

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERDE BAĞLANMA VE SINIF
YÖNETİMİ PROFİLLERİNİN ANNE BAĞLANMASI VE
ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARIYLA İLİŞKİLERİNİN
İNCELENMESİ**

**THE INVESTIGATION OF RELATIONSHIPS BETWEEN
PRESCHOOL TEACHERS ATTACHMENT CLASSROOM
MANAGEMENT PROFILE AND ATTACHMENT, CHILD
REARING ATTITUDE OF MOTHER**

Seda ATA

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,
Seda ATA'nın hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmenlerde Bağlanma ve Sınıf Yönetimi Profillerinin Anne Bağlanması ve Çocuk Yetiştirme Tutumlarıyla İlişkilerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Fulya TEMEL



Üye (Danışman)

Prof. Dr. Berrin AKMAN



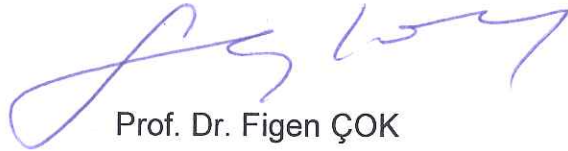
Üye

Prof. Dr. Pınar BAYHAN



Üye

Prof. Dr. Figen ÇOK



Üye

Doç. Dr. İbrahim KEKLİK



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından/...../..... tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca/...../..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERDE BAĞLANMA VE SINIF YÖNETİMİ PROFİLLERİNİN ANNE BAĞLANMASI VE ÇOCUK YETİŞTİRME TUTUMLARIYLA İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Seda ATA

ÖZ

Bağlanma kuramı bireyleri kişilerarası ilişkiler içerisinde incelemektedir. Son zamanlarda bağlanma kuramı pek çok araştırmaya konu olmasına karşın özellikle eğitim alanında yapılan çalışmaların az sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırmada, okul öncesi eğitim ortamında öğretmen ve annenin birtakım özelliklerinin incelenmesinde yetişkin bağlanma boyutlarından (kaygı ve kaçınma) yararlanılmıştır. Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma boyutları ile sınıf yönetimi profilleri ve annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları arasındaki ilişki ve bu öğretmenlerin sınıflarına devam eden 4-5 yaş arasındaki çocukların annelerin bağlanma boyutları ile çocuk yetiştirme tutumları ve ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri (n=230) ile sınıflarına devam eden 4-5 yaş arasındaki çocukların annelerinden (n=230) oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğretmenler için toplam 3 araç (Kişisel Bilgi Formu, Yakın İlişkiler Envanteri II, Sınıf Yönetimi Profilleri Ölçeği) kullanılmıştır. Anneler için ise toplam 4 adet araç kullanılmıştır. Bunlar bazı demografik bilgileri için Kişisel Bilgi Formu, Yakın İlişkiler Envanteri II, Çocuk Yetiştirme Anketi, Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ) Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere ait bağlanma kaygısının sınıf yönetiminde tükenmiş; bağlanma kaçınmasının ise ilgili sınıf yönetimi profili ile anlamlı ve pozitif bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin bağlanma kaygısı ile annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algılarından

beklentiler, işbirliği ve katılım boyutları arasında anlamlı ve negatif ilişkileri olduğu görülürken; öğretmenlerin bağlanma kaçınmasına yönelik herhangi bir ilişki bulunmamıştır. İlgili sınıf yönetimi profili ile annelerin iletişim ve beklenti boyutlarına ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı ve pozitif ilişki içinde oldukları görülmüştür. Demokratik sınıf yönetim profili ile annelerin iletişim boyutuna ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Katı sınıf yönetimi profili ile annelerin beklentiler, işbirliği ve katılım boyutlarına ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Hoşgörülü sınıf yönetimi profili ile annelerin iletişim, beklentiler, işbirliği ve katılım boyutlarına ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı ve negatif ilişki olduğu görülmüştür.

Annelerin bağlanma kaçınması ile çocuklarına karşı cezalandırma davranışı göstermeleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Annelerin bağlanma kaygısı ile çocuklarından itaat beklentisi içinde olmaları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Annelerin bağlanma kaygısı ile öğretmenleri iletişim boyutuna ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı ve negatif bulunurken, işbirliği boyutuna ilişkin öğretmen algıları arasında ise anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Annelerin bağlanma kaçınması ile öğretmenlere ilişkin algıları arasında ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırma sonuçlarına genel olarak baktığımızda bağlanma boyutlarının hem öğretmen hem de annelere ilişkin değişkenleri yordayıcı rolü ortaya çıkmıştır.

Bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış, okul öncesi eğitimcilerine ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bağlanma boyutları, okul öncesi öğretmen, anne

Danışman: Prof.Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

THE INVESTIGATION OF RELATIONSHIPS BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS ATTACHMENT CLASSROOM MANAGEMENT PROFILE AND ATTACHMENT, CHILD REARING ATTITUDE OF MOTHER

Seda ATA

ABSTRACT

Theory of attachment is interested in the individuals from the point of interpersonal relationships. Recently, although there are many studies on the theory of attachment, the number of the studies especially on the field of education is very low. In the present study, adult attachment dimensions (anxiety and avoidance) are used to research the characteristics of the mothers and teachers in preschool. The aim of the study is to analyze the relationship between teacher perceptions of family relationships and cooperation and attachments levels and class management profiles of preschool teachers. In addition, it is also aimed to analyze relationship between mother attachment dimensions of the children at the ages of 4-5 in the classes, child care methods and teacher perceptions of family relationships and cooperation.

The individuals to be analyzed in the study were chosen from independent preschool and preschools found within the scope of primary education under the Ministry of National Education. The sample group included preschool teachers (n=230) of the mentioned preschools working in the school year of 2012-2013 in Kırıkkale and the mothers (n=230) of the children at the ages of 4-5 in the classrooms. In order to collect data of the teachers, 3 different measures were used (Personal Information Form, Close Relationships Inventory II, Scale of Class Management Profiles). As for the mothers, 4 different measures were used. These were Personal Information Form, Close Relationships Inventory II, Child Raising Questionnaire and The Scale of Communication and Cooperation between Family and Teacher in order to obtain the demographical information.

The results showed that attachment anxiety of the teachers was lost in the class management and that attachment avoidance had a significant positive relationship with class management profile. Significant negative relationship was found

between teacher perceptions of family relationships and cooperation with attachment anxiety of the teachers. However, there was no relationship concerning teacher attachment avoidance. It was found that there was a significant positive relationship between teacher perceptions of mother communication and expectation and related class management. There was a significant positive relationship between teacher perception of mother communication levels and democratic class management system. Strict class management had a significant positive relationship with teacher perception of mother expectation cooperation and participation. Tolerant class management had a significant negative relationship with teacher perception of mother expectation cooperation and participation.

It was found that there was a significant positive relationship between mother attachment avoidance and punishing behaviors. Mother attachment anxiety had a significant positive relationship with expectation of obedience. While there was a significant negative relationship between mother attachment anxiety and teacher perception of communication levels, the relationship was significant and positive with teacher perception of cooperation levels. There was no relationship between mother attachment avoidance and teacher perceptions.

When the overall results were considered, it could be concluded that attachment dimensions has a role in the prediction of the variables related with both the teachers and the mothers.

The results were discussed within the scope of the related literature and advices were given to preschool teachers and researchers.

Keywords: Attachment dimensions, preschool teachers, mothers

Advisor: Prof.Dr. Berrin AKMAN, Hacettepe University, Department of Preschool Education, Division of Early Childhood Education

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Seda ATA

TEŞEKKÜR

Bağlanma Kuramı ile ilgili bir çalışma yapmak benim için keyifli, öğretici ve aynı zamanda yorucu bir süreçti. Bu süreçte birçok kişinin desteğiyle birlikte yol aldım.

Öncelikle bir akademisyen olarak bana sayısız bilgi ve beceri kazandıran danışman hocam Prof. Dr. Berrin AKMAN'a en içten teşekkürlerimi sunmak isterim. Tez izleme komitesinde yer alan, tezimi çeşitli aşamalarda defalarca okuyan, değerli görüşlerini benimle paylaşan ve tez raporunun olgunlaşmasını sağlayan sevgili hocam Prof. Dr. Figen ÇOK'a şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın biçimlenmesinde önemli rol oynayan, çalışmaya farklı açılardan bakmamı sağlayan, tez izleme toplantılarındaki görüşleriyle beni yönlendiren Prof. Dr. Pınar BAYHAN'a çok teşekkür ederim.

Savunma jürimde yer alan ve tezi sabırla okuyarak yapıcı önerilerde bulunarak bana değerli katkılar sunan Doç.Dr. İbrahim Keklik'e ve Prof. Dr. Fulya Temel'e çok teşekkür ederim.

Hem akademik hem de özel yaşamımın bağlamında bana çok şey katan değerli dostum Dr. Merfharet Veziroğlu Çelik'e çok teşekkür ederim.

Bu süreç boyunca beni yalnız bırakmayan Ayşegül Deniz, Zeynep Özen, İpek Özbay ve Firdevs Burçak'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm yaşamım boyunca, attığım her adımda beni destekleyen, bana olan inancını sürekli vurgulayan canım aileme şükranlarımı sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT	v
ETİK BEYANNAMESİ	vii
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.3.1. Araştırma Alt Problemleri.....	9
1.4. Sayıtlar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6 Tanımlar	11
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	11
1.7.1. Bağlanma Kuramı.....	11
1.7.1.1. Yetişkinlikte Bağlanma	15
1.7.2. Sınıf Yönetimi	21
1.7.3. Aile Katılımı	26
1.7.4. Çocuk Yetiştirme Tutumları	30
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	33
2.1. Bağlanma Kuramı İle İlgili Araştırmalar	33
2.2. Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar.....	39
2.3. Aile Katılımı İle İlgili Araştırmalar	42
2.4. Çocuk Yetiştirme Tutumu İle İlgili Yapılan Çalışmalar	47
2.5. İlgili Araştırmalar Özet	51
3. YÖNTEM	53
3.1. Araştırma Yöntemi.....	53
3.2. Evren ve Örneklem.....	54
3.2.1. Örneklemin Özellikleri.....	54
3.3. Veri Toplama Araçları.....	56
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	57

3.3.2. Yakın İlişkiler Envanteri II	57
3.3.3. Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği	58
3.3.4. Çocuk Yetiştirme Tutumu Anketi	58
3.3.5. Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİÖ)	59
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	60
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	60
3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği	61
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	62
4.1. Öğretmenlere Ait Bulgular ve Bulguların Tartışılması.....	62
4.2. Annelere Ait Bulgular ve Bulguların Tartışılması	75
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	91
5.1. Öğretmenlere Ait Araştırma Sonuçları.....	91
5.2. Ailelere Ait Araştırma Sonuçları.....	92
6.3. Öneriler.....	94
6.3.1. Öğretmenlerle Yapılacak Araştırmalara Dönük Öneriler.....	94
6.3.3. Anne ve Babalarla İlgili Yapılacak Araştırmalara Dönük Öneriler	96
KAYNAKÇA.....	100
EKLER DİZİNİ	121
EK-1. Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul İzni.....	122
EK-2. Kırıkkale İL Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	123
ÖZGEÇMİŞ	124

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1: Aile Katılımı Önündeki Engellerin Değerlendirilmesi.....	29
Tablo 2: Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Dağılımları	54
Tablo 3: Öğretmenlerin Yaşlara Göre Dağılımları	54
Tablo 4: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları	55
Tablo 5: Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları	55
Tablo 6: Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olmalarına Göre Dağılımları	55
Tablo 7: Annelerin Yaşa Göre Dağılımları	56
Tablo 8: Annelerin Evlilik Sürelerine Göre Dağılımları.....	56
Tablo 9: Annelerin Çalışma Hayatlarına Göre Dağılımları.....	56
Tablo 10: Öğretmenlerin Medeni Durumları ve Bağlanma Boyutlarına İlişkin t testi Sonuçları	62
Tablo 11: Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumları ve Bağlanma Boyutlarına İlişkin t testi Sonuçları.....	62
Tablo 12: Öğretmenlerin Medeni Durumları ve Sınıf Yönetimi Profillerine İlişkin t Testi Sonuçları	63
Tablo 13: Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumları ve Sınıf Yönetimi Profillerine İlişkin t Testi Sonuçları.....	64
Tablo 14: Öğretmenlerin Yaşları ve Sınıf Yönetimi Profillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	65
Tablo 15: Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Profillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	66
Tablo 16: Öğretmenlerin Hizmet Süreleri ve Sınıf Yönetimi Profillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	68
Tablo 17: Öğretmenlerin Bağlanma Boyutları ile Sınıf Yönetim Profilleri Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	70
Tablo 18: Öğretmenlerin Bağlanma Boyutları ile (AÖİİÖ) Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	71
Tablo 19: Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profilleri ile (AÖİİÖ) Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	73

Tablo 20: Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Bağlanma Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	75
Tablo 21: Annelerin Bağlanma Boyutlarıyla (AÖİİÖ) Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	77
Tablo 22: Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile (AÖİİÖ) Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	78
Tablo 23: Yaş Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ) Arasındaki Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	80
Tablo 24: Yaş Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ)'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları	81
Tablo 25: Anne Yaşı Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ)'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Varyans Analizi ve Scheffe Testi Sonuçları	81
Tablo 26: Evlilik Süresi Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ) Arasındaki Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	84
Tablo 27: Evlilik Süresi Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ)'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları	85
Tablo 28: Evlilik Süresi Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ)'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Varyans Analizi ve Scheffe Testi Sonuçları	85
Tablo 29: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ) Arasındaki Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	87
Tablo 30: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ)'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları.....	88
Tablo 31: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ)'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Varyans Analizi ve Scheffe Testi Sonuçları	88

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Dörtlü Bağlanma Modeli.....	18
--	----

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmada ele alınan problem durumu açıklanmış, problem ve alt problemler ifade edilmiş, sayılı, sınırlılıklar, tanımlar belirtilmiş ve araştırmaya ait kuramsal temel sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Eğitim doğası gereği kişiler arası ilişkilerin en yoğun şekilde yaşandığı yapılardan biridir. Bu yapı içerisinde öğrencilerden, öğretmenlerin rehberliğinde bilişsel ve sosyal birçok görevi yerine getirilmesi beklenmektedir (Davis, 2001).

Öğretmenlerin profesyonel gelişimine ek olarak kendi sosyal ve duygusal yeterliliklerine ve kişiliğine güvenmesi gerekir. Özellikle okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklarla sürekli etkileşim halinde olan öğretmenlerin kişilik özelliklerini yansıtmaları kaçınılmazdır. Kişilik özellikleri temelli yetişkin çocuk etkileşimi araştırmalarında yetişkinlerin psikolojik olarak sağlıklı, duygularını düzenleyebilir olmadıkları durumlarda duygularını kontrol edemeyen dürtüsel ya da donuk (tepkisiz) bir profil çizdikleri belirtilmiştir (örn: Belsky & Barends, 2002). Bu gibi kişilik özelliklerine sahip yetişkinlerin çocuklar için için bir risk faktörü olduğu söylenebilir.

Bowers ve Soar (1962) sınıf içerisinde, öğretmen çocuk etkileşiminin sıklığı ve duygusal destek verme davranışı ile öğretmenin kişiliği arasında önemli bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Özellikle bu çalışmaya katılan katı ve mesafeli olan öğretmenlerin sınıf ortamında duygusal destek sağlama ve etkileşimde bulunma sıklıkları daha az bulunmuştur. Bununla beraber 1970'lerde bu konuya ilişkin ilgi azalmıştır. Bunun nedeni daha çok yöntemsel sınırlılıklar, etkin öğretmen tanımındaki belirsizlik, öğretmenin kişiliğini, sınıf ortamını, öğretmen çocuk etkileşimini ve etkin öğretmeni ölçebilecek güvenilir araçların eksikliği olarak ifade edilmiştir (akt: Thomson, 2011).

Eğitim ortamlarında giderek artan oranda yapılan kişilik testleri öğretmenlerin öğrenmeye ve gelişmeye açık olup olmadıklarının yanı sıra iş performanslarının da önemli bir yordayıcısı olarak kabul edilmiştir (Hurtz & Donovan, 2000; Le, 2010).

Eğitim araştırmalarında bu konuyla ilgili çalışmaların artması okul öncesi ğretmenlerinin kişilik özellikleri ile ilgili yapılan çalışmaların da başlamasına neden olduğu söylenebilir (Rushton, Morgan & Richard, 2007; Decker & Rimm-Kaufman, 2008; Deniz & Kesicioğlu, 2012).

Rushton ve arkadaşları (2007), öğretmenlerin eğitsel ortamlarda yaşayacakları değişim ve gelişim için gerekli olan uyum davranışlarını belirleyen kendi kişilik özelliklerini bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu desteğin onlara sağlanması, ğretim davranışlarına kişilik özelliklerinin nasıl yansıdağı konusundaki farkındalıklarını arttıramaya yöneliktir.

Kişilik gelişimi konusunda en önemli kuramlardan biri olan bağlanma kuramına göre çocukluk döneminde ebeveynlerle kurulan ilişkilerin sonucunda ocuk kendisi ve başkalarına dair zihinsel temsiller oluşturmakta ve yetişkinlikte bu temsillerin duyuşsal, bilişsel ve sosyal süreçler üzerinde etkili olduğu ileri sürülmektedir (Hazan & Shaver, 1994; Mikulincer & Shaver, 2005). Son yıllarda örgütsel yapılar içinde kişilerarası ilişkilerin anlaşılmasında bağlanma kuramından yararlanan çalışmaların sayılarında artış görülmektedir (rn: Boatwright, Lopez, Sauer, VanDerWege & Huber, 2010).

Eğitim ortamlarında kişilerarası ilişkilerin incelendiği çalışmalarda yetişkin bağlanması temelinde yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu söylenebilir. Riley (2009), sınıf ve branş öğretmenleriyle yaptığı araşmasında yetişkin bağlanma stilleri temelinde öğretmenlerin öğrencilerle yaşadığı sınıf içi çatışmalara verdikleri tepkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda gvesiz bağlanan öğretmenlerin öğrencileriyle yaşadığı çatışmalarda daha agresif tutumlar sergilediklerini ifade etmiştir.

Riley (2011), ğretmenlerin bağlanma stilleri ile sınıf yönetiminde sergiledikleri davranışları incelediği kitabında her bir bağlanma stiline (güvenli, saplantılı, kayıtsız, korkulu) ğretmenlerin sınıf içinde farklı tutum içerisinde bulunmasına neden olacağını belirtmiştir.

Güvenli (düşük kaygı ve kaçınma) bağlanan öğretmenler sınıf içerisinde öğrencilerini anlamaya yönelik bir tutum içerisinde olmaya eğilimlidirler. Öğrencileriyle bir arada olmaktan dolayı mutludurlar. Aralarında kurulan ilişkinin

bozulması durumunda bu öğretmenlerin sınıf içinde daha çok toparlayıcı ve çözümleyici bir üslup sergileyebilecekleri söylenebilir (Riley, 2011).

Saplantılı bağlanma stiline (kaygı düzeyi yüksek ve kaçınma düzeyi düşük) sahip öğretmenler ise sınıftaki bazı öğrencileri değerli ve başarılı olarak görürken diğer öğrencileri değersiz olarak görebilirler. Öğretmenler değerli gördükleri öğrencilerden yeterli ilgiyi göremezlerse bu öğrencilere karşı olumsuz bir tutum sergileme eğiliminde olabilmektedirler. Bu olumsuz tutumlarını abartılı bir şekilde öğrencilere yansıtabiledikleri söylenebilir. Öğretmenin sınıf içinde sergilediği bu davranışlar sınıf yönetimi konusunda gerekli performansı ortaya koymalarını engelleyebilir.

Kayıtsız bağlanma stiline (kaçınma düzeyi yüksek ve kaygı düzeyi düşük) sahip öğretmenler ise genellikle sınıf içi olumsuz durumlar üzerinde odaklanır (Lewis, 2006). Öğretmen genellikle öğrencilerinden duygusal olarak uzak kalarak sınıf içi olumsuz bir atmosfer oluşmasına neden olabilir. Bu durumda kaçınan bağlanma stiline sahip öğretmenlerin daha çok sınıf yönetimi sorunlarıyla karşılaşabilecekleri beklenebilir.

Korkulu (yüksek kaygı ve kaçınma) bağlanma stiline sahip öğretmenlerin hem öğrencileriyle yakınlık kurmak istedikleri hem de bundan kaçtıkları söylenebilir. Bu özellikle sınıf içi fiziksel yakınlığın gerektiği durumlarda problemlere neden olur. Diğer bağlanma boyutlarıyla karşılaştırıldığında ise bu stile sahip bireylerin kendilerini çok daha fazla değersiz hissettikleri görülmüştür. Bu da onları iş arkadaşları, aileleri ve öğrencileri gibi önemli diğerleri tarafından olumsuz anlaşılacağına dair korku duymalarına neden olmaktadır (Riley, 2011; Griffin & Bartholomew, 1994; Bartholomew & Horowitz, 1991). Bu öğretmenlerin kendilerine ve diğerlerine karşı beslediği bu korku onların sınıf içinde sorun yaşama olasılıklarını arttırabilir.

Bağlanma kuramından özellikle okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların sosyal ilişkilerinde sergiledikleri davranışların incelenmesi bağlamında yararlanılmıştır (örn: Sroufe, 2005). Olumlu ve sıcak ilişki kuran öğretmenler öğrencinin okula uyumu, sosyal ve akademik yeterliliğini de olumlu anlamda etkileyebilmektedirler. Okul ortamına uyum sağlamaya çalışırken destekleyici bir öğretmen profiline sahip olmayan çocuklar ise akademik başarısızlık, sosyal kabul görememe, özel eğitime

yönlendirilme ve okulu bırakma gibi konularda ise risk altında olmaya eğilimli oldukları söylenebilir (Kerns & Richardson, 2005). Ayrıca Buyse, Verschueren ve Doumen (2011) güvensiz bağlanan çocukların öğretmenleriyle kurdukları yakın ilişkilerin sınıfta gösterdikleri davranış problemleri üzerinde azaltıcı bir etkisi olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Ayrıca yapılan araştırmalar çocuğa ilk bakım verenle çocuk arasında kurulan bağlanmanın öğretmen-öğrenci ilişkisinde yordayıcı özellikte olabileceğini öne sürmektedir (DeMulder, Denham, Schmidt & Mitchell, 2000). Bu görüşün yanı sıra, anne-çocuk ilişkisinin çocuk-öğretmen ilişkisinden çok okula uyum ile ilişkili olduğunu savunan görüşler de yer almaktadır (Pianta, Nimetz & Bennett, 1997). Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki sosyal gelişimde en belirleyici olanın ebeveyn-çocuk ilişkisi olduğu düşünülmektedir (örn: Parke, Coltrane, Duffy, Buriel, Dennis, Powers, French & Widaman, 2004).

Ebeveynlerin çocuğun gelişiminde uzun süreli ve önemli etkilere sahip olması ve toplumsallaşma sürecindeki ilk çevre olmaları nedeniyle geniş bir şekilde incelenmektedir (Grusec & Davidov, 2007). Toplumsallaşma, çocuğun gelişimindeki en önemli süreçlerden biridir. Bu süreçte, çocuk bireysel farklılıklarını korurken ait olduğu sosyal sistemin davranış kurallarını, inanç ve değerlerini edinir ve böylelikle yaşadığı toplumda uyumlu ve etkili bir şekilde var olabilme şansını yakalamış olur (Durkin, 1995). Doğum ile başlayıp bireyin tüm yaşamı boyunca devam eden bu süreçte, özellikle ilk çocukluk dönemindeki etkileşimler önemli görülmektedir. Çocuğun çevresindeki tüm kişilerle, en yakın bireylerden başlayarak, akran, arkadaş, öğretmen ve akrabalarıyla olan ilişkileri, toplumsallaşma sürecini şekillendirir.

Çocukluğun erken yıllarında kurulan ilişkiler psikolojik gelişim açısından büyük önem taşır. Araştırmacılar, bu dönemdeki olumlu ilişkisel unsurları ortaya çıkarmak amacıyla ebeveynlik davranışlarını ve bunların çocuk gelişimini nasıl ve ne yönde etkilediğini uzun süredir incelemektedir (Kağıtçıbaşı, Sunar & Bekman, 2001; Kağıtçıbaşı & Ataca, 2005).

Demokratik ebeveynlerin çocuklarında empati ve sosyal uyum, otoriter ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksektir. Ebeveynin baskıcı yapısı ve sorgusuz itaat beklentisi, çocuğun toplum içinde gösterdiği olumlu sosyal

davranışlarını azaltmakta, saldırgan davranış gösterme eğilimini ise arttırmaktadır (Eisenberg & Fabes,1998).

Bu çalışmada aileye ait örneklem grubunun annelerde oluşması, daha çok okul öncesi eğitimde yer alan aile katılımında annelerin babalara göre daha çok süreç içinde yer almaları ve annelerin ebeveynlik boyutlarının çocuklara olan etkilerinin babalarinkine göre daha anlamlı olmasına dayanmaktadır (örn: Sunar, 2009).

Okul öncesi öğretmenlerin, okul- aile işbirliği içinde aktif olarak yer almaları beklenen annelerle kuracakları iletişimleri önem kazanmaktadır. Bu iletişimin gücü ve anneler tarafından algılanmasında öğretmenin profesyonel ve kişisel özelliklerinin yanı sıra annenin kişisel ve ebeveynlik özelliklerinin de önemli bir rol oynaması beklenmektedir. Ebeveynlik ve bağlanma karşılıklı olarak birbirlerinden etkilenen süreçler olduğu açıktır. Çocukluktaki bağlanma örüntülerinin ergenlik ve yetişkinlikteki karşılığını inceleyen araştırmalar, erken yaşlardaki etkileşim ve bakımın kalitesi temelinde oluşan bağlanma boyutlarının yetişkinlikte de başta ebeveynlik davranışları olmak üzere yakın ilişki dinamiklerini biçimlendirebildiği ifade edilmektedir (Hazan & Shaver, 1994; Mikulincer & Shaver, 2007).

Collins, Ford, Guichard ve Feeney (2006) yaptıkları araştırmada bazı kişilik özelliklerinin bakım verme davranışlarını kolaylaştırdığını bazı kişilik özelliklerin ise bakım verme davranışlarını zorlaştırdığını ileri sürmüşlerdir. İdeal ebeveynliği tehdit eden dört temel özellikten bahsetmişlerdir. 1). *Sosyal beceri eksikliği*; yardım bekleyen kişiden alınan ipuçlarının (mesajların) yanlış değerlendirilmesine neden olur 2). *Kendi iyilik halindeki yetersizlikler*, yardım bekleyen kişilere etkili ve planlı bir şekilde etkileşim kurma önünde engel oluşturur. 3). *Yardım etme güdüsünün eksikliği* ise karşısındaki kişinin iyiliğine katkı sunmak konusunda sorumluluk almadan kaçınmayı içerir. 4). *Yardım davranışlarında bencilce hareket etme güdüsüdür*.

Anne duyarlı ve destekleyici olduğunda, çocuk, bakım görmeye değer olduğuna ve sevilir olduğuna dair bir kendilik algısı oluşturabilecektir. Bu algı çocuk anneden yeterli ölçüde destek ve ilgi görmediğinde ya da bu destek ve ilginin tutarsız olma durumunda, çocuk kendisini değersiz hissetmesi şeklinde gelişecektir. Bu yaşantılara sahip çocuklar güvenli olmayan bir bağlanma ilişkisi geliştirebilirler (Jeager, Hahn, & Weinraub, 1999).

George ve Solomon (2008), yaptıkları boylamsal çalışmada bağlanmanın kuşaklararası aktarımını ve ailenin bağlanma stili ve çocuğun bağlanma stili arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmalarının sonucunda çocuklar gibi yetişkinlerinde kendileri ve başkalarına ait tutumlarını belirleyecek genel bir eğilime sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu genel eğilimleri onların kişilerarası ilişkiler içerisindeki düşünce kalıplarını belirlediğini ileri sürmüşlerdir.

Güvenli bağlanma doğrudan bakım verme davranışlarını düzenlemesinin yanı sıra empati ve yardım etme güdüsünü ortaya çıkaran psikolojik bir alt yapı sunar. Bu alt yapıyla güvenli bağlanan anneler çocukluk yıllarında ideal bakım modelini görebildikleri için ideal bakım verme davranışlarını sergileyebilmektedirler (Collins & Feeney, 2000; Kunce & Shaver, 1994). Güvensiz bağlanan ebeveynler güvenli bağlanan ebeveynlere göre ebeveynlik deneyimlerinden daha az keyif alırlar (Rholes, Simpson, & Friedman, 2006; Scher & Dror, 2003). Ayrıca bu ebeveynlerin çocuklarına karşı duyarlı ve hassas bir yaklaşım içinde olmadıkları ileri sürülmektedir (Lieberman, 2004). Bu durumda çocuk duyarlı bir bakıma sahip olamayacağı için duygularını düzenleme ve strese karşı direnç göstereme konularında güçlü bir yapı gösteremeyebilir (Applegate & Shapiro, 2005; Hughes, 2007). Annenin çocuğun davranışını ya da neler hissettiğini (düşünmesi ve anlaması) dikkate almaya yönelik verdiği tepkiler annenin bebeğine karşı vereceği tepkiyi şekillendirdiği için önemli olduğu ifade edilmektedir (Slade, Grienenberger, Berbach, Levy & Locker, 2005).

Ebeveynlik davranışları ile yetişkin bağlanması arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar ebeveynlerin kendi çocukluk deneyimlerine paralel bir tutum içinde yer aldığını gösteren araştırmalar gibi anlamlı ve tutarlı bulgular elde edilmiştir. Batı ülkelerinde (bireyci kültür) ve Türkiye’de (toplulukçu kültür) yapılan bu çalışmalar, güvenli bağlanmaya sahip ebeveynlerin, çocuklarına güvensiz bağlanmaya sahip ebeveynlerden daha fazla duygusal sıcaklık, kabul ve ilgi gösterdikleri ve daha az psikolojik kontrol uyguladıklarını göstermektedir (Sümer, 2012). Ancak daha çok bireyci kültürlerin incelendiği bu çalışmaların tüm sonuçlarının toplulukçu kültürler içinde geçerli olmaması (örn: Sümer & Kağıtçıbaşı, 2010), toplulukçu kültürler için daha çok çalışmanın yapılması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bağlanma kuramı bebeklerin kendilerini tehlikelerden koruyacak bir bağlanma figürü arayışına yönelten psikobiyolojik bir sistemle (bağlanma davranışı sistemi) dünyaya geldiklerini öne sürer. Bebek çevreden tehdit algıladığında ya da gerçek tehdit ve tehlike durumlarında bakıcısına yakın olmak ister. Bu yakınlığı sağlamak bebeğe güvenlik ve rahatlık duygusu verir. Bağlanma figürü hakkında güvene sahip olan bebek, çevreyi keşfetmeye karşı daha girişken ve başarılı olabilir çünkü ne zaman isterse ve ihtiyaç duyarsa, rahatlık ve güvenlik için dönülebilecek bakım veren bir kişinin (güvenli üs) olduğunun farkındadır. Bebeğin bakımını üstlenen kişinin çoğunlukla anne olması beklendiği için bu çalışmada bakım veren kişi yerine anne kelimesi kullanılmaktadır.

Anne çocuğa karşı duyarlı ve destekleyici olduğunda çocuk bağlanma figürünün ulaşılabilirliğine sağlanılan inancıyla güvenli bağlanma geliştirir. Buna karşın annenin ulaşılamaz ve duyarsız bir tutum içinde bulunması çocuğun aşırı hareket ettirici stratejiler (hyperactivation) (bağlanma kaygısı) ya da hareketsiz hale getirici stratejiler (deactivation) (bağlanma kaçınması) kullanmasına neden olduğu ileri sürülmektedir (Cassidy & Kobak, 1988). Bu iki farklı stratejinin bireylere bebeklik döneminden itibaren kişilerarası ilişkilerde ortaya çıkardıkları temel bazı davranış eğilimleri kazandırdığı öngörülmektedir (Mikulincer & Shaver, 2003). Bu davranış eğilimlerinin şekillenmesinde okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasıyla beraber okul öncesi öğretmenlerinin önem ve rollerinin artması düşünülmektedir. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde bulunan çocuklar için hayatlarında iki önemli figür olan anne ve öğretmenlerin duyarlı ve destekleyici olmaları önemli görülmektedir.

Anneleriyle güvensiz bağlanan çocuklar okul öncesi öğretmenleriyle de güvensiz olarak bağlanma eğiliminde olabilmektedirler (O'Connor & McCartney, 2006) Anneleriyle güvenli bağlanan çocuklar ise bu ilişkilerini devam ettirerek öğretmenleriyle de güvenli bağlanma eğiliminde olurlar. Bununla beraber anneleriyle güvensiz bağlanan çocukların yarıdan fazlası duyarlı ve ulaşılabilir özellikler taşıyan öğretmenlerle güvenli bağlanma ilişkisi geliştirebilirler (Silver, Measelle, Essex & Armstrong, 2005; Howes & Hamilton, 1992; Goossens & Van IJzerdoorn, 1990). Çocuklar için öğretmenleriyle güvenli bir ilişki kurmaları

psikolojik ve akademik pek çok destekleyici sonucu beraberinde getirebileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin özellikle kişisel ve sosyal olarak dezavantajlı çocuklar için bu sonuçların kazandırılmasında sergileyecekleri destekleyici tutumun önemi oldukça yüksektir (Bergin & Bergin, 2009). Çünkü güvensiz bağlanan çocuklar öğretmenlerini bir bağlanma figürü olarak görebilirler ve öğretmenler onların ilgi ve desteğe olan ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik güçlü bir kaynak olabilirler (Barret & Trevitt, 1991).

Güvenli bağlanan çocuklar sınıf ortamında öğrenmeye daha hazır ve istekli olmaya eğilimlidirler. Çünkü bu çocuklar öğretmenlerini onların ihtiyaç ve ilgilerine karşı daha duyarlı ve destekleyici olarak görebilirler. Kendilerine ve başkalarına ait oluşturdukları bu tutumları akademik ve sosyal hayatları için son derece olumlu katkılar sunması beklenmektedir.

Öğretmeniyle güvenli bağlanan çocuğun davranış problemleri azalır ve okula uyum ve başarısında da artış görülür (Kidwell, Young, Hinkle, Ratliff, Marcus, & Martin, 2010; Howes & Ritchie, 2002; Davis & Dupper, 2004). Pianta ve LaParo (2003) eğitim programlarının kalitesinin değerlendirilmesinde öğretmen ve çocuklar arasında kurulacak olan pozitif ilişkinin çok önemli bir unsur olarak görülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim ortamlarında yürütmeleri beklenen ilişkiler içerisinde birtakım bireysel farklılıklar ortaya koyacağı düşünülmektedir. Bu bireysel farklılıkları hakkında bilgi vermesi beklenen bağlanma boyutlarının sınıf içindeki davranış eğilimlerine ve velilerle (annelerle) kurdukları iletişimin destekleyiciliğine etki edeceği düşünülmektedir. Ortaya çıkacak sonuçların okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim ve performanslarına odaklanılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Okul öncesi eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynaması beklenen annelerin bakım verme davranışları bağlanma boyutları temelinde farklılaşmaktadır (Kunce & Shaver, 1994). Bu bağlamda annelerin bağlanma boyutları temelinde çocuk yetiştirme tutumlarının farklılaşacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca annelerin belirlenen birtakım özelliklerinin öğretmenlerin

kendileriyle kurdukları iletişim ve işbirliğine dönük algısı üzerinde etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada söz konusu dinamik içinde yer alan değişkenlerin birbirlerini açıklama düzeylerinin belirlenmesinin, özellikle okul öncesi eğitimde yetişkin etkileşiminin, yetişkinlerin sahip olduğu bir takım özellikler bağlamında açıklanması öngörülmektedir. Bu etkileşimin boyutlarının belirlenmesi içinde anne- öğretmen ilişkisini açıklamak ve tartışmak için özellikle bağlanma kuramından yararlanılması planlanmaktadır. Öğretmenlerin bağlanma boyutlarının sınıf yönetimi profilleri ve annelerin öz bildirimlerine dayalı olarak ölçülen ailelerle kurdukları iletişim ve işbirliği özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca bu araştırmanın ikinci örneklemini oluşturan annelerin bağlanma boyutlarının hem çocuk yetiştirme tutumları üzerindeki etkisi hem de öğretmenleri ailelerle kurdukları iletişim ve işbirliği özellikleri arasındaki ilişkinin incelenenecektir.

1.3. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma boyutları ile sınıf yönetiminde benimsedikleri profil ve annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliği/ne (*Not: "rollerine" ifadesi uygun olur mu?*) ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir ilişki ve bu öğretmenlerin sınıflarına devam eden 4-5 yaş arasındaki çocukların annelerinin bağlanma boyutlarının, çocuk yetiştirme tutumları ve annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.1. Araştırma Alt Problemleri

1. Okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma boyutları
 - a. medeni durumlarına
 - b. çocuk sahibi olmalarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri;
 - a. medeni durumlarına
 - b. çocuk sahibi olmalarına
 - c. yaşlarına

d öğrenim düzeyleri

e hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma boyutları ile sınıf yönetim profilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma boyutları ile annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim profilleri ile annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile bağlanma boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Annelerin bağlanma boyutları, ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

9.a Annelerin yaşlarına, evlilik sürelerine ve çalışma durumlarına göre çocuk yetiştirme tutumları ile ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıda yer almaktadır.

1. Araştırmada kullanılan örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

2. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin ve onların velileri olan annelerinin kendilerine verilen tüm ölçme araçlarını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda yer almaktadır.

1. Bu araştırma 2012- 2013 eğitim yılı bahar döneminde Kırıkkale ilinde okul öncesi öğretmeni olarak çalışan ve bu öğretmenlerin sınıflarına devam eden 4-5 yaş çocuklarının annelerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

2. Okul öncesi öğretmenleri ve bu öğretmenlerin sınıflarına devam eden 4-5 yaş çocuklarının annelerinin ölçülen tüm özellikleri kullanılan ölçme araçlarıyla sınırlıdır.

3. Araştırmada yer alan tüm veriler öz-bildirime dayalı olarak elde edilmiştir.

4. Araştırma kesitsel araştırma yönteminin tüm sınırlılıklarını içermektedir

1.6 Tanımlar

Araştırmada yer alan bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Öğretmen: İlköğretim ve bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleridir.

Anne: 4-5 yaş anasınınına devam eden öğrencilerin anneleridir.

Bağlanma Kaygı Boyutu (bağlanma kaygısı): Terk edilme veya reddedilme korkusunu içeren bir bağlanma biçimidir (Brennan, Clark ve Shaver, 1998). Kaygılı bağlanan birey davranışlarını kontrol etmekte güçlük yaşar ve yakın ilişkide olduğu kişiye ihtiyaç duyduğunda ulaşamayacağı konusunda davranışlıdır. **Bağlanma**

Kaçınma Boyutu (bağlanma kaçınması): Başkalarına yakın olma veya bağımlı olma ile ilgili kaçınmayı, duygusal bağımsızlığı sürdürmeyi içeren bir bağlanma davranışlıdır(Brennan, Clark & Shaver, 1998).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde öncelikle bağlanma kuramı, ele alınmıştır. Daha sonra ise sınıf yönetimi, aile katılımı ve çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili olarak kavramsal bilgiler sunulmuştur.

1.7.1. Bağlanma Kuramı

Bağlanma kuramının temeli bebek ve anne arasındaki ilişkilerin incelenmesine dayanır. Bu kuramın kurucusu olarak bilinen John Bowlby psikanalitik kuram ve Klein'nin nesne ilişkileri kuramı ilkelerine göre yetişen bir çocuk psikiyatristidir. Bowlby çocukların yakın, sıcak ve sürekli bir ilişkiye ihtiyaç duyduklarını, mevcut kuramlar ışığında (örn Tüm ilişkilerdeki temel motivasyonun doğrudan ya da dolaylı olarak libidinal ihtiyaçların tatmininden kaynaklandığı görüşü) ele alınmasında pek çok eksiklikler olduğunu belirtmiştir (Keklik, 2005; Bretherton,1992;).

Bowlby disiplinlerarası bir bakış açısıyla bu kuramı geliştirmiştir. Lopez (1995), Jean Piaget (1950,1972) ve Erik Erikson (1968)'un gelişim kuramı; Konrad Lorenz (1952), Harlow ve Zimmerman (1959)'ın etoloji araştırmaları ve Ludwig von Bertalanffy (1968) 'nın genel sistem kuramından yararlandığını ifade edilmektedir (akt: Keklik, 2005).

Bağlanma kuramı geleneksel olarak gelişimde kabul edilen “dürtü kontrol modeli” yerine kişilerarası ilişkilere odaklanan “davranış kontrol sistemleri” modelini kullanmıştır. Böylelikle bu sistem bireyin gelişiminde kişilerarası ilişkilerin önemini vurgulamıştır (Uluç, 2012).

Bebekler korunmalarının ve güvenliklerinin sağlanmasına yönelik arayışı sağlayan bir davranış sistemi ile doğar. Bu durum evrensel olarak insanların duygusal bağlara yönelik ihtiyacının bir kaynağıdır. Bebek özel bağlanma davranışlarını (ağlamak, yapışmak) gösterdiğinde, karşısındaki bakım veren kişide bebeğin bağlanma davranışlarını destekleyici yetişkin bağlanma davranışlarını (dokunmak, tutmak, avutmak) karşılıklı olarak gösterir. Bağlanma davranışının en önemli amacı bebek korku içindeyken, bakım veren kişiye bağlı olarak geliştirdiği güvende olma duygusudur. Tekrarlara dayanan bu etkileşimler, çocuk tarafından başkaları ve kendileri hakkında yargılar geliştirmeye başlar (Bretherton, 1992).

Bowlby (1980), tehlike içeren koşullar altında bebekle anne (bakıcı) arasında yakınlığı korumak üzere gelişmiş olan bir bağlanma davranış sistemi varlığını öne sürmüştür. Bebekler uzun bir süre bakıma ve korunmaya gereksinim duymaları nedeniyle kendileri için önemli diğerlerine bir başka deyişle bağlanma figürlerine yakın olma arzusu ve bu yakınlığı korumalarını sağlayacak bir davranışlar dizisiyle (bağlanma davranışları) dünyaya gelirler. *Yakınlık arama*, bireyi çevresindeki fiziksel ve psikolojik tehlikelerden korumak ve stresini azaltmak için düzenlenmiş olan bir duygu düzenleme aracıdır. Bebekler bağlanma figüründen ayrılmayı kendileri için tehdit olarak algıladıklarından dolayı onun koruyucu alanı içinde kalmaya çalışırlar. Bağlanma figürü, bebek korktuğunda ona güven ve cesaret veren bir *güvenli sığınak* görevi görür. Bağlanma oluştuktan sonra bebek anneyi, çevreyi keşfetme sırasında *güvenli üs* olarak kullanmaya başlar. Bowlby'e göre bebeğin bağlanma davranışlarına annenin verdiği tepkiler sadece stresi azaltmakla kalmaz, aynı zamanda bebeğin özerklik geliştirmesine de

olanak sağlar *Yakınlık arama, güvenli sığınak ve güvenli üs* olarak adlandırılan bu üç temel özelliğin bağlanma işlevini ortaya koymaktadır (Shaver, Hazan & Bradshaw, 1988; Hazan & Shaver, 1994).

Bowlby'nin farklı bakım boyutlarının çocukta farklı bağlanma örüntülerinin gelişmesine neden olduğu hipotezini test etmek için Ainsworth ev ortamında yer alan kabul/ret, işbirliği/müdahale, ulaşılabilirlik/ihmalcılık gibi pek çok anne tepkilerini gözlemlemiştir (Goldberg, Grusec & Jenkins, 1999). Bu çalışmalarda Uganda'da bulunan 18 anne ve bebek arasındaki bağ gözlemleyerek bağlanma yapılarını araştırmıştır. Daha sonra 26 anne-bebek ile bir yıl süren yoğun çalışmalara başlamıştır. Burada yaptığı çalışmalar sonucunda anne bebek arasında bağlanmayı gözlemleyen çalışmalarda geniş bir biçimde kullanılan 'yabancı durum deneyini' yayınlamıştır (Ainsworth & Wittig, 1969). Bu prosedür bebeklerin çevrelerini keşfedici davranışta bulunmasıyla ilgili olarak 3 dakikalık 8 farklı durum karşısında 12-18 aylık bebeğin annesiyle etkileşimleri sonucunda çocuğun stres durumlarıyla baş etme yapılarının gözlemlenmesini içerir. Bu etkileşimlerin içeriğinde anne-bebek etkileşimi, bebek-yabancı etkileşimi ve annenin odayı terk etmesini izleyen iki tekrar birleşme sahnesi yer alır.

Bebeklerin bu ayrılma/kavuşma durumları karşısında verdikleri tepkilerin gözlemlenmesiyle belirli bağlanma örüntülerine sahip oldukları önerilmiştir. Bu gözlemlenen davranışlarda kullanılan stratejiler anne-bebek arasındaki etkileşimlerin tekrarlanmasıyla oluşur. Özellikle kavuşma esnasında yapılan gözlemin temel belirleyicisi bebeğin davranışlarıdır. Bu sırada bebekten anneye yaklaşım onun tarafından sakinleştirildikten sonra, oyun oynaması ve çevreyi keşfetmesi beklenir. Bebek davranışları: yakınlık arayışı, yakınlığı sürdürmek, kaçınan davranış, direnç(protesto/öfke), uzaktan etkileşim, keşfedici hareketler, keşfedici uygulamalar (oyuncak) ve ağlama. Ainsworth yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre A, B, C olarak 3'lü bağlanma kategorisi oluşturmuştur A) Kaçınan-güvensiz, B) Güvenli, C) kaygılı-güvensiz olarak tanımlanmıştır (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

Main ve Solomon (1986) bu kategoriye dördüncü bir boyut olan dağınık/organize olmamış (disorganized) bağlanmayı eklemiştir. Bu tarz bağlanmada, çocukta birbiriyle çelişen davranışlar (örn: yaklaşma ve kaçınma) eşzamanlı olarak

görülür. Çocuğun bu davranışları, annenin çocukla olan ilişkisinde hem korku hem de güven yaratan çelişkili davranışları birarada göstermesi ile açıklanmıştır (Main & Hesse, 1990).

Ainsworth ve arkadaşları (1978), güvenli bağlanma biçimine sahip çocukların annelerini genelde duyarlı ve çocuklardan gelen isteklere olumlu tepkiler veren kişiler olarak tanımlamışlardır. Bu çocuklar, yeniden anneleri ile bir araya geldikten sonra kolayca sakinleşerek çevreyle ilgilenmeye ve çevreyi keşfetmeye devam etmektedirler. Kaygılı/kararsız bağlanma biçimi içinde sınıflandırılan çocuklar, annelerinden ayrıldıklarında yoğun bir kaygı, gerilim ve kızgınlık hissetmektedirler. Bu çocuklar, yabancı ile iletişimi reddetmekte, anneye yeniden bir araya geldikten sonra kolaylıkla sakinleşmemekte ve çevreyle ilgilenme yerine annelerine sıkıca yapışıp onunla birlikte olmak istemektedirler. Kaçınan bağlanma biçimi sergileyen çocuklar ise, anneden ayrılmaktan çok fazla etkilenmemekte, tekrar onunla bir araya geldikten sonra da anneleri ile ilişki kurmaktan kaçınarak dikkatlerini daha çok oyuncaklara verdikleri görülmektedirler.

Bağlanma kuramına göre, yaşamın ilk yıllarında annenin çocuğa verdiği tepkilere bağlı olarak, çocuk kendisine ve başkalarına ilişkin zihinsel modeller oluşturur ve bu zihinsel modeller daha sonraki yıllarda yakın kişilerarası ilişkiler için bir rehber ve model, görevi görür. Bowlby (1980), zihinsel modeller ya da “içsel çalışan modeller” (internal working model) adını verdiği bu beklentilerin tamamen anne/baba ya da bakıcı davranışlarıyla şekillendiğini ileri sürmüştür. Bağlanma deneyimleri temelinde gelişen zihinsel modeller iki ana boyut içermektedir. Bunlar;

1. Bağlanma figürünün genel olarak korunma ve destek çağrılarına karşılık veren biri olarak görülüp görülmediği,
2. Kişinin kendisini başkaları, özellikle de bağlanma figürü tarafından dikkate ve sevilmeğe değer birisi olarak görüp görmediğidir (Holmes, 1993).

Bowlby bu temsili şemaların özellikle stresli durumlarda aktif hale geldiğini ileri sürmüştür. Bununla birlikte bunların çalışan modeller olduğunu düşünmüştür. Çünkü içsel değerlendirmeleri ve kişiler arası davranışları gelişimin erken döneminde uyuma yardımcı olacak şekilde örgütlenir ve böylece bireyin sonraki sosyal yaşantılarını şema-tutarlı biçimde şekillendirirler (Lopez, 1995).

İçsel çalışan modeller (şemalar), çevrenin güvenilebilir olarak algılanmasına etki eder. Bu zihinsel yapılar çocuğun sonraki etkileşimlerinde gelen sosyal mesajları düzenlemesine ve yorumlamasına yardımcı olur (Goldberg, Grusec, & Jenkins, 1999). Başka deyişle, içsel çalışan modeller, bireyin yaşamının erken dönemlerinde bağlanma figürüyle olan deneyimleri aracılığıyla oluşan anılarını ve inançlarını yansıtır. Bağlanma figürü çocukla etkileşiminde destekleyici ve işbirliği içinde olduğunda çocuk hem başkalarıyla ilişkilerinde olumlu ilişkiler kurmasını hem de güven ve yeterlik duygusuyla çevresini keşfetmesini sağlayacak içsel çalışan modeller geliştirir. İçsel çalışan modellerin değişime dirençli hale gelmelerine katkı sağlayan kendini doğrulayıcı özellikleri vardır; bu modellere dayanan davranışlar onları pekiştirecek sonuçlar ortaya çıkartır (Collins & Read, 1994). Örneğin başkalarının kendisini önemsemediğine inanan birisi pek çok durumda savunmacı ve tepkisel davranışlar sergileyebilir, bunun sonucu olarak gereksinimlerinin karşılanma olasılığını azaltabilir ve olumsuz benlik ve başkaları modelleri pekiştirilmiş olur.

Her birey olayları algılamada, geleceğe dair yaptığı tahmin ve planlarında kullanmak üzere kendisine ve dünyaya ait içsel çalışan modellere sahiptir (Bowlby, 1973). İçsel çalışan modeller her bir ilişki bağlamında tekrar yapılanmaya müsait yapısından dolayı kurulan yeni ilişkilerin önceki olumsuz deneyimler üzerinde düzeltici etki oluşturmasına olanak sağlayabilir.

Ayrıca son zamanlarda bağlanma araştırmalarda kuramın önerdiği doğuştan gelen birtakım eğilimlerimiz daha çok bilimsel verilerle desteklenmektedir. Bağlanma kuramını bir duygu düzenleme kuramı olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Anne ve bebek arasındaki ilişkinin destekleyici ve sıcak olmasının hem beyin hem de duygu düzenleme gelişimine olan büyük katkısı ifade edilmektedir (Schore, 2005; Siegel, 2012).

1.7.1.1. Yetişkinlikte Bağlanma

Bowlby çalışmalarını çoğunlukla çocukların anneleriyle ilişkileri üzerine yoğunlaştırmış olsa da bağlanma kuramının sadece bir gelişim kuramı olmadığını, bağlanma sisteminin beşikten mezara kadar etkili olduğunu ısrarla vurgulamıştır. Bebek için güvenli bağlanma sadece hayatta kalmayı sağlamayıp ilerde kuracağı yakın ilişkileri şekillendiren bir yapıya sahiptir. İnsanoğlunun bağlanma serüveni

sadece bebeklikle sınırlı kalmayıp romantik ilişkileri, partnerleri ve arkadaşları gibi kişilerle hayat boyu devam eder. Güvenli bağlanma, bireyin yaşam kalitesini arttıran, hayattan daha memnun, mutlu ve sağlıklı hale getiren bir sistemdir (Mikulincer & Shaver, 2007).

Bireyler için tatmin edici ilişkiler yaşamın anlamlı olarak algılanmasına katkı sağlayan önemli bir kaynak olarak görülmektedir. Bunun tam tersi ilişkiler ise bireyler için psikolojik ve fizyolojik rahatsızlıklar için bir risk kaynağı olabilmektedir (Bartholomew, 1990).

Yetişkin bağlanma biçimleri üzerine araştırmalar ilk defa Main, Kaplan ve Cassidy (1985) tarafından yapılmaya başlanmıştır ve erken dönem ilişkilerin tanımı ve bağlanmayla ilişkili olayları ve yetişkinlerin bu ilişkileri algılayış şekilleriyle yetişkin kişiliğini etkileyen olayları sorgulayan Yetişkin Bağlanma Görüşmesi adında bir değerlendirme ve ölçüm aracı geliştirmişlerdir. Main ve arkadaşları (1985) Yetişkin Bağlanma Görüşmesi'ni ebeveynin bağlanmaya dair kendilik zihinsel temsilinde saklı olan güvenliği değerlendirmek için kullanmışlardır.

Konunun önemi nedeniyle birçok araştırmacı, erken dönem bağlanma boyutları ile sonraki yakın ilişkiler arasındaki bu bağı araştırmışlardır (Brennan & Shaver, 1995; Collins & Read, 1990; Feeney & Noller, 1990, Hazan & Shaver, 1987; Kirkpatrick & Davis, 1994; Simpson, 1990).

Hazan ve Shaver (1987), yetişkinlikte romantik ilişkilere bağlanma örüntülerinin, yakın ilişkilerin pek çok yönü ile açıklanabileceğini ileri sürmüşlerdir. Çünkü onlar erken dönemlerde gelişen bağlanma boyutları ve zihinsel temsillerin, yaşamın daha sonraki dönemlerinde de etkili olduğuna ve bireylerin romantik ilişki, romantik eş ve benlik değerlendirmelerinde belirleyici bir role sahip olabileceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bağlanma kuramının yetişkinlikteki romantik ilişkilerini anlamak için o güne kadar yapılmış tüm sınıflamalardan daha sağlam bir çerçeve sağladığını öne sürmüşlerdir. Romantik ilişkinin gerçekte çocukla-bakıcısı arasındaki bağlanmayla önemli ölçüde benzerlik gösteren bir bağlanma süreci olduğunu savunmuşlardır. Romantik ilişkiyi, bağlanma, bakım verme, cinsel/üreme davranışsal sistemlerinin etkileşimini kapsayan bir bağlanma süreci olarak kavramsallaştırmışlardır.

Hazan ve Shaver (1994), çocuk ve ebeveyn arasındaki bağlanma ile eşler arasındaki bağlanma arasında benzerliklerin yanı sıra farklılıkların da olmasına rağmen, bağlanma kuramının, yetişkinlikteki yakın ilişkileri açıklamada bir model oluşturacağını öne sürer. Hazan ve Shaver'in (1987) çalışmaları, romantik aşkın bağlanma olarak kavramlaştırılmasına destek sağlamış ve Ainsworth'un 1978'de bebeklerin bağlanma boyutlarına yönelik tanımlamasını yaptığı üç bağlanma stilinin (güvenli ve kaygılı-kararsız ve kaçınan bağlanma boyutları) yetişkinlerin romantik ilişkilerinde de var olduğunu göstermiştir.

Güvenli bağlanma stiline sahip bireyler kendilerine ve başkalarına güvene değer görürler. Bu kişilerin benlik ve başkalarına ilişkin düşünceleri: "Sevgilimle kolaylıkla yakınlık kurabiliyorum. Rahatlıkla ona bağlanabiliyorum ve o da bana bağlanabiliyor. Terk edilmekten ya da bir başkasının bana çok yakınlaşmasından endişelenmiyorum".

Kaygılı-kararsız bağlanma stiline sahip bireyler kendilerine ilişkin değersizlik duygusu içindedir. "Bu bireyler başkaları tarafından sürekli reddedilme korkusu yaşarlar tarafından da benlik ve başkalarına ilişkin düşünceleri: Sevgilimin benimle yakınlık kurmakta isteksiz olduğunu düşünüyorum. Onunla olan ilişkimde kendimi rahat ve yeterli olarak görmüyorum".

Kaçınan bağlanma stiline sahip bireyler kendilerini sosyal anlamda rahat hissedemezler. "Bu bireyler benlik ve başkalarına ilişkin düşünceleri: Başkalarıyla rahatlıkla yakınlık kuramıyorum ve bağlanmakta güçlükler yaşıyorum. Sevgilim bana çok yakın olduğunda sinirleniyorum. Benim istediğimden daha fazla benimle yakınlık kurmak istediğini düşünüyorum".

Benlik Modeli (Bağımlılık/Kaygı)

Başkaları Modeli (Kaçınma)	GÜVENLİ Yakınlık kurmada rahat ve özerk	SAPLANTILI Başkalarına bağımlı
	KAYITSIZ Yakınlığa karşı kayıtsız ve karşıt-bağımlı	KORKULU Yakınlıktan korkan ve sosyal açıdan kaçınan

Şekil 1.1. Dörtlü Bağlanma Modeli (Bartholomew & Horowitz, 1991)

Daha sonra Bartholomew ve Horowitz (1991), benlik ve başkaları modelleri temelinde, Hazan ve Shaver'in (1987) üçlü modelinden farklı olarak biri güvenli ve üçü güvensiz (saplantılı, kayıtsız ve korkulu) olmak üzere dört bağlanma stili tanımlamışlardır (Bknz: Şekil-1). Dörtlü Bağlanma Modeli (DBM) olarak adlandırdıkları bu sınıflandırmalarını şu şekilde açıklamışlardır

“Güvenli bağlanma stili”, olumlu benlik ve olumlu başkalarının bileşimini içeren bağlanma stili olarak tanımlarlar. Bu bağlamda güvenli bağlanma stiline sahip kişiler, olumlu benlik algısına sahiptirler ve kendilerini sevmeye, ilgi gösterilmeye değer görmekte-dirler. Güvenli kişiler, başkalarının güvenilir, ihtiyaç duyulduğunda destek veren, ulaşılabilir ve iyi niyetli olduğu beklentisine sahiptirler. Bu özellikleri, onlara başkalarıyla yakınlık kurma konusunda rahat olmalarını sağlarken aynı zamanda özerk kalmalarına yardımcı olur. Bu tanımlama, Hazan ve Shaver'in (1987) tanımladığı güvenli bağlanma stili tanımına uymaktadır.

“Saplantılı bağlanma stili”, olumsuz benlik ve olumlu başkaları modellerinin birleşimi şeklinde tanımlanmaktadır. Saplantılı bağlanma stili, Hazan ve Shaver'in 1987'deki kaygılı-kararsız stiliyle aynı yapıyı temsil eder. Bu stil, kendini sevmeye değer bulmama veya değersizlik duyguları ile başkalarına ilişkin olumlu değerlendirmeleri içerir. Bu özellikleri nedeniyle saplantılı kişiler, yakın ilişkilerinde devam eden şekilde kendini kanıtlama ve doğrulama eğilimi içindedirler. Bu

kişilerin ilişkilerine dair beklentileri pek de gerçekçi değildir ve gerçekçi olmayan beklentilerinin, doğal olarak, istedikleri düzeyde karşılanmaması nedeniyle sürekli olarak ilişkileriyle takıntılı bir tutum sergilerler.

“Korkulu bağlanma stili”, olumsuz benlik ve olumsuz başkaları modelleri ile tanımlanmaktadır. “Korkulu bağlanma stili”, güvenli bağlanma stiline karşıtıdır. Bu kişiler, bireysel değersizlik duyguları yaşamaktadırlar ve başkalarının güvenilir ve reddedici olduğu beklentisine sahiptirler. Kendilik değerlerinin onaylanması için başkalarına yüksek düzeyde bağımlıdırlar fakat bununla birlikte başkalarına ilişkin olumsuz beklentileri nedeniyle muhtemel reddedilme açısından kaçınmak için yakınlık kurma konusunda isteksiz ve/veya tereddütlüdürler.

“Kayıtsız bağlanma stili”, kendini değerli görme ve başkalarına karşı olumsuz tutuma sahip olmanın karışımı ile tanımlanmaktadır. Kayıtsız bağlanma stiline sahip kişiler, başkalarına duyulan gereksinimi ve yakın ilişki ihtiyacını ve gerekliliğini tepkisel bir biçimde reddederler ve özerkliğe aşırı derecede önem verirler.

Dörtlü Bağlanma Modeline göre, dört bağlanma stili “ilişkilerde bağımlılık” (kaygı) ve “yakınlıktan kaçınma” (kaçınma) boyutlarında da farklılıklar göstermektedir (Bartholomew & Horowitz, 1991; Sümer ve Güngör, 1999). Bağımlılık, içselleşmiş ve başkalarının onayından görece bağımsız benlik değeri ile başkalarının onay ve takdirine dayanan benlik değeri arasında değişebilmektedir. Yakınlıktan kaçınma, kişilerin, hoş olmayan sonuç beklentileri nedeniyle başkalarıyla yakın bağlantılar kurmaktan kaçınmaları anlamına gelmektedir. Kayıtsız ve korkulu bağlanma stiline sahip bireyler, kaçınma bağlamında birbirlerine benzerlerken bağımlılık açısından farklılaşırlar. Saplantılı ve korkulu stile sahip kişiler, olumlu benlik değeri için başkalarına gereksinim duyma konusunda birbirlerine benzerlerken, yakınlık kurma isteği açısından farklılaşmaktadırlar. Saplantılı kişiler, bağımlılık gereksinimlerini karşılamak için sürekli başkalarına ulaşma çabası gösterirlerken, korkulu bağlananlar reddedilme kaygısı nedeniyle yakınlıktan kaçınırlar.

Boyut temelli ölçümler kategorik ölçümlerden daha yüksek yordama gücüne sahip olduğu için (Fraley, Waller & Brennan, 2000; Sümer, 2006) bu araştırmada boyut temelli bağlanma ölçümü kullanılmıştır. Bu boyutlar güvensiz bağlanmaya ait iki boyutu (kaygı ve kaçınma) ortaya çıkarmaktadır. **Bağlanma kaygısında** bireyler

bağlanma figürleriyle aralarında psikolojik mesafeyi en aza indirmek isterler. **Bağlanma kaçınmasında** bireyler de kendi kendilerine yetmeye eğilim göstermektedirler.

Bağlanma boyutları (kaygı ve kaçınma) genel olarak psikolojik sağlık ve özellikle iyilik halinin önemli bir bileşenidir (Mikulincer & Shaver, 2007; Van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996, WHO, 1999). Bu boyutların kişilerarası ilişkilerin en yoğun şekilde ön planda bulunduğu okul öncesi eğitim ortamlarında da bir takım ilişkileri yordaması beklenmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin bağlanma kuramı temelinde mevcut çalışmalar kapsam olarak öğretmenlerin profesyonel hayatlarındaki yansımaları hakkında son derece sınırlı bilgiler sunmaktadır (Acer & Akgün, 2010; Ata, 2010; Morris-Rothschild & Brassard, 2006).

Çalışanların bağlanma boyutları ile iş yeri memnuniyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesiyle örgütsel ortamlarda bağlanma kuramı ilk defa Hazan ve Shaver (1990) tarafından çalışılmıştır. Güvenli bağlanan bireylerin iş yerinde daha rahat olduğunu ve çalışma arkadaşlarına değer verdiği ve güvensiz bağlanan (kaygılı ve kaçınan) bireylerin düşük iş yeri memnuniyetine sahip oldukları ortaya konmuştur. Ayrıca kaygılı bireylerin iş yerlerinde sürekli takdir edilmek istediklerini ve kolayca iş verimlerinin düştükleri belirtilmiştir. Bu düşük iş performanslarından dolayı da diğer bağlanma boyutlarına sahip kişilere göre daha az ücretle çalıştıkları belirtilmiştir. Kaçınan bireylerin ise yalnız çalışmaktan hoşlandıkları ve işyerinde sosyalleşmekten kaçındıkları belirtilmiştir. Bu bireylerin iş yerinde başarılı olma konusunda daha hırslı olabilecekleri ifade edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde sergiledikleri davranışlar bağlamında; kaygılı öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerle ve aileleriyle ilişki kurmak ve devam ettirme konusundaki endişelerinin her iki ilişki süreci içinde olumsuz bir etki yaratacağı beklenmektedir. Kaçınan öğretmenlerin ise sınıf içinde öğrencilerle ve onların aileleriyle kurdukları ilişkide; ilişki destek, empati kurma gibi konularda oldukça yetersiz olmaları beklenirken sınıf içinde ve ailelere yönelik olarak duygusal uzaklıklarını korumakla beraber daha çok sorumluluk sahibi bir öğretmen profili çizeceği tahmin edilmektedir.

Okul öncesi eğitimin önemli bir figürü olan ve bu çalışmanın diğer örneklem kaynağını oluşturan annelerin bağlanma boyutları temelinde incelendikleri araştırma sonuçlarına göre: Annelerin hem bağlanma kaygıları hem de bağlanma kaçınmalarıyla çocuklarının tepkilerine karşı duyarlı olmayan davranışları arasında ilişki bulunmuştur (Selçuk ve ark., 2010). Kaçınan bireyler bağlanma ihtiyaçlarını önemsiz görerek yakınlık ihtiyacı ve duyguların ifade edilmesi konularında rahat olmadıkları (Collins, Guichard, Ford & Feeney, 2004; Schachner, Shaver, & Mikulincer, 2005) için bu annelerin çocuklarının ihtiyaçlarından uzak durma eğilimindedirler. Kaçınan annelerin annelik duyarlılıkları düşüktür (Edelstein, Alexander, Shaver, Schaaf, Quas, & Lovas, 2004). Ayrıca kaygılı bağlanan bireylerin karşısındaki kişiden daha çok kendi bağlanma ihtiyaçlarının karşılanması konusunda daha çok endişeye sahip olabilmektedirler (Mikulincer & Shaver, 2007; Feeney & Collins, 2001).

Okul öncesi eğitim için önemli olan iki önemli yetişkinin bağlanma boyutlarına göre bazı davranışlara daha eğilimli olmaları çocukların ise bu iki yetişkin ile kuracağı ilişkilerinde belirli potansiyellere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca çocuğun erken dönem yaşadığı ilişkilerin sadece bağlanmayı değil çocuğun tüm gelişim alanlarının etkilemektedir (Schore, 2005; Schore & Schore, 2008). Güvenli çocukların pozitif sosyal beklentiler ve becerileri yeni ilişkilere taşıdığı ve böylece pozitif sosyal etkileşim ve ilişkilere yol açtıklarına inanılmaktadır. Bununla beraber, güvensiz olarak bağlanan çocukların gelecekteki sosyal başarıya zarar verecek daha az pozitif beklenti ve yetileri olduğu düşünülmektedir (Yunger, Corby & Perry, 2005).

1.7.2. Sınıf Yönetimi

Okul öncesi eğitimi, temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı, çocukların yaşama uyum sağlamalarına yardımcı olan bir süreçtir. Bu süreçte çocuklar ilk kurumsal deneyimi yaşamakta ve ailesi ve yakın çevresi dışında ilk kez öğretmeni ve akranlarıyla bir arada bulunmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim hedeflerine ulaşılmasında öğretmenin sınıf yönetiminde benimsediği profilin önemli olduğu söylenebilir. Bu bölümde sınıf yönetimi kavramı ve okul öncesi eğitimde sınıf yönetiminin önemiyle ilgili bilgiler sunulmuştur.

Sınıf yönetimi, yapılan öğretim, akademik katılım ve başarının artırılmasına yönelik eğitsel aktivitelerin düzenlenmesi ve kapsamlı davranış yönetimi uygulamalarını içerir (Sugai & Horner, 2002).

Baumrind'in (1970) otoriter, açıklayıcı otoriter ve izin verici olarak belirlediği üç temel çocuk yetiştirme tutumu daha sonra öğretmenlerin sınıf içi yaklaşımlarının belirlenmesi amacıyla da kullanılmıştır. Otoriter öğretmenler standart bir şekilde öğrencilerinin davranışlarını şekillendirme, kontrol etme ve değerlendirme eğilimindedirler. Otoriteye, kurallara, verilen görevlere ve geleneksel yapıya öğrencilerin uymasını bekler. Bu şekilde itaat beklentileri çok yüksek olmasına karşın sözel olarak öğrencilere yönelik teşvik edici özellikleri bulunmaz

Açıklayıcı otoriter öğretmenler ise öğrencileri kontrol etme eğilimleri otoriter öğretmenlerle paralellik gösterse de bu davranışlarına eşlik eden sözel olarak öğrencilerin özerkliğini destekleyerek kuralların arkasında yatan nedenleri açıklar. Buda onları öğrencilere karşı duyarlı bir figür haline getirmektedir İzin verici öğretmenler ise genel olarak öğrencilere herhangi bir kontrol ve ilginin olmadığı öğrenciler ile duygusal bağın ve sıcaklığın yer almadığı bir tutum içerisinde. Ayrıca Ayrıca Baumrind, açıklayıcı otoriter ebeveynlerin çocukların iyilik haline en fazla olumlu katkı sağlayan çocuk yetiştirme tutumu olarak ifade etmiştir (akt: Baumrind 1989). Katz (1995) okul öncesi eğitimde açıklayıcı otoriter yaklaşımın öğretmenler tarafından benimsenmesini tavsiye etmektedir. Wolfgang ve Glickman (1986) sınıf yönetimi açısından 3 psikolojik temelli yaklaşım öne sürmüştür: İlişki kurmaya yönelik dinleme, çatışma çözme için anlaşma ve kural temelli ödül-ceza sistemlerini içermektedir.

İlişki kurmaya yönelik dinleme anlayışının altında her insanın benlik yapısının temelinde doğuştan getirdiği olumlu, yaratıcı, iyi özellikler bulunduğunu savunan hümanizm ekolü yer almaktadır. Çatışma çözme için anlaşma altında yatan kuramsal temel ise bireyin kendini biçimlendirme kapasitesini ön plana çıkaran sosyal öğrenme kuramıdır. Kural temelli ödül-ceza anlayışının temelinde ödül-ceza yöntemlerinin kullanılarak bireyin gelişiminde çevrenin önemimin vurgulandığı davranışçı kuram bulunmaktadır.

Burden (1995) sınıf yönetimini düzenleyen ana dinamiğin öğretmenlerin sınıf içi öğrenci davranışlarını kontrol edebilme düzeyleri olduğunu öne sürmüştür. Bu

yaklaşımların öğretmenlerin eğitime bakış açılarının bir yansıması olarak ele alınarak üç ana başlıkta sınıf yönetimi yaklaşımları sıralanmıştır.

1.Müdahale Modeli: Davranış yönetimi, girişken disiplin, pozitif disiplin, davranışçılık ve ceza şeklindeki yüksek düzeyde kontrol içerikli yaklaşımlardır.

2.Etkileşim Modeli: Mantıklı Çıkarımlar, İşbirlikçi Disiplin, Pozitif sınıf disiplini, zorlayıcı olmayan disiplin, disiplin ve saygı ve mantıklı disiplin gibi orta düzeyde kontrol içerikli yaklaşımlardır

3.Rehber Model: Karşılıklı iletişim, grup yönetimi, öz kontrol disiplini, mantık ve sevgiyle öğretim, içsel disiplinden topluma

Brophy (1983) iyi bir sınıf yönetimi için üç temel ilkedden bahsetmiştir. 1)Sınıftaki kontrolün sağlanması konusunda sorumluluğu kabul eden öğretmen isteği 2) Problem durumlarına kısa süreli çözümler yerine çözüm odaklı uzun süreli bir yaklaşım benimsemek 3) Karşılaşılan problemlerin altında yatan kişisel nedenlerin araştırılması (dikkat eksikliği, ev problemleri ve dürtüsellik gibi)

Bosch (1999), sınıf yönetimindeki beceri öğretmenin kişiliğini ve öğretme stilini yansıtan değişen sınıf koşullarına göre uyarlanabilen, değerlendirilen, yürütülen ve öğrenilmesi gereken bir beceri olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin katılımı, birbirleri ile iletişim ve işbirliği içinde olmaları gibi pek çok kişilerarası ilişkilerde rehberlik edici rolleri vardır (Wong & Wong, 2004).

Öğretmenler sınıf içinde sergiledikleri davranışlar doğrultusunda bazı profil başlıkları altında incelenmiştir. Bunlar ilgili, demokratik, hoşgörülü, katı ve tükenmiş profillerdir. **İlgili** öğretmenler öğrencilerine karşı duyarlı bir sınıf yönetimi anlayışına sahiptir. **Demokratik** öğretmenlerin çocuklarını sorumluluk alma konusunda teşvik ederek onlara rehberlik ederler. **Katı** öğretmenler ise öğrencilere söz hakkı tanımayan ve onlara karşı duyarlı olmayan bir sınıf yönetimi tutumu benimserler. **Hoşgörülü** öğretmenler ise sınıf içerisinde öğrencileri yaptıkları hatalar konusunda onları cesretlendirerek özgüvenlerini arttırlar. **Tükenmiş** öğretmenler ise öğrencilerine karşı duyarsız bir anlayışa sahiptirler (Bosworth, 1996: akt; Akman & Umay, 2007). Her bir öğretmen profilinin sınıf içerisinde çocuklara bireysel ve grup temelli olarak öğrenme fırsatları ve sosyal ilişkileri bağlamında liderlik eğilimleri ifade edilmiştir. Bu eğilimlerin çocukların ilk formal

okul deneyimlerini okul öncesi eğitim sınıflarında ayrı bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu sınıflar yapı itibari ile diğer eğitim kademelerindeki sınıflara göre fiziksel ve felsefi olarak daha farklı bir yapı içerisinde olduğunu söyleyebiliriz. Bu sınıflarda öncelikle çocuklardan uyum temelli sosyal becerilerin kazanılması beklenir. Okul öncesi eğitim ortamları onların sadece akademik başarılarının değil duygusal ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesi içinde önemlidir (Battistich, Watson, Solomon, Lewis, & Schaps 1999).

Okul öncesi eğitim ortamında sınıf yönetimi çocukların öğrenme etkinliklerini kolaylaştırıcı, güvenliklerini sağlayıcı ve sürdürülebilir bir ortam sunan sınıf düzenlenmesini içermelidir (Carter & Doyle, 2006).

Okul öncesi sınıf ortamlarında öğrenmenin gerçekleştiği ortamların başında öğretmen-çocuk arasında birebir etkileşiminin yaşandığı zaman dilimi giderek kabul gören bir gerçek haline gelmektedir (Dickinson & Neuman, 2006; Hamre & Pianta, 2007). Bu etkileşimlerinden öne çıkan öğretmenin verdiği duygusal destek ve sınıf düzenlemesidir (Downer, Sabol & Hamre, 2010).

Çocuğa verilen duygusal destek sıcak ve duyarlı bir şekilde çocuğun özerkliğini destekleyip onun fikirlerine değer verme davranışlarını içerir. Bu davranışlar ise çocuğun öğretmenle olan ilişkisini destekleyerek onun öğrenmeye karşı motivasyonunu artırır (Bowlby, 1969; Connell & Welborn, 1991). Sınıfta öğretmenin yaptığı düzenlemeler çocukların davranışlarını, etkinlikleri ve öğretmenin önceden aldığı önleyici uygulamaları, çocukların öğrenmeye yönelik ilgilerini devam ettirici yönlendirmelerini ve bir takım sınıf içinde yaşanan aksaklıkları en az düzeye indirgeyen uygulamalara yönelik davranışlarını içerir (Emmer & Stough, 2001; Pintrich, 2000).

Duygusal içerikli destekleyici davranışlar çocukların okul ortamındaki ilgilerini ve katılımlarına olumlu yönde etki eder. Öğretmenin olumlu üslubu ve çocuk merkezli bir çevre çocukların sınıf içinde istenilen davranışı göstermesiyle ilişkili görülmüştür (Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002). Ayrıca araştırmalar çocukların iyi düzenlenen ve yönetilen bir çevre içinde daha fazla katılım ve ilgi gösterdiğini ortaya koymuştur (Bohn, Roehrig, & Pressley, 2004; Bruner, 1996; Kruif, McWilliam, Ridley, & Wakely, 2000).

Öğretmenleriyle olumlu ilişki içinde olan çocuklar iletişim ve etkileşimlerinde sıcaklık ve yakınlık gösterirler ve bu özellikleri onların gelişimlerine ve öğrenmelerini destekleyici niteliktedir (Pianta, 1999). Bu olumlu ve destekleyici öğretmen-çocuk etkileşimi okul öncesi ve ilköğretim dönemlerinde yüksek sosyal becerileri ve akademik becerileri içeren uyum temelli pek çok davranış göstermelerine yardımcı olur (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002) ve ayrıca daha iyi sosyal ve duygusal becerileri arttırıp daha az davranış problemlerinin gösterilmesini destekler (O'Connor, Dearing & Collins, 2011).

Okul öncesi sınıf ortamında çocukların yetişkinle kurdukları bağ ve yakınlık çocuğun başarısını ve sosyal becerisini açık ve güvenilir bir şekilde yordadığı ileri sürülmektedir (Burchinal, Cryer, & Clifford, 2002; Howes, Philipsen & Peisner-Feinberg, 2000). Bununla beraber öğretmen öğrenci ilişkisinde yaşanan çatışmaların çocuğun okula karşı olumsuz bir tutum içerisinde bulunmasına, akademik anlamda bir takım zorluklar yaşamasına ve davranış problemleri göstermesine neden olduğu ifade edilmektedir (Pianta, Hamre & Allen, 2012).

Günlük plan ve rutinler çocukların duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimlerine olumlu katkı sağlamalıdır beklenmektedir. İyi planlanmış bir okul öncesi eğitim programı çocukların güvende ve rahat hissetmelerine yardımcı olur. Böyle bir sınıf ortamında Ayrıca program içinde yer alan, zengin ve destekleyici etkinlik alternatifleriyle çocukların etkinliklere katılım ve devam etme oranlarında istenilen seviyelere ulaşılabileceği belirtilmektedir (Ostroskyi Jung, Hemmeter & Thomas, 2008)

Sınıf ortamlarının değerlendirilmesinde önceleri materyallere ulaşılabilirlik, oyun alanlarının niteliği ve güvenliği gibi daha çok bir öğrenme ortamının öneminden söz edilirken bütün bunlara ek olarak artık öğretmen-öğrenci iletişimin kalitesi, öğretmenin eğitim ortamında sunduğu öğrenme fırsatları gibi daha ilişkisel bir anlayış okul öncesi eğitim ortamlarında önem kazanmaya başlamıştır. (La Paro, Pianta ve Stuhlman, 2004).

Sınıfta düzenli ve tutarlı bir etkileşim ortamının olması (sınıf kurallarının benimsenmiş olması) çocukların sınıf ortamındaki yaşanan ilişkiler hakkında güçlü bir öngörü kazanmasını sağlar. Kuralların benimsenmediği sınıflarda ise çocuklar kötü davranışlar sergilemesine izin verilir ancak kısa süre sonra ise sert bir

biçimde sorun çözülmeye çalışılır. Bu nedenle sınıf kuralları kadar sınıf içerisindeki öğretmenlerin davranışlarını da sınıf dinamiğini anlamamız için önemli bir rol oynamaktadır.

Okul öncesi öğretmen çocuğun var olan potansiyellerini geliştirmesine ve yeni beceriler kazanmasına destek olmak için çocuğa iyi bir rol model olmalıdır. Öğretmen bütün bu yaklaşımları uygun bir biçimde sentezleyerek yaptığı etkinliklerde kullanabilmelidir. Öğretmenin öğrenme ortamını zenginleştirilmesi; çocuğun gelişimine uygun ve destekleyici bir şekilde düzenlemesi ve özellikle çocukla kurulan iletişimin gücü, çocuğun öğrenme fırsatlarını değerlendirebilmesi bağlamında büyük önem taşır.

1.7.3. Aile Katılımı

Okul öncesi eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde kazanılan bilgi ve becerilerin çocuklar için anlamlı ve kalıcı hale gelmesi için öğretmenlerin ailelerin desteğine ihtiyacı vardır. Bu bağlamda bu bölümde aile katılımı, önemi ve önündeki engeller hakkında bir takım bilgiler yer almaktadır.

Aile katılımı; ailelerin desteklenmesi, eğitilmesi ve eğitime katılımlarının sağlanması, çocukların deneyimlerinin evleri ile eğitim kurumları arasındaki iletişim artışı ve sürekliliği ile artırılmasına ve programların velilerin katılım ve katkıları ile zenginleştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımdır. Güçlü bir aile katılımı için paylaşım, iletişim ve aktif katılımın planlı bir şekilde ele alınması hem velilerin hem de öğretmenlerin çocuğun gelişimine ilişkin isteklerini paylaşıp uzlaşabilmeleri için önemli bir fırsat ortaya koyar (Ensari ve Zembat, 1999). Başarılı bir aile katılımı ailenin öğretmenle iletişimi, evdeki eğitsel faaliyetlere, okulda yapılan etkinliklere, toplantılara, konferanslara gönüllü bir biçimde katılan aileyi içerir (Hill & Taylor, 2004).

Ayrıca Epstein 'nın (1995) altı alt boyuta sahip aile katılımından bahsedilebilir. İki alt boyutu; ailenin çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılamasının yanında evdeki olumlu öğrenme konusunda destek sunan ev temelli bir katılımı içerir. Diğer iki alt boyutta ise bazı eğitsel konularda okul ve ailenin fikir alışverişinde bulunmasının yanında ailenin okuldaki öğrenme aktivitelerine de aktif katılımını içeren okul

temelli katılımdan bahseder. Son iki alt boyut ise öğrenciyi doğrudan etkileyen yönetsel kararlara olan etkisini içerir.

Head Start (Güçlü Başlangıç) programının başladığı 1965 yılından bu yana, aile katılımı dezavantajlı çocukların erken çocukluk dönemi programlarında yer alan vazgeçilmez bir unsurdur. ABD’de yer alan Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın projesi kapsamında bu bağlamlar özellikle yüksek ölçüde hesap verilebilirlik için bu bağların önemi artmaktadır (NAEYC, 2000).

MEB 2006 Okul Öncesi Programı’nda aile katılımının önemi vurgulanmış ve programda geniş bir şekilde yer almıştır. Aile programda sınıfın etkin bir üyesi haline getirilmeye çalışılmıştır. Daha sonra revize edilen MEB 2013 okul Öncesi Eğitimi Programında ise eğitimcilere Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi (OBADER) oluşturulmuştur.

Erken çocukluk dönemi programlarının başarısındaki anahtar yapı aile katılımıdır (Patrikakou, Weissberg, Redding & Walberg, 2005). Her bir çocuk için en iyinin ne olacağına dair net bir algı karşılıklı saygı, açık ve sıkı bir iletişim, aile öğretmen ortaklığının kurulması için son derece önemlidir (NAEYC, 2000).

Aile katılımının çocuklara olan etkilerini inceleyen araştırmacılar, çocukların ilk eğitim süreçleri olan erken çocukluk eğitiminden itibaren aile katılımına gerekli önem verilmesinin eğitimin sürecinin olumlu katkılarına hızlandırıcı ve güçlendirici bir etkisi olacağını savunmaktadır (Powell, 2001; Powell & D’Angelo, 2001).

Aile ve okul arasında güven ve rahatlığın sağlanması öğretmen-aile arasındaki ilişkinin temelini oluşturur. Hem aile hem de öğretmen birbirlerinin çocuk hakkındaki amaç ve beklentilerini öğrenirler. Böylelikle birbirleri için destekleyici bir kaynak oluşturabilirler. Aile okulda çocuğun neler öğrendiğini bildiği için bunu ev ortamında devam ettirebilir, öğretmende çocuğun ilgi, ihtiyaç ve imkânlarına (mevcut koşullarına) ilişkin bilgisi artarak bunu eğitim ortamına daha etkili bir şekilde yansıtabilir (Gelfer, 1991;).

Karşılıklı saygı ve çocukların yüksek yararına dayanan bir iletişimdeki sürekliliğin sağlanmasındaki önem bu ilişkinin önemli bir parçasıdır. Aile ve öğretmenin oluşturduğu akademik ve sosyal amaçlar okul-ev ortamındaki sürekliliği güçlendirerek ev okul arasındaki geçişi kolaylaştırır (Booth & Dunn, 1996; Pianta,

1999; Pianta, KraftSayre, Rimm-Kaufman, Gercke & Higgins, 2001; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000; Vickers & Minke, 1995).En yaygın biçimiyle geleneksel yaklaşım okula destek veren aile katılımıdır. İşbirliği ya da takım yaklaşımında ise aile, eğitimciler ve toplumun fertleri bir bütün olarak bu işbirliğine katkı sağlar (Pianta, Cox, Taylor & Early, 1999).

Öğretmen ve aile arasındaki bu ilişki dayanışma ve işbirliğine dayanır. Karşılıklı saygı ve ortak vizyonu destekleyen ilişkilerin önemini bilen esnek ve duyarlı bir yapıyı içerir. Hem erken çocukluk dönemi eğitimi için hem de genel eğitim basamakları için aile katılımının önemine ilişkin pek çok çalışma yapılmıştır (Ihmeideh, Khasawneh, Mahfouz & Khawaldeh., 2008; Lavenda, 2009). Geleneksel olarak aile katılımı okul ortamındaki öğrenmeleri ev ortamında destekleyecek aktivitelerin bir bütünü şeklinde tanımlanır. Eğitimciler farklı sosyoekonomik alt yapılara sahip ailelerle iletişim kurmak konusunda bilgi ve becerilerini geliştirme konusunda fırsatların sunulması gerekir Öğrenci başarısında paylaşılan sorumluluk, aile ve öğrencilere birbirlerinin görüşlerini tanıma ve anlama şansı sunan bir diyalog ortamı oluşturur Sonuç olarak okul başarısı için aile katılımı vazgeçilmez bir unsurdur (Christenson, 2004).

Ailenin çocuk eğitiminden beklentileri, eğitime verdiği değer ve çocuğuyla birlikte ortak bir şekilde geliştirdiği beklentileri, okul başarısındaki kilit noktadır. Akademik başarının artırılması için, okul ve ev ortamındaki öğrenme için ortak beklentilere sahip olunması ve bu beklentilerin her iki ortamda da desteklenmesi gerekir (Pianta & Walsh, 1998; Ysseldyke & Christenson, 2002).

Akademik, sosyal ve duygusal öğrenme çıktılarını arttırmasına yönelik oluşturulması beklenen sağlıklı okul-aile işbirliği için gereken ana çatıyı yapısal ve psikolojik değişkenlerin yer aldığı tablo aşağıda sunulmuştur. Bu değişkenlerin dikkatli bir şekilde incelendikten sonra okul-aile işbirliğinin yürütülmesi önerilmektedir. (Christenson, Godber& Anderson, 2005).

Tablo 1: Aile Katılımı Önündeki Engellerin Değerlendirilmesi

Aileler-Yapısal Konular
Kaynak hakkında model ve bilgi eksikliği
Destekleyici kaynak ve çevre eksikliği
Ekonomik, duygusal ve zamana ilişkin problemler
Çocuk bakımı ve ulaşım konuları
Aileler-Psikolojik Konular
Yetersizlik Hissi
Pasif bir rolü benimsemek
Okul yapı ve işleyişi hakkında bilgi edinmesine engel olan dil ve kültür farkı
Eğitimcilerden gelen uygulamalar duyulan şüphe
Kendi ihtiyaçlarını dile getirme konusunda ki deneyim eksikliği
Eğitimci Yapısal Konular
Aile sosyal yardım programları konularında yetersiz maddi kaynak
Ailelerle işbirliğini nasıl sürdüreceklerine dair eğitimcilerin eğitim sahibi olmaması
Zaman kısıtlılığı
Eğitimci -Psikolojik Konular
Okul ve il çapında aile katılımının düzeyi konusunda net olmayan söylemler
Okul içindeki öğrenci performansı hakkında olumsuz iletişim dilinin kullanılması
Öğrencinin okul performansı ile ilgili ailelere yapılan açıklamalarda aile ile ilgili stereotipler kullanılması
Stereotip başış açısıyla ele alınan kişiler, olaylar, durumlar ya da olaylar davranışı tanımlamak yerine nedensel odaklıdır
Ailelerin okul meseleleri hakkında cevap verebilirlik düzeylerine ilişkin duyulan güvensizlik
Ailelerle sorun yaşamaya ilişkin duyulan korku
Ailenin rolüne ilişkin dar bakış açısı rol oynayabilir.
Okul aile işbirliği-Yapısal Konular
Anlamlı bir diyalog için zaman kısıtlılığı
Öncelikli kriz olaylarında iletişimin kurulması
Aile okul arasında güven ilişkisinin kurulabilmesi için yetersiz iletişim
İletişim için beceri ve bilgi yetersizliği
Rutin bir iletişim sisteminin eksikliği
Partnerlerden bir diğerinin karşılaştığı sorun hakkında anlayış eksikliği
Okul aile işbirliği-Psikolojik Konular
Artan ev okul işbirliğine ilişkin kısmi direnç
Öğrencinin gelişim ve öğrenmesine ilişkin partnerlik anlayışına güven duyulmaması
Okul- ev atmosferi hakkında yapılan suçlayıcı ve etiketleyici bir eğilimin olması
Var olan çatışmalarda kazan -kazan eğilimi yerine kazanan-kaybeden görüşünün benimsenmesi
Diğer bireylere tarafından gösterilen öfkeli davranışları kişiselleştirme eğilimi
Çocuğun performansı hakkında ki aile-eğitimci bakış açısı farklılıklarının yanlış anlaşılması
Psikolojik ve kültürel farklılıkların bazı kabullere ve iletişim önünde engellemelere neden olması
Empati eksikliği
Çoğun sadece bir ortamda gözlemlenmesinin oluşturduğu eksik bir algı oluşturması
Öğretmen ve aile aynı değer ve beklentilere sahip olmalıdır gibi kabule sahip olunması
Çok yönlü bir şekilde farklılıkların değerlendirmesine hata olarak kabul edilmesi
Okul aile arasında geçen negatif yaşantılar
Zaman içerisinde okul aile ilişkisini korumanın önemine yönelik yetersizlik
Okul aile işbirliği-Psikolojik Konular

Kaynak: Christenson, S. L., Godber, Y., & Anderson, A. R. (2005). Critical issues facing families and educators. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* 21-39 New York: Teachers College Press.

Tablo 1'de görüldüğü gibi bu iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde temel rollere sahip aile, öğretmen ve öğretmen-aile işbirliği anlamında süreci olumsuz

etkileyebilecek bazı direnç kaynakları bir arada bulunmaktadır. Bu tablonun ortaya koyduğu diğer önemli nokta ise aile katılımının kişisel, kişilerarası ve kültürel süreçler bağlamında değerlendirmesidir. Çocukların iyilik halleri ve eğitimini karşılıklı bir şekilde destek sunan pozitif bir ilişki içinde okul, aile ve toplumun birleştiği saygı ve anlayış çok önemlidir (Pianta, Cox, Taylor & Early, 1999). Öğretmenler ailelerin iletişim kurma konusunda sahip oldukları endişe, kaygı ve ilgilerini sınıf ortamında paylaşarak ortak çözüm önerileri geliştirilmelidir. Bu şekilde paylaşımların aile ve öğretmenler arasında kurulacak işbirliği ve dayanışma ilişkilerini güçlendirmesi beklenmektedir.

1.7.4. Çocuk Yetiştirme Tutumları

Öğretmenler ve ebeveynler etkili bir okul öncesi eğitim programının sağlanabilmesinde ortak bir çaba göstermelidirler. Bu ortak çabanın gerçekleştirilebilmesinde öğretmenlerin yanı sıra ebeveynlerin kişisel ve demografik bir takım özelliklerinin etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları önemli olarak görülmektedir. Bu bölümde çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili olan kavramlar ve bu kavramlarla ilgili araştırma bulguları özetlenerek yer almaktadır.

Baumrind (1970) okul öncesi dönemdeki çocuklarla ev ortamında yaptığı gözlemlerinde ve laboratuvar araştırmalarında ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimi incelemiş ve çocuk yetiştirme konusunda anne babalık ile ilişkili 4 boyut belirlemiştir. Bunlar ebeveyn kontrolü, ebeveyn-çocuk iletişiminde açıklık, olgunluk beklentisi ve bakım/destek boyutlarıdır.

Ebeveyn kontrolü boyutu, ebeveynler tarafından konulan kurallara çocukların ne oranda uymak zorunda olduklarını gösterir. Ebeveyn-çocuk iletişiminde açıklık boyutu, anne ve babaların verilecek kararlarda çocuklarının fikirlerine ve düşüncelerine ne derece saygı gösterdiklerini, bu konuda çocuklarını ne derece teşvik ettiklerini ve çocuklarının davranışlarına sınırlar getiriliyorsa bunun nedenlerini ne oranda açıkladıklarını gösterir. Olgunluk beklentisi boyutu, anne ve babaların çocuklarını zihinsel, sosyal ve duygusal alanda başarılı olmaları için ne derece teşvik ettiklerini gösterir. Örneğin; yüksek olgunluk beklentisine sahip olan anne-babalar çocuklarına, 'kendi yetenek ve çabalarıyla yaşamayı öğrenmelisin' mesajını verirler. Bakım-destek boyutu, anne ve babaların çocuklarına bakarken

ve onlarla ilişki kurarken ne derece yakın, sevecen ve sıcak davrandıklarını gösterir (Yılmaz, 1999).

Ebeveynler, özellikle de erken gelişim dönemlerinde çocuklarının bakım ve eğitiminden sorumlu olmaları nedeniyle daha fazla etkiye sahiptirler (Maccoby, 2002). Maccoby ve Martin (1983), toplumsallaşma süreçleri içerisinde ebeveyn-çocuk ilişkisini organize etmeye çalışmışlar ve Baumrind'den farklı olarak ebeveyn tutumlarını duyarlılık ve talepkarlık-kontrol olmak üzere iki boyut üzerinden ele almışlardır. Araştırmacılar böylece, çocuk yetiştirme tutumlarını iki boyut üzerinden ele alarak demokratik, otoriter, izin verici müsamahakâr ve izin verici ihmalkâr olmak üzere dört ebeveynlik tarzı ortaya koymuşlardır. Demokratik ebeveynler yüksek düzeyde hem kontrol hem de kabul gösterirler. Otoriter ebeveynler ise yüksek düzeyde kontrol düşük düzeyde kabul gösterirler.

İzin verici-müsamahakâr ebeveyn tutumu düşük kontrol düzeyi ve yüksek duyarlılıkla ilişkilidir. Ebeveynler çocuklarının dürtülerine karşı kabul edici bir tutum sergilemekle beraber olgunlaşmış davranışlarla ilgili talepleri oldukça azdır. Çocuklarına karşı sıcak ve ilgili davranmakla beraber onların davranışlarını çok az kontrol ederler onların tek başlarına verdikleri kararları uygulamalarına izin verirler.

İzin verici-ihmkar ebeveynlik tarzı ise düşük düzeydeki kontrol ve duyarlılık ile ilişkilidir. Bu ebeveynlerin çocuklarını kendilerinden uzak tutma arzusunu yansıtabilmektedir. Ebeveynler çocuklarını seçimlerinde yalnız bırakırlar. Çocukları ile olan ilişkilerinde düşük düzeyde çaba gösterirler. Bu ebeveynler çocuklarının sadece temel ihtiyaçlarını karşılamakta duygusal yakınlık göstermemektedirler.

Sümer ve Güngör'ün (1999), Maccoby ve Martin'in (1983) öngördüğü ebeveyn tutumları temel alınarak yapılmış olan çalışmasının sonuçlarına göre, bağlanma, benlik saygısı, benlik kavramı belirginliği, onaylanmama kaygısı, ayrılık kaygısı, başkalarını memnun etme, kişisel başarı, özgürlük ve yalnızlıktan hoşlanma sonuç değişkenlerinde ebeveynin kabul/ilgi boyutu ile olumlu, sıkı denetim/kontrol boyutu ile olumsuz sonuçlarla ilişkili bulunmuştur.

Belsky'e göre (1984), ebeveynlik üç ana güç tarafından etkilenmektedir. Bu güçler, ebeveynin psikolojik iyi oluşunun, çocuğun özelliklerinin ve destek kaynağının aile üzerindeki etkisidir. Bu üç faktörün yüksekliği sonucunda yüksek düzeyde ebeveyn

işlevselliği görülmektedir. Bu üç alt sistem içerisinde çocuğun özellikleri ebeveyn uyumu üzerinde en az etkiye sahiptir. Ebeveynin kişisel psikolojik kaynakları, çocuğun özellikleri ve ebeveyn-çocuk ilişkisini stresten koruyan aile üzerindeki destek kaynaklarından daha etkilidir. Aile sisteminden yüksek düzeyde destek alan ebeveynler çocukları zor özelliklere sahip olsa da durumu kontrol edebildiklerini ileri sürmektedirler.

Darling ve Steinberg (1993) çocuk yetiştirme davranışlarını çocuğa iletilen tutumların toplamı ve anne baba davranışlarının yansıtıldığı duygusal ortam olarak tanımlayarak çocuk yetiştirme tutumları ile anne baba tutumları arasında ayırım yapılması gerekliliği vurgulamışlardır. Çocuk yetiştirme tutumları genel bağlamı ifade ederken anne baba tutumları uygulamaların içeriği ve sıklığıyla ilgilidir.

Anne babaların sahip oldukları çocuklarına ve ebeveynliğe ait düşünce ve davranışlar çocuk gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu araştırmada anne babaların çocuklarına karşı davranışlarını yansıtan çocuk yetiştirme tutumlarından yararlanılmaktadır. Bu tutumların (itaat bekleme, sıcaklık, cezalandırma, açıklayıcı akıl yürütme) incelenmesi bize anne babanın çocuğuna karşı kullandığı ifade ve beklentileri hakkında bilgiler sunar.

Ebeveynin baskıcı kontrolü ve sorgusuz itaat beklentisi, çocuğun hem aile içinde hem de akran grubu içinde gösterdiği olumlu sosyal davranışlarını azaltmakta, saldırgan davranış gösterme eğilimini ise arttırmakta olduğu ileri sürülmektedir. Olumlu sosyal gelişime katkıda bulunan en önemli ebeveyn davranışlarının başında açıklayıcı akıl yürütme gelmektedir. Açıklayıcı akıl yürütmede, anne-baba çocuğuna olumsuz davranışının başkaları için doğurduğu sonuçları anlatarak, o davranışın neden yapılmaması gerektiğinin çocuk tarafından anlaşılmasını sağlar (Eisenberg & Fabes, 1998).

Bu tutumlardan olumlu anne baba davranışları olarak sıcaklık ve açıklayıcı-akıl yürütmeyi; olumsuz anne baba davranışları olarak ise itaat bekleme ve cezalandırma davranışlarını ifade edebiliriz.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla bağlanma kuramı, sınıf yönetimi, aile katılımı ve çocuk yetiştirme davranışları ile ilgili olarak yapılan bazı çalışmalar sunulmuştur. Her bir konu başlığında öncelikle yurt dışında daha sonra da Türkiye’de yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmalara yer verilme sıraları için ölçüt olarak ele alınan değişkenlerin benzerliği temel alınmıştır. Yer alan araştırmaları belirlemek için bağlanma kuramı, sınıf yönetimi, aile katılımı ve çocuk yetiştirme davranışları, anne-baba tutumları kavramları İngilizce ve Türkçe anahtar sözcükler kullanılarak aranmıştır. Hacettepe Üniversitesi Kütüphanesi elektronik veri tabanı (EBSCOhost, Scopus, SAGE, Springer) kullanılmıştır. Bu bölüm bağlanma kuramı, sınıf yönetimi, aile katılımı ve çocuk yetiştirme davranışları çalışmalarının özetlenmesiyle son bulmaktadır.

2.1. Bağlanma Kuramı İle İlgili Araştırmalar

Örgüt içi kişilerarası ilişkilerin açıklanmasında bağlanma kuramından yararlanan çalışmalara son zamanlarda ağırlık verildiği söylenebilir Wright, Perrone-McGovern, Boo ve White (2014) akademik hayat ve iş hayatında öz yeterliği etkileyen faktörleri inceledikleri araştırmalarında güvenli bağlanma stiline sahip olan bireylerin daha çok sosyal destek ve daha az kariyer engeli algıladıkları, hem akademik hem de iş yaşamlarında ise daha yüksek yeterliliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada güvenli bağlanan bireylerin iş hayatında daha başarılı bireyler oldukları söylenebilir.

Richards ve Schat (2011) iş yerinde bağlanma temelinde örgütsel ilişkileri inceledikleri araştırmalarının sonucunda kaygılı ve kaçınan bağlanma stiline sahip çalışanların duygu düzenleme davranışları, iş yapma isteği ve örgüte bağlılık konularında farklılaştığını ifade etmişlerdir. Kaygılı bağlanan bireylerin diğerlerinin desteğine daha çok ihtiyaç duyan ve iş için ekstra çaba sarfetmek istemedikleri ortaya çıkmıştır, kaçınan bağlanan bireylerin ise başkalarının desteğini aramak yerine işlerin başarılması için daha çok çaba sarfettikleri görülmüştür. Bu çalışmada kaçınan bireylerin iş yerinde sonuç odaklı bir yapı içinde bulunup başarılı olabilecekleri belirtilebilir.

Boatwright, Lopez, Sauer, Wege ve Huber (2010) ilişkisel liderlik davranışları için çalışanların tercihlerine yetişkin bağlanma stillinin etkisini inceledikleri araştırmalarında kaygılı ve güvenli bireylerin lider olarak daha düşünceli ve anlayışlı özellikler aradığını kaçınan bireylerin ise böyle bir özellik beklentisi içinde olmadıkları ortaya konmuştur. Çalışanların bağlanma kuramı temelinde tercih ettikleri liderlik özellikleri bağlamında kaygılı ve güvenli kişilerin liderlerin sosyal becerilerini daha çok önemsedikleri kaçınan kişilerin ise bu konuyu önemsemedikleri söylenebilir.

Hudson (2013) bağlanma kuramı temelinde lider ve çalışan ilişkisini inceledikleri derleme çalışmasında bağlanma kuramının hem liderlerin hem de çalışanların davranışlarını ve örgütsel performanslarını etkileyerek başa çıkılması gereken karmaşık durumlarda liderin vereceği tepkileri de yordadığını belirtmiştir.

Riley (2013) yetişkin bağlanma stillerinden yararlanarak eğitim ortamında yapılan öncü çalışmalardan birinde öğretmen motivasyonunu incelediği araştırmasında 750 öğretmen aday ve deneyimli öğretmen ve 179 okul müdürü ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en yüksek oranda güvensiz bağlanma stili öğretmen adayların arasında ortaya çıkarak onların motivasyonlarını olumsuz etkilediği ve en düşük oranda güvensiz bağlanma stiline ise müdürler arasında olarak ortaya çıktığını ve onların bu bağlanma stiline motivasyonlarına olumsuz bir şekilde yansıdığını ifade edilmiştir.

Morris-Rothschild ve Brassard (2006) 283 sınıf öğretmeni ile yürüttükleri çalışmalarında amaç öğretmenlerin çatışma yönetimi boyutların üzerinde bağlanma boyutları ve sınıf yönetim yeterliklerinin etkisinin incelenmesidir. Yüksek sınıf yönetim yeterliklerine sahip öğretmenler ile güvenli bağlanan öğretmenlerin güvensiz bağlanan öğretmenlere göre daha çok pozitif sınıf yönetimi stratejileri kullandıkları görülmüştür. Sınıf yönetim yeterlikleri ve hizmet süreleri sınıf yönetim stratejilerine pozitif yönlü, kaçınan bağlanma stiline ise negatif yönlü etkisi bulunmuştur.

Schuengel (2012) gelişimsel bir konu olarak öğretmen-öğrenci ilişkisini bağlanma kuramı temelinde tartıştıkları derleme çalışmasında bağlanma kuramının gelişimde öğretmen-öğrenci ilişkisinin rolünün anlaşılmasına ilişkin önemli bir şablon olduğu ortaya konmuştur. IJzerman, Karremans, Thomsen ve Schubert (2013) paylaşma

davranışları ve bağlanma stilleri arasında ilişkiyi inceledikleri araştırmalarının sonucuna göre güvenli bağlanan okul öncesi eğitim sınıflarındaki çocuklar akranlarına karşı güvensiz bağlanan çocuklara göre daha cömertken (paylaşmaya karşı daha yatkın) bu etki güvensiz bağlanma stiline sahip olan çocuklarla arkadaşlık edenlerde ortadan kaybolmaktadır. Ayrıca güvensiz bağlanan çocuklar sınıflarındaki çocuklara karşı tanımadıkları kişilere karşı olduklarından daha katı bir tutum içindedirler.

Kültür ve bağlanma ile ilgili yapılan çalışmalarda son zamanlarda artış olduğu görülmektedir. Frías, Shaver ve Dfiaz-Loving (2014) güvensiz bağlanma, başa çıkma ve sosyal destek arasındaki ilişki üzerinde kültürün (bireycilik ya da toplulukçuluğun) moderatör etkisini inceledikleri araştırmalarında bireyci toplumlarda güvenli ve kaçınan bağlanma boyutları arasında güçlü bir ilişki ortaya çıkarken; başa çıkma ve algılanan sosyal destek toplulukçu kültürlerde bireyci kültürlere göre daha fazla ortaya çıktığı ifade etmişlerdir.

Agishtein ve Brumbaugh (2013) yetişkin bağlanmasında kültürel farklılıkları inceledikleri araştırmalarının sonucunda bağlanma boyutlarının etnik, kültürel ve bölgesel pek çok değişkene göre farklılaştığı görülmüştür. Çalışma sonucunda toplulukçu kültürün hakim olduğu Güney ve Doğu Asya ülkelerinde daha çok kaygılı bağlanmanın hakim olduğu görülmüştür.

Ayrıca bağlanma kuramı ışığında bireylerin günlük yaşamlarının bir parçası haline gelen sosyal medya kullanımlarını inceleyen çalışmalarda son zamanlarda dikkat çekmektedir. Oldmeadow, Quinn ve Kowert (2013) bağlanma kuramı, sosyal beceri ve yetişkinlerde facebook kullanı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında kaygılı bireylerin diğerlerinin onları nasıl algıladıkları konusunda daha çok ilgilendikleri için daha çok facebook kullanırken, kaçınan bireylerin ise daha az facebook kullandıkları ortaya koymuşlardır.

Bağlanma kuramının en tartışmalı konularından olan değişmezlik (stability) ile ilgili olarak yapılan çalışmalara değinmek gerekmektedir. Pascuzzo, Cyr ve Moss (2013)'un ergenlerin bağlanma stilleri ile yetişkinlerin romantik bağlanma boyutları ve duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmaları gösterilebilir. Araştırma sonucunda ergenlikte ebeveynlerine ve arkadaşlarına karşı güvensiz bağlanan ergenler yetişkinliklerinde duygu temelli stratejileri daha

çok kullandıkları ve romantik ilişkilerinde daha kaygılı olduklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda kaçınan bağlanan bireylerin daha az yardım arama davranışı gösterdiğini belirtmişlerdir.

Reiner ve Spangler (2013) erken dönem bağlanma yaşantıları temsilleri ve yetişkinlikteki kişilik arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında sosyal ilişkiler çerçevesinde güvenli bağlanmanın olduğu varsayımı desteklenmiştir. Klinik olmayan örneklerde kaygılı bağlanmanın kişilik yatkınlığından daha çok bağlanma temelli travmatik yaşantılar yoluyla olduğu ifade etmişlerdir.

Dykas ve Cassidy (2011) hayat boyu bağlanma davranışlarını inceledikleri derleme çalışmalarında güvenli bağlanan bireylerin yaşam boyu yaşadıkları olaylara ilişkin pozitif bir şema kullandıklarını güvensiz bağlanma stiline sahip bireylerin ise olumsuz içerikli olmayan olayların bile değerlendirilmesinde eski negatif şablonlarını kullandıkları belirtilmiştir.

Bağlanma kuramı temelinde duyguların anlaşılabilmesi inceleyen çalışmalarda kuramda önemli yer tutmaktadır. Pepping, Davis ve O'Donovan (2013) 572 kişiyle çalıştıkları duygu düzenleme (farkındalık eğilimi) ve bağlanma boyutları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında, duygu düzenlemede yaşanan zorlukların bireylerin bağlanma kaygılarının verilen eğitimden bağlanma kaçınmalarına göre daha çok yararlandıkları görülmüştür. Verilen eğitimle bireylerin bağlanma kaygılarının olumlu bağlanma deneyimlerine dönüştürülebileceği ifade edilmiştir.

