

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖRGÜTSEL İKLİMİN
ÖĞRETMEN PERFORMANSINA ETKİSİ**

**THE EFFECT OF ORGANIZATIONAL CLIMATE ON
TEACHER PERFORMANCE IN PRESCHOOL EDUCATION**

Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi

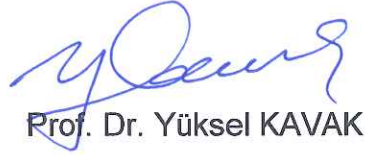
olarak hazırlanmıştır.

2014

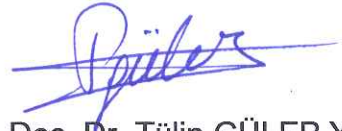
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Mefharet VEZİROğLU ÇELİK'in hazırladığı "Okul Öncesi Eğitimde Örg¼tsel İklimin Öğretmen Performansına Etkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.


Başkan


Prof. Dr. Yüksel KAVAK

¼ye (Danışman)


Doç. Dr. T¼lin G¼LER YILDIZ

¼ye


Prof. Dr. M¼beccel G¼NEN

¼ye


Prof. Dr. Berrin AKMAN

¼ye


Prof. Dr. Geleng¼l HAKTANIR

ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 30/04/2014 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca/...../..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

İKİNCİ DANIŞMAN ONAY BİLDİRİMİ

İkinci Tez Danışmanı Onay Bildirimi

1- Öğrenci Bilgileri (Student Info)

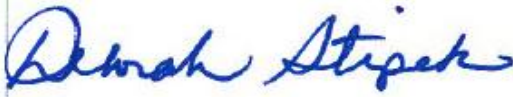
Adı Soyadı (Name/Lastname)	MEFHARET VEZİROĞLU ÇELİK
Anabilim Dalı (Department)	İlköğretim (Elementary Education)
Bilim Dalı (Division)	Okul Öncesi Eğitimi (Early Childhood Education)
Statüsü (Status)	<input type="checkbox"/> Y. Lisans (Masters - MA, MS) <input checked="" type="checkbox"/> Doktora (Doctorate - Ph.D.) <input type="checkbox"/> Bütünleşik Doktora (Integrated PhD)

2- Tez Bilgileri (Thesis/Dissertation Info)

Tezin Başlığı	Okul Öncesi Eğitimde Örgütsel İklimin Öğretmen Performansına Etkisi
Title of dissertation	The Effect of Organizational Climate on Teacher Performance in Preschool Education

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne
Yukarıda kimlik ve tez bilgileri bulunan
öğrencinin ikinci tez danışmanı olarak,
tez çalışmasının bilginim dâhilinde
tamamlandığını ve sonuçlandırılan
çalışmayı onayladığımı belirtirim.

Hacettepe University
Graduate School of Educational Sciences
I, as the co-adviser of the student whose
identification and dissertation information
provided above, approve her work.

Danışmanın Ünvanı, Adı ve Soyadı (Title, First and Last Name of Co-adviser)	Prof. DEBORAH STIPEK
Kurumu (Institution)	Stanford Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Stanford, Kaliforniya, Amerika Birleşik Devletleri Stanford University, Graduate School of Education, Stanford, CA, The United States
İmza (Signature)	

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ÖRGÜTSEL İKLİMİN ÖĞRETMEN PERFORMANSINA ETKİSİ

Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK

ÖZ

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki iş ortamına ilişkin algılarını belirlemek ve bu algının sınıf içi performansları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin iş ortamına ilişkin algıları, çalıştıkları okullardaki örgütsel iklime ilişkin değerlendirmeleri ile incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul anasınıflarında görev yapan 2651 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmakta, örnekleminde 214 öğretmen yer almaktadır.

Araştırmanın verileri okul öncesi eğitim veren kurumlarda örgütsel iklimi inceleyen Erken Çocukluk İş Ortamı Anketi ile okul öncesi eğitimde öğretmen niteliğini ve performansını değerlendirmek amacıyla kullanılan ve eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı temele alan Erken Çocukluk Sınıf Gözlem Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde iki düzeyli Hiyerarşik Lineer Modelleme (HLM), çoklu doğrusal regresyon ve korelasyon analizlerine başvurulmuştur. Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasında korelasyon analizleri, bağımsız değişkenlerle bağımlı değişkenler arasında HLM ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın analizlerinde HLM 7.00 istatistik programı kullanılmıştır. Bunun yanında betimleyici istatistiklerin yapılması, verilerin HLM 7.00 programı için uygun yapıya dönüştürülmesi ve düzenlenmesinde SPSS 18 istatistik paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarında okul türünün öğretmen performansının güçlü bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Bağımsız ana okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin algılarının, ilkokul ana sınıflarında çalışan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bağımsız

anaokullarında öğretmen performansının daha yüksek olduğu, bu öğretmenlerin uyguladıkları eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı daha çok temele aldıkları, çocuk merkezli uygulamalara daha çok yer verdikleri ve çocuklarla doğrudan etkileşim kurmaya daha çok zaman ayırdıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin performanslarına en çok etki eden örgütsel iklim değişkenlerinin ise çalıştıkları okullardaki yöneticinin desteği, kural ve uygulamalardaki açıklık, fiziksel ortam, eğitimsel hedefler üzerinde uzlaşma olduğu görülmüştür. İki düzeyli HLM analizleri sonucunda öğretmen performansının okul türleri arasında farklılaşmasındaki en önemli etkenlerin, öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve yönetici desteğine ilişkin algıları olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde okul öncesi eğitim veren kurumlarda yöneticilerin nitelikli eğitim uygulamaları, eğitim programı, çocuk gelişimi gibi konulara ilişkin bilgilerinin artırılması ve liderlik becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Okul öncesi eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin de çocuğu merkeze alan yapılandırmacı eğitim uygulamaları konusunda desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerin hem öğretmenler hem yöneticiler için kolay ulaşılabilir, uygulamalı ve sürdürülebilir olması sağlanmalıdır. Öğretmenlere lisansüstü eğitim programları veya eğitim seminerleri gibi eğitim olanakları sunularak onların mesleki açıdan gelişmelerine yardımcı olunmalıdır. Ayrıca örgütsel iklim ve öğretmen performansı açısından daha nitelikli olan bağımsız ana okullarının ülke genelinde yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel iklim, okul öncesi eğitim, HLM, öğretmen performansı, yapılandırmacı yaklaşım

Danışman: Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.

İkinci Danışman: Prof. Deborah STIPEK, Stanford Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Stanford, Kaliforniya, Amerika Birleşik Devletleri.

THE EFFECT ORGANIZATIONAL CLIMATE ON TEACHER PERFORMANCE IN PRESCHOOL EDUCATION

Mefharet VEZIROGLU CELIK

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the work environment perceptions of preschool teachers' who work in independent preschools and elementary schools' preschool classrooms which affiliated to Turkish Republic Ministry of National Education and to examine the effect of teachers' perceptions on their performance in classroom. Teachers' work environment perceptions were examined by their thoughts related to organizational climate in schools where they work.

The population of this research consists of 2651 preschool teachers who work in independent preschools and elementary schools' preschool classrooms in Ankara province in 2012-2013 school year. The sample consists of 214 preschool teachers.

The data was gathered by Early Childhood Work Environment Survey which was developed to examine organizational climate in schools which provide early childhood education, and Early Childhood Classroom Observation Measure which base on constructivist approach in education and which was developed to examine teacher quality and performance in early childhood education.

Hierarchical Linear Modelling (HLM), multiple lineer regression and correlation analyses were applied to analyze the data. The correlation analysis was conducted among independent variables, HLM and regression analyses were conducted between independent and dependent variables of the research. HLM 7.00 statistical program was used in the analyses. Besides SPSS 18 statistical packet program was used to conduct descriptive analyses, to organize and to transform the data into an applicable structure for HLM 7.00 program.

According to the results of the study school type was examined as a strong predictor of teacher performance. It was determined that teachers who work in independent preschools have more positive perceptions regarding to organizational climate compare to teachers who work in preschool classrooms in elementary schools. It was also examined that the quality of teacher performance

is higher; teachers underlay constructivist approach more, use child-centered activities more often and spend more time on direct interaction with children in independent preschools. Director support, clarity of rules and implementations, physical setting and goal consensus had the greatest impact on teachers' performance quality among all the variables of organizational climate. As a result of two level HLM analyses it was examined that the most important factors in differentiating teachers' performance across school types are teachers' education level and their perceptions on director support.

Considering the results of this research directors of schools which provide early childhood education should be supported in increasing their knowledge about qualified educational activities, education program, child development and also their leadership skills should be developed. Preschool teachers should be supported in child-centered constructivist teaching activities. Therefore easily accessible, practical and sustainable in service trainings should be ensured both for teachers and directors. Graduate programs or educational seminars should be provided to teachers to help them improving their professional development. In addition to this independent preschools which have higher quality in organizational climate and teachers' performance should be expanded across the country.

Keywords: Organizational climate, early childhood education, HLM, teacher performance, constructivist approach

Advisor: Assoc. Prof. Tulin GULER YILDIZ, Hacettepe University, Department of Primary Education, Division of Early Childhood Education

Co-advisor: Prof. Deborah STIPEK, Stanford University, Graduate School of Education, Stanford, CA, The United States

ETİK BEYANNAMESİ

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

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

beyan ederim.

Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamı tamamlarken uzun, yorucu ancak bir o kadar da öğretici ve verimli olan bir süreci geride bırakıyor ve bu süreçte yaşadığım her şeyin ve karşılaştığım herkesin hayatımın önemli kazanımları arasında yer aldığını görüyorum. Belki de daha önce hiç yapmadığım kadar araştırarak, okuyarak, sorgulayarak, çalışarak, deneyerek, yanılarak, sabrederek, azmederek ve sonunda başarıya ulaşarak kişisel ve akademik yaşantımın önemli bir parçası olan bu çalışmayı ortaya koyuyorum. Aslında tüm bu gayret kişisel olmaktan çok, ülkemdeki ve dünyadaki küçük çocukların yaşantısına bir nebze olsun faydalı olabilmek gibi büyük ve nihai bir amaç taşıyor. Her ne kadar tüm sorumluluğunu tek başıma yüklenmem gereken ve bundan da mutluluk duyduğum bir dönemi geride bıraksam da, bu dönemde benimle birlikte olan öyle kişiler var ki onlar olmadan başarıya ulaşmam mümkün olmayabilirdi. Bu noktada öncelikle bana verdikleri ilham ve hayatıma kattıkları anlam, heyecan, sevgi, mutluluk ve enerji için minik yeğenlerimin şahsında tüm küçük çocuklara,

Hayata dair ilk anılarımı oluşturan ve o günden beri beni asla yalnız bırakmayan, karakterim, hayat tarzım ve hedeflerimin şekillenmesinde en büyük pay sahibi olan ve varlıklarıyla beni her zaman daha da güçlendiren kıymetli annem, babam, ablalarım ve kardeşime,

Sonsuz sevgisi, sabrı, özverisi, desteği ve ilgisiyle daima yanımda olan, beni bir an olsun yalnız bırakmayarak akademik yaşantımda daima motive eden, her anı güzellikler ve zorluklarla dolu bu süreci en iyi şekilde geçirmemde büyük emeği olan kıymetli eşime,

Bu çalışmanın temellerinin atıldığı Amerika'daki serüvenimin ve sonrasında Türkiye'deki yaşantımın her anını büyük bir titizlikle şekillendiren, hayatıma çok büyük anlam katan, yorulduğum anlarda dünyanın diğer ucunda da olsa her zaman yardımına koşan ve beni asla yalnız bırakmayan; bir danışmandan çok hayatımın en önemli rol modeli, öğrencisi olmaktan onur duyuyum kıymetli bilim insanı, Prof. Deborah STIPEK'e,

Tüm yoğunlukları arasında bu çalışmanın bilimsel açıdan en doğru şekilde ortaya çıkması ve benim değerli bir akademisyen olmam için bütün birikimleri ile yanımda

olan; değerli fikirlerini ve tecrübelerini bana aktaran ve benimle çalıştığı için kendisine minnettar olduğum değerli hocam Prof. Dr. Yüksel KAVAK'a,

Araştırmam boyunca değerli fikirleri ve kaynakları ile bana büyük katkı sağlayan, akademik ve duygusal desteklerini esirgemedен teşvik eden ve bu süreçte hep daha iyiyi ortaya koymam konusunda beni daima cesaretlendiren kıymetli hocam Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR'a ve tez danışmanım Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ'a,

Bu sürecin en başından beri gerek Amerika'da gerek Türkiye'de hiçbir zaman beni yalnız bırakmayan, bilgi ve birikimi ile daima benimle olan ve unutulmaz paylaşımları ile bu süreci daha da değerli kılan kıymetli dostum, yol arkadaşım ve meslektaşım Dr. Seda ATA'ya,

Arkamda bıraktığım ve bundan sonraki süreçte dostluklarının hayatımın en önemli kazanımları arasında olduğunu düşündüğüm, bilime ve hayata dair eşsiz paylaşımlarda bulunduğum değerli arkadaşlarım ve meslektaşlarım Ayşegül DENİZ, İpek ÖZBAY, Firdevs BURÇAK ve Zeynep ÖZEN TOPAL'a,

Çalışmam boyunca bana gerekli ortamı sunan tüm kurum, kuruluş ve öğretmenlere,

Teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırma 013T12102002 proje numarasıyla Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklemiştir.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	ii
İKİNCİ DANIŞMAN ONAY BİLDİRİMİ	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
ETİK BEYANNAMESİ	viii
TEŞEKKÜR	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.3. Problem Cümlesi	9
1.3.1. Alt problemler	9
1.4. Sayılılar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar	10
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	10
1.7.1. Örgütsel Kültür ve Örgütsel İklim.....	11
1.7.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Örgütsel İklim	16
1.7.3. Öğretmen Performansı ve Eğitim Kalitesi	21
1.7.4. Öğrenme ve Yapılandırmacılık.....	27
1.7.5. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Performansı ve Kalitesinin Önemi.....	31
1.7.6. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin Sınıf İçi Performansının Değerlendirilmesi	35
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	39
3. YÖNTEM	44

3.1. Araştırmanın Modeli ve Türü	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	45
3.2. Veri Toplama Araçları.....	49
3.3. Veri Toplama Süreci.....	54
3.4. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....	56
3.4.1. Araştırmada Kullanılan Hiyerarşik Lineer Modeller (HLM)	58
3.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği	64
4. BULGULAR ve TARTIŞMA	66
4.1. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Özellikleri ve Örgütsel İklim Arasındaki İlişki	66
4.2. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Performansının Okullar Arasında Değişim Gösterme Durumunun İncelenmesi.....	70
4.3. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Performansı Ve Örgütsel İklim Arasındaki İlişki	74
4.4. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Performansı ve Okul Türü Arasındaki İlişki	84
4.5. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Performansı, Örgütsel İklim ve Okul Türü Arasındaki İlişki	88
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	96
5.1. Sonuçlar	96
5.2. Öneriler.....	98
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	98
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	100
KAYNAKÇA.....	103
EKLER	112
Ek 1: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu İkinci Danışman Atama Kararı.....	112
Ek 2: Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulları ve Komisyonları Araştırma İzni	113
Ek 3: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	114
ÖZGEÇMİŞ	115

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	47
Tablo 2: Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımlar (Kesikli Değişkenler).....	47
Tablo 3: Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımlar (Sürekli Değişkenler).....	47
Tablo 4: Araştırmada Yer Alan Örgütsel İklim Değişkenleri ve Performans Türleri Açısından Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	48
Tablo 5: Erken Çocukluk Sınıf Gözlem Ölçeği Alt Boyutları Açısından Yapılandırmacı Performansa İlişkin Korelasyon Analizleri.....	53
Tablo 6: Erken Çocukluk Sınıf Gözlem Ölçeği Alt Boyutları Açısından Geleneksel Performansa İlişkin Korelasyon Analizleri.....	53
Tablo 7: Erken Çocukluk Sınıf Gözlem Ölçeği Alt Boyutları Açısından Kaotik Performansa İlişkin Korelasyon Analizleri.....	54
Tablo 8: Yapılandırmacı Performans Değişkenine İlişkin Gözlemciler Arası Tutarlılık Değerleri.....	55
Tablo 9: Geleneksel Performans Değişkenine İlişkin Gözlemciler Arası Tutarlılık Değerleri.....	55
Tablo 10: Kaotik Performansa İlişkin Gözlemciler Arası Tutarlılık Değerleri.....	55
Tablo 11: Çocukla Doğrudan Etkileşim Performansına İlişkin Gözlemciler Arası Tutarlılık Değerleri.....	55
Tablo 12: Araştırmanın Alt Problemleri Kapsamında İncelenen Değişkenler ve Uygulanan Analizler.....	65
Tablo 13: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ile Örgütsel İklim Arasındaki İlişi.....	66
Tablo 14: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ile Okul Türü Arasındaki İlişi... ..	68
Tablo 15: Yapılandırmacı Performansa İlişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları.....	71
Tablo 16: Geleneksel performansa ilişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları.....	72
Tablo 17: Kaotik Performansa İlişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli analiz sonuçları.....	72
Tablo 18: Çocuklarla Doğrudan Etkileşim Puanlarına İlişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları.....	73
Tablo 19: Yapılandırmacı Performansa İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Analiz Sonuçları.....	75
Tablo 20: Öğretmenlerin Geleneksel Performanslarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	76

Tablo 21: Kaotik Performansa İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Sabit Etki Sonuçları	78
Tablo 22: Kaotik Performansa İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Tesadüfi Etki Sonuçları	79
Tablo 23: Doğrudan Etkileşim Performansına İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Analiz Sonuçları.....	80
Tablo 24: Yapılandırmacı Performansa İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sonuçları	85
Tablo 25: Kaotik Performansa İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Analiz Sonuçları	86
Tablo 26: Doğrudan Etkileşim Performansına İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Analiz Sonuçları	87
Tablo 27: Yapılandırmacı Performansa İlişkin Kesişim ve Eğim Katsayılarının Çıktı Olduğu Model Analiz Sonuçları.....	89
Tablo 28: Kaotik Performansa İlişkin Kesişim ve Eğim Katsayılarının Çıktı Olduğu Model Analiz Sonuçları	90

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Bir Okulda Örgütsel İklimin Oluşumu.....	15
Şekil 2: Bireyin Erken Yaşlardaki Başarısı ile İlerleyen Yıllardaki Başarısı ve Eğitimsel Kazanımları Arasındaki İlişki.....	34
Şekil 3: Araştırmanın Modeli.....	44
Şekil 4: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Örgütsel İklim Bileşenlerine İlişkin Genel Profili.....	48
Şekil 5: Hiyerarşik Veri Yapısı	57

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasındaki demografik, sosyal, kültürel, ekonomik değişimler ve özellikle bilim dünyasındaki gelişmeler bütün toplumlar üzerinde değişik düzeylerde de olsa etkisini göstermektedir. Toplumunu oluşturan kişilerle yakın ilişkide bulunan eğitim sistemleri hizmet ettikleri toplumun hızla değişen taleplerine etkin bir şekilde cevap verebilmek için devamlı olarak gelişmek durumundadır. Çünkü makro düzeyde yaşanan gelişmelere ayak uydurabilen toplumlardaki bireylerin, insan hakları, özgürlük ve demokrasiye duyarlı, üretken, yaşam boyu öğrenmeye açık olması gerekmekte ve bu özellikteki bireyler, ancak yeterli bir eğitim süreci yoluyla topluma kazandırılabilir.

Bireylerin eğitimlerini yaşam boyu sürdürebilmelerinde beyin gelişimlerinin önemli ölçüde tamamlandığı erken çocukluk dönemi olarak ifade edilen 0-8 yaş döneminde aldıkları bakım ve eğitim hizmetlerinin önemli bir rolü bulunmaktadır (Unicef, 2009). Bunun yanında bir insanın yaşam döngüsünde çocukluğun çok aşamalı bir süreç olduğu ve önceki aşamaların daha sonrakileri beslediği bilinmektedir. Cunha, Heckman, Lochner ve Masterov (2005)'un araştırmasına göre çocukların eğitimine erken yaşta yapılan girişimler hem bilişsel hem de bilişsel olmayan becerileri geliştirerek daha geç yaşlardaki öğrenmelere yapılan yatırımın maliyetini düşürürken sonraki öğrenmeleri de daha etkili kılmaktadır. Özellikle dezavantajlı çocukları hedefleyen erken müdahaleler etkili sonuç verirken geç yaşta yapılan müdahaleler fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda istenen etkiyi sağlayamamaktadır. Çünkü sosyal, duygusal ve bilişsel beceriler erken yaşta şekillenmekte ve erken yaştaki kazanımlar ergenlik, gençlik ve yetişkinlik dönemine ulaşan kişinin özelliklerini belirlemektedir.

Dünya genelinde aile yapılarında görülen değişimler erken çocukluk hizmetlerine ve bu hizmetlerin nasıl olacağına ilişkin birçok konuyu gündeme taşımıştır. OECD (2010) verilerine göre son yıllarda tek ebeveynli aile sayısı giderek artmakta ve kadınlar daha geç yaşta anne olma eğilimi göstermektedir. Aile yapılarındaki bu değişim ailenin finansal kaynaklarının azalmasına, çocukların daha az bilişsel veya duygusal uyaranla karşılaşmasına ve yeterli ebeveyn desteği alamamalarına

sebepe olmaktadır. Çocukların büyüdüğü çevreden yetersiz destek almaları duygusal ve bilişsel çıktıları üzerinde doğrudan olumsuz etki göstermektedir (Heckman & Masterov, 2004). Erken çocukluk döneminde hem çocuğa hem de aileye verilecek nitelikli destek tüm bu olumsuzlukların önüne geçilmesine, dezavantajların etkisinin asgariye indirilmesine ve tüm çocukların ilköğretime eşit fırsatlarda başlangıç yapabilmelerine olanak tanımaktadır. Diğer taraftan hem dünyada hem Türkiye’de gittikçe artan çocuk yoksulluğu gelecek nesillerimiz ve toplumun gelişmişliği açısından büyük riskleri beraberinde getirmektedir. Bu durum çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamasında önünde çok büyük bir engel olarak yıkıcı etkilerini yaşam boyu göstermeye devam eden bir durumdur. Dünya Bankası (2010) raporuna göre herkesin eğitime erişimi sağlansa ve yüksek kalitede eğitim sunulsa bile yoksul çevrede özellikle yetersiz beslenerek büyüyen çocukların akranları ile arasındaki eşitsizliği telafi etmek mümkün olamamaktadır. Bu nedenle yoksulluk ile oluşan dezavantajlardan çocukların mümkün olabildiğince az etkilenmesi için erken çocukluk döneminde yapılacak müdahaleler hayati önem taşımaktadır. Bunların yanında son yıllarda giderek artan ve özellikle obezite, dikkat eksikliği gibi çocukların hem fiziksel hem de bilişsel performanslarını etkileyen sağlık problemleri de büyük bir risk faktörüdür. Bu açıdan sağlık problemlerinin yaratacağı olası risklere karşı erken çocukluk döneminde yapılacak nitelikli müdahalelerin önemi açıkça ortaya çıkmaktadır.

Eğitimcilerin mesleki gelişimleri, yeterlikleri ve gelişimsel açıdan uygun eğitim programını içine alan yüksek kalitede erken çocukluk bakım ve eğitimi ülkenin geleceğine yapılacak en mantıklı yatırımdır (Heckman & Masterov, 2004). Yaşam fırsatları açısından eşit olmayan olanaklara sahip bireyler arasındaki fark erken çocukluk döneminde en aza indirilebilmektedir. Erken çocukluk döneminde sağlanacak eğitim bireylere yaşam boyu öğrenme konusunda güçlü bir temel oluşturarak, ilerleyen yıllardaki öğrenme fırsatları için eşit erişilebilirlik sağlanmaktadır (Kavak, 2010). Ancak erken müdahalenin olmadığı durumlarda bu yıllarda oluşacak gelişimsel hasarların telafisi için üretilen müdahale politikaları etkisiz kalmaktadır. Erken çocukluk eğitim programları bireylerin nitelikli iş gücü için gerekli olan becerileri geliştirmelerini sağlayarak ileri düzeyde ekonomik ve toplumsal gelişim açısından önemli yatırımlar yapılması sağlamaktadır. Gelecekteki olası suçların azaltılmasında çok etkili bir yol olan erken çocukluk

hizmetlerine yapılan harcamalar güvenlik tedbirlerine ve adalet mekanizmasına yapılan harcamalara göre daha az maliyetle çok daha etkili sonuç veren girişimlerdir. Benzer şekilde erken yaşta sağlanan zengin uyaran ortamının çocuklardaki gelişimsel çıktılar üzerinde uzun vadeli etkisi görülürken; sonraki yıllarda okullara yapılan ilave harcamaların ise çocukların gelişimsel performansları üzerinde aynı düzeyde etki göstermediği görülmektedir. Erken müdahaleler yalnızca çocuklar üzerinde olumlu etki göstermemekte, içinde buldukları toplumun refahı açısından da önem taşımaktadır. (Belfield, 2010; Dünya Bankası, 2010; Gormley, Gayer, Phillips & Dawson, 2004; Heckman & Masterov, 2004; Lynch, 2004).

Evrensel açıdan nitelikli erken çocukluk bakım ve eğitime yapılacak her bir birimlik yatırım gelecek yıllarda vergi mükelleflerinin eğitimde, adalet sisteminde ve toplum refahı için yapacakları harcamalarda on üç birimlik kazanç sağlamaları şeklinde sonuçlanmaktadır. Aynı zamanda ekonomik açıdan büyük ve önemli bir endüstri olan erken çocukluk bakım ve eğitimi alanında çalışanların yeterliklerine yapılan yatırımın devlet tarafından desteklenmesi her ülkenin ekonomik büyüme stratejisi içinde yer alması gereken bir konudur. Erken çocukluk dönemi yatırımları kişi başına düşen gayri safi milli hasılanın artmasını sağlayarak çalışan iş gücünün yeterliklerini yükseltmekte ve böylece ülkenin küresel düzeyde rekabet gücünü arttırmaktadır. Bu nedenle çocuklarımızın yaşam kalitesinin yükseltilmesi, suç oranlarının azaltılması, daha üretken bireylerin iş gücüne katılımının sağlanması ve ekonominin güçlendirilmesi açısından nitelikli erken çocukluk programlarına yatırım yapılması gerekmektedir (Lynch, 2004). Hildebrand (2003)'e göre, erken çocukluk hizmetleri gelir getiren ve iş alanı yaratan bir endüstri olarak ülke ekonomisinin önemli bir parçasıdır. Erken çocukluk hizmetleri diğer sektörlerden mal ve hizmet satın alarak onları da teşvik etmektedir. Aynı zamanda erken çocukluk hizmetleri birçok ebeveynin iş gücüne katılmasını sağlamakta, güvenilir hizmetler ise iş gücünün üretkenliğine katkıda bulunmaktadır. Çünkü bir ülkenin geleceğine yapılacak yatırımlar içinde en yüksek getirisi olan erken çocukluk hizmetlerine yapılan yatırımdır. Yüksek kalitede erken çocukluk hizmetlerine erişimin artırılarak sosyal ve duygusal açıdan çocukların gelişimlerini destekleyecek deneyimlere her çocuğun ulaşması sağlanmalıdır. Fakat bu deneyimlerden elde edilecek yararların bireylerin iyiliği yanında ülke ekonomisinde

büyümeyi gerçekleştirmesi, günümüz iş gücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılaması ve sürdürülebilir insani gelişimin sağlanmasının ancak yüksek kalitede bir hizmetin sunulmasıyla mümkün olacağı unutulmamalıdır (Boyd, Barnett, Bodrova, Leong& Gombay, 2005; Hanushek & Woessmann, 2010). Bu nedenle politika yapıcıların, iş dünyasının ve medyanın bu eğitimin geliştirilmesi, finansmanının çeşitli kaynaklar tarafından desteklenmesine yönelik çalışmalar yaparak erken çocukluk hizmetlerinin getirilerinin kamuoyu tarafından bütün yönleriyle anlaşılması ve gereken desteğin gösterilmesini sağlaması gerekmektedir (Calman & Whelan, 2005; Stoney, 2004).

Toplumun kalkınması bireylerin yalnızca okula devamı ile değil; aynı zamanda piyasanın gerektirdiği bilişsel ve bilişsel olmayan becerileri kazanmış olmalarıyla doğrudan ilgilidir (Dünya Bankası, 2011). Öğrenmeyi sağlayan şartlar üzerinde yapılan araştırmalara göre eğitimde kalitenin sağlanmasında fiziksel, sosyal ve örgütsel çevrenin geçmişe nazaran daha merkez bir rolde olduğu görülmektedir (Hansen, 2006; Upitis, 2009). Pozitif öğrenme çıktılarının elde edilmesinin yanında öğrenenlerin iyiliği ve sağlığı için de öğrenme ortamlarının dizaynı ve yönetimi temeldedir. Kısaca iyi öğrenme ortamları kaliteli öğrenmeyi desteklemekte, kötü öğrenme ortamları ise desteklememektedir. UNESCO'nun eğitim alanında geliştirdiği en önemli programlardan biri olan Herkes İçin Eğitim kapsamındaki 2000 yılındaki Dakar Konferansı'nda 2015 yılına kadar gerçekleştirilmesi kararlaştırılan hedefler arasında altıncı hedef "*Kabul gören ve ölçülebilen eğitim sonuçlarının, özellikle okuryazarlık, sayısal ve yaşam için gerekli becerilerin başarılması amacıyla eğitim kalitesinin bütün yönlerinin geliştirilmesi ve bu özelliklerin mükemmelleştirilmesi*" olarak kabul edilmiştir. Bu hedefte belirtilen "eğitim kalitesinin bütün yönleri" öğrenme ve öğretme davranışının gerçekleştiği eğitim ortamlarını etkileyen tüm koşulları içermektedir (UNESCO, 2012).

Bütünsel açıdan öğrenme koşullarının ana bileşenlerine bakıldığında öğrenme ve öğretmenin hem psikososyal hem de fiziksel koşullardan etkilenen ortak bir alan olduğu görülmektedir. Bu ortak alana hem müfredat, materyal, uygulama, değerlendirme gibi somut; hem de ortamdaki iklim, kültür, motivasyon ve bağlılık gibi soyut bileşenler dahil olmaktadır. Bu bileşenler arasındaki etkileşimlerin kalitesi ve sağlanan eğitimin etkililiği yalnızca çