

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

ANAOKULLARINDA ÖRGÜT İKLİMİ İLE ÖĞRETMENLERİN SINIF
YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İmray NUR

Malatya-2012

**T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ANAOKULLARINDA ÖRGÜT İKLİMİ İLE ÖĞRETMENLERİN SINIF
YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
(MALATYA İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İmray NUR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Gökçe Tekin

Malatya-2012

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı
İlköğretim Bilim Dalı

İmray NUR tarafından hazırlanan "Anaokullarında Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki" başlıklı bu çalışma, 14.06.2012 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Gökçe TEKİN

İmzalar

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hikmet ZELYURT

Üye: Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN



ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Gökçe TEKİN'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Bağımsız Anaokullarında Örgüt İklimi ile Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

İmray NUR

ÖNSÖZ

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlanan bu çalışmada, okulöncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okulların iklimine ilişkin algıları ile bu algıların sınıf yönetimi becerilerine etkisi öğretmen görüşlerine başvurularak incelenmiştir.

Araştırmanın her aşamasında desteği ve yardımlarıyla bana rehberlik eden danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Gökçe TEKİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam sırasında beni destekledikleri ve sabır gösterdikleri için çocuklarım Serhan ve Begüm'e, aileme, arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmamı gerçekleştirdiğim okulların yöneticilerine ve öğretmenlerine gösterdikleri yardım ve anlayış için teşekkür ederim.

İmray NUR

ÖZET

BAĞIMSIZ ANAOKULLARINDA ÖRGÜT İKLİMİ İLE ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

(Malatya İli Örneği)

NUR, İmray

Yüksek Lisans, inönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Gökçe TEKİN

Haziran-2012, XI+113 sayfa

Bu araştırma, resmi bağımsız anaokullarında çalışan okulöncesi öğretmenlerinin okullarının örgüt iklimine ilişkin algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde bulunan 15 bağımsız anaokulundan 102 öğretmenle çalışılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin örgüt iklimi algılarını belirlemek amacıyla “Örgütsel İklimi Betimleme Anketi” ve öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarını belirlemek amacıyla “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 17.0 programı kullanılmış, frekans, yüzde, Cluster analizi, Pearson korelasyon katsayısı ve Regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, öğretmen algılarına göre çalışılan 15 okuldan 5 okulun iklim tipi “Açık”, 2 okulun iklim tipi “İlgili”, 3 okulun iklim tipi “İlgisiz” ve 5 okulun iklim tipi “Kapalı” olarak belirlenmiştir. Örgüt ikliminin alt boyutları ile öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, öğrenim düzeyi, öğretmenlikte çalışma süresi, bulunduğu okulda çalışma süresi ve günlük çalışma süresi arasında anlamlı bir fark bulunmazken, çalışılan yaş grubu ile örgüt ikliminin “Mesleki Dayanışma” alt boyutu arasında, çalışılan yaş grubu ve çalışılan çocuk sayısı ile örgüt ikliminin “Samimi” alt boyutu arasında pozitif yönde, çocuk sayısı ile örgüt ikliminin “Destekleme” alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre büyük bir çoğunluğunun yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca

öğretmenlerin demografik özellikleri ile öğretmenler tarafından algılanan sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin algılarına göre örgüt ikliminin “Yakından Kontrol”, “Engelleme” ve “İlgisiz” alt boyutları ile algılanan sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, örgüt ikliminin “Destekleme”, “Mesleki Dayanışma” ve “Samimi” alt boyutları ile algılanan sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından algılanan örgüt ikliminin, öğretmenler tarafından algılanan sınıf yönetimi becerilerine etkisine ilişkin yapılan Regresyon analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Eğitim, Bağımsız Anaokulları, Okulöncesi Öğretmenleri, Örgüt İklimi, Sınıf Yönetimi

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CLIMATE AND TEACHERS' CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS IN KINDERGARDENS

(The example of Malatya)

NUR, İmray

Master of Education, İnönü University, Institute of Educational Sciences

Department of Preschool Education

Thesis Advisor: Asst. Prof. Gökçe TEKİN

June-2012, XI+113 pages

This research aimed to reveal the relationship between preschool teachers' perceptions of the organizational climate at their schools and the perceived classroom management skills. In line with the study aim, a total of 102 teachers from the Malatya City Center were recruited at the 2011-2012 academic year. A "Personal Information Form" to learn about the teachers' characteristics, "Organizational Climate Description Survey" to learn about the teachers' perceptions of the organizational climate, and the "Classroom Management Skills Levels Scale" to learn about the teachers' perceptions of their classroom managements were employed. SPSS 17 software was run to analyze the data; frequencies, percentages, Cluster analysis, Pearson's correlation coefficient, and the Regression analysis were employed.

As a result; among 15 schools, five had "Open", 2 had "Interested", 3 had "Uninterested" and five had "Close" school climates. A significant relationship was not found between the subscales of the organizational climate and teachers' age, educational level, total work time as a teacher, total work time at the present school, and the daily working hour at the present school. A significant positive relationship was found between the children's age group and the "Professional Cooperation" of the organizational climate and between the number of children and the "Sincerity" subscale of the organizational climate. A negative relationship was revealed between the number of children and the "Support" subscale of the organizational climate.

It is indicated that the majority of teachers' perceptions revealed enough levels of classroom management skills. There was no a significant relationship between the

demographic characteristics and the perceived classroom management skills. There was no significant relationship between the classroom management skills and the subscales of “Close Control”, “Obstructiveness”, and “Uninterested”; however there were significant relationships between the perceived classroom management skills and the subscales of “Support”, “Professional Cooperation”, and “Sincere”. The regression analysis run to infer the effects of the perceived classroom management skills on the perceived organizational climate revealed no significant results.

Key Words: Preschool Education, Independent Preschools, Preschool Teachers, Organizational Climate, Classroom Management.



İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY SAYFASI.....	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3.Araştırmanın Önemi.....	5
1.4.Varsayımlar.....	7
1.5.Sınırlılıklar.....	7
1.6.Tanımlar.....	7

BÖLÜM II. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Okulöncesi Eğitim Tanımı ve Önemi.....	9
2.1.1. Türkiye’de Okulöncesi Eğitim.....	12
2.2. Örgüt İklimi.....	15
2.2.1. Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi.....	17
2.2.2. Örgüt İkliminin Alt Boyutları.....	18
2.2.2.1. Yönetici Davranışları.....	18
2.2.2.1.1. Destekleme.....	18
2.2.2.1.2. Yakından Kontrol.....	19
2.2.2.1.3. Engelleme.....	19
2.2.2.2. Öğretmen Davranışları.....	19
2.2.2.2.1. Mesleki Dayanışma.....	19
2.2.2.2.2. Samimi.....	19
2.2.2.2.3. İlgisiz.....	19
2.2.3. Örgüt İkliminin Türleri.....	20

2.2.3.1. Açık İklim Tipi.....	20
2.2.3.2. İlgili İklim Tipi.....	21
2.2.3.3. İlgisiz İklim Tipi.....	22
2.2.3.4. Kapalı İklim Tipi.....	22
2.2.4. Olumlu ve Olumsuz Örgüt İkliminin Etkileri.....	22
2.2.5. Örgüt İklimi ve Yöneticinin Rolü.....	25
2.2.6. Örgüt İklimi ile İlgili Araştırmalar.....	28
2.3. Sınıf Yönetimi.....	35
2.3.1. Sınıf Yönetimi Modelleri.....	37
2.3.1.1. Tepkisel Model.....	38
2.3.1.2. Önlemsel Model.....	38
2.3.1.3. Gelişimsel Model.....	38
2.3.1.4. Bütünsel Model.....	39
2.3.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler.....	39
2.3.2.1. Sınıf Dışı Etmenler.....	39
2.3.2.1.1. Aile.....	39
2.3.2.1.2. Çevre.....	41
2.3.2.1.3. Okul.....	42
2.3.2.2. Sınıf İçi Etmenler.....	42
2.3.2.2.1. Sınıfın Yapısı ve Ortam.....	42
2.3.2.2.2. Öğretmen Özellikleri.....	43
2.3.2.2.3. Çocukların Özellikleri.....	44
2.3.2.2.4. Eğitim Programları.....	45
2.3.2.2.5. Akran İlişkileri.....	46
2.3.3. Sınıf Yönetiminde İletişim ve Etkileşim.....	47
2.3.4. Zaman Yönetimi.....	52
2.3.5. Sınıf Kurallarının Oluşturulması.....	53
2.3.6. Sınıfta İstenmeyen Davranışlar.....	55
2.3.7. Sınıf Yönetimi ile İlgili Araştırmalar.....	56
2.4. Örgüt İklimi ve Sınıf Yönetimi İlişkisi.....	58
BÖLÜM III. YÖNTEM.....	61
3.1. Araştırmanın Modeli.....	61
3.2. Evren ve Örneklem.....	61

3.3. Veri Toplama Araçları.....	61
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	61
3.3.2. Örgütsel İklimi Betimleme Anketi.....	62
3.3.3. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği.....	64
3.4. Veri Toplama Süreci.....	65
3.5. Verilerin Analizi.....	65

BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM.....67

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	67
4.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullarda Algıladıkları Okul İklimi Tipine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	70
4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	75
4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ile Algılanan Örgüt İklimi Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ile Algılanan Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	81
4.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algıladıkları Örgüt İklimi ile Algıladıkları Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	84
4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algıladıkları Örgüt İkliminin Algıladıkları Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	87

BÖLÜM V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....90

6.1. Sonuç.....	90
6.2. Öneriler.....	91
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	91
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	92

KAYNAKÇA.....94

EKLER.....111

1. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği.....	111
2. Örgüt İklimi Betimleme Anketi.....	112
3. Araştırma İzin Belgesi.....	113

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2012-2011 Yılı Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Deslik Sayısı.....	14
Tablo 2. Okul İklimi Tipleri Prototip Profilleri.....	20
Tablo 3. Örgütsel İklimi Betimleme Anketi Güvenilirlik Analizi (1).....	62
Tablo 4. Örgütsel İklimi Betimleme Anketi Güvenilirlik Analizi (2).....	63
Tablo 5. Örgütsel İklim Boyutları ve Soru Numaraları.....	64
Tablo 6. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeti Ölçeği Güvenilirlik Analizi.....	65
Tablo 7. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	68
Tablo 8. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okulların Örgütsel İklim Tiplerini Belirlemede Kullanılan Cluster Analizi Değerleri.....	70
Tablo 9. Öğretmen Algılarına Göre Müdür/Öğretmen Açıklık Analizi.....	71
Tablo 10. Örgüt İklimi Betimleme Anketi (ÖİBA) Betimsel İstatistikler.....	71
Tablo 11. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği (SYBÖ) Betimsel İstatistikler.....	72
Tablo 12. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri İle Öğretmenlerin Algıladıkları Örgüt İklimi Arasındaki İlişkiler.....	73
Tablo 13. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiler.....	74
Tablo 14. Öğretmenlerin Algıladıkları Örgüt İklimi İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiler.....	74
Tablo 15. Öğretmenler Tarafından Algılanan Örgüt İkliminin Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	75

BÖLÜM I

GİRİŞ

Gelişimin hızla ilerlediği, bilgi ve becerilerin, davranış ve alışkanlıkların büyük ölçüde kazanıldığı (Şen, 2007) erken çocukluk çağı çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimleri açısından son derece hassas bir dönemi kapsamaktadır. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarında verilen eğitimin, çocuğun içinde bulunduğu çevrenin gelişimde çok önemli rolü vardır (Oktay, 2002). Çevre ve eğitim çocuğun gelecekteki kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını oluşturmakta (Senemoglu, 2001) ve bu dönemde çocuğa verilenler ve verilmeyenler onun geleceğini belirlemektedir (Oktay, 2002).

Okul öncesi eğitim, çocuğu hayata hazırlamada en önemli süreçtir. Günümüzde değişen teknoloji, çevre koşulları ve yaşam biçimleri çocuğun eğitiminde ailenin yanı sıra eğitim kurumlarının da gerekliliğini göstermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Araştırmalar, öğrenmeye ve gelişmeye gereken ilginin erken yaşlardan başlanılarak gösterilmesi durumunda, ilköğretimde ve sonraki aşamalarda daha büyük başarılar sağlandığını, erken yaşlarda gösterilen ilginin öğrenme güçlüklerini, gecikmelerini ve engellerini azaltabildiğini, hatta yok edebildiğini, nitelikli bir erken çocukluk deneyimi yaşayan çocukların, okula devam, okulda başarılı olma ve topluma katkıda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu, okul öncesi deneyimi olan çocukların sınıfta kalma olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni, böyle deneyimlerin yalnızca dil, matematik ve problem çözmeye temel oluşturması değil, aynı zamanda temel güveni, kendine saygıyı, başkaları ile etkileşimi ve öğrenmeyi güçlendirmesidir (Güneysu, 2005).

Şüphesiz okulöncesi eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsur, çocuklarla sürekli etkileşim içinde olan öğretmendir. Öğretmenler farklı ilgi ve ihtiyaçları olan çocukların birlikte çalıştığı güvenli ve zengin bir ortam yaratırlar. Çocukların kendilerini ve dünyayı anlamalarını, düşünme için gerekli bilgi ve becerilerinin gelişmesini, problem çözme becerilerinin gelişmesini ve kendi yeteneklerine güvenmelerini sağlarlar (Shen, 2005). Öğretmenin tüm bu amaçları gerçekleştirebilmesi ise nitelikleriyle yakından ilgilidir. Okulöncesi eğitimde öğretmen niteliklerinden bahsedildiği zaman, öğretmenlerin eğitim seviyesine odaklanılmış ve daima iyi eğitilmiş öğretmenlerin sınıflarının kaliteli olacağından bahsedilmiştir. Oysa yapılan araştırmalar

sadece eğitim seviyesinin çocukların akademik ve sosyal gelişimlerinde etkili olmadığını göstermiştir (Early ve diğerleri 2007). Öğretmenlerin çocukların akademik ve sosyal gelişimlerinde önemli rol oynayan öğretmen- çocuk etkileşimini dikkate alarak olumlu, güven verici bir ilişki kurması (Howes, 2000), çocukların yeni davranış kazanmalarını ve üretken olmalarını sağlayacak şekilde sınıf çevresinin düzenlemesi, onları yönlendirmesi, öğrenme yaşantılarına katılmayı engelleyen davranışların değiştirmesi (Özyürek, 2007) gibi sınıf yönetimi becerilerine sahip olması istenilen hedeflere ulaşmak için oldukça önemli görünmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, kişilik özellikleri (Kayabaşı, 2009), mesleğini severek yapması gibi bir çok faktörün yanı sıra çalıştığı ortamdaki çeşitli özelliklerde sınıf içindeki davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları ortamın huzurlu yada gergin olması, onların çocuklara olan davranışlarına yansımaktadır. Yapılan birçok araştırma, öğretmenlerin çalıştıkları ortam hakkındaki algılarından oluşan örgüt ikliminin öğretmenlerin iş doyumları (Eser, 2010), tükenmişlik düzeyleri (Boyd ve Schneider, 1997), öz yeterlilik inançları (Kim ve Kim, 2010), mesleki tutumları (Şahin ve Yavuz 2009), motivasyonları, performansları ve moralleri üzerinde etkisi olduğunu kanıtlamıştır. Birbirlerine her yönden destek olan, açık, sıcak, samimi, dürüst ilişkiler geliştiren yönetici ve öğretmenler çocuklara model olarak, onların hem sosyal hem de akademik gelişimlerine katkıda bulunurlar.

1.1.Problem Durumu

Okul öncesi eğitimde kalite, son 30 yılda araştırmacıların ve uygulayıcıların odak noktası olmuştur. Bu konuda yapılan pek çok araştırma, kalitenin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri hakkında bilgiler sunarken, kaliteyi etkileyen faktörler hakkında yanıtlanmamış sorular bırakır. Bu araştırmalar; okul iklimi, öğretmenler için çalışma çevresi gibi kaliteyi etkileyebilecek okul düzeyindeki faktörleri dikkate almakta başarısız olmuştur. Diğer alanlarda yapılan örgütsel iklim çalışmaları, iş ve işveren hakkında olumlu duygulara sahip çalışanların daha fazla üretken olma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Dennis, 2008). Bu çalışmalar dikkate alındığında, daha iyi ortamlarda çalışan okulöncesi öğretmenlerinin de daha yüksek performans göstermesi ve daha kaliteli bir eğitim vermesi beklenebilir.

Okul iklimi, bir okulu diğer bir okuldan ayıran, okulda bulunan kişiler tarafından algılanan, hissedilen özellikler bütünüdür (Topçu, 1998). Kişiler ve gruplar arasındaki ilişkilerin ürünü olan okul iklimini (Bursalıoğlu, 2010) etkileyen pek çok öge vardır. Öğretmenlerin iklim algıları, yöneticilerin liderlik uygulamalarından fazlasıyla etkilenir. Aslında okul iklimini belirleyen en önemli kişiler yöneticilerdir (Hoy ve Clover, 2007). Okul öncesi eğitimde yönetimin uygulamaları ve genel kalite arasında ilişkiyi gösteren birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin, Mill ve Romano-White (1999) yaptıkları çalışmada, yönetimin uygulamalarının küçük çocuklarla çalışan öğretmenlerin sevgi ve öfkeli davranışlarını belirlemede bir faktör olarak bulmuştur.

Okul örgütlerinin amaçlarına ulaşması, büyük ölçüde öğretmenlerin verimli çalışmasına ve işten sağladıkları doyuma bağlıdır. Öğretmenleri birlik ve beraberlik içinde çalışmayan, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için çaba harcamayan, yöneticisinden ve örgütün yapısından hoşnut olmayan, yaptığı işten psikolojik olarak doyum almayan bir okulun istenilen ve planlanan işleri yerine getirmesi olanaksızdır (Topçu, 1998). Taymaz (2009), sağlıklı ve açık bir iklime sahip okullarda okulun amaç ve politikasının benimsendiğini, yöneticilerin işleri hatasız yaptığını, çalışanlar arasında yakın ve samimi ilişkilerin bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca işlerine yeterince güdülenmiş ve bağlanmış, moralleri yüksek ve okullarıyla gurur duyan öğretmenlerin bulunduğu bu ortamlarda iletişim ağı iyi işlemekte ve insanlar etkilenmektedir.

Alan yazın incelendiğinde yurtdışında ve ülkemizde eğitimin tüm kademelerinde öğretmenlerin, yöneticilerin, ailelerin ve çocukların örgüt iklimi algılarını inceleyen pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak ülkemizde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında örgüt iklimi hakkında pek çok çalışma yapılmasına rağmen, bu araştırma kapsamında ulaşılabilen kaynaklardan bağımsız anaokullarında örgüt iklimini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuda ülkemizde yapılan tek çalışma, Yalçinkaya Akyüz (2000) tarafından yapılan okulöncesi öğretmenlerinin örgüt iklimi ve iş doyumunu algılarının belirlenmesi ve örgüt iklimi ile iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlayan çalışmadır. Araştırmacı, ilköğretim ve kız meslek liselerinde çalışan okulöncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve yöneticilerle çalışmıştır.

Öğretmenlerin çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyecek etkili, düzenli ve cazip bir sınıf ortamı yaratması sınıf yönetimi olarak görülebilir. İyi yönetilen bir sınıfta

etkili öğretim, etkili öğrenim ve etkili yönetim bir bütünün parçalarını oluşturmaktadır (Finger ve Bamford, 2010). Sınıf yönetimi okul yönetiminden doğrudan etkilendiği için sınıf yönetimini okul yönetiminden ayırmak doğru olmamaktadır. Örneğin okul yönetiminin baskıcı bir tavrı varsa, öğretmenin bundan etkilenmemesi ve sınıfında da baskıcı bir yönetim uygulamaması mümkün görünmemektedir. Çalışılan okul, çalışma koşulları ve yöneticilerin eksik desteğine (Tümekaya, 1996) meslektaşlarından destek görmemeye karşı geliştirilen stres, öğretmenlerde tükenmişliğe yol açmaktadır. Öğretmenlerin tükenmişliği sonucunda oluşan sorunlar ise, yalnızca öğretmeni ilgilendirmekle kalmayıp yanı sıra öğrencilere, okula, veliye, meslektaşlarına ve kendi yakın çevresine de yansımaktadır (Girgin ve Baysal, 2006). Duygusal tükenme yaşayan öğretmenler tükenmişlik düzeyine bağlı olarak öğretmen merkezli, daha denetleyici, kısıtlayıcı ve zorlayıcı disiplin yöntemlerine başvurumaktadırlar. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin sınıflarında olumsuz öğrenme ortamları yarattıkları da ayrıca belirtilmiştir (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007).

Okulöncesi dönem çocuklarının en önemli ihtiyaçlarından olan sevgi, saygı ve ilgi onlara ancak bu değerlere sahip olan ortamlarda verilebilir. Mutsuz, yaptığı işten doyum almayan, çalıştığı ortamda bulunmaktan hoşnut olmayan öğretmenlerin, çocukların bu ihtiyaçlarını karşılayamayacakları açıktır. Öğretmenler tarafından okulda oluşturulan ortam, çocukların ahlâki gelişimi için bir model çizer. Çünkü çocuklar öğretmenlerin davranışlarını bilinçli ya da bilinçsiz kaydederler ve bu davranışları taklit ederler. Sosyalleşme sürecinde işbirliği, dayanışma, nezaket, samimiyet, saygı gibi değerleri rol model aldıkları öğretmenlerinden öğrenirler. Öğretmenlerin okul ortamında yetişkinlerle olan ilişkileri çocukların dikkatinden kaçmaz. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerle ilişkilerinde problemler olan, desteklenmeyen, düşük moralli öğretmenlerin, sınıflarına girince canlı, neşeli, hareketli, hoşgörülü, sabırlı olması, güven ortamı oluşturması, iyi bir eğitim ortamı hazırlaması ve sınıfta çıkabilecek sorunlarla olumlu yöntemlerle baş edebilmesi pek mümkün görünmemektedir.

Verilen tüm bu bilgiler doğrultusunda, okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okullarının iklimine ilişkin algılarının ve bu algılarının onların sınıf yönetimi becerilerine etkisinin belirlenmesi gerekli görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, öğretmenlikte çalışma süresi, çalışılan okuldaki çalışma süresi, günlük çalışma süresi, yaş grubu ve çocuk sayısı) nelerdir?
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda algıladıkları okul iklimi tipi nedir?
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre sınıf yönetimi becerileri nelerdir?
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, öğretmenlikte çalışma süresi, çalışılan okuldaki çalışma süresi, günlük çalışma süresi, yaş grubu ve çocuk sayısı) ile çalışılan okulun algılanan örgüt iklimi arasındaki ilişkiler nelerdir?
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ile (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, öğretmenlikte çalışma süresi, çalışılan okuldaki çalışma süresi, günlük çalışma süresi, yaş grubu ve çocuk sayısı) algılanan sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiler nelerdir?
6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulda algıladıkları örgüt iklimi ile algıladıkları sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiler nelerdir?
7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulda algıladıkları örgüt iklimi tipinin algıladıkları sınıf yönetimi becerilerine etkisi nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Malatya ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokullarında görevli öğretmenlerin okullarının iklimine ilişkin algıları ile sınıf yönetimi becerileri algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuk ve aile için eğitime ilk adım atılan yer olan okulöncesi kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenler sistemin en önemli ögesi olmaktadır. Okulöncesi eğitimin amacına ulaşması, bu kurumlarda çalışan eğitimcilerin kişilik özellikleri, mesleki yeterlilikleri ve yaptıkları işten doyum sağlamaları ve bu eğitimi veren kurumların uygun koşulları sağlaması ile yakından ilişkilidir. Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin birbirleriyle olan uyumları da oldukça önemlidir. Araştırmalar göstermiş ki, pozitif ve destekleyici bir okul iklimi, çocukların sağlıklı gelişimini desteklemekte ve akademik başarılarını arttırmaktadır. Bu nedenle

okulöncesi eğitim kurumlarında çalışanların verimliliğini arttırmak için bazı koşulların sağlanması gerekli görünmektedir (Cohen, Pickeral, McCloskey, 2009; Özyürek, 2009).

Kişiler ve gruplar arası ilişkilerin ürünü olan okul iklimi (Bursalıoğlu, 2010), kişisel motivasyona etki ettiği için örgüt performansı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Hoy ve Clover, 2007). Yapılan birçok çalışmada, öğretmenlerin motivasyonu, iş doyumunu, performansı ve etkililiğinin okul iklimi ile yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Başarıyı hedefleyen her okul, örgüt iklimini değerlendirmeli ve bulgular sonucunda gerekli düzenlemeleri yapmalıdır. Geleceğin mimarı olan öğretmenlerin çalıştıkları okulların ikliminin belirlenmesi, yönetici ve öğretmenlerin bu konuya dikkatlerini çekip, okullarındaki örgütsel iklimin iyileştirilmesi için çaba harcamaları konusunda fikir verebilir.

Örgüt iklimindeki yetişkinler arası ilişkiler, çocuklar üzerinde etkili midir? Teorik olarak öğretmenlerin işlerine olan duyguları, meslektaşlarının onların mutluluğuna etkisi ve bunun onların çocuklara davranışlarını etkileme ihtimali vardır. Örneğin yetişkinler rahat bir çalışma ikliminde, işlerinden ve meslektaşlarından memnunsalr, çocuklara davranışları daha sıcak ve işbirlikçi olabilir. Tersine çatışmaların ve sıkıntıların olduğu gergin çalışma iklimleri yetişkinlerin ruhsal durumlarını etkileyebilir ve bu durumda öğretmenler, çocukların ihtiyaçlarına ve hislerine daha az dikkatli olabilir. Yetişkinler için, rahat çalışma ikliminde, aktivitelerde çocuklarla iç içe olmak daha kolay olabilir, çünkü onlar işlerini zorlu ve yaratıcılığa teşvik edici olarak görebilirler. Çocuklar aktif ve uyumlu yetişkinlerin varlığıyla kendilerini daha güvende hissedebilirler ve kendi etkinliklerinde daha bağımsız davranabilirler (Hedin, Ekholm ve Andersson, 1997). Bu çalışma öğretmenlerin okuldaki yetişkinlerle olan ilişkilerin ve olumlu bir çalışma ortamı yaratmanın önemi konusunda bilgi verebilir.

Şüphesiz, okul iklimini belirleyen en önemli unsur yöneticilerdir (Hansen, 2006). Okul yöneticilerinin yeterlilikleri, bilgi, beceri, tutum ve davranışları, okuldaki tüm personel, veliler ve öğrenciler üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Araştırmanın sonuçları, okulöncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi hakkında bilgi verebilir ve yöneticilerin kurumlarında gerekli değişme ve gelişme için önlem almalarını sağlayabilir.

Okulların örgütsel iklimi ve sınıf yönetimi ile ilgili yurt dışında ve Türkiye’de pek çok araştırma yapılmaktadır. Ancak yapılan araştırma ile ulaşılabilen kaynaklar ölçüsünde, ülkemizde bağımsız anaokullarının örgüt iklimini ve iklimin öğretmenlerin

sınıf yönetimi becerileri üzerine etkilerini belirleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın daha sonra yapılacak araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Okulöncesi öğretmenlerinin okullarının örgüt iklimine ilişkin algıları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada,

1. Öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri bilgilerin gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttığı
2. Seçilen araştırma yöntemi ve bilgi toplama araçlarının (ÖİBA ve SYBDÖ) bu araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmanın örneklemini Malatya ili Merkez ilçedeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.
2. Okullardaki diğer personel, veli ve çocuklar araştırmanın dışında tutulmuştur.
3. Özel anaokulları ve okulöncesi eğitim veren diğer eğitim kurumları, bu araştırmanın dışında tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim Kurumları: Okulöncesi çağı çocuklarına eğitim veren resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumlarıdır (MEB, 2004)

Bağımsız Anaokulları: 36-72 ay çocukların eğitimi amacıyla açılan okullardır (MEB, 2004).

Örgüt İklimi: Kişiler ve gruplar arası ilişkilerin ürünü olan örgüt iklimi (Bursalıoğlu, 2010), örgüte kimliğini kazandıran, katılımcılar tarafından tecrübe edilen, onların davranışlarını etkileyen, onlar tarafından algılanan ve örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir (Ertekin, 1978).

Okul İklimi: Çalışma çevresinin öğretmenler tarafından algılanma biçimidir (Hoy ve Clover, 2007).

Sınıf Yönetimi: Sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi sürecidir (Çelik, 2009).



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Öncesi Eğitim Tanımı ve Önemi

Okul öncesi eğitim, özellikle 20. Yüzyılın son çeyreğinde tüm dünyada giderek önem kazanmış ve yaygınlaşmaya başlamıştır. Çocukların ilk yıllarındaki eğitime verilen bu önemin pek çok sebebi bulunmaktadır (Gürkan, 2009). Bunlardan en önemlisi, insanoğlunun tüm yaşamı göz önünde bulundurulduğunda, bazı dönemlerin psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından kritik dönemler olduğunun anlaşılmış olmasıdır (Arı, 2005). 0-8 yaş çocukların gelişiminde en hızlı, en kritik yıllardır ve çocukların bu dönemde kazandıkları davranışların büyük bir kısmı yetişkinlikte, kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirmektedir (Oktay, 2005).

Okul öncesi eğitim, “doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânları sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren bir eğitim süreci” olarak tanımlanmaktadır (Poyraz ve Dere, 2001). Erken yaşlarda çocuğa sağlanan deneyimlerle elde edilen bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocukların hem daha sonraki öğrenim yaşamlarını, hem de sosyal ve duygusal yaşamlarını biçimlendirmektedir. Bu nedenle de okul öncesi eğitim tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli bir süreç ve eğitim sisteminin en can alıcı basamağıdır (Arı, 2005).

Gelişim yaşam boyu sürmektedir ancak gelişimin en hızlı olduğu ve çevrenin etkisine en açık olduğu ilk altı yılda çocuklara verilen eğitim büyük önem taşımaktadır. Çocuklar belirli genetik potansiyel ile doğarlar ve bu potansiyeli en üst noktasına kadar kullanabilmeleri çevrelerinin onlara verdiği eğitimle yakından ilişkilidir (Bekman ve Gürlesel, 2005). Özellikle yetersiz bakım, sağlıksız çevre koşulları ve ekonomik güçlükler pek çok çocuk için risk oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim dezavantajlı sayılan bu çocuklara iyi bir başlangıç yapabilme şansı vermektedir (Arı, 2005). 0- 6 yaşta risk altındaki çocuklara sağlanan uygun deneyimler daha sonra ortaya çıkabilecek akademik ve gelişimsel problemleri engelleyebilmekte ve uzun süren olumlu etkiler ortaya çıkarmaktadır (Erdil, 2010). Yapılan araştırmalarda, okul öncesi eğitim alan yüksek risk altındaki çocukların daha sonraki okul yaşantılarında okuma ve matematik

alanlarında daha başarılı oldukları (Campbell ve Ramey 1995), daha yüksek zihinsel ve akademik başarı gösterdikleri (Campbell ve Ramey, 1994) vurgulanmıştır. Benzer şekilde Anne Çocuk Eğitim Vakfı ([AÇEV], 2007) hazırladığı raporda okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara oranla daha yüksek zihinsel beceriler ve eğitime yatkınlık gösterdiklerini belirtmiştir. En önemlisi bu gelişim risk altındaki çocuklarda çok daha belirgindir.

Bilindiği gibi beyin gelişimi doğum öncesi dönemde ve yaşamın ilk yıllarında oldukça hızlıdır ve bu gelişim çevresel etkilere karşı oldukça savunmasızdır. Çevrenin beyin gelişimindeki etkisi uzun sürelidir ve çevre sadece beyin hücreleri ve bunlar arasındaki bağlantı sayısını değil aynı zamanda bu bağlantılar arasındaki kontrol biçimini de etkilemektedir. Ayrıca erken dönemdeki stresin beyin gelişimi üzerinde olumsuz etkilerini gösteren kanıtlar da bulunmuştur (Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children, 1994). Bu nedenlerle erken yaşlarda çocukların aldığı eğitim, deneyimler ve uyarıcılarla onların beyin gelişimini desteklemekte (Bekman ve Gürlesel, 2005) ve gelecekte zihinsel kapasitesinin nasıl olacağını şekillendirmektedir (Kuru Turaşlı, 2007).

Bireylerin toplum içinde bağımsız olarak yaşayabilmeleri, yaşam kalitelerini arttırabilmeleri ve uyum içinde yaşayabilmeleri, yaşlılarıyla ve diğer bireylerle iletişimlerini sağlayan aynı zamanda akademik becerileri de destekleyen sosyal becerilerle yakından ilgilidir (Kargı, 2009). Çocuklar okul öncesi eğitim kurumuna başlayıncaya kadar birçok sosyal beceriyi ailesinden ya da çevredeki yetişkinlerden öğrenirler. Okula geldiklerinde ise evde kabul gören birçok becerinin ve davranışın kabul edilmediğini ve farklı davranışları gerektiğini keşfederler. Böylece çocuk aile dışındaki yetişkinlerle ve akranlarıyla etkileşim yollarını öğrenir (Senemoğlu, 1994). Okul öncesi dönemde çocuklar kendine güven, kendini denetleyebilme gibi ilişkilerle ilgili karmaşık gelişimsel görevleri daha iyi başarabilirler. Küçük çocuklarda sosyal becerileri ve sağlıklı ilişkiler kurma yollarını oluşturmak, ileriki yıllarda ortaya çıkabilecek olan duygusal ilişkilerdeki uyum problemlerini çözmekten çok daha kolaydır (U. S. Department of Health and Human Services, 2008).

Okul öncesi eğitimin kısa ve uzun dönem etkilerini ele alan çalışmalarda da bu eğitimi alan çocukların daha yüksek akademik ve sosyal beceriler gösterdikleri kanıtlanmıştır (Sylva, Melhuish, Sammons, Blatchford ve Taggart, 2004; Peisner-

Feinberg, 2004). Kaliteli bir okul öncesi eğitim çocukların daha sonraki okul başarılarını ve yaşamlarını da etkilemektedir. Bu araştırmalarda özel eğitim ve sınıf tekrarı oranının daha düşük olduğu, çocukların daha yüksek okul başarıları gösterdiği (Barnett, 2008) ve hatta okul öncesi eğitimin çocuklukta ve yetişkinlikte suç işleme oranlarında azalma ile de ilişkili olduğu belirtilmiştir. Okul öncesi eğitim alan çocukların lise bitirme, lise sonrası eğitimlerine devam etme ve bir işte çalışma oranları ise bu eğitimi almayanlara göre oldukça yüksek bulunmuştur (Schweinhart, Berrueta-Clement, Barnett, Epstein ve Weikart, 1985).

Ülkemizde yapılan uzun soluklu bir araştırmada ise, okul öncesi eğitimin erişkinlikte süren etkileri araştırılmış ve oldukça çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma 1982’de başlamış ve 1992’de birinci, 2004’te ise ikinci takip çalışması yapılmıştır. Herhangi bir kurumda okul öncesi eğitim almış veya anneleri eğitim almış çocukların incelendiği çalışmanın ilk dört yılında, hem anne eğitimi hem de kurumsal eğitim alan çocukların zeka gelişimleri ve okul başarılarının herhangi bir eğitim almayanlara göre oldukça ileri olduğu belirlenmiştir. Çocukların ergenlik dönemindeki ilk takip araştırmasında okul öncesi eğitimin olumlu etkilerinin sürdüğü, çocukların tamamına yakınının okula devam ettiği, not ortalamalarının ve zekalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar, 2005).

Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar, 25-27 yaşlarında genç yetişkinler iken yapılan ikinci takip araştırmasında ise, evde ya da kurumda okulöncesi eğitim alan çocukların çoğunun en az lise eğitimi aldığı, üniversiteye devam etme oranının daha yüksek olduğu ve dil becerilerinin daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitim alan bireylerin herhangi bir eğitim almayanlara göre daha yüksek statülü işlerde çalıştığı, aylık giderlerinin daha yüksek olduğu, bilgisayar, kredi kartı gibi araçlara daha yüksek oranda sahip oldukları da araştırmanın bulguları arasındadır (Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman ve Cemalcılar, 2005).

Tüm bu sonuçlar göstermektedir ki okul öncesi eğitim çocukların potansiyel yeteneklerini en üst düzeyde kullanan, fiziksel ve zihinsel yetenekleri gelişmiş, iletişimi kuvvetli, kendine güvenen bireyler olmasını sağlamakta (AÇEV 2007) ve böylece aileyi ve toplumu da pek çok açıdan etkilemektedir (Kuru Turaşlı, 2007).

2.1.1. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Türkiye’de okul öncesi eğitimi, ilk olarak 1952 yılında hazırlanan “Anaokulları Program ve Yönetmeliği”, “Anaokullarına Öğretmen Yetiştirme Geçici Yönetmeliği” ve “Anaokulları Yönetmeliği” ile işlerlik kazanmaya başlamıştır. Ancak, Türk Milli Eğitim sistemi içindeki yerini, 1961 yılında yürürlüğe giren 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” ve 1973’te yürürlüğe giren 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” ile almıştır.

1992 yılından itibaren Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü’nün kurulması ile birlikte okul öncesi eğitimin ülkenin geneline yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması amacıyla yoğun bir çaba içine girilmiş ve eğitimin kapasitesinin genişletilmesi, temel eğitimin kalitesinin artırılması, düşük gelirli bölgeler ile büyük kentlerdeki (gecekondu alanları) okulların, hizmet vermesi gereken toplum için çok daha çekici hale getirilmesine yönelik faaliyetlere devam edilmesi ve temel eğitimin ayrılmaz parçaları olan okul öncesi eğitim ile özel eğitimin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Unicef, 2007).

Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). İlköğretime başlamadan önce çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini sağlamak için uygun bir ortam hazırlamak, çocuklarda iyi alışkanlıklar geliştirmek, onları ilköğretime hazırlamak, okulöncesi eğitimin amaçlarındandır. Diğer bir amaç; çocukların yaşlarına ve düzeylerine uygun deneyimler kazandırarak çocukların gelişimine yardımcı olmak ve elverişsiz çevre ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmaktır (MEB, 2006; Başal, 2005).

Ülkemizde okul öncesi eğitim 36-72 ay grubundaki çocukların eğitimin kapsamaktadır ve bu eğitim Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı anaokulları (36-72 ay), ilkokullar bünyesindeki anasınıfları (60-72 ay) ve orta dereceli okullardaki uygulama sınıflarında (36-72) verilmektedir (MEB, 2004).

1960’lı yıllara kadar okulöncesi eğitime öğretmen yetiştiren kurumlar kısa ömürlü olmuş ancak artan toplumsal ihtiyaçla birlikte yeniden gündeme gelmiş ve 1961 yılında çıkan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Temel Kanunu’nun 17. maddesiyle okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirmek belli esaslara bağlanmıştır. Bu yasal düzenleme ile 1963-

1964 yıllarında kız meslek liseleri bünyesinde Çocuk Gelişimi ve Bakımı bölümleri açılmıştır (Oktay, 2002).

1739 sayılı kanunun 43. maddesi uyarınca okulöncesi eğitime öğretmen yetiştirme görevi, yüksek öğretim kurumlarına devredilmiş ve 1980-1981 yılından itibaren Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans Programı uygulanmaya başlanmıştır. 1991-1992 yıllarından itibaren ise Anaokulu Öğretmenliği Programı 4 yıla çıkarılmış ve eğitim fakülteleri bünyesinde ayrı bir bölüm olarak yer almıştır. Bugün okulöncesi eğitim İlköğretim Bölümü'nün içerisinde yer alan anabilim dalı şeklinde programını yürütmektedir (Oktay, 2002).

Gelişmiş ülkeler okulöncesi eğitimdeki okullaşma oranını % 100'e çıkarmaya çalışmanın yanı sıra okulöncesi eğitimini daha küçük yaşlarda başlatabilme çabası içerisine girmelerine karşın, Türk Milli Eğitim Sisteminde okullaşma oranının en düşük olduğu kademe okulöncesi eğitim kademesidir (Taner Derman ve Başal, 2010). 9. Kalkınma Planı'nda (DPT, 2006) bu konuya değinilmiş ve 2005-2006 yılı okullaşma oranının %19,9 olduğu belirtilerek, 2012-2013 yılı için 3-5 yaş grubunda %50 okullaşma hedefi konulmuş, okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyacının karşılanması, eğitim hizmetlerinin şekillendirilmesi, farkındalık düzeyini yükseltmek amacıyla erken çocukluk ve ebeveyn eğitimlerinin artırılması planlanmıştır.

Ülkemizde, 2009-2010 verilerine göre 3-5 yaş için okullaşma oranı %26,92, 4-5 yaş için okullaşma oranı ise %38,82'dir. 2010-2011 verilerine göre okullaşma oranları ise 3-5 yaş için %29,85, 4-5 yaş için % 43,10'dur. Yine 2010-2011 verilerine göre okul öncesi eğitimde okullaşma oranının en yüksek olduğu il %86,56 ile Amasya iken en düşük olduğu il % 19,51 ile Hakkari'dir (Milli Eğitim İstatistikleri, 2010-2011). Tablo 1'de 2010-2011 yılı itibari ile ülkemizdeki okul, derslik, öğretmen ve öğrenci sayıları verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı'nda okulöncesinde okullaşma oranını %70'in üzerine çıkarmak ve bunun için ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının tamamını karşılamak, okulöncesi eğitimi çeşitlendirmek ve bu alanda toplumsal farkındalığı arttırmak hedeflenmiş (MEB, 2009) ve bu hedeflere ulaşabilmek için birçok proje uygulamaya konulmuştur. Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak ve kaliteyi arttırmak amacıyla yürütülen projelerden bazıları şunlardır:

Tablo 1.

2010-2011 Yılı Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı

<i>Eğitim Kademesi</i>	<i>Okul/ Kurum</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>	<i>Öğretmen Sayısı</i>	<i>Derslik</i>
Okulöncesi eğitim (Resmi)	24 383	1 015 391	38 208	37 192
Okulöncesi eğitim (Özel)	3 223	100 427	10 122	9 144
Okulöncesi eğitim (Resmi+Özel)	27 606	1 115 818	48 330	46 336
Bağımsız anaokulu (Resmi)	1 452	184 545	7 901	6 854
Özel anaokulları (Özel)	1 054	39 769	1 473	3 100
Anaokulları toplamı (Resmi+Özel)	2 506	224 314	9 374	9 954
Anasınıfları toplamı (Resmi)	22 813	824 070	29 758	29 843
Özel okullar bünyesindeki anasınıfları (Özel)	584	20 710	1 041	1 381
Anasınıfları toplamı (Resmi+Özel)	23 397	824 070	30 799	31 224
Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (Özel)	1 585	39 948	7 608	4 663
657 Sayılı Kan. 191. Mad. göre açılan kurumlar (Resmi)	118	6 776	549	495

Kaynak:

http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf

Okulöncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi; özellikle dezavantajlı çocukların okulöncesi eğitime kayıt ve devamını sağlamak, anasınıflarına ve anaokullarına donanım, eğitim materyali ve mobilya desteği sağlamak amaçlanmıştır (MEB, t.y.).

Okulöncesi Veli-Çocuk Eğitimi Programı (OVÇEP); Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) tarafından finanse edilen projede okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 61-72 ay çocuklarının tüm gelişim alanlarının hem okulda hem de evde desteklenmesi amaçlanmış ve 2011 yılı itibariyle 58020 veli ve çocuğa ulaşılmıştır (MEB, t.y.a).

Çocuklar Gülsün Diye Projesi; okulöncesi eğitimin önemine dikkat çekmek, okullaşma oranını arttırmak ve toplum desteğinin sağlanmasının amaçlandığı projede 30 ilde üç derslikli 30 adet anasınıfı/anaokulu yapılmıştır (MEB, t.y.b).

İlk Adım Projesi; Vodafone Vakfı ve AÇEV tarafından finanse edilen projede okulöncesi eğitimin desteklenmesi adına sınıfların donatılması, öğretmen ve yöneticiler için eğitimler, okul-veli-çocuk eğitim programının uygulanması, eğitimde niteliği geliştirme çalışmaları ve her yıl mayıs ayında okulöncesi eğitim şenliklerinin

düzenlenmesi faaliyetlerinde bulunulmuştur. 53 ilde 423 anasınıfının donatımı yapılmış ve bu sınıfların öğretmenlerine OVÇEP eğitimi de verilmiştir (MEB, t.y.c).

Türkiye’de okullaşma oranlarının artırılması ve erken çocukluk eğitimin yaygınlaştırılmasında UNICEF ve AÇEV’in de önemli katkıları olmaktadır. Bu kuruluşların özellikle kırsal kesimde risk altındaki çocukların bakım ve eğitimlerini desteklemek amacıyla yürüttükleri anne çocuk eğitimi programları ile özellikle 0-3 yaş arasındaki çocukların eğitime erişimleri sağlanmaktadır. Ayrıca, MEB’in gerek ikili eğitim (derslik yetersizliği sebebiyle, bir günde bir derslikte iki grup öğrencinin eğitim görmesine dayalı düzenleme sabah ve öğleden sonraları olmak üzere), gerekse taşıma kapsamına alınan köy okullarında anasınıfı açılması gibi uygulamaları okullaşma oranlarını arttırmaya yönelik çabalardır. Bunun yanında MEB, belediyeler ve STK’lar mobil anaokulu uygulamaları ile kırsal bölgelerde risk altındaki çocukların eğitime erişimlerini sağlamaya çalışmaktadırlar (UNICEF, 2007).

2.2. Örgüt İklimi

Tüm örgütler görünen ve görünmeyen öğelerinin etkileşimi ile kişilik kazanmaktadırlar. Örgütlerde kolaylıkla görünen örgütsel yapı, iş tanımları ve unvanlar, otorite, denetim alanı, örgütün amaçları ve buna ilişkin uygulamalar ile planlama, bilgi verme, personel politikası gibi uygulamalar örgütlerin karakterini belirlemektedir (Ertekin, 1978). Ancak çalışanlar için çalışma hayatının kalitesi ile ilgili olan (Bloom, 2010) çalışanlar arasındaki etkileşim, davranış biçimleri, açıklık, güven, örgüte bağlılık, istek, gereksinimler, ast ve üst arasındaki ilişkiler de örgütlerin kişiliğini belirlemede önemli rol oynamaktadır (Ertekin, 1978).

Nasıl ki ailedeki ve çevredeki ilişkilerden doğan durumlar insanlarda bazen mutluluk, canlılık, hoşnutluk gibi iyi duygular; bazen de sıkıcı, bunaltıcı, iç karartıcı mutsuz eden duygular uyandırıyorsa; iş yaşamı ortamı da insanlarda mutluluk veren duygular yarattığı gibi kötü, mutsuzluk hissi veren duygular da uyandırabilir (Varol, 1989). Tüm örgütlerin kendilerine has bu kişilikleri sadece çalışanlar tarafından değil, dışarıdan herhangi bir kişi tarafından da rahatlıkla gözlemlenebilir (Bloom, 2010). Örneğin, birçok okulöncesi eğitim kurumunu ziyaret eden bir kişi her birinin farklı kişilikleri olduğunu kolaylıkla fark edebilir. Bazılarının koridorları sıcak ve içten bir hava yaymaktadır. Yöneticiler, öğretmenler canlı ve enerjiktirler. Onlar yaptıkları işle

ilgili güven ve heyecan hissettirirler. Çocuklarla, ailelerle ve birbirleriyle ilişkilerinde cana yakın ve destekleyicidirler. Diğer ortamların havasında ise fırtınalı bir durum söz konusudur. Rekabetçi ya da kaba bir tutumları vardır. Doğal neşe çok azdır; roller, sorumluluklar, genel çalışma şartları ve tabi ki veliler hakkında şikâyetler çok alışılmış bir durumdur (Bloom, Hentchel ve Bella, 2010).

Benzer şekilde eğitim kurumlarının iklim ve kültür yönünden önemli farklılıklar gösterdiğine dikkat çeken Katz ve Kahn (1965/1977), herhangi bir gözlemcinin bile farklı okulların havalarındaki değişiklikleri sezebileceğini belirtmiştir. Her bir okulun karakterini oluşturan bu farklı atmosferler okul iklimi olarak adlandırılmaktadır. İklim tanımlanması, değerlendirmesi ve idare edilmesi zor bir olgudur. Öğretmenlerin, okul hakkındaki nesnel, öznel duygu ve izlenimlerinin birleşimi olarak ifade edilebilir (Ellis, 1988).

Araştırmacıların okul iklimi hakkında pek çok tanım yapmalarına ve belirli bir tanım üzerinde anlaşılamamalarına rağmen yapılan tanımların büyük çoğunluğunun okuldaki ilişkiler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Çalık ve Kurt, 2010). Hoy ve Miskel (2007/2010) okul iklimini, öğretmenlerin çalışma çevrelerini algılamaları olarak tanımlamıştır. Okul iklimi bir okulu diğerinden ayırmakta ve okuldaki her bir üyenin davranışını etkilemektedir. Birey için kişilik ne ise okul için de iklim odur. Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral (2009) ise okul iklimini, okul yaşamının karakteri ve kalitesi olarak belirtmişlerdir. Okullardaki insanların tecrübelerini temel alan okul iklimi, normları, amaçları, değerleri, kişilerarası ilişkileri, eğitim-öğretim uygulamalarını ve örgütsel yapıyı yansıtmaktadır. Çalışanların çalışma ortamları hakkındaki ortak algıları (Bloom, 1988) olan okul iklimini Freiberg (1999) okulların kalbi ve ruhu olarak tanımlamıştır. Okula giden çocukların, öğretmenlerin, yöneticilerin, çalışan diğer personelin okulu sevmesinin ve her gün okula gitmek için sabırsızlanmasının bununla ilgili olduğunu vurgulamıştır.

Okul ikliminin çocukların gelişimi üzerindeki etkisiyle ilgilenen Hayne, Emmons ve Ben-Avie (1997); okul iklimini, çocukların bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimini etkileyen okul toplumundaki ilişkilerin uyumu ve kalitesi olduğunu ifade etmiştir. Loukas (2007) ise okul iklimi için kısa bir tanım yapmanın zor olduğunu ancak pek çok araştırmacının fiziksel, sosyal ve akademik boyutları içeren bir yapı olduğu konusunda hemfikir olduğunu belirtmiştir. Okulun ve sınıfların fiziksel

özellikleri, okuldaki öğrenciler ve çalışanlar arasındaki etkileşimin kalitesi, güvenlik ve rahatlık, öğretim kalitesi gibi etmenler iklim boyutlarını etkilemektedir.

Okul iklimi okul çevresinin nispeten kalıcı özellikleri olarak nitelenmektedir. Bu özellikler (a) yöneticinin liderlik özelliklerinden etkilenmekte, (b) öğretmenler tarafından tecrübe edilmekte, (c) üyelerin davranışlarını etkilemekte ve (d) ortak algılara dayanmaktadır (Hoy ve Clover, 2007). Tableman (2004) ise okul iklimini, okullardaki akademik başarıyı ve yenileşmeyi geliştiren önemli bir faktör olarak öğrenci ve öğretmenlerin okulda bulundukları her gün hissettikleri olarak tanımlamıştır.

İklim konusunun tarihi kökleri toplum psikolojisi ve endüstri psikolojisine dayanmasına rağmen 1960-70’li yıllarda Halpin ve Croft, okulların duyguları bakımından farklı olduğu düşüncesiyle, okul iklimi çalışmalarına öncülük etmişlerdir (Hoy ve Hoy, 2006; Hoy ve Miskel, 2007/2010). Araştırmacılar iki genel sosyal davranış gruplamışlardır: Müdür-öğretmen etkileşimi ve öğretmen-öğretmen etkileşimi. Müdürlerin liderlikleri öğretmen davranışlarını etkiler fakat aynı zamanda grubun davranışları da müdürün davranışlarını etkilemektedir. Bu nedenlerle müdürün liderlik özellikleri, doğal öğretmen grupları ve onların karşılıklı etkileşimi okul iklimini tanımlayan anahtar bileşenler olmaktadır. Araştırmacıların okul iklimini belirlemek için geliştirdikleri “Örgüt İklimi Betimleme Anketi (ÖİBA)” (Organizational Climate Description Questionnaire [OCDQ]), öğretmen-öğretmen ve öğretmen-müdür davranışlarını ölçen sekiz alt boyuttan oluşmaktadır (Hoy ve Hoy, 2006; Feriberg, 1999; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

2.2.1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi

Birçok araştırmacının ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının örgüt iklimine odaklanmasına rağmen (Hoy ve Clover, 2007; Hoy, Smith ve Sweetland, 2002; Scherman, 2005; Baykal, 2007) okul öncesi eğitim kurumlarının iklimi üzerine çok az çalışma yapılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yetişkinlerin çalışma çevresi ile ilgili yapılan araştırmalar genellikle iş doyumu, tükenmişlik, mesleki yeterlilik üzerine yoğunlaşmıştır (Şen, 2011; Şahin ve Dursun, 2009; Tezcan, 2011; Şahin, 2010; Özyürek, 2009; Bloom, 1986). Oysa ki yapısı, hiyerarşisi, rollerin sınırları, yönetim usulleri ve okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmanın doğası diğer kurumlardan oldukça farklıdır (Bloom, 1988). Tüm bu farklılıklar dikkate alınarak 1985’te erken çocukluk çalışma çevresi ve örgüt ikliminin boyutlarını belirlemek için Bloom (2010)

tarafından geliştirilen “The Early Childhood Work Environment Survey” (ECWES, Erken Çocukluk Çalışma Çevresi Anketi) bu alanda yapılan ilk çalışmalardan biridir. ECWES, 100 madde ve meslektaş dayanışması, profesyonel gelişme, yönetici desteği, açıklık, ödül sistemi, karar verme, amaç birliği, görev yönelimi, fiziksel ortam ve yenilikçiliği içeren on altı boyuttan oluşmaktadır.

Hoy ve Clover (2007), Halpin ve Croft tarafından geliştirilen OCDQ’nun 20 yıl süresince gerek toplumdaki gerekse okullardaki değişimin gerisinde kaldığını, bazı maddelerin artık ölçmek istenileni ölçmediğini, bazı boyutlarının geçerliliğinin zayıfladığını, güvenilirliğinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacıların bu amaçla ölçeği tekrar inceleyip gerekli değişiklikleri yaparak oluşturdukları “Organizational Climate Description Questionnaire-Revision (OCDQ-RE)” “Örgüt İklimi Betimleme Anketi”, müdür ve öğretmen davranışlarını ölçen 42 soru ve 6 altı boyuttan oluşmaktadır.

2.2.2. Örgüt İkliminin Alt Boyutları

Okul ikliminde birinci faktör müdürlerin öğretmenlerle etkileşimlerinde ki tarzlarıdır. İkinci faktör ise öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimlerinin niteliğidir. Okul ikliminde ayırt edilebilen altı tip müdür ve öğretmen davranışı bulunmaktadır. İklimin boyutlarını da oluşturan bu davranışlar aşağıda devam eden bölümlerde verilmiştir (Hoy ve Clover, 2007; Hoy ve Hoy, 2006; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

2.2.2.1. Yönetici Davranışları

2.2.2.1.1. Destekleme

Müdürlerin öğretmenlere karşı olan samimi davranışlarını yansıtmaktadır. Müdürler öğretmenleri dinlerler ve onların getirdiği önerilere açıktırlar. Öğretmenlerin öğretmenlik bilgisine saygı gösterirler ve onlara meslektaş olarak davranırlar. Öğretmenleri gerçek olarak, sıklıkla överler ve eleştirilerini yapıcı şekilde yaparlar. Öğretmenlerin profesyonel başarılarına saygı gösterirler. Öğretmenlere hem kişisel hem de mesleki anlamda ilgi gösterirler ve desteklerler (Hoy ve Clover, 2007).

2.2.2.1.2. Yakından Kontrol

Müdürlerin sert ve yakından denetleyici davranışlarını yansıtmaktadır. Müdürler tamamen görev yönelimlidirler ve öğretmenlerin kişisel ihtiyaçları ile çok az ilgilenirler. Müdürlerin davranışları emredici ve kontrol edicidir, öğretmenler yakından gözlenir, eleştirilir ve zorlanır. İletişim kötüdür ve öğretmenler çok az desteklenir. Tüm öğretmenler ve okuldaki aktiviteler en ince detayına kadar ve sürekli denetlenir. Özet olarak müdür davranışları despot, katı ve kontrol edicidir (Hoy ve Clover, 2007).

2.2.2.1.3. Engelleme

Müdürler öğretmenlere gereksiz, fazladan iş yüklerler. Çok fazla toplantı, evrak işleri ve rutin görevler vardır. Müdürler öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaktan ziyade zorlaştırırlar ve onların görevlerini yerine getirmesine engel olurlar (Hoy ve Clover, 2007).

2.2.2.2. Öğretmen Davranışları

2.2.2.2.1. Mesleki Dayanışma

Öğretmenler arasındaki açık ve profesyonel etkileşimi yansıtmaktadır. Öğretmenler okullarından, meslektaşları ile çalışmaktan memnundurlar ve diğer öğretmenlerin başarıları ile gurur duyarlar. Öğretmenler coşkulu, kabul edicidirler ve karşılıklı olarak birbirlerine saygı duyarlar (Hoy ve Clover, 2007).

2.2.2.2.2. Samimi

Hem okulda hem de okul dışında öğretmenler arasında yakın ilişkiler vardır. Öğretmenlerin en yakın arkadaşları sıklıkla okuldaki diğer öğretmenlerdir. Onlar birbirleri iyi tanır ve sırlarını paylaşırlar. Sosyal açıdan birbirlerine bağlıdırlar ve her biri diğerine güçlü destek verir (Hoy ve Clover, 2007).

2.2.2.2.3. İlgisiz

Davranış öğretmenler arasındaki soğukluk ve ayrılığı yansıtmaktadır. Öğretmenler arasında çok az bağlılık vardır. Her biri birbiriyle çekişir ve karşılaştıklarında ise boş şeyler konuşurlar. Öğretmenler zamanlarını boşa harcarlar, grup etkinliklerinde ve takım çalışmalarında verimsizdirler. Meslektaşlarına karşı olan davranışları olumsuz ve eleştireldir (Hoy ve Clover, 2007).

2.2.3. Örgüt İkliminin Türleri

Hoy ve Clover (2007) dört iklim tipi belirlemişlerdir: Açık, ilgili, ilgisiz ve kapalı. Açıklık müdür ve öğretmenlerin davranışları arasındaki uyumla oluşmaktadır. Bunun tam tersi olan müdür ve öğretmenlerin davranışları arasındaki kopukluk ise kapalılığı belirlemektedir. Ayrıca iki uygunsuz örneklem daha bulunmaktadır. Müdürün meslektaşlarına olan davranışları açık fakat öğretmenler birbirlerine kapalı ya da müdürün davranışları kapalı ve öğretmenler birbirlerine açık olabilirler. Tablo 2’ de bu dört iklim tipi için özet verilmiştir.

Tablo 2.

Okul İklimi Tipleri Prototip Profilleri

İklim Boyutları	İklim Tipleri			
	Açık	İlgili	İlgisiz	Kapalı
Destekleme	Çok	Az	Çok	Az
Yakından Kontrol	Az	Çok	Az	Çok
Engelleme	Az	Çok	Az	Çok
Mesleki Dayanışma	Çok	Çok	Az	Az
Samimi	Çok	Çok	Az	Az
İlgisiz	Az	Az	Çok	Çok

Kaynak: Hoy ve Hoy, 2006

2.2.3.1. Açık İklim Tipi

Açık iklim öğretmenler ve yöneticiler arasında kendiliğinden akan bir iletişim olarak nitelendirilebilir. Öğretmenler işlerine son derece bağlıdırlar ve yöneticiler emir vermez ve kısıtlamazlar. Yöneticiler öğretmenleri desteklerler ve onların profesyonelliklerine, yeteneklerine saygı gösterirler (Change ve Change, 2002). Açık iklime sahip okullarda okulun amaçlarının ve politikasının çalışanlarca benimsendiği, yöneticilerin görevlerini hatasız yaptığı, insanlar arası ilişkilerin iyi olduğu, çalışanların morallerin yüksek olduğu ve okullarıyla gurur duyduğu, insanları güdülenmiş ve bağlanmış olduğu gözlenebilen durumlardandır (Taymaz, 2009).

Açık iklim çalışanların fazlasıyla yüksek moralli olmaları olarak da tanımlanabilir. Öğretmenler sıkılmadan ve kavga etmeden birlikte çalışırlar. Amaçlarına ulaşmaya çalışan enerjik ve canlı bir örgüt olarak, aynı zamanda, grup üyelerinin sosyal ihtiyacı olan tatmin sağlar. Grup üyeleri işteki başarıların veya sosyal tatmin ihtiyacının üzerinde durmazlar ancak neredeyse çaba harcamadan ve kolaylıkla hoşnutluk elde edildiği görülür. Açık iklimin temel karakteristiği tüm grup üyelerinin davranışlarındaki güvenilirliktir (Hoy, Black ve Kanner, 1973).

Bu iklim tipinde müdürler öğretmenleri dinlerler ve açıkça desteklerler, samimi davranırlar ve sıklıkla överler (yüksek destek). Müdürler ayrıca öğretmenleri yakından denetlemezler, onlara özgürlük verirler (düşük kontrol) ve gereksiz bürokratik işlemleri azaltarak öğretmenlerin işlerini kolaylaştırırlar (düşük engelleme). Benzer şekilde açık iklimdeki öğretmen davranışları da açıktır ve öğretmenler arasında mesleki ilişki vardır (yüksek mesleki dayanışma). Öğretmenler birbirlerini iyi tanırırlar ve yakın arkadaşlırlar (yüksek samimiyet). Birlikte çalışırlar ve işlerine kendilerini adanmışlardır (düşük ilgisizlik) (Hoy ve Hoy, 2006).

2.2.3.2. İlgili İklim Tipi

Bu iklim tipinde dikkat çeken, bir yandan müdürler etkisizken diğer yandan öğretmenlerin yüksek performans göstermesidir. Müdürler sert ve despottur (yüksek kontrol). Öğretmenlerin ne mesleki ne de kişisel ihtiyaçları ile ilgilenirler (düşük destek). Ayrıca öğretmenleri sıkıcı ve gereksiz işlerle engellerler (yüksek engelleme). Ancak öğretmenler müdürlerinin davranışlarını göz ardı ederler ve mesleki olarak kendilerini yönetirler. Birbirlerine saygı duyarlar ve desteklerler, meslektaşları ile gurur duyarlar, işlerinde çalışmaktan hoşlanırlar (yüksek dayanışma). Öğretmenler sadece birbirlerine saygı duymazlar aynı zamanda yakın arkadaşlırlar (yüksek samimiyet) ve birlikte çalışırlar (yüksek ilgi). Kısacası öğretmenler müdürlerinin etkisiz liderliğine rağmen üretken, sorumlu, destekleyici ve açıktırlar (Hoy ve Hoy, 2006; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

2.2.3.3. İlgisiz İklim Tipi

İlgisiz iklim tipi ilgili iklimin tam tersidir. Müdürlerin davranışları açık, ilgili ve destekleyicidir. Müdürler öğretmenlerin fikirlerine açıktırlar, onları dinlerler (yüksek destek), mesleki bilgileri ile hareket etmelerine özgürlük sağlarlar (düşük kontrol), öğretmenlere çok fazla kırtasiye işi yüklemesler (az engelleme). Yine de öğretmenler müdürlerini kabul etmekte gönülsüzdürler. En kötü ihtimalle öğretmenler müdürlerinin çalışmalarını sabote etmeye çalışırlar, en iyi ihtimalle de müdürlerini görmezden gelirler. Öğretmenler sadece müdüre değil aynı zamanda birbirlerine de ilgisizdirler. Öğretmenler çok az bağlılık gösterirler, birbirlerine hem arkadaş(düşük ilgi) hem de meslektaş olarak saygı duymazlar (düşük mesleki dayanışma). Özetle, müdürlerin destekleyici, esnek, kontrol etmeyen, ilgili ve kolaylaştırıcı tutumuna rağmen öğretmenler bölücü ve anlayışsızdırlar (Hoy ve Hoy, 2006; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

2.2.3.4. Kapalı İklim Tipi

Kapalı iklim açık iklim tipinin tam tersidir. Müdürler önemsiz ve gereksiz işlerle strese girerler (yüksek engelleme). Müdürler, öğretmen aktivitelerini kontrol etme, yönetmede etkisiz ve çalışanların mutluluğuna dikkat etmeye eğilimli değildirler. Okullar durgun, moraller düşük görünür çünkü ne iş başarısından, ne de sosyal ihtiyaçların karşılanma düzeyinden memnunluk duyulmaz. Kapalı iklimde tüm örgüt üyelerinin davranışları sahtedir (Hoy, Black ve Kanner, 1973).

Kapalı iklimin karakteristiği, örgüt üyeleri arasındaki yüksek dereceli ilgisizliktir (yüksek ilgisizlik). Müdürlerin liderlikleri etkisiz ve aynı zamanda kontrol edici, sert (yüksek kontrol) olduğu kadar anlayışsız, ilgisiz ve tepkisizdirler (düşük destek). Müdürlerin bu yanlış davranışları yanında öğretmenler de birbirlerine karşı şüphelidirler ve çok az saygıları vardır (düşük ilgi ve mesleki dayanışma). Kapalı iklimde müdürler desteklemeyen, esnek olmayan, engelleyen ve kontrol eden, öğretmenler ise bölücü, anlayışsız ve ilgisiz bir tutum sergilerler (Hoy ve Hoy, 2006).

2.2.4. Olumlu ve Olumsuz Örgüt İkliminin Etkileri

Araştırma bulguları göstermiştir ki yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi ve eğitim deneyimleri uzun dönem sosyal ve akademik sonuçlarla pozitif ilişkilidir (Bryant, Burchinal, Lau ve Sparling, 1994; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford

ve Taggart, 2011; Sylva, 1994). Yüksek kaliteli sınıflardaki çocuklar düşük kalitedeki sınıflarla kıyaslandığında sosyal ve bilişsel gelişimlerinde daha iyi performans göstermektedirler (Burchinal ve Cryer, 2003; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford ve Taggart, 2004). Kaliteli erken çocukluk eğitiminin çocukların dil, matematik ve okuma-yazma becerilerinin gelişiminde önemli etkileri vardır. Bu etkiler çocukların daha sonraki okul başarılarının da göstergesi olabilmektedir (Barnett, Lamy ve Jung, 2005).

Erken çocukluk eğitiminde kalite araştırmaları incelendiğinde, yedi faktör çocukların gelişimini etkileyen iyi kalitede bir eğitimin belirleyicisi olmaktadır. Bunlar: Duyarlı ve sevgi dolu öğretmen-çocuk etkileşimi; kendini çocuklarla çalışmaya adanmış, iyi eğitilmiş öğretmen; güvenlik, temizlik ve aileye ulaşma olanakları; öğretmenin çocuklarla uygun bir şekilde etkileşim içinde olacağı grup büyüklüğü ve oranı; uyumu devam ettirecek denetleme; sürekliliği, istikrarı ve kalitenin gelişimini garanti etmek için personelin geliştirilmesi; gelişime uygun müfredat ile eğitimsel içeriktir (Melhuish, 2004). Okulöncesi eğitim sürecinin kalitesini, çocukların öğrenme süreçleri, öğretmenlerin çocuklara nasıl yaklaştıkları ve onlarla etkileşimleri, öğretmenlerin pedagojik farkındalıkları ve tüm amaçlara ilişkin çalışma metotları belirlemektedir (Sheridan, 2001).

Okul öncesi eğitimde kaliteyi belirleyen en önemli unsurlardan biri öğretmendir. Öğretmenlerin çocuklara davranışları, işlerine karşı tutumları ve birbirleri ile olan ilişkileri farklı ortamlarda ya da farklı iklim modellerinde oluşmaktadır. İklim ise çocukların gelişimi için en uygun ortamı belirlemektedir. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki okul öncesi eğitim kurumlarının iklimini iyileştirmek bu kurumların kalitesini arttırmak için oldukça önemlidir (Ekholm, Hedin ve Andersson, 1995). Dennis (2008)'e göre örgüt iklimi ve kalite arasında pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenler olumlu bir çevrede çalışıyorlarsa sınıflarında kalite daha yüksek olmaktadır. Özellikle profesyonel gelişme, meslektaşlarla ilişkiler, fiziksel çevre, ödül sistemi gibi çalışma çevresini etkileyen şartlar kaliteyi belirlemede önemli rol oynamaktadır. Shen (2005) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kalite arasında önemli ilişkiler olduğunu vurgulamış ve iyi kalitenin iyi iklime eşit olduğunu belirtmiştir. Özellikle çocukların yaşlarına uygun oyuncak ve malzemenin mevcut olması, öğretmenin kararlılığının yüksek olması, çocukların mutlu

ve öğretmenlerin çocukların sorunlarını çözmeye hazır olması gibi kalite boyutları okul öncesi eğitim kurumlarının ikliminin iyi olması yakından ilişkilidir. Benzer şekilde örgüt ikliminin okulöncesi eğitimin kalitesi üzerinde etkilerini inceleyen başka bir çalışmada Bloom (1996) farklı kalitedeki okulöncesi eğitim kurumlarının örgüt iklimlerinde farklılıklar bulmuştur.

Yapılan birçok araştırmaya göre iklim ile iş doyumu, tükenmişlik, motivasyon, iş performansı, işe karşı tutum, öğrenci ve çalışan morali, öğretmen etkililiği, yaratıcılık, öğrenci devamsızlığı, öğrenci yabancılaşması ve verimlilik arasında ilişki mevcuttur (Ekşi, 2006). Örneğin öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ve iklim arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada (Kim ve Kim, 2010) olumlu iklimlerin öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarını arttığı belirlenmiştir. Öz yeterliliği yüksek öğretmenler ise öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceklerini düşünmektedirler. Cemaloğlu ve Şahin (2007) ise yöneticileri tarafından takdir edilen ve çalıştıkları ortamdan memnun olan öğretmenlerin tükenmişlik duygularının daha az olduğunu ve bunun başarıyı arttırdığını vurgulamışlardır. Okulöncesi eğitim ortamlarının çalışma ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin belirleyicisi olduğunu saptayan bir çalışmada (Boyd ve Schneider, 1997) ise özellikle karar vermeyi etkileme ve amaç birliğinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada (Şahin ve Yavuz 2009), öğretmenlerin mesleki tutuma ilişkin görüşleri olumlu yönde arttıkça okul iklimine ilişkin algılarının da olumlu yönde arttığı belirlenmiştir. Aynı araştırmada mesleki tutumun mesleki formasyon, mesleki etik, çalışma koşulları ve mesleki doyum alt boyutlarına ilişkin algıların olumsuz yönde artmasının okul ikliminin demokratiklik ve karara katılma, örgütsel görüntü, iletişim ve insan ilişkileri alt boyutlarını da olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Okulöncesi eğitim kurumlarında yöneticilerin desteğinin ve meslektaşlar ile olan ilişkilerin öğretmenlerin iş doyumu üzerinde etkileri olduğu kanıtlanmıştır (Eser, 2010). Gündüz (2008) tarafından ilköğretim okullarında yapılan benzer bir çalışmada da okul iklimini etkileyen faktörler ile iş doyumunu etkileyen faktörler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Etkili okullarda birbirleriyle arkadaş olan öğretmenler eğitim ve gözlemleri hakkında konuşurlar ve plan ve hazırlıklarını birlikte yaparlar. Bu okullar

sosyal gruplaşmanın olmadığı, takım ruhunun bulunduğu, iletişimin rahat ve kişilerin duygularını ifade etmekte özgür olduğu ortamlardır (Bloom, 2010).

Olumlu okul iklimindeki samimi, açık sözlü, yardımsever, saygılı, başkalarını dinleyen yöneticiler öğrenci başarısının da artmasını sağlarlar. Aynı zamanda öğrencilerine, meslektaşlarına değer veren, bulunduğu kuruma bağlılık gösteren, öğrencileri için yüksek ve ulaşılabilir hedefler belirleyen öğretmenler ise öğrencileri için uygun ortamlar yaratmış olurlar (Özdemir, 2002). Yapılan araştırmalar, güvenli, duyarlı, sevecen ve katılımcı bir okul ikliminin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığının altını çizmektedir (Cohen, 2006). Ayrıca olumlu ve güçlü bir okul iklimi çocukların sağlıklı gelişimini desteklediği kadar (Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009) olumsuz davranışları da azaltmaktadır (McEvoy ve Welker, 2000).

2.2.5. Örgüt İklimi ve Yöneticinin Rolü

Liderlik uygulamaları ve örgüt iklimi okul öncesi eğitimin kalitesini belirlemede dikkate alınması gereken bir değişkendir. Örgüt iklimi ya da öğretmenlerin çalışma çevrelerini algılamaları ve yönetim uygulamaları sadece çocukların değil aynı zamanda yetişkinlerinde geliştikleri mikrosistem olan okul öncesi eğitim kurumlarında oldukça önemlidir (Lower ve Cassidy, 2007). Öğretmenlerin okulları ile ilgili algıları yöneticilerin liderlik özelliklerinden oldukça etkilenir (Tahaoğlu, 2007). Aslında okul iklimini etkileyen en önemli kişi okul yöneticisidir (Hoy ve Clover, 2007).

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını oluşturacak olan müdürler formal yetkilerden güç alırlar. Ancak okuldaki diğer üyeler tarafından kabul edildiklerinde liderlik statüsü kazanırlar (Bursalıoğlu, 2010). Müdürlerin çalışanları güdülemesi, liderlik tarzları ve kurumdaki iletişim okul ikliminin açık ya da katılmayı teşvik edici olmasında oldukça önemlidir. Müdürlerin katı davranışları, yakından denetim, emir komuta zincirine aşırı uyma ve soluklarını personelin ensesinde hissettirmeleri (Can, 2005), etrafa emirler savurmaları özendirici ve güven telkin edici bir iklim için engel oluşturmaktadır (Aydın, 2010).

Öğretmen niteliklerinin okul öncesi eğitimin kalitesini arttırmakta önemli olduğu kabul edilmiştir ancak okul öncesi eğitim kalite incelemelerinde materyal, sağlık, güvenlik, aktiviteler, öğretmen-çocuk etkileşimi gibi çocuklarla ilgili konularla karşılaştırıldığında yönetimin uygulamaları genellikle çok az dikkate alınmıştır (Lower

ve Cassidy, 2007). Oysaki okul öncesi eğitim ortamları, sınırlar, roller, benzer iş yükümlülüklerinin belirlendiği ve hiyerarşik modelin ağır bastığı ilköğretim ve ortaöğretim eğitim ortamlarından oldukça farklıdır (Bloom, 1988). Okul öncesi eğitim kurumlarında yöneticiler, kurumlarından beklenenler ve ortamın havasını oluşturmada en önemli rolü oynarlar. Onların hem vizyonları hem de amaç belirleme uygulamaları öğretmenlerin ihtiyacı olan yüksek kaliteli eğitim ortamı yaratmada destek sağlamaktadır (Fowler, Bloom, Talan, Beneke ve Kelton, 2008). Ancak okulöncesi eğitimin başarısında bu derece önemli olan liderlik uygulamaları bu alanda nispeten keşfedilmemiş ve açıkça tanımlanmamıştır. Bu kurumların yöneticilerinin liderlik özelliklerini geliştirmek için yapılan çalışmalar ve araştırmalar oldukça yetersiz kalmaktadır. Oysa diğer eğitim kurumlarından doğası, amaçları, felsefesi ve programı farklı olduğundan okulöncesi eğitimde liderlik için içeriksel bir model gerekmektedir (Dunlop, 2008).

Siraj-Blatchford ve Manni (2006) okul öncesi dönemde etkili liderlik uygulamalarını sınıflamışlar ve bu liderlik niteliklerinin etkili okul ortamı yaratmada oldukça belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu liderlik özellikleri şöyledir: Tanımlanan ve düzgün bir biçimde ifade edilen ortak bir vizyon, amaçların anlaşılmasını sağlamak, etkili iletişim, düşünmeye teşvik etmek, personelin bağlılığını ve mesleki gelişini desteklemek, dinlemek ve uygulamaları değerlendirmek, takım kültürü oluşturmak, ebeveyn ve toplum ortaklığını teşvik etme ve kolaylaştırmak.

Kagan ve Hallmark (2001), okul öncesi eğitim liderliği ile ilgili olası beş biçim belirlemişlerdir. Bunlar; toplumsal liderlik, eğitimsel liderlik, yönetsel liderlik, savunucu liderlik ve kavramsal liderliktir. Okul öncesi eğitimde toplumsal liderliğin amacı toplum üyelerinin ihtiyaçlarını dikkate almaktır. Toplumsal liderler hem okulöncesi eğitim için vizyon oluştururlar hem de yerel gerçeklerle uzlaşma sağlarlar. Çocuklara ne öğreteceğimiz ve nasıl öğreteceğimiz tüm eğitimcilerin çalıştığı asıl konudur. Öğretmenler her gün eğitimle ilgili kararlar verirler ancak eğitimsel lider işi bir adım daha ileri götürür. Yapılan araştırmalar ve uygulamalar arasında bir köprü kurar, yeni bilgileri öğretmenler ve veliler ile paylaşır. Yönetsel liderlik maddi kaynakların ve personelin yönetilmesini içermektedir. Savunucu liderlik okul öncesi eğitimin geleceği için uzun dönemli hedeflerin yaratılmasına ve ileri görüşlü olmaya dayanmaktadır. Kavramsal lider ise sosyal değişimler dâhilinde okulöncesi eğitimdeki yenilikleri göz önünde bulundurur (Kagan ve Hallmark, 2001).

Yapılan araştırmalar; etkili okul ortamının güçlü bir liderlik, umutlu bir okul iklimi (Salisbury ve McGregor, 2002), düzenli fakat katı olmayan bir atmosfer ve etkili bir iletişimi içerdiği gerçeğini ortaya koymuştur. Bu araştırmalar ve yapılan pek çok çalışma; güçlü bir eğitim liderinin, varlığının ya da yokluğunun, okul iklimini, öğretmen tutumlarını ve öğrencilerin başarısını doğrudan etkileyebileceğini düşündürmektedir (Kelley, Thornton ve Daugherty, 2005). Öğretmenlerin pozitif iklim algıları daha az iş stresi, tükenmişlik ve daha az yıpranma sağlamaktadır (Pepper ve Thomas, 2002). Müdürlerin desteği öğretmenlerin hem kendileriyle hem de çalışma çevresi ile ilgili algılarını etkilemektedir. Anlayışlı ve düşünceli müdür davranışlarının öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Sancar, 2009). Kuruüzüm ve Çelik (2005) yaptıkları araştırmada iş doyumunun “okul yönetimi” boyutunun iş doyumunu belirlemede önemli bir etken olduğunu tespit etmişlerdir. Şahin ve Dursun (2009) yöneticilerinden takdir gören öğretmenlerin görmeyenlere göre iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Ayrıca yöneticilerinin kendilerini desteklediğini düşünen öğretmenlerin daha fazla iş doyumunu, okula bağlılık, daha yüksek performans ve motivasyon gösterdikleri belirlenmiştir (Price, 2012; Littrel, Billingsley ve Cross, 1994). Öğretmenlerin iş doyumunu arttırmaya yönelik tüm faaliyetlerin onların eğitim ortamlarındaki performansı üzerinde etkili olduğu net bir şekilde kanıtlanmıştır. Bu nedenle yöneticilerin öğretmenlerin performansını arttırmak için iş doyumunu etkileyen faktörler üzerinde çaba harcamaları gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır (Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009).

Okuldaki çalışanların morali müdürlerin liderlik özelliklerinin yansımasıdır. Okul toplumundaki diğer üyeler çalışanların morallerini etkileyecek küçük şeyler yapabilirler ama hiçbirisi müdürün destekleyici tutum davranışları kadar kalıcı bir etkiye sahip olmamaktadır (Penfold, 2011). Ayrıca yöneticilerin desteği, öğretmenlerin sorumluluk alma derecesi ve etkinliklerinin yordayıcısıdır. Personelinden yüksek beklentileri olan ve onlara güvenen yöneticilerin bulunduğu kurumda sınıf kalitesinin daha iyi olduğu gözlemlenmiştir (Rohacek, Adams, ve Kisker, 2010). Benzer bir çalışmada Lower ve Cassidy (2007) öğretmenler tarafından algılanan yönetim ve liderlik uygulamaları ile sınıf kalitesi arasında ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Okulöncesi eğitim kurumlarında gelişmenin devam etmesi için sürekli destekleyici bir yöneticinin bulunduğu olumlu okul iklimi oldukça önemlidir. Bu yöneticiler davranış ve

faaliyet odaklı açık, doğrudan ve anlaşılabilir geri dönütler verirler. Bu kurumlardaki yöneticiler eğitici bir lider ve çalışanlarına yol göstericidir (Bloom, 2010).

İşbirliği içinde çalışma ve anlamlı ilişki kurama öğretmenleri iş doyumunu arttıracaktır. Bu nedenle müdürlerin karar verme sürecinde öğretmenlerin fikirlerini alması ve onların kendilerini bir takımın üyeleriymiş gibi hissetmelerini sağlaması oldukça önemlidir (Penfold, 2011). Müdürler okul iklimini etkileyecek güç, otorite ve pozisyon sahibidir. Eğer müdürler çok yetenekli ise; inanç, açık iletişim, meslektaşlık, onaylama ve olumlu dönütlerle teşvik sağlayabilir. Müdürler kendi okullarındaki kritik durumlar hakkında bilgi sahibi değillerse hatalı kararlar verebilirler. Okulların karmaşık, dinamik ortamında, müdürler etkin liderlik davranışlarını ve öğretmenlerin bu konudaki algılarını bilmek zorundadırlar. Liderler, değişime ve yeniliğe yatkın bir öğretim atmosferinin temellerini nasıl atacaklarını bilmelidirler. Liderler öğretmenleri, vizyon paylaşmak için cesaretlendirmeli, ihtiyaçlarını gidermeli ve onları olumlu bir okul iklimi oluşturmak için etkinleştirmelidir (Kelley, Thornton ve Daugherty, 2005).

2.2.6. Örgüt İklimi ile İlgili Araştırmalar

Güney Kore erken çocukluk eğitimcilerinin öğretmen öz yeterlilik profilleri ve öz yeterliliği etkileyen faktörleri araştırdığı çalışmasında Kim ve Kim (2010), öz yeterliliği etkileyen faktörler olarak; öğretmen ve sınıf niteliği, öğretmenlerin depresyon şiddeti ve okulların iklimine odaklanmıştır. Araştırmaya 169 öğretmen katılmıştır. Çalışmada Teacher Self-efficacy Scale (TSS), The Center for Epidemiological Studies Depression Scale (CES-D) ve The Early Childhood Work Environment (ECWES) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda merkezlerin iklimi ve depresyon şiddeti ile öğretmen öz yeterliliği arasında güçlü korelasyon bulunmuştur. Merkezlerin iklimi öğretmen öz yeterliliği ile pozitif ilişkili iken, depresyon şiddeti negatif ilişkilidir. Merkezlerin ikliminin öğretmenlerin öz yeterliliğinde güçlü bir belirleyici olduğu vurgulanmıştır.

Saygılı (2010) ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasında, veri toplama aracı olarak “Sıfat Tarama Listesi” ve “Okul İklimi Ölçeği Öğretmen Formu” kullanmıştır. Araştırmaya 5 ilköğretim ve 5

ortaöğretim kurumunda çalışan 302 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul iklimi algılarının farklı iklim boyutlarında, okul türü, yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul İklimi Ölçeğinin farklı alt boyutları ile Sıfat Tarama Listesinin farklı alt boyutları arasında anlamlı pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Moral, samimiyet, işe dönüklük alt puanları yükseldikçe başarıma, başatlık, sebat, ideal benlik ve yaratıcılık alt boyutu puanları yükselmektedir.

Dar gelirli çocuklara hizmet veren okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve kalite arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan çalışma Dennis (2008) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya 37 okul öncesi eğitim kurumundan 37 yönetici ve 37 öğretmen katılmıştır. Kaliteyi belirlemek için “Early Childhood Environment Rating Scale – Revised” (ECERS-R), örgüt iklimini belirlemek için “Early Childhood Work Environment Survey” (ECWES) ve “Organizational Climate Description Questionnaire” (OCDQ-RE) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda kaliteyi belirleyen ECERS-R ve çalışma çevresini belirleyen ECWES arasında önemli korelasyon bulunmuştur ($r=.348$, $p<.05$). Bu bulgu çalışma çevresi ile kalite arasında ilişki olduğunu desteklemektedir. Ayrıca kalitenin aktiviteler/materyaller faktörleri ile her iki erken çocukluk çalışma çevresi anketi arasında önemli korelasyon bulunmaktadır (ECWES: $r=.404$, $p<.05$; OCDQ: $r=.357$, $p<.05$). Ek olarak çalışma çevresi ve kalite alt ölçekleri arasında da önemli korelasyon bulunmuştur. Örneğin profesyonel gelişme (ECWES: $r=.362$, $p<.05$), ödül sistemi (ECWES: $r=.325$, $p<.05$), fiziksel çevre (ECWES: $r=.455$, $p<.05$), yönetici desteği (OCDQ: $r=.407$, $p<.05$) ve meslektaşlarla samimi ilişkiler (OCDQ: $r=.439$, $p<.05$). Bunun anlamı şudur; okulöncesi eğitim kurumlarında profesyonel gelişme, ödül sistemi, fiziksel çevre, yönetici desteği ve meslektaşlarla olan samimi ilişkiler boyutlarındaki imkanlar ne kadar iyi olursa kalite o kadar yüksek olmaktadır.

Gündüz (2008) Gaziantep ilköğretim okullarındaki örgütsel iklimin öğretmenlerin iş doyumu üzerine etkisini belirlemek amacıyla 750 öğretmen ile yaptığı araştırmada, öğretmenlere, örgütsel iklimi belirlemek amacıyla 32, iş doyumunu belirlemek amacıyla 19 sorunun yer aldığı bir anket uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasında pozitif, doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim ile örgüt iklimi, yönetim ile kalite, örgüt iklimi ile kalite arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada Lower ve Cassidy (2007), 30 kurumdan 30 yönetici ve 245 öğretmenle çalışmıştır. Yönetim uygulamaları için PAS (The Program Administration), örgüt iklimi için ECWES (The Early Childhood Work Environment Survey) kısa formu ve kaliteyi belirleyebilmek için ECERS-R (The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised) kullanılmıştır. Çalışmada yönetim ve örgüt iklimi ile kalite arasında önemli ilişkiler bulunmuştur. Yöneticilerin eğitim seviyesinin kaliteli bir eğitim için önemli olduğu belirtilmiş ve PAS ile ECERS-R'nin ebeveyn ve çalışan alt boyutları arasında istatistiksel olarak önemli ilişkiler ortaya çıkmıştır.

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin çalıştıkları okulun örgüt iklimi ve örgüt iklimin performansları üzerindeki etkisini araştıran çalışmada Baykal (2007), veri toplama aracı olarak Örgüt İklimi Tarama Envanteri (OCDQ) kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen algılarına göre örgüt ikliminin farklı boyutlarında cinsiyet ve branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Örgüt iklimi, okul türü değişkenine göre özel okullar lehine, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik yapısına göre yüksek derecede algılayanların lehine, okulun saygınlık düzeyi değişkenine göre yüksek algılayanların lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Dar gelirli çocuklara hizmet veren okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve kalite arasında ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir başka çalışmada Hansen (2006), 26 okul öncesi eğitim kurumundan 225 öğretmenle çalışmıştır. Çalışmada Program Administration Scale (PAS), Infant/Toddler Environment Rating Scale –Revised (ITERS-R), Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R) ve Early Childhood Work Environment Survey short form (ECWES) kullanılmıştır. Araştırmada örgüt iklimi ve sınıf genel kalitesi arasında istatistiksel olarak önemli ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca örgüt iklimi ile ECERS-R'nin dil/etkileşim boyutu, yönetim ile kalite, yönetim ile ECERS-R'nin ebeveyn/çalışan boyutu, yönetim ile örgüt iklimi ve yönetim ile yöneticilerin kıdem ve eğitim seviyesi arasında pozitif ilişkiler belirlenmiştir.

Shen (2005), okul öncesi eğitimde kalite ve okul iklimi hakkında öğretmen algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı çalışmada 213 öğretmen katılmıştır. Araştırmada yapısal ve süreçsel kaliteyi ölçen 21 maddelik anket ile 20 madde ve 11 alt boyuttan (meslektaş dayanışması, ödül sistemi, profesyonel gelişme, yönetici desteği, karar verme, örgütsel görevlerde açıklık, görev yönelimi, amaç birliği, yenilikçilik, fiziksel ortam ve genel duygular) oluşan iklim anketi kullanılmıştır. Yapısal kalite yetişkin-çocuk oranı, grup büyüklüğü, öğretmen nitelikleri ve fiziksel ortam, süreçsel kalite ise çocukların deneyimleri ve öğretmen davranışları gibi faktörleri içermektedir.

Araştırmanın bulguları ise şöyledir: (a) öğretmenler, öğretmen niteliği, çocukların deneyimleri ve öğretmen davranışları kategorilerinin sınıf yapısı ve program yapısı kategorilerinden daha kaliteli olduğuna inanmaktadırlar, (b) öğretmenler okul ikliminin meslektaş dayanışması, profesyonel gelişme, karar verme, amaç birliği ve yenilikçilik boyutlarının ödül sistemi, yönetici desteği, örgütsel görevlerde açıklık, görev yönelimi ve fiziksel ortam boyutlarından daha iyi olduğunu düşünmektedirler. Özellikle ödül sistemi ve yönetici desteğinin çok yetersiz olduğuna inanmaktadırlar, (c) yapısal kalite ile süreçsel kalite arasında ve kalite ile okul iklimi arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur, (d) öğretmenlerin aylık gelirleri ile okul iklimi algıları arasında önemli ilişkiler bulunmuştur (Shen, 2005).

“Zoom: The Impact of Early Childhood Leadership Training on Role Perceptions, Job Performance, and Career Decisions” isimli çalışmada (Bella ve Bloom, 2003) 1993-2003 yılları arasında 192 okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi farklı liderlik modelleri üzerinde yapılan eğitime katılmıştır. Çalışmada farklı liderlik çalışmalarının rol algısı, iş performansı ve kariyer kararları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada katılımcılarla görüşme formları, kişisel bilgi formu ve öz bildirim anketleri kullanılmıştır. Liderlik çalışmaları tamamlandığında katılımcılar hem kendilerine saygı hem de liderlik rolleri duygularının güçlendiğini rapor etmişlerdir. Ayrıca yeterlilik algıları ile alınan eğitim arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. bu çalışmanın sonuçları göstermiştir ki alınan eğitimler müdürlerin yönetim becerilerinde gelişme sağlamıştır. Katılımcılar özellikle dört becerinin onlara yönetici ve liderlik rollerinde yardım ettiğini belirtmişlerdir: kişiler arası ilişki becerileri, grup

kolaylaştırma becerileri (daha etkili toplantılar yürütme), karar verme becerileri (özellikle katılımcı yönetim) ve çalışanları geliştirme becerileri.

Süpçin (2000), Denizli ili ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarının örgüt iklimi ve örgüt ikliminin kendi performansları üzerindeki etkisine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada, Halpin ve Croft'ın geliştirdikleri OCDQ (Örgütsel İklimi Tarama Envanteri) kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini 356 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları şöyledir:

1. Öğretmenler okullarının örgütsel iklimini tüm alt boyutlarda oldukça düşük algılamaktadırlar.
2. Öğretmenlerin okul iklimi algıları yaş, cinsiyet, kıdem, branş, en son mezun olunan okul, çalışılan okulun sosyo-ekonomik yapısı ve türü değişkenlerine göre farklılık göstermemiştir.
3. Öğretmenlerin örgüt iklimi boyutları algılarının birbiriyle karşılaştırılmasında anlamlı fark bulunmuştur. Ortalaması en yüksek boyut “ profesyonellik” olarak belirlenirken, ortalaması en düşük boyut “ilgi” olarak bulunmuştur.
4. Örgüt iklimi boyutlarını kendi performansları üzerindeki etkisine ilişkin algılarında bağımsız değişkenlere göre fark belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere, özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışanlara, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre olumsuz etkilendikleri saptanmıştır. Sosyo- ekonomik düzeyi düşük okullarda çalışan öğretmenlerin yine olumsuz etkilendiği belirlenmiştir.

Yalçınkaya Akyüz (2000), okul iklimi ve iş doyumu arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçladığı çalışmada 30 okul müdürü, 110 anasınıfı öğretmeni ve 185 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Örgütsel İklimi Belirleme Anketi Form-RE (OCDQ-RE) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda müdür ve öğretmen gruplarının okulun iklimine ilişkin algılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. İlköğretim grubundaki yönetici ve öğretmenler, kız meslek liselerindeki yönetici ve öğretmenlere göre okullarının iklimini daha olumlu algılamaktadırlar. Yöneticilerin okul iklimini mükemmele yakın algılama eğiliminde oldukları belirlenmiştir. İlköğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, kız meslek

liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlere göre hem okullarının örgüt iklimini hem de iş doyum düzeylerini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır.

Rahat çalışma iklimi ile gergin çalışma iklimlerinde çocukların gösterdikleri uygun ve uygun olmayan sosyal davranışlar, bağımlı ve bağımsız davranışlar arasında ilişkiyi inceleyen çalışmalarında Hedin, Ekholm ve Andersson (1997), 104 okul öncesi eğitim kurumdan 949 öğretmenle çalışmışlardır. İlk olarak Çocuk Davranışları Hakkında Çalışan Tutumları anketi uygulanmış ve anketin sonuçlarına göre 12 merkez seçilerek derinlemesine inceleme yapılmıştır. Üç çeşit yetiştirme iklimi (gelecek-odaklı, şimdi-odaklı ve karma) ve üç çeşit çalışma iklimi (rahat, gergin ve karma) gözlemlenmiştir. Her okul on günlük periyotlarla ziyaret edilmiş ve bu süre boyunca sistematik gözlemler, yetişkinlerle görüşmeler ve günlük notlar toplanmıştır. Gelecek-odaklı ve karma odaklı iklimler ile şimdi-odaklı iklimli okullarda çocukların uygun davranışlarında önemli farklılıklar bulunmuştur. Gelecek-odaklı iklimlerde işbirlikçi davranışlar iki kat daha fazla gözlemlenmiştir. Üç iklim tipinde de çocuklar bağımlı davranışlarda farklılık göstermemelerine rağmen, karma iklimde önemli derecede bağımsız davranış göstermişlerdir. Şimdi-odaklı iklimlerde çocuklar yetişkinlerin bulunmadığı durumlarda birbirlerine sataşmış, birbirlerini reddetmiş ve çatışmışlardır. Amaçsız aktiviteler hem şimdi-odaklı (%40) hem de karma odaklı (%31) merkezlerde oldukça yaygın olarak gözlemlenmiştir. Kurumlardaki çocukların uygun ve uygun olmayan sosyal davranışlarındaki farklılıklar ile çalışma iklimi farklılıkları ayrıca önemlidir. Merkezdeki çocukların rahat çalışma iklimindeki uygun ve uygun olmayan sosyal davranışları oranı ile gelecek odaklı ve karma odaklı yetiştirme iklimlerindeki davranışlar benzemekte, oysaki merkezdeki gergin çalışma ortamındaki davranışlar daha çok şimdi odaklı merkezlerle benzerlik göstermektedir. Herhangi bir çalışma ikliminde bağımlı ve bağımsız davranışlar arasında bir farklılık bulunmamıştır.

Bloom (1996) tarafından yapılan araştırma National Association for the Education of Young Children (NAEYC) tarafından onaylanan ve onaylanmayan okul öncesi eğitim kurumlarının çalışma çevreleri arasındaki farkı değerlendirmeyi hedeflemiştir. 33 eyaletten 60 onaylanan ve 320 onaylanmayan eğitim kurumu seçilmiş ve bu kurumlarda çalışan 5008 yönetici, öğretmen ve destek personeli araştırmaya katılmıştır. Kişilerin farklı örgüt uygulamalarındaki algılarını belirlemek için ECWES kullanılmıştır. Sonuçta örgüt ikliminin on alt boyutunda da onaylanan ve onaylanmayan

merkezler arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Onaylanan merkezlerde çalışan yönetici, öğretmen ve destek personeli onaylanmayan merkezlere göre merkezlerinin örgüt iklimini daha olumlu bulmuşlardır. Araştırmada ayrıca materyal ve gerekli malzemelerin alımı, yeni personel alımı, program hedeflerini tanımlama ve günlük aktivite programını planlamak gibi konularda onaylanan merkezlerdeki öğretmenler karar vermede daha etkili olarak belirlenmiştir. Onaylanan merkezlerdeki yönetici, öğretmen ve destek personeli onaylanmayan merkezlere göre daha yaratıcı ve farklı fikirleri belirtmekte daha cesaretli olduklarını sıklıkla belirtmişlerdir.

Ekholm, Hedin ve Andersson (1995), örgüt iklimi ve bu iklimlerdeki öğretmen davranışlarını inceledikleri çalışmalarında 12 okul öncesi eğitim kurumunda; (a) yetişkinlerin çocuklara davranışları, (b) yetişkinlerin işlerine karşı niyetleri, tutumları ve kurallar ile kişilerarası ilişkiler belirlenmiştir. Yetişkin davranışları 3 farklı iklim tipinde tanımlanmıştır: Gelecek-odaklı (yetişkinler etkin bir şekilde çocuklar ile birlikte, işbirliği yapıyor, konuşuyor, tartışıyor ve ikna edici görünüyor), şimdi- odaklı (yetişkinlerin çocuklarla ilişkileri pasif, işbirliği engellenmiş, emirler ve kurallar verilmiş, birbirleriyle çok fazla konuşuyorlar), ve karma (gelecek-odaklı ve şimdi-odaklı iklimin karışımı). Ayrıca kişiler arası ilişkilere ilişkin yetişkin tutumları ve kurallar üç farklı modelde tanımlanmıştır: Rahat (ilişkiler rahat, işteki sorunlara pozitif bir bakış), gergin (ilişkiler gergin, işteki sorunlara negatif bakış) ve karma. Çalışmada tüm okulöncesi eğitim kurumları yöneticilerinin oldukça az yöneticilik eğitimi aldıkları belirlenmiştir ve bunun anlamı çalışanlar kendi yetiştirme iklimlerini oluşturmaktadırlar. Açık iklimlerde yöneticiler daha olumlu olarak kabul edilmiş, gergin iklimlere göre ilişkilere daha fazla odaklanmıştır. Kurumların büyüklükleri ve çalışma iklimleri arasında ilişki belirlenmiştir. Açık iklimli okullarda çok sayıda personel ve farklı gruplar bulunmaktadır. Çalışma şartları aynı bile olsa çalışanların iklimleri farklı algılaması ilginç bir sonuçtur. Çalışanlar ilişkiler rahat olduğunda iş yükünü kolay ya da sıradan olarak tanımlamış, ilişkiler gergin olduğunda benzer iş yükü ağır ve sıklıkla sıkıntılı olarak rapor edilmiştir.

Bloom (1988) tarafından erken çocukluk çalışma çevresi ve örgüt iklimi boyutları ile yönetici ve öğretmenlerin örgüt uygulamaları arasındaki farkı saptamak amacıyla yapılan çalışmaya 94 yönetici (yönetici, müdür, müdür yardımcısı) ve 535 öğretmen (başöğretmen, öğretmen, yardımcı öğretmen) katılmıştır. Araştırmada on alt

boyuttan oluşan ECWES kullanılmıştır. Sonuçta öğretmen ve yöneticilerin iklim algılarında on alt boyutun sekizinde önemli farklılıklar bulunmuştur. Yöneticiler kurumlarının örgüt iklimini öğretmenlerden daha tutarlı bulmuşlardır. Ayrıca tek değişkenli korelasyon analizinde örgütün büyüklüğü (çocuk ve çalışan sayısı) ile meslektaş dayanışması arasında önemli ilişkiler tespit edilmiştir ($r = -.32, p < .01$). Büyük merkezlerde çalışan öğretmenler daha düşük takım ruhu, işbirliği ve uyum göstermişlerdir.

2.3. Sınıf Yönetimi

Birçok çocuk uyanık olduğu saatlerin çoğunu evden geçirdiklerinden daha fazla sınıflarında harcamaktadır. Sınıflar onların gelişimlerini şekillendiren, iyi ya da kötü, planlanan ya da planlanmayan deneyimlere maruz kaldıkları ortamlar olmaktadır (Pianta ve Hamre, 2009). Sınıf yanlış bir anlamla öğrenci ve öğretmenlerin yüz yüze geldiği yer olarak kullanılmaktadır ancak yaş ve bilgi düzeyi açısından benzer öğrencilerin oluşturduğu grubun adı olarak kullanılması daha doğru olacaktır (Başar, 2010). Başka bir tanımda sınıf, öğretim etkinliklerinin gerçekleşmesi için öğrencilerin ve fiziksel kaynakların etkileşim içinde olduğu sosyal ortam olarak ifade edilmiştir. Diğer bir deyişle sınıf, eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yaşama alanıdır (Çalık, 2009).

Her ne kadar yaş ve bilgi düzeyi açısından benzer olsalar da farklı çevrelerden gelen çocukların okula karşı tutumları, alışkanlıkları, konuşma ve dinleme becerileri farklılık göstermektedir (Erden, 1998). Farklı kişilik özelliklerine, beklenti ve ihtiyaçlara sahip öğrencilerin oluşturduğu bu toplulukta, sınıf ortamını canlandıran, öğretimi ilginç ve zevkli duruma getiren, etkinlikler sırasında dolaylı ve dolaysız olarak çocuklar üzerinde izler bırakan ve en önemlisi onların kişilik kazanmalarına ve hayata hazırlanmalarına yardımcı olan öğretmenin en önemli unsur olduğu tartışılmazdır (Çalık, 2009).

Hangi kademede öğretmenlik yaparsa yapsın tüm öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler bulunmaktadır. Geniş bir dünya görüşü ve genel kültür bilgisine sahip olması, mesleki bilgi ve becerilere sahip olması, güler yüzlü, iyi huylu, uyumlu, anlayışlı, sabırlı, bilgili, düzenli temiz olması, liderlik yapabilmesi, işini sevmesi, işbirliğine açık olması, araştırmacı ve yeniliklere açık olması, anlaşılır, akıcı ve

konusabilmesi bu özelliklerden bazılarıdır. Tüm bu özelliklerin yanı sıra öğretmenlerin belirli yeterliliklere sahip olması da beklenmektedir. Bu yeterlilikler çeşitli çalışmalarda farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır. Ancak bu çalışmalardaki ortak ana yeterlilikler şu şekilde gruplandırılabilir (MEB, 2006: 49):

- Konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlilikler
 - a) Konu alanı bilgisi
 - b) Alan eğitim bilgisi
- Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlilikler
 - a) Planlama
 - b) Öğretim süreci
 - c) Sınıf yönetimi
 - d) İletişim

Öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bilgisi, becerisi ve davranışları yeterliliği oluşturan en önemli etmenlerden biridir (Balat Uyanık, 2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramları ve ilkeleri bilmesi, onların çağdaş eğitim anlayışına uygun bir yönetim anlayışı geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Sadık, 2008).

Sınıf yönetimi, sınıfta kuralların belirlenmesi, sınıf düzeninin sağlanması, zamanın yönetilmesi, öğrenci davranışlarının denetlenmesi ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması sürecidir (Çelik, 2009). Özyürek (2007) ise sınıf yönetimini, çocukların kendilerine saygı duymaları, yeni davranış kazanmaları ve üretken olmalarını sağlayacak şekilde sınıfın fiziki ortamının düzenlenmesi, katılımın yönlendirilmesi ve denetim altına alınması ve uygun olmayan davranışları değiştirmek için uygulanan işlem süreçleri olarak tanımlamıştır. Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi ise çocuğun ihtiyaçlarını temel alarak onu her yönüyle geliştiren ve eğiten bir program ile uygun bir sınıf ortamında çocuğu merkeze alan ve oyunun temel eğitim yöntemi olduğu uygulamalara ilişkin bilgi, beceri ve davranışlar bileşkesi olarak tanımlanmaktadır (Uyanık Balat, 2010).

Sınıf yönetimi denildiğinde geleneksel olarak, öğretmenin sınıf kontrol etmesi, disiplini sağlama ve çocukları sessizce oturup dersi dinleyen yapma işi anlaşılmaktadır (Başar, 2010; Turan, 2005). Oysa sınıf yönetiminin amacı çocukların motivasyonunu sağlayacak olumlu, düzenli ve güvenli bir ortam yaratmak (Çalık, 2009), çocuklara

sadece uygun davranış kazandırma değil onların kendi davranışlarını anlama ve yönlendirme becerilerine sahip olmalarını sağlamaktır (Sadık, 2008).

Öğretmenler sınıfta pek çok sorunla karşılaşır. Bu sorunlarla baş edebilmesi için iyi bir iletişim ve olumlu sınıf ortamı yaratma becerisine sahip olması gerekmektedir (İpşir, 2002). Jones ve Jones ((2001) etkili sınıf yönetiminde beş önemli faktör ya da becerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bunlar:

1. Çocukların kişisel, psikolojik ve öğrenme ihtiyaçlarını anlayarak gelişimlerini sağlamak,
2. Çocukların temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılayacak ve sınıftaki desteği sağlayacak pozitif öğretmen-çocuk ve akran ilişkileri oluşturmak,
3. Sınıfın ve sınıftaki çocukların tek tek akademik ihtiyaçlarına göre en iyi öğrenmeye olanak sağlayan eğitici metotları uygulamak,
4. Çocukların uygun davranışlarını en üst seviye çıkarmak için uygun örgütsel ve grup yönetimi metotları uygulamak ve
5. Çocuklara rehberlik ederek ve uygun davranış metotları kullanarak uygun olmayan davranışlarını değerlendirmek ve düzeltmektir.

Araştırmacılar, etkili bir öğretmen olabilmek için etkili bir sınıf yönetimi planı yapılması gerektiği konusunda hemfikirdirler. Bu plan okul öncesi sınıfları için yaşa uygun teknikler, destek sistemi, kurallar, ödüller ve sonuçlarını içermelidir (Victor, 2005). Wells (2004), okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi planında fiziksel çevre, psikolojik çevre (öğrenme için olumlu ortam oluşturma), sınıf süreçleri, iletişim ve davranış kuralları öğelerini göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirtmiştir. İyi yönetilen bir sınıf rastgele ortaya çıkmamakta ve bunun için zaman ve gayret gerekmektedir. Etkili öğretim, etkili öğrenim ve etkili yönetim birbirine bağlı bir bütün olarak düşünülmelidir. Bu öğelerden bir eksik kaldığında öğretmen, öğretmen için çırpınacak, öğrencide motivasyon sağlayamayacaktır (Finger ve Bamford, 2010).

2.3.1. Sınıf Yönetimi Modelleri

Eğitim alanındaki gelişmeler, sınıf yönetimi modellerinin baskıcıdan demokrasiğe, şekil yönelimliden amaç yönelimliye, öğretmen ağırlıklıdan öğrenci ağırlıklıya doğru yönlenmesine sebep olmuştur. Sınıf yönetimi modelleri, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olarak dört alt grupta toplanabilir (Başar, 2010).

2.3.1.1. Tepkisel Model

İstenmeyen davranışa tepki olan bu modelin amacı istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. İstenmeyen davranışların kontrol altına alınması için ödül ve ceza kullanılır. Bu yönüyle sınıf yönetiminin klasik modeli olduğu söylenebilir (Başar, 2010). Tepkinin karşıt tepki doğurabilmesi modelin en zayıf yönüdür. Müdahaleler bireye yöneliktir ve bu durum istenmeyen davranışın şiddetlenmesini sağlayabilir (Sadık, 2008). Okula gelmeyen bir öğrencinin ailesi ile görüşülmesi, arkadaşını rahatsız eden bir öğrencinin uyarılması bu modelin kullanımına örnek olarak gösterilebilir. Sınıf yönetimi becerileri zayıf olan ve diğer modelleri etkili şekilde kullanamayan öğretmenlerin bu modeli sık kullandıkları söylenebilir (Başar, 2010).

Tepkisel yönetim modelinde okul öncesi dönem çocukları için uygun olmayan özellikler bulunmaktadır. Bu dönemde çocukların davranışlarına ilişkin o anda dönüt verilmelidir. Olumsuz pekiştirenler kullanılmamalı ve davranış değişikliği oluşturmak için ödülden yararlanılmalıdır (Uyanık Balat, 2011).

2.3.1.2. Önlemsel Model

İstenmeyen davranış ve sonucunu önceden önlemeyi hedefler. Gelecek önceden kestirilmeye çalışılır. Önlemsel modelde davranışın nedenlerine odaklanılır ve onları ortadan kaldıracı planlamalar yapılır (Sadık, 2008). Öğrencilerin derse katılımlarını arttırmak için ilgi çekici planlar yapmak, derse geç kalma nedenlerini ortadan kaldırarak gecikmeleri önlemek bu modelin kullanımına örnek olarak verilebilir (Başar, 2010).

Bu model okul öncesinde yararlanılabilecek modellerden biridir. Öğretmenler, çocuklar için problem oluşturabilecek noktalara dikkat ederek plan yapmalıdırlar. Örneğin, sanat etkinliklerinde çocukların sayısına uygun materyal hazırlamak önlemsel bir yaklaşımdır ve ortaya çıkabilecek sorunları ve istenmeyen davranışları engeller. Ayrıca öğretmenin zamanı etkili kullanmasını sağlayarak zaman yönetimine ilişkin sorunları da ortadan kaldırmış olur (Uyanık Balat, 2011).

2.3.1.3. Gelişimsel Model

Gelişimsel modelde her yaştan kendine özgü özellikleri olduğu ve sınıf yönetimi davranışlarının da bu özelliklere uygun olarak belirlenmesi gerektiği esas alınır. Öğretimsel ve yönetsel tüm etkinlikler çocukların fiziksel, duygusal ve deneyimsel gelişim düzeyleri dikkate alınarak planlanır. Sınıf kuralları belirlenirken çocukların

gelişim düzeylerine uygun ortam hazırlanır ve çocukların katılımı sağlanır (Sadık, 2008).

Okul öncesi öğretmenleri planlarını ve etkinliklerini çocukların gelişim düzeylerini dikkate alarak hazırlamaktadır. Sınıf yönetimi yaklaşımının da çocuğun gelişim özelliklerine uygun şekilde belirlenmesi önemlidir. Örneğin, üç yaşındaki bir çocuk oyuncağını arkadaşıyla paylaşma davranışı göstermiyor ise okulöncesi öğretmeni bu durumda herhangi olumsuz bir yaklaşım göstermez. Çünkü bunun çocuğun gelişimsel özelliği olduğunu bilir ve bu davranışı geliştirmeye yönelik uygulamalar yapar (Uyanık Balat, 2011).

2.3.1.4. Bütünsel Model

Bu modelde, yerine, zamanına ve durumuna göre bütün sınıf yönetimi modelleri kullanılmaktadır (Sadık, 2008). Önlemsel sınıf yönetimine öncelik verilir, gruba olduğu kadar bireye de önem verilir, istenilen davranışın oluşması için istenmeyen davranışın nedenleri ortadan kaldırılır ve öğrencilerin özellikleri dikkate alınır. Bu modele sınıf yönetiminin sistem modeli de denilmektedir. İstenilen davranışın ortaya çıkması ortamın hazırlanması önemlidir. Bütün önlemlere rağmen yinede problem davranışlar oluşuyorsa, bunları düzeltmek için tepkisel model kullanılabilir (Başar, 2010).

2.3.2. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler

Sınıf yönetimini etkileyen pek çok değişken bulunmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin kişilik özellikleri, okulun özellikleri, çevresel faktörler sınıf yönetiminde göz önünde bulundurulması gereken unsurlardır (Çalık, 2009). Aile, okul, arkadaş grubu, kitle iletişim araçları ve genel olarak sosyal çevre çocuğun davranışları üzerinde etkilidir. Çocukların davranışlarını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörlerin sayısı bu kadar fazla iken doğal olarak çok fazla ve çok değişik sorunlar ortaya çıkmaktadır (Çelik, 2009). Sınıf yönetimini etkileyen faktörleri sınıf dışı ve sınıf içi faktörler olarak gruplamak mümkündür.

2.3.2.1. Sınıf Dışı Etmenler

2.3.2.1.1. Aile

Çocuğun toplumsallaşmaya başladığı ilk kurum olan ailenin çocuğu yetiştirme biçimi çocuğun sınıf içi davranışlarında önemli bir yer tutmaktadır (Celep, 2004). Ayrıca, ailenin gelir durumu, eğitim durumu, ailedeki çocuk sayısı, ailedeki çatışma ve

baskı, çocuğu olumlu ve olumsuz pek çok yönden etkilemektedir (Çalık, 2009). Ebeveynler çocuklarının ilk öğretmenleridir ve çocuklara sundukları eğitim ortamları ve sosyalleşme süreci çocukların davranışlarını şekillendirmektedir (Yurtal ve Yaşar, 2008).

Bebekler, çocukluğa doğru geldikçe yeni beceriler kazanırlar ve davranışlarını kendi denetimleri altına alırlar. Bu dönemdeki hatalı anne-baba tutumları, bozuk aile yapısı uyumsuzlukların nedeni olabilir. Anne babaların çocuk yetiştirirken kendi değer ve inançlarına göre geliştirdikleri tutumlar çocukların davranışlarını doğrudan etkiler (Herken ve Özkan, 1998). Örneğin, otoriter tutum sergileyen anne-babalar genelde söyledikleri her şeyin koşulsuz olarak yapılmasını isterler. Bu ortamlarda büyüyen çocuklar, endişeli, kararsız, ya çok isyankâr ya da çok boyun eğici bireyler olarak karşımıza çıkarlar. Bu çocuklar diğer insanlarla iletişim kurmakta güçlük çekerler (Yükselen, 2011). Anne babanın aşırı koruması, çocuğa gereğinden fazla kontrol ve özen göstermesi başkalarına bağımlı, öz güveni olmayan bireylerin yetişmesine sebep olur (Herken ve Özkan, 1998). Bunların tersine demokratik tutum sergileyen ailelerde çocuğun görüşlerine saygı duyulur ve çocuk karar verme sürecine katılır. Aile içinde etkili bir iletişim bulunmaktadır (Çelik, 2009). Çocuğun uyması gereken kurallar bulunur ancak bu kurallar gerektiğinde esnek olabilir. Çocuk duygu ve düşüncelerinin önemsendiği, güven, hoşgörü ve motivasyona dayalı bu ortamda sosyal ve kişisel açıdan önemli gelişmeler sağlar (Yükselen, 2011).

Çocukların gelişimlerinde ve eğitiminde ev ve okul arasında kurulan pozitif ilişkiler önemli bir yere sahiptir. Çocuğun okula alışması (Şahin ve Özyürek, 2010), öğrenmeye güdülenmesi, okulda öğrenilenlerin evde tekrar edilerek pekiştirilmesi ve böylece çocuğun başarısının desteklenmesi ancak eğitimcilerin aile ile işbirliği kurmasıyla mümkündür. Çocuklarda davranışların önemli bir kısmı ailenin etkisi ile olduğu için okulun istenilen davranışları tek başına kazandırması mümkün değildir. Ayrıca okulda kazandırılan bilgi, beceri ve tutumların evde pekiştirilmemesi daha da önemlisi okul ve aile arasında değerler, alışkanlıklar ve davranış kazandırma yöntemleri arasındaki farklılıklar çocukların öğrenmesi engellemektedir. Bu nedenlerden dolayı eğitimciler mutlaka ailelerin desteğini almalıdırlar (Gümüşeli, 2004).

Yapılan araştırmalar destekleyici aile tutumlarının, okul ile düzenli iletişim içinde bulunan velilerin çocuklarının okul başarısının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Çelenk, 2003). Aslında çoğu veli ve öğretmen okul aile işbirliğinin gerekli

olduğuna inanırlar ancak bunu sağlayacaklarını bilemezler. Öğretmenler etkili okul-aile işbirliği için ev ziyaretleri, ailelerle bireysel görüşmeler, bilgilendirme toplantıları, geziler planlayabilir, ailelerle telefon görüşmeleri, yazışmalar yapabilir (Çağdaş ve Seçer, 2004), mesleki rehberlikte velilerden yararlanabilir, önemli günlerin kutlamalarında velilere görev verebilir, velilerin okul hakkındaki görüşlerini almak için anket düzenleyebilir, velilerin okul bültenine yazı yazmasını sağlayabilir (Arslan ve Nural, 2004).

2.3.2.1.2. Çevre

Çocukların çevreleriyle olan ilişkileri ve tecrübeleri onların zihinsel, duygusal, fiziksel, davranışsal ve ahlaki tüm gelişim alanlarını etkilemektedir. Çocuğun çevresi ile olan ilişkisinin kalitesi ve istikrarı okulda ve daha sonraki yaşamında kendine güven, iyi bir ruh sağlığı, öğrenme motivasyonu, okul başarısı, saldırgan dürtülerini kontrol etme ve anlaşmazlıkları şiddet içermeyen yollarla çözme becerisi, doğru ve yanlış arasındaki farkı bilme, samimi ilişkileri ve dostlukları sürdürme ve geliştirme kapasitesi gibi geniş bir yelpazede zemin hazırlar (National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

Çocuğun karşılaştığı ilk sosyal çevre ailesidir (Yurtal ve Yaşar, 2008). Araştırmalar aile içi çatışmaların, öfke ve saldırganlığın, yetersiz beslenmenin, destekleyici olmayan, soğuk, ilgisiz aile ilişkilerinin çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı için zararlı olduğunu kanıtlamıştır (Sepetti, Taylor ve Seeman, 2002). Ayrıca ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar da pek çok çevresel eşitsizlikle karşı karşıyadırlar. Bu çocuklar, ekonomik açıdan avantajlı çocuklarla karşılaştırıldığında, ailelerinde daha çok kargaşa ve şiddete maruz kalmaktadırlar. Ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar daha az sosyal deneyim yaşamaktadırlar. Aileleri daha az duyarlı ve daha otoriter bir yapıdadır. Daha fazla televizyon seyrettikleri, bilgisayar ve kitaplara ulaşma oranının çok az olduğu, daha az kitap okudukları belirtilmiştir. Düşük gelirli aileler çocuklarının okuldaki aktiviteleri ile daha az ilgilenmektedirler (Evans, 2004).

Hem yakın hem de uzak çevreden gelen etkiler davranışların güdüleyicisi olabileceği gibi engelleyicisi de olabilir. Sınıf, okul, aile sokak, boş zaman geçirme alanları yakın çevreyi oluştururken, kendi toplumunun yaşama biçimlerinden, çeşitli yollarla edindiği, diğer ülkelerin insanların yaşama biçimlerine kadar uzanan özellikler uzak çevreyi oluşturur. Öğretmenler çevrelerini tanımalı, çevreden alabileceği

katkıları bilmelidir. Okul öğrenciler kadar çevresini de eğitmelidir. Böylece daha okula gelmeden çocukların davranışları düzeltilmiş olur. Aksi durumda çevreden öğrendikleri olumsuz davranışlarla sınıfa gelen çocuklar, sınıf ortamını bozar, eğitsel amaçların yerine getirilmesini engeller ve sınıf yönetimi engellerini oluşturur (Başar, 2010).

2.3.2.1.2. Okul

Okullar bireylerin eğitilmesi işlerini üstlenen kurumlardır ve sınıflar, içinde bulunduğu okulun bir parçasıdır. Bu nedenle okulun fiziki ve psikolojik yapısı sınıf yönetimini etkilemektedir (Çalık, 2009). Öğretmenlerin uygun sınıf yönetimi modelleri seçmesinde ve uygulamasında okulun önemli etkileri bulunmaktadır (Uyanık Balat, 2010). Özellikle okul iklimi sınıf yönetiminden ayırmak mümkün görünmemektedir. Çünkü ortak bir görev duygusuna sahip, işbirliği içinde çalışan öğretmenlerin bulunduğu ve çocukların ait olma duygularının karşılandığı, yaşantıları ve kültürleri ile ilişkili etkinliklerin planlandığı okullarda daha fazla olumlu öğrenci davranışları gözlemlenmektedir (Celep, 2004).

Okulların öğrenci sayısı, fiziki yapısı ve parasal kaynakları gibi özellikleri sınıf yönetimini etkilemektedir. Örneğin, öğrenci sayısının çok olduğu sınıflarda geleneksel yönetim anlayışı ile dersler öğretmen merkezli yürütülecektir. Maddi sıkıntıların olmadığı okullarda ise öğretmen ders araç ve gereçleri konusunda sorun yaşamayacak ve daha etkili olabilecektir (Çalık, 2009). Okulların fizik yapısı çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri, bireysel ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayabilmelidir. Ayrıca okul alanının tehlikelerden uzak bir yerde belirlenmesi de önemlidir. Kendilerini güvende hisseden çocuklar hem akademik hem de sosyal olarak daha uygun davranışlar sergilerler. Çocukların ihtiyaçları dikkate alınarak tasarlanmış okullarda çocuklar daha doğal ve saygılı davranışlar sergileyecekler ve böylece sınıf yönetimi ile ilgili pek çok problem çözümlenmiş olacaktır (Kıldan, 2007).

2.3.2.2. Sınıf İçi Etmenler

2.3.2.2.1. Sınıfın Yapısı ve Ortam

Okul öncesi eğitim kurumlarında kaliteyi belirleyen unsurlardan biri olan fiziksel donanım (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003) çocukların rahatlıkla hareket edebilecekleri genişlikte, kendi ihtiyaçlarını mümkün olduğunca yardımsız karşılayabilecekleri güvenlikte ve eğitim programlarının istenildiği gibi

uygulanabilmesine fırsat verecek yeterlilikte olmalıdır (Kandır, 2001). Okul öncesi dönemde çocuklar meraklı, hayal güçleri kuvvetli, araştırmacı ve sorgulayıcıdır. Bu nedenle onların meraklarını giderebilecekleri, neden-sonuç ilişkisini görebilecekleri, araştırabilecekleri, eğitim ortamları hazırlanmalıdır (Aktaş Arnas, 2007). Sınıf ortamı estetik bir şekilde düzenlenmeli ve uyarıcı olmalıdır. Bu alanı kullanacak çocukların ilgileri, ihtiyaçları ve kapasiteleri için uygun olmalıdır. Okul öncesi sınıflarının rahat güvenli ve ev benzeri bir atmosfere sahip olmasına dikkat edilmelidir (Wells, 2004).

Kıldan (2007)'a göre ideal bir eğitim ortamında, güvenlik ilk olarak önemsenmeli ve çocukların güvenliği sağlandıktan sonra ruhsal güvenliği ihmal edilmemelidir. Okul öncesi eğitim ortamı hayattan izler taşınmalı ve çocuğun çeşitli deneyimler kazanmasına fırsat vermelidir. Yetersiz materyal çocuklar arasında anlaşmazlığa neden olacağı için eğitim ortamlarında yeterince araç-gereç bulunmalıdır. Eğitim ortamları değiştirilebilir ve dönüştürülebilir şekilde düzenlenmeli ve çeşitli öğretim model ve yöntemlerine göre tasarlanmalıdır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel ortamın çocuklar, öğretmenler ve onların birbirleriyle etkileşimleri üzerinde güçlü etkileri vardır (Torelli ve Durrett, t.y.). İyi donanımlı sınıflarda öğretmenin mekâna hâkimiyeti artar ve denetimi kolaylaşır. Öğretmen keyifle çalışır, mesleki doyum sağlar ve çalışma performansı artar. Eğitim ortamsındaki fiziksel yetersizliklerle meşgul olmayan öğretmen çocuklara daha fazla zaman ayırabilir ve böylece çocuklarla etkileşimi artar (Demiriz, Karadağ ve Ulutaş, 2003).

2.3.2.2.2. Öğretmen Özellikleri

Sınıf yönetiminde öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve kişisel özellikleri önemli faktörler arasında yer almaktadır (Kayabaşı, 2009). Çocuklar öğretmenlerinin davranışlarından etkilenirler ve onu model alırlar. Örneğin öğretmenin çalışkan, özenli ve düzenli olması hem çocukların davranışlarını hem de öğrenme ortamını etkiler (Dönmez, 2005). Komitoğlu (2009) öğretmenlerin kişilik özellikleri ve sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında başarma, başatlık, sebat, düzen, duyguları anlama, şevkat, yakınlık, ideal benlik, yaratıcılık, erkeksi, otokontrol, özgüven ve kişisel uyum kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptamıştır. Ayrıca bağımlılık, saldırganlık, değişiklik, ilgi, kendini

suçlama kişilik özellikleri ile sınıf yönetimi arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin önyargılarının karar vermelerinde önemli olduğunu vurgulamıştır (Kayabaşı, 2009). Öğretmenlerin aile yapıları, etnik kökeni, büyüdüğü coğrafya ve büyüme koşulları önyargılarının temelini oluşturabilir ve bu onların davranışlarını etkileyebilir (Yurtal ve Yaşar, 2008). Örneğin baskıcı aileden gelen bir öğretmenin sınıf yönetiminde önceki yaşantılarının etkisi olmayacağını söylemek güçtür (Celep, 2004). Öğretmenler net ve tutarlı olmalıdırlar. Eğer kurallar net değilse ve öğretmen ani tepkilerde bulunuyorsa çocuklar bu ortama uyum sağlamakta zorlanırlar ve böylece davranış problemleri ortaya çıkar (Yurtal ve Yaşar, 2008).

2.3.2.2.3. Çocukların Özellikleri

Çocukların sınıf içindeki davranışlarını etkileyen pek çok etmen bulunmaktadır. İçinde bulundukları yaş ve gelişim dönemi, kalıtsal özellikler, ailenin yapısı sosyoekonomik durum, sosyal ve kültürel unsurlar gibi pek çok özellik çocukların sınıf içindeki davranışlarını etkilemektedir (Yurtal ve Yaşar, 2008). Çocuklar pek çok yönden farklılık gösterirler. Örneğin, ailenin köy ya da kent kökenli olması, ailedeki çocuk sayısı, ailenin eğitimi, değerleri ve inançları, ebeveynlerin mesleği, okula karşı tutumları, eğitime verdikleri değer, çocuğun cinsiyeti, yetenekleri, öğrenme stilleri, fiziksel özellikleri, yaratıcı potansiyeli gibi birçok yönden çocuklar birbirinden farklıdır (Burden, 2003; Dönmez, 2005). Sınıftaki çocuklar ortak olarak nadiren bu kategorilerden birinde ya da diğerinde bulunurlar ve birçok kategoriden özellik sergilerler (Burden, 2003).

Tüm bu özelliklerle birlikte çocukların ilgi ve gereksinimleri de sınıf yönetimi açısından oldukça önemlidir. Tüm çocuklar aynı donanımda sınıfa gelmezler ve farklı gereksinimle sahiptirler. Örneğin, bazı çocuklar sosyalleşme ihtiyacı duyarken, ailesi tarafında her isteği anında yerine getirilen bir çocuk iyi organize edilmiş ve yapılandırılmış bir çevreye ihtiyaç duyabilir (Yurtal ve Yaşar, 2008).

2.3.2.2.4. Eğitim Programları

Okul öncesi dönemde çocukların öğrenme hızlarının yüksek olması, kişiliğin oluşumunun başlangıç dönemi olması, çocuğun yakın ilgi ve rehberliğe gereksinim duyması gibi nedenlerle eğitim programı özel bir önem taşımaktadır (Poyraz ve Dere, 2001). Okulöncesi eğitim programı, çocuk merkezli olmalı, çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, paylaşma ve yardımlaşma duygularını geliştirici nitelikte olmalı, esnek olmalı, çocukların eğitim ihtiyaçlarından hareket ederek hazırlanmalı ve çocuğun özgürce deneyimler kazanmasına olanak tanınmalı, problem çözme ve oyun temelli etkinlikler üzerine kurulmalı, çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalı ve çocukların öğrenme yaşantılarını çeşitlendirmelidir (Poyraz ve Dere, 2001; MEB, 2006).

Etkili ya da başarılı programlar çocukların problem çözme, eleştirel düşünme, akıl yürütme ve yaratıcılık yeteneklerinin gelişmesine olanak sağlayan programlardır. Çocukların deneyimlerinde, olgunlaşma hızlarında, ilgilerinde, öğrenme şekillerinde, aile yapılarında büyük farklılıklar vardır ve bu nedenle tüm çocukların gereksinimlerini karşılayabilecek tek bir programdan bahsetmek mümkün değildir. Çocukların ilgilerini farkına varmak ve bu ilginin onların öğrenmesi için en uygun başlangıç olduğunu kabul etmek gerekir (Tuğrul, 2005). Ancak program hazırlanırken çocukların yaşları, ilgileri, olgunluk düzeyleri kadar okulun ve çevrenin özelliklerini de dikkate almak gerekmektedir (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2007).

Eğitim programı her çocuğun uygun öğrenme yaşantılarını kazanıp kazanmadığını belirlemek için ölçme ve değerlendirme etkinliklerini de içermelidir (Senemoğlu, 1994). Öğretmenler değerlendirmede uyguladıkları programdaki aksaklıkları görüp bunların nedenlerini tespit ederler ve sonraki çalışmalarını buna göre yönlendirirler (Kandır, 2001). Değerlendirmeler zamanında yapıldığında çocuklar programdan daha fazla yararlanacağı için öğrenme kalitesi artar. Genel olarak programın tüm çocuklar üzerindeki etkisini belirlemek eğilimi vardır ancak çocukların bireysel olarak performanslarının değerlendirilmesi öncelikli olmalıdır (Tuğrul, 2005).

2.3.2.2.5. Akran İlişkileri

İlişkiler çocukların gelimi ve öğrenmesinde oldukça önemlidir. Çocuklar çevrelerindeki dünya hakkında öğrendiklerini toplumun diğer üyeleri (yetişkinler ve akranları) aracılığıyla inşa ederler. Birlikte oynamak, araştırma ve projeler üzerinde birlikte çalışmak, akranları ve yetişkinlerle konuşmak çocukların öğrenmesi gelişmesi için fırsatlar sağlar. Küçük gruplar halinde etkileşim, çocukların birlikte problem çözmesini, kendi fikirlerini genişletmesini ve birbirlerinin fikirleri üzerine inşa yapmalarını sağlar (NAEYC, 2009).

Okul öncesi eğitim kurumlarında özgürce oynama fırsatı bulan çocuklar, akranlarıyla işbirliğini ve kendilerini değerlendirmeyi öğrenirler (Senemoğlu, 1994). Gülay ve Erten (2011) yaptığı çalışmada çocukların akranları tarafından kabul edildikçe okulu sevdiğini, etkinliklerde daha işbirlikçi davrandıklarını kendilerini yönetme becerilerini, daha sık gösterdiklerini ayrıca okuldan daha az kaçındıklarını belirtmiştir. Akranları ile sıkıntı yaşayan, onlarla oyun oynamaya fırsat bulamayan çocuklar ise zamanla okuldan sıkılmaktadırlar. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin okul başlar başlamaz çocukların birbirleriyle ilişkilerini geliştirecek aktivitelere (sosyal beceri aktiviteleri, işbirlikçi grup etkinlikleri) yer vermesi gerekmektedir. Çünkü uyumlu akran ilişkileri çocukların okulu sevmesini, okula alışmalarını sağlamaktadır.

Okul öncesi dönemle ilgili yapılan birçok araştırmada akran ilişkilerinin kalitesinin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimi için önemli olduğunu belirtmektedir ayrıca bu dönemdeki ilişkiler çocukların sonraki yıllarda sosyal-duygusal uyumunu da etkilemektedir (Gülay, 2009; Hay, 2005). Yapılan başka bir araştırmada ise akran ilişkilerinin çocukların dil gelişiminde önemli katkıları olduğu kanıtlanmıştır (Mashburn, Justice, Downer ve Pianta 2009). Özellikle çocukların birlikte oynadıkları dramatik oyunlar, birlikte kitapları incelemeleri gibi deneyimler çocukların dil gelişimlerini desteklemektedir (Connor, Morrison ve Slominski, 2006). Bu nedenle okulöncesi eğitim kurumlarında kalitenin arttırılması, çocukların sağlıklı ilişkiler geliştirebilecekleri ortamların yaratılması, akranlarıyla sorun yaşayan çocuklara zamanında ve tam destek sağlanması hatta sorunlar ortaya çıkmadan önleyici müdahaleler alınması gerekmektedir (Gülay, 2009).

Araştırma sonuçları akranları tarafından dışlanan çocukların aşırı hareketli, korkulu-kaygılı olma, sosyal olmayan davranış ve akranların şiddetine maruz kalma düzeylerinin arttığını ve yardım amaçlı sosyal davranışların azaldığını ortaya

koymuştur. Benzer şekilde çocukların saldırganlık düzeylerinin, korkulu-kaygılı olmanın, aşırı hareketliliğin her birindeki artma diğer olumsuz davranışların artmasına sebep olmuştur (Gülay, 2009a). Olumlu sosyal davranış gösteren çocuklar akranları tarafından kabul edilmesi daha muhtemeldir. Saldırgan çocuklar genellikle akranları tarafından reddedilir. Uyumlu akran etkileşiminin altında yatan bilişsel, sosyal ve duygusal becerilerin eksikliliğinin çocuklar için engel teşkil ettiği açıktır. Akranları tarafından reddedilen ve davranışsal ve duygusal problemleri olan çocuklar için risk daha da fazladır. Tüm bunların tam tersine akranlarıyla olumlu ilişkiler çocukları daha sonraki psikolojik sorunlara karşı korunuyor görünmektedir (Hay, 2005).

2.3.3. Sınıf Yönetiminde İletişim ve Etkileşim

İletişim, bireyler arası duygu ve düşünce alışverişi olarak tanımlanmaktadır (Memişoğlu, 2005; Cüceloğlu, 1993). Sınıftaki öğrenmeler, öğretmen- öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında kurulan bireyler arası iletişimle oluşmaktadır (Ergin, 2010). Bu nedenle iletişim kurma becerisi eğitim açısından hayati öneme sahiptir ve eğitimin olmazsa olmaz bir bileşeni olarak kabul edilir (Finger ve Bamford, 2010). Öğretmenler ve çocuklar arasındaki iletişim uyumsuzlukları, öğretmen-çocuk ilişkisini olumsuz etkilemekte ve çocukların öğrenmelerine zarar vermektedir (Edwards, 2004).

Jones ve Jones, etkili iletişim becerilerinin önemini tartışmanın anlamsız olduğunu ve iyi bir sınıf yönetiminin temelinin iletişime dayandığını belirtmiştir. Öğretmenler çocukların temel ihtiyaçlarını karşılayacak bir ilişkiler düzeni oluşturmak zorundadır ve etkili iletişim becerilerini kullanmaya çalışırken çocuklara şu olanakları sağlamalıdır (Çelik, 2009):

- a) Sıcakkanlı ve arkadaşça bir davranış sergilemeli ve öğrencilerle olan ilişkilerinden zevk duymalıdır.
- b) Öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını açıklamalarına yardımcı olmalıdır.
- c) Öğrencileri anlamalı, kabul etmeli ve daha çok olumlu duygular yaşamalarına olanak sağlamalıdır.
- d) Öğrenci duygularını anlamalı ve öğrenciler ile ilgilenmek için uygun ortamlar yaratmalıdır. Öğrencilere verdiği cevaplar olumlu olmalıdır.

Gordon (2008), öğretmenlerin sınıfta etkili iletişim kurmaları için yaptığı çalışmalarda 12 iletişim engelinden bahsetmektedir. Bunlar: a)emir vermek, yönetmek, yönlendirmek, b)uyarmak, tehdit etmek, c)ahlak dersi vermek, öğüt vermek, yapması ve

yapmaması gerekenleri söylemek, d)nasihat etmek, çözüm veya öneriler sunmak, e)öğretmek, ders vermek, mantık kullanmak, delil vermek, f)yargılamak, eleştirmek, katılmamak, suçlamak, g)isim takmak, alay etmek, h)yorumlamak, analiz etmek teşhis etmek, ı)övmek, katılmak, olumlu değerlendirmeler yapmak, j)güvence vermek, yakınlık göstermek, teselli etmek, desteklemek, k)soru sormak, araştırmak, sorgulamak, çapraz sorgulamak, l)sözünden dönmek, dikkat dağıtmak, alaycı olmak, şakacı olmak, konuyu saptırmak.

Öğretmenlerin çoğu bu iletişim engellerini ve gönderdiği mesajların çocuklar üzerindeki etkisini düşünmezler. Oysa bu mesajlar öğretmen hakkında kötü duygular beslenmesine yol açan, çocuklara ne yapması ya da yapmaması gerektiğini söyleyen, onları kötüleyen, karakterini yalanlayan, kendisi hakkındaki imajını yok eden, utandırıcı, incitici sen dili mesajlarıdır. Öğretmenler bunları kullanmakta sakınca görmezler ancak sen dili çok nadir olarak işe yarar. En önemlisi ise çocuğun kendine olan saygısına ve öğretmen-çocuk iletişimine zarar verir.

Eğer öğretmen sorun olan davranış karşısında nasıl hissettiğini ve bunun kendini nasıl etkilediğini belirtirse ben dili kullanmış olur. Ben dili mesajları çocuklarda değişme isteğini teşvik eder, çocuklar hakkında daha az olumsuz değerlendirme içerir ve ilişkilere zarar vermez. Örneğin; “herkes aynı anda konuşmasın” yerine “herkes aynı anda konuştuğunda kimsenin ne dediğini duyamıyorum ve size yardımcı olamadığım için üzülüyorum” denilebilir (Gordon, 2008).

İletişimde konuşanın rolü kadar dinleyicinin rolü de çok önemlidir. İletişimin başarılı olabilmesi için hem konuşanın hem de dinleyenin mümkün olduğu ölçüde birbirlerini anlamaları önemlidir (Ergin, 2010). Öğretmenler beklentilerine ve düşüncelerine uymasa da çocukların sözünü kesmeden, eleştirmeden ve suçlamadan dinlemelidirler. Çocukları saygıyla dinlemek ve olaylara onların gözüyle bakıp anlamaya çalışmak iyi bir iletişim için vazgeçilmezdir (Çetindağ, 2011).

Farklı dinleme becerileri bulunmaktadır. Bunlardan pasif dinlemede var olan sessizlik öğrencileri konuşmaya devam etmeleri için cesaretlendirir ancak etkileşimli ve yanıt vermeye hazır iki yönlü iletişim gereksinimlerini karşılamaz. Pasif dinlemede öğrenciler, öğretmenlerinin dikkatle dinleyip dinlemediğini ve kendilerini anlayıp anlamadıklarını bilemezler. Bunun yanında iletişimde verilen onay tepkileri öğretmenin dikkat ettiğini gösterir ancak öğretmenin öğrenciyi gerçekten anladığını kanıtlamaz. Bir sorunu olan ve bunu paylaşmaktan çekinen öğrenciler için öğretmenin dinlemeyi ve

yardım etmeyi istediğini belirten kapı aralayıcılar da oldukça etkilidir. Ancak kapı aralayıcı ifadelerde öğretmenin öğrenciyi kabul ettiğini, anladığını veya yakınlık hissettiğini göstermezler. Bu tür ifadeler çok sık kullanıldıklarında da etkilerini kaybederler (Gordon, 2008).

Çocukların fikirlerine ve duygularına saygı duyulduğunu, anlaşıldığını ve kabul edildiğini hissetmelerine neden olan dinleme becerisi ise aktif dinlemedir. Açık ve dürüst bir iletişim şekli olan aktif dinlemede alta yatan asıl sorunun tanımlanması sağlanır ancak çözüm öğrenciye bırakılır. Öğrenciler duygularının doğal ve insani olduğunu kabul ederler. Kendi iç dünyalarındaki sorunları kendi kendilerine çözebilmeleri için teşvik edilirler (Gordon, 2008).

Etkileşim sınıf ortamında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasında gerçekleşen birbirini etkileme sürecidir. Öğretmen- öğrenci ilişkileri yönünden bu süreç, öğretmenin kullandığı öğretim stratejileri, yöntemleri, teknikleri ve çocuklarla kurduğu iletişim ile yakından ilgilidir (Güçlü, 2009). Okulöncesi eğitimde etkileşimde beş boyut oldukça önemlidir. Destek olmak (çocuğun bilişsel ve duygusal ihtiyaçlarını desteklemek, cesaretlendirmek), güven oluşturmak (çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacak güvenilir öğretmen-çocuk ilişkisi), bireyselleşmeye teşvik etme (çocukların bireysel ihtiyaçlarına yanıt verme ve her bir çocukla ayrı ayrı ilgilenme), rol model olma (öğretmenin çocuklarda görmek istediği gibi davranması) ve karşılıklı saygı gösterme (öğretmen birbirlerine saygı göstermeye teşvik eder ve bunu gösterir) (Lara-Cinisomo, Fuligni, Daugherty, Howes ve Karoly, 2009).

Kontos ve Wilcox-Herzog (1997) ise çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerinde etkili olan kaliteli öğretmen çocuk etkileşiminin alt boyutlarını şu şekilde ifade etmişlerdir: Roller (sosyalleşme, oyun oynamaya teşvik etmek, güvenliğin denetlenmesi, uygun olmayan davranışların denetlenmesi), duyarlılık/tarafsızlık (sıcak ve nazik, tarafsız/tepkisiz ya da sert, eleştiren ya da ceza veren), katılım (öğretmenlerin duyarlılığı, sarılma, rahatlık sağlama, oyunlarda ve devam eden konuşmalarda etkileşim) ve öğretmenin konuşması (tekrarlama, emredici bir dilin kullanılması, soru sorma, hislerin ve tutumların ifadesi).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren, yetişkinlerle sıcak ve duyarlı ilişkiler empati ve işbirliği, kendini denetleme ve sosyalleşme, dil ve iletişim, akran ilişkileri, kimlik oluşumu gibi çocukların gelişimindeki bir çok alanda önemli olmaktadır. Besleyici ilişkiler, yüksek öz saygı ve güçlü bir öz yeterlilik duygusu, kişiler arası çatışmaları

çözme ve sosyalleşmenin gelişmesinde hayati öneme sahiptir. Ayrıca olumlu modeller ve yeni beceriler ve deneyimler sırasında verilen güven gibi destekleyici ilişkiler çocukların öğrenmesini ve çok sayıda beceri geliştirmesini sağlar (NAEYC, 2009).

Okula yeni başlayan çocuklar için tanımadığı diğer çocuklar ve öğretmeni ile olan ilişkiler, uyması gereken kurallar, başarması gereken öğrenim görevleri onun bu yeni çevrede zorluklarla karşılaşmasına sebep olur. Çocuğun bu zorlukları aşmasında ve kendini güven içinde hissetmesinde en önemli rol öğretmene düşmektedir. Olumlu öğretmen-çocuk ilişkileri çocuğun kendini değerli bir varlık olarak görmesini ve kendine güvenmesini sağlar. Sağlıksız ilişkiler ise çocuğun hem ruh sağlığını hem de eğitim hayatını olumsuz etkiler. (Tor, 1997).

Çocuklarla birebir etkileşimde ilgili olmak, yüz yüze etkileşim için çocukların seviyesinde olmak, hoş, sakın ve basit bir dil kullanmak, sıcak ve duyarlı fiziksel temas sağlamak, sınıftaki beklentileri anlamaları için çocuklara yardım etmek, çocukları dinlemek ve onları diğerlerini dinlemek için teşvik etmek, çocukları becerileri ve çabaları için takdir etmek olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi geliştirmek için son derece önemlidir (Ostrosky ve Jung, t.y.). Öğretmenler sınıfta çocukların göstermesi gereken davranışlara model olmalıdırlar. Çocukların sorumluluk almasını sağlayacak, ilgi alanlarına yönelik etkinlikler düzenlemeli ve çocuklarla birebir konuşmalıdır. Öğretmen çocukları ilişkileri başlatma ve sürdürme konusunda cesaretlendirmeli, arkadaş gruplarına katılmaya, liderlik ve sorumluluk almaya teşvik etmelidir (Özbey, 2009).

Yapılan araştırmalar olumlu öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli derecede rol oynadığını göstermektedir. Bu araştırmalarda anaokullarında güvenli öğretmen çocuk ilişkisi olan çocukların, ilköğretimde öğretmen ve arkadaşları ile iyi ilişkiler kurduğu ispat edilmiştir (Howes, 2000). Öte yandan okul öncesi dönemde güvensiz öğretmen-çocuk ilişkisi olan çocukların ileriki yıllarda akranları ve öğretmenleri ile daha az etkileşim içinde ve öğretmenleriyle çatışma halinde olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak bu araştırmalar çocuklarla olumlu ve güvenli duygusal ilişkiler kurmak için öğretmenlerin izlemesi gereken yolları da göstermiştir (Ostrosky ve Jung, t. y.).

Pianta ve Mashburn (2008) ve Curby ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada sınıflardaki yüksek kalitede öğretim etkileşimin çocukların daha fazla akademik ve dil becerilerinin gelişimine, yüksek kalitede duygusal etkileşimin ise daha fazla sosyal becerileri gelişimine sebep olduğunu bulmuşlardır. Yüksek kaliteli öğretim

etkileşiminde öğretmen çocuklara fikirleri ile ilgili geri bildirim sağlar, sık sık karmaşık düşünmeyi destekleyecek aktiviteler ve tartışmalar yapar. Örneğin öğretmen çocukların yaşamlarındaki kavramları açıklamaları için “nasıl” ve “niçin” soruları sorarak önemli öğretim desteği sağlar. Yüksek kaliteli duygusal etkileşimde sık sık olumlu duygular sergilenir ve öğretmen çocukların ihtiyaçlarına duyarlı, ilgili ve motivasyonu yüksektir. Çocuklarla gülerken yüksek duygusal destek sağlayan öğretmenler, yaptıkları işe hevesli görünürler ve çocuklara yardım ve rahatlık sağlarlar.

Öğretmen-çocuk ilişkilerindeki yakınlık ve kaliteli sınıf uygulamaları çocukların sosyal becerilerinin gelişimi ile yakından ilgilidir. Araştırmalar pozitif etkileşim, yakın ilgi ve sorumluluk alması için fırsat veren öğretmenlerin çocuklarının, işlerini tamamlama, hayal kırıklığına tolerans gösterme ve arkadaşlarıyla ilişkiler gibi sosyal becerilerinin oldukça yüksek olduğunu kanıtlamışlardır. Ayrıca öğretmen çocuk ilişkisindeki yakınlık kaliteli sınıf uygulamaları çocukların dil ve bilişsel becerilerinin gelişimi ile yakından ilgilidir (Fuentes, 2008).

Öğretmen- öğrenci oranı gibi sınıf kalitesinin odak alındığı birçok çalışmanın aksine Hamre ve Pianta (2005) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eğitici ve duygusal desteğinin özellikle risk altındaki çocukların okul başarısını arttırdığını kanıtlamışlardır. Davranışsal bazı sorunları olan, dikkat, sosyal ya da akademik problemleri olan bu çocukların sınıflarında sağlanan yüksek duygusal destek onların akademik başarılarını arttırmıştır. Bu sınıflardaki öğretmenler çocukların bireysel ihtiyaçlarının farkındadırlar ve duyarlıdırlar, etkili davranış yönetimi sunarlar ve öğretmen ve öğrencilerin birlikte olmaktan ve sınıfta zaman geçirmekten hoşlanacakları pozitif sınıf iklimi yaratırlar. Benzer çalışmalarda öğretmen- öğrenci ilişkilerinin çocukların akademik başarıları (Hamre ve Pianta, 2001; Ladd, Birch ve Buhs, 1999; O'Connor ve McCartner 2007) ve sosyal/davranışsal becerileri (Hamre ve Pianta, 2001; Howes, Hamilton ve Matheson, 1994; Ladd, Birch ve Buhs, 1999) arasında önemli ilişkiler bulunmuştur.

Öğretmenlerin çocuklara yönelik eleştiri, öneri ve yönlendirme davranışları çocukların verilen görevleri tamamlamasıyla yakından ilişkilidir. Yapılan araştırmalarda sınıfta öneri alan çocukların öneri almayanlara göre, direktif verilmeyen çocukların direktif verilenlere göre verilen görevi yerine getirmede daha ısrarcı olduğu gözlemlenmiştir. Çünkü çocuğa devamlı olarak direktif verilirse onun iç denetim oluşturma ve bağımsız davranma konusunda cesareti kırılır. Öneri verilen çocuklar ise

kendini tanıma ve bağımsızlığını koruma tecrübeleri edinirler (Hamilton ve Gordon, 1978).

2.3.4. Zaman Yönetimi

Eğitimsel ortamlarda, öğretmenlere hedeflerine ulaşma konusunda kolaylık sağlayacak yönetimsel beceriler arasında zaman yönetimi de bulunmaktadır (Çelebi Öncü ve Ünlüer, 2011). Sınıfta zaman yönetimi, öğrencilerin dikkatini öğretim yaşantıları üzerine yoğunlaştırmaları ve amaçlara ulaşmak için güdülenmelerini ifade etmektedir (Ekici, 2011). Zaman yönetimi çocukların etkinliklere ilgisini sürdürebilmek için önemli bir faktördür. Sınıftaki planlanan uygulamaların her biri için ne kadar zaman ayracağına karar vermek öğretmenlerin her gün yüz yüze kaldığı problemlerden biridir (Edwards, 2004).

Öğretmen ve çocukların bir ders süresi içinde yani sınırları çizilmiş bir zaman diliminde belirlenmiş olan amaçlara ulaşması için uygun olan davranışları göstermesi gerekmektedir. Ancak çocukların farklılıklarına göre öğrenme için ihtiyaç duydukları süreler farklılık göstermektedir (Ekici, 2011). Bazen öğretmenler kendi çıkarları doğrultusunda buna karar verirler. Çocukların becerilerine uygun zaman miktarı belirlemekte çok az çaba harcarlar. Öğretmenler çocukların farklı ihtiyaç ve ilgilerine uygun program yapmalıdırlar. Öğretmenler çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını hesaplamalı, onların neyi bilmeye ihtiyaçları olduğunu ve yeterli seviyede bunu başarabilmeleri için ne kadar zamana ihtiyaçları olduğunu kendilerine mutlaka sormalıdırlar (Edwards, 2004). Çocuklara hitap etmeyen etkinlikler aynı zamanda onların istenmeyen davranışları göstermesine ve zamanın verimsizce harcanmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin amaçlarını net olarak belirlemeleri, amaçlara ulaşmak için ders süresinin nasıl kullanılacağını planlamaları ve çocukların özelliklerini bilmeleri önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin derse zamanında istekli ve neşeli girmeleri, ders materyallerinin hazır olması, sınıf kurallarının önceden oluşturulması ve uygulanması ve zamanı kötü kullanmaya çalışan çocuklara taviz verilmemesi de etkili bir zaman yönetimi açısından dikkat edilmesi gereken noktalardır (Ekici, 2011). Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri dışında kullandıkları zaman ne kadar fazla olursa, çocukların öğrenme zamanı da o kadar azalmaktadır (Çelik, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin hem

çocukların başarısını arttırması hem de disiplin problemlerini ortadan kaldırması için zamanı dikkatli kullanması gerekmektedir (Büyükalın Filiz, 2009).

Sınıflardaki zaman yönetimi ayrılmış zaman, öğretim zamanı, meşgul olunan zaman ve akademik öğrenme zamanı olarak dört farklı seviyede tanımlanmıştır. Ayrılmış zaman, öğretmenin belli bir etkinlik veya konu için ayırdığı toplam zamandır. Ayrılmış zamanı iyi kullanabilmek için öğretmenlerin, programda belirlenen amaçları iyi değerlendirmeleri ve etkinliklerde amaçlardan uzaklaşmamaya dikkat etmeleri gerekmektedir. Günlük rutinlerden sonra öğretim için kalan zaman miktarı ise öğretim zamanıdır. Yoklama alınması, bir etkinlikten diğerine geçiş sırasında istenmeyen durumların önlenmesi gibi işleri içermektedir. Meşgul olunan zaman, çocukların gerçekten aktif olarak etkinliklere katıldığı ve dikkatini verdiği zamandır. Akademik öğrenme zamanı ise çocukların eğitici etkinliklerle meşgul edildiği ve başarı olduğu zamanlardır (Ekici, 2011). Okulöncesi eğitimde zaman yönetiminde önemli olan, çocukların gelişimlerine ve ihtiyaçlarına uygun planlar hazırlanması, onların ihtiyaç duyduğu yardım ve desteğin zamanında sağlanması, zamanın çocukların öğrenmeye ihtiyaç duyduğu süreye göre ayarlanması ve çocukların kendileri için anlamlı olana yönlendirilmesidir (Bulut, 2008).

2.3.5. Sınıf Kurallarının Oluşturulması

Her sınıfta kurallar farklılık göstermesine rağmen iyi yönetilen tüm sınıflarda kurallar bulunmaktadır (Emmer, Evertson ve Worsham, 2003). Kurallar, sınıfta takip edilmesi gereken genel davranış standartları ya da beklentiler olarak ifade edilebilir. Pozitif etkileşimi desteklemek ve istenmeyen davranışlardan kaçınmak için kişisel davranışlara rehberlik eden kurallar aynı zamanda, çocukların birbirleri ile olan etkileşimleri, etkinliklere hazırlanmaları ve kendilerini yönetmeleri için yol göstericilerdir. (Burden, 2003). Etkili bir sınıf yönetiminde çocukların onlardan beklenen davranışları anlaması son derece önemlidir (İflazoğlu Saban, 2008). Çocuklar kendilerinden ne beklendiğini bilmezler. Öğretmen açık beklentiler oluşturmali ve herkesin neyi, nasıl ve ne zaman yapacağını bildiğinden emin olmalıdır (Miller ve Higgins, t.y.). Öğretmenlerin dikkatlice hazırladığı kurallar hem verimli hem de güvenli bir sınıf ortamının yaratılmasına katkı sağlamaktadır (Aksoy, 2011). Örneğin, sınıfa girip çıkma, materyalleri yerine koyma, tartışmalara katılma, bir konuda görüşünü söyleme, faaliyetleri gözden geçirme gibi sınıfta doğal olarak gerçekleşmesi

gereken işlerin nasıl ve hangi sırayla yapılacağına ilişkin prosedürlerin olmadığı sınıflarda, gereğinden fazla zaman harcandığından etkinlikler aksar ve çocukların ilgi ve dikkatleri dağınıktır (İflazoğlu Saban, 2008).

Kurallar her sınıf için gerekli olmasına rağmen onları sadece öğretmenin belirlemesi gerekli değildir (Edwards, 2004). Günümüzde, sınıf kurallarının öğretmenler tarafından oluşturulduğu ve çocukların söylenenleri yapmasının beklendiği öğretmen merkezli sınıflardan daha işbirlikçi sınıflara doğru bir ilerleme fark edilmektedir. Öğretmenler sınıfın sorumluluklarını üstlendikleri andan itibaren sınıfta bir düzen kurmak zorundadırlar. Kuralları belirlemede ve karar aşamasında çocukları bu süreçte dâhil etmek onların daha istekli davranmalarına sebep olmaktadır (Finger ve Bamford, 2010). Yaşları ne olursa olsun çocukların kuralları oluşturma sürecine katılmaları ne kadar engellenirse uygulamaya o kadar karşı çıkarlar. Ayrıca çocukların bu süreçte katılımları sınıfta işbirliğine ve sorumluluğa dayalı bir ortam yaratılmasını ve çocukların demokratik yaşamın gereğine uygun davranış ve alışkanlıklar geliştirmesini sağlar (Aydın,2010).

Öğretmen takip etmesi ve uygulamasının kolay olması için çok az sayıda kural için çocuklara rehberlik etmelidir. Örneğin; temizliğinize dikkat edin, birbirinizi dinleyin ve birbirinize karşı nazik olun gibi (Miller ve Higgins, t.y.). Çocuklar tutarlı ve kararlı öğretmenler isterler. Öğretmenler çocuklara kendi davranışlarını yönetmeleri ve onlardan beklenenin ne olduğu öğretmek için olumlu teşvik sağlamalıdır. Etkili bir sınıf yönetimi planı üç adımdan oluşmaktadır. Birincisi, çocuklar kuralları her zaman takip etmelidirler. İkincisi, çocukların tanımlanmış kurallar kümesini takip etmeleri için olumlu takdir ve ödüller sunulmalıdır. Son olarak kurallara uyulmadığı zaman ortaya çıkacak durumlar anlaşılmalıdır. İyi hazırlanmış bir plan sayesinde olumsuz bir durum ortaya çıktığında dersi durdurmak ve yeniden başlatmak için geçen süre azalacaktır. (Victor, 2005). Öğretmenler olumlu yönlendirme teknikleri ile çocukların başkalarına saygı, vicdan ve kendini kontrol gelişimlerini desteklemelidir. Sosyal yaşam ve çatışmaların çözümü için çocuklarla beraber açık ve makul kurallar oluşturulmalıdır (Wells, 2004).

2.3.6. Sınıfta İstenmeyen Davranışlar

Sınıfta kurallara aykırı davranma ve öğrenme-öğretme faaliyetlerini engelleyen her davranış olumsuz olarak algılanmaktadır. Olumsuz davranış oraya çıktığında sınıfta gergin bir hava oluşur ve dikkat akademik faaliyetlerden farklı bir yöne kayar (Öztürk, 2011). Sınıfta öğrenmeyi olumsuz olarak etkileyen bu davranışlar aynı zamanda önemli derecede zaman kaybına da yol açmaktadır (Yiğit, 2005). Her sınıfta istenmeyen davranışların ortaya çıkması son derece doğal ve aynı zamanda uygun eğitim yaşantıları oluşturmak bir fırsattır. Öğretmenlerin bilgisi, becerisi ve yeteneği sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesinde ve giderilmesinde oldukça önemlidir (Kazu, 2007).

Çocukların sınıf içindeki davranışlarının istenmeyen davranışlar olarak adlandırılabilmesi için kendisinin ve arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi, kendisinin ya da arkadaşının güvenliğini tehlikeye sokması, okulun araç gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi ve davranışın çocuğun diğerleriyle sosyalleşmesini engellemesi gerekmektedir (Ercan, 2009). Okulöncesi sınıflarında öğretmenleri en çok kaygılandıran istenmeyen davranışlar hırsızlık, yalan söyleme saldırganlık ve hile yapma davranışlarıdır. Ancak tüm bu olumsuz davranışlar okulöncesi dönem çocuklarının içinde bulundukları zihinsel gelişim basamağından kaynaklanıyor olabilmektedir. Öğretmenler bu davranışlar karşısında çabucak tepki verip çocukları dışlamamalı ve çocukların davranışlarının farkında olmalarını sağlamalıdır (Özgün, 2008).

Sınıfta oluşan istenmeyen davranışlar büyük ölçüde çocukların dersten sıkılmasından, otoriteye karşı gelme ya da dikkat çekme ihtiyacından ve kuralları bilmemesinden kaynaklanmaktadır (İpşir, 2002). Ancak uykusuzluk ya da alerji gibi problemler, duyma ya da görmede eksiklik gibi fiziksel problemler, nörolojik sağlık, ev ortamının ve toplumun etkisi, okul ve sınıf faktörleri gibi birçok etmen de çocukların davranışlarını etkilemektedir (Burden, 2003). Çoğu zaman istenmeyen davranışın ortaya çıkmasında birçok sebep bir arada bulunmaktadır ve öğretmenler bu davranışların sebebine inmekten çok görünen davranışa müdahale ederler. Oysa bu yaklaşım, istenmeyen davranışın sebepleri ortadan kaldırılmadığı için tekrar ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Özgün, 2008). İlk olarak nedenlerin belirlenmesi daha sonra çözüm yoluna başvurulması son derece önemlidir (Ercan, 2009). Öğretmenler her ne kadar olumsuz davranışların nedenlerini araştırırsalar da her olumsuz davranışın nedeni bilmeleri ve bunu tespit etmeleri de olanaksızdır. Basit problemlerde

öğretmenler gerekli stratejileri belirlemeli ve uygulamalıdır. Ancak tek başına çözemeyeceği problemlerde rehberlik servisinden yardım istemeli ve öneriler doğrultusunda gerekli önlemleri almalıdır (Kazu, 2007).

Öğretmenlerin çocukların bütün hareketlerini görebilecek ve onlara yakın olabilecek şekilde oturma düzeni ayarlaması, problemlerin ya da küçük aksaklıkların farkında olabilmek için sıklıkla sınıfa göz gezdirmesi problem davranışların önceden önlenmesi için önemlidir. Öğretmenin sinirli davranışları sınıfta gerginliği arttırır ve karşı gelme isteği oluşturur. Bu nedenle öğretmenler olumlu ve sakin tavırları sınıf düzeni sağlamak için önemli olduğunu bilmelidirler. Olumsuz davranış ortaya çıktığında, öğretmenin o anda ve sakin bir şekilde tepki vermesi diğer çocuklarında kendi davranışlarını düzeltmesine sebep olmaktadır. O anda yapılacak ilk şey sakince bakmak, çocuğun yanına doğru hareket etmek ve omzuna dokunmak gibi bir temas kurmaktır. Ayrıca sınıf kurallarının hatırlatılması da istenmeyen davranışları engellmektedir (Jones ve Jones,2001).

2.3.7. Sınıf Yönetimi ile İlgili Araştırmalar

“Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi” isimli araştırmada Akgün, Yazar ve Dinçer (2011) Ankara il merkezinde çalışan altı okul öncesi öğretmenini ile çalışmıştır. Her bir öğretmen beş hafta boyunca toplam 60 saat gözlemlenmiştir. Gözlemler sınıf yönetiminin temel boyutları dikkate alınarak oluşturulmuş kural koyma, iletişim, istenmedik davranışlara müdahale, zaman yönetimi ve sınıfın fiziki düzenlemesi kategorilerinde kodlanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin toplamda kullandıkları olumsuz ifadeler olumlu ifadelerden daha fazladır. Başka bir ifade ile okul öncesi öğretmenleri sınıf yönetiminde uygun olmayan stratejileri uygun olanlara göre daha fazla kullanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece ikisi etkili sınıf yönetimi stratejilerini kullanmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin istenmedik davranışlar karşısında uyguladıkları stratejileri araştıran nitel bir çalışmada (Uysal, Altun ve Akgün, 2010) Ankara ilinde özel bir okuldan iki öğretmen ve 5-6 yaş grubundaki çocuklar yer almıştır. Toplam 56 saat gözlem yapılmış ve çocukların istenmedik davranışları ile bu davranışlar karşısında öğretmenlerin uyguladıkları stratejiler kaydedilmiştir. Ayrıca araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve öğretmenlere

sınıflarındaki istenmedik davranışların neler olduğu bunlar karşısında uyguladıkları stratejiler, kullandıkları stratejilerin öğrenme sürecine etkisi, etkileşim ve sınıfın genel durumu hakkında sorular sorulmuştur. Araştırma sonunda sınıfta en çok gözlenen istenmedik davranışlar sınıfın dikkatini dağıtma ve etkinliği bölme, arkadaşlar arasında yaşanan sorunlar ve materyallere zarar verme olarak belirlenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin istenmedik davranışlar ortaya çıkmadan önlem almadıkları ve sorun davranışın sonucuna odaklandıkları, sorun davranışı o an için ortadan kaldıracak stratejilere başvurdukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin istenmedik davranışlar karşısında en çok “sözel uyarı”, “sözel olmayan uyarı” ve 1. Tip ceza” stratejilerini kullandıkları görülmüştür.

Gezgin (2009) araştırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere ve onların sınıflarında uygulama yapan üniversitenin okulöncesi anabilim dalına devam eden dördüncü sınıf öğretmen adaylarına göre; okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini hangi sıklıkla kullandıklarını ve bunların yararlarıyla ilgili görüş ve inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Öğretmen Stratejileri Soru Formu (Teacher Strategies Questionnaire) kullanılmıştır. Çalışmaya 94 okulöncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında uygulama yapan 92 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklığı arttıkça bu stratejilerin yararlarına ilişkin inanç seviyeleri de artmaktadır. Öğretmenler stratejileri kullandıkça yararları hakkında daha fazla bilgiye sahip olmaktadır. Sınıf stratejilerini kullanma sıklığı ile meslekte çalışma süresi arasında herhangi bir ilişki bulunmamış, velilerle çalışma sıklığı arttıkça sınıf yönetimi stratejilerini kullanma sıklığının arttığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin hem o anda sınıflarında var olan problemlere karşı hem de ileride çıkabilecek problemlerle başa çıkma becerilerine güvendikleri, öğretmen adaylarının ise kendilerine biraz güvendikleri tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında en çok kullandıkları stratejilerin yararına en çok inandıkları stratejiler olduğu, neredeyse hiç kullanmadıkları stratejilerin ise yararına hiç inanmadıkları stratejiler olduğu görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğu ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında Denizel Güven ve Cevher (2005), özel ve resmi okullarda görev yapan 93 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi

Ölçeği” 40 maddeden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kıdem yılı, sınıf mevcudu, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve sınıf yönetimine ilişkin hizmet içi eğitim alma açısından sınıf yönetimi becerisi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim durumu ve çalışılan okulun türü ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin uygun olmayan davranışlar karşısında daha çok sözel iletişime başvurduğu ve çoğunun öğrenci merkezli yönetim anlayışını benimsediği araştırmanın bulguları arasındadır.

Dobbs, Arnold ve Doctoroff (2004) yaptıkları çalışmada 153 okul öncesi çocuğu ve öğretmenlerinin sınıftaki davranışlarını kamera ile kaydetmiş ve davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda erkek çocukların kız çocuklara göre öğretmenlerin daha fazla dikkatini çektiği ve istenmeyen davranışların öğretmenlerin dikkatleri ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler çocukların istenmeyen davranışları karşısında çoğunlukla emir cümleleri kullanmışlardır. Çocuklar istenmeyen davranış göstermeseler bile onların davranışlarını kontrol etmeye çalışmışlardır. İstenmeyen davranış gösteren çocuklara daha fazla ilgi göstererek tüm çocukların dikkatlerini bu davranışlara çekmişlerdir.

Okul öncesi sınıflarında karşılaşılan problem davranışlar ve bu davranışlarla baş etmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemleri belirlemeyi amaçlayan Sadık (2002), Çukurova Üniversitesi Anaokulu’nda her sınıf her biri birer saat olmak üzere üç defa gözlemlemiş, toplam 12 saat gözlem yapmıştır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla doğrudan katılımlı gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ilgisizlik, gürültü, sınıf içinde dolaşma davranışları problem davranışların büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede en çok sözel teknikleri kullandıkları belirlenmiştir. Diğer bir bulgu da problem davranışlar çocukların yaş grubuna göre, baş etme teknikleri ise öğretmenlerin deneyimlerine göre değişmektedir.

2.4. Örgüt İklimi ve Sınıf Yönetimi İlişkisi

Okul iklimi öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen çevre olarak tanımlanabilmektedir (Tableman, 2004). Sınıf yönetimini okul yönetiminden ayrı düşünmek mümkün değildir. Okuldaki paylaşılan kültür ve olumlu bir iklim öğretmenin sınıf yönetimi biçimini etkilemektedir (Çelik, 2009). Öğretmenlerin uygun sınıf

yönetimi stratejileri benimsemeleri okul yönetiminin kalitesine bağlıdır. Çünkü olanakları üretimi, dağıtımını, kullanımını, düzeni okulların yönetimimin kalitesine göre değişmektedir ve bu sınıf yönetimine yansımaktadır (Başar, 2010). Yüksek nitelikli okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin daha güvene dayalı ilişkiler kurduğu, çocukların bireysel gereksinimlerini anlayarak onların davranışlarının yönetilmesinde olumlu disiplin teknikleri kullandıkları buna karşın, düşük nitelikli eğitim kurumlarında ise çocukların gereksinimleri ile ilgilenmedikleri, çocukların davranışlarının sebeplerini araştırmadıkları ve davranışları engellemek amacıyla ceza verdikleri bilinmektedir (Özgün, 2008).

Okul öncesi eğitimin çocuğun psiko-sosyal ve zihinsel gelişimine katkı getirdiği bilinmektedir ancak okul öncesi eğitimin beklenen faydayı göstermesi bol ve ilginç uyarıcı ortamı kadar çocuğa güven verici bir sevgi ortamının sağlanması ile mümkündür (Kılıççı, 2000). Erken çocukluk eğitiminde kalite son 30 yılda araştırmacıların ve uygulayıcıların odak noktası olmuştur. Yapılan araştırmalar kalite ve kalitenin çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine yoğunlaşmıştır. Önceki araştırmalar sınıf kalitesinin çocuk gelişimi üzerindeki etkileri hakkında bilgiler sunarken, sınıf kalitesini etkileyen faktörler hakkında yanıtlanmamış sorular bırakır. Daha spesifik olarak, bu araştırmalar okul iklimi, öğretmenler için çalışma çevresi gibi kaliteyi etkileyebilecek okul düzeyindeki faktörleri dikkate almakta başarısız olmuştur (Dennis, 2008). Oysa liderlik uygulamaları ve örgüt iklimi okul öncesi eğitimin kalitesini belirlemede dikkate alınması gereken bir değişkendir. Örgüt iklimi ya da öğretmenlerin çalışma çevrelerini algılamaları ve yönetim uygulamaları sadece çocukların değil aynı zamanda yetişkinlerinde geliştikleri mikrosistem olan okul öncesi eğitim kurumlarında oldukça önemlidir (Lower ve Cassidy, 2007). Dennis (2008)'e göre örgüt iklimi ve kalite arasında pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenler olumlu bir çevrede çalışıyorlarsa sınıflarında kalite daha yüksek olmaktadır. Özellikle profesyonel gelişme, meslektaşlarla ilişkiler, fiziksel çevre, ödül sistemi gibi çalışma çevresini etkileyen şartlar kaliteyi belirlemede önemli rol oynamaktadır.

Yetişkinlerin çocuklara davranışları, çalışanların işlerine tutumları ve kişiler arası ilişkiler farklı ortamlarda ya da farklı iklim modellerinde oluşmaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarında iklim, çocuklar için sağlıklı gelişmenin mümkün olduğu kaliteli eğitim merkezlerini belirtir. Olumlu bir iklim yaratmak eğitim kurumlarının kalitesini

geliştirmek için oldukça önemlidir (Ekholm, Hedin ve Andersson, 1995). Öğretmen niteliklerinin okul öncesi eğitimin kalitesini arttırmakta önemli olduğu kabul edilmiştir ancak okul öncesi eğitimde kalite incelemelerinde materyal, sağlık ve güvenlik, aktiviteler, öğretmen-çocuk etkileşimi gibi çocuklarla alakalı konularla karşılaştırılrsa yönetimin uygulamaları genellikle çok az dikkate alınmıştır (Lower ve Cassidy, 2007). Sava (2002) çalışmasında okulların örgüt ikliminin ve öğretmenlerin streslerinin öğretmen-öğrenci ilişkilerine zarar verdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bu ortamlarda duygusal desteğinin daha az olduğu, uygun olmayan ya da düşmanca davranışların çocuklarla çatışmaları tetiklediği görülmüştür. Öğretmen-öğrenci ilişkileri çocukların hem akademik hem de duygusal gelişimlerini etkilemektedir. Bu nedenle okul ikliminin etkisiyle stres seviyeleri yüksek öğretmenler çocuklarla çatışmaya girecek ve çocukların gelişimleri etkilenecektir. Mill ve Romano-White (1999) yaptıkları çalışmada yönetim uygulamalarının öğretmenlerin çocuklarla çalışırken sinirli ve sevecen davranışlarını tahmin etmekte bir faktör olarak belirlemişlerdir. Özellikle daha sevecen davranışlar gösteren öğretmenlerle karşılaştırıldığında sinirli davranış gösteren öğretmen grupları arasında ödüllendirme, iş kaygısı ve yönetici desteği boyutlarında önemli farklılıklar bulunmuştur.

Yetişkinlerin bulundukları çalışma iklimleri onların çocuklara davranışlarını yönlendirmekte ve bu da çocukların uygun veya uygun olmayan sosyal davranışlar göstermelerini etkilemektedir (Hedin, Ekholm ve Andersson, 1997). Çünkü öğretmenler hem sınıf içinde hem de sınıf dışında çocuklara rol model olmaktadır (Ahmad ve Sahak, 2009). Yetişkinlerin birbirlerini desteklediği ve iletişimin iyi olduğu rahat bir çalışma ikliminde çocuklar daha uygun ve işbirlikçi davranışlar gösterirler. Bu ortamlarda çocuklar daha fazla birlikte oyun oynarlar ve birbirlerine yardım ederler. Yetişkinler arası çatışmaların ve sorunların olduğu gergin çalışma iklimlerinde çocuklar daha az işbirlikçi ve uygun sosyal davranışlar gösterirler, birbirlerini reddederler, çatışma içine girerler (Hedin, Ekholm ve Andersson, 1997). Basit bir deyişle “Yetişkinler memnun olurlarsa, bu çocuklar için iyidir.” Çalışanlar arasındaki iyi ilişkiler kendiliğinden yetişkin-çocuk etkileşiminin kalitesinin iyi olmasına sebep olur (Ekholm, Hedin ve Andersson, 1995).

Ekholm ve Hedin (1987) okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt ikliminin (tutum ve takım çalışması) gelecek-odaklı ve şimdi-odaklı olarak tanımladıkları öğretmen-çocuk etkileşimini etkilediğini belirlemiştir. Takım çalışmasının daha fazla olduğu

merkezlerde öğretmen-çocuk etkileşimi gelecek-odaklı, öğretmenler çocukların ihtiyaçlarına daha esnek, oyunlarda çocuklar ile etkileşimde ve daha fazla planlı aktiviteye yer vermektedirler. Gelecek-odaklı merkezlerdeki çocuklar aktivitelerle daha fazla meşgul olmaktadır. Bu çalışma büyük ölçüde yöneticilerin uygulamalarıyla şekillenen örgüt ikliminin çocukların deneyimleri üzerinde etkisi olduğunu kanıtlamıştır. Örgüt iklimi ve kalite arasındaki ilişkiyi destekleyen bir başka çalışmada Lower ve Cassidy (2007), örgüt ikliminin öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesini belirlemede önemli bir gösterge olduğunu belirtmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada izlenen yöntem açıklanmıştır. Çalışmanın deseni, katılımcılar, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelindedir ve var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2011-2012 yılında Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 38 resmi bağımsız anaokulunda görev yapan 183 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evren içinden ulaşılabilirlik ilkesine göre il merkezinde bulunan bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenler ile çalışılmıştır. Malatya il merkezine bağlı bulunan 15 bağımsız anaokulunda çalışan 102 öğretmen çalışmanın örneklemi oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin bazı demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları belirleyebilmek için “Örgütsel İklimi Betimleme Anketi (ÖİBA)” ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını saptamak için “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği (SYBDÖ)” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan ankette okulöncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, öğretmenlikteki çalışma süresi, bulunduğu okuldaki çalışma süresi, günlük çalışma süresi, sorumlu olduğu sınıfın yaş grubu ve sorumlu olduğu

sınıftaki çocukların sayısını belirlemeye çalışan sorular yer almaktadır. Bu anketten elde edilen bilgilerden yararlanılarak, öğretmenlerin demografik özellikleri ile okul iklimi algıları ve sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

3.3.2. Örgütsel İklimi Betimleme Anketi (ÖİBA)

Halpin ve Croft tarafından geliştirilen “Organizational Climate Description Questionnaire-Form IV (OCDQ-Form-IV)”, Hoy ve Clover tarafından 1986’da yenilenmiş ve Organizational Climate Description Questionnaire-RE (Örgütsel İklimi Betimleme Anketi-RE) oluşturulmuştur (Hoy ve Clover, 2007). Anket, “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve İş Doyumu” isimli çalışmada Yalçinkaya Akyüz (2000) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Yalçinkaya Akyüz (2000), “Örgütsel İklimi Betimleme Anketi (ÖİBA)” aracının çeviri ve uyarlamasını yapmış, daha sonra anket orijinali ile birlikte eğitim yönetiminde ve yönetimde uzmanlaşmış kişilere vererek onların görüşlerine başvurmuştur. Eleştiriler ışığında yapılan düzeltmelerin sonunda yeniden uzman görüşüne başvurulmuştur. İki Türkçe öğretmenine ve 18 anasınıfı öğretmenine uygulanarak aracın ifade yönünden açıklığı saptanmıştır. Araç tekrar gözden geçirilerek güvenilirlik çalışması yapılmak üzere 50 anasınıfı öğretmenine uygulanmıştır.

Tablo 3.

Örgütsel İklimi Betimleme Anketi (ÖİBA) Güvenilirlik Analizi (1)

İklim Alt Boyutları	Soru Adedi	Cronbach Alfa
Destekleme	9	.86
Yakından Kontrol	9	.69
Engelleme	5	.30
Mesleki Dayanışma	8	.58
Samimi	7	.63
İlgisiz	4	.62
Toplam Ölçek İçin	42	.83

Kaynak: Yalçinkaya Akyüz, 2000

Ölçek alt boyutlarının, madde analizleri ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları SPSS programı kullanılarak hesaplanmıştır. Tablo 3’de altı alt boyuta ve toplama ilişkin, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları verilmiştir.

Tablo 3’ün incelenmesi ile toplam test puanının iç tutarlılığı yüksek ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

Bu çalışma kapsamında öğretmenlere uygulanan ÖİBA’ dan elde edilen verilerle Cronbach Alfa testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4.

Örgüt İklimi Betimleme Anketi (ÖİBA) Güvenirlik Analizi (2)

Ölçek	n	Toplam Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha
ÖİBA1 (Destekleme)	102	9	.87
ÖİBA2 (Yakından Kontrol)	102	9	.72
ÖİBA3 (Engelleme)	102	5	.4
ÖİBA4 (Mesleki Dayanışma)	102	8	.61
ÖİBA5 (Samimi)	102	7	.67
ÖİBA6 (İlgisiz)	102	4	.57
ÖİBA	102	42	.77

Tablo 4 incelendiğinde ÖİBA’ nın Cronbach Alfa değeri. 77 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçla ölçek güvenilir olarak değerlendirilmiştir.

ÖİBA, 42 sorudan ve 6 alt boyuttan oluşmuştur. Bu alt boyutlardan üçü (destekleme, yakından kontrol, engelleme) yönetici davranış özelliklerini, diğer üçü (mesleki dayanışma, samimi, ilgisiz) öğretmen davranış özelliklerini açıklamaktadır.

Müdür ve öğretmen grubu davranışlarını ölçen 42 sorudan, 19 soru öğretmen grubu davranışlarını, diğer 23 soru ise yönetici davranışlarını içermektedir. Tablo 5’de Örgütsel iklim boyutları ve soru numaraları belirtilmiştir.

Tablo 5’de görüldüğü gibi; 6, 31 ve 37’inci sorular negatif, diğer sorular pozitif olarak puanlanmıştır. 42 sorudan oluşan bu anketin yönergesinde; A, B, C, D seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmektedir. A (çok seyrek), B (bazen), C (sık sık), D (hemen hemen her zaman) olmak üzere, ölçülen davranışın sıklığını göstermektedir. Pozitif puanlarda A’ya (1), B’ye (2), C’ye (3), D’ye (4) puan verilmektedir. Negatif üç maddede ise puanlama tersinden yapılmaktadır.

Tablo 5.
Örgütsel İklim Boyutları ve Soru Numaraları

Örgütsel İklim Boyutları	Anket Soru Numaraları
Yönetici Davranışları	
Destekleme (Supportive)	4,9,15,16,22,23,28,29,42
Yakından Kontrol (Directive)	5,10,17,24,30,34,35,39,41
Engelleme (Restrictive)	11,18,25,(-31),36
Öğretmen Grubu Davranışları	
Mesleki Dayanışma (Collegial)	1,(-6),12,19,26,32,(-37),40
Samimi (Intimate)	2,7,13,20,27,33,38
İlgisiz (Disengaged)	3,8,14,21

Kaynak: <http://www.waynekhoy.com/ocdq-re.html>

3.3.3. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği (SYBDÖ)

Ölçek, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını saptamak için Denizel Güven ve Cevher (2005) tarafından geliştirilmiştir. Farklı ölçeklerin ilgileri maddeleri dikkate alınarak okulöncesi alanına yönelik oluşturulan ölçek tamamlandıktan sonra alanla ilgili 5 uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçek 40 sorudan oluşmaktadır ve maddeleri “her zaman”, “sık sık”, “nadiren”, “hiçbir zaman” şeklinde 4’ten 1’e doğru derecelendirilmiştir.

Anket 93 okul öncesi öğretmenine uygulanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. 40 madde üzerinde yapılan iç tutarlılık güvenilirliği analizinde ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Güvenirlik için ayrıca iki yarım test güvenilirliği (split-half) analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular testin iki yarım arasındaki Spearman Brown korelasyon katsayısının .84 olduğunu göstermiştir. Bu sonuç testin her iki yarısının da aynı özelliği ölçtüğünü göstermektedir. Bu katsayılar yüksek bir güvenilirliği ifade etmektedir ve ölçeği oluşturan maddelerin benzeşikliği göstermektedir. Böylece ölçeğin toplam madde sayısı 40 ve puan aralığı 40 - 160 olarak ortaya çıkmıştır (Denizel Güven ve Cevher, 2005).

Bu çalışma kapsamında öğretmenlere uygulanan SYBDÖ’ den elde edilen verilerle Cronbach Alfa testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6.
Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği (SYBÖ) Güvenirlik Analizi

Ölçek	n	Toplam Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
SYBÖ	102	40	.86

Tablo 6 incelendiğinde SYBDÖ' nin Cronbach Alfa değeri .86 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçla ölçek güvenilir olarak değerlendirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

2011-2012 eğitim-öğretim yılında veri toplama aracı olan anketler araştırmacı tarafından Malatya il merkezinde bulunan, 15 bağımsız anaokuluna çalışan 102 öğretmene verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlerin yöneticileri ve meslektaşları hakkındaki sorulara içtenlikle ve kaygılanmadan cevap verebilmeleri için anketleri hiç kimsenin görmeyeceği güvencesi verilmiş ve her öğretmenin anketleri tamamlaması beklenerek teslim alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Kişisel Bilgi Formu, Örgüt İklimi Betimleme Anketi (ÖİBA) ve Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği'nden (SYBDÖ) elde edilen verilerin tümü SPSS 17.0 (Statistical Packet for Social Science-Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı)'de çözümlenmiştir.

Çalışmada elde edilen demografik bilgilere ait verilerin frekans ve geçerli yüzdeleri elde edilmiştir. ÖİBA ve SYBDÖ' den elde edilen verilerin ortalama puanları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri, ÖİBA ve SYBDÖ puanları arasındaki ilişkiler korelasyonel yöntemlerle çözümlenmiştir.

Öğretmenlerin okullarının iklimini algılamalarına ilişkin ham puanlar ilk olarak standart "t" puanına dönüştürülmüştür. Daha sonra, Cluster analizi sonucu altı iklim boyutuna ilişkin puanlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okullardaki öğretmen/müdür açıklık puanları hesaplanmıştır. Bu puanlar ve cluster analizleri ile okulların iklimi açık, ilgili, ilgisiz ve kapalı olarak belirlenmiştir.

Demografik değişkenler ile SYBDÖ, ÖİBA, ÖİBA alt ölçekleri ve öğretmen/müdür açıklığı arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı hesabı yapılmıştır. Öğretmenler tarafından algılanan iklim tipinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi, iki değişkenden birinin bağımlı diğerinin bağımsız olduğu durumlarda aralarındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılan, basit dogrusal Regresyon analizi (Büyüköztürk, 2010) ile incelenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri, öğretmenlerin algılarına göre okullarının iklim tipleri, öğretmen algılarına göre okullardaki müdür/öğretmen açıklık analizi, katılımcıların demografik özellikleri, algılanan okul iklim tipi, sınıf yönetimi becerileri arasındaki korelasyonlar, algılanan okul iklimi ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki ve algılanan okul ikliminin, algılanan sınıf yönetim becerilerine etkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin demografik özellikleri, öğretmenler tarafından algılanan okul iklimi tipi ve sınıf yönetimi becerilerini belirlemek amacı ile kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, bu bulgulara ait tablolar ve bulgulara dair yorumlar Bölüm I’de verilen araştırma soruları takip edilerek aşağıda sunulmaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 1. sorusu olan “Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri nelerdir?” sorusuna ilişkin yapılan analizler sonucunda, örneklemi oluşturan ve Malatya il merkezi bağımsız anaokullarında çalışan 102 öğretmene ait demografik bilgiler (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, öğretmenlikte çalışma süresi, çalışılan okuldaki çalışma süresi, günlük çalışma süresi, yaş grubu ve çocuk sayısı) Tablo 7’ de sunulmuştur

Tablo 7’ de görüldüğü gibi katılımcıların % 96.1’i ($n=98$) kadın, %3.9’u ($n=4$) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %19.6’sı ($n=20$) 21-25, %44.1’i ($n=45$) 26-30, %24.5’i ($n=25$) 31-35, %9.9’u ($n=10$) ise 36-40 yaş grubundadır. Katılımcılardan 1 öğretmen 41-45 ve 1 öğretmen de 46-49 yaş grubunda olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %89.2 ($n=91$) ile büyük bir çoğunluğu lisans mezunudur. Öğretmenlerin %8.8’i ($n=9$) ön lisans, 1 öğretmen lise ve 1 öğretmen yüksek lisans mezunu olduğunu belirtmiştir.

Tablo 7.
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellikler	<i>n</i>	Geçerli %
Öğretmenin cinsiyeti		
<i>Erkek</i>	4	3,9
<i>Kadın</i>	98	96,1
<i>Toplam</i>	102	100
Öğretmenin yaşı		
<i>21-25</i>	20	19,6
<i>26-30</i>	45	44,1
<i>31-35</i>	25	24,5
<i>36-40</i>	10	9,9
<i>41-45</i>	1	1
<i>46-49</i>	1	1
<i>Toplam</i>	102	100
Öğretmenin öğrenim düzeyi		
<i>Lise</i>	1	1
<i>Ön lisans</i>	9	8,8
<i>Lisans</i>	91	89,2
<i>Yüksek lisans</i>	1	1
<i>Toplam</i>	102	100
Öğretmenlikte çalışma süresi		
<i>1 yıl – 5 yıl</i>	51	50
<i>6 yıl – 10 yıl</i>	40	39,2
<i>11 yıl – 15 yıl</i>	8	7,9
<i>16 yıl – 20 yıl</i>	1	1
<i>20 yıl – 24 yıl</i>	0	0
<i>25 yıl – 28 yıl</i>	1	1
<i>Toplam</i>	102	100
Çalışılan okuldaki çalışma süresi		
<i>1 yıl – 5 yıl</i>	93	91,2
<i>6 yıl – 10 yıl</i>	9	8,8
<i>Toplam</i>	102	100
Öğretmenin günlük çalışma süresi		
<i>Sabahçı</i>	43	42,2
<i>Öğleci</i>	43	42,2
<i>Tüm gün</i>	16	15,7
<i>Toplam</i>	102	100
Çalışılan yaş grubu		
<i>3 yaş – 4 yaş</i>	7	6,9
<i>5 yaş – 6 yaş</i>	95	93,1
<i>Toplam</i>	102	100

Çocuk sayısı		
10 – 16	26	25,5
17 – 23	46	45
24 – 30	30	29,5
<i>Toplam</i>	102	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'si ($n=51$) 1-5, 39.2'si ($n=40$) 6-10, %7.9'u ($n=8$) 11-15 yıl arasında öğretmenlik mesleği deneyimine sahiptir. 1 öğretmen 16-20 ve 1 öğretmen de 25-28 yıl arası öğretmenlik meslek deneyimine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulundukları okulda çalışma süreleri incelendiğinde; %91.2 ($n=93$) ile büyük bir çoğunluğun 1-5 yıl arası çalışmakta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %8.8'i ($n=9$) ise bulundukları okulda 6-10 yıl arası çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %42.2'i ($n=43$) sabahçı ve %42.2'i ($n=43$) öğleci olmak üzere yarım gün çalışmaktadır. Öğretmenlerin %15.7'si ($n=16$) ise tüm gün çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları çocukların yaş grubu incelendiğinde %93.1 ($n=95$) ile 5-6 yaş grubu çocuklar ile çalışan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %6.9'u ($n=7$) ise 3-4 yaş grubu çocuklarla çalışmaktadır. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıftaki çocuk sayısına bakıldığında ise öğretmenlerin %25.5'nin ($n=26$) sınıfında 10-16 çocuk, %45'inin ($n=46$) sınıfında 17-23 çocuk ve %29.5'inin ($n=30$) sınıfında 24-30 çocuk bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde, % 96.1'nin ($n=98$) kadın, %3.9'unun ($n=4$) erkek olduğu görülmektedir. Bu durum okulöncesi öğretmenliği mesleğinin kadın mesleği olarak algılandığını ve kadınlar tarafından tercih edilen bir meslek olduğunu göstermektedir. Yaş değişkenine baktığımızda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ($n=90$) 35 yaş ve altı olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği mesleğinin geçmişi yakın, yeni bir meslek olması bu durumu açıklamaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu lisans mezunları ($n=91$) oluşturmaktadır. Bu durum resmi bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin eğitim seviyelerinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde çalışma süreleri incelendiğinde, büyük bir çoğunluğun ($n=91$) 10 yıl ve altı kıdeme sahip olmaları dikkat çekmektedir. Benzer

şekilde öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma süreleri incelendiğinde, öğretmenlerin yaşı ve öğretmenlikteki çalışma süresi ile orantılı olarak, büyük bir çoğunluğun ($n=93$) 1-5 yıl süre ile aynı okulda çalıştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 43 öğretmen sabahçı, 43 öğretmen öğleci ve 16 öğretmen tam gün çalışmaktadır. Çocukların yaş grubu incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 5-6 yaş çocuklar ile çalışması, okulöncesi eğitimin 5-6 yaş grubunda yoğunlaştığını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayısı incelendiğinde ise 30 öğretmenin sınıfında 24-30 çocuk, 46 öğretmenin sınıfında 17-23 çocuk ve 26 öğretmenin sınıfında 10-16 çocuk bulunduğu görülmektedir. Bu durumda okulöncesi eğitim kurumlarında sınıflardaki çocuk sayısının fazla olduğu söylenebilir.

4.2. Araştırmaya katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullarda Algıladıkları Okul İklimi Tipine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 2. sorusu olan “Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda algıladıkları okul iklimi tipi nedir?” sorusunu cevaplamak amacıyla öğretmenlerin algılarına göre iklim tipi Cluster analizi yöntemiyle ve müdür/öğretmen açıklık dereceleri ile belirlenmiştir. İklim tipleri belirlenirken, ilk olarak öğretmenlerin iklim boyutlarına ilişkin ham puanları iki kez standartlaştırılmış ve standart puanlar üzerinden Cluster analizi yapılmıştır. Tablo 8’de örgütsel iklim tiplerini belirlemede kullanılan Cluster analizi değerleri verilmiştir. İkinci olarak müdür davranışları açıklığı ve öğretmen davranışları açıklığı her okul üzerinden tek tek hesaplanarak okulların iklim tipleri belirlenmiştir. Tablo 9’da müdür/öğretmen açıklık analizi değerleri verilmiştir. Bu iki değerlendirmeye göre; Okul 3, Okul 4, Okul 6, Okul 8 ve Okul 13 “Açık” iklim tipinde, Okul 7 ve Okul 11 “İlgili” iklim tipinde, Okul 5, Okul 10 ve Okul 12 “İlgisiz” iklim tipinde ve son olarak Okul 1, Okul 2, Okul 9, Okul 14 ve Okul 15 “Kapalı” iklim tipinde değerlendirilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okulların Örgütsel İklim Tiplerini Belirlemede Kullanılan Cluster Analizi Değerleri

İklim Tipleri	Okul No	İklim Boyutları	Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma (SS)
Açık	3,4,6,8,13	İ1	51,91	6,69
		İ2	50,97	6,38
		İ3	49,89	4,58
		İ4	51,66	5,12
		İ5	50,65	4,29
		İ6	46,83	2,76
İlgili	7,11	İ1	51,63	6,26
		İ2	51,22	5,72
		İ3	50,05	4,59
		İ4	51,43	4,37
		İ5	53,02	5,25
		İ6	49,59	5,71
İlgisiz	5,10,12	İ1	49,95	5,87
		İ2	48,28	3,83
		İ3	46,64	4,45
		İ4	50,32	3,39
		İ5	49,51	4,27
		İ6	47,96	3,75
Kapalı	1,2,9,14,15	İ1	42,69	6,73
		İ2	48,03	5,04
		İ3	55,42	6,12
		İ4	43,05	3,81
		İ5	42,33	4,58
		İ6	59,92	7,9
İ1 : Destekleme			İ4 : Mesleki Dayanışma	
İ2 : Yakından Kontrol			İ5 : Samimi	
İ3 : Engelleme			İ6 : İlgisiz	

Tablo 9.

Öğretmen Algılarına Göre Müdür/Öğretmen Açıklık Analizi

Okul No	Müdür Açıklığı	Öğretmen Açıklığı
Okul 1	-48,37	41,66
Okul 2	-54,97	51,42
Okul 3	-48,96	50,72
Okul 4	-45,08	51,6
Okul 5	-49,66	50,38
Okul 6	-44,82	52,12
Okul 7	-60,83	56,54
Okul 8	-41,28	65,35
Okul 9	-60,85	59,58
Okul 10	-48,55	38,55

Okul 11	-52,06	48,28
Okul 12	-47,21	49,88
Okul 13	-38,02	53,27
Okul 14	-56,86	49,26
Okul 15	-54,6	37,9

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre çalıştıkları kurumların iklimine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Örgüt İklimi Betimleme Anketi (ÖİBA) Betimsel İstatistikler

Ölçek	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>
ÖİBA1 (Destekleme)	102	2,84	,64
ÖİBA2 (Yakından Kontrol)	102	2,47	,52
ÖİBA3 (Engelleme)	102	1,84	,46
ÖİBA4 (Mesleki Dayanışma)	102	2,89	,44
ÖİBA5 (Samimi)	102	2,77	,47
ÖİBA6 (İlgisiz)	102	1,32	,42
ÖİBA	102	2.35	,49

Tablo 10’da görüldüğü gibi ÖİBA’nın “Mesleki Dayanışma” alt boyutu ($\bar{X}=2,89$, $SS=,44$) en yüksek ortalamaya sahip gruptur. “Destekleme” alt boyutu ($\bar{X}=2,84$, $SS=,64$) ikinci, “Samimi” alt boyutu ($\bar{X}=2,77$, $SS=,47$) ise üçüncü yüksek ortalamaya sahip grup olmaktadır. ÖİBA’nın en düşük ortalamaya sahip grubu “İlgisiz” alt boyutudur ($\bar{X}=1,32$, $SS=,42$). Çalışmada örnekleme oluşturan bağımsız anaokullarının iklim tiplerini daha anlaşılır bir hale getirmek amacıyla Tablo 8’deki Cluster analizi sonuçları Şekil 1’de sunulmuştur.

Öğretmen Davranışları

Yönetici Davranışları

	<i>Açık</i>	<i>Kapalı</i>
<i>Açık</i>	Açık 3,4,6,8,13	İlgili 7,11
<i>Kapalı</i>	İlgisiz 5,10,12	Kapalı 1,2,9,14,15

Şekil 1. Öğretmen Algılarına göre Okulların İklim Tipleri

Bu sonuçlar Yalçinkaya Akyüz (2000) tarafından okulöncesi eğitim kurumlarında yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yalçinkaya Akyüz (2000) 30 okulun iklim tipini araştırmış ve öğretmen algılarına göre 13 okulun “Açık”, 3 okulun “İlgili”, 4 okulun “İlgisiz” ve 10 okulun “Kapalı” iklim tipinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pretorius ve Villiers (2009) ilköğretim okullarında yaptığı bir araştırmada 6 okuldan 5 okulun iklimini “Kapalı” olarak belirlemiştir. Benzer bir şekilde NAEYC tarafından onaylanan ve onaylanmayan okulöncesi eğitim kurumlarının örgüt iklimini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında Bloom (1996) onaylanan kurumların örgüt ikliminin onaylanmayanlara göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mohan ve Ashok (2011) tarafından ortaöğretim kurumlarında yapılan bir araştırmada ise 105 okulun iklim tipi araştırılmış ve sadece 10 okulun “Açık” iklim tipinde olduğu tespit edilmiştir.

“Açık” iklim tipi okuldaki tüm üyelerin kendini pozitif ve iyi hissettiği, açık bir iletişim içinde olduğu, çocukların başarısına odaklandığı açık bir misyon, profesyonel iş ahlakı ve karşılıklı işbirliğinin olduğu okulların iklim tipi olarak tanımlanabilir (Scallion, 2010). Bu çalışmanın bulgularında da görüldüğü gibi (Tablo 8) “Açık” iklim tipinde yönetici davranışlarından “destekleme” boyutu yüksek ($\bar{X}=51,91$, $SS=6,69$), yakından kontrol” ($\bar{X}=50,97$, $SS=6,38$) ve “engelleme” ($\bar{X}=49,89$, $SS=4,58$) boyutu düşüktür. Öğretmen davranışlarından ise “mesleki dayanışma” ($\bar{X}=51,66$, $SS=5,12$) ve “samimi” ($\bar{X}=50,65$, $SS=4,29$) yüksek, “ilgisiz” ($\bar{X}=46,83$, $SS=2,76$) boyutu düşüktür. “Açık” iklim tipinde yöneticiler ve öğretmenler arasında bir uyum bulunmaktadır (Yalçinkaya Akyüz, 2000) ve bu uyum müdürlerin tutumları ile yakından ilgilidir. Çünkü müdür, tutumlarının öğretmenlerin davranışları üzerinde etkisi oldukça önemlidir. Müdür ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişkiler hem müdürlerin hem de öğretmenlerin memnuniyet, uyum ve bağlılık düzeylerini etkilemektedir (Price, 2012). Açık beklentileri olan ve teşvik edici bir tutum sergileyen tutarlı müdürler, okulöncesi eğitimin kalitesinin belirlenmesinde önemli bir bileşendir. Açık, dürüst, devamlı destek veren ve saygılı müdürler, öğretmenler için doğrudan kişisel ve mesleki gelişim sağlarlar (Bloom, Hentschel ve Bella, 2010).

Araştırma kapsamına alınan bağımsız anaokullarından “İlgili” iklim tipinde olanlarda (Tablo 8) yönetici davranışlarından “destekleme” ($\bar{X}=51,63$, $SS=6,26$), “yakından kontrol” ($\bar{X}=51,22$, $SS=5,72$) ve “engelleme” ($\bar{X}=50,05$, $SS=4,59$) boyutları

yüksek bulunmuştur. Öğretmen davranışlarından “mesleki dayanışma” ($\bar{X}=51,43$, $SS=4,37$) ve “samimi” ($\bar{X}=53,02$, $SS=5,25$) boyutları yüksek, “ilgisiz” ($\bar{X}=49,59$, $SS=5,71$) boyutu ise düşük olarak belirlenmiştir. Bu bulgular Yalçinkaya Akyüz (2000) tarafından yapılan çalışmanın bulgularından “destekleme” boyutunda farklılık göstermektedir. Yalçinkaya Akyüz (2000) “ilgili” iklim tipinde müdür davranışlarından “destekleme” boyutunun düşük olduğunu belirtmiştir. Bu iklim tipinde müdürler öğretmenlere yol göstermede ve onların gereksinimlerini karşılamada etkisizdirler. Sert ve otoriter bir tavırları vardır. Gereksiz meşguliyetlerle öğretmenlerin işlerini yapmasını engeller ancak öğretmenler arasındaki samimi ilişkiler ve dayanışma müdürlerin bu davranışlarının etkisini azaltır. Bu araştırma sonucunda, öğretmen algılarına göre müdürler otoriter olmalarına ve öğretmenlerin işlerine engellemelerine rağmen destekleyici davranışlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmen algılarına göre “İlgisiz” iklim tipinde belirlenen bağımsız anaokullarında (Tablo 8) yönetici davranışlarından “destekleme” ($\bar{X}=49,95$, $SS=5,87$) boyutu yüksek, “yakından kontrol” ($\bar{X}=48,28$, $SS=3,83$) ve “engelleme” ($\bar{X}=46,64$, $SS=4,45$) boyutu düşüktür. Öğretmen davranışlarından “mesleki dayanışma” ($\bar{X}=50,32$, $SS=3,39$) boyutu yüksek, “samimi” ($\bar{X}=49,51$, $SS=4,27$) ve “ilgisiz” ($\bar{X}=47,96$, $SS=3,75$) boyutu düşük olarak bulunmuştur. Bu bulgular Yalçinkaya Akyüz (2000) ve Pretorius ve Villiers (2009) yaptıkları araştırmalardan biraz farklılık göstermektedir. “İlgisiz” iklim tipinde müdürlerin destekleyici, az otoriter ve engelleyici, öğretmenlerin ise az mesleki dayanışma ve samimiyet, yüksek ilgisizlik göstermeleri beklenmektedir. Pretorius ve Villiers (2009) “İlgisiz” alt boyutunda öğretmenlerin çok az anlamlı işler yaptığını ve grup etkinliklerinde olumlu tutum göstermediklerini, okulları ve arkadaşları hakkında sıklıkla negatif eleştiriler yaptıklarını belirtmiştir. Yalçinkaya Akyüz (2000) bu iklim tipinde müdürlerin destekleyici, demokratik ve güçlü bir liderlik gösterdiklerini vurgulamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin “samimi” puanlarının düşük olması aralarındaki ilişkinin iyi olmadığı anlamına gelmektedir. Ancak yapılan diğer araştırmaların tersine “mesleki dayanışma” puanının çok az yüksek olması, öğretmenlerin ilişkilerinin kötü olmasına rağmen, çok az da olsa mesleki anlamda birbirlerine destek olduklarının göstergesi olabilir.

Müdürlerin desteği ve öğretmenler arasındaki samimi ilişkiler okulöncesi eğitimin kalitesini belirlemektedir (Dennis, 2008). “Kapalı” iklimlerde müdürler aşırı otoriter, sert ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı ilgisizdirler (Hoy ve Hoy, 2006). Bu

iklim tipi müdürlerin öğretmenleri kontrol etmekte ve onların yüksek performans göstermelerini sağlamakta etkisiz olduğunu göstermektedir (Pretorius ve Villiers, 2009). Müdürlerin tüm bu olumsuz davranışları ile beraber öğretmenler de birbirlerine karşı şüpheli, ilgisiz ve saygısızdırlar (Hoy ve Hoy, 2006). Dolayısıyla böyle atmosfere sahip okulların kalitesinden bahsetmek neredeyse imkânsız gibi görünmektedir.

Araştırma kapsamına alınan bağımsız anaokullarından “Kapalı” iklim özelliği gösteren okullarda yönetici davranışlarından “destekleme” ($\bar{X}=42,69$, $SS=6,73$) boyutu düşük, “yakından kontrol” ($\bar{X}=48,03$, $SS=5,04$) ve “engelleme” ($\bar{X}=55,42$, $SS=6,12$) boyutu yüksektir. Öğretmen davranışlarından “mesleki dayanışma” ($\bar{X}=43,05$, $SS=3,81$) ve “samimi” ($\bar{X}=42,33$, $SS=4,58$) boyutu düşük, “ilgisiz” ($\bar{X}=59,92$, $SS=7,9$) boyutu yüksek olarak bulunmuştur. Bu bulgular Yalçinkaya Akyüz (2000) ve Pretorius ve Villiers (2009)’in bulguları ile benzerlik göstermektedir. Süpçin (2000) ilköğretim okullarında yaptığı bir araştırmada, çalıştığı tüm okullarda öğretmenlerin örgüt iklimini oldukça düşük algıladıklarını belirlemiştir. Örgüt iklimindeki bu olumsuz algıların öğretmenlerin performanslarını da etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

4.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algılarına Göre Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 3. sorusu olan “Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre sınıf yönetimi becerileri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği (SYBÖ) Betimsel İstatistikler

Ölçek	<i>n</i>	Ortalama	Standart Sapma
SYBÖ	102	130,76	8,42

Tablo 11 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin SYBÖ’nden aldıkları ortalama puanın ($\bar{X}=130,76$, $SS=8,42$) olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan örneklemin ($n=102$); %13’ü ($n=13$) 122,34 puanından düşük, %72’si ($n=72$) 122,34 - 139,18 puan aralığında, %16,7’si ($n=17$) ise 139,18 puanından yüksek puan almıştır. Buna göre, örneklemin çoğunluğunun (%72) orta düzeyde sınıf yönetimi becerilerine, %16,7’sinin üst düzeyde sınıf yönetimi becerilerine, %12,7’sinin ise alt düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile,

öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (% 88,7) yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip oldukları söylenebilir.

Bu sonuç, Korkut (2009) tarafından ilköğretim öğretmenleriyle yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Araştırmacı öğretmenlerin plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen algılarının “iyi”, öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı algılarının “çok iyi” ve sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri algılarının “çok iyi” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Denizel Güven ve Cevher (2005) okulöncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin %77’sinin yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Erkan (2009) çalışmasında genel olarak öğretmenlerin kendilerini demokratik yönetim anlayışına yakın olarak algıladıklarının sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguların tersine Akgün, Yazar ve Dinçer (2011), okulöncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerini inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin olumsuz ifadeleri olumlu ifadelerle göre daha fazla kullandıklarını belirlemişlerdir. Başka bir ifade ile öğretmenler olumsuz sınıf yönetimi stratejilerini olumlu sınıf yönetimi stratejilerine göre daha fazla kullanmaktadırlar. Günümüz eğitim sisteminde öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirme çabası içinde oldukları, çocukların ihtiyaçlarına, ilgilerine ve gelişimlerine uygun bir eğitim anlayışı benimsedikleri söylenebilir.

4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ile Algılanan Örgüt İklimi Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 4. sorusu olan “Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, öğretmenlikte çalışma süresi, çalışılan okuldaki çalışma süresi, günlük çalışma süresi, yaş grubu ve çocuk sayısı) ile çalışılan okulun algılanan örgüt iklimi arasındaki ilişkiler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri İle Öğretmenlerin Algıladıkları Örgüt İklimi Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	Öğretmenlerin Algıladıkları Örgüt İklimi					
	ÖİBA1	ÖİBA2	ÖİBA3	ÖİBA4	ÖİBA5	ÖİBA6
Öğretmenin cinsiyeti	-,14	-,18	-,16	-,05	-,1	,16
Öğretmenin yaşı	,002	,02	,07	-,18	-,08	-,02
Öğretmenin öğrenim düzeyi	,05	,05	,001	,009	-,05	-,04
Öğretmenlikte çalışma süresi	-,0	,07	,04	-,12	-,08	,005
Çalışılan okuldaki çalışma süresi	-,16	-,02	,03	,03	-,003	,02
Öğretmenin günlük çalışma süresi	-,17	,11	,02	,06	,08	-,09
Çalışılan yaş grubu	,11	-,07	-,18	,21*	,13	-,14
Çocuk sayısı	-,24*	,14	-,06	,24*	,25*	-,12

* $p < .05$

** $p < .01$

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, öğrenim düzeyi, öğretmenlikte çalışma süresi, çalışılan okuldaki çalışma süresi ve günlük çalışma süresi ile ÖİBA alt boyutları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Çalışılan yaş grubu ile ÖİBA4 (Mesleki Dayanışma) alt boyutu arasında ($r_{pt\ bis} = ,21, p < .05$), çocuk sayısı ile ÖİBA4 (Mesleki Dayanışma) alt boyutu arasında ($r_{pt\ bis} = ,24, p < .05$), çocuk sayısı ile ÖİBA5 (Samimi) alt boyutu arasında ($r_{pt\ bis} = ,25, p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde, çocuk sayısı ile ÖİBA1 (Destekleme) alt boyutu arasında ($r_{pt\ bis} = -,24, p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde ilişki bulunmuştur.

Araştırma bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin örgüt ikliminin alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir sonuç bulunmamıştır (Tablo 12). Bu sonuç Baykal (2007), Gündüz (2008) ve Tahaoğlu (2007) tarafından yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Ancak Öztürk (1995) çalışmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okullarının iklimini daha olumlu algıladıklarını belirtmiştir. Saygılı (2010) okul iklimi ölçeğinin “moral” alt boyutunun erkek öğretmenler, “samimiyet” alt boyutunun kadın öğretmenler lehine farklılık gösterdiğini bulmuştur. Baykara (2009)’nın çalışmasında ise “samimiyet” ve “engelleme” alt boyutlarında öğretmen algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Benzer bir bulgu da Karacaoğlu (2008)’nin çalışmasında görülmektedir. Araştırmacı kadın öğretmenlerin “samimiyet” alt boyutu puanlarının erkek öğretmenlerden oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir. Alan yazında değişik araştırma sonuçları olmasına

rağmen, bu araştırmada erkek öğretmenlerin az sayıda olması ($n=4$) cinsiyet faktörüne ilişkin bir bulguya ulaşılmamasına sebep olabilir.

Öğretmenlerin yaşları ve algılanan örgüt iklimi arasındaki ilişkiye ait bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşı ile örgüt iklimi algıları arasında anlamlı bir sonuç bulunmamıştır (Tablo 12). Bu durum yapılan diğer araştırmalarla tezatlık göstermektedir. Örneğin, Öztürk (1995) çalışmasında 20-30 yaş grubu öğretmenlerin örgüt iklimi algılarının daha yüksek yaş grubundaki öğretmenlere göre olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saygılı (2010) örgüt iklimi anketinin “çözülme”, “engellenme” ve “samimiyet” boyutlarında yaş gruplarına göre farklılık olduğunu belirtmiştir. Gündüz (2008)’ün çalışmasında ise örgüt yapısı ve örgütsel iletişime ilişkin 21-30 ve 31-40 yaş grubunun 51 ve üzeri yaş grubu, 41-50 yaş grubunun ise 21-30 yaş grubu ile arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Örgütsel amaçlara ilişkin 41-50 ve 50 ve üzeri yaş grubunun 21-30 yaş grubu ile aralarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Araştırmamızda öğretmenlerin yaşları ve örgüt iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış olması, meslekte kıdemi fazla olan öğretmenlerin örgütten beklentisinin azaldığı ve böylece örgüt yapısını, örgütsel iletişimi ve örgütsel amaçları yeterli görmüş olabilecekleri şeklinde açıklamıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun 35 yaş altında olması ($n=90$) yaş faktörüne ilişkin bir bulguya ulaşılmamasına sebep olabilir.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin öğrenim düzeyi ile örgüt iklimi algıları arasında anlamlı bir sonuç bulunmamıştır. Bu bulgu Şahin ve Yavuz (2009), Gündüz (2008) ve Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmalarda alınan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Ancak Haveman (2006) çalışmasında öğretmenlerin eğitim seviyesinin örgüt ikliminin “yenilikçilik”, “ödül sistemi”, “mesleki gelişme” ve “açıklık boyutlarında etkili olduğunu belirtmiştir. Baykara (2009) ve Saygılı (2010) çalışmalarında, öğretmenlerin eğitim durumunun okul ikliminin çeşitli boyutlarında farklılık yarattığını belirlemişlerdir. Değişik araştırmalar farklı bulgular göstermesine rağmen, bu araştırmada araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu ($n=91$) olması, öğrenim düzeyi ile algılanan örgüt iklimi arasında bir ilişki bulgusuna ulaşılmamasına neden olabilir.

Araştırmamızda, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde çalışma süresi ile örgüt iklimi algıları arasında anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Bu bulgu Şahin ve Yavuz

(2009) ve Öztürk (1995) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Baykal (2007) ise, örgüt ikliminin tüm alt boyutlarında öğretmen algılarının kıdem değişkenine göre kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Ekşi (2006) rehber öğretmenlerle yaptığı çalışmada örgüt ikliminin sadece “moral” alt boyutunda 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine fark bulmuştur. Ekşi (2006) bu bulguyu, bunun öğretmenlerin ilk yıllardaki stres ve belirsizlikten kendileri kurtardıklarının ve mesleğe alıştıklarının göstergesi olduğunu belirtmiştir. Araştırmamızda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde çalışma süresi ile örgüt iklimi algıları arasında anlamlı bir sonuç bulunamamasın nedeni, araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun 10 yıl ve altı ($n=91$) kıdeme sahip olması ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma süresi ile örgüt iklimi algıları arasında araştırma bulgularına göre anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Şahin ve Yavuz (2009) ve Gündüz (2008) tarafından ilköğretim öğretmenleriyle yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmada aynı kurumda 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin “samimiyet” boyutu puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ekşi (2006), okuldaki kıdemleri bir yıl olan öğretmenlerin, yöneticilerinin kendilerini engellediklerini ve işleri kolaylaştıracak yerde zorlaştıklarını algıladıklarını belirtmiştir. Baykara (2009) ise, örgüt ikliminin “çözülme” ve “moral” alt boyutları ile okulda çalışma süresi arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızda okul öncesi öğretmenlerinin bulundukları okulda çalışma süreleri ile örgüt iklimi algıları arasında anlamlı bir sonuç bulunmamasın sebebi, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bulundukları kurumda 1-5 yıl ($n=93$) arası kıdeme sahip olmaları olabilir.

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinden 43 öğretmen sabahçı ve 43 öğretmen öğleci olmak üzere yarım gün çalışmaktadırlar. 16 öğretmen ise tam gün çalışmaktadır. Öğretmenlere uygulanan ÖİBA elde edilen bulgularla, öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile günlük çalışma süreleri arasında anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin çalışma süreleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkileri inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre örgüt ikliminin “destekleme”, “yakından kontrol”, “engelleme”, “samimi” ve “ilgisiz” boyutları ile çalıştıkları

çocukların yaşı arasında anlamlı bir sonuç bulanamamıştır. Örgüt ikliminin sadece “mesleki dayanışma” boyutu ile çalışan çocukların yaşı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ($r_{pt\ bis} = ,21, p < .05$). Bunun manası, çocukların yaşının küçüldükçe öğretmenlerin mesleki anlamda birbirlerine daha fazla destek oldukları, yardım ettikleri, birbirlerinin fikirlerini dinledikleri, çocukların gelişimleri ve sorunları hakkında konuştuklarıdır. Bu bulgu Eser (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Araştırmacı, okulöncesi öğretmenlerinin meslektaş ilişkileri ve çocukların yaş grubu arasındaki ilişkiyi değerlendirdiği çalışmasında en yüksek ortalamaya karma yaş grubu öğretmenlerinin sahip olduğunu belirlemiştir. 3-4 yaş sınıflarındaki çocuk sayısının az olması ve çocukların öğleden sonraları uyku saatlerinin olması öğretmenlerin birbirleriyle görüşmelerine ve bilgi alışverişinde bulunmalarına olanak yaratıyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre örgüt ikliminin “yakından kontrol”, “engelleme” ve “ilgisiz” boyutları ile öğretmenlerin çalıştıkları çocuk sayısı arasında anlamlı bir sonuç bulanamamıştır. Ancak örgüt ikliminin “destekleme” boyutu ile çalışılan çocuk sayısı arasında anlamlı negatif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r_{pt\ bis} = -,24, p < .05$). Ayrıca örgüt ikliminin “meslektaş dayanışması” boyutu ($r_{pt\ bis} = ,24, p < .05$) ve “samimi” boyutu ($r_{pt\ bis} = ,25, p < .05$) ile çalışılan çocuk sayısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki mevcuttur. Eser (2010) yaptığı araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları çocuk sayısı artıkça öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin desteğinin arttığını belirlemiştir. Bu bulgu araştırma bulgularımızla ters düşmektedir. Araştırmacı ayrıca, çocuk sayısının 16 ve üzeri olduğu okulöncesi sınıflarında çalışan öğretmenlerin meslektaş ilişkilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırmamızı destekler niteliktedir.

Ülkemizde okulöncesi eğitim daha çok 5-6 yaş çocukların eğitimi olarak algılanmaktadır. Okullaşma oranının 3-4 yaşta düşük ve 5-6 yaşta daha yüksek olması, 5-6 yaş sınıflarının 3-4 yaş sınıflarına göre daha kalabalık olması sonucunu doğurmaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarında sınıflarındaki çocuk sayısı fazla olduğunda öğretmenler eğitim durumlarını planlarken pek çok güçlükle karşılaşmaktadır (Kandır, Özbey ve İnal, 2009). Çocukların yaşı arttıkça gelişim ve öğrenmeleri artmakta bu nedenden dolayı öğretmenler farklı etkinlikler planlayıp, uygulamak zorunda kalmaktadırlar (Tekeci, 2008). Farklı etkinlikler hazırlayarak

çocukları programa motive etmek zorunda olan öğretmenler ise meslektaşlarıyla sürekli bilgi alışverişinde bulunuyor olabilirler (Eser, 2010). Öğretmenlerin birlikte plan hazırlamaları, sorunları ve çözümlerini tartışıp ortak karar almaları, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için gayret göstermeleri kısacası mesleki anlamda birbirlerine destek olmaları, ilişkilerini güçlendiriyor ve samimi bir atmosfer yaratıyor olabilir. Bu durumun tam tersi de mümkündür. Yani öğretmenlerin samimi olmaları, birbirleriyle özel hayatları hakkında konuşmaları, birbirlerinin sırlarını bilmeleri ve okul ortamı dışında da birbirleriyle görüşüyor olmaları onların mesleki anlamda birbirlerine destek olmalarını sağlayabilir. Ayrıca öğretmenler kalabalık sınıflarda çocuklarla ve ailelerle ilgili daha fazla problemle karşılaştıkları için yöneticilerinin kendilerini desteklemediğini düşünebilirler. Kalabalık sınıflarda yardımcı personel ve materyal eksikliği öğretmenlerin işlerini yapmasını güçleştiriyor ve bu durum yöneticilerle çatışma yaşamalarına sebep oluyor olabilir.

4.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri İle Algılanan Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 5. sorusu olan “Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ile (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, öğretmenlikte çalışma süresi, çalışılan okuldaki çalışma süresi, günlük çalışma süresi, yaş grubu ve çocuk sayısı) algılanan sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 13’te sunulmuştur. Tablodan anlaşıldığı üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ile algılanan sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları sınıf yönetimi beceri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir sonuç bulunamamıştır (Tablo 13). Erkan (2009) yaptığı araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarının birbirine benzer olduğunu belirtmiştir. Korkut (2009) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve sınıf yönetiminin tüm alt boyutlarında öğretmen algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Ancak araştırma bulgularının tersine Komitoğlu (2009) ilköğretim okulu öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, sınıf yönetiminin öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilerin dikkatini çekme, sınıf yönetiminde zaman

yönetimi ve sınıfta davranış düzenlemeleri alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Tablo 13.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	Sınıf yönetimi becerileri
Öğretmenin cinsiyeti	,01
Öğretmenin yaşı	,07
Öğretmenin öğrenim düzeyi	,03
Öğretmenlikte çalışma süresi	,06
Çalışılan okuldaki çalışma süresi	,13
Öğretmenin günlük çalışma süresi	,05
Çalışılan yaş grubu	,06
Çocuk sayısı	-,1

* $p < .05$

** $p < .01$

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri algıları ile yaş değişkenini incelendiğinde araştırma bulgularına göre anlamlı bir sonuç bulunamamıştır (Tablo 13). Komitoğlu (2009) araştırmasında sınıf yönetimi becerileri alt boyutlarında sadece “sınıfta sorun davranışların oluşmadan önlenmesi” boyutunda 31-40 yaş gurubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine bir farklılık saptamıştır. Erkan (2009) ise yaptığı araştırmada 51 yaş ve üstü öğretmenlerin 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha demokratik sınıf yönetimi anlayışını benimsediklerini belirtmiştir. Araştırmamızda öğretmenlerin yaşı ile sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişkinin bulunmaması, araştırmamıza katılan okulöncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun 35 yaş altında ($n=90$) olması nedeniyle olabilir.

Araştırmamızda öğretmenlerin öğrenim düzeyi ile sınıf yönetimi becerileri algıları arasında anlamlı bir sonuç bulunamamıştır (Tablo 13). Bu bulgu Turla, Şahin ve Avcı (2001) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Erkan (2009) sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumunun sınıf yönetimi anlayışlarında bir farklılaşmaya neden olmadığını belirtmiştir. Bu bulguların tersine Denizel Güven ve Cevher (2005) kız meslek lisesi ve çocuk gelişimi ön lisans mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırmamızda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun lisans mezunu olması ($n=91$) öğrenim düzeyi değişkeni ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir sonuç alınamamasına sebep olabilir.

Diğer bir değişken olan öğretmenlikteki çalışma süresi ile algılanan sınıf yönetimi becerileri incelendiğinde araştırmamızın bulgularına göre anlamlı bir sonuç bulunmamıştır (Tablo 13). Denizel Güven ve Cevher (2005) ve Ayar ve Arslan (2008) tarafından yapılan araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Tümkiye (2005) araştırmasında göreve yeni başlayan öğretmenlerin katı bir benimsediğini, çalışma yılı arttıkça daha demokratik bir disiplin anlayışı geliştirdiklerini belirtmiştir. Tekerci (2008) ise Tümkiye (2005)'nin araştırmasının tersine 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre daha demokratik tutum gösterdiklerini saptamıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulda çalışma süresi ile sınıf yönetimi becerileri algıları arasında araştırmamıza göre anlamlı bir sonuç bulunamamıştır (Tablo 13). Araştırmamıza katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ($n=93$) bulundukları okulda 1-5 yıl kıdeme sahip olmaları herhangi bir sonuca ulaşılmamasına sebep olabilir. Yapılan araştırmalar sonucunda, öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma süresi ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin günlük çalışma süresi ile sınıf yönetimi becerileri algıları arasında anlamlı bir sonuç bulunamamıştır (Tablo 13). Tekerci (2008) çalışmasında, okul öncesi eğitim kurumlarında tam gün çalışan öğretmenlerin yarım gün çalışan öğretmenlere göre daha demokratik bir tutum sergilediklerini belirtmiştir. Tekerci (2008) ayrıca, tam gün çalışan öğretmenlerin programda yer alan etkinlikleri tamamlamak için yeterli zamana sahip olduğunu, çocuklarla daha fazla zaman geçirdikleri için çocukları her açıdan daha iyi tanıdıklarını ve tam gün çalışmanın verdiği rahatlıktan dolayı daha demokratik tutum sergiliyor olabileceklerini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları sınıflardaki çocukların yaş grubu ile algılanan sınıf yönetimi becerileri arasında araştırmamızın bulgularına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tablo 13). Tekerci (2008) tarafından yapılan araştırmada 6 yaş grubu öğretmenlerinin 5 ve 3-4 yaş grubu öğretmenlerine göre daha otokratik bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Araştırmamızda çocukların yaş grubu ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişkinin bulunamamasının sebebi araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ($n=95$) 5-6 yaş grubu çocuklar ile çalışıyor olması olabilir.

Son olarak öğretmenlerin çalıştıkları sınıflardaki çocuk sayısı ile algılanan sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında araştırmamızın bulgularına göre anlamlı bir sonuç bulunamamıştır (Tablo 13). Denizel Güven ve Cevher (2005) yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlar ve sınıf mevcudu ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasında bir ilişki olmadığını saptamışlardır. Ancak Sirkeci (2010) ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin sınıf düzenini sağlama ve sınıftaki disiplin sorunlarıyla baş etmelerinin güçleştiğini belirtmiştir. Tümkiye (2005) araştırmasında sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin daha katı bir disiplin anlayışı benimsediği ve sınıf mevcudunun öğretmenlerin sınıf içindeki davranış ve tutumlarını etkileyen olumsuz bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

4.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algıladıkları Örgüt İklimi ile Algıladıkları Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 6. sorusu olan “Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulda algıladıkları örgüt iklimi ile algıladıkları sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiler nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 14’ de sunulmuştur.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Algıladıkları Örgüt İklimi İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	Sınıf Yönetimi Becerileri
ÖİBA1 Destekleme	,24**
ÖİBA2 Yakından Kontrol	,14
ÖİBA3 Engelleme	-,06
ÖİBA4 Mesleki Dayanışma	,24**
ÖİBA5 Samimi	,25**
ÖİBA6 İlgisiz	-,12

** p<.01

Tablo 14’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin algıladıkları örgüt iklimi ile algıladıkları sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkilere bakıldığında, ÖİBA1 (Destekleme) alt boyutu ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki ($r_{pt\ bis} = ,24, p < .01$), ÖİBA2 (Yakından Kontrol) alt boyutu ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamsız pozitif yönde bir ilişki

($r_{pt\ bis} = ,14, p > .05$), ÖİBA3 (Engelleme) alt boyutu ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamsız negatif yönde bir ilişki ($r_{pt\ bis} = -,06, p > .05$), ÖİBA4 (Mesleki Dayanışma) alt boyutu ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki ($r_{pt\ bis} = ,24, p < .01$), ÖİBA5 (Samimi) alt boyutu ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde bir ilişki ($r_{pt\ bis} = ,24, p < .01$), ÖİBA6 (İlgisiz) alt boyutu ile sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamsız negatif yönde bir ilişki ($r_{pt\ bis} = -,06, p > .05$) bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre; örgüt ikliminin yönetici davranışlarında “destekleme” ($r_{pt\ bis} = ,24, p < .01$) boyutu ile algılanan sınıf yönetimi becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yöneticilerin öğretmenlerden törenlerde tüm çocukların katıldığı etkinlikler istemesi, materyal ve sınıfın fiziki koşulları, yardımcı personel gibi eğitim ortamını etkileyen eksikliklere duyarsız kalması, öğretmenlere eşit mesafede olmaması gibi durumlar okulöncesi eğitim kurumlarında müdür ve öğretmen arasında çatışma yaşanmasına sebep olmaktadır (Zembat, 2012). Tüm bu çatışmalar öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkilemektedir. Tümkaya (2005) araştırmasında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirleyen idareci desteğinin, öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları disiplin yöntemlerini etkilediğini saptamıştır. İdarecilerin desteği azaldıkça öğretmenler sınıflarında daha katı disiplin anlayışı benimsemektedirler.

Yöneticilerin yapıcı eleştirilerde bulunduğu, öğretmenlerin sorunlarıyla ilgilendiği, başarılarına saygı duyduğu, açık ve samimi davrandığı, örnek davranışlarıyla teşvik sağladığı ortamlar, öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerine katkıda bulunur. Yöneticilerinin kendilerini desteklediğini düşünen öğretmenler işlerine karşı daha olumlu bir tutum benimsiyor olabilirler. Yöneticileri tarafından takdir görmemek, yaptıkları işin beğenilmemesi, sorunlarına çözüm bulunmaması ve devamlı eleştirilmesi öğretmenlerin şevklerinin kırılmasına, ve çabalarının boş olduğuna inanmalarına sebep olabilir. Mutlu ve yüksek moralle okula gelen öğretmenlerin sınıfta çocukların ihtiyaçlarına daha duyarlı olması, olumlu iletişim tekniklerini kullanması ve çocukların gelişimlerine uygun bir ortam hazırlaması daha yüksek bir olasılık gibi görünmektedir. Hansen (2006), olumlu yönetici davranışlarının sadece öğretmenlerin değil aynı zamanda çocuklarında geliştiği sınıf ortamında öğretmen-çocuk etkileşimi

etkilediğini belirtmiştir. Çocukların öğrendiği ve geliştiği ortamdaki yönetici uygulamaları ve profesyonel standartlar oldukça önemli görünmektedir. Mill ve Romano-White (1999) yönetimin uygulamalarının öğretmenlerin sınırlı ve sevecen davranışları üzerinde etkili olduğunu kanıtlamışlardır. Araştırmacılar ödüllendirme, iş kaygısı ve yönetici desteği boyutları ile sınırlı davranışlar gösteren öğretmenlerle sevecen davranışlar gösteren öğretmenler arasında önemli farklılıklar bulmuşlardır. Çocukların ihtiyaçlarına, ilgilerine, yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun kaliteli eğitim ortamları onların öğrenmelerinde oldukça etkilidir. Aynı zamanda okulöncesi eğitim kurumlarında fiziksel ortamın öğretmen-çocuk etkileşiminde ve öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili karşılaştıkları problemlerin önlenmesinde büyük etkisi bulunmaktadır. Lower ve Cassidy (2007) çalışmalarında, öğretmenler tarafından algılanan yönetim ve liderlik uygulamaları ile sınıf kalitesi arasında ilişki bulmuşlardır.

Araştırmamızın bir diğer bulgusu ise öğretmenler arasındaki mesleki dayanışma ve samimi ilişkilerin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkilediğidir. Öğretmenler açık bir iklimde meslektaşlarından memnunsalr, işbirliği içinde çalışıyorlarsa, birbirlerine saygı duyuyor ve başarılarını destekliyorlarsa çocuklara davranışları daha sıcak ve işbirlikçi olabilir. Aksine, çatışma ve sıkıntıların olduğu kapalı iklimlerdeki şartlar öğretmenlerin ruhsal durumunu etkileyebilir ve çocukların ihtiyaçlarına ve hislerine daha az duyarlı olmalarını sağlayabilir. Hedin, Ekholm ve Andersson (1997) tarafından yapılan çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmacılar rahat çalışma iklimlerinin öğretmenleri zorluklarla baş etmeye ve yaratıcılığa teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Bu şartlarda çalışan öğretmenlerin sınıflarında, çocukların birbirleriyle daha fazla işbirliği içinde oldukları gözlenmiştir. Çocuklar aktif ve uyumlu yetişkinlerin varlığıyla kendilerini daha güvende hissetmişler ve çok az davranış problemleri göstermişlerdir. Tam tersine gergin, çatışmaların olduğu iklimlerde çalışan öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar daha az işbirliği ve sıklıkla çatışma göstermişlerdir. Günlük rutinlerde uygun olmaya davranışlar sergilemişler, öğretmen sınıfta olmadığı zamanlarda birbirlerini reddetmişler ve birbirlerine sataşmışlardır. Lower ve Cassidy (2007) ise öğretmenlerin arkadaşları ile birlikte takım halinde çalışmasının öğretmen-çocuk etkileşimini etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çalıştıkları ortamda rahat olmamaları, meslektaşları gözlendiklerini hissetmeleri, çatışma yaşamaları, gerginlik hissetmeleri, huzursuz çalışmaları kısacası çalıştıkları ortamdan memnun olmamaları tükenmişlik düzeylerini

arttırmaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Öğretmenlerin bu stresleri de kuşkusuz etkinliklerine, çocuklarla olan ilişkilerine ve sınıfta kullandıkları disiplin yöntemlerine, etki etmektedir. Okulöncesi öğretmenleri meslektaşları ile en çok yarım gün eğitim veren sınıflarda iki öğretmenin aynı sınıfı kullanması, rekabet, ortak hareket edememe, bilgi paylaşımındaki eksiklik ve öğretmenler arasındaki gruplaşma konularında çatışma yaşamaktadırlar (Zembat, 2012). Öğretmenler arasındaki çatışma durumlarının çözülmesinde, öğretmenlerin kişilik özellikleri ve iletişim becerileri kadar yöneticilerin liderlik özellikleri de oldukça etkili olmaktadır. Yöneticiler öğretmenlerin birbirleri ile sıcak, açık ve samimi ilişkiler kurmaları için örnek olmalı ve mesleki anlamda ortak hareket etmelerini, uyum ve işbirliği içinde çalışmalarını sağlayacak etkinlikler planlamalıdır.

4.7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Algıladıkları Örgüt İkliminin Algıladıkları Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın son sorusu olan “Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulda algıladıkları örgüt ikliminin algıladıkları sınıf yönetimi becerilerine etkisi nedir?” sorusuna ilişkin Regresyon analizi sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15.

Öğretmenler Tarafından Algılanan Örgüt İkliminin Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisinin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	<i>b</i>	<i>S.E.b</i>	β	<i>p</i>
Sabit	110,28	8,9		,000
ÖİBA1 Destekleme	2,16	1,52	,16	,16
ÖİBA2 Yakından Kontrol	1,11	1,72	,07	,52
ÖİBA3 Engelleme	-,24	1,99	-,01	,9
ÖİBA4 Mesleki Dayanışma	1,57	2,47	,08	,53
ÖİBA5 Samimi	2,51	2,22	,14	,26
ÖİBA6 İlgisiz	,44	2,27	,02	,84
Regresyon Özeti				
$F= 1,807$				
$sd= 6, 95$				
$R^2= ,102$				
Düzeltilmiş $R^2= ,05$				
$p=,106$				

Tablo 15’de görüldüğü gibi, öğretmenler tarafından algılanan örgüt iklimi alt boyutları faktörler olarak alınıp öğretmenlerin algıladıkları sınıf yönetimi becerilerine

etkisi Basit Doğrusal Regresyon modelinde incelendiğinde, analiz edilen etki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F= 1,807 (6,95), p>.05$). Regresyon modeli, öğretmenler tarafından algılanan örgüt ikliminin, öğretmenlerin algıladıkları sınıf yönetimi becerilerine etkisini %10,2 oranında açıklayabilmiştir.

Öğretmenler tarafından algılanan örgüt iklimi ile algılanan sınıf yönetimi becerileri arasında yapılan korelasyonlarda, örgüt ikliminin “destekleme”, “mesleki dayanışma” ve “samimi” alt boyutları ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunmasına rağmen, öğretmenler tarafından algılanan örgüt ikliminin öğretmenler tarafından algılanan sınıf yönetimi becerilerine etkisi basit doğrusal regresyon modelinde incelendiğinde, analiz edilen etki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,807 (6,95), p>.05$).

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmamızdan farklı sonuçlarla karşılaşılmıştır. Sava (2002) çalışmasında örgüt ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik ve stres düzeylerini etkilediğini ve bunun öğretmenlerin çocuklara davranışlarına yansıdığını vurgulamıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ya da okul iklimindeki moralleri sınıftaki yönetim davranışlarını etkilemektedir. Olumsuz iklimlerde fazla stres yaşayan öğretmenler çocuklara düşmanca ve ilgisiz davranmakta ve bunun sonucunda çocuklarda okula ilgisizlik, umursamazlık, düşük akademik başarı ve davranış problemleri oluşmaktadır.

Yöneticilerinden ve meslektaşlarından yeterli destek alan, okulda samimi ve sıcak ilişkiler kuran, birbirlerinin sorunlarını dinleyen öğretmenlerin olduğu, mesleki anlamda gelişmenin sağlandığı, sorumlulukların paylaşıldığı, olumlu iletişim ağının kurulduğu okullarda öğretmenlerin daha yüksek performans ve motivasyon gösterecekleri, işlerinden doyum sağlayacakları ve daha az tükenmişlik yaşayacakları açıktır. Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007) yaptıkları araştırmada tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin yaşadıkları travmayı derslerde öğrencilerine, derlerine ve sınıflarına yansıklarını ifade etmişlerdir. Tükenmişlik düzeyleri yüksek öğretmenlerin sınıflarında daha otoriter ve öğretmen merkezli yönetim anlayışını benimsedikleri görülmüştür. Kişisel başarı, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşayan öğretmenler sınıflarında daha şiddet ve öfke merkezli disiplin modellerini kullanmaktadırlar. Bir okuldaki öğretmenlerin klasik ve öğretmen merkezli sınıf yönetimi modellerini uyguluyor olması ve buna paralel olarak tükenmişlik düzeylerinin artması okul yönetiminin öğretim liderliği görevini yapmadığının göstergesi olmaktadır. Hedin, Ekholm ve Andersson (1997), öğretmenlerin işlerinden ve çalışma arkadaşlarından memnun olduğu bir

iklimde çocuklara davranışlarının daha sıcak ve işbirlikçi olduğunu, çatışma ve sıkıntıların olduğu iklimlerde ise öğretmenlerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına daha az duyarlı olduklarını kanıtlamışlardır. Bu durum ise çocukların sınıfta davranış problemleri ile yakından ilişkilidir.

Öğretmenlerin algılarına göre, çalıştıkları okulların ikliminin sınıf yönetimi becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırmada, öğretmenlerin anketlere verdikleri cevaplardan elde bulgulara dayanarak istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca ulaşılmaması örneklemin az olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışını benimsedikleri, çocukların gelişimi ve öğrenmeleri açısından öğretmen-çocuk etkileşiminin ve okulöncesi eğitimin her alanındaki kalite standartlarının önemini anladıkları ve bu nedenlerle örgütsel etkiler ne olursa olsun olumlu sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için çalıştıklarını düşündürmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırma, bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile sınıf yönetimi becerileri algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini MEB’ e bağlı bağımsız anaokullarında çalışan 102 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerini belirleyebilmek için “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları belirleyebilmek için “Örgütsel İklimi Betimleme Anketi (ÖİBA)” ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını saptamak için “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği (SYBDÖ)” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin %96,1 kadın ve %3,9’u erkektir. Öğretmenlerin %19,6’sı 21-25 yaş grubunda, %44,1’i 26-30 yaş grubunda, %24,5’i 31-35 yaş grubunda, %9,9’u ise 36-40 yaş grubundadır. Katılımcılardan 1 öğretmen 41-45 ve 1 öğretmen de 46-49 yaş grubunda olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %89,2 ile büyük bir çoğunluğu lisans mezunu olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50’sinin 1-5 yıl arasında, %39,2’sinin 6-10 yıl arasında, %7,9’unun 11-15 yıl arasında, 1 öğretmenin 16-20 yıl arasında ve 1 öğretmenin de 25-28 yıl arasında öğretmenlik mesleğinde çalıştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bulundukları okuldaki çalışma sürelerine bakıldığında %91,2’sinin 1-5 yıl arasında ve %8,8’inin 6-10 yıl arasında bulundukları kurumda çalıştıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin %42,2’i öğleci, %42,2’i sabahçı olmak üzere yarım gün, %15,7’i ise tüm gün çalışmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları sınıftaki çocukların yaş gruplarına bakıldığında %93,1’inin 5-6 yaş grubu, %6,9’unun 3-4 yaş grubu çocuklarla çalıştığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %25,5’inin sınıfında 10-160 çocuk, %45’inin sınıfında 17-23 çocuk ve %29,5’inin sınıfında 24-30 çocuk bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının örgüt iklimine ilişkin algılarına ait bulgular incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Okul 3, Okul 4, Okul 6, Okul 8 ve

Okul 13 “Açık” iklim tipinde, Okul 7 ve Okul 11 “İlgili” iklim tipinde, Okul 5, Okul 10 ve Okul 12 “İlgisiz” iklim tipinde ve son olarak Okul 1, Okul 2, Okul 9, Okul 14 ve Okul 15 “Kapalı” iklim tipindedir.

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun (% 88,7) yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerisine sahip olduklarını algıladıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin algıladıkları örgüt ikliminin alt boyutları ile cinsiyet, yaş, öğretmenlerin öğrenim düzeyi, öğretmenlikte çalışma süresi, çalışılan okuldaki çalışma süresi ve günlük çalışma süresi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunamamıştır. Örgüt ikliminin “mesleki dayanışma” alt boyutu ile çalışılan yaş grubu değişkeni, örgüt ikliminin “mesleki dayanışma” ve “samimi” alt boyutları ile çalışılan çocuk sayısı değişkeni arasında ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde, örgüt ikliminin “destekleme” alt boyutu ile çalışılan çocuk sayısı değişkeni arasında istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı sonuçlar bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ile algılanan sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin algıladıkları örgüt ikliminin “yakından kontrol”, “engelleme” ve “ilgisiz” alt boyutları ile algılanan sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken, örgüt ikliminin “destekleme”, “mesleki dayanışma” ve “samimi” alt boyutları ile algılanan sınıf yönetimi becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Okulöncesi eğitim kurumu yöneticilerine yönelik okulöncesi eğitim programı, etkili iletişim ve çağdaş yönetim konularında sık sık hizmet içi eğitimler düzenlenmeli ve örgüt iklimi özellikle dikkate alınmalıdır.

2. Okul öncesi eğitimde kaliteyi belirleyen en önemli unsurlardan biri olan öğretmenlerin, huzurlu bir ortamda çalışması, yaptığı işten memnun olması, desteklenmesi ve iyi ilişkiler kurması onların davranışları ve performansları üzerinde etkili olduğundan yöneticiler okullarının iklimi hakkında bilgi sahibi olmalı ve onu nasıl geliştireceklerini bilmedirler.
3. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri okullarının amaçlarını gerçekleştirmek için yöneticiler ve öğretmenler arasında güvene dayalı ilişkiler oluşturmali ve işbirliği içinde çalışma koşulları sağlamalıdır.
4. Okul öncesi eğitim kurumları yöneticileri okulları ile ilgili kararların alınmasında öğretmenlerinde katılımını sağlamalı, öğretmenlerin desteğini almak ve uygulamayı kolaylaştırmak için yapılan eleştirileri ve istekleri dikkate alarak kararlar vermelidir.
5. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde üniversitelerle işbirliği yoluna gidilmeli ve eğitimler teorik olmaktan çok uygulama ağırlıklı olmalıdır.
6. Öğretmenler meslektaşlarının sınıf yönetimi konudaki tecrübelerinden ve bilgilerinden yararlanmalıdır. Yöneticiler, öğretmenlerin karşılaştıkları problemler karşısında birbirlerinin fikirleri almaları ve birbirlerine destek olmaları konusunda onları cesaretlendirmelidirler.
7. Öğretmenler sınıf içindeki ve dışındaki tüm davranışlarının çocuklar için bir model olduğunu bilmeli ve yöneticiler ve meslektaşları ile olumlu, güvene ve açık iletişime dayalı ve destekleyici ilişkiler kurmak için çabalamalıdır.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Mülakat, gözlem formu gibi veri toplama tekniklerinden yararlanılarak daha kapsamlı nitel bir araştırma yapılabilir.
2. İl ve ilçelerdeki, farklı sosyo-ekonomik seviyedeki, personel sayısı az ya da çok olan, özel ve resmi okulöncesi eğitim kurumlarının örgüt iklimleri karşılaştırılabilir.
3. Bu araştırma kapsamında sadece öğretmenlerle çalışılmıştır. Okulöncesi eğitim kurumları yöneticileri, velileri ve çocukları da dâhil edilerek daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
4. Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt ikliminin öğretmenlerin performansları, motivasyonları, iş doyumları, tükenmişlik düzeyleri, yeterlilik algıları ve mesleki tutumları üzerine etkisi incelenebilir.

5. Okul öncesi eğitim kurumlarının örgüt ikliminin çocukların tüm gelişim alanlarına etkilerini inceleyecek araştırmalar yapılabilir.
6. Çocukların öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını algılama düzeyleri ölçülebilir.
7. Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticiler, meslektaşlar, yardımcı personel, aile ve çocuklarla yaşadığı sorunlar tespit edilebilir ve bunun sınıf yönetimi becerilerine etkisi incelenebilir.



KAYNAKÇA

- AÇEV (2007). *Ekonomik ve toplumsal kalkınma için erken çocukluk eğitimi: önemi, yararları ve yaygınlaşma önerileri*. İstanbul: AÇEV.
- Ahmad, A. ve Sahak, R. (2009). Teacher-student attachment and teachers' attitudes towards work. *Jurnal Pendidikan dan Pendidikan*, 24, 55–72.
- Akgün, E., Yarar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim*, 1(3), 1-9.
- Aksoy, N. (2011). Sınıf içi kurallar., E.Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 12-34). Ankara: Pegem.
- Aktaş Arnas, Y. (2007). *Okulöncesi dönemde matematik eğitimi*. Adana: Nobel.
- Arı, M. (2005). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 31-35). İstanbul: Morpa.
- Arslan, Ü. ve Nural, E. (2004). Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Ayar, A. R. ve Arslan, R. (2008). İlköğretim okullarında" görev yapan sınıf öğretmenlerinin “sınıf yönetimi performansının” araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 335-344.
- Aydın, M. (2010), *Eğitim yönetimi* (9. basım). Ankara: Hatipoğlu
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. [http:// epicpolicy. org/ publication/ preschooleducation](http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation) adresinden 07 Kasım 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Barnett, W. S., Lamy, C. ve Jung, K. (2005). *The effects of state prekindergarten programs on young children's school readiness in five states*. New Brunswick, New Jersey: National Institute for Early Education Research, Rutgers University.
- Başal, H. S. (2005). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Morpa
- Başar, H. (2010). *Sınıf yönetimi*. (16. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baykara, E. (2009). *Öğretmen ve yöneticilerin okul iklimine ilişkin algıları ile toplam kaliteye ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bekman, S. ve Gürlesel, C. F. (2005). *Doğru başlangıç: Türkiye’de okul öncesi eğitim*. İstanbul: TÜSİAD Yayın no: TÜSİAD-T/2005–05/396.
- Bella, J. ve Bloom, P. J. (2003). *Zoom: The impact of earlychildhood leadership training on role perceptions, job performance, and career decisions*. Wheling, IL: McCormick Center for Early Childhood Leadership, National-Louis University.
- Bloom, P. J. (1986). Teacher job satisfaction: Aframework for analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 1(2), 167-183.
- Bloom, P. J. (1988). Closing the gap: an analysis of teacher and administrator perceptions of organizational climatein the early childhood setting. *Teacher & Teacher Education*, 4(2), 111-120.
- Bloom, P. J. (1996). The Qualityof work life in NAEYC accredited and nonaccredited early childhood programs. *Early Education and Development*, 7(4), 301-317
- Bloom, P. J. (2010). *Measuring work attitudes in the early childhood setting* (2nd ed.). Illinois: McCormick Center for Early Chilhood Leadership.
- Bloom, P. J., Hentschel, A. and Bella, J. (2010). *A great place to work- creating a healthy organizational climate*. Illinois: New Horizons.
- Boyd, B. J. ve Schneider, N. J. (1997). Perceptions of the work environment and burnout in Canadian child care providers. *Journal of Research in Chilhood Education*, 11(2), 171-180.
- Bryant, D.M., Burvhinal, M.,Lau, L.B. ve Sparling J.J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children’s developmental outcomes. *Early Childhood Research Quartely*, 9(3-4), 289-309.
- Bulut, M. S. (2008). Okul öncesi sınıflarında zaman yönetimi., Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Editörler), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s. 163-190). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Burchinal, M. R. ve Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401–426.

- Burden, P. R. (2003). *Classroom management*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15. basım). Ankara: Pegem.
- Büyükalın Filiz, S. (2009). Sınıfta zaman yönetimi., L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 222-251). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. basım). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Ş. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. basım). Ankara: Pegem.
- Campbell, F. A. ve Ramey, C. T. (1994). Effect of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65(2), 684-698.
- Campbell, F. A. ve Ramey, C. T. (1995). Cognitive and school outcomes for high-risk African-American students at middle adolescence: positive effects of early intervention. *American Educational Research*, 32 (4), 743-772.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. (7. basım). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Carnegie Task Force on Meeting the Needs of Young Children. (1994). *Starting points: Meeting the needs of our youngest children*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Celep, C. (2004). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Change, P.C. ve Change, E. W. (2002). *Introduction to educational leadership and organizational behavior: Theory into practice*. Larchmont NY: Eye on Education.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.

- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, J., Pickeral, T. ve McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Education Digest*, 74, 45-48. [http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=1ecd6d61-8f9e-4797-97de-7261d68ff049 %40 sessionmgr 104&vid=2&hid=127](http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=1ecd6d61-8f9e-4797-97de-7261d68ff049%40sessionmgr104&vid=2&hid=127) adresinden 15 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Connor, C. M., Morrison, F. J. ve Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98, 665-689.
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M. vd. (2009). The relations of observed Pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20(2), 346-372.
- Cüceloğlu, D. (1993). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2004). *Anne-baba eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çalık, T. (2009). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar., L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 1-16). Ankara: Pegem.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çelebi Öncü, E. ve Ünlüer, E. (2011). Zaman yönetimi ve okul öncesinde zamanın etkili kullanımı., G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Editörler), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (s. 167-181). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul-aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çelik, V. (2009). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çetindağ, Z. (2011). Okul öncesi eğitimde iletişim., G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Editörler), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi içinde* (s. 203-217). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demiriz, S., Karadağ, A. ve Ulutaş, İ. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanım*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Denizel Güven, E. ve Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-22.

- Dennis, S. E. (2008). *Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the work environment and the classroom*. New York University, School of Education.
- Dobbs, J., Arnold, D. H. ve Doctoroff, G. L. (2004). Attention in the preschool classroom: The relationships among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention. *Early Child Development and Care*, 174(3), 281–295.
- Dönmez, B. (2005). Sosyal bir sistem olarak sınıf., M. Şişman ve S. Turan (Editörler), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 14-27). Ankara: Öğreti Yayınları.
- DPT (2006). *Dokuzuncu kalkınma planı 2007-2013*. [http:// ekutup. dpt.gov.tr/ plan/ix/9kalkinmaplani20070302.pdf](http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/ix/9kalkinmaplani20070302.pdf) adresinden 19 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Dunlop, A. W. (2008). *A literature review on leadership in the early years*. www.ltscotland.org.uk/.../leadershippreview_tcm4-499140.doc adresinden 07 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D. vd. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558 – 580.
- Edwards, C. H. (2004). *Classroom discipline and management* (4th ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Ekholm, B. ve Hedin, A. (1987). Studies of day care center climate its effect on children's social and emotional behavior. *Early Child Development and Care*, 27, 43-57.
- Ekholm, B., Hedin, A., ve Andersson, B. E. (1995). Climates in Swedish day care centers: A methodological study. *Journal of Research in Childhood Education*, 9(2), 97-111.
- Ekici, G. (2011). Öğretim yönetimi., E.Karip (Editör), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 70-107). Ankara: Pegem.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ellis, T. (1988). School climate. East Lansing, MI:National Association of Elementary School Principals. (ERIC Document Reproduction Service No: ED291154).

- Emmer, E. T., Evertson, C. M. ve Worsham, M. E. (2003). *Classroom maanagement for secondary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Ercan, L. (2009). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi., L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 193-219). Ankara: Pegem.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergin, A. (2010). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdil, Z. (2010). Sosyoekonomik olarak risk altında bulunan çocuklara yönelik erken müdahale programları ve akademik başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 17(1), 72-78.
- Erkan, Z. N. (2009). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertekin, Y. (1978). Örgüt iklimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 11(2), 16-35.
- Eser, Ş. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinde iş doyum, meslektaş ilişkileri ve okul idaresi desteği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77-92.
- Finger, J.ve Bamford, B. (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri öğretmen kılavuzu* (Çev. Ed. T. Karaköse). Ankara: Nobel.
- Fowler, S., Bloom, P. J., Talan, T. N., Beneke, S. and Kelton, R. (2008). *Who's caring fort he kids? The status of the early childhood workforce in İllinois*. Wheeling, IL: McCormic Center for Early Childhood Leadership, National-Louis University.
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York, NY: Routledge.
- Fuentes, Y.S. (2008). *The importance of teacher-child relationships in head start. administration for children and families*. U. S. Department of health and human services.
- Gezgin, N. (2009). *Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Girgin, G. ve Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18.
- Gordon, T. (2008). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (Çev. S. Karakale). İstanbul: Profil.
- Güçlü, N. (2009). Sınıf içi iletişim ve etkileşim., L. Küçükahmet (Editör), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 60-72). Ankara: Pegem.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülay, H. (2009a). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 104-121.
- Gülay, H. ve Erten, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi*, 2(1), 81-92.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılımı ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2(6), 14-17.
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güneysu, S. (2005). Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde kalite. *Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantısı*. İstanbul: AÇEV.
- Gürkan, T. (2009). Erken çocukluk dönemi ve okulöncesi eğitim. Ş. Yaşar (ed.), *Okulöncesi eğitime giriş* içinde. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Hamilton, V. J. ve Gordon, D. A. (1978). Teacher-child interactions in preschool and task persistence. *American Educational Research Journal*, 15(3), 459-466.
- Hamre, B. K. ve Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76(5), 949 – 967.
- Hamre, B. K. ve 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.
- Hansen, J. K. (2006). The relationship between child care program administration, organizational climate, and global quality. Unpublished master's thesis, University of North Carolina, Greensboro.

- Haveman, L. S. (2006). *Organizational climate of church-affiliated child care programs: Linkages to program instability rates and educational levels*. Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University, East Lansing.
- Hay, D. F. (2005). *Early peer relations and their impact on children's development*. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/HayANGxp-Peers.pdf> adresinden 10 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Hayne, N. M., Emmons, C. ve Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Hedin, A., Ekholm, B. ve Andersson, B. E. (1997). Climates in Swedish day care centers: Children's behavior in differing centers. *Journal of Research in Childhood Education*, 11(2), 181-187.
- Herken, H. ve Özkan, İ. (1998). Sigara alışkanlığı ve anne-baba tutumu. *Genel Tıp Dergisi*, 8(2), 85-90.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2) , 191–204.
- Howes, C., Hamilton, C. E. ve Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253–263.
- Hoy, W. K., Black, R. ve Kanner, L. (1973). Machiavellianism in the school setting: Teacher-principal relations. (ERIC Document Reproduction Service No: ED095639).
- Hoy, W. K. ve Clover, S.I.R. (2007). Elementary school climate a revision of the OCDQ., In W. Hoy ve M. DiPaola. (Eds.). *Essential Ideas for the Reform of American Schools*. Nort Carolina: IAP.
- Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (2006). *Instructional leadership* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Educational administration-theory, research, and practice*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel. (Eserin orijinali 2007'de yayımlandı).
- Hoy, W. K., Smith, P. A., ve Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.

- Hoy, W. K., Tarter, C. J., ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate*. Newbury Park: SAGE Publications.
- İflazoğlu Saban, A. (2008). Kural ve Prosedürler., Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Editörler), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s. 215-241). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Jones V. F. ve Jones, L. S. (2001). *Comprehensive classroom management* (6th ed.). Boston MA: Allyn & Bacon.
- Kagan, S. L. ve Hallmark, L. G. (2001). Cultivating leadership in early care and education. *Child Care Information Exchange*, 140, 7–10.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, S. ve Cemalcılar, Z. (2005). *Erken müdahalenin erişkinlikte süren etkileri-erken destek projesinin ikinci takip araştırmasının son bulguları*. İstanbul: AÇEV.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma (BSC) programının etkililiği: okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Katz, D. ve Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi* (çev. H. Can). Ankara: Doğan Basımevi. (Eserin orijinali 1965’de yayımlandı).
- Kayabaşı, Y. (2009). Sınıf yönetimi kavramının sınıfta disiplini sağlamadan farklı yanları ve temel özellikleri., L. Küçükahmet (Editör), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 60-72). Ankara: Pegem.
- Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve değiştirilmesine yönelik stratejileri uygulama durumları. *Milli Eğitim*, 175, 57-66.
- Kelley, R. C., Thornton, B., and Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126, 17-25.
- Kıldan A. O. (2007). Okulöncesi eğitim ortamları. *Kastamonu eğitim dergisi*, 15(2), 501-510.

- Kim, H. Y. ve Kim, Y. E. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1117-1123.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22.
- Komitoğlu, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Kadıköy ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kontos, S. ve Wilcox-Herzog, A. (1997). Research in review: Teachers' interactions with children: Why are they so important?. *Young Children*, 52 (2), 4-12.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Kuru Turaşlı, N. (2007). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. G. Haktanır (ed.), *Okulöncesi eğitime giriş* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuruüzüm, A. ve Çelik, N. (2005). İkinci mertebe faktör modeli ile öğretmenlerin iş doyumunu belirleyen faktörlerin analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 137-146.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. and Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A. S., Daugherty, L., Howes, C. ve Karoly, L. (2009). A qualitative study of early childhood educators' beliefs about key preschool classroom experiences. *Early Childhood Research and Practice*, 11 (1), 1-18.
- Littrel, P. C., Billingsley, B. S and Cross, L.H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310.
- Loukas, A. (2007). What is school climate?. *Leadership Compass*, 5(1), 1-3. http://www.naesp.org/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf adresinden 3 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.

- Lower, J. K. and Cassidy, D. J. (2007). Child care work environments: The relationship with learning environments. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 189-204.
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T. and Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686-702.
- McEvoy, A., and Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130- 140.
- MEGEP, (2007). *Erken çocukluk eğitiminde plan hazırlama*. Ankara: MEB.
- MEB (2004). Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25486.html> adresinden 12 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2006). *36-72 aylık çocuklar için okulöncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa.
- MEB. (2009). *MEB 2010-2014 stratejik planı*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB. (t.y.). *Okul öncesi eğitimin güçlendirilmesi projesi*. <http://tegm.meb.gov.tr/Detay/74/OKUL-ONCESI-EGITIMIN-GUCLENDIRILMESI-PROJESI.aspx> adresinden 15 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (t.y.a). *Okul öncesi veli-çocuk eğitimi programı (OVÇEP) projesi*. <http://tegm.meb.gov.tr/Detay/76/OKUL-ONCESI-VELI-COCUK-EGITIMI-PROGRAMI-OVCEP.aspx> adresinden 15 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (t.y.b). *Çocuklar gülsün diye*. <http://tegm.meb.gov.tr/Detay/70/COCUKLAR-GULSUN-DIYE.aspx> adresinden 15 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (t.y.c). *İlk adım projesi*. <http://tegm.meb.gov.tr/Detay/72/ILK-ADIM-PROJESI.aspx> adresinden 15 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Melhuish, E. C. (2004), *Early years: Progress in developing high quality childcare and early education accessible to all*. The Stationery Office, London.
- Memişoğlu, S. P. (2005). Sınıfta iletişim süreci., M. Şişman ve S. Turan (Editörler), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 90-100). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Mill, D. ve Romano-White, D. (1999). Correlates of affectionate and angry behavior in child care educators of preschool-aged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 155-178.

- Miller, M. ve Higgins, B. (2007). A survival kit for classroom management in the early childhood setting. *Children Our Concern*, 30(1), 19-22.
- Milli Eğitim İstatistikleri (2010-2011). Örgün Eğitim. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf adresinden 19 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Mohan, N. ve Ashok, J. (2011). Organizational climate and attitude of teachers a co-relational study. *European Journal of Social Sciencese*, 22(4), 599-610.
- NAEYC (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: Author.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young children develop in an environment of relationships* (Working Paper No. 1). Cambridge, MA: Author.
- O'Connor, E. ve McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological Model of development. *American Educational Research Journal* , 44(2), 340 –369.
- Oktaý, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları: Okulöncesi dönem* (3. basım). İstanbul: Epsilon.
- Oktaý, A. (2005). 21. yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişimler ve erken çocukluk eğitimi. M. Sevinç(Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 31-35). İstanbul: Morpa.
- Ostrosky, M. M. ve Jung E. Y. (t. y.). *Building positive teacher-child relationships*. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. <http://csefel.vanderbilt.edu> adresinden 02 Eylül 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin geçerlilik güvenilirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin değişik görünüşleri ve öğrenci başarısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 39-46.
- Özgün, Ö. (2008). Sınıfta istenmeyen davranışlar, nedenleri, yönetimi., Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Editörler), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s. 243-276). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öztürk, B. (2011). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi., E.Karip (Editör), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 149-191). Ankara: Pegem.

- Öztürk, N. (1995). *İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları ile gerilim (stres) düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özyürek, A. (2009). Okulöncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerinin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlilik algılarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 182-189.
- Özyürek, M. (2007). *Olumlu sınıf yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Peisner-Feinberg, E. (2004). Child Care and Its Impact on Young Children's Development. In J. Bennet (Ed.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*.<http://www.child-encyclopedia.com/documents/PeisnerFeinbergANGxp.pdf> adresinden 14 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Penfold, K. L. (2011). *Increasing staff morale in today's school climate with increased teacher responsibilities, high-stakes testing, and decreased school funding*. Unpublished master's paper MAEprogram. Northern Michigan University.
- Pepper, K. ve Thomas, H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environment Research*, 5, 155-166.
- Pianta, R. C. ve Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, R. C. ve Mashburn, A. J. (2008). *University of Virginia study finds teachers' interactions with children to be the critical ingredient for effective Pre-K programs*. U. Va News, Virginia.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okulöncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pretorius, S. ve Villiers, E. (2009). Educators' perceptions of school climate and health in selected primary schools. *South African Journal of Education*, 29, 33-52.
- Price, H. E. (2012). Principal-teacher interactions: How affective Relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
- Rohacek, M., Adams, G. ve Kisker, E. (2010). *Understanding quality in context: Child care centers, communities, markets, and public policy*. Washington, DC: Urban Institute.
- Sadık, F. (2002). Okul öncesi sınıflarda gözlenen problem davranışlar ve bu davranışlarla başetmede öğretmenlerin kullandıkları yöntemler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 89-97.

- Sadık, F. (2008). Sınıf yönetiminde temel kavramlar ve yaklaşımlar., Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Editörler), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s. 14-57). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Salisbury, C. L. ve McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary school. *Exceptional Children*, 68(2), 259-274.
- Sancar, M. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in north Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2855–2864.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 18,1007–1021.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Scallion, S.E. (2010). *The voice of elementary school principals on school climate*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst, Amherst.
- Scherman, V. (2002). *School climate instrument: A pilot study in Pretoria and environs*. Unpublished master's thesis, University of Pretoria, Pretoria.
- Schweinhart, L. J., Berrueta-Clement, J. R., Barnett, W. S., Epstein, A. S. ve Weikart, D. P. (1985). Effect of the perry preschool program on youths through age 19. *Topic in early childhood special education*, 5(2), 26-35.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Senemoğlu, N. (2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 25-35.
- Sepetti, R. L., Taylor, s. E. ve Seeman, T. E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bultein*, 128(2), 330-366.
- Shen, C. (2005). *Early childhood educators' perception of quality and school climate in preschool programs*. Unpublished dissertation, Pennsylvania University, Philadelphia.
- Sheridan, S. (2001). *Pedagogical quality in preschool: An issue of perspectives*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Siraj-Blatchford, I. and Manni (2006), *Effective Leadership in the Early Years Sector (ELEYS) Study – Research Report*, London: Institute of Education, University of London/General Teaching Council for England. http://acecqa.gov.au/storage/eleys_study.pdf adresinden 07 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Süpçin, E. (2000). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Sylva, K. (1994). School influences on children's development. *Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 135-170.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Batchford, I. ve Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109–124.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. ve Taggart, B. (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Final report*. London: Institute of Education.
- Şahin, F. T. ve Özyürek, A. (2010). *Anne baba eğitimi ve okulöncesinde aile katılımı*. İstanbul: Morpa.
- Şahin, H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 160-174.
- Şahin, K. ve Yavuz, Y. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okul iklimi arasındaki ilişki. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi içinde. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Şahin, Z. S. (2010). *Okul öncesi eğiti öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şen, B. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şen, S. (2007). Okulöncesi dönem çocuklarının temel özellikleri ve gereksinimleri., G. Haktanır. (Editör), *Okulöncesi eğitime giriş* içinde (s. 71-123). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tableman, B. (2004). *School climate and learning: Best practice brief* (No. 31). East Lansing, MI: Michigan State University, University-Community Partnerships.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Taner Derman, M. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-569.
- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi* (9. basım). Ankara: Pegem.
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, T. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bolu ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- The Ohio State University. (t.y.). *The organizational climate description*. <http://www.waynekhoy.com/ocdq-re.html> adresinden 165 Şubat 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Topçu, İ. (1998). *Örgütsel iklim kavramının kuramsal analizi ve eğitim örgütleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tor, H. (1997). Okul öncesi çocukların benlik gelişiminde anaokulu öğretmenlerinin rolü. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(5), 15-20.
- Torelli, L. ve Durrett, C. (t. y.). Landscape for learning: The impact of classroom design on infants and toddlers. <http://www.spacesforchildren.com/impact.html> adresinden 23 Aralık 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62. C:\Users\pc\Desktop\okulöncesi eğitim\Tuğrul, 2005 Çocuk gelişiminde anaokulunun önemi.mht adresinden 6 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Turan, S. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri., M. Şişman ve S. Turan (Editörler), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 2-11). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Turla, A., Şahin, T. F. ve Avcı, N. (2001). Okulöncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Şartlar, Program, Yöntem, Teknik, Sınıf ve Davranış Yöntemi Sorunlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Tümkiye, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549-568.

- U. S. Department of Health and Human Services. (2008). *The importance of teacher-child relationships in head start* (ACF-IM-HS-08-21). Washington: U. S. Department of Health and Human services.
- UNICEF. (2007). *Okulöncesi eğitimde bilgi, tutum ve uygulama araştırması*. <http://ooegm.meb.gov.tr/default.asp> adresinden 03 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Uyanık Balat, G. (2010). Sınıf yönetimi kavramı ve sınıf yönetimi modelleri., G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Editörler), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s. 1-11). Ankara: Eğiten Kitap.
- Uysal, H., Altun, S. A. ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 44(1), 195-222.
- Victor, K. R. (2005). *Identifying effective behaviour management in the early childhood classroom*. Unpublished master's thesis, Cedarville University.
- Yalçinkaya Akyüz, M. (2000). *Okulöncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumu*. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yiğit, B. (2005). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi., M. Şişman ve S. Turan (Editörler), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 43-71). Ankara: Öğreti Yayınları.
- Yurtal, F. ve Yaşar, M. (2008). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler., Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Editörler), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s. 62-82). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yükselen, A. İ. (2010). Okul öncesi dönem çocuğunun davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler., . Uyanık Balat ve H. Bilgin (Editörler), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s. 15-38). Ankara: Eğiten Kitap.

EKLER

1. Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği

Bu anket, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları sorunları belirlemek üzere geliştirilmiştir. Maddelerde belirtilen davranışları ne sıklıkta sergilediğinizi ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.

Lütfen isim belirtmeyiniz ve hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Elde edilen veriler bilimsel bir çalışmaya kaynak oluşturacağı için samimiyetle cevaplamanızı rica ederiz. Bu anketten elde edilecek verilerin başka hiçbir amaçla kullanılmayacağını temin ederiz. Katkılarınız için teşekkürler.

	Her zaman	Sık sık	Nadiren	Hiçbir zaman
1) Etkinliklere başlamadan önce gerekli materyali hazırlarım.				
2) Etkinliklerin öğrenci merkezli olmasına dikkat ederim.				
5) Etkinlikleri öğrencilerin günlük yaşamı ile ilişkilendiririm.				
12) Sınıf kurallarını belirlemede zorluk yaşadığım olur				
15) öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmelerine yardımcı olurum				
16) Sınıf yönetimi konusunda eksiklerim olduğunu düşünüyorum				
21) Sınıfta olmadığım zamanlarda da çocukların sınıf kurallarını uyguladıklarını gözlerim.				
26) Bir öğretmen olarak ben de sınıf kurallarına uymaya özen gösteririm.				
29) Problem çıkaran çocuklara karşı sabırla davranırım.				
33) Her çocuğa eşit şekilde davranmaya özen gösteririm.				
34) Sınıfı değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek şekilde düzenlemeye dikkat ederim.				

2. Örgüt İklimi Betimleme Anketi

Açıklama

Bu bölümde sizlerin görüşleri alınmak istenmiştir. Aşağıda, okulunuzdaki öğretmenlerde ve okul müdürünüzde gözlenebilecek bazı davranışlar verilmiştir. Sizden istenen, verilen bu davranışları, okulunuzdaki öğretmenlerin ya da okul müdürünüzün hangi ölçüde gösterdiğine karar vererek, kararınıza uygun seçeneklerden birini işaretlemenizdir. Bir davranış hemen hemen her zaman gösteriliyorsa (A), sık sık gösteriliyorsa (B), bazen gösteriliyorsa (C), Çok seyrek gösteriliyorsa (D) seçeneğini işaretleyiniz.

Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

DAVRANIŞLAR	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Çok seyrek
1.Okulunuzda öğretmenler görevlerini büyük bir gayret ve zevkle yaparlar.	A	B	C	D
2. Bu okulda öğretmenlerin en yakın arkadaşları diğer öğretmenlerdir.	A	B	C	D
4.Okulunuzda müdür, öğretmenlere yardımcı olmak için yetki ve sorumluluklarının dışına çıkar.	A	B	C	D
5.Okulunuzda müdürün koyduğu kurallar değişmezdir, katıdır.	A	B	C	D
11.Okulumuzda rutin görevler eğitim-öğretimi engeller.	A	B	C	D
12.Okulumuzda öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının hataları olabileceğini kabul eder.	A	B	C	D
13.Okulumuzda öğretmenler diğer öğretmenlerin aile özgeçmişlerini bilirler.	A	B	C	D
14.Okulumuzda öğretmenler, çoğunluğa uymayan öğretmenler üzerinde grup baskısı kurarlar.	A	B	C	D
21.Okulumuzda öğretmenler, öğretmen toplantılarında konuyu dağıtırlar, amaçsız görünürler.	A	B	C	D
22.Okulumuzda müdür, öğretmenlerin özlük haklarını, menfaatlerini gözetir.	A	B	C	D
23.Okulumuzda müdür öğretmenlere eşit muamele eder.	A	B	C	D
24.Okulumuzda müdür, öğretmenlerin hatalarını emredici bir biçimde düzeltir.	A	B	C	D
25.Okulumuzda idari yazışmalar, çalışmalar yüklü ve can sıkıcıdır.	A	B	C	D
26.Okulumuzda öğretmenler, okullarıyla gurur duyarlar.	A	B	C	D
27.Okulumuzda öğretmenler birbirleriyle sosyal dayanışma içindedirler.	A	B	C	D
32. Okulumuza gelen yeni öğretmenler, meslektaşlar tarafından kolaylıkla kabul görürler.	A	B	C	D
33.Okulumuzda öğretmenler birbirleriyle iletişimlerini düzenli olarak sürdürürler.	A	B	C	D
37.Okulumuzda öğretmenler, seçtikleri küçük gruplarda birlikte olurlar.	A	B	C	D
38. Okulumuzda öğretmenler, meslektaşlarına güçlü sosyal destek verirler.	A	B	C	D
39. Okulumuzda müdür otoriterdir.	A	B	C	D

3. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.44.09.00-821.06.02/
Konu: Araştırma İzni

19208

06-06-2012

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi İmray NUR'un "Malatya İli Bağımsız Anaokullarında Öğretmenler Tarafından Algılanan Örgüt İkliminin Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışmasını ilimiz bağımsız anaokullarında uygulama talebi ile ilgili İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 21.05.2012 tarihli ve 2379 sayılı yazıları ile ekleri İl İnceleme ve Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup söz konusu anketin uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anketin sorumluluğun tamamen okul müdürlüğüne ait olması kaydıyla uygulanması hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

M. Nurettin ŞAHİN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
06/06/2012

Mehmet BULUT
Vali a.

İl Milli Eğitim Müdürü