Vrticka, Sander ve Vuilleumier (2012), sosyal ve sosyal olmayan duygusal sahnelerin algılanmasında yetişkin bağlanmasının etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında bağlanma stili farklı duygusal sahnelerin algılanmasında özellikle sosyal olarak negatif ya da tehdit içerikli bilgilerin işlenmesini içeren sahneler yerine sosyal bilgiler içeren pozitif durumlara daha çok etki ettiğini ifade etmişlerdir. Kaçınan bağlanan bireylerin güzel anıları daha az algıladıkları; kaygılı bireylerin ise negatif olayları daha çok algıladıkları görülmüştür. Ayrıca kaygılı bağlanmanın sadece tehdit içeren sosyal mesajların değerlendirilmesinde değil hem pozitif hem de negatif yargıların oluşturulmasında kararsızlık duyduğu ortaya çıkmıştır.

Bağlanma kuramı çerçevesinde finansal yönelimlerimizin arasındaki ilişkinin incelenmesinde dikkat çeken çalışmalar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda Carter, Fabrigar, Macdonald ve Monner (2013) yatırım modeli ve yetişkin bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında korkulu bağlanan bireyler memnuniyetlerini belirlerken kar oranlarına daha az değer verdiklerini; kayıtsız bağlanan(yüksek kaygı) bireylerin ise memnuniyetlerini belirlerken daha çok yatırımdan elde edilen kar ve başarıları önemli bulduklarını ifade etmişlerdir.

Yurt içinde yapılan bağlanma kuramı temelinde yapılan çalışmaların daha çok örneklemelerinin üniversite öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Deniz (2011), üniversite öğrencilerinin bağlanma boyutlarının öz saygı, karar verme ve beş faktör kişilik özellikleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmasının sonucuna göre öğrencilerin bağlanma boyutlarının özsaygı, karar verme ve beş faktör kişilik özellikleri puanlarını anlamlı düzeyde yordadığını göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre; güvenli bağlanma stiline sahip bireyler güvensiz bağlanmalara oranla daha az nevroitik, daha dışa dönük, daha az kaygılı ve daha sıcak oldukları, kaçınmalı bağlanma geliştirenlerin daha depresif, daha uyumsuz oldukları, ilişkilerinde daha doyumsuz oldukları ve ilişkilerinin daha kısa sürdüğü, korkulu bağlananların ise sosyal ilişkilerden kaçınan, duygusal ilişki kuramayan yetişkinler oldukları saptanmıştır.

Aslan ve Güven (2010)'in üniversite öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında anne ve babaya bağlanma ve kişisel uyum arasındaki ilişkide ayrışma bireyleşmenin aracı rolünün Türk kültüründe de geçerli olduğu belirtilmiştir. Ayrışma deneyiminin bireyselliği desteklerken güvenli bağlanmayı tehdit ettiği; birleşmenin ise tam tersi bir etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Boyacıoğlu ve Sümer (2011), yaptıkları çalışmada bağlanma boyutları (kaygı ve kaçınma), otobiyografik bellek ve geçmişini kabul etme arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bağlanma kaygısı, kaçınması ve otobiyografik bellek arasındaki ilişkiler hatırlanan otobiyografik anıların fenomenolojik özellikleri bağlamında değerlendirilmiştir. Bulgular bağlanma kaygısının duygusal anılara verilen fiziksel tepkileri, anının ne canlılıkta anımsandığını, olumsuz duygu değerini ve otobiyografik belleğin sosyal bileşenini yordadığını göstermiştir. Ayrıca geçmişini kabul etmeyi sadece bağlanma kaygısının yordadığı bulunmuştur. Yeniden

yaşıyormuş duygusunu ise kaçınan bağlanma yordamıştır. Bağlanma kaygısı ve kaçınmasının ortak etkisinin anının kişinin hayatına özgü oluşu, canlılığı ve sosyal içerikli özellikleri üzerinde yordayıcı etkisi bulunmuştur. Bu ortak etki incelendiğinde, korkulu bağlanmaya sahip kişilerin, hatırlanan anıların özgünlüğü/genelliği, canlılığı ve sosyal bileşeninde kayıtsız bağlanmaya sahip olanlardan daha yüksek puanlar aldıkları gözlenmiştir. Bulgular, bağlanma kaçınma boyutunun görece zayıf bir etkiye sahipken bağlanma kaygısının otobiyografik belleğin duyuşsal özellikleri üzerinde tutarlı bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir.

Terzi ve Cihangir-Çankaya (2009), bağlanma boyutlarının öznel iyi oluş ve stresle başa çıkma tutumlarını ne ölçüde yordadığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma güvenli bağlanma stili, özsaygının ve stresle başa çıkma tutumlarından aktif planlamanın, dış yardım aramanın, dine sığınmanın, kabul/bilişsel yeniden yapılanmanın; saplantılı bağlanma stili ise, yaşam doyumunun anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Ayrıca korkulu bağlanma stilinin kaçma/soyutlama başa çıkma tutumunu, kayıtsız bağlanma stilinin aktif planlama başa çıkma tutumunu anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Örnekleme ergenlerden oluşan bağlanma çalışmalarının daha çok ergenlerin gösterdikleri davranış problemlerine ilişkin gerçekleştirildiği görülmüştür. Kaplan ve Aksel (2013)'in ergenlerde bağlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yaptıkları çalışmanın sonucunda güvensiz bağlanan ergenlerin daha yüksek saldırganlık puanı aldıkları görülmüştür. Şirvanlı-Özen ve Aktan (2010), bağlanma biçiminin, ergenin zorbalık sistemi içinde kurban ya da zorba olarak yer alması üzerindeki rolü ve kullanılan baş etme stratejilerinin bu ilişkideki aracı rolünü kız ve erkek ergenler için ayrı ayrı incelemiştir. Erkek ergenlerde ebeveyne güvenli bağlanma ile hem zorbalığa maruz kalma hem de zorbalık gösterme arasında olumsuz yönde, anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca erkek ergenlerde ebeveyne güvenli bağlanma ile zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkide stresle başa çıkma stratejilerinden "kaçınma" stratejisinin aracı rol gördüğü, yani anılan ilişkiyi güçlendirdiği görülmüştür.

Ergin ve Dağ (2013) yaptıkları çalışmada yetişkinlerin bağlanma yönelimleri, kişilerarası problem çözme davranışları ve yaşadıkları ruhsal belirtiler arasındaki

ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, güvensiz bağlanmaya işaret eden kaygılı bağlanma örüntülerinin etkili olmayan kişilerarası problem çözme davranışları üzerinde etkili olduğu, kaçınan bağlanma örüntülerinin ise hem kişilerarası problemlerin çözümünde kendine güvensiz ve sorumluluk almayan yaklaşımlar üzerinde etkili olduğu, hem de etkili problem çözme davranışlarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca hem kaçınan ve kaygılı bağlanmanın, hem de etkili olmayan problem çözme davranışlarından probleme olumsuz yaklaşma ve kendine güvensiz yaklaşımın ruhsal belirtiler üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Son olarak, kaçınan bağlanma ile ruhsal belirtiler arasındaki ilişkide kendine güvensiz yaklaşımın, kaygılı bağlanma ile ruhsal belirtiler arasındaki ilişkide ise probleme olumsuz yaklaşma ve kendine güvensiz yaklaşımın kısmi aracı rollerine dikkat çekilmiştir.

Sümer ve Anafarta-Şendağ (2009), orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanmanın öznel benlik alanları ve kaygı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Anne ve babaya güvenli bağlanmanın birbirinden bağımsız olarak bütün benlik alanlarında olumlu değerlendirmeye ve düşük kaygıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Anne ve babaya bağlanma arasındaki ortak etkinin de fiziksel görünüm algısı ve bütünsel öz değeri anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Son olarak, benlik değerlendirmelerinin bağlanma ile kaygı arasında tam aracı değişken rolü üstlendiği saptanmıştır.

2.2. Sınıf Yönetimi İle İlgili Araştırmalar

Sınıf yönetimi araştırmalarında deneysel desen kullanılan araştırmalar genel olarak öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerine yönelik uygulandığı görülmektedir. O'Neill ve Stephenson (2012) yaptıkları çalışmada Avusturya'da son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının aldıkları sınıf yönetimi dersinin sınıf yönetimine hazır olma ve kendilerini rahat hissetme düzeylerini arttırmaya yönelik bir eğitim programının etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğrencilerin sınıf yönetim stratejilerinde kendilerini rahat ve hazır hissetme düzeylerinde artış görüşmüştür. Carlson, Tiret, Bender ve Benson (2011) yaptıkları araştırmalarında "Eşsiz Yıllar Programı" öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejileri üzerinde sınıf yönetimine yönelik aldıkları grup eğitiminin etkisini araştırmışlardır. Ön-son test yöntemiyle yapılan araştırmada 24 okul öncesi öğretmenine toplam 32

saat süren 8-10 haftalık süre boyunca iki grupta da 8 oturum düzenlenmiştir. Araştırma deseni olarak kontrol gruplu ön-test son-test izleme model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin pozitif sınıf yönetimi stratejileri kullanımlarında artış gözlemlenmiştir. Hiralall ve Martens (1998)'in yapmış olduğu çalışmada okul öncesi eğitim ortamlarında yer alan öğrenci ve öğretmen davranışları üzerinde göz teması, aşamalı yönergeler, model olma, ödül ve yeniden yönlendirme davranışlarının doğrudan öğretim davranışlarına etkisini incelenmiştir. 4 öğretmen ve 14 öğrencinin katıldığı eğitimden sonra öğretmenlerin öğretim yöntemlerine, model olma ve ödül verme davranışlarında artış görülmüştür. Bir ay sonra yapılan devam çalışmasında ise 2 öğretmen yüksek oranda öğrendiklerini kullandıkları görülürken diğer iki öğretmende ise bu oranın düşük olduğu görülmüştür.

Sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin duygu ve davranış bağlamında incelendiği çalışmalarda ön plana çıkmaktadır. Holzberger, Philipp, ve Kunter'in (2014) Almanyada bulunan 155 matematik öğretmeni ve 3,483 (10.sınıf) öğrenciyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin içsel ihtiyaçları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin onların öğretim davranışlarını ne derecede yordadığını incelenmiştir. İhtiyaçları okul ortamı tarafından karşılanmayan yüksek yeterliliğe sahip öğretmenlerin öğrencileriyel iletişimleri olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu çalışma ayrıca öğrenme ortamına etki eden çevresel ve kişisel faktörlerin önemini vurgulamıştır.

Goetz, Lüdtke, Nett, Keller ve Lipneviche (2013) yaptıkları çalışmada 8 öğretim yöntemi ile öğrencilerin duyguları (eğlenme, gurur duyma, kaygı, kızgınlık, miskinlik ve can sıkıntısı) ile dört akademik alana (Matematik, fizik, almanca, İngilizce derslerine) etkisini incelemiştir. 8. ve 11. sınıf 121 öğrencilerine 10 gün boyunca öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleriyle ilgili sorular sorulmuş ve duygularını ifade edebilecekleri örnek durumlar yaratılmıştır. Yapılan analizler sonucunda dört temel ders bağlamında destekleyici sunumla yapılan öğretimin öğrencilerin duygularından en çok eğlenme ile pozitif yönlü bir ilişki kurarken negatif yönlü olarak can sıkıntısıyla ilişkisi bulunmuştur.

Niea ve Laub (2009) tarafından yapılan sınıf yönetimi uygulamalarının (bakım ve davranış kontrolü) öğrencinin katılımı, uygun olmayan davranış sergilemeleri ve okuldan memnun olma düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Singapurda bulunan

toplam 117 sınıftan 3196 (9.sınıf) öğrenci örneklem olarak kullanılmıştır. Bakım ve davranış kontrolünün pozitif olarak öğrenci katılımıyla ilişkisi bulunmuştur. Davranış kontrolü negatif yönlü olarak sınıf içi uygun olmayan davranışlarla ilişkili olarak bulunurken; bakım okuldan memnun olma düzeyiyle pozitif ilişkisi bulunmuştur.

Leung ve Lam (2003) öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ve duygusal tepkileri üzerine düzenleyici odağın etkisini incelemiştir. 179 sınıf öğretmeni ile yürütülen bu çalışmada destek odağı ve önleme odağı olmak üzere iki farklı durum yaratılmıştır. Destek odağında bulunan öğretmenler önleme odağındaki meslektaşlarına göre daha çok yaklaşımsal stratejiler (ödül) kullanırken daha az kaçınma stratejileri (ceza) kullanmışlardır. Bu stratejilerin işe yaramadığında ise destek odağındaki öğretmenlerin önleme odağında bulunan meslektaşlarına göre daha çok moral bozukluğuyla ilgili duygular ve daha az gerginlik içeren duygular yaşadığı görülürken önleme odağındaki öğretmenlerin moral bozukluğuyla ilgili duygulardan daha çok gerginlik içeren duygular yaşadığı görülmüştür. Ayrıca destek grubundaki öğretmenlerin diğerlerine göre daha az negatif duygulara (moral bozukluğu ve gerginlik içeren duygular) sahip oldukları görülmüştür.

Soar ve Soar'ın (1987) yaptığı sınıf yönetimi ve duygulanım ifadesini inceledikleri araştırmalarında olumlu duyguların başarıyla ilişkili olmadığı olumsuz duyguların ise negatif bir şekilde ilişkili olduğu görülürken; öğrenci davranışlarının yakın kontrolü başarıyla ilişkili bulunurken öğrenme aktivitelerinin kontrolünün başarıyla bir ilişkisi bulunmamıştır. Orta düzeyde kontrol davranışının ise başarıyı doğuran bilişsel düzeyi arttırdığı görülmüştür.

Djigic ve Stojilkovic (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ile sınıf ikliminden memnuniyetleri ve öğrencilerin başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Etkileşimci sınıf yönetim stiline sahip öğretmenlerin hem öğrencilerinin hem de öğretmenlerin sınıf ortamından daha fazla tatmin oldukları görülmüştür. Yüksek okul başarısına sahip öğrencilerin öğretmenlerinin etkileşimli stile sahip olduğunu ve düşük okul başarısına sahip öğrencilerin ise müdahaleci öğretmenlere sahip oldukları görülmüştür.

Haverinen, Juuso, Laukka ve Sutinen (2010) yaptıkları çalışmanın amacı herhangi bir olumsuz durumla karşılaşan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki

eylemlerinin altında yatan mantığı araştırmaktır. Çalışmada video kaydı ve 3 öğretmenle yapılan görüşme yer almaktadır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimindeki eylemlerinin altında yatan dinamikler öğrencilerin bilgi düzeyi, öğretmenlerin kişilik özellikleri, duygu durumları, bakım ve okulun işlevsel çevresi ve sosyal bağlam olmak üzere toplam 8 kategori üzerinde güçlü etkileri bulunmuştur.

Yurt içinde yapılan sınıf yönetimi çalışmaları incelendiğinde burada sınırlı sayıda araştırmaya yer verilmiştir. Denizel-Güven ve Cevher (2005) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsediği, uygunsuz davranışlarla başa çıkmada sözel iletişime odaklandığı görülmüştür. Akman, Taşkın ve Veziroğlu (2010), yaptıkları araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerini incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin daha çok demokratik ve ilgili sınıf yönetimi profillerini benimsedikleri görülmüştür.

Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük (2011) yaptıkları çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini incelemiştir. Araştırmada çok sayıda sınıf yönetimi stratejileri ile öğretmenler arasında anlamlı fark saptandığı için, standart ve istenilen düzeyde sınıf yönetimin bütün okullarda yerleştirilmesi için küçük gruplar halinde kapsamlı ve uygulamalı eğitimler verilmesi önerilmiştir. Şentürk ve Oral (2008) 'ın yaptıkları çalışmada Türkiye'de sınıf yönetimi alanında yapılan bazı araştırmalar incelenmiştir. Geleneksel olarak eğitim sisteminde sınıf yönetiminin bir disiplin sağlama etkinliği olarak görüldüğü belirtmişlerdir. Bu nedenle yapılan araştırmalar daha çok sınıf yönetiminin davranış düzenlemeleri ve insan ilişkileri boyutlarıyla ilgilidir. Fiziksel düzenlemeler, zamanın etkili kullanımı ve plan-program etkinlikleri boyutlarındaki araştırmaların çok az olduğu görülmektedir. Diğer taraftan sınıf yönetimi araştırmaları genellikle ilköğretim düzeyinde yoğunlaşmış, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde daha az yapıldığı ortaya konmuştur.

2.3. Aile Katılımı İle İlgili Araştırmalar

Aile katılımının okul öncesi eğitim içinde önemini inceleyen boylamsal çalışmaların ön plana çıktığı görülmüştür. Arteaga, Humpage, Reynolds ve Temple (2013) okul

öncesi eğitimin çocuklar için önemini inceledikleri araştırmalarına göre iki yıl okul öncesi eğitim alan grup bir yıl okul öncesi eğitim alan gruba göre daha az özel eğitim aldıklarını, daha az suistimale uğradıklarını ve daha az suç işlediklerini ortaya koymuşlardır.

Kaczmarek, Goldstein, Florey, Carter ve Cannon (2004) okul öncesi eğitimde ailelerin desteklenmesini inceledikleri araştırmalarında şehir merkezi okullarında uygulanan aile danışmanlığı eğitimi, personel eğitimi ve materyal desteğini içeren, ailelere özel eğitim alanında çeşitli destekler sağlayan ve okula geçişte ailelere yardımcı olmayı amaçlayan 5 yıllık programın uygulanıp değerlendirilmesini içeren bu programın hem aileler hem de çocukları için olumlu katkıları olduğu görülmüştür.

Hindman, Miller, Froyen ve Skibb (2012) 2154 çocuk ile onların aileleri ve 165 Head Start (Güçlü Başlangıç) merkezi yöneticisiyle yaptıkları ulusal araştırmalarında, aile katılımını belirleyen en büyük etki olarak ailenin sosyo-demografik özellikleri olarak bulunmuştur ve pek çok ailenin programa farklı açılarda dahil oldukları ve katılımlarının gittikçe artan bir yapı gösterdiği görülmüştür.

Froiland, Peterson ve Davison (2013) ABD’de erken aile katılım ve aile beklentilerinin uzun süreli etkileri” isimli araştırmalarında okul öncesi eğitimde beklentisi karşılanan ailelerin çocuklarının ergenlikteki okul başarıları üzerinde pozitif etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca ailenin okul öncesinde okuma yazmaya verdiği erken destek 8. Sınıf başarısını yordadığı görülmüştür.

Okul öncesi dönemde sosyal duygusal beceri eğitimiyle ilgili olarak Conner ve Fraser (2011) yaptıkları araştırmalarında müdahale grubunda bulunan çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre akademik başarıları, sosyal becerilerinde artış, depresyon düzeyleri ve agresif davranışlarında azalma gözlemlemişlerdir. Ayrıca müdahale grubundaki ailelerinde aile ilişkileri, çocuklara rehberlik etme düzeyleri, iletişimleri ve gelişimsel beklentileri de kontrol grubundaki ailelere göre olumlu olarak farklılık ortaya koymaktadırlar.

Heckman, Moon, Pinto, Savelyev ve Yavitz (2010) High Scope (Etkin öğrenme merkezli bir yaklaşım) okul öncesi eğitim programının ekonomik geri dönüşünü

inceledikleri araştırmalarında daha önceki çalışmaların aksine programın sağladığı ekonomik geri dönüşün %7-10 arasında değişen bir azalma gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

Waanders, Mendez ve Downer (2007), 154 Afro- Amerikan ailenin katıldığı Aile özellikleri, ekonomik stres ve komşular bağlamında okul öncesi eğitimde aile katılımını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ekonomik stres ve komşuların sosyal problemleriyle aile katılımı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ailenin eğitime ilişkin tutumu ve kendi eğitim seviyesi ile aile katılımı pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Clements, Reynolds ve Hickey (2004) Chicago çocuk aile merkezinde yerleşim yerinin çocuğun okul ve sosyal yeterliliklerini yordayıcı etkisini inceledikleri çalışmalarının sonucuna göre düşük gelir seviyesindeki okula devam etme oranı ile düşük okul ve sosyal başarı oranı ilişkili bulunmuştur. Ayrıca ailenin yerleşim yeri özellikleri ile uzun ve kısa vadeli okul başarısını yordadığı görülmüştür. Öğretim metodu ise anlamlı bir faktör olarak ortaya çıkmamıştır.

Kim, Sheridan, Kwon ve Koziol (2013) 1.,2. ve 3. Sınıftan toplam 206 davranışsal problemi olan öğrencinin sosyal gelişimi ve aile özelliklerini inceledikleri araştırmalarının sonucunda ailenin motivasyonel inançlarıyla çocukların uyum davranışları ve aile öğretmen ilişkisinin kalitesiyle pozitif bir ilişki içinde bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Yamamoto, Holloway ve Suzuki (2006) 108 Japon anneyle yapmış oldukları araştırmalarında ailelerin öz yeterliliği ile okul öncesi eğitim kurumu seçme ve evde okuma etkinliği yapma sıklıkları arasında ilişki bulunurken ailenin sosyoekonomik düzeyinin yüksek olması ile ev ödevlerine daha çok yardımcı oldukları uygulama düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulurken okul içi etkinliklere daha az katıldıkları da bulgular arasındadır.

Lamb-Parker, Piotrkowski, Baker, Kessler-Sklard, Clarke ve Peayf (2001) Head Start programında aile katılımı önündeki engelleri inceledikleri araştırmalarında 68 anneyle çalışılmış bunların pek çoğu zor hayat şartlarının aile katılımı önündeki en önemli engellerden biri olduğunu söylese de bir kısmında gerçek nedenin bu olmadığını belirtmişlerdir.

Yurt içinde yapılan aile katılı çalışmaları ise daha çok veli- öğretmen ve okul idarecileri olarak üçlü yapı içinde incelendikleri görülmüştür. Argon ve Kıyıcı (2012), ilköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik öğretmen görüşlerini belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmanın sonucuna göre, ailenin eğitime katılımı öğrencinin gelişimi ve akademik başarısını artırırken, katılım düzeyi istenen düzeyde değildir. Bu durum öğretmenin performansını ve motivasyonu olumsuz etkileyip öğrencilerde davranış bozuklukları, disiplin sorunları, akademik başarısızlık, isteksizlik, yalnızlık ve güvensizlik gibi sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Ailelerin eğitim sürecine katılımını engelleyen unsurlar eğitim, kültür, ekonomik düzeylerinin düşük olması, yoğun iş temposu, aile içi sorunlar vb. olarak ortaya konmuştur.

Yolcu (2011), ailelerin okul yönetimine katılımının güçlendirilmesine ilişkin farklı sosyo-ekonomik düzey (SED)'deki çevrelerde bulunan kamu ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarının sonuçlarına göre, araştırmaya katılan okul yöneticileri arasında ailelerin okul yönetimine katılımı konusunda görüş farklılıkları bulunmaktadır. Ailelerin okul yönetimine katılımı okulların içinde bulunduğu çevrenin SED'ine göre farklılaşmaktadır. Okul yönetimine katılan ailelerin alınan kararlar üzerindeki etkisi, okulların içinde bulunduğu yakın çevrenin SED'i bakımından farklılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin ailelerin okul yönetimine katılması sürecinde karşı karşıya kaldıkları güçlükler, bu yöneticilerin görev yaptığı okulların SED'ine göre farklılaşmaktadır.

Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) 'nın öğretmen ve yöneticilerin, ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik yaptıkları araştırmalarının sonuçlarına göre öğretmen ve yöneticilerin ailelerin eğitim sürecine katılımının gereği konusunda hemfikir olduğu, ancak çoğunun uygulamada aynı hassasiyeti gösteremediği anlaşılmaktadır. Ailelerin çoğunun eğitim sürecine katılım konusunda isteksiz ve pasif olduğu görülmektedir. Katılım ise çoğunlukla ailenin okula gelip bilgi alışverişi yapması, öğretmenlerin tavsiyelerini alması, çağrıldığında toplantılara katılması gibi etkinliklerle sınırlıdır. Ailelerin sürece katılımının engelleri arasında ilk başta diğer ailelerin ve eğitimcilerin olumsuz tavırları yer almaktadır. Okullarda aile katılımını engelleyen

etkenlerin giderilmesine veya katılımı artırmaya yönelik çalışmaların yeterince yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Balkar (2009), okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik yaptığı araştırmanın sonucuna göre okul-aile işbirliği sürecindeki eksiklikler ve geliştirilmesi için yapılması gerekenler konusunda öğretmen ve veli görüşlerinde farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farkın ortadan kaldırılmasına yönelik olarak çeşitli etkinlikler yapılması önerilmiştir.

Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2007), yaptıkları çalışmada çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden bir grup babanın, eğitime katılım düzeylerini incelemişler ve araştırma sonuçlarına göre babaların çocukları ile geçirdikleri süre ile eğitim sürecine katılımları arasında (özellikle Ev Temelli Katılım ve Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım) anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Ayrıca, çocuklarının devam ettiği okul öncesi eğitim kurumundan “çok” yararlandığını düşünen babaların katılım düzeylerinin tüm boyutlarda anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmiştir.

Gürşimşek (2003), ailenin eğitim sürecine katılım düzeyi ile ilişkili olabileceği düşünülen çeşitli değişkenleri incelediği çalışmasının sonucuna göre, ailelerin evde ve okulda eğitime katılım amaçlı etkinlikleri daha az gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bulgular, ailenin eğitim sürecine katılım düzeyi ile çocukların öğretmenlerce gözlenen psiko-sosyal gelişim düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğunu ve öğretmenlerin aile katılım sürecinin anlaşılması ve katılım yaşantılarının zenginleştirilmesine yönelik çalışmalarda önemli bir kaynak olabileceğini ortaya koymaktadır.

Çelenk (2003), okul başarısı üzerinde aile faktörünün oynadığı rolü konu alan bu çalışma da şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1. Eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarıları daha yüksektir. 2. Aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. 3. Koruyucu aile yanında kalan çocukların, eğer uygun şefkat ve kurumu sağlandığı takdirde başarılarının yüksek olduğu görülmüştür. 4. Okul ile ortak program üzerinde görüş birliği sağlayarak düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

2.4. Çocuk Yetişime Tutumu İle İlgili Yapılan alışmalar

Çocuk yetiştirme tutumu ile ilgili araştırmalar incelediğinde daha çok algıladıkları ebeveynliğin çocuk ve gençlerde olan etkilerinin üzerinde durulduğu görölmüştür.

Betts, Trueman, Chiverton, Stanbridge ve Stephens (2013) genç yetişkinlikte bağlanma ve psikososyal uyumun çocuk yetiştirme tutumu ile yordanmasını inceledikleri araştırmalarında 240 lisans öğrencisiyle çalışmışlardır. Genç yetişkinlikte çocuk yetiştirme tutumlarının psikososyal uyumu yordadığı bulunmuştur. Bağlanmadaki kendilik ve başkaları modelinin de psikososyal uyumu yordadığı bulunmuştur.

Wearden, Peters, Berry, Barrowclough ve Liversidge (2008) sıcak ve duyarlı ebeveynliğin kendilik ve başkalarına ilişkin pozitif inançlarla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca kaygılı bağlanmanın ve algılanan ebeveynlik özelliklerinin kendilik algısının olumsuz olarak gelişimine etkisi bulunurken kaçınan bağlanma ve algılanan ebeveynlik özelliklerinin başkalarının olumsuz olarak algılanmasına herhangi bir etkisi bulunmamıştır. Brown ve Whiteside (2008), bağlanma boyutları ve endişenin ilişkisini inceledikleri araştırmalarında algılanan ebeveynlik tutumların anne-baba red alt boyutu çocuklardaki endişe düzeyiyle pozitif bir ilişkide bulurken; kaygılı/ kararsız bağlanma stiline sahip çocuklarında güvenli bağlanan çocuklara göre daha yüksek düzeyde endişeye sahip olduklarını görölmüştür. Algılanan ebeveynlik boyutları ile çocukların bağlanma boyutlarının bağımsız bir şekilde endişe düzeylerini yordadığıda ortaya çıkmıştır. Selçuk, Günaydın, Sümer, Harma, Salman, Hazan, Doğruyol ve Öztürk (2010) yaptıkları araştırmada annenin romantik bağlanma stili ile ev ortamında gözlemlenen çocuğa bakım verme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda bağlanma boyutlarından sadece kaçınan bağlanma ve annelik duyarlığı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Acevedo, Ellison ve Yılmaz (2013) Türkiye’de din ve çocuk yetiştirme tutumlarını inceledikleri araştırmalarında 3,401 kişiye ulaşarak dini öğlelerin otoriteye itaat ve iyi huylu olmayla ilişkisi çıkarken hayal gücü ve entelektüel bağımsızlık konularıyla ise negatif yönlü ilişkisini ortaya koymuşlardır.

Ebeveynlik boyutları ve çocukların duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmiştir (Alegre, 2011). Araştırmalarında ailenin duyarlılığı, ilgisi ve duygusal olarak yakınlığı ile yüksek derecede duygusal zeka ile ilişkili bulunurken; ailenin negatif yönlü ilgisinin duygusal zeka üzerindeki etkisi ise düşük olarak ortaya konmuştur.

Ebeveynlik, empati ve antisosyal davranışlar arasında ilişkisini inceledikleri araştırmalarında 244 lisans öğrencisiyle çalışmışlardır. İzin verici ebeveynliğin doğrudan ve dolaylı olarak anti sosyal ebeveynlik üzerine etkisi bilişsel ve duygusal empatinin gelişimine de katkısı bulunmuştur (Schaffer, Clark & Jeglic , 2009).

Benzer bir çalışma Quinn (2005) tarafından yapılmıştır. Araştırmada 4 evrensel çocuk yetiştirme özelliğinin çocukların saygın bir yetişkin olması üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların öğrendikleri hayat derslerini onların yaşamlarında motive edici ve unutulmayan değerler olarak kaldığı görülmüştür.

Ebeveynlik inançları, boyutları ve davranışlarının incelenen benzer bir çalışmada ise çocukları 2 yaşında ve 4 yaşındayken anne ve babanın vermiş olduğu tepkilerde çok az bir fark bulunmuştur (Rubin, Nelson, Hastings & Asendorpf, 1999)

Fletcher, Walls, Cook, Madison ve Bridges (2008) 370 (4.sınıf) öğrenci ve onların anneleriyle yaptıkları araştırmalarında demokrat annelerin kayıtsız annelere göre daha az cezalandırıcı oldukları görülürken, demokrat ve otoriter annelerin kayıtsız ve müsamahalı annelere göre daha az baskı uyguladıkları görülmüştür. Çocuklarda içselleştirme, dışsallaştırma ve sosyal problemler olarak ortaya çıkan baskının olumsuz etkisi sadece otoriter annelerde olduğu görülmüştür. Cezalandırıcı disiplin tekniğini yüksek kullanımıyla paralel seyrettiğini düşündüğümüz dışsallaştırma problemi ise daha çok müsamahalı ve otoriter annelerin çocuklarında ortaya çıkmıştır.

Rholes, Simpson ve Friedman (2006) yaptıkları çalışmanın amacı çiftlerin ilk çocuklarından sonra ki ebeveynlik deneyimleri ile kaçınan bağlanma arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışma sonucunda kaçınan bağlanan ailelerin

çocuklarının doğumu sonrası daha çok stresli oldukları ve ebeveynliği daha az tatmin edici ve anlamlı buldukları ifade edilmiştir.

Taner-Derman ve Başal (2013), çocuklarda gözlenen davranış problemlerini ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan davranış problemleri sırasıyla ilk olarak içe kapanıklık, ikinci sırada aşırı hareketlilik ve hiperaktivite bozukluğu, üçüncü sırada iştahsızlık davranışının yer aldığı saptanmıştır. İçe kapanıklık, aşırı inatçılık, hayvan korkusu ile aşırı koruyucu anne-baba tutumu arasında; içe kapanıklık, parmak emme ve fobiler demokratik tutum arasında; hayvan korkusu ile ev kadınlığını reddedici tutum arasında; hayvan korkusu, tükürme ve yalan ile sıkı disiplinli tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Baydar (2013), "İnanılmaz Yıllar (Incredible Years) Ana-Babalık Eğitim Programı'nın Etkinliği ve Türkiye'deki Aileler için Uygulanabilirliği" başlıklı çalışmada çocukların davranış bozukluklarını azaltmak için uygulanan müdahalelerin yapmış olduğu önemli katkılardan bahsetmiştir. Nacak, Yağmurlu, Durgel ve Vijver (2011), Metropol ve Anadolu şehirlerinde ebeveynlik biliş ve davranışları ile çocuk yetiştirme ortamlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalarında kırsal şehirde yaşayan annelerin, metropolde yaşayan annelere göre, gelişimsel beklentiler açısından sadece çocuğun geleneksel/ahlaki kurallara uyma davranışını daha erken yaşlarda göstermesini beklediklerini, daha fazla sorgusuz itaat bekleme ve cezalandırma davranışları rapor ettiklerini ve bu bölgelerde çocuğun yaşadığı evin fiziksel çevresinin daha sağlıklı olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca, metropolde yaşayan yüksek eğitilmiş annelerin düşük eğitimlilere kıyasla, tüm özelliklerin daha erken yaşlarda kazanılması gerektiğini düşündüklerini ve daha az sorgusuz itaat bekleme davranışı ile daha fazla izin verici tutum sergilediklerini göstermiştir. Evin fiziksel çevresi, yüksek eğitilmiş annelerin evlerinde daha sağlıklıdır ve daha fazla öğrenme gereci buldukları belirtilmiştir.

Kuzucu (2011), çocuk bakımına katılımının ve çocuğun gelişimine etkilerinin gözden geçirildiği bu çalışmada, babalık rolündeki değişim, baba katılımının belirleyicileri, anne ve baba katılımı arasındaki farklar, baba katılımı ve aileye etkilerini tartıştığı derleme çalışmasının sonuçlarına göre, annenin ise ev işleri ve

çocuk bakımıyla ilgilendiği geleneksel rolleri değiştirmiştir. Değişen rolleriyle babalar, geçmişe oranla çocuklarıyla daha fazla zaman harcamaya ve çocuk bakımıyla ilgili daha fazla sorumluluk almaya başlamıştır. Baba katılımının artmasından sonra çocuğun bakımı, eğitimi ve çocukla bire bir etkileşimden oluşan babalık rolü ve çocuk gelişimindeki etkileri daha anlaşılabilir olmuştur. Nitekim çocuk bakımına baba katılımının yararı çok sayıda araştırmada ortaya konulmuştur.

Yağmurlu, Çıtlak, Dost ve Leyendecker (2009), Türk annelerin uzun süreli çocuk sosyalleştirme hedeflerini (çocuklarının sahip olmalarını istedikleri özelliklere ilişkin hedeflerini) eğitim durumlarına göre karşılaştırdıkları çalışmalarının sonucuna göre yüksek eğitilmiş annelerin düşük eğitilmiş gruba göre kendini geliştirme ile ilişkili hedefleri daha fazla, uygun davranış göstermeye ilişkin hedefleri ise daha az önem verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte, iki anne grubu arasında davranışları kontrol, topluma uyum ve sevecenlik sınıflandırmalarına ilişkin hedeflerde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tunç ve Tezer (2006), çocuk yetiştirme boyutlarıyla benlik saygısı arasındaki ilişkileri inceleyen bu çalışmanın sonucuna göre anne babalarını otoriter olarak algılayan öğrencilerin benlik saygısının açıklayıcı/otoriter ve izin verici/şımartan olarak algılayanlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir.

Yaş, algılanan çocuk yetiştirme stili ve sahip olunan benlik imgesinin, akran zorbalığına maruz kalma boyutlarını yordamaya katkılarının olup olmadığını belirlemesini amaçlayan bir çalışmada (Şirvalı-Özen, 2006), kızlarda yaşla birlikte zorbalığa maruz kalmada gözle görülür bir düşüş olduğu söylenebilirken; erkeklerde, kızlar kadar düşüş yaşanmadığı dikkat çekmektedir. Benlik imgesi çerçevesinde bakıldığında, genel olarak hem kız hem de erkek ergenlerin zorbalığa maruz kalmaları ile benlik algıları arasında bir ilişki olduğu, bir anlamda, olumsuz benlik algısının zorbalığa maruz kalmayı beraberinde getirdiği görülmektedir. Kızların zorbalığa maruz kalmaları ile babalarından algıladıkları kabul/ilgi negatif yönde ilişki gösterirken; sıkı denetim/kontrol pozitif yönde ilişki göstermektedir. Erkeklerde ise, zorbalığa maruz kalma ile anneden algılanan sıkı denetim/kontrol arasında pozitif ilişki olduğu gözlenmektedir.

Bahçivan-Saydam ve Gençöz (2005) ebeveynin çocuk yetiştirme tutumu ve gencin kendilik değerinin, gençlerde görülen davranış problemleriyle olan ilişkisini

incelemedikleri aştırmalarının sonucuna göre benlik saygısının düşük olması, gençlerde görülen, toplam problem ile, içe yönelim ve dışa yönelim problemlerinin artışında açıklayıcı olurken, ailede, genel işlevlerde, duygusal tepki verebilmede ve rol dağılımında problem yaşanması, gençlerde görülen problem davranışlar ile ilişkili bulunmuştur. Ebeveyn tutumunda, baskı-disiplinin reddi ve arkadaşça, eşit paylaşımcı ebeveyn çocuk ilişkisi istemi, ergenler tarafından belirtilen dışa yönelim problem davranışlarıyla pozitif ilişki içinde olduğu ortaya konmuştur.

Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rollerini inceleyen bir araştırmada (Özensel, 2004), uygulama sadece anneler üzerinde gerçekleştirilmiş, fakat çocuk yetiştirilmesinde babanın rolü, babadan beklentilerde annelere sorularak tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada öncelikli olarak ebeveynlerin kendi aralarındaki ilişkilerde ciddi sorunların bulunduğu, ebeveyn çocuk arasındaki ilişkilerde bir dengeden söz etmenin çok fazla mümkün olmadığı, babaların çocuklarını yetiştirmede üstlerine düşen görevleri yerine getirmediği, çocuğun Türk toplumunda hâla bir yaşlılık sigortası olarak görüldüğü tespit edilmiştir.

Yağmurlu ve Sanson (2004) çalışmasında Avustralya'da yaşayan Türk göçmen annelerin itaat/uyma, söz dinleme gibi davranışlara Avustralyalı annelere göre daha fazla önem verdiklerini bununla birlikte Avustralyalı annelerinde Türk annelere göre kendine yönelme ve sosyal beceriler ile ilgili hedefleri daha fazla vurguladıklarını belirtmişlerdir.

Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1995)'nin Türkiye'de anne babalık davranışları üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, Türkiye'de yetkin ve sıcak anne babalık türleri yaygındır, fakat anne babalık davranışları sosyoekonomik düzeye göre farklılaşarak; düşük sosyoekonomik düzeyden ailelerde çocuğun itaatkar olmasına önem verildiğini anne ve babanın daha cezalandırıcı olduğunu, yüksek sosyoekonomik düzeyden ailelerde ise çocukta özerkliğin geliştirilmesinin önemli görüldüğü saptanmıştır.

2.5. İlgili Araştırmalar Özet

Bu bölümde sırasıyla bağlanma kuramı, sınıf yönetimi, aile katılımı ve çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili olarak yapılan çalışmaların özetleri yer almaktadır.

Bağlanma kuramıyla ilgili incelenen çalışmalarda hem kaygılı hem de kaçınan boyutların araştırmalarda kullanılması bağlanma araştırmalarında çoğunlukla boyut sınıflamasının benimsendiğini göstermektedir. Güvenli bağlanan bireylerin daha çok sosyal ve kişisel anlamda mutlu ve başarılı oldukları incelenen araştırmalarla desteklenmiştir. Kaygılı bireylerin kişilerarası ve kişisel bağlamda davranış eğilimleri daha olumsuz olarak görülürken; kaçınan bireylerin özellikle bireyselliklerinin desteklendiği değişkenler üzerinde olumsuz etkilerinin azaldığı görülmüştür.

Sınıf yönetimiyle ilgili incelenen araştırmalarda daha çok ilişkisel bağlamda sınıf yönetimi çalışma ve eğitimlerin yapıldığı görülmektedir. Sınıf yönetiminde en önemli değişkenlerden biri olan öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı kurdukları etkileşimin önemi yansıtılmıştır. Özellikle öğretmenlerin sahip oldukları bir takım mesleki ve kişisel özelliklerin öğrenciler üzerindeki etkileri desteklenmiştir. Araştırmalarda daha çok nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı ve derinlemesine ve derin bir değerlendirme içerdikleri görülürken okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi sınıf yönetimi çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

Aile katılımı ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle okul öncesi eğitim hedeflerinin ulaşılabilmesi için özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan aileler ve çocuklarının aralarındaki ilişkinin kalitesinin artırılması, çocukların eğitim sürecinden en iyi şekilde yararlanabilmeleri önündeki engellerin ortadan kaldırılması için yapılan müdahale programları yer almaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda hem okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim program uzmanlarının ve politika geliştiricilerin bu bağlamda uyumlu ve destekleyici çalışmalarının toplum boyutunda sağlayacağı yarar için dikkat çekici bulgular içermektedir.

Çocuk yetiştirme davranışlarının hem annenin, çocuğun ve onların bireysel ve sosyo-demografik birtakım özelliklerinin bir arada incelendiği çalışmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda çocuklar üzerinde anne baba tutumlarının gücü ve belirleyiciliğini yer alan çalışmalarca desteklendiği görülmekle birlikte çalışmaların daha çok ergenler ve genç yetişkinler üzerinde yapıldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocuk yetiştirme davranışlarının disiplinler-arası, kültürler-arası ve boylamsal çalışmaların son derece az sayıda olduğunu görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemsel boyutları ele alınmıştır. Öncelikle araştırma yöntemi (çalışma deseni) ortaya konmuştur, daha sonra araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen ve annelerin demografik özellikleri, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının psikometrik özellikleri ile araştırma uygulamalarına ilişkin bilgiler uygulanışı ve en son olarak ise verilerin nasıl çözümlendiği yer almaktadır.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu amaca yönelik olarak, tarama araştırmalarında genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak bilgi toplanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu bilgi toplama işlemi sırasında mevcut seçeneklerin katılımcının gerçek görüşünü yansıtmama ya da katılımcının görüşünü yakın olan bir görüşle belirtmesini sağlayarak katılımcıyı yönlendirme olasılığı bulunmaktadır. Bunun dışında genellikle tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok araştırma grubundaki bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedirler (Fraenkel ve Wallen, 2006: akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Araştırmacı tarafından elverişli (uygun) örnekleme yoluyla seçilen öğretmenlere, veri toplama araçları uygulanmıştır. Bu örnekleme yoluyla araştırmacı ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşılan kadar en ulaşılabilir yanıtlayıcıdan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar (Cohen ve Manion, 1989; Ravid, 1994: akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014) Annelerden oluşan örneklem grubunu oluşturulması için ise her bir öğretmenin sınıf listesinden rastgele üç çocuk ismi seçilerek onların annelerine anket bataryaları verilmiştir. Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilen basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak annelerden oluşan örneklemimizin oluşturulmuştur. Hem öğretmenlere hem de annelere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllülüğün önemi vurgulanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız 7 anaokul ve 70 ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan öğretmenler (n=230) ile annelerden (n=230) oluşmaktadır.

3.2.1. Örneklem Özellikleri

Tablo 2: Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Dağılımları

<i>Medeni Durum</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Evli	78	33,9
Bekar	152	66,1
Toplam	230	100,0

Tablo 2'de öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin 78 'inin (%33,9) bekar, 152'sinin (%66,1) evli olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Yaşlara Göre Dağılımları

<i>Yaş</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
21-30	79	34,3
31-40	110	47,8
41-50	41	17,8
Toplam	230	100,0

Tablo 3'de öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin 79'unun (%34,3) 21-30, 110'unun (%47,3) 31-40, 41'inin (%17,8) 41-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımları

<i>Eğitim Durumu</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Açıköğretim	19	8,3
Lisans	198	86,1
Lisansüstü	13	5,7
Toplam	230	100,0

Tablo 4’de öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre 19’unun (%8,3) açıköğretim fakültesi, 198’inin (%86,1) lisans, 13’ünün (%5,7) lisansüstü eğitimi aldığı görülmektedir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları

<i>Hizmet Süresi</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
1-10 yıl	79	34,3
11-20 yıl	110	47,3
21-30 yıl	41	17,8
Toplam	230	100,0

Tablo 5’de öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin hizmet sürelerine göre 79’u (%34,3) 1-10, 110 ‘u (47,3) 11-20, 41’i (%17,8) 21-30 yılları aralığında görev yapmakta oldukları görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olmalarına Göre Dağılımları

<i>Çocuk Sahibi Olma</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Evet	78	33,9
Hayır	152	66,1
Toplam	230	100,0

Tablo 6’da öğretmenlerin çocuk sahibi olmalarına göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin 78 ‘i (%33,9) çocuk sahibi, 152’si (%66,1) ise çocuk sahibi olmadıkları görülmektedir.

Tablo 7: Annelerin Yaş'a Göre Dağılımları

Yaş	n	%
21-30	80	34,8
31-40	98	42,6
41-50	52	22,6
Toplam	230	100,0

Tablo 7'de annelerin yaş'a göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde ise örnekleminizin diğer bölümünü oluşturan annelerin 80'i (%34,8) 21-30, 98'i (% 42,6) 31-40, 52'si (22,6) 41-50 yaş aralığında oldukları görülmektedir.

Tablo 8: Annelerin Evlilik Sürelerine Göre Dağılımları

Evlilik Süreleri	n	%
1-5 yıl	83	36,1
6-10 yıl	95	41,3
11-15 yıl	52	22,6
Toplam	230	100,0

Tablo 8'de annelerin evlilik sürelerine göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 8 incelendiğinde 1-5 yıl arası evli olanlar annelerin 83'ünü (36,1), 6-10 yıl arası evli olanlar 95'ini (41,3), 11-15 yıl arası evli olanlar 52'sini (22,6) oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 9: Annelerin Çalışma Hayatlarına Göre Dağılımları

Çalışma Hayatları	n	%
Evet	162	70,4
Hayır	68	29,6
Toplam	230	100,0

Tablo 9'da annelerin çalışma hayatlarına göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 9 incelendiğinde annelerin 162'si (70,4) çalışma hayatında yer aldığı, 68'i (29,6) çalışma hayatında yer almadığı görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğretmenler için toplam 3 araç kullanılmıştır. Bunlar; bazı demografik belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından

hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Yakın İlişkiler Envanteri II, Sınıf Yönetimi Profilleri Ölçeği olarak yer almıştır. Anneler için ise toplam 4 adet araç kullanılmıştır. Bunlar bazı demografik bilgileri için Kişisel Bilgi Formu, Yakın İlişkiler Envanteri II, Çocuk Yetiştirme Anketi, Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ) Ölçeği olarak yer almıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Konuyla ilişkili olabileceği düşünülen bazı değişkenlere ait verilerin elde edilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri için hazırlanan formda, medeni durumları, yaşları, eğitim durumları, hizmet süreleri ve çocuk sahibi olup olmamalarına ilişkin sorular içermektedir. Anneler için hazırlanan formda da yaş, evlilik süresi, çalışma hayatında yer alma durumları, çocuklarının bakımı konusunda yardım aldıkları kişilere ilişkin sorular yer almaktadır.

3.3.2. Yakın İlişkiler Envanteri II

Yetişkinlerin bağlanma boyutlarını ölçmek amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda Fraley, Waller ve Brennan (2000) tarafından Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II (Experiences in Close Relationship Inventory) geliştirilmiştir. Brennan ve diğerleri (1998) tarafından oluşturulan madde havuzunu kullanan Fraley ve diğerleri (2000), madde tepki kuramına göre yaptıkları analiz sonucunda, en yüksek ayırt etme gücüne sahip maddeleri seçmişlerdir. Böylece bağlanmanın kaygı (örn: Romantik ilişkide olduğum kişilere duygularımı gösterdiğimde, onların benim için aynı şeyleri hissetmeyeceğinden korkarım) ve kaçınma (örn: Gerçekte ne hissettiğimi birlikte olduğum kişiye göstermemeyi tercih ederim) boyutlarını ölçen toplam 36 maddelik YİYE II'yi oluşturmuşlardır.

YİYE-II'nin Türkçe'ye uyarlaması Selçuk, Günaydın, Sümer ve Uysal (2005) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin asıl formunda da olduğu gibi iki boyutlu faktör yapısını koruduğu gözlenmiştir. Selçuk ve arkadaşları (2005)'nin YİYE-II'nin geçerliği ile ilgili yaptıkları çalışmada, ölçeğin kaygı ve kaçınma alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .90 ve .86 bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda kaygı boyutunun .82, kaçınma boyutunun .81 oranında test-tekrar test güvenilirliğine sahip olduğu bulunmuştur. Ölçekteki her bir madde Likert tipi 7 dereceli olarak değerlendirilir. Ölçekte yer alan 4.,8., 16., 17., 18., 20.,

21., 22., 24., 26., 30., 32., 34. ve 36. maddeleri ters yüklü maddelerdir. Kaygı puanını hesaplamak için tek sayılı maddelerin ortalamaları alınırken kaçınma puanını hesaplamak için çift sayılı maddelerin ortalamaları alınmıştır.

3.3.3. Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği

Bosworth (1996) tarafından hazırlanan ölçek Akman ve Umay (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü son sınıf öğrencilerinden seçilen 60 kişinin 30 'una ölçeğin İngilizcesi dağıtılmış ve Türkçe'ye çevrilmesi istenmiştir. Görüşler doğrultusunda formdaki ifadeler değiştirilmiştir. Diğer 30 kişi ise ölçeği Türkçe'den İngilizceye çevirmişlerdir. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı 0.408 olarak bulunmuştur. Bu katsayı düşük görünmekle birlikte ölçeğin dört alt ölçekten oluştuğu ve her alt boyut için madde sayısının azlığı göz önüne alındığında alt sınır için kabul edilebilir görünmektedir. Ölçeğin geçerlilik çalışması için uzman kanısına başvurulmuş ve alan uzmanı 13 kişinin görüşü alınmıştır. Ölçeğin boyutlarının saptanmasında Temel Bileşenler Analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin beş faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçeğin toplam beş alt boyuttan; 1. İlgili (örn: Öğrencilerin ne öğrendiği ve nasıl öğrendiği ile ilgilenirim); 2. Demokratik (örn: Öğrencilerin üzerinde hiçbir kuralı baskı unsuru olarak kullanmak istemem) ve; 3. Katı (örn: Okula ailesi tarafından sürekli geç getirilen öğrencinin mazeretlerini kabul etmem); 4. Hoşgörülü (örn: Öğrencilerimin duygusal sağlıkları sınıfın kontrolünden önemlidir); 5. Tükenmiş (örn: Sıfıma hazırlıklı gelmek, sarf ettiğim efora değmez) oluşmaktadır.

3.3.4. Çocuk Yetiştirme Tutumu Anketi

Çocuk Yetiştirme Tutumu Anketi, Paterson ve Sanson (1999) tarafından geliştirilmiştir. Bu anket, Açıklayıcı Akıl Yürütme (örn: "Çocuğum yanlış davrandığı zaman, onunla mantıklı bir şekilde konuşur ve olayın üzerinden geçerim"), Cezalandırma (örn: "Çocuğum itaatkâr davranmadığı zaman, ona tokat atarım"), İtaat Bekleme (örn: "Çocuğumun anne ve babasına sorgusuz itaat etmesini beklerim") ve Sıcaklık (örn: "Çocuğuma, onun beni ne kadar mutlu ettiğini söylerim") davranışlarının sıklığının 5'li Likert tipi ölçekte değerlendirildiği 30 maddeden oluşmaktadır. Çocuk Yetiştirme Anketi'nin Türkçe versiyonu, çeviri-geri çeviri yolu ile Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından hazırlanmıştır ve ilk olarak

Avustralya'da yaşayan 58 Türk çocuğun annelerine uygulanmıştır. Avustralya örneğinde açıklayıcı akıl yürütme, itaat bekleme, cezalandırma ve sıcaklık alt boyutlarının iç tutarlılıkları sırasıyla 80, .91, .75 ve .76 olarak bulunmuştur. Yağmurlu ve Altan'ın (2010) çalışmasında Çocuk Yetiştirme Anketi, yaşları 46 ile 70 ay arasında değişen Türk çocukların annelerine verilmiştir. Bu çalışmada örneklem grubu, İstanbul'da orta ve üst sosyo-ekonomik düzey ailelere hizmet veren gündüz bakım evlerinden seçilmiştir. Ölçeğin bazı maddelerinde Yağmurlu tarafından kelime değişiklikleri yapılarak, modifiye edilmiş Çocuk Yetiştirme Anketi oluşturulmuştur. Bu çalışmanın sonucunda ise cezalandırma boyutu için iç tutarlık katsayısı. 84, itaat bekleme için. 78, açıklayıcı akıl yürütme için. 76 ve sıcaklık için. 68 olarak bulunmuştur 30 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşuyor. İtaat bekleme 1, 4, 7, 15, 16; Cezalandırma 2, 5, 8, 12, 17, 18, 21, 22, 25, 28; Sıcaklık 3, 6, 9, 11, 14, 19, 24, 27, 30 Açıklayıcı Akıl Yürütme 10, 13, 20, 23, 26, 29 maddelerinden oluşur.

3.3.5. Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ)

Bu ölçek Derya Atabey (2008) tarafından geliştirilmiş olup, Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ) (Aile-Öğretmen Formu)" ailelerin öğretmenlerle olan ilişkilerine bakış açılarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçek "Her zaman", "Çoğunlukla", "Arasıra", "Nadiren", "Hiçbir zaman" maddelerini içeren 5' li likert tipi derecelendirme aracı şeklindedir. "İletişim"(örn: İlgilidir), "Beklenti" (örn: Görüşmek istediğim zamanlarda görüşmeye isteklidir), "İşbirliği"(örn: Çocuklar veya sınıf ile ilgili bir karar alırken fikirlerimi alır), "Aile Katılımı"(örn: Planladığı sınıf içi etkinliklere katılmamı sağlar) olmak üzere 4 alt boyut altında toplanarak, "İletişim" ile ilgili 12 madde, "Beklenti" ile ilgili 7 madde, "İşbirliği" ile ilgili 21 madde ve "Aile Katılımı" ile ilgili 22 madde olmak üzere toplam 62 maddeden oluşur. Araç çocuğu anasınıfına devam eden toplam 1200 aileye uygulanmıştır. Yapılan çalışmada toplam ve alt boyutlara ait güvenilirlik katsayılarının yüksek olduğu görülerek: 12 maddeden oluşan "İletişim" alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,908, 7 maddeden oluşan "Beklenti" alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,73, 21 maddeden oluşan "İşbirliği" alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,932, 22 maddeden oluşan "Aile Katılımı" alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,91 ve 62 maddeden oluşan toplam aracın güvenilirlik katsayısı 0,982 olarak bulunmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Bu öğretmenlerle (253) yüz yüze görüşülerek öğretmenler, araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Öğretmenlere kendi dolduracakları anket ve kişisel bilgi formu verilmiştir. Ayrıca her bir öğretmenin sınıf listesinden 3 anne rastgele bir şekilde seçilerek içinde doldurmaları beklenen anketler ile kişisel bilgi formunun yer aldığı ve üzerinde kendi çocuklarının isimlerinin olduğu kapalı zarflar öğretmene teslim edilmiştir. Toplam 253 okul öncesi öğretmene ve sınıflarında bulunan 759 anneye anketler dağıtılmıştır. Ancak anketlerin uygulandığı 253 öğretmeninden 230 öğretmenin anket verilerini eksiksiz doldurdıkları, anneler için dağıtılan 759 anket içinde ise sadece 230 annenin anketleri eksiksiz bir şekilde teslim ettikleri görülmüştür. Bu durumda annelerden oluşan örneklem sayısı olarak her öğretmenin sınıfından bir anne olacak şekilde annelere ait örneklemiz bulunmaktadır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Ölçeklerle ve anket formu ile elde edilen değerler SPSS 20 yazılımı aracılığı ile analiz edilmiştir. Kullanılan ölçe araçlarının alt boyutları için elde edilen puanlar arasındaki ilişkiler, Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Korelasyon katsayısı 0.30'dan küçük ise ilişkinin zayıf, 0.30 ile 0.70 arasında ise ilişkinin orta düzeyde, 0.70'den büyük ise ilişkinin yükek düzeyde olduğu söylenebilir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2007; akt: Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Ölçek alt boyutlarının kişisel bilgi formu ile elde edilen parametrelere göre farklılaşıp farklılaşmadığı için iki gruplu karşılaştırmalar için (medeni durum, çocuk sahibi olma) t testi, ikiden fazla grup ortalamalarına göre hesaplanan ölçek alt boyutu puanları için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. (MANOVA)-Wilks Lambda (λ) testleri bağımlı değişkenin bağımsız değişken(annelerin demografik özellikleri) üzerinde bir etkisi/farklılığı olup olmadığını bulmamız için kullanılmıştır. Farklılık çıkması durumunda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının belirlenmesi için ANOVA ve Scheffe testi kullanılmıştır

3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği

Bu bölümde araştırmada i ve dış geçerliliğin korunması bağlamında alınan önlemler anlatılmıştır.

Araştırmada i geçerliği (inandırıcılık) sağlamak için geçerliliği güvenirliği ispatlanmış veri toplama araçları; dış geçerliği (aktarılabirlik) sağlamak için ayrıntılı betimleme ve iki ayrı örneklem grubunu için (ğretmen ve anneler) uygun örnekleme ve basit seçkisiz örnekleme; yöntemleri kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda ortaya çıkan nicel bulgular yer almaktadır. Araştırma bulguları ve bulguların tartışılması araştırma alt problemlerinin verildiği sıra ile iki alt başlık altında sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlere Ait Bulgular ve Bulguların Tartışılması

Tablo 10: Öğretmenlerin Medeni Durumları ve Bağlanma Boyutlarına İlişkin t testi Sonuçları

<i>Bağlanma Boyutları</i>	<i>MedeniDurum</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kaygı Boyutu	Evli	78	70,53	14,52	1,529	0,128
	Bekâr	152	67,81	11,76		
Kaçınma Boyutu	Evli	78	74,73	3,84	0,539	0,591
	Bekâr	152	74,44	3,88		

*p<0,05

Tablo 10'de çalışma grubundan alınan öğretmenlerin medeni durumlarına göre bağlanma boyutları dağılımları verilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre ortalama bağlanmanın kaygı ve kaçınma boyutları ile bu ortalamaların karşılaştırması için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre bağlanma boyutları medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t= 1,529, p=0,128>0,05$; $t=0,539, p=0,591>0,05$).

Tablo 11: Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumları ve Bağlanma Boyutlarına İlişkin t testi Sonuçları

<i>Bağlanma Boyutları</i>	<i>ÇocukSahibi</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kaygı Boyutu	Evet	78	70,53	14,52	1,529	0,128
	Hayır	152	67,81	11,76		
Kaçınma Boyutu	Evet	78	74,73	3,84	0,539	0,591
	Hayır	152	74,44	3,88		

*p<0,05

Tablo 11'de öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumuna göre Öğretmen Bağlanma Boyutları dağılımları verilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına göre ortalama kaygı ve kaçınma bağlanma boyutları ile

bu ortalamaların karşılaştırması için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre bağlanma boyutları çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t= 1,529, p=0,128>0,05$; $t=0,539, p=0,591>0,05$).

Okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumları ve çocuk sahibi olma durumlarına göre bağlanma boyutları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Yapılan araştırmalarda evli kadınların yaşlılık döneminde kaçınan bağlanmalarının bir risk faktörü olmadığı bulunmuştur (örn: Li & Fung, 2014). Ancak çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş aralığının geniş olmaması nedeniyle medeni durumun ve çocuk sahibi olmanın bağlanma boyutlarında herhangi bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Medeni Durumları ve Sınıf Yönetimi Profillerine İlişkin t Testi Sonuçları

<i>Sınıf Yönetimi Profilleri</i>	<i>Medeni Durum</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İlgili	Evli	78	12,33	2,70	-0,528	0,598
	Bekar	152	12,51	2,30		
Demokratik	Evli	78	10,46	2,60	-0,326	0,744
	Bekar	152	10,57	2,35		
Katı	Evli	78	6,04	1,23	-2,277	0,024*
	Bekar	152	6,42	1,19		
Hoşgörülü	Evli	78	5,81	1,27	-1,352	0,178
	Bekar	152	6,08	1,52		
Tükenmiş	Evli	78	6,24	1,21	1,899	0,059
	Bekar	152	5,91	1,30		

* $p<0,05$

Tablo 12’de öğretmenlerin medeni duruma göre sınıf yönetimi profillerinin dağılımları verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim profilleri ortalaması ve bu ortalamaların karşılaştırılması için yapılan bağımsız t testi sonuçlarına göre “katı” yönetim profili medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterirken ($t=-2,227, p=0,024<0,05$) diğer profiller medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Katı yönetim profili için bekarların profil ortalaması ($\bar{x}=6,42$) evli olanlara göre ($\bar{x}=6,04$) anlamlı derecede yüksektir ($p<0,05$).

Bekar okul öncesi öğretmenlerinin evli olan meslektaşlarına göre sınıf yönetiminde daha katı bir profil çizdikleri görülmektedir. Bu da bekar olan kişilerin hayata karşı

kendilerini iş yaşamlarında yani sınıf ortamında daha katı bir profil çizmeye yönelttiği söylenebilir. Tüm evli öğretmenlerin çocuk sahibi olması nedeniyle aynı sonuç çocuk sahibi olma değişkeni içinde geçerlidir. Mevcut bulgular evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha az depresyon ve duygusal yorgunluk yaşama eğiliminde olduğunu (Özdemir, 2007; Yaman ve Urgan, 2002) belirten çalışmaları desteklerken medeni durum ve tükenmişlik arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını (Gold & Bachelor, 2001) belirten çalışmalarla çelişmektedir. Bu araştırmada medeni durumun sınıf içerisindeki profillerine etki ettiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 13: Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumları ve Sınıf Yönetimi Profillerine İlişkin t Testi Sonuçları

<i>Sınıf Yönetimi Profilleri</i>	<i>Çocuk Sahibi</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
İlgili	Evet	78	12,33	2,70	-0,528	0,598
	Hayır	152	12,51	2,30		
Demokratik	Evet	78	10,46	2,60	-0,326	0,744
	Hayır	152	10,57	2,35		
Katı	Evet	78	6,04	1,23	-2,277	0,024*
	Hayır	152	6,42	1,19		
Hoşgörülü	Evet	78	5,81	1,27	-1,352	0,178
	Hayır	152	6,08	1,52		
Tükenmiş	Evet	78	6,24	1,21	1,899	0,059
	Hayır	152	5,91	1,30		

*p<0,05

Tablo 13’de öğretmenlerinin çocuk sahibi olma durumuna göre sınıf yönetimi profillerinin dağılımları verilmiştir. Tablo 13 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetim profilleri çocuk sahibi olma durumuna göre ortalaması ve bu ortalamaların karşılaştırılması için yapılan bağımsız t testi sonuçlarına göre “katı” yönetim profili çocuk sahibi olma duruma göre anlamlı farklılık gösterirken (t=-2,227, p=0,024<0,05) diğer profiller çocuk sahibi olma duruma göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>0,05). Katı yönetim profili için çocuk sahibi olmayan öğretmenlerin katı yönetim profili ortalaması çocuk sahibi olan öğretmenlerden profilinden anlamlı derecede daha yüksektir (p<0,05).

(Evli olan herkesin aynı zamanda çocuk sahibi de olduğu görülmüştür Bu sonuçlar medeni duruma göre olan sonuçlarla aynı çıkmıştır).

Bütün sınıf yönetimi profilleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. 41-50 yaş grubu ilgili, hoşgörülü, demokratik ve katı profiller için diğer yaş gruplarından anlamlı derecede yüksek puan almıştır. Bununla beraber tükenmişlik profili için ise diğer iki gruptan aldığı puan daha düşüktür. Yaş aralığı küçük gruptaki öğretmenlerin puanlarının tükenmiş profile en yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Sınıf yönetiminde daha çok yaşı küçük öğretmenlerin sorun yaşadığını (Evertson & Weinstein, 2006; Merrett & Wheldall, 2003; Ritter & Hancock, 2007; Rosas & West, 2009; Stoughton, 2007) belirten çalışmalarla mevcut bulgunun desteklenmektedir. Bunun yanında, mevcut bulgunun yaşı büyük öğretmenlerin öğrencilerini öğrenmeye karşı motive eden sınıf ortamı sunabileceklerini belirten (örn: Mansfield & Volet, 2010) çalışmaya desteklenebileceği söylenebilir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Yaşları ve Sınıf Yönetimi Profillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Sınıf Yönetimi Profilleri</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlgili	21-30	79	11,91	2,45	12,92	0,000*
	31-40	110	12,23	2,61		
	41-50	41	14,10	0,66		
	Total	230	12,45	2,44		
Demokratik	21-30	79	9,73	2,60	14,21	0,000*
	31-40	110	10,53	2,46		
	41-50	41	12,10	0,74		
	Total	230	10,53	2,43		
Katı	21-30	79	6,06	1,03	13,77	0,000*
	31-40	110	6,14	1,30		
	41-50	41	7,15	0,94		
	Total	230	6,29	1,22		
Hoşgörülü	21-30	79	5,51	0,85	22,64	0,000*
	31-40	110	5,88	1,39		
	41-50	41	7,20	1,82		
	Total	230	5,99	1,44		
Tükenmiş	21-30	79	6,42	1,08	18,34	0,000*
	31-40	110	6,10	1,28		
	41-50	41	5,05	1,14		
	Total	230	6,02	1,28		

*p<0,05

Tablo 14'de öğretmenlerin yaşa göre sınıf yönetimi profillerinin dağılımları yer almaktadır. Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerinin yaşa

göre ortalamaları ve bu ortalamaların karşılaştırması için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bütün profiller yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. ($p=0,000<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için yapılan, çoklu karşılaştırma testlerinden biri olan Scheffe testi sonuçlarına göre; 41-50 yaş grubunun tükenmiş profil haricindeki bütün profiller için diğer yaş gruplarından anlamlı derecede yüksektir. Tükenmiş profilin en çok 21-30 yaş grubu öğretmenlerde yüksek çıktığı görülmektedir. 41-50 ve diğer yaş gruplarına ilişkin ortalamalar yukarıdaki tabloda görülmektedir.

Bütün sınıf yönetimi profilleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. 41-50 yaş grubu ilgili, hoşgörülü, demokratik ve katı profiller için diğer yaş gruplarından anlamlı derecede yüksek puan almıştır. Bununla beraber tükenmişlik profili için ise diğer iki gruptan aldığı puan daha düşüktür. Yaş aralığı küçük gruptaki öğretmenlerin puanlarının tükenmiş profile en yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Sınıf yönetiminde daha çok yaşı küçük öğretmenlerin sorun yaşadığını (Evertson & Weinstein, 2006; Merrett & Wheldall, 2003; Ritter & Hancock, 2007; Rosas & West, 2009; Stoughton, 2007) belirten çalışmalarla mevcut bulguların desteklenebileceği söylenebilir. Bunun yanında, yaşı büyük öğretmenlerin öğrencilerini öğrenmeye karşı motive eden sınıf ortamı sunabileceklerini belirten çalışmaların (Mansfield & Volet, 2010) mevcut bulguları desteklediğini söyleyebiliriz.

Tablo 15: Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Profillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Sınıf Yönetimi Profilleri</i>	<i>Öğrenim D</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İlgili	Açıköğretim	19	11,37	3,17	6,215	0,002*
	Lisans	198	12,43	2,38		
	Lisansüstü	13	14,38	0,51		
	Total	230	12,45	2,44		
Demokratik	Açıköğretim	19	9,68	3,13	2,882	0,058
	Lisans	198	10,54	2,40		
	Lisansüstü	13	11,77	1,01		
	Total	230	10,53	2,43		
Katı	Açıköğretim	19	5,89	1,15	1,241	0,291
	Lisans	198	6,34	1,23		

(Tablo 15 devam)

		Lisansüstü	13	6,15	1,14		
		Total	230	6,29	1,22		
Hoşgörülü	Açıköğretim	19	5,53	0,77	25,111	0,000*	
	Lisans	198	5,87	1,33			
	Lisansüstü	13	8,46	1,66			
	Total	230	5,99	1,44			
Tükenmiş	Açıköğretim	19	7,05	1,31	18,327	0,000*	
	Lisans	198	6,03	1,19			
	Lisansüstü	13	4,46	0,97			
	Total	230	6,02	1,28			

*p<0,05

Tablo 15'de öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre sınıf yönetimi profillerinin dağılımları yer almaktadır. Tablo 15 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerinin öğretim durumuna göre ortalamaları ve bu ortaların birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; demokratik ve katı profili yaşa göre anlamlı farklılık göstermezken ($p>0,05$) İlgili, hoşgörülü, tükenmiş profilleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F= 6,215$, $p=0,002$; $F=25,11$, $p=0,00$; $F=18,327$, $p=0,000$; $p<0,05$). Bu profiller için farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığının tespiti için yapılan, çoklu karşılaştırma testlerinden biri olan Scheffe testi sonuçlarına göre; İlgili ve hoşgörülü profilleri için, lisansüstü mezunu olan öğretmenleri ortalaması lisans ve açık öğretim mezunları profil ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Tükenmiş profili için, üç eğitim düzeyi arasında anlamlı fark olup açık öğretim mezunları öğretmenlerin tükenmişliği lisans mezunu öğretmenlerin tükenmişlik ortalamasından, lisans mezunu öğretmenlerin tükenmişlik ortalaması ise yüksek lisans mezunu öğretmenlerin tükenmişlik ortalamalarından anlamlı derecede farklıdır ($p<0,05$).

İlgili ve hoşgörülü sınıf yönetimi profilleri için, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ortalaması lisans ve açık öğretim mezunu olan öğretmenlerin profil ortalamalarından anlamlı derecede yüksektir. Tükenmiş profili için, üç eğitim düzeyi arasında anlamlı fark olup açık öğretim mezunu olan öğretmenlerin tükenmişliği lisans mezunu öğretmenlerin tükenmişlik ortalamasından, lisans mezunu öğretmenlerin tükenmişlik ortalaması ise yüksek lisans mezunu öğretmenlerin tükenmişlik ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu

bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim hayatlarına devam etmelerinin onların sınıf içinde kendilerine olan güvenlerini yükselteceği ve mesleki anlamda da yeterlilikleri arttığı için daha ilgili ve hoşgörülü bir tutum içinde oldukları söylenebilir. Düşük eğitim seviyesindeki öğretmenlerin sınıf içinde daha çok tükenmiş bir profile sahip olmaları ise mesleki bilgilerini güncelleyemedikleri ve bununla birlikte kendilerine daha az güven duydukları ve sınıf içinde tükenmiş- ilgisiz bir profil sergiledikleri düşünülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin eğitim seviyeleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim seviyeleri ve çocukların davranış problemlerini kontrol altında tutabilme becerileriyle (Hamre & Pianta, 2004; Fukkink & Lont, 2007) ve okul öncesi eğitimin önemine verdikleri değerle (Ünal, Baran ve Bütün-Ayhan, 2011) pozitif ilişkili olduğu görülen çalışmaların mevcut bulguları desteklediği; öğretmenlerin eğitim seviyeleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulmayan (Turla, Şahin ve Avcı, 2001; Denizel-Güven ve Cevher, 2005) çalışmaların ise mevcut bulguları desteklemediği görülmüştür.

Tablo 16: Öğretmenlerin Hizmet Süreleri ve Sınıf Yönetimi Profillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>Sınıf Yönetimi Profilleri</i>	<i>Hizmet Süreleri</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
İlgili	1-10	79	11,91	2,45	12,92	0,000*
	11-20	110	12,23	2,61		
	21-30	41	14,10	0,66		
	Total	230	12,45	2,44		
Demokratik	1-10	79	9,73	2,60	14,21	0,000*
	11-20	110	10,53	2,46		
	21-30	41	12,10	0,74		
	Total	230	10,53	2,43		
Katı	1-10	79	6,06	1,03	13,77	0,000*
	11-20	110	6,14	1,30		
	21-30	41	7,15	0,94		
	Total	230	6,29	1,22		
Hoşgörülü	1-10	79	5,51	0,85	22,64	0,000*
	11-20	110	5,88	1,39		
	21-30	41	7,20	1,82		
	Total	230	5,99	1,44		
Tükenmiş	1-10	79	6,42	1,08	18,34	0,000*
	11-20	110	6,10	1,28		

21-30	41	5,05	1,14
Total	230	6,02	1,28

*p<0,05

Tablo 16'da öğretmenlerin hizmet sürelerine göre sınıf yönetimi profillerinin dağılımları yer almaktadır. Tablo 16 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerinin hizmet süresine göre ortalamaları ve bu ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; bütün sınıf yönetimi profilleri bütün hizmet süresi gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

İlgili alt boyutu için $F = 12,92$, $p = 0,000 < 0,05$

Demokratik alt boyutu için $F = 14,21$, $p = 0,000 < 0,05$

Katı alt boyutu için $F = 13,77$, $p = 0,000 < 0,05$

Hoşgörülü alt boyutu için $F = 22,64$, $p = 0,000 < 0,05$

Tükenmiş alt boyutu için $F = 18,34$, $p = 0,000 < 0,05$

Farklılığın hangi hizmet süresi grubundan kaynaklandığının tespiti için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 21-30 yıl grubu tüm sınıf yönetimi boyutlarında diğer 2 hizmet süresi grubuna göre anlamlı derecede yüksek puana sahiptir ($p < 0,05$).

Tüm hizmet süresi gruplarının sınıf yönetimi profillerine göre farklılaştığı görülmüştür. 21-30 yıl hizmet süresi grubunun diğer 2 hizmet süresi grubuna göre tüm alt boyutlardan yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bu bulgu yaş grupları sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Mevcut bulgunun öğretmen deneyiminin (yaşının) öğretim davranışlarıyla ilgili bulunmayan (Cunningham, Zibulsky, Stanovich, & Stanovich, 2009; Akman, Taşkın ve Veziroğlu, 2010; Dilmaç, 2009; Güven ve Cevher, 2005) çalışmaları desteklemediği görülmüştür.

Demokratik profil için bütün hizmet süresi grupları ortalaması birbirinden anlamlı derecede farklıdır. 21-30 yıl grubu diğer 2 gruptan anlamlı derecede farklıdır. Mesleğin en tecrübeli yılları olan bu zaman diliminde öğretmenlerin daha tecrübeli ve daha demokratik bir yapı sergilediği söylenebilir.

Tükenmiş profil için 21-30 yıl hizmet süresi grubunun ortalaması diğer gruplara göre düşük olmasının nedeni mesleki ve kişisel anlamda daha tecrübeli bir dönemde olduğu için sınıf yönetiminde tükenmiş olmaktan uzak bir profil çizer. Bu anlamda diğer profiller de 21-30 yıl grubunun ortalamaları diğer 2 gruptan anlamlı derecede yüksek olması ise diğer grupta yer alan öğretmenlerin mesleki olarak bu gruptaki öğretmenlere göre daha az tecrübeli olmasıyla sınıf içinde yaşanan olaylara karşı daha az çözüm bulmaya ve daha çok sorunlardan kaçma eğilimi göstermeye yatkın olmaları şeklinde açıklanabilir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Bağlanma Boyutları ile Sınıf Yönetim Profilleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

<i>Bağlanma Boyutları</i>	<i>Sınıf Yönetimi Profilleri</i>				
	İlgili	Demokratik	Katı	Hoşgörülü	Tükenmiş
Kaygı	-,370**	-,306**	-,247**	-,109	,329**
Kaçınma	,191**	-,119	-,200**	-,110	-,170**

** p < .01

Tablo 17’de öğretmenlerin bağlanma boyutları ile sınıf yönetim profilleri arasındaki ilişki yer almaktadır. Tablo 17 incelendiğinde okul öncesi öğretmenin bağlanma boyutları ile sınıf yönetimi alt boyutları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile ölçülmüştür. Öğretmenlerin bağlanma boyutlarından Kaygı boyutu ile tükenmiş sınıf yönetimi profili arasında orta düzeyde (r=0.329) anlamlı pozitif bir ilişki vardır. Kaygı bağlanma boyutu diğer sınıf yönetimi profilleri ile negatif yönde anlamlı ilişkisi vardır. İlgili sınıf yönetimi profili ile orta düzeyde (r=0.370); demokratik ile orta düzeyde (r=0.306); katı ile zayıf düzeyde (r=0.247); hoşgörülü ile zayıf düzeyde (r=0.109)’dir.

Kaçınma bağlanma boyutu ile ilgili sınıf yönetimi profili arasında zayıf düzeyde (r=0.191) pozitif düzeyinde ilişkisi, katı ile zayıf düzeyde (r=0.20) negatif, tükenmiş ile zayıf düzeyde (r=0.170) negatif yönlü; demokratik ile zayıf düzeyde (r=0.119) negatif yönlü, hoşgörülü ile zayıf düzeyde (r=0.110) negatif yönlü ilişkisi bulunmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin bağlanma kaygıları ile tükenmiş sınıf yönetimi profili arasındaki ilişkinin bireylerin bağlanma kaygılarının kendilerine karşı değersizlik inancını yordayıp meslekleriyle ilgili herhangi bir çabaya girmelerini engelledikleri ve böylelikle sınıf içinde tükenmiş bir sınıf yönetimi profili çizdikleri düşünülmektedir. Literatürde özellikle kaygılı bağlanan bireylerin iş yerlerinde düşük performans sergilemeye eğilimli olduklarını gösteren (örn: Hazan & Shaver, 1990) çalışmalar mevcut bulguyu desteklemektedir. Dolayısıyla sınıf ortamında aktif olarak varlığını gösterememesi kaygılı bağlanan öğretmenlerden beklenen bir davranış olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin bağlanma kaçınması ile ilgili sınıf yönetimi profili arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu bulgunun kaçınan bağlanan kişilerin çalışma hayatlarında daha hırslı kişiler olduğunu (örn: Hardy & Barkham, 1994) belirten araştırmalarla desteklendiği ifade edilebilir. Ayrıca kaçınan bireylerin iş odaklı kişiler olduğunu belirtilen (Hazan & Shaver, 1990) çalışmalarla mevcut bulgunun desteklenebileceği söylenebilir. Bu bağlamda bu öğretmenlerin kendilerini sınıf ortamında çocukların öğrenme yaşantılarına odaklanarak sınıf içi ilgili bir profil çizmelerine neden olduğu düşünülmektedir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Bağlanma Boyutları ile (AÖİİÖ) Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

<i>Bağlantı Boyutları</i>	<i>Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ)</i>			
	<i>İletişim</i>	<i>Beklentiler</i>	<i>İşbirliği</i>	<i>Katılım</i>
Kaygı	-,047	-,134*	-,238**	-,232**
Kaçınma	,113	,050	-,124	-,112

* p < .05, ** p < .01

Tablo 18’de öğretmenlerin bağlanma boyutları ile Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ) ölçekleri alt boyutları (annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları) arasında ilişki yer almaktadır. Tablo 18 incelendiğinde okul öncesi öğretmenin bağlantı boyutları ile (annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları) AÖİİÖ alt boyutları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Öğretmenlerin kaçınma bağlanma boyutu AÖİİÖ alt boyutlarından hiçbiri ile anlamlı ilişkisi bulunmamaktadır (p>0,05). Kaygı

bağlanma boyutu ise beklentiler ile zayıf düzeyde ($r=0.134$) negatif yönlü, işbirliği ile zayıf düzeyde ($r=0.233$) negatif yönde, katılım ile zayıf düzeyde ($r=0.232$) negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin bağlanma kaygısının AÖİÖ alt boyutlarından; beklentiler, işbirliği ve katılım alt boyutları ile negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Kaygılı bağlanan liderler genellikle bencil bir yönetim anlayışına sahip olup sonuca ulaşma konusunda başarılı değildirler. Aile katılımını okul öncesi eğitimde ulaşılması gereken bir sonuç olarak ele aldığımızda öğretmenlerin bağlanma kaygısının aileyle eğitim sürecinde ortak hedefleri gerçekleştirme konusunda başarısız olmasına neden olduğu söylenebilir. Ayrıca kaygılı bireylerin işyerinde kuracakları ilişkiler konusunda (Hazan & Shaver, 1990) ve iş hayatlarındaki başarıları hakkında daha çok kaygı duyma eğiliminde olabileceklerini ifade eden (Hardy & Barkham, 1994) ve kayıtsız bireylerin (yüksek kaçınma ve düşük kaygı) düşük özsaygılarının sosyal ve iş hayatında kuracağı ilişkileri olumsuz etkileyeceğini ifade eden (Mikulincer & Shaver, 2007) çalışmaların mevcut bulgu tarafından desteklendiğini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin bağlanma kaçınmasının (AÖİÖ) alt boyutlarından hiç biriyle anlamlı ilişkisi bulunmamıştır. Bu bulgunun liderlerin bağlanma kaçınması birlikte çalıştıkları kişileri motive etme, güvenli bir çalışma ortamı oluşturma gibi sosyal ve duygusal destek sunma gibi konularda oldukça yetersiz olduklarını ifade eden (Davidovitz, Mikulincer, Shaver, Izsak & Popper, 2007) çalışmalar tarafından desteklendiği söylenebilir. Öğretmenlerin bağlanma kaçınmasının birlikte bir ortaklık geliştirmeye karşı isteksizlik duymalarına neden olduğu ifade edilebilir. Ayrıca kaçınan bireylerin sosyal ilişkileri çerçevesinde daha az duyarlı ve destekleyici davranma eğiliminde olduğunu (Cohen & Shaver, 2004; Searle & Meara, 1999) ifade eden çalışmalarında mevcut bulguyu desteklediği söylenebilir.

Öğretmenlerin bağlanma kaygısının ise karşı taraftan kabul alma konusundaki aşırı duyarlılığı olan kaygılı bağlanan kişilerin sosyal ilişkiler konusunda daha çok ilgi gösterme eğilimlerinin bulunduğunu ifade eden çalışmalarla (örn: Towler & Stuhmacher, 2013) mevcut bulgunun desteklendiği söylenebilir.

Pines (2004), bağlanma boyutları ile iş yerinde yaşadıkları tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, güvenli bağlanan bireylerin daha az oranda

tükenmişlik yaşadıkları ancak bağlanma kaygısı ve kaçınması boyutlarında bireylerin daha çok tükenmişlik yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu araştırmadaki öğretmen-aile ilişkilerine ait bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmada aile ve öğretmenin arasındaki ilişkideki öğretmen rolünün anne tarafından algılanmasına yönelik bulgular diğer kişilerle kurduğumuz iletişimde vereceğimiz tepkilerin belirlenmesinde rol oynayan bağlanma boyutlarının etkin bir yordayıcı olduğunu ifade eden (örn: Barsade, Ramarajan & Westen, 2009) çalışmaların bulgularıyla desteklenmektedir. Ayrıca güvenli bağlanan bireylerin güvensiz bağlanan bireylere göre daha çok sosyal destek ve daha az kariyer engeli algıladıklarını ifade eden çalışmalarda (örn: Wearden, Peters, Berry, Barrowclough & Liversidge, 2008) mevcut bulguları destekler niteliktedir. Bireylerin bağlanma kaygıları ve kaçınmaları ile iş yerinde yaşadıkları sorunlar arasında ilişkileri ortaya koyan (Ronen & Mikulincer, 2009; Pines, 2004) çalışmaların sonuçları tarafından desteklendiği söylenebilir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profilleri ile (AÖİİÖ) Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

<i>Sınıf Yönetim Profili</i>	<i>Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ)</i>			
	<i>İletişim</i>	<i>Beklentiler</i>	<i>İşbirliği</i>	<i>Katılım</i>
İlgili	.158*	.299**	.109	.114
Demokratik	.151*	.308**	.071	.063
Katı	-.091	.145*	.282**	.232**
Hoşgörülü	-.408**	-.463**	-.299**	-.320**
Tükenmiş	.060	.025	.060	.067

* p < .05, ** p < .01

Tablo 19'da Okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetim profilleri ile Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ) alt boyutları (annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları) arasında ilişki yer almaktadır. Sınıf yönetim profillerinden ilgili profilin ile AÖİİÖ alt boyutlarından iletişim alt boyutu ile zayıf düzeyde (r=0.158) pozitif yönlü, beklentiler ile zayıf düzeyde (r=0.299) pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunurken, işbirliği ve katılım boyutu ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Sınıf yönetim profillerinden demokratik profilin, AÖİİÖ alt boyutlarından iletişim alt boyutu ile zayıf düzeyde ($r=0.151$) pozitif yönlü, beklentiler ile orta düzeyde ($r=0.308$) pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunurken işbirliği ve katılım ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Sınıf yönetim profillerinden katı, AÖİİÖ alt boyutlarından beklentiler alt boyutu ile zayıf düzeyde ($r=0.145$) pozitif yönlü düzeyinde, işbirliği ile düşük düzeyde ($r=0.282$) pozitif yönlü düzeyinde, katılım ile düşük düzeyde pozitif yönlü ($r=0.232$) düzeyinde anlamlı ilişkisi olduğu görülmektedir. İletişim ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır.

Sınıf yönetim profillerinden hoşgörölü profili, AÖİİÖ alt boyutlarından iletişim alt boyutu ile orta düzeyde ($r=0.408$) negatif yönlü, beklentiler alt boyutu ile orta düzeyde ($r=0.463$) negatif yönlü, işbirliği alt boyutu ile zayıf düzeyde ($r=0.299$) negatif yönlü, katılım alt boyutu ile orta düzeyde ($r=0.320$) negatif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmaktadır. Sınıf yönetim profillerinden tükenmiş profili AÖİİ alt boyutlarından hiç birisi ile anlamlı düzeyde bir ilişkisi bulunmamaktadır.

İlgili sınıf yönetim profiline sahip öğretmenlerin AÖİİÖ alt boyutlarından iletişim ve beklentiler alt boyutu ile pozitif yönlü ilişkisi bulunmaktadır. Bu ilişki ise ilgili öğretmenlerin annelerle kurdukları iletişim konusunda başarılı olduğunu ve onların beklentilerini karşıladığını ortaya koymaktadır.

Demokratik sınıf yönetim profiline sahip öğretmenlerin, AÖİİÖ alt boyutlarından iletişim alt boyutu ile pozitif yönlü bulunmaktadır. Demokratik tutumun bir gereği olan güçlü bir iletişim kurabilen bu öğretmenlerin anneler tarafından iletişimlerini güçlü ve destekleyici bir öğretmen olarak görüldükleri söylenebilir.

Katı sınıf yönetim profiline sahip öğretmenlerin, AÖİİÖ alt boyutlarından beklentiler alt boyutu, işbirliği ve katılım ile pozitif yönlü ilişkisi bulunmaktadır. Bu da bu öğretmenlerin sınıf içindeki kuralcı tutumlarının profilleri (itaat beklentilerinin) ailelerle kurdukları ilişkilerine olumlu olarak yansıdığı söylenebilir.

Sınıf yönetim profillerinden hoşgörölü profili, (AÖİİÖ) boyutlarından iletişim, beklentiler, işbirliği, katılım alt boyutu ile negatif yönlü ilişkisi bulunmaktadır. Bu durum ise öğretmenin sınıf içinde öğrencilere karşı gösterdiği duyarlılığı ve destekleyiciliği anneler ile kurduğu iletişimde gösteremedikleri düşünülmektedir.

Öğretmen ve ailenin işbirliği içinde olma düzeyleri ile sınıf içerisinde özellikle davranış yönetimi boyutunda öğretmen ve öğrenci davranışlarının yordandığını (örn: Marzano, 2011), ifade eden araştırmalar araştırmancının bulgularını destekler niteliktedir. Bu bağlamda sınıf yönetimi profilleri ile AÖİÖ alt boyutlarının ilişkili olduğu görülmüştür. İlgili, demokratik ve katı sınıf yönetimine sahip öğretmenlerin iletişim konusunda anneler tarafından olumlu olarak değerlendirildiği söylenebilir. Hoşgörülü sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin ise anneler tarafından olumsuz algılandığı söylenebilir. Bu da sınıf yönetimi konusunda çocukların davranış ve öğrenme boyutlarında onlara hoşgörülü bir şekilde rehberlik eden bir tutuma sahip olan öğretmenlerin aileyle kurduğu iletişim içinde çok fazla etkin ve duyarlı olmadıkları söylenebilir. Bunun yanında hoşgörülü öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda ailelere karşı işbirlikçi bir tutum sergilemediği de ifade edilebilir.

4.2. Annelere Ait Bulgular ve Bulguların Tartışılması

Tablo 20: Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Bağlanma Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

<i>Bağlanma Boyutları</i>	<i>Çocuk Yetiştirme Boyutları</i>			
	İtaat Bekleme	Cezalandırma	Sıcaklık	Açıklayıcı Akıl Yürütme
Kaygı	,318**	-,212**	-,044	-,160*
Kaçınma	-,090	,286**	,007	-,027

* p < .05, ** p < .01

Tablo 20’de Çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile bağlanma boyutları arasındaki ilişki yer almaktadır. Tablo 20 incelendiğinde annenin bağlanma boyutları ile çocuk yetiştirme boyutları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analiz ile incelenmiştir. Anne bağlanma boyutlarından kaçınma bağlanma boyutu sadece cezalandırma alt boyutu ile zayıf düzeyde ($r=0.286$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi bulunmuştur. Kaygı bağlanma boyutunun ise çocuk yetiştirme boyutlarından itaat bekleme ile pozitif yönlü orta düzeyde ($r=0.318$), cezalandırma ile zayıf düzeyde ($r=0.212$) negatif yönlü

düzeyinde, akıl yürütme ile zayıf düzeyde ($r=0.160$) negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Annelerin bağlanma kaçınması ile çocuk yetiştirme tutumlarından cezalandırma alt boyutu arasında pozitif bir ilişkisi bulunmuştur. Bu annelerin çocuk yetiştirme sürecinde kurallara uymayan çocuklarını, baskı altına alma ve kontrol etmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Kayıtsız bağlanan (yüksek kaçınma ve düşük kaygı) annelerin, çocuklarının olumsuz duygularını eleştirdiğini ve olumsuz ifadelerini bastırdığını ortaya koyan (Cassidy & Kobak, 1988; Main, 1999; akt. Berlin & Cassidy, 2003) çalışmaların mevcut bulguyu desteklediği söylenebilir. Ayrıca bu annelerin olumlu bir benlik modeline olumsuz başkaları modeline sahip oldukları (Sümer ve Güngör, 1999) ve başkaları tarafından aşırı kontrollü olarak algılandıkları (Kobak & Sceery, 1988) için çocuklarına karşı cezalandırıcı davranış sergilemelerinin beklenebilecek bir davranış olduğu söylenebilir.

Annelerin bağlanma kaçınmasının bağlanma ihtiyaçlarını önemsiz görmelerini, yakınlık ihtiyacı ve duyguların ifade edilmesi konularında rahat olmamalarını yordadığı (Collins ve ark., 2004; Schachner ve ark., 2005) için bu annelerin çocuklarının ihtiyaçlarından uzak durma eğiliminde olabilecekleri ve onlara cezalandırıcı davranışlarda bulunabileceği söylenebilir. Bağlanma kaçınması ile düşük annelik duyarlılığı arasında ilişki olduğu belirtilen çalışmalarında (Edelstein ve ark., 2004; Rholes, Simpson, & Blakely, 1995; Selçuk ve ark., 2010) mevcut bulguları destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Sümer ve Kağıtçıbaşı (2010) yaptıkları araştırmalarında, annelerin bağlanma kaçınmalarının bağlanma kaygılarına göre çocuklara karşı daha olumsuz bir tutum içerisinde bulunmalarını yordadığını ve bu sonucun kültürel bir yapıdan kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu araştırmanın mevcut bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca bireyci toplumlar için özerkliğin baskılanmasının olumsuz anne baba tutumu olarak görülmesine karşın annenin bağlanma kaygısı, psikolojik bağımlılığın kültürün bir parçası olduğu Türkiye gibi çoğunluk dünya ülkeleri için bir risk faktörü olmadığı ifade edildiği (Kağıtçıbaşı, 2007) çalışmalarda mevcut bulguyu destekler niteliktedir. Annelerin bağlanma kaygısının çocuklarına karşı cezalandırma davranışı uygulama eğiliminde

olmalarını yordadığını ve ülkemiz çocuklarının gelişimleri üzerinde daha olumsuz etkiler yaratabileceği ifade edilebilir.

Annelerin bağlanma kaygısı ile çocuk yetiştirme tutumlarından itaat bekleme ile pozitif yönlü, cezalandırma ve akıl yürütme arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Annenin saplantılı bağlanmanın (yüksek kaygı ve düşük kaçınma) batı toplumları için son derece olumsuz bir özellik olarak görülmektedir. (Rothbaum, Weisz, Pott, Miyake, & Morelli, 2000; Van IJzendoorn & Sagi, 1999). Ayrıca bireylerin yüksek düzeyde bağlanma kaygıları (düşük bağlanma kaçınmaları) ile yakın ilişkilerini devam ettirme konusunda daha fazla endişeye sahip olmaları arasında ilişki belirtilmiştir. Bu annelerin çocuklarına karşı aşırı yakınlık kurma eğilimi çocukların çevreyi keşfedici davranışlarında onlara bir güven üssü olmalarını olumsuz yönde etkileyebilir (Mikulincer & Shaver, 2007). Annelerin bağlanma kaygısının çocuklarından kendi istek ve beklentilerine tamamen uyum sağlamaları beklentisi içinde olmalarıyla ilişkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 21: Annelerin Bağlanma Boyutlarıyla (AÖİİÖ) Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

<i>Bağlanma Boyutları</i>	<i>Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ)</i>			
	<i>İletişim</i>	<i>Beklentiler</i>	<i>İşbirliği</i>	<i>Katılım</i>
Kaygı	-,0149*	-,026	,173**	,155*
Kaçınma	-,071	,009	-,035	-,041

* p < .05, ** p < .01

Tablo 21’de Annelerin bağlanma boyutlarıyla kendilerinin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları arasındaki ilişki yer almaktadır. Tablo 21 incelendiğinde annenin bağlanma boyutları ile annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Annenin kaçınma bağlanma boyutu Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ) alt boyutlarından hiç biri ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır (p>0,05). Kaygı bağlanma boyutunun ise Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği alt boyutlarından iletişim ile zayıf düzeyde (r=0.149) negatif yönlü, işbirliği ile zayıf düzeyde (r=0.173) pozitif yönlü ilişkisi bulunmaktadır.

Annelerin bağlanma kaygısı ile (annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları) AÖİİÖ alt boyutlarından iletişim ile negatif, işbirliği ve katılım arasında pozitif ilişkisi bulunmaktadır. Saplantılı (kaygı düzeyi yüksek ve düşük kaçınma) bağlanan bireyler antisosyal bir iletişim tarzları olması (Tucker & Anders, 1998) ve bu bireylerin iletişim biçimlerinde agresif ve talepkar olmaya eğilimli oldukları (Guerrero ve ark., 2009) belirtilen çalışmalar mevcut bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu annelerin öğretmenleri kendi yüksek beklenti ve taleplerini karşılayamadıkları için onları iletişim konusunda yetersiz ve olumsuz olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Annelerin bağlanma kaçınması ile AÖİİÖ alt boyutları arasında hiçbir ilişkiye rastlanmamış olmasının ise bireylerin bağlanma kaçınmalarının ilişkilerde psikolojik mesafelerini korumaya karşı eğilimleriyle olan ilişkilerini belirten (Beck & Clark, 2010; Collins & Feeney, 2004; Shallcross, Howland, Bemis, Simpson & Frazier, 2011) çalışmaları destekler nitelikte bir bulgu olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 22: Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ile (AÖİİÖ) Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

<i>Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ)</i>	<i>Çocuk Yetiştirme Tutumları</i>			
	İtaat Bekleme	Cezalandırma	Sıcaklık	Açıklayıcı Akıl Yürütme
İletişim	-,370**	-,263**	-,253**	,754**
Beklentiler	-,470**	-,345**	,098	,532**
İşbirliği	-,323**	-,235**	,094	,328**
Katılım	-,338**	-,260**	,035	,397**

* p < .05, ** p < .01

Tablo 22’de Çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile kendileri tarafından algılanan öğretmenlerin iletişim ve işbirliği özellikleri arasındaki ilişki yer almaktadır. Tablo 22 incelendiğinde çocukları okul öncesi eğitim kurumuna devam eden annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ) alt boyutlarından iletişim alt boyutu çocuk yetiştirme tutumlarından itaat bekleme ile orta düzeyde (r=0.370) negatif yönlü, cezalandırma ile zayıf düzeyde (r=0.263) negatif yönlü, sıcaklık ile zayıf düzeyde (r=0.253)

negatif yönlü, açıklayıcı akıl yürütme ile yüksek düzeyde ($r=0.754$) pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır.

AÖİİÖ alt boyutlarından beklentiler alt boyutu, itaat bekleme ile orta düzeyde ($r=0.470$) negatif yönlü, cezalandırma ile orta düzeyde ($r=0.345$) negatif yönlü, açıklayıcı akıl yürütme ile orta düzeyde ($r=0.532$) pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmaktadır.

AÖİİÖ alt boyutlarından işbirliği alt boyutu çocuk yetiştirme boyutlarından itaat bekleme ile orta düzeyde ($r=0.323$) negatif yönlü, cezalandırma ile zayıf düzeyde ($r=0.235$) negatif yönlü, açıklayıcı akıl yürütme ile ortadüzeyde ($r=0.328$) pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu görülmektedir. Sıcaklık ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamaktadır.

AÖİİÖ alt boyutlarından katılım alt boyutu, çocuk yetiştirme tutumlarından itaat bekleme ile orta düzeyde ($r=0.338$) negatif yönlü, cezalandırma ile zayıf düzeyde ($r=0.260$) negatif yönlü, açıklayıcı akıl yürütme ile orta düzeyde ($r=0.397$) pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunurken sıcaklık ile anlamlı düzeyde bir ilişkisi bulunmamaktadır.

AÖİİÖ alt boyutlarından beklentiler, işbirliği ve katılım boyutlarının her biri, annelerin çocuk yetiştirme tutumları alt boyutlarından itaat bekleme ve cezalandırma ile negatif yönlü, açıklayıcı akıl yürütme tutumu ile pozitif yönlü ilişkisi bulunmaktadır.

Açıklayıcı akıl yürütme tutumuna sahip anneler öğretmenleri kendilerine karşı daha destekleyici olarak gördükleri ifade edilebilir. Buna ek olarak bu annelerin öğretmeni bu ilişkiyi geliştirme konusunda destekledikleri ve böylelikle onlarla kurdukları iletişimden daha çok memnun oldukları ifade edilebilir.

İtaat bekleme ve cezalandırıcı tutuma sahip olan annelerin ise annelik davranışlarında daha az duyarlı, ilgili ve hassas olmaları sonucunda çocuklarının öğretmenlerini daha olumsuz olarak algıladıkları söylenebilir

Tablo 23: Yaş Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ) Arasındaki Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Çocuk Yetiştirme				
<i>Boyutları</i>	<i>Anne Yaşı</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>
İtaat Bekleme	21-30	80	17,25	4,58
	31-40	98	16,24	3,28
	41-50	52	14,81	0,97
	Total	230	16,27	3,58
Cezalandırma	21-30	80	29,28	3,72
	31-40	98	32,24	7,00
	41-50	52	34,62	9,17
	Total	230	31,75	6,96
Sıcaklık	21-30	80	28,08	4,47
	31-40	98	28,84	4,48
	41-50	52	34,42	4,34
	Total	230	29,83	5,09
Açıklayıcı Akıl yürütme	21-30	80	22,95	6,60
	31-40	98	23,39	6,36
	41-50	52	17,77	1,17
	Total	230	21,97	6,14

(Tablo 23 devam)

Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ)				
İletişim	21-30	80	46,31	11,40
	31-40	98	45,54	10,51
	41-50	52	36,46	3,85
	Total	230	43,76	10,52
Beklentiler	21-30	80	27,48	6,45
	31-40	98	27,36	6,20
	41-50	52	26,10	7,06
	Total	230	27,11	6,49
İşbirliği	21-30	80	76,14	19,07
	31-40	98	71,92	18,01
	41-50	52	78,23	21,12

	Total	230	74,81	19,21
Katılım	21-30	80	79,30	19,96
	31-40	98	75,35	18,14
	41-50	52	79,25	20,95
	Total	230	77,60	19,45

Tablo 23’de yaş değişkenine göre annelerin çocuk yetiştirme tutumları ve (AÖİİÖ) arasındaki puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Tablo 23 incelendiğinde annenin yaş gruplarına göre çocuk yetiştirme boyutları alt boyutları ile Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği alt boyutlarına ait ortalama değerler bulunmaktadır.

Tablo 24: Yaş Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ)’nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

<i>Etki</i>	<i>Değer</i>	<i>F</i>	<i>Hipotez Sd</i>	<i>Hata Sd</i>	<i>P</i>	
Anne Yaş	Wilks' Lambda	,489	11,813 ^b	16,00	440	0,00*

* p<0,05

Tablo 24’de yer alan verilen Wilks’ lamda değerinin önemliliğine bakıldığında p<0,05 olduğundan dolayı anne yaşının çocuk yetiştirme stiline ve Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği alt boyutlarına anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (λ)= 0,489, F(16, 11,813)=0,00, p<0,05.

Tablo 25: Anne Yaşı Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ)’nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Varyans Analizi ve Scheffe Testi Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Çocuk Yetiştirme Tutumları						
	İtaat Bekleme	188,088	2	94,044	7,754	,001*
	Cezalandırma	940,994	2	470,497	10,526	,000*
Anne Yaşı	Sıcaklık	1440,092	2	720,046	36,422	,000*
	Açıklayıcı Yürütme Akıl	1191,426	2	595,713	18,194	,000*
Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ)						

İletişim	3601,918	2	1800,959	18,799	,000*
Beklentiler	70,092	2	35,046	,832	,436
İşbirliği	1568,896	2	784,448	2,147	,119
Katılım	870,242	2	435,121	1,152	,318

* p<0,05

Tablo 25'de Annenin yaşının çocuk yetiştirme alt boyutlarıyla ilişkisi yer almaktadır. Anne yaşı çocuk yetiştirme boyutlarının bütün alt boyutları için, Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği alt boyutlarından iletişim alt boyutu için anlamlı etkisi olduğu (p<0,05), diğer alt boyutlar için ise anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür (p>0,05).

İtaat Bekleme F=7,754, p=0,001<0,05;

Cezalandırma F=10,526, p=0,000<0,05;

Sıcaklık F=36,422, p=0,000<0,05;

Açıklayıcı akıl yürütme F=18,194, p=0,000<0,05;

Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği alt boyutlarından ise iletişim alt boyutu için (F=17,799, p=0,000<0,05) anlamlı etkisi olduğu, diğer alt boyutlar için ise anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür (p>0,05).

Anne yaşının çocuk yetiştirme tutumu alt boyutları anlamlı olarak etkilediği aşağıdaki tabloda görülmektedir. Farklığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; itaat, sıcaklık ve açıklayıcı akıl yürütme için 41-50 yaş grubu diğer iki yaş grubundan anlamlı derecede farklı, cezalandırma için ise bütün yaş grupları birbirinden anlamlı derecede farklıdır (p<0,05). Cezalandırma boyutunda 41-50 yaş grubu annelerin ölçek ortalaması diğer yaş gruplarına göre düşük iken, sıcaklık ve açıklayıcı akıl yürütme diğer iki yaş grubu ortalamasından yüksektir. Sıcaklık boyutu için 41-50 yaş grubu annelerin ortalaması, 31-40 yaş grubu ortalamasından, o da 21-30 yaş grubu ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. Açıklayıcı akıl yürütme boyutu için ise 31-40 yaş grubu annelerin ortalaması, 21-30 yaş grubu ortalamasından, o da 41-50 yaş grubu ortalamasından anlamlı derecede yüksektir. İtaat bekleme boyutunda ise 21-30 yaş grubu annelerin ortalaması, 31-40 yaş grubu ortalamasından, o da 41-50 yaş grubu ortalamasından anlamlı derecede yüksektir

AÖİİÖ alt boyutlarından iletişim alt boyutunda ise 41-50 yaş grubu ortalamaları diğer iki yaş grubundan anlamlı derecede farklı olup bu yaş grubunun iletişim puanı diğer iki yaş grubundan düşüktür.

Annelerin yaşının çocuk yetiştirme tutumlarının bütün alt boyutları için ve AÖİİÖ alt boyutlarından ise sadece iletişim alt boyutu için anlamlı etkisi olduğu görülmüştür.

Sıcaklık ve açıklayıcı akıl yürütme için 41-50 yaş grubu diğer iki yaş grubundan anlamlı derecede yüksek olarak farklıdır. Bu da annelerin daha olgun yaşlarındaki deneyim ve tecrübelerini çocuklara daha çok yansıtabilmektedirler (Barnes, Gardiner, Sutcliffe, Melhuish, Barnes & Gardiner, 2014). Ayrıca çocuklarının gelişimlerini destekleyici bir çevre oluşturma anlamında sahip oldukları tecrübeleri nedeniyle bu yaş grubu annelerin çocuklarına karşı daha sıcak ve açıklayıcı akıl yürütme tutumlarını sergiledikleri söylenebilir. Bunun yanı sıra kültürel olarak sıcaklık ve duygusal bağlılık aile yapısının ebeveyn eğitim ve gelir düzeyinden bağımsız olarak Türk ailesinde gözlemlenen bir anne özelliği (Kağıtçıbaşı, 2010) olmasına karşın mevcut bulguların bu çalışmayı desteklemediği görülmektedir. Ayrıca cezalandırma boyutu puanları 41-50 yaş grubu annelerin diğer iki yaş grubundan anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu, 41-50 yaş grubu anneliğin olumlu özelliğini ifade eden (örn: Sutcliffe, Barnes, Belsky, Gardiner, & Melhuish, 2012) çalışmalarca desteklenmektedir

AÖİİÖ alt boyutlarından (annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları) iletişim alt boyutunda ise 41-50 yaş grubu ortalamaları diğer iki yaş grubundan anlamlı derecede farklı olup bu yaş grubunun iletişim puanı diğer iki yaş grubundan düşüktür. Bu yaş gurubundaki annelerin diğer yaş grubundaki annelere göre iletişim alt boyutunda öğretmenleri daha olumsuz bir şekilde değerlendirmiştir. Bu bulgu bu yaş grubu annelerin öğretmenden beklentilerinin daha yüksek olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Diğer yaş grubu annelerin ise daha biyolojik olarak daha enerjik olmaları öğretmene iletişim konusunda daha destekleyici davranarak öğretmenle iletişim konusunda daha başarılı olmalarını sağlamış olabilir.

Tablo 26: Evlilik Süresi Değişkenine Göre Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ) Arasındaki Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Çocuk Yetiştirme Tutumları</i>	<i>Anne Evlilik Süresi</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>
İtaat Bekleme	1-5yıl	83	17,31	83
	6-10yıl	95	16,05	95
	11-15yıl	52	15,00	52
	Total	230	16,27	230
Cezalandırma	1-5yıl	83	29,07	83
	6-10yıl	95	32,09	95
	11-15yıl	52	35,38	52
	Total	230	31,75	230
Sıcaklık	1-5yıl	83	27,99	83
	6-10yıl	95	29,00	95
	11-15yıl	52	34,31	52
	(Tablo 26 devam)	Total	230	29,83
Açıklayıcı Akıl yürütme	1-5yıl	83	22,55	83
	6-10yıl	95	23,62	95
	11-15yıl	52	18,00	52
	Total	230	21,97	230
(AÖİİÖ)				
İletişim	1-5yıl	83	45,51	83
	6-10yıl	95	46,23	95
	11-15yıl	52	36,44	52
	Total	230	43,76	230
Beklentiler	1-5yıl	83	26,99	83
	6-10yıl	95	28,14	95
	11-15yıl	52	25,44	52
	Total	230	27,11	230
İşbirliği	1-5yıl	83	75,53	83
	6-10yıl	95	73,36	95
	11-15yıl	52	76,33	52
	Total	230	74,81	230
Katılım	1-5yıl	83	78,95	83
	6-10yıl	95	76,14	95
	11-15yıl	52	78,13	52
	Total	230	77,60	230

Tablo 26'da Evlilik Süresi Değişkenine Göre Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ) Arasındaki Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri yer almaktadır.

Tablo 27: Evlilik Süresi Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ)'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

	<i>Etki</i>	<i>Değer</i>	<i>F</i>	<i>Hipotez Sd</i>	<i>Hata Sd</i>	<i>P</i>
Anne Evlilik Süresi	Wilks' Lambda	,46	13,119 ^b	16	440,0	0,0*

* p<0,05

Tablo 27'de Wilks' lambda değerinin önemliliğine bakıldığında p<0,05 olduğundan dolayı evlilik süresinin çocuk yetiştirme stiline ve Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği alt boyutlarına anlamlı etkisi olduğu görülmüştür.

Evlilik süresinin hangi alt boyutları anlamlı olarak etkilediği aşağıdaki tabloda görülmektedir. Buna göre evlilik süresi çocuk yetiştirme tutumlarının bütün alt boyutları için, AÖİİÖ alt boyutlarından iletişim alt boyutu için anlamlı etkisi olduğu (p<0,05), diğer alt boyutlar için ise anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür (p>0,05). ($\lambda = 0,46$, $F(16, 13,11) = 0,00$, $p < 0,05$).

Tablo 28: Evlilik Süresi Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ)'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Varyans Analizi ve Scheffe Testi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Çocuk Yetiştirme Tutumları					
	İtaat Bekleme	178,695	2	89,347	7,342 ,001*
	Cezalandırma	1293,353	2	646,676	14,988 ,000*
	Sıcaklık	1389,657	2	694,828	34,756 ,000*
Anne Evlilik Süresi	Açıklayıcı Akıl Yürütme	1106,858	2	553,429	16,713 ,000*
Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ)					
	İletişim	3617,886	2	1808,943	18,897 ,000*
	Beklentiler	246,025	2	123,012	2,975 ,053
	İşbirliği	363,012	2	181,506	,490 ,614
	Katılım	369,910	2	184,955	,487 ,615

* p<0,05

Tablo 28’de yer alan annenin evlilik sürelerinden ileri gelen farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; itaat, sıcaklık ve açıklayıcı akıl yürütme için 11-15 yıldır evli olan annelerin ortalamaları diğer iki gruptan anlamlı derecede farklı, cezalandırma için ise bütün yaş grupları birbirinden anlamlı derecede farklıdır ($p<0,05$). İtaat bekleme ve açıklayıcı akıl yürütme boyutunda 11-15 yıldır evli olan annelerin ölçek ortalaması diğer evlilik süresi gruplarına göre düşük iken, sıcaklık ve cezalandırma alt boyutunda diğer iki farklı evlilik süresine sahip guruplarının ortalamasından yüksektir.

AÖİÖ alt boyutlarından iletişim alt boyutunda ise 11-15 yıldır evli olan annelerin ortalamaları diğer evlilik süresi grubundan anlamlı derecede farklı olup bu annelerin iletişim puanı diğer iki evlilik grubundan düşüktür.

Çocuk yetiştirme tutumları alt boyutlarından İtaat, sıcaklık ve açıklayıcı akıl yürütme için 11-15 yıl evlilik sürelerine sahip annelerin grubu diğer iki gruptan anlamlı derecede farklı; cezalandırma tutumu için ise bütün yaş grupları birbirinden anlamlı derecede farklıdır. İtaat bekleme ve açıklayıcı akıl yürütme boyutunda 11-15 yıl grubu annelerin ortalaması diğer yaş gruplarına göre düşük iken, sıcaklık ve cezalandırma alt boyutunda diğer iki yaş grubu ortalamasından yüksektir.

Evlilik süresi 11-15 yıl arasında bulunan annelerin diğer evlilik süresine sahip annelerden hem daha sıcak oldukları hem de cezalandırma davranışını daha çok kullandığı bulunmuştur. Bunun yanında bu gruptaki annelerin itaat bekleme ve açıklamaya yönelik mantıksal stratejiler kullanmayı daha az tercih ettikleri ifade edilebilir. Bu gruptaki annelerin kültürümüzden beklenen anne özelliği olan sıcaklık davranışını gösterirken cezalandırma davranışını da kullandıklarını söyleyebiliriz.

AÖİÖ alt boyutlarından (annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları) iletişim alt boyutunda ise 11-15 yıl grubu ortalamaları diğer evlilik süresi gruplarından anlamlı derecede düşüktür. Bu durumun bu evlilik süresine sahip annelerin öğretmenlerle kurdukları iletişimlerinde diğer gruplardaki annelere göre daha az memnun oldukları söylenebilir. Bu bulgunun araştırmada yer alan yaş grubuna göre öğretmenlerin iletişimlerinin değerlendirilmesi sonucuyla paralel bir yapıda olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Tablo 29: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ) Arasındaki Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Çocuk Yetiştirme Tutumları</i>	<i>Anne Çalışma Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Std. Sapma</i>
İtaat Bekleme	Evet	162	15,71	3,13
	Hayır	68	17,60	4,22
	Total	230	16,27	3,58
(Tablo 29 devam)				
Cezalandırma	Evet	162	31,21	6,38
	Hayır	68	33,03	8,08
	Total	230	31,75	6,96
Sıcaklık	Evet	162	30,22	5,13
	Hayır	68	28,91	4,91
	Total	230	29,83	5,09
Açıklayıcı Akıl Yürütme	Evet	162	22,70	6,26
	Hayır	68	20,21	5,48
	Total	230	21,97	6,14
(AÖİİÖ)				
İletişim	Evet	162	44,43	10,63
	Hayır	68	42,15	10,16
	Total	230	43,76	10,52
Beklentiler	Evet	162	27,56	6,51
	Hayır	68	26,04	6,35
	Total	230	27,11	6,49
İşbirliği	Evet	162	75,94	19,86
	Hayır	68	72,12	17,42
	Total	230	74,81	19,21
Katılım	Evet	162	78,91	20,00
	Hayır	68	74,49	17,83
	Total	230	77,60	19,45

Tablo 29'da Çalışma durumu değişkenine göre göre annelerin çocuk yetiştirme tutumları ve (AÖİİÖ) arasındaki puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Tablo 29 incelendiğinde anne çalışma durumuna göre çocuk yetiştirme tutumları alt boyutları ile AÖİİÖ puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır.

Tablo 30: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ)'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Tek Yönlü Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

	<i>Etki</i>	<i>Değer</i>	<i>F</i>	<i>Hipotez Sd</i>	<i>Hata Sd</i>	<i>p</i>
Anne- Çalışma Durumu	Wilks' Lambda	,874	3,970 ^b	8	221	0,000*

* p<0,05

Tablo 30'da verilen Wilks' lambda değerinin önemliliğine bakıldığında p<0,05 olduğundan dolayı anne çalışma durumunun çocuk yetiştirme tutumları ve Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği alt boyutlarına anlamlı etkisi olduğu görülmüştür ($\lambda = 0,874$, $F(8, 3,97) = 0,00$, $p < 0,05$).

Tablo 31: Çalışma Durumu Değişkenine Göre Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları ve (AÖİİÖ)'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Varyans Analizi ve Scheffe Testi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Anne Çalışma Durumu	Çocuk Yetiştirme Tutumları					
	İtaat Bekleme	171,643	1	171,643	14,130	,000*
	Cezalandırma	158,569	1	158,569	3,308	,070
	Sıcaklık	82,251	1	82,251	3,208	,075
	Açıklayıcı Akıl Yürütme	298,826	1	298,826	8,184	,005*
	(AÖİİÖ)					
	İletişim	250,083	1	250,083	2,272	,133
	Beklentiler	110,311	1	110,311	2,642	,105
	İşbirliği	701,402	1	701,402	1,908	,169
	Katılım	939,220	1	939,220	2,499	,115

*p<0,05

Tablo 31'de Çalışma durumu değişkenine göre annelerin çocuk yetiştirme tutumları ve (AÖİİÖ)'nin alt boyutlarından aldıkları puanların varyans analizi ve Scheffe testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre çalışma durumu çocuk yetiştirme tutumlarından sadece itaat bekleme ve açıklayıcı akıl yürütme boyutunu anlamlı etkilerken diğer alt boyutlar çalışma durumuna göre anlamlı farklılaşmamaktadır.

AÖİÖ alt boyutlarından ise hiçbir alt boyut çalışma durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

İtaat bekleme boyutu için çalışmayan annelerin, açıklayıcı akıl yürütme boyutu için ise çalışan annelerin puanları diğer gruba göre anlamlı derecede daha yüksektir ($p<0,05$).

Çalışan annelerin çocuk yetiştirme tutumları alt boyutlarından sadece itaat bekleme ve açıklayıcı akıl yürütme boyutunu anlamlı ve yüksek bir şekilde etkilemiştir. Bu annelerin çalışmayan annelere göre çocuklarına karşı daha çok itaat arayışında oldukları ve onlarla ilişkilerinde daha mantıksal yollar izleme eğiliminde olarak açıklayıcı akıl yürütmeyi tercih ettikleri söylenebilir. Mevcut bulgunun yarı zamanlı çalışan annelerin hiç çalışmayan ve tam zamanlı çalışan annelere göre iş yerinde yaşadığı stresin daha az olmasından dolayı çocuklarına karşı daha duyarlı olduklarını belirten (örn: Buehler & O'Brien, 2011) çalışmaları desteklemediği görülmektedir.

Mevcut bulguların çalışan annelerin hem itaat bekleme hem de açıklayıcı akıl yürütme gibi iki farklı tutumu bir arada göstermeleri, annelerin çalışma hayatından hem olumlu hem de olumsuz şekilde etkilenebileceklerini belirten çalışmalarca (Chang, 2013) desteklendiğini söyleyebiliriz. Birde kültürel bağlamda bu bulguya bakıldığında ise itaat beklemenin toplulukçu kültürlerde kabul edilebilir bir özellik olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu eğilimin kültürel normları desteklediği söylenebilir. Yüksek ve düşük eğitilmiş annelerin çocukları için belirledikleri sosyalleştirme hedeflerinde topluma uyum ve uygun davranmanın en çok önem verilen özelliklerden biri olduğunu belirten (Yağmurlu, Citlak, Dost ve Leyendecker, 2009) çalışmanın mevcut bulguyu desteklediği ifade edilebilir.

Hem kültüre duyarlı hem de çalışma hayatından kendini iyi hissederek çocuğuyla ilişkisinde onu mantıksal olarak destekleyip neden sonuç ilişkisini göstermek gibi bilişsel aktiviteleri sosyal etkileşim zemininde sunduğunu söyleyebiliriz. Annenin bu tutumu çalışan annelerin çocuklarıyla destekleyici ve kaliteli zaman geçirmeye özen gösterdiği şeklinde açıklanabilir.

AÖİÖ alt boyutları çalışma durumuna göre anlamlı olarak farklılık göstermemektedir. Bu sonucun ise annelerin öğretmenlere yönelik iletişim ve

işbirliğine hakkındaki algılarının annenin çalışan anne olmasından etkilenmediği görülmüştür. Yani annenin çalışma hayatında olup olmaması öğretmeni nasıl algılayıp değerlendirdiğine etkisi olmadığı görülmüştür. Ayrıca yüksek eğitimli ebeveynlerin çocuk gelişimi konusunda daha donanımlı oldukları, çocuklarıyla daha etkili iletişim kurabildiklerini ve onlara daha yüksek seviyede bilişsel uyaran ile duygusal destek sağladıkları ortaya koyan çalışmaların (Davis & Kean, 2005) çalışan annelerle ilgili olan bulguyu destekler nitelikte olduğunu söyleyebiliriz

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde sırasıyla araştırmada bulgular ve yapılan yorumlar ışığında ulaşılan sonuçlar (öğretmenlere ve annelere ait sonuçlar) ve öneriler (öğretmenlere ve annelere dönük öneriler) yer almaktadır.

5.1. Öğretmenlere Ait Araştırma Sonuçları

Bu araştırmada, hem kariyer hem de sosyal etkileşim hedeflerinin yerine getirilmesi anlamında bir başvuru kaynağı olan bağlanma boyutlarının (Wei, Russell ve Zakalik, 2005; Wright & Perrone, 2010) öğretmenlerin sınıf yönetimi profillerine ve annelerin öz-bildirimlerine dayalı olarak ailelerle kurdukları iletişim ve işbirliği özellikleriyle ilişkisi ve annelerin bağlanma boyutlarının çocuk yetiştirme tutumları ve öğretmenleri ailelerle kurdukları iletişim ve işbirliği özellikleriyle ilişkisi incelenmiştir.

Öğretmenin medeni durum ve çocuk sahibi olmasıyla bağlanma boyutları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin bağlanma boyutları ile sınıf yönetim profilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin bağlanma kaygıları ile tükenmiş sınıf yönetimi profilinin; bağlanma kaygısı ile ilgili sınıf yönetimi profili arasındaki ilişki ortaya konmuştur.

Bu bağlamda öğretmenlerin bağlanma boyutları ve sınıf yönetimi profillerine ilişkin bulguları bireylerin bağlanma kaygılarının düşük iş performansı ve yüksek stres düzeyinde olmalarını yordadığını (Ronen & Zuroff, 2009; Ronen & Baldwin, 2009) belirten çalışmaların sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca kayıtsız bağlanan bireylerin iş performanslarının yüksek bulunması (Gibson, 2010) sonucunu ortaya koyan çalışmalarda öğretmenlerin bağlanma kaçınmaları ile ilgili sınıf yönetimi profili benimsemesi arasındaki ilişkiyi destekler niteliktedir

Sınıf yönetimi profilleri ile öğretmenin eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunurken öğretmenlerin eğitim durumları ve hizmet sürelerindeki yükselme ile sınıf yönetiminde daha olumlu bir profili benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bekar öğretmenlerin sınıf yönetiminde evli olan meslektaşlarına göre daha katı bir profil benimsemeleri ise evli bireylerin evli olmayan bireylere göre iyilik hallerinin daha yüksek olduğu çalışmaları destekler nitelikte olduğu söylenebilir (Waite & Lehrer, 2003; Waite & Gallagher, 2000).

Aile ile kurdukları iletişim ve işbirliği boyutlarının anneler tarafından algılanmasına yönelik ise öğretmenlerin bağlanma kaygıları ile anneler tarafından beklenti, işbirliği ve katılım boyutlarında olumlu olarak algılanmaları arasında ilişki görülmüştür. Öğretmenlerin bağlanma kaçınmalarının ise annelerin kendilerine yönelik iletişim ve işbirliği özelliklerine ait algılarına anlamlı bir şekilde etki etmediği söylenebilir.

5.2. Ailelere Ait Araştırma Sonuçları

Annelerin bağlanma boyutları ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise bağlanma kaygısı boyutuyla itaat davranışı arasında anlamlı olan ilişkisinin bulunması kaygılı bağlanan annenin çocuğundan itaat beklentisi içinde olabileceği şeklinde açıklanabilir. Çocuğuyla kurduğu ilişkide kendisini güvende hissedebilmesi için annelik davranışlarının çocuğu tarafından onaylanmasını beklemekle birlikte çocuğuna karşı cezalandırma yöntemi kullanmadığı söylenebilir. Bunun yanında çocuğuyla kurduğu ilişkide onun neden sonuç ilişkisine dayanan çıkarımlarda bulunmasını teşvik etmediği belirtilebilir. Bunun yanında annelerin bağlanma kaygılarının öğretmenleri kendileri ile kurdukları ilişkiye yönelik iletişim anlamında yeterli bulmadıkları; ancak işbirliği ve katılım konusunda destekleyici buldukları ortaya çıkmıştır.

Annelerin bağlanma kaygılarının ile çocuklarına cezalandırma davranışı gösterme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Türk kültüründe (çoğunluk dünya/toplulukçu kültürlerde) en olumsuz anne baba tutumunun kayıtsız bağlanmaya (yüksek kaçınma ve düşük kaygı) sahip annelerin gösterebileceği söylenebilir.

Annelerin bağlanma boyutları ile öğretmeni değerlendirme boyutlarından sadece kaygılı bağlanan öğretmenlerde bir farklılık görülmüştür. Annelerin bağlanma kaygısının öğretmenleri iletişim konusunda olumsuz olarak değerlendirmesini; işbirliği ve katılım konusunda ise olumlu olarak değerlendirmesini yordadığı görülmüştür.

Annelerin bağlanma kaçınmasının ise kişisel ilişkiler kurmaya karşı olan direnci nedeniyle annelerin öğretmen hakkındaki fikirleri olumlu ya da olumsuz herhangi bir değerlendirme yapabilecek kadar bir ilişki kurmadıkları görülmüştür.

Unutulmamalıdır ki bu çalışmada annelerin bağlanma boyutlarına ilişkin bulguların tartışılmasında hem bağlanma boyutları hem de kategorilerinin kullanıldığı çalışmalara yer verilmiştir.

Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarından açıklayıcı akıl yürütme tutumunu benimseyen annelerin öğretmenleri iletişim boyutunda olumlu olarak değerlendirmiştir. İtaat bekleme, cezalandırma ve sıcaklık tutumunu benimseyen annelerin öğretmenlere iletişim boyutunda olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Annelerin demografik özellikleri (yaşı, evlilik süresi, annenin çalışma durumu ve annenin çocuk bakımında yardım aldığı kişi) çocuk yetiştirme tutumlarına ve öğretmeni kendileriyle kurduğu ilişki ve iletişim boyutunda değerlendirmelerine yönelik boyutlarda farklılaşmaktadır.

Annenin yaşı ve evlilik süresi arttıkça çocuk yetiştirme tutumlarından sıcaklık ve açıklayıcı akıl yürütme tutumlarını daha çok sergiledikleri görülmüştür. Çalışan annelerin çocuk yetiştirme tutumları alt boyutlarından itaat bekleme ve açıklayıcı akıl yürütme tutumlarını çalışmayan annelere göre daha çok tercih etmektedirler.

6.3. Öneriler

6.3.1. Öğretmenlerle Yapılacak Araştırmalara Dönük Öneriler

Bu çalışmada okul çalışanlarından sadece öğretmenlerin bağlanma boyutları incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda eğitim kurumlarının örgütsel yapılarının bağlanma kuramı temelinde kapsamlı olarak incelenmesi tavsiye edilmektedir. Bağlanma kuramı temelinde son yıllarda çeşitli meslek gruplarında bir takım davranış eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmaların sayısı giderek artmasına rağmen kullanılan örneklemin genel olarak İsrail ve Amerika ülkelerinden seçildiği görülmüştür. Özellikle ülkemiz gibi toplulukçu kültürlerde örgütsel yapılar içinde bağlanma kuramının çalışılması önerilmektedir.

Öğretmenin kişisel özelliklerinin çocuklarla kuracağı ilişkilerin üzerinde belirleyici bir faktör olması nedeniyle (Jennings & Greenberg, 2009) özellikle okul öncesi eğitim çalışmalarında öğretmenlerin örneklem olarak daha çok seçildiği görülmektedir. Ancak okul öncesi eğitim dinamiklerini sadece öğretmen özelliklerinin belirlemesi beklenemez. Bu bağlamda öğretmenlerin hem sınıf içindeki performans ve yönetim profilleri değerlendirilmesinin yanı sıra öğrencilere ve ailelere ait demografik değişkenlerin yapılan araştırmalarda incelenmesi tavsiye edilmektedir.

Sınıf içinde öğretmen-öğrenci etkileşimi, ev ziyaretleri ile anne- çocuk ilişkisi hakkında gözleme dayalı verilen elde edilmesi tavsiye edilmektedir. Öğretmenin aileyle kurduğu güçlü iletişim ve destekleyici paylaşımların çocukların gösterdiği davranış problemlerinin çözümünde kilit bir rol oynadığını ifade eden çalışmaların (Morgan, 2010) okul öncesi eğitimden başlayarak tüm eğitim ve iş hayatına ve bireyin iyilik haline olması beklenen etkilerin araştırıldığı boylamsal çalışmalar yapılması önerilmektedir

Okul öncesi öğretmenlerinin farklı kişilerle olan bağlanma boyutları de ölçülerek hem kişisel hem de mesleki hayatına bağlanma stiline etkileri çok yönlü bir şekilde araştırılarak boylamsal çalışmalar bağlamında hem kendi mesleki performanslarına hem de okul öncesi eğitim amaçlarına dönük çıktılarının incelenmesi tavsiye edilmektedir. Bu noktada bağlanma boyutlarındaki değişime duyarlı olan ve dirençli kalan bir takım özelliklerin ortaya konması önerilmektedir. Ayrıca okul öncesi dönemi çocukları için ikincil bir bağlanma figürü olabileceği öne

sürülen öğretmenin bağlanma boyutlarının çocukların bağlanma stillerine ve akademik ve sosyal becerilerine etkisi görgül zeminde incelenebilir.

Bunlara ek olarak çocukların bağlanma stillerinin çocukların okula uyum, sınıf içinde yaşanan olası çatışma durumlarında verdiği tepkiler, arkadaşlık ilişkileri, yardımlaşma davranışı, grup içerisinde tercih ettiği roller gibi bir takım özelliklere olan etkisi incelenebilir. Ayrıca 0-3 yaş grubunda bir okul öncesi eğitim kuruma devam eden çocukların hem 3-5 yaş hem de daha sonraki eğitim ve sosyal hayatlarının incelendiği boylamsal çalışmaların yapılarak bunların eğitim ortamlarında çocuğa karşı tutum ve mevcut programların zenginleştirilmesi bağlamında kullanılması önerilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki olarak değerlendirilmesin boylamsal çalışmaların yapılması uygun olacaktır. Her sene büyük ölçüde yenilenen velilerden ve belirli zaman aralıklarıyla değişen (il içi ve il dışı atamalar) meslektaşlarıyla (öğretmen ve yöneticiler) öğretmenin mesleki anlamda değerlendirilmesine yönelik görüşme tekniği kullanılarak çalışmalar yapılması yerinde olacaktır.

6.3.2. Öğretmenlerle Yapılacak Uygulamalara Dönük Öneriler

Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında yer alan sınıf yönetimi derslerinin içeriğinde onların ideal sınıf yönetimi tutumu sergilemeleri için daha fazla pratikle desteklenmelidir. Bu derslerin içeriğinde ise ders sorumluları her bir öğrencinin bireysel olarak eğilimleri dikkatli bir şekilde incelenip bireysel dönütler verilmelidir.

Okul öncesi eğitimde ilişkiyel duyarlılığı yüksek bir okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi önerilmektedir. Bu programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin lisans eğitimlerin itibaren konu ile ilgili gözleme dayalı dersleri almaları önerilmektedir. Mevcut programda özellikle okula uyum ve yeni öğrenmelerin gerçekleştirildiği durumlar için öğretmenin nasıl güven ve duyarlılık kaynağı olabileceğine ilişkin vaka sunumları, çocukların daha fazla gözlemlenebilmesi, staj süre ve kalitelerinde bir takım iyileştirmelerin yapılması önerilirken mevcut öğretmenlerde hizmet içi eğitimle bu konuda desteklenmelidir.

Öğretmenlerin özellikle kişilerarası iletişimlerini bağlamında güçlü ve zayıf yönlerini dikkate alarak, profesyonel hayatta kullanabilecekleri bir takım becerilere yönelik etkili iletişim seminer ve eğitimleri düzenlenebilir. Özellikle son sınıf öğretmen

adaylarının ve mesleğinin ilk yılındaki aday öğretmenlerin kendilerine ve başkalarına yönelik kişisel ya da kişilerarası ilişki dinamiklerine yönelik şablonlarına göre destek modelleri sunulabilir.

Öğretmenlerin kişisel ve profesyonel anlamdaki birtakım özelliklerinin boylamsal çalışmalar yapılarak daha uzun süreli etkilerinin ve bunların çalışma hayatlarına yansımalarının ortaya konabileceği çalışmalar yapılmalıdır.

Sınıf içindeki dinamik süreçler içinde özellikle öğretmenin otomatik verdiği tepkileri daha iyi gözlemlemesine, değerlendirmesine ve düzeltmesine olanak sağlayabilir. Bu tepkilerin özellikle bağlanma kuramına yönelik (farklı bağlanma figürlerine yönelik farklı bağlanma araçlarının kullanılması) profillerine dayanarak sınıf içerisinde öğrencilere gösterdiği sıcaklık ve duyarlılık, çocuklara yönelik istenmeyen davranışların önlenmesine ve engellenmesine yönelik kullandığı stratejiler; uyguladığı etkinliklerin kalitesi ve bu etkinliklere çocukların katılımı gibi boyutların ilişkisel olarak incelenmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin hem çocuk hem de aile bağlamında bireysel farklılıklara duyarlılığını geliştirip bu duyarlılığını koruyucu eğitimler verilmesi önerilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin lisans eğitimlerinde ve özellikle staj ve mesleklerindeki ilk yıllarında kendilerini ve mesleklerini daha iyi tanıyıp daha eğitsel ve istedik uygulamalara yönelik teorik bilgilerini daha kolay pratiğe taşımaları için mikro öğretim metodu sıklıkla kullanılmalıdır

Bu yöntemle çocuklarla etkileşimlerinin daha yoğun olduğu ve nispeten azaldığı zamanlar arasındaki geçişlerin nasıl değerlendirildiği, sınıf içi ilişkisel dinamiklerin ortaya konulabildiği (öğretmen-öğrenci; öğrenci-öğrenci), çocukların etkinlik sırasındaki duygu ve düşüncelerini ortaya koyma sıklığı ve ifade tarzları; öğrenciler arasındaki davranış problemleri, sınıf içinde yaşanan arkadaşlık ilişkileri ve en önemlisi çocukların bireysel olarak eğitim ortamındaki davranışlarının görünür olması anlamında önemlidir.

6.3.3. Anne ve Babalarla İlgili Yapılacak Araştırmalara Dönük Öneriler

Çocuk için en kritik yılları temsil eden erken çocukluk döneminde anne babanın önemine yönelik araştırmalara ihtiyaç vardır. Yeni anne baba olmuş bireylere ülkemiz kültürünü yansıtabilecek bağlanma temelli anne (bakım veren kişi) ile

bebeğin ilişkisinin kritik sonuçlarıyla ilgili boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir. Özellikle bu çalışma sonuçlarının ışığında anne babalara yönelik bağlanmanın öneminin anlatıldığı seminer, toplantı ya da ziyaretlerde kullanılacak güncel verilerin elde edilmesi sağlanmalıdır.

Annelerin alışma durumlarının annelik duyarlılıkları ve çocukların eğitim süreçlerine katılmalarına olan etkisinin tartışıldığı mevcut az sayıdaki literatürün farklı disiplinlerin bakış açılarının yansıtıldığı çalışmalarca desteklenmesi önerilmektedir

Babaların ocuğun sosyalleştirilmesinde önemli bir role sahip oldukları bilinmektedir (Belsky,1984). Anne baba araştırmalarında annenin ocuk üzerinde daha çok etkisi olduğunu bulunmuştur. (Sunar, 2009). Literatürde hala anne ve babanın birlikte değerlendirildiği Türk kültürüne ait çalışmaların son derece azlığı göz önünde bulundurularak baba-ocuk arasında kurulan iletişimin gözlem ve görüşme gibi araştırma yöntemleriyle incelenmesi önerilmektedir.

Bağlanma ilişiklerinin özellikle ocuk açısından değerlendirildiği çocukların bağlanma boyutları ve hayatlarındaki önemli figürler olan; anne-baba ve öğretmenlerin bağlanma boyutları ile karşılıklı ilişiklerinin incelenmesi ve bağlanma boyutlarındaki kararlılığın ölçülmesi bağlanma literatürü açısından önemli olarak görülmektedir.

Ebeveyn tutumları ile çocuklarının mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin okul öncesi eğitime yönelik (örn: Çocukların akademik ve sosyal becerileri) değişkenlerle incelenmesi önerilmektedir.

Annelerin ocukların hem yetiştirilmesinde hem de eğitim süreçlerine katılımları konusunda yapılan çalışmalarda babalarla yapılan çalışmalardan daha fazladır. Öncelikle bu bağlamda anne ve baba figürü olarak bağlanma ilişiklerine ve ebeveynlik ilişiklerine iki yönlü bir şekilde araştırılmasına ihtiyaç vardır. Buradaki ilişkisel analizlerin ışığında okul öncesi eğitim vazgeçilmez bir parçası olan aile katılımında hem anne hem de babadan beklenecek ve onlara sunulacak bir takım eğitsel stratejilerin onların bağlanma boyutları göz önünde bulundurularak (kişilerarası ilişiklerdeki eğilimleri) geliştirilmesi uygun önerilmektedir.

Aile-çocuk arasındaki etkileşimi güçlendirecek bireysel ve grupla yapılabilecek aktiviteler düzenlenebilir. Aileler arasındaki bireysel farklılıkların zenginlik sağlamasına yönelik kolektif bir çalışma sonucunda düzenlenen etkinliklerle standart bir şekilde düzenlenip uygulanan etkinlik üzerinde çalışmalar yapılması tavsiye edilmektedir.

Son yıllarda kültürlerarası yapılan çalışmalarda en çok bireyci ve toplulukçu kültürler incelenmektedir (Göregenli, 1997). Günümüzde sanayileşmiş, kentli ve orta sınıf Batı toplumunda bireyciliğin egemen olduğu belirtilmektedir. Bireyci toplumlarda, çocuk yetiştirmede denetime daha az yer verildiği, çocuğu serbest bırakan anne-baba davranışlarının yaygın olduğu ve dolayısıyla özerkliğin önem kazandığı ifade edilmektedir. Toplulukçu kültürlerde ise özerklikten çok, denetim içeren itaat ve bağımlılık yaklaşımının ön planda olduğu gözlenmektedir (Kağıtçıbaşı, 2000). Bireycilik-toplulukçuluk kapsamında, Türk toplumunun geçiş sürecinde olduğu belirtilmekle birlikte, günlük yaşamda geleneklerin ve toplulukçu kültürün etkisinin hissedildiği vurgulanmaktadır (Ercan, 2008). Buna karşın, son yıllarda ülkemizde yapılan çalışmalar, Türk toplumunun kabaca bireyci veya toplulukçu olarak sınıflandırılmayacağını, bireylerin hem toplulukçu hem de bireyci özelliklere sahip olduklarını göstermektedir (Ercan, 2008; Göregenli, 1997; Özdikmenli-Demir ve Sayıl, 2009). Bu araştırmaya göre kaçınan annelerin cezalandırıcı tutumları toplulukçu kültürler için yaygın olduğu görülmektedir. Bunun yanında araştırma örnekleminin farklı alt kültür gruplarından toplandığı araştırmalarında yapılması önerilmektedir.

6.3.4. Anne ve Babalarla İlgili Yapılacak Uygulamalara Dönük Öneriler

Okul öncesi eğitim kurumlarında velilere yönelik rehberlik servislerince bağlanma-beyin gelişimi ve duygu düzenlemelerine ilişkin araştırma sonuçlarının ailelere dikkat çekici ve yalın bir şekilde aktarıldığı seminerler düzenlenmesi sağlanmalıdır.

Ailelere yönelik çocuk yetiştirme tutumlarının çocuk ve toplum üzerindeki etkilerine yönelik farkındalık temelli ev ziyaretleri düzenlenebilir. MEB, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Üniversiteler ve STK'lar arasında kurulacak işbirliği çerçevesinde aile temelli erken müdahale programları özellikle dezavantajlı bölgelerde daha yoğun olacak şekilde yaygınlaştırılıp ortaya çıkan sonuçlar ışığında çeşitli önleyici müdahale programları geliştirilmesi önerilmektedir. VİPP-

SD (Video temelli olumlu anne-babalığı arttırıcı müdahale programları) ve Theraplay (Bağlanma temelli oyun terapisi) gibi müdahale içerikli yöntemlerin Türk kültürüne uyarlama çalışmaları hızlı bir şekilde tamamlanarak bu programların kullanımının yaygınlaştırılması tavsiye edilmektedir.

Öğretmenlerin ve annelerin bağlanma kuramı çerçevesinde incelendiği ilk çalışma olan bu araştırmanın geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi için bağlanma kuramının hem kişilerarası ilişkiler bağlamında oynadığı kritik rolün daha iyi anlaşılabilmesine hem de ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acer, D., & Akgün, E. (2010). Determining attachment styles of the pre-school teacher candidates. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1426–1431.
- Agishtein, P., & Brumbaugh, C.(2013). Cultural variation in adult attachment: the impact of ethnicity, collectivism, and country of origin. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 7(4), 384-405.
- Ahadi, S. A., & Rothbart, M. K. (1994). *Temperament, development, and the Big Five*. In C. F. Halverson Jr., G. A. Kohnstamm, & R. P. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood*, 189-207. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M., S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, 5. (1978). *Patterns of attachment: Apsychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M., S., & Wittig, B. A. (1969). *Attachment and the exploratory behaviour of one-year-olds in a strange situation*. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behaviour Vol. 4*, 113-136, London: Methuen.
- Akman, B., Taşkın, N., & Veziroğlu, M. (2010). *A study on classroom management profiles of preschool teachers*. Canada International Conference on Education Canada 26-28 Nisan, 2010, [Çevrim-içi http://radar.gsa.ac.uk/2504/1/CICE-2010_Proceedings.pdf], Erişim Tarihi: 24 Nisan 2014.
- Akman, B. ve Umay, A.(2007). *Öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerine yönelik bir ölçek uyarlama çalışması*, [Çevrim-içi http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/UOYPSS1_BildirKitabi.pdf] Erişim Tarihi: 10 Nisan 2013.
- Alegre, A. (2011). Parenting styles and children's emotional intelligence: What do we know?. *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families*, 19,1, 56-62.
- Applegate, J.S., & Shapiro, J.R. (2005). *Neurobiology for Clinical Social Work: Theory and practice*. New York: WW Norton.
- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri Dicle Üniversitesi *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Ata, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri, duygusal zeka düzeyleri ve empati eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Arteaga, I. A.; Humpage, S.D.; Reynolds, A.J., & Temple, J. A.(2013) *One year of preschool or two: Is it important for adult outcomes?: Results from the Chicago Longitudinal Study of the Child-Parent Centers*.
- Aslan, S. ve Güven, M. (2010). Bağlanma ve kişisel uyum arasındaki ilişkide ayrışma bireyleşmenin aracılığı. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 181-191.

- Bahçivan-Saydam, R. ve Gençöz, T. (2005). Aile ilişkileri, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumu ve kendilik değerinin gençler tarafından belirtilen davranış problemleri ile olan ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 61–74.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123.
- Barsade, S.G., Ramarajan, L., & Westen, D. (2009). Implicit affect in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 29, 135-162.
- Barrett, M., & Trevitt, J. (1991) *Attachment behaviour and the school child*. London: Routledge.
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Lewis, C., & Schaps, E. (1999). Beyond the three R's: A broader agenda for school reform. *Elementary School Journal*, 99, 415–431.
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.). *Child development, today and tomorrow*, 349–378. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baydar, N. (2013). Eşsiz Yıllar (Incredible Years) ana-babalık eğitim programı'nın etkinliği ve türkiye'deki aileler için uygulanabilirliği 23. *Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresi*, Edirne, 15 – 18 Mayıs 2013 http://www.cocukergenkongre.com/pdf/23_ulusalkongre.pdf Erişim Tarihi: 3 Mart 2014.
- Beck, L. A., & Clark, M. S. (2010). Looking a gift horse in the mouth as a defense against increasing intimacy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 676-679.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96.
- Belsky, J., & Barends, N. (2002). Personality and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, 415-438. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*. 21, 141-170.
- Berlin, L. J., & Cassidy, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant-mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development*, 12(4), 447-495.
- Betts, L.R., Trueman, M., Chiverton, L., Stanbridge, A., & Stephens, J. (2013). Parenting style as a predictor of attachment and psychosocial adjustment during early adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(6), 675-693.

- Blustein, D. L., Prezioso, M., & Schultheiss, D. E. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future direction. *The Counseling Psychologist*, 23, 416-432.
- Boatwright, K. J., Lopez, F. G., Sauer, E. M., VanDerWege, A., & Huber, D. M. (2010). The influence of adult attachment styles on workers' preferences for relational leadership behaviors, *The Psychologist-Manager Journal*, 13(1), 1-14.
- Booth, A., & Dunn, J.F. (1996). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bosch, K. (1999). Planning classroom management. *Arlington Heights, IL: SkyLight Professional Development.*
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Separation, anxiety and anger.* New York: Basic Book.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness and depression.* New York: Basic Books.
- Brennan, K. A., & Shaver, P. R. (1995). Dimensions of adult attachment, affect regulation, and romantic relationship functioning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 267–283.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Brown, A. M., & Whiteside, S. P. (2008). Relations among perceived parental rearing behaviors, attachment style, and worry in anxious children. *Anxiety Disorders*, 22, 263-272.
- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2008). Mother-child attachment and social anxiety symptoms in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 393-402.
- Buehler, C., & O'Brien, M. (2011). Mothers' part-time employment: Associations with mother and family well-being. *Journal of Family Psychology*, 25(6), 895–906.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline.* White Plains, NY: Longman.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S., (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*. 20(1), 33-50.
- Carlson, J. S., Tietz, H. B., Bender, S. L., & Benson, L. (2011). The influence of group training in the incredible years teacher classroom management program on preschool teachers' classroom management strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 27(2), 134– 54.

- Carter, K., & Doyle, W. (2006). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In C. Evertson and C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 373-406. New York: Erlbaum.
- Carter, A. M., Fabrigar, L. R., MacDonald, T. K., & Monner, L. J. (2013). Investigating the interface of the investment model and adult attachment theory. *European Journal of Social Psychology*, 43(7), 661–672.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33(1), 83-104.
- Christenson, S. L., Godber, Y., & Anderson, A. R. (2005). Critical issues facing families and educators. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success* 21-39 New York: Teachers College Press.
- Clements, M. A., Reynolds, A., J., & Hickey, E. (2004). Site-level predictors of children's school and social competence in the Chicago Child-Parent Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 273–296.
- Cohen, M. X., & Shaver, P. R. (2004). Avoidant attachment and hemispheric lateralisation of the processing of attachment- and emotion-related words. *Cognition & Emotion*, 18(6), 99-813.
- Collins, N.L., & Feeney, B.C. (2000). A safe haven: An attachment theory perspective on support seeking and caregiving in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1053–1073.
- Collins, N.C., & Feeney, B.C. (2004). Working models of attachment shape perceptions of social support: Evidence from experimental and observational studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 363-383.
- Collins, N.L., Guichard, A.C., Ford, M.B., & Feeney, B.C. (2004). Working models of attachment: New developments and emerging themes. In W.S. Rholes & J.A. Simpson (Eds.), *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications*. 196–239. New York: Guilford Press.
- Collins, N. L., Ford, M. B., Guichard, A. C., & Feeney, B. C. (2006). Responding to need in intimate relationships: Normative processes and individual differences. In M. Mikulincer & G. Goodman (Eds.), *Dynamics of romantic love: Attachment, caregiving, and sex: 149-189*. New York: Guilford Press.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644–663.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1994). Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.). *Advances in personal relationships: Attachment processes in adulthood* London: Kingsley.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-esteem processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe

(Eds.). *Self processes in development: Minnesota symposium on child psychology*, 167–216. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Commodari, E.(2013). Preschool teacher attachment and attention skills. *SpringerPlus*, 2,1-12.
- Conner NW., & Fraser MW (2011) *Preschool social–emotional skills training: A Controlled pilot test of the making choices and strong families programs*. *Research on Social Work Practice* 21(6), 699-711.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, Z. E., & Stanovich, P.J. (2009). How teachers would spend their time teaching language arts: The mismatch between self-reported and best practices. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 418-430.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Davidovitz, R., M. Mikulincer, P. Shaver, R. Izsak & M. Popper (2007). Leaders as attachment figures: leaders' attachment orientations predict leadership-related mental representations and followers' performance and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(4), 632-650.
- Davis, K. S., & Dupper, D. R. (2004). Student-teacher relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9, 179-193.
- Davis-Kean, P.E.(2005) The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294 –304.
- Decker, L. E. & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among pre-service teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35, 45-53.
- DeMulder, E. K., Denham, S. A., Schmidt, M.,& Mitchell, J. (2000) Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school, *Developmental Psychology*, 36(2), 274–282.
- Deniz, M. E (2011), Karar verme stilleri ve beş faktör kişilik özelliklerinin bağlanma stilleri açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11(1), 97-113.
- Denizel-Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 18, 1-22.
- Dickinson, D., & Neuman, S. B. (2006). (Eds.). *Handbook of early literacy research: Volume II*. New York, NY: Guilford Press.
- Dılmaç, O. (2009). Görsel sanatlar öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma (Erzurum ili örneği) I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre 1-3 Mayıs 2009. Çanakkale [Çevrim-içi: <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/17.pdf>] Erişim Tarihi: 3 Kasım 2013.

- Djigic, G., & Stojilkovic, S.(2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819–828.
- Downer, J., Sabol, T. J., & Hamre, B.K. (2010) Teacher-child interactions in the classroom. Special topics issue: Overlaps between socio-emotional and academic development. *Early Education and Development*, 21(5), 699-723.
- Durkin, K. (1995). Socialization. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *The Blackwell encyclopedia of social psychology* 614–618. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2011). Attachment and the processing of social information across the life span: Theory and evidence. *Psychological Bulletin*, 137(1), 19-46.
- Edelstein, R. S., Alexander, K. W., Shaver, P. R., Schaaf, J. M., Quas, J. A., Lovas, G. S., & Goodman, G. S. (2004). Adult attachment style and parental responsiveness during a stressful event. *Attachment and Human Development*, 6, 31-52.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Editor-in-Chief) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. 701-778. New York: Wiley.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 102-112.
- Ensari, H ve Zembat, R. (1999), *Yönetim stillerinin ailenin okulöncesi eğitim programlarına katılımı üzerindeki etkileri*, Marmara Üniverisitesi Anaokulu\Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Ercan, H. (2008). *Genç yetişkinlerin aşk biçemleri ve benlik tipleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Ergin, B. E. ve Dağ, İ. (2013). Kişilerarası problem çözme davranışları, yetişkinlerdeki bağlanma yönelimleri ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(1), 36-45.
- Evertson C. M., & Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. Weinstein (Eds.). *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues*, 3-15. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fletcher, A. C., Walls, J. K., Cook, E. C., Madison, & K. J., Bridges, T. H. (2008). Parenting style as a moderator of associations between maternal disciplinary strategies and child well-being. *Journal of Family Issues*, 29, 1724-1744.
- Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 4, 132-154.

- Fraley, R.C., Waller, N.G., & Brennan, K.A. (2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 350-365.
- Fraley, R. C., Vicary, A. M., Brumbaugh, C. C., & Roisman, G. I. (2011). Patterns of Stability in adult attachment: An empirical test of two models of continuity and change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(5), 974-992.
- Frías, M. T., Shaver P. R., & Díaz-Loving, R. (2014). Individualism and collectivism as moderators of the association between attachment insecurities, coping, and social support. *Journal of Social and Personal Relationships* 31, 3-31
- Froiland, J. M., Peterson, A., & Davison, M. L. (2013). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34, 33-50.
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294-311.
- Gelfer, J.I. (1991). Teacher-parent partnerships: Enhancing communications. *Childhood Education*, Spring, 164-168.
- George, C., & Solomon, J. (1999). Attachment and caregiving: The caregiving behavioral system. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment*, 649–670. New York: Guilford
- George, C., & Solomon, J. (2008). The caregiving behavioral system: A behavioral system approach to parenting. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, 833-856. New York, NY: Guilford Press.
- Gibson, J. B. (2010). Attachment styles predict workplace behavior, [Çevrim-içi: http://www.jfponline.com/fileadmin/content_pdf/cpn/archive_pdf/vol38iss6/70258_main.pdf] Erişim Tarihi: 1 Nisan 2014.
- Griffin, D. W., & Bartholomew, K. (1994). The metaphysics of measurement: The case of adult attachment. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships: Attachment processes in adulthood*, 517-552. London: Jessica Kingsley.
- Grusec, J. E., & Davidov, M. (2007) Socialization in the family. The roles of parents, in: J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.) *Handbook of socialization: Theory and research* 284–308. New York, Guilford Press.
- Guerrero,L.K., Farinelli, L., & McEwan, B.(2009). Attachment and relational satisfaction: the mediating effect of emotional communication. *Communication Monographs*, 76(4), 487-514.
- Gunnar, M. R., & van Dulmen, M. (2007). Behavior problems in post-institutionalized internationally-adopted children. *Development & Psychopathology*, 19, 129-148.
- Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U.E., Keller, M.M., & Lipnevich, A.A. (2013). Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 383–394.

- Gold, Y., & Bachelor, P. (2001). Signs of burnout are evident for practice teachers during the teacher training period. *Education, 108*(4), 546-555.
- Goldberg, S., Grusec, J., & Jenkins, J. M. (1999). Confidence in protection: Arguments for a narrow definition of attachment. *Journal of Family Psychology, 13*, 475-483.
- Goossens, F.A., & Van IJzendoorn, M.H. (1990) Quality of infant's attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day care characteristics. *Child Development, 61*, 832-837.
- Göregenli, M. (1997). Individualist and collectivist tendencies in a Turkish sample. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 28*, 787-793.
- Gürşimşek I. (2003) Okulöncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3*(1), 125-144.
- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 181-191.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(2), 297-318.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. Pianta, M. Cox, & K. Snow (Eds.), *School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability*, 49-83. Baltimore: Brookes.
- Hardy, G. E., & Barkham, M. (1994). The relationship between interpersonal attachment styles and work difficulties. *Human Relations, 47*, 263-281.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 511-524.
- Hazan, C., & Shaver, P.R. (1990). Love and work: an attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(2), 270-280.
- Hazan, C., & Shaver, P.R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry, 5*, 1-22.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P., & Yavitz, A. (2010) The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics 94*, 114-128.
- Hill, N. E., & Taylor, L C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science, 13*, 161-164.

- Hindman, A., Miller, A. L., Froyen, L. C., & Skibbe, L. E. (2012). A portrait of family involvement during Head Start: Nature, extent, and predictors. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 654-667.
- Hiralall, A. S., & Martens, B. K. (1998). Teaching classroom management skills to preschool staff: The effects of scripted instructional sequences on teacher and student behavior. *School Psychology Quarterly, 13*(2), 94-115.
- Holmes J. (1993). John Bowlby and attachment theory. Routledge, London.
- Holzberger, D., Philip, A., & Kunter, M. (2012). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*(3). 774-786.
- Howes, C., & Hamilton, C.E. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teacher. *Child Development, 63*, 859-866.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology, 38*, 113-132.
- Howes, C., & Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications, 317-332*. New York, NY: Guilford Press.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Hudson, Dale L. (2013). Attachment theory and leader-follower relationships. *The Psychologist-Manager Journal 16*(3), 147-159.
- Hurtz, G. M., & Donovan, J. J. (2000). Personality and job performance: The big five revisited. *Journal of Applied Psychology, 85*, 869-879.
- Ijzerman, H., Karremans, J., Thomsen, L., & Schubert, T. W. (2013). Caring for sharing: How attachment styles modulate communal cues of physical warmth. *Social Psychology, 44*, 160-166.
- Ihmeideh, F., Khasawneh, S., Mahfouz, S., & Khawaldeh, M. (2008). The new workforce generation: understanding the problems facing parental involvement in Jordanian kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood, 9*(2), 161-172.
- Jaeger, E., Hahn, N.B., & Weinraub, M. (2000). Attachment in adult daughters of alcoholic fathers. *Addiction, 95*(2), 267-276.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*, 491-525.
- Kaczmarek, L. A., Goldstein, H., Florey, J. D., Carter, A., & Cannon, S. (2004). Supporting families: A preschool model. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(4), 213-226.

- Kağıtçıbaşı, Ç., & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three- decade portrait of from Turkey. *Applied Psychology: An International Review*, 54(3), 317-137.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Sunar, D. G. (1992). Family and socialization in urkey. In J. L. Roopnarine & D. B. Carter (Eds.), *Parent-child relations in diverse cultural settings: Socialization for instrumental competency*. Annual Advances in Applied Developmental Psychology, 75-88. Norwood, N.J.: Ablex.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Applied Developmental Psychology*, 22, 333-361.
- Kaplan, B. ve Aksel, E. Ş. (2013). Ergenlerde bağlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1(1), 20-49.
- Katz, L. G. (1995). Talks with teachers of young children: A collection. Norwood, NJ: Ablex.
- Keklik, İ. (2005). *Relationships of attachment status and gender to personal meaning, depressiveness and trait-anxiety among college students*. Unpublished Doctoral Dissertation University of Florida.
- Kerns, K. A., & Richardson, R. A. (Eds.) (2005). *Attachment in middle childhood*. N.Y.: Guilford.
- Ketterson, T. U., & Blustein, D. L. (1997). Attachment relationships and career exploration. *Career Development Quarterly*, 46, 167-178.
- Kidwell, S. L., Young, M. E., Hinkle, L. D., Ratliff, A. D., Marcum, M. E., & Martin, C. N. (2010). Emotional competence and behavior problems: Differences across preschool assessment of attachment classifications. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 15, 391-406.
- Kim, E. M., Sheridan, S. M., Kwon, K., & Koziol, N. (2013). Parent beliefs and children's social-behavioral functioning: The mediating role of parent–teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 51(2), 175-185.
- Kirkpatrick, L. A., & Davis, K. E. (1994). Attachment style, gender, and relationship stability: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 506–512.
- Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135–146.
- Krausz, M., Bizman, A., & Braslavsky, D. (2001). Effects of attachment style on preferences for and satisfaction with different employment contracts: An exploratory study. *Journal of Business and Psychology*, 16(2), 299-316.
- Kunce, L. J., & Shaver, P. R. (1994). An attachment-theoretical approach to caregiving in romantic relationships. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships*, 205-237 London, England: Kingsley.

- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, (35),79-91.
- Lamb-Parker, F., Piotrkowski, C. S., Baker, A. J. L., Kessler-Sklar, S., Clark, B., & Peay, L. (2001). Understanding barriers to parent involvement in Head Start: A research-community partnership: *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 35-51.
- Leung, C. M., & Lam, S. F.(2003). The effects of regulatory focus on teachers' classroom management strategies and emotional consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1),114-125.
- Levy, K. N., Blatt, S. J., & Shaver, P. R. (1998). Attachment styles and parental representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 407–419.
- Lewis, R. (2006). Classroom discipline in Australia. In C. Evertson and C. S. Weinstein (Eds). *International handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues 1193-1124*. N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, R. & Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *The international handbook of research on teachers and teaching*, 417-431 Norwell, MA, USA: Springer.
- Lewis, R., Romi, S., Katz, Y. J., & Qui, X. (2008). Students' reaction to classroom discipline in Australia, Israel, and China. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 715-724.
- Li, T. & Fung, HH. (2014) How avoidant attachment influences subjective well-being: an investigation about the age and gender differences. *Aging Ment Health*, 18(1), 4-10
- Lieberman, A. F.(2004). Traumatic stress and quality of attachment: Reality and internalization in disorders of infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 25(4), 336–351.
- Littman-Ovadia, H. (2008). The effect of client attachment style and counselor functioning on career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 434–439.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). The classroom assessment scoring system: findings from the prekindergarten year. *Elementary School Journal*, 104(5), 409-426.
- Lavenda, A. (2009). *Parental involvement in communal high schools. Testing a model of the influence of the perceptions of parents' role, self-capability, initiation of involvement on the part of school, the teacher and the child and time, power, knowledge and ability of the parent's resources*. Unpublished Doctoral Dissertation Hebrew University.
- Li, T.,& Fung, H.H. (2014). How avoidant attachment influences subjective well-being: an investigation about the age and gender differences. *Aging Ment Health*, 18(1), 4-10.
- Lopez, F. G. (1995). Contemporary attachment theory: An itroduction with implications for counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 23, 395–416.

- Lyons-Ruth, K., Bronfman, E., & Parsons, E. (1999). Atypical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk. Maternal frightened, frightening, or atypical behavior and disorganized infant attachment patterns. In J. Vondra & D. Barnett (Eds.), *Atypical patterns of infant attachment: Theory, research, and current directions. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64, 67–96.
- Maccoby E. (2002). Parenting effects: Issues and controversies. In: Borkowski J, Ramey S, Bristol-Power M,(Eds.). *Parenting and the child's world*. 35–45. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen and E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*. 1-102. New York, NY: Wiley.
- Main, M. (1999). Epilogue. Attachment theory: Eighteen points with suggestions for future studies. In J. Cassidy and P. Shaver (Eds.) *Handbook of Attachment*, 845-887. New York: The Guilford Press.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-106.
- Mansfield, C. F., & Volet, S. E. (2010) Developing beliefs about classroom motivation: Journeys of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1404-1415.
- Marzano, R. J. (2011). Thought experiments in the classroom. *Educational Leadership*, 69(3), 82–83.
- McCutcheon, L.E. (1998). Self-defeating personality and attachment revisited. *Psychological Reports*, 83, 1153-1154.
- Maxwell, K. L., & Eller, S. K. (1994). Children's transition to kindergarten. *Young Children*, 49(6), 56-63.
- Merrett, F. & Wheldall, K. (1993). How do teachers learn to manage classroom behavior? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behavior management. *Educational Studies*, 19(1), 91-107.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York, NY: Guilford Press.
- Morgan, R. (2010). *Before Care. A Report of Children's Views on Entering Care by the Children's Rights Director for England*. London: Ofsted [Çevrim-içi: <http://www.ofsted.gov.uk/resources/care>] Erişim Tarihi: 19 Mart 2012.
- Morris-Rothschild, B., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105-121.

- Nacak, M., Yağmurlu, B., Durgel E., & van de Vijver, F. (2011). Metropol ve Anadolu'da ebeveynlik: Biliş ve davranışlarda şehrin ve eğitim düzeyinin rolü. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 26, 85-100.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2010). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth thorough age 8* (NAEYC Position Statement). [Çevrim-içi: <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>] Erişim Tarihi: 3 Şubat 2014.
- Nie, Y. & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 185-194.
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher-child relationship trajectories: Predictors of behavior problem trajectories and mediators of child and family factors. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162.
- O' Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relations with mother and teacher. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 87-98.
- Oldmeadow, J. A., Quinn, S., & Kowert, R. (2013). Attachment style, social skills, and facebook use amongst adults. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1142-1149.
- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Classroom behavior management content in Australian undergraduate primary teaching programs. *Teaching Education*, 23, 287-308.
- Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., Hemmeter, M. L., & Thomas, D. (2008). *Helping children understand routines and classroom schedules* Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning.
- Özdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *International Journal of Social Sciences*, 2(4), 257-263
- Özdikmenli-Demir, G. & Sayıl, M. (2009). Individualism-Collectivism and conceptualizations of interpersonal relationships among turkish children and their mothers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(4), 371-387.
- Özensel, E. (2004). Türk toplumunda çocuğun yetiştirilmesinde annenin rolü: Konya ili örneği *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 77-96.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z., & Küllük, M. C. (2011). Analysis and comparison of primary school teachers' perceptions about classroom management. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(1), 617-635.
- Parke, R., Coltrane, S., Duffy, S. Buriel, R., Dennis, J., Powers, J., French, S., & Widaman, K. F. (2004). Economic stress, parenting, and child adjustment in Mexican American and European American families. *Child Development*, 75, 1632-1656.

- Pascuzzo, K., Cyr, C., & Moss, E. (2013). Longitudinal associations between adolescent attachment, adult romantic attachment, and emotion regulation strategies. *Attachment and Human Development, 15*(1), 83–103.
- Paterson, G., & Sanson, A. (1999). The association of behavioural adjustment to temperament, parenting and family characteristics among 5 year old children. *Social Development, 8*, 293–309.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., & Walberg, H. J. (Eds.). (2005). *School-family partnerships for children's success*. New York, NY: Teachers College Press.
- Pepping C. A., Davis, P. J. & O'Donovan, A. (2013). Individual differences in attachment and dispositional mindfulness: The mediating role of emotion regulation. *Personality & Individual Differences, 54*(3), 453-456.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between teachers and children*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pines, A. M. (2004). Adult attachment styles and burnout, *Work and Stress, 18*(1), 66-80
- Pianta, R. C., Burchinal, M., Jamil, F. M., Sabol, T., Grimm, K. J., Hamre, B. K., Downer, J., LoCasale-Crouch, J., & Howes, C. (2014). A cross-lag analysis of longitudinal associations between preschool teachers' instructional support identification skills and observed behavior. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(2), 144-154.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten experiences has long-term implications for cognitive and teachers' practices related to transition into schools: Results of a social development and for high school dropout (A-national survey). *Elementary School Journal, 100*, 71–86.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement, 365-386*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Pianta, R. C., & La Paro, K. (2003). Improving early school success. *Educational Leadership, 60*(7), 24-29.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal, 102*(3), 225-238.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S. E., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 16*, 117-132.

- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 263-280.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review, 27*(3), 407-17.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Metzger, M., Champion, K., & Sardin, L. (2008). Improving preschool classroom processes: Preliminary findings from a randomized trial implemented in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 10–26.
- Powell, D. R. (2001). Visions and realities of achieving partnership: Parent-school relationships at the turn of the century. In Artin Goncu & Elisa L. Klein (Eds.), *Children in play, story, and school*, 333-357. New York: Guilford Press.
- Powell, D. R., & D'Angelo, D. (2000). *Guide to improving parenting education in Even Start family literacy programs*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Reiner, I., & Spangler, G. (2013). Representations of Early Attachment Experiences and Personality in Adulthood, *Journal of Adult Development, 20*(1), 38-45.
- Rholes, W. S., Simpson, J. A., & Blakely, B. S. (1995). Adult attachment styles and mothers' relationships with their young children. *Personal Relationships, 2*, 35–54.
- Rholes, W. S., Simpson, J. A., & Friedman, M. (2006). Avoidant attachment and the experience of parenting. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 275-285.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 626-635.
- Riley, P. (2011). Attachment theory and the student-teacher relationship. London: Routledge.
- Riley, P. (2013). Attachment theory, teacher motivation & pastoral care: a challenge for teachers and academics, *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, 31*(2), 112-129.
- Riley, P., Lewis, R., & Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 957-964.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(5), 491-511.

- Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 145-159.
- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K., & Morelli, G. (2000). Attachment and culture: Security in the United States and Japan. *American Psychologist*, 55, 1093-1104.
- Rubin, K. H., Nelson, L. J., Hastings, P., & Asendorpf, J. (1999). Transaction between parents' perceptions of their children's shyness and their parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 23, 937-957.
- Rushton, S., Morgan, J., & Richard, M. (2007). Teacher's myers-briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23, 432-441.
- Richards, D. A., & Schat, A. C. H. (2011). Attachment at (not to) work: Applying attachment theory to explain individual behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 96(1), 169-182.
- Ronen, S., & Mikulincer, M. (2009). Attachment orientations and job burnout: the mediating role of team cohesion and organizational fairness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, 549-567.
- Ronen, S., & Mikulincer, M. (2010). Predicting employee's satisfaction and burnout from managers' attachment and caregiving. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21, 828-849.
- Ronen, S., & Zuroff, D. (2010). *Performance, promotion, and social acceptance: the role of attachment and social rank behaviors*. Annual Meeting of the Academy of Management, Montreal, Canada. 6-10 Ağustos 2010 [Çevrim-içi: <http://annualmeeting.aomonline.org/2010/>] Erişim Tarihi: 10 Haziran 2013.
- Ronen, S., & Baldwin, M. W. (2009) Hypersensitivity to social rejection and perceived stress as mediators between attachment anxiety and future burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 58, 1-24.
- Rosas, C., & West, M. (2009). Teachers' beliefs about classroom management: Pre-service and inservice teachers' beliefs about classroom management. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5(1), 54-6.
- Sable, P.(2010). The Origins of an Attachment Approach to Social Work Practice with AdultsS. Bennett and J.K. Nelson (Eds.), *Adult attachment in clinical social work: Practice, research, and policy*, 17-29. New York: Springer.
- Sauer, E., VanderWege, A., & Huber, D. M. (2010). The influence of adult attachment styles on workers' preferences for relational leadership behaviors. *Psychologist Manager Journal*, 13, 1-14.
- Schachner, D. A., Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2005). Patterns of nonverbal behavior and sensitivity in the context of attachment relationships. *Journal of Nonverbal Behavior*, 29, 141-169.

- Schaffer, M., Clark, S., & Jeglic, E.L. (2009) The role of empathy and associated factors in the development of antisocial behaviors. *Crime and Delinquency*, 55(4), 586-599.
- Scher, A., & Dror, E. (2003). Attachment, care-giving, and sleep: The tie that keeps infants and mothers awake. *Sleep and Hypnosis*, 5, 27–37.
- Schirmer, L. L., & Lopez, F. G. (2001). Probing the social support and work strain relationship among adult workers: Contributions of adult attachment orientations. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 17–33.
- Schore, A. N. (2005). Attachment, affect regulation, and the developing right brain: Linking developmental neuroscience to pediatrics. *Pediatrics in Review*, 26, 204-211.
- Schore, J. N., & Schore, A. N., (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36, 9-20.
- Schuengel, C. (2012). Teacher-child relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, 14(3), 329-336.
- Searle, B., & Meara, N.M. (1999). Affective dimensions of attachment styles: Exploring self-reported attachment style, gender, and emotional experience among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 46(2) 147-158.
- Selçuk, E., Günaydın, G., Sümer, N., Harma, M., Salman, S., Hazan, C., Doğruyol, B., & Öztürk, A. (2010). Self-reported romantic attachment style predicts everyday maternal caregiving behavior at home. *Journal of Research in Personality*. 44, 544-549.
- Selçuk, E., Günaydın, G., Sümer, N. ve Uysal, A. (2005). Yetişkin bağlanma boyutları için yeni bir ölçüm: Yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri-II'nin Türk örnekleminde psikometrik açıdan değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8, 1-11.
- Shallcross, S., Howland, M., Bemis, J., Frazier, P., & Simpson, J. (2011). Failing to “capitalize” in social capitalization interactions: The role of attachment insecurity. *Journal of Family Psychology*, 25, 77-85.
- Shaver, P. R., & Hazan, C. (1994). Attachment. In A. Weber & J. Harvey (Eds.), *Perspectives on close relationships*, 110-130. New York: Allyn & Bacon.
- Shaver, P. R., Hazan, C., & Bradshaw, D. (1988). Love as attachment: The integration of three behavioral systems. In R. J. Sternberg & M. Barnes (Eds.), *The psychology of love*, 68-99. New Haven, CT: Yale University Press.
- Silver, R. B., Measelle, J., Essex, M., & Armstrong, J. M.(2005). Trajectories of externalizing behavior problems in the classroom: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39–60.
- Simpson, J. A. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 971–980.

- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D., & Locker, A. (2005) Maternal reflective functioning and attachment: considering the transmission gap. *Attachment and Human Development*, 7, 283-292.
- Soar, R. S., & Soar, R. M. (1987). Classroom climate. In M. J. Dunkin (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* 336-342. Oxford: Pergamon Press.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood, *Attachment and Human Development*, 7, 349-367.
- Sugai, G., & Horner, R.H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1), 23-50.
- Sunar, D. (2009). Mothers' and fathers' child rearing practices and self esteem in three generations of urban Turkish families. S. Bekman ve A. Koç, (Ed.), *Perspectives on human development, family and culture*, 126-139. Cambridge University Press.
- Stoughton, E. H. (2007). How will I get them to behave? : Pre service teachers reflect on classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1024-1037.
- Sutcliffe, A., Barnes, J., Belsky, J., Gardiner, J., & Melhuish, E. (2012) *Health of children born to older mothers in the UK*. Royal College of Paediatrics and Child Health Abstracts of the Annual Conference. Archives of Disease in Childhood, [<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22915663>] Erişim Tarihi: 3 Mayıs 2014.
- Sutcliffe A. G., Melhuish, E., Barnes, J., & Gardiner, J. (2014). Health and development of children born after assisted reproductive technology and sub-fertility compared to naturally conceived children: data from a national study. *Pediatric Reports*, 6(1), 18-51. [<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24711911>] Erişim tarihi: 2 Mayıs 2014.
- Sümer, N. (2006). Yetişkin bağlanma ölçeklerinin kategoriler ve boyutlar düzeyinde karşılaştırılması, *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57). 1-22
- Sümer, N. (2012). Ana babalık ve Bağlanma.. Melike Sayıl ve Bilge Yağmurlu (Ed.), *Ana Babalık: Kuram ve Araştırma* 169-191.İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Sümer, N., ve Anafarta-Şendağ, M. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24,86- 101.
- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14, 35-58.
- Sümer,N.,& Kağıtçıbaşı, Ç.(2010). Culturally relevant parenting predictors of attachment security: Perspectives from Turkey. In Phyllis Erdman and Kok-Mun Ng (Eds.). *Attachment: Expanding the cultural connections*,157-179. Routledge Taylor & Francis Group.
- Sümer, H. C., & Knight, P. A. (2001). How do people with different attachment styles balance work and family? A personality perspective on work-family linkage. *Journal of Applied Psychology*, 86, 653-663.

- Şirvanlı-Özen, D. (2006). Akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ile benlik algısı tarafından yordama gücü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21, 58, 77-98.
- Şirvanlı-Özen, D & Aktan, T. (2010). Bağlanma ve zorbalık sisteminde yer alma: başa çıkma stratejilerinin aracı rolü (Attachment and Being in Bullying System: Mediational Role of Coping Strategies). *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 101-113.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi*, 7(26), 1-26.
- Taner- Derman, M. ve Başal, H.A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Terzi, Ş. ve Cihangir Çankaya, Z. (2009). Bağlanma stillerinin öznel iyi olmayı ve stresle başa çıkma tutumlarını yordama gücü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 1-11.
- Thomson, M. (2011). Common sources for teaching choice: key motivational factors and beliefs about teaching. *Studia Psychologia-Paedagogia*, 2, 3-15. [http://www.studia.ubbcluj.ro/download/pdf/671.pdf] Erişim Tarihi: 2 Şubat 2014.
- Towler, A. J., & Stuhlmacher, A. F. (2013). Attachment styles, relationship satisfaction, and well-being in working women. *Journal of Social Psychology*, 153(3), 279-298.
- Tucker, J. S., & Anders, S. L. (1998). Adult attachment style and nonverbal closeness in dating couples. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22, 109/124.
- TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1995) *Aile içi şiddetin sebep ve sonuçları*. [Çevrim-içi: http://istifhane.files.wordpress.com/2013/03/aile_ici_siddetin_sebep_ve_sonuc_lari_1995.pdf, Erişim Tarihi: 10 Ocak 2014.
- Tunç, A., & Tezer, E. (2006). Çocuk yetiştirme stilleri ve benlik saygısı arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 37-44.
- Turla, A., Şahin, T. F. ve Avcı, N. (2001). Okulöncesi öğretmenlerinin fiziksel şartlar, program, yöntem, teknik, sınıf ve davranış yöntemi sorunlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:151.http://yayim.meb.gov.tr Erişim Tarihi: 12 Nisan 2014.
- Uluç, S. (2012). Doğuştan getirilen ilişkisellik arayışının ana babayla kurulan duygusal bağ aracılığıyla biçimlenmesi. Melike Sayıl ve Bilge Yağmurlu (Ed.), *Ana Babalık: Kuram ve Araştırma* 169-191.İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Ünal, E., Baran, G., & Bütün-Ayhan, A. (2011). Examination of the perceptions related to the importance of the institutional purposes of the teachers of the pre-school education. *Theoretical Pedagogy*, 4(2), 221-229.
- Van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1996). Attachment representations in others, fathers, adolescents, and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(1), 8-21.

- Van IJzendoorn, M. H., & Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* 713-734. New York, NY: Guilford Press.
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, *10*(2), 133-150.
- Vrticka, P., Sander, D., & Vuilleumier, P. (2012). Influence of adult attachment style on the perception of social and non-social emotional scenes. *Journal of Social and Personal Relationships*, *29*(4), 530–544.
- Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, *45*(6), 619–636.
- Waite, L. J., & E. L. Lehrer. (2003). The benefits from marriage and religion in the United States: A comparative analysis. *Population and Development Review* *29*(2), 255-276.
- Waite, L. J., & Gallagher, M. (2000). *The case for marriage: Why married people are happier, healthier, and better off financially*. New York: Doubleday.
- Wei, M., Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshmen college students: A longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, *52*, 602-614.
- Wearden, A., Peters, I., Berry, K., Barrowclough, C., & Liversidge, T. (2008). Adult attachment, parenting experiences, and core beliefs about self and others. *Personality and Individual Differences*, *44*, 1246-1257.
- Winter, D. G., & Barenbaum, N. B. (1999). History of modern personality theory and research. In L. A. Pervin and O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, 3-30. New York: Guilford.
- Wright, S. L., & Perrone, K. M. (2010). An examination of the role of attachment and efficacy in life satisfaction. *The Counseling Psychologist*, *38*, 796-823.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*, Boston: Allyn and Bacon.
- Wong, H., & Wong, R. (2004). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Wright, S. L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N., & Vannatter, A. (2014). The influence of attachment on perceptions of supports and barriers to academic and career self-efficacy: A mediational model. *Journal of Counseling and Development*, *92*, 36-46.
- Yağmurlu, B., Çıtlak, B., Dost, A., & Leyendecker, B.(2009).Türk annelerinin çocuk sosyalleştirme hedeflerinde eğitime bağlı olarak gözlemlenen farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi*, *24*(63), 1-15.

- Yağmurlu, B., & Sanson, A. (2004). *The relations between parenting stress, goals and practices, and child temperament: Evidence from Australia* 28th International Congress of Psychology, Beijing, China. 8-13 Ağustos 2004. [Çevrim-içi: <http://www2.u-netsurf.ne.jp/~wisdom/ICP04abstract.pdf>] Erişim Tarihi: 20 Mart 2013.
- Yamamoto, Y., Holloway, S.D., & Suzuki, S. (2006). Maternal involvement in preschool children's education in Japan: Relation to parenting beliefs and socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 332-346.
- Yaman, H. ve Urgan, M. (2002). Tükenmişlik: Aile hekimliği asistan hekimleri üzerinde bir inceleme, *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(4), 37-44 [Çevrim-içi: <http://www.turkpsikolojidergisi.com/PDF/TPD/49/37-46.pdf>] Erişim Tarihi: 3 Mart 2014.
- Yılmaz, A. (1999). Çocuk yetiştirme tutumları: Kuramsal yaklaşımlar ve görgül çalışmalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(3), 99-118.
- Yolcu, H. (2011). Türkiye’de eğitimde yerelleşme ve ailelerin okul yönetimine katılımının güçlendirilmesi: Değişen ne? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1229-1251.
- Ysseldyke, J. E., & Christenson, S. L. (2002). FAAB: *Functional assessment of academic behavior*. Longmont, CO: Sopris West.
- Yunger, J. L., Corby, B. C., & Perry, D. G. (2005). Dimensions of attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood*, 89–114. New York: Guilford.

EKLER DİZİNİ

EK-1. Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825 /433-1994

Konu :

05 Mayıs 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 11.04.2014 tarih ve 765 sayılı yazınız

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Seda ATA'nın Prof. Dr. Berrin AKMAN danışmanlığında hazırladığı "Okul Öncesi Eğitimde Yetişkin Bağlanma Stillerine Dayanarak Öğretmen ve Aile Özelliklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 28 Nisan 2014 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ü. Şebnem HARPUT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

EK-2. Kırıkkale İL Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12774561/44/866188

07/05/2013

Konu: Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile uygulamaya konulan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi."

b) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 03/05/2013 tarih ve 2150 sayılı yazısı.

İlgi (a) yönerge kapsamında; araştırma bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğüne sonuçlandırılması hükmüne bağlanmıştır.

İlgi (b) yazı ile; Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Seda ATA'nın Prof. Dr. Berrin AKMAN danışmanlığında yürüttüğü; "Okul Öncesi Eğitimde Yetişkin Bağlanma Stillrine Dayanarak Öğretmen ve Aile Özelliklerinin Bazı Değişkinlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması gereği; İlimiz Merkez ve İlçelerde ekte isimleri geçen anaokullar ve anasınıflarının okulöncesi öğretmenlerine, okulöncesi öğrenci velilerine yönelik izin başvurusunda belirttiği sorularla ilgili 10/05/2013-14/06/2013 tarihleri arasında anket çalışmasını yapabilmesi talep edilmektedir.

İlgi (a) yönerge doğrultusunda oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından düzenlenen Araştırma Değerlendirme Formunda adı geçen Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Seda ATA'nın yukarıda belirtilen çalışmasının adı geçen anaokulların ve anasınıflarının okulöncesi öğretmenlerine, okulöncesi öğrenci velilerine yönelik tüm sorumluluğun okul müdürlerine ait olması kaydıyla ve eğitim-öğretimi aksatmadan, gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ve teklif ederim.

H. Ali OKUR
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
07/05/2013

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Cumhuriyet Meydanı 71100 Merkez/KIRIKKALE
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: kirikkalemem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Üçvan
Tel: (0 318) 224 61 03
Faks: (0 318) 224 25 59

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	SEDA ATA
İletişim	85.ataleda@gmail.com

Eğitim ve Akademik Durumu

Lise	MERAM ANADOLU LİSESİ	
Lisans	SELÇUK ÜNİVERSİTESİ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ	
Yabancı Dil	İNGİLİZCE	
İş Deneyimi	VAN- ÖĞRETMEN	2006-2008
	MUĞLA ÜNİVERSİTESİ- ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ	2008-2010
	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ	2010-2014