



Bağlanma Boyutları, Sınıf Yönetimi Profilleri ve Öğretmen-Aile Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*

The Investigation of The Relationship Among Attachment Dimensions, Classroom Management Profiles and Teacher-Family Relationships

Seda Ata, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, sedaata@mu.edu.tr
 Berrin Akman, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü, bakman@hacettepe.edu.tr

ÖZ. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma boyutları ile sınıf yönetimi profilleri ve annelerin öğretmenle olan ilişkilerine bakış açıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. 230 okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında çocuğu bulunan 230 anneyle gerçekleştirilen çalışmada Kişisel Bilgi Formu, Yakın İlişkiler Envanteri II, Sınıf Yönetimi Profilleri Anketi, Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ) 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 negatif ilişkileri olduğu görülürken; öğretmenlerin bağlanma kaçınmasına yönelik herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Hoşgörülü dışındaki diğer sınıf yönetimi profilleri ile annelerin öğretmenle olan ilişkilerine bakış açıları arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler. Bağlanma Kaygısı, Bağlanma Kaçınması, Sınıf Yönetimi, Öğretmen-Aile İlişkisi

ABSTRACT. The aim of this study was to investigate the relationship among attachment dimensions, classroom management profiles of preschool teachers and viewpoint of mothers regarding their relations with teachers. The sample of this study consists of 230 preschool teachers and 230 mothers with preschool aged children who attend preschool classroom. The data was obtained by Experiences in Close Relationships-Revised (ECR-R), Classroom Management Profiles, and Teacher, and Family Communication and Cooperation (families form). According to the results of this study, attachment anxiety positively related to exhausted classroom management profile. Attachment avoidance positively related to caring classroom management profile. There was a negative relationships between attachment anxiety (not avoidance) and viewpoint of mothers regarding relation with teachers. Classroom management profiles (except tolerant) positively related to viewpoint of mothers regarding their relations with teachers. The results was discussed in the light of the literature.

Keywords. Attachment Anxiety, Attachment Avoidance, Classroom Management, Teacher and Family Relationship

SUMMARY

Purpose and Significance: Attachment theory is regarded as a critical element for understanding interpersonal relationships. In recent years there is a growing body of evidence that suggests attachment theory may explain behaviours and relationships of workers in the workplace (e.g., Littman-Ovadia, Oren and Lavy, 2013). However, these researches have been limited in educational settings. Finding out the relationship among attachment dimensions (attachment anxiety and attachment avoidance), classroom management profiles (tolerant, exhausted, caring, inflexible and democratic) and viewpoint of mothers regarding their relations (communication, cooperation, expectation and family participation) with teachers constitutes the general purpose of the present research. Relational survey design was used in the study.

Methodology: The study was conducted with 230 preschool teachers working at early childhood education classrooms in Kırıkkale province during the school year of 2013-2014. They were selected through random sampling technique. The four measuring tools used for this study were Personal Information Form which was designed by the researchers themselves to identify the demographics (age, experience in teaching, educational background, marital status) of the preschool teachers, Experiences in Close Relationships-Revised (ECR-R) (developed by Fraley, Waller and Brennan,

* Bu araştırma birinci yazarın doktora tezinin bir parçasıdır ve Uluslararası Eğitim Kongresi (ICEFIC 2015) 'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2000, and adapted to Turkish by Selçuk, Günaydın, Sümer and Uysal, 2005) which measures adult attachment dimensions, Classroom Management Profiles (Akman and Umay, 2007) and Teacher and Family Communication and Cooperation (families form) (Atabey and Tezel-Şahin, 2009).

Results: The data obtained from the researched showed that positive correlation was found between attachment anxiety and exhausted classroom management profile of preschool teachers ($r=0.329$, $p<.01$). Positive correlation was also found between attachment avoidance and caring classroom management profile of preschool teachers ($r=0.191$, $p<.01$). Negative relationship was found between viewpoint of mothers regarding communication ($r=0.134$, $p<.05$), cooperation ($r=0.233$, $p<.01$) and participation ($r=0.232$, $p<.01$) and attachment anxiety of the teachers.. There was a positive relationship between viewpoint of mothers regarding communication ($r=0.15$, $p<.05$) and expectation dimensions ($r=0.308$, $p<.01$) and democratic classroom management profiles. Inflexible class management had a positive relationship with viewpoint of mothers regarding expectation ($r=0.145$, $p<.05$), cooperation ($r=0.282$, $p<.01$) and participation ($r=0.232$, $p<.01$). Tolerant classroom management had a significant negative relationship with viewpoint of mothers regarding communication ($r=0.408$, $p<.01$), expectation ($r=0.463$, $p<.01$), cooperation ($r=0.299$, $p<.01$) and participation ($r=0.320$, $p<.01$). Positive correlation was found between caring classroom management profiles and viewpoint of mothers regarding expectation ($r=0.299$, $p<.01$) and communication ($r=0.158$ $p<.05$).

Discussion and Conclusions: It can be concluded from the this research findings that there are significant relationship between attachment dimensions and classroom management profiles of preschool teachers. Additional studies should be examined to understand the relationship between attachment dimensions' (attachment anxiety and attachment avoidance) and professional role in different educational settings.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı, çocukların yaşama uyum sağlamalarına yardımcı olan bir süreçtir. Bu süreç çocuk için aile ve yakın çevresinden herhangi birinin yanında yer almadığı, öğretmen ve akranlarıyla birlikte vakit geçirdiği ilk okul ve sınıf deneyimini içerir. Öğretmenlerin çocukların bu deneyimlerinde onlar için kolaylaştırıcı ve destekleyici bir tutuma etkiye sahip olmaları beklenmektedir. Kaliteli bir okul öncesi eğitim sürecinin gerçekleştirilmesi için etkili bir öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır.

Cevap verici ve ilgili öğretmenler çocukların güven duyabileceği ve çevresini özgürce keşfedip öğrenmelerini sağlayan bir ortam oluşturan bir kaynak görevi üstlenmektedir (Pianta et al., 2004 : akt. Pianta, Hamre ve Allen, 2012). Öğretmenin çocuklarla kurduğu duyarlı ve destekleyici ilişkinin çocuğun ilkökula geçiş sürecini destekleyici pek çok temel beceriyi kazanmasında olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir (Shonkoff ve Phillips, 2000; Hamre ve Pianta, 2001). Çocuklar için bir rol model olan öğretmenin, olumlu bir sınıf ortamının kurulmasına ve sürdürülmesine olan katkısının yanında çocukların davranışlarını etkili bir şekilde yönetmesiyle de çocukların öğrenme ortamlarında daha katılımcı bir tutum sergileyeceği düşünülmektedir (Gettinger ve Stoiber, 1998). Okul öncesi dönemde duyarlı bir öğretmenin sınıfında yer almış olan çocuklar 1. sınıfın sonuna geldiklerinde daha çok kelime bilgisine sahip oldukları görülmüştür (Connor, Son ve Hindman, 2005).

Öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranışlardan yola çıkılarak sınıf yönetimi profilleri ortaya konmuştur. Bunlar ilgili, demokratik, hoşgörülü, katı ve tükenmiş profillerdir. İlgili öğretmenler öğrencilerine karşı duyarlı bir sınıf yönetimi anlayışına sahiptir. Demokratik sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenlerin çocuklara sorumluluk alma konusunda teşvik ederek onlara rehberlik ederler. Katı sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenler ise öğrencilere söz hakkı tanımayan ve onlara karşı duyarlı olmayan bir sınıf yönetimi tutumu benimserler. Hoşgörülü sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenler ise sınıf içerisinde öğrencileri yaptıkları hataları genel olarak görmeden gelerek onları cesaret verirler. Tükenmiş sınıf yönetimi profiline sahip öğretmenler ise öğrencilerine karşı duyarsız bir anlayışa sahiptirler (Bosworth, 1996: akt; Akman & Umay, 2007).

Genel olarak okul öncesi öğretmenlerinden çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyici bir eğitim ortamı sunması ve tüm bu süreci ailelerle işbirliği içerisinde yürütmesi beklenmektedir.

Ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemesi ve katkıda bulunmasını sağlamak üzere, okul öncesi eğitim ile evdeki eğitimi birbirini destekleyen bir yapıya kavuşturmak gerekmektedir (Şahin ve Ünver, 2005). Okul öncesi eğitim ortamlarında gerçekleştirilen öğrenme fırsatlarının çocuk için daha anlamlı ve kalıcı olması için aile desteğinin önemi büyüktür. Bu önem, aile katılımının çocukların sosyal duygusal gelişimlerinde ve akademik becerilerine sunduğu katkıyı ortaya koyan (Topor, Keane, Shelton ve Calkins, 2010; Barton ve Coley, 2007; Sheldon ve Epstein, 2005) çalışmalarca desteklenmektedir.

Eğitim sürecinde öğretmenlerden olumlu gelişmelere odaklanabilmesi ve olumsuz durumlara karşı yapıcı çözümleri bulabilmesi beklenmektedir (Bayrak, 2001). Bu bağlamda okul öncesi öğretmenleri, verdikleri eğitimi başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için ailelerle iletişim ve işbirliği içerisinde olmaları gerektiği düşünülmektedir. Olson ve Hyson (2005) aile öğretmen arasındaki işbirliğinin etkili ve iki taraflı bir şekilde sürdürülebilmesi için karşılıklı saygı, dayanışma ve düzenli bir iletişim ağı kurmanın önemli olduğunu vurgulamıştır.

Hem çocuklarla hem de ailelerle kurulan ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde kritik bir rol oynayan öğretmenlerin mesleki özelliklerinin yanı sıra kişisel özelliklerinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Pianta ve Steinberg (1992) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, çocukların bağlanma ihtiyaçlarını algılama ve uygun tepki verme yeterliklerinin kendi bağlanma geçmişlerinden etkilendiğini ifade etmektedir. Güvenli bağlanma stiline sahip öğretmenler öğrencileriyle ilişkilerinde rollerinin önemini farkına varıp onları anlamaya ve ihtiyaçlarına duyarlı olmaya çalışmaktadırlar.

Kesner (2000), öğretmen adaylarının aileleriyle kurdukları bağlanma ilişkileri ile çocuklarla kurdukları ilişkileri incelenmiştir. Ailelerinin sert tutumları ile yetişen öğretmen adaylarının çocuklarla yakın olmayan bir ilişki geliştirmeye eğilimli oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin depresyon düzeyleri ile öğrencilerine karşı daha az duyarlı ve onlarla daha çok negatif etkileşim içinde olmaları arasında bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Hamre ve Pianta, 2004). Öğretmenlerin özel hayatlarında yaşadıkları problemler (örneğin depresyon ya da yas süreçleri) ile çocuklara sosyal ya da duygusal bir takım sınırlar çizme konusunda sorun yaşamaları arasında ilişki olduğu ortaya konmuştur (Zeller ve Pianta, 2004). Li Grining ve arkadaşlarının (2010) yapmış oldukları bir çalışmada öğrencilerle kurmaları beklenen sıcak ve destekleyici ilişkinin devam ettirilmesinde zorluk yaşayan öğretmenlerin yüksek düzeyde stres altında olabileceklerini belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içerisinde çocuklarla kurdukları ilişkilerin öğretmenlerin kişisel bir takım özelliklerinden etkilenebileceği söylenebilir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin ele alınmasında iletişim metotları, çatışma çözme stratejileri, ilişki doyumu, stres yönetimi gibi pek çok psikolojik ve kişilerarası ilişki süreçlerle ilgili bir çerçeve sunan bağlanma kuramından (Mikulincer ve Shaver, 2007) yararlanılmaktadır.

Bağlanma Kuramı

Bowlby'nin (1969/1982) yapmış olduğu çalışmaların temel oluşturduğu bağlanma kuramı, bireylerin stresli olduklarında onları fiziksel ya da duygusal tehditlere karşı koruyacak bağlanma figürüne (genellikle anne) karşı yakın olma ihtiyacının doğumla birlikte başladığını ileri sürer. Annenin destekleyici ve ulaşılabilir olması çocuklarda güvenlik duygusunu, annenin destekleyici ve duyarlı olmaması ise çocuklarda güvensizlik duygusunun ortaya çıkmasına neden olur (Mikulincer ve Shaver, 2005). 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 ilişkiler için bir rehber ve model, görevi görür. Bowlby (1980), zihinsel modeller ya da "içsel çalışan modeller" (internal working model) adını verdiği bu modelin tamamen annenin (bakım veren kişinin) davranışlarıyla şekillendiğini ileri sürmüştür. İçsel çalışan modeller, yaşam boyu duygularımıza, düşüncelerimize, deneyimlerimize, yakınlık arama gibi pek çok davranışımıza etki eder (Collins, Guichard, Ford ve Feeney, 2004; Mikulincer, Shaver ve Pereg, 2003; Mikulincer ve Shaver, 2003).

Bowlby (1969/1982) çalışmalarını çocukların anneleriyle ilişkileri üzerine yoğunlaştırmış olsa da bağlanma kuramının sadece bir gelişim kuramı olmadığını, bağlanma sisteminin beşikten mezara kadar etkili olduğunu vurgulamıştır. Bağlanma davranışları sadece yaşamın erken yıllarında anne bebek arasındaki ilişkiyle sınırlı kalmayıp bireyin hayatında yer alan farklı bağlanma

figürleriyle (romantik ilişkileri, partnerleri ve arkadaşları gibi) devam etmektedir. Bu bağlamda bağlanma araştırmacıları yetişkinlik döneminde kurulan ilişkilerin erken dönem çocukluk yaşantılarından etkileneceğini öne sürerek yetişkin dönemde bağlanma üzerine çalışmalar yapmaya başlamışlardır. Konunun önemi nedeniyle birçok araştırmacı, erken dönem bağlanma boyutları ile sonraki yakın ilişkiler arasındaki bu bağı araştırmışlardır (Brennan ve Shaver, 1995; Collins ve Read, 1990; Feeney ve Noller, 1990, Hazan ve Shaver, 1987; Kirkpatrick ve Davis, 1994; Simpson, 1990).

Hazan ve Shaver'in (1987) çalışmaları, romantik aşkın bağlanma olarak kavramlaştırılmasına destek sağlamış ve Ainsworth ve arkadaşlarının (1978) bebeklerin bağlanma boyutlarına yönelik tanımlamasını yaptığı üç bağlanma stiline (güvenli ve kaygılı-kararsız ve kaçınan bağlanma boyutları) yetişkinlerin romantik ilişkilerinde de var olduğunu göstermiştir. 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. Güvenli bağlanma stili olumlu benlik ve başkaları modelleri korkulu bağlanma stili ise olumsuz benlik ve başkaları modeli ile tanımlanmaktadır. Diğer iki bağlanma stilinden saplantılı stil olumlu başkaları ve olumsuz benlik modeli ile tanımlanırken, kayıtsız stil olumsuz başkaları ve olumlu benlik modeli ile tanımlanmaktadır. Dörtlü Bağlanma Modeline göre, dört bağlanma stili "ilişkilerde bağımlılık" (kaygı) ve "yakınlıktan kaçınma" (kaçınma) boyutlarında da farklılıklar göstermektedir (Bartholomew ve Horowitz, 1991; Sümer ve Güngör, 1999). Daha sonra yapılan bağlanma araştırmalarında boyut temelli yaklaşımın (bağlanma kaygısı ve bağlanma kaçınması) yaygın bir şekilde kullanılmaya başlandığı görülmüştür (Brennan, Clark ve Shaver, 1998; Mikulincer ve Shaver, 2005). Boyut temelli ölçümlerin kategorik ölçümlerden daha yüksek yordama gücüne sahip olduğu belirtilmiştir (Fraley ve Waller, 1998; Fraley, Waller ve Brennan, 2000; Sümer, 2006). Bu nedenle bu araştırmada boyut temelli ölçüm kullanılmıştır.

Bu boyutlar güvensiz bağlanmaya ait iki boyutu (kaygı ve kaçınma) ortaya çıkarmaktadır. Bağlanma kaygısı, kişilerarası ilişkilerde reddedilme korkusunu içeren, başkalarından aşırı derece onay alma ihtiyacı içinde olma ve romantik partneri ile arasında fiziksel ya da duygusal bir mesafe olduğunda stres hissetmeye eğilimli olma şeklinde tanımlanmaktadır. Bağlanma kaçınması ise birine bağımlı olma ve kişilerarası ilişkilerde yakınlık gibi duyguları içeren, aşırı derece kendine güvenme ve başkalarına kendini açmada isteksizlik duyma olarak ifade edilmektedir (Brennan, Clark ve Shaver, 1998).

Kısaca bağlanma kuramının yaşam boyu devam eden kişilerarası ilişkilerin doğasını anlamamıza yardımcı olacağı söylenebilir Anne bebek arasında gelişen bağlanma ilişkisinin yaşam boyu kişi üzerinde etkisi olacağı yaygın olarak kabul edilmektedir (örn., Hazan ve Zeifman, 1999). Son yıllarda yetişkin bağlanması temelinde iş yeri yaşantılarını inceleyen çalışmalar önem kazanmaya başlamıştır (örn: Boatwright, Lopez, Sauer, VanDerWege ve Huber, 2010). İlk olarak Hazan ve Shaver (1990)'ın yapmış oldukları araştırmalarında güvenli bağlanan çalışanların güvensiz bağlanan çalışanlara göre iyilik hallerinin daha yüksek olduğunu, çalışmalarından daha fazla zevk aldıklarını iş yerindeki ilişkiler için daha az endişe duyduklarını ortaya koymuştur.

Ayrıca güvenli bağlanmanın yüksek iş yeri performansı, iş-aile dengesi, stresle mücadele, olumlu sağlık durumu, olumlu iş algısı, güven, etkili liderlik vasıfları gösterme gibi durumlarla pozitif ilişki içinde olduğu belirtilmiştir (Harms, 2011). Richards ve Schat (2011) bağlanma boyutları ile örgütsel vatandaşlık, duygu düzenleme davranışları ve tükenmişlik eğilimi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Sümer ve Knight (2001), yaptıkları bir araştırmada, bağlanma stilleri çerçevesinde aile ve iş yaşamı arasındaki ilişkiyi/dengeyi incelemişlerdir. Araştırma bulguları, saplantılı bağlanan bireylerin aile yaşamlarında bulunan olumsuzlukları iş yaşamlarına taşıdıklarını ortaya koymuştur.. Bu bireyler, aile ilişkilerinde doyumsuz olduklarında iş yaşamlarında da doyumsuz davranışlar sergiledikleri ortaya konmuştur.

Bağlanma boyutları (bağlanma kaygısı ve bağlanma kaçınması) örgütsel bağlılık, sosyal davranışlar ve kendiliğinden verimli çalışabilme gibi davranışların düşük düzeyde gösterilmesiyle ilişkilidir (Mikulincer ve Shaver, 2007). Bağlanma kaygısı ile işyerindeki başarılı olma arasında negatif; duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma davranışlarını gösterme ile pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bağlanma kaçınması ile iş yeri tatmini yaşama arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Burrell, Mcfarlane, Tandon, Fuddy ve Duggan, 2009). Zerach (2013), yaptığı araştırmada hem bağlanma kaygısı hem de bağlanma kaçınması ile tükenmişlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu

bulmuştur. Liderlik davranışları ve lider-çalışan arasındaki ilişkinin anlaşılmasında bağlanma kuramından yararlanan çalışmalar görülmüştür (Mayseless, 2010; Mayseless ve Popper, 2007; Popper, 2004). Liderlerin bağlanma kaygısı ile çalışanların duygusal durumlarına olumsuz yönde etki ettiği bulunmuştur (Davidovitz, Mikulincer, Shaver, Izsak ve Popper, 2007; Ronen ve Mikulincer, 2012). Geller ve Bamberger (2009) yapmış oldukları çalışmada bağlanma kaygısı ile iş yerinde ki arkadaşlarına yardım etme davranışları arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak yapılan çalışmalar işyerinde gösterilen bir takım davranışların bireylerin yetişkin bağlanmalarına göre farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında, eğitim ortamlarında yetişkin bağlanma temelinde yapılan çalışmaların ise son derece kısıtlı olduğu görülmüştür. Riley (2009), sınıf ve branş öğretmenleriyle yaptığı araştırmada yetişkin bağlanma stilleri temelinde öğretmenlerin öğrencilerle yaşadığı sınıf içi çatışmalara verdikleri tepkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda güvensiz bağlanan öğretmenlerin öğrencileriyle yaşadığı çatışmalarda daha agresif tutumlar sergilediklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bağlanma stilleri ile sınıf yönetiminde sergiledikleri davranışları incelediği kitabında her bir bağlanma stilinin (güvenli, saplantılı, kayıtsız, korkulu) öğretmenlerin sınıf içinde farklı tutum içerisinde bulunmasına neden olacağı belirtilmektedir (Riley, 2011). Yetişkin bağlanma temelinde yapılmış olan mevcut çalışmalar kapsam olarak öğretmenlerin profesyonel hayatları hakkında son derece sınırlı bilgiler sunmaktadır (Acer ve Akgün, 2010; Ata, 2010; Morris-Rothschild ve Brassard, 2006). Özellikle eğitim sisteminin en önemli basamağı olarak kabul edilen okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin yetişkin bağlanma temelinde inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma boyutları ile sınıf yönetimi profilleri ve annelerin algılarına göre öğretmen- aile işbirliği arasındaki bir ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma boyutları medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri medeni durumlarına,, yaşlarına, ve öğrenim düzeylerine 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 algılarına göre öğretmen-aile işbirliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim profilleri ile annelerin algılarına göre öğretmen-aile işbirliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ya da derecesi hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2012). Bu araştırma da, okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma boyutları, sınıf yönetimi profilleri ve annelerin ailelerle kurulan iletişim ve işbirliğine ilişkin öğretmen algıları arasındaki ilişkiyi belirlenmesi amaçlandığı için, ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet anaokullarında ve ilköğretim okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile ve onların velileri olan annelerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, basit tesadüfi örnekleme yöntemi (random) ile belirlenen bağımsız 7 anaokul ve 70 ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarında görev yapan 230 öğretmen ile velileri olan 230 anneden oluşmaktadır. Her sınıf listesinden tesadüfi olarak 3 çocuk ismi belirlenmiştir. Bu çocukların annelerine kapalı zarf ile veri toplama araçları gönderilmiştir. Veri toplama araçlarından tam olarak her sınıfta çocuğu bulunan bir annenin eksiksiz bir şekilde anketleri doldurduğu görülmüştür. Bu araştırmada, öğretmenler için toplam 3 veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; bazı demografik belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 1. Kişisel Bilgi Formu, 2. Yakın İlişkiler Envanteri II, 3. Sınıf

Yönetimi Profilleri Ölçeği olarak yer almıştır. Annelerden ise öğretmenlerin kendileriyle kurdukları iletişim ve işbirliğini ölçmek için Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ) kullanılmıştır.

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 durumlarına ilişkin sorular içermektedir.

Yakın İlişkilerde Yaşantılar 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 Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II (YİYE II) oluşturulmuştur. 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.

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 Güvenirlik 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.

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", "Ara sıra", "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.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Öğretmenlerle (253) yüz yüze görüşülerek, 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 öğretmeni ailelerle kurduğu iletişim ve işbirliği algısını ölçmek üzere yer alan anketi 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 öğretmenden 230 öğretmenin anket verilerini eksiksiz doldurdukları, 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 örneklemimiz bulunmaktadır.

Ölçeklerle ve anket formu ile elde edilen değerler SPSS 20 yazılımı aracılığıyla elektronik ortama aktarılmıştır. Parametrik testlerin kullanılması amacıyla verilerin normal dağılıp dağılmadığı kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-wilks testi ile incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Ölçek yönergelerine göre ölçeğin alt boyutları için elde edilen skorlar arasındaki ilişkiler, pearson korelasyon analizi ile incelenmiş, ölçek alt boyutlarının kişisel bilgi formu ile elde edilen parametrelere göre farklılaşıp farklılaşmadığı için iki gruplu karşılaştırmalar için (medeni durumu) t testi, ikiden fazla grup ortalamalarına göre hesaplanan ölçek alt boyutu skorlarının karşılaştırması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucu farklılık çıkması durumunda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının testi için grup varyansları homojen olmadığından dolayı Scheffe testi kullanılmıştır.

BULGULAR

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 sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla öğretmenlerin medeni durumlarına göre bağlanma boyutlarının göre farklılaşmakta mıdır? sorusu t testi analiziyle test edilerek Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo1. Öğretmenlerin Medeni Durumları ve Bağlanma Boyutlarına İlişkin t testi Sonuçları

Bağlanma Boyutları	Medeni Durum	N	Ortalama	S	t	p
	Evli	78	70,53	14,52	1,529	0,12
	Bekâr	152	67,81	11,76		
	Evli	78	74,73	3,84	0,539	0,59
	Bekâr	152	74,44	3,88		

*p<0,05

Tablo 1'de çalışma grubundan alınan öğretmenlerin medeni durumlarına göre bağlanma boyutları dağılımları verilmiştir. Tablo 1 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=0,12>0,05; t=0,539, p=0,59>0,05).

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri medeni durumlarına, farklılaşmakta mıdır? sorusu t testi analiziyle test edilerek Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo2. Öğretmenlerin Medeni Durumları ve Sınıf Yönetimi Profillerine İlişkin t Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi Profilleri	Medeni Durum	N	Ortalama	S	t	p
İlgili	Evli	78	12,33	2,70	-0,528	0,59
	Bekar	152	12,51	2,30		
Demokratik	Evli	78	10,46	2,60	-0,326	0,74
	Bekar	152	10,57	2,35		
Katı	Evli	78	6,04	1,23	-2,277	0,02*
	Bekar	152	6,42	1,19		
Hoşgörülü	Evli	78	5,81	1,27	-1,352	0,17
	Bekar	152	6,08	1,52		
Tükenmiş	Evli	78	6,24	1,21	1,899	0,05
	Bekar	152	5,91	1,30		

*p<0,05

Tablo 2’de öğretmenlerin medeni duruma göre sınıf yönetimi profillerinin dağılımları verilmiştir. Tablo 2 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 (x=6,42) evli olanlara göre (x̄=6,04) anlamlı derecede yüksektir (p<0,05).

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır? sorusu Tek Yönlü Varyans analiziyle test edilerek Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo3. Öğretmenlerin Yaşları ve Sınıf Yönetimi Profillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sınıf Yönetimi Profilleri	Yaş	N	Ortalama	S	F	P
İlgili	21-30	79	11,91	2,45	12,92	0,00*
	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	0,00*
	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	0,00*
	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	0,00*
	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	0,00*
	31-40	110	6,10	1,28		
	41-50	41	5,05	1,14		
	Total	230	6,02	1,28		

*p<0,05

Tablo 3’de öğretmenlerin yaşa göre sınıf yönetimi profillerinin dağılımları yer almaktadır. Tablo 3 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.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla öğretmenlerin sınıf yönetimi profilleri öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır? sorusu Tek Yönlü Varyans analiziyle test edilerek Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo4. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyleri ve Sınıf Yönetimi Profillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Sınıf Yönetimi Profilleri	Öğrenim Durumları	N	Ortalama	S	F	p
<i>İlgili</i>	Açıköğretim	19	11,37	3,17	6,215	0,00*
	Lisans	198	12,43	2,38		
	Lisansüstü	13	14,38	0,51		
	Total	230	12,45	2,44		
<i>Demokratik</i>	Açıköğretim	19	9,73	3,13	2,882	0,05
	Lisans	198	10,53	2,40		
	Lisansüstü	13	12,10	1,01		
	Total	230	10,53	2,43		
<i>Katı</i>	Açıköğretim	19	5,89	1,15	1,241	0,29
	Lisans	198	6,34	1,23		
	Lisansüstü	13	6,15	1,14		
	Total	230	6,29	1,22		
<i>Hoşgörülü</i>	Açıköğretim	19	5,53	0,77	25,111	0,00*
	Lisans	198	5,87	1,33		
	Lisansüstü	13	8,46	1,66		
	Total	230	5,99	1,44		
<i>Tükenmiş</i>	Açıköğretim	19	1,31	1,31	18,327	0,00*
	Lisans	198	1,19	1,19		
	Lisansüstü	13	0,97	0,97		
	Total	230	1,28	1,28		

*p<0,05

Tablo 4’de öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre sınıf yönetimi profillerinin dağılımları yer almaktadır. Tablo 4 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.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla öğretmenlerin bağlanma boyutları ile sınıf yönetim profilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusu korelasyon analiziyle test edilerek Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Bağlanma Boyutları ile Sınıf Yönetim Profilleri Arasındaki Korelasyon Değerleri

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

** p < .01

Tablo 5’de öğretmenlerin bağlanma boyutları ile sınıf yönetim profilleri arasındaki ilişki yer almaktadır. Tablo 5 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 profilli 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 profil 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.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla öğretmenlerin bağlanma boyutları ile AÖİİÖ alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusu korelasyon analiziyle test edilerek Tablo 6’de gösterilmiştir

Tablo 6. Öğretmenlerin Bağlanma Boyutları ile AÖİİÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

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

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

Tablo 6’da öğretmenlerin bağlanma boyutları ile Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ) ölçekleri alt boyutları (Annelerin algılarına göre öğretmenlerin ailelerle kurdukları iletişim ve işbirliğinin değerlendirilmesi) arasında ilişki yer almaktadır. Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmenin bağlanma 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.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgulara ulaşmak amacıyla öğretmenlerin bağlanma boyutları ile sınıf yönetim profilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusu korelasyon analiziyle test edilerek Tablo 7’de gösterilmiştir

Tablo7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Profilleri ile AÖİİÖ Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Değerleri

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

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

Tablo 7’de Okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf yönetim profilleri ile Aile Öğretmen İletişim ve İşbirliği Ölçeği (AÖİİÖ) alt boyutları (Öğretmenlerin ailelerle kurdukları iletişim ve işbirliğine yönelik annelerin 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 hoşgörülü 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.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma boyutları, sınıf yönetim profilleri ve annelerin öğretmenlerin ailelerle kurdukları iletişim ve işbirliği davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin bağlanma boyutları ile gem sınıf yönetimi profilleri hem de annelerin öğretmenlerin ailelerle kurdukları iletişim ve işbirliği davranışlarına yönelik algıları arasında ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırma elde edilen ilk bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin medeni durumlarına göre bağlanma boyutları arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Yapılan araştırmalarda evli kadınların yaşlılık döneminde kaçınan bağlanmalarının bir risk faktörü olmadığı bulunmuştur (örn: Li ve Fung, 2014).

Bekar okul öncesi öğretmenlerinin evli olan meslektaşlarına göre sınıf yönetiminde daha katı bir profil çizdikleri görülmektedir. 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 Ungan, 2002) belirten çalışmalarını desteklerken medeni durum ve tükenmişlik arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını (Gold ve Bachelor, 2001) belirten çalışmalarla çelişmektedir. Bu araştırmada medeni durumun sınıf içerisindeki profillerine etki ettiği ortaya 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. En genç yaş grubundaki (21-30 yaş) öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla tükenmiş sınıf yönetimi profiline sahip oldukları görülmüştür.. Sınıf yönetiminde daha çok genç öğretmenlerin sorun yaşadığını (Evertson ve Weinstein, 2006; Merrett ve Wheldall, 2003; Ritter ve Hancock, 2007; Rosas ve West, 2009; Stoughton, 2007) belirten çalışmalar mevcut bulguyu destekler niteliktedir. Bunun yanında, mevcut bulgunun yaşlı büyük öğretmenlerin

öğrencilerini öğrenmeye karşı motive eden sınıf ortamı sunabileceklerini belirten (örn: Mansfield ve Volet, 2010) çalışmalarla desteklenebileceği söylenebilir.

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 ve Weinstein, 2006; Merrett ve Wheldall, 2003; Ritter ve Hancock, 2007; Rosas ve 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 ve Volet, 2010) mevcut bulguları desteklediğini söyleyebiliriz.

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 ve Pianta, 2004; Fukkink ve Lont, 2007) ve okul öncesi eğitim verdikleri değerle (Ünal, Baran ve Bütün-Ayhan, 2011) pozitif ilişkili olduğunu ortaya koyan çalışmaların mevcut bulguları desteklediği söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin eğitim seviyeleri ile sınıf yönetimi beceri düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bulgulayan (Turla, Şahin ve Avcı, 2001; Denizel-Güven ve Cevher, 2005) çalışmalar da 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 ve 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 ve Barkham, 1994) belirten araştırmalarla desteklediği ifade edilebilir. Ayrıca kaçınan bireylerin iş odaklı kişiler olduğunu belirtilen (Hazan ve 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.

Öğretmenlerin bağlanma kaygısının AÖİİÖ 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 ve Shaver, 1990) ve iş hayatlarındaki başarıları hakkında daha çok kaygı duyma eğiliminde olabileceklerini ifade eden (Hardy ve Barkham, 1994) ve kayıtsız bireylerin (yüksek kaçınma ve düşük kaygı) düşük özsaygılarının sosyal ve iş hayatında kuracağı ilişkileri olumsuz etkileyeceğini ifade eden (Mikulincer ve Shaver, 2007) çalışmaların mevcut bulgu tarafından desteklediğini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin bağlanma kaçınmasının AÖİİÖ 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 ve 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 ve Shaver, 2004; Searle ve 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 göstereme eğilimlerinin bulunduğunu ifade eden çalışmalarla (örn: Towler ve Stuhlmacher, 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 mevcut bulgularımız diğer kişilerle kurduğumuz iletişimde vereceğimiz tepkilerin belirlenmesinde rol oynayan bağlanma boyutlarının etkin bir yordayıcı olduğunu ifade eden (örn: Barsade, Ramarajan ve 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 ve Liversidge, 2008) mevcut bulguları destekler niteliktedir. Bireylerin bağlanma kaygıları ve kaçınmaları ile iş yerinde yaşadıkları sorunlar arasında ilişkileri ortaya koyan (Ronen ve Mikulincer, 2009; Pines, 2004) çalışmaların sonuçları tarafından desteklendiği söylenebilir.

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 iletişimleri 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 hoşgörülü 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 destekleyici tutumu, anneler ile kurduğu iletişimde gösteremedikleri düşünülmektedir.

Öğretmen ve ailenin işbirliği içinde olma düzeyleri ile sınıf içerisinde özellikle davranış yönetimi boyutunda öğretmen ve öğrenci davranışları ile ilişkili olduğunu (örn: Marzano, 2011), ifade eden araştırmalar araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Bu bağlamda sınıf yönetimi profilleri ile AÖİİÖ 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.

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

Öğretmenin medeni durumuyla 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 ve Zuroff, 2009; Ronen ve 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 ve Lehrer, 2003; Waite ve 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. 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 ilişkisel duyarlılığı yüksek bir okul öncesi eğitim programının geliştirilmesi önerilmektedir. Bu programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin lisans eğitimlerinin 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.

KAYNAKÇA

- Acer, D., ve Akgün, E. (2010). Determining attachment styles of the pre-school teacher candidates. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1426-1431.
- Ainsworth, M. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Oxford, UK: Erlbaum.
- 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.
- Ata, S. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin bağlanma stilleri, duygusal zeka düzeyleri ve empati eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Atabey, D.ve Tezel-Şahin, F. (2009). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Ailelerle Olan İletişim ve İşbirliğine Bakış Açılarının İncelenmesi *TSA*, 13, 9-28

- Barsade, S.G., Ramarajan, L., and Westen, D. (2009). Implicit affect in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 29, 135-162.
- Bartholomew, K., and Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Barton, P. E. and Coley, R. J. (2007). *The Family: America's Smallest School*. Princeton, NJ: Educational Testing Services.
- Bayrak, C. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Boatwright, K. J., Lopez, F. G., Sauer, E. M., VanDerWege, A., and 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.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books (Original work published).
- Brennan, K. A., Clark, C. L., and Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson and W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). New York: Guilford
- Brennan, K. A., and Shaver, P. R. (1995). Dimensions of adult attachment, affect regulation, and romantic relationship functioning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 267-283.
- Burrell, L., E. McFarlane, S.D. Tandon, L. Fuddy, P. Leaf, and A.K. Duggan. (2009). Home Visitor Relationship Security: Association with Perceptions of Work, Satisfaction and Turnover *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 19, 592-610
- Cohen, M. X., and Shaver, P. R. (2004). Avoidant attachment and hemispheric lateralisation of the processing of affect- and emotion-related words. *Cognition and Emotion*, 18(6), 99-813.
- Collins, N.L., Guichard, A.C., Ford, M.B., and Feeney, B.C. (2004). Working models of attachment: New developments and emerging themes. In W.S. Rholes and J.A. Simpson (Eds.), *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications*. 196-239. New York: Guilford Press.
- Collins, N. L., and Read, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644-663.
- Connor, C. M., Son, S. H., Hindman, A., and Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, and family characteristics: Complex effects on first-graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43, 343-375.
- Davidovitz, R., Mikulincer, M., Shaver, P. R., Ijzack, R., and Popper, M. (2007). Leaders as attachment figures: Their attachment orientations predict leadership-related mental representations and followers' performance and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 632-650.
- 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.
- Evertson C. M., and Weinstein, C. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson and C. Weinstein (Eds.). *Handbook of Classroom Management: Research, practice, and contemporary issues*, 3-15. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Feeney, J. A., and Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 281- 291
- Fraley, R. C., and 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., and 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.
- Fukkink, R. G., and Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 294-311.
- Geller, D., and P. Bamberger (2009). Bringing attachment and anxiety to the job: attachment style and instrumental helping behavior among co-workers. *Human Relations* 62 ,803-827.
- 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.
- Gold, Y., and Bachelor, P. (2001). Signs of burnout are evident for practice teachers during the teacher training period. *Education*, 108(4), 546-555.
- Hamre, B. K., and 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., and 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.

- Hardy, G. E., and Barkham, M. (1994). The relationship between interpersonal attachment styles and work difficulties. *Human Relations, 47*, 263–281.
- Harms, P. D. (2011). Adult attachment styles in the workplace. *Human Resource Management Review, 21*, 285–296.
- Hazan, C., and Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 511–524.
- Hazan, C., and Shaver, P.R. (1990). Love and work: an attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(2), 270–280.
- Hazan, C., and Shaver, P.R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry, 5*, 1–22.
- Hamre, B. K., and Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625–638.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of School Psychology, 38*(2), 133–149.
- Kirkpatrick, L. A., and Davis, K. E. (1994). Attachment style, gender, and relationship stability: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 506–512.
- Li, T. and 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
- Li-Grining, C., Raver, C. C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., and Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate in the “real world”: The role of teachers’ psychosocial stressors. *Early Education and Development, 21*, 65–94.
- Mansfield, C. F., and 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.
- Mayseless, O. (2010). Attachment and the leader-follower relationship. *Journal of Social and Personal Relationships, 27*, 271–280.
- Mayseless, O., and Popper, M. (2007). Reliance on leaders and social institutions: An attachment perspective. *Attachment and Human Development, 9*, 73–93.
- Merrett, F. and 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., and Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. New York, NY: Guilford Press.
- Morris-Rothschild, B., and 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.
- Olson, M., and M. Hyson. 2005. Professional Development. NAEYC Explores Parental Perspectives on Early Childhood Education. *Young Children, 60*, 66–68.
- Özdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *International Journal of Social Sciences, 2*(4), 257–263
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., and 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, and C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement, 365–386*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Pianta, R.C., and Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. In R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. New Directions for Child Development, 57*, 61–80.
- Pines, A. M. (2004). Adult attachment styles and burnout, *Work and Stress, 18*(1), 66–80
- Popper, M. (2004). Leadership as relationship. *Journal for the Theory of Social Behavior, 34*, 107 – 125.
- Richards, D. A., and 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.
- Ritter, J. T., and 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.
- Ronen, S., and 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., and Mikulincer, M. (2012). Predicting employees' satisfaction and burnout from managers' attachment and caregiving orientations. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 21*, 828–849.

- Ronen, S., and 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., and 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.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship and classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 626-635.
- Searle, B., and 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. 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.
- Sheldon, S.B., and Epstein, J.L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98, 4, 196-206.
- Shonkoff, J. P., and Phillips, D. A. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Washington, DC: National Academy Press.
- Simpson, J. A. (1990). Influence of attachment styles on romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 971-980.
- Sümer, N. (2006). Yetişkin bağlanma ölçeklerinin kategoriler ve boyutlar düzeyinde karşılaştırılması, *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57). 1-22.
- Sümer, H. C., and 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.
- 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.
- Şahin, T., Ünver, N. (2005). Okulöncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı, Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1): 23-30
- Towler, A. J., and Stuhlmacher, A. F. (2013). Attachment styles, relationship satisfaction, and well-being in working women. *Journal of Social Psychology*, 153(3), 279-298.
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., and Calkins, S. D. (2010). Parental involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 38(3), 183-197.
- 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.
- Ünal, E., Baran, G., and 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.
- Waite, L. J., and 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., and Gallagher, M. (2000). *The case for marriage: Why married people are happier, healthier, and better off financially*. New York: Doubleday.
- Wearden, A., Peters, I., Berry, K., Barrowclough, C., and Liversidge, T. (2008). Adult attachment, parenting experiences, and core beliefs about self and others. *Personality and Individual Differences*, 44, 1246-1257.
- Wei, M., Russell, D. W., and 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.
- Wright, S. L., and Perrone, K. M. (2010). An examination of the role of attachment and efficacy in life satisfaction. *The Counseling Psychologist*, 38, 796-823.
- Yaman, H. ve Ungan, M. (2002). Tükenmişlik: Aile hekimliği asistan hekimleri üzerinde bir inceleme, *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(4), 37-44 [Çevrim-ıçı: <http://www.turkpsikolojidergisi.com/PDF/TPD/49/37-46.pdf>] Erişim Tarihi: 3 Mart 2014.
- Zerach, G. (2013). Compassion fatigue among residential child care workers: The role of personality resources. *Residential Treatment for Children and Youth*, 30, 72-91.
- Zeller, J. J., and Pianta, R. C. (2004). *Teachers' childhood attachments and teacher-student relationships*. Unpublished manuscript, University of Virginia, Charlottesville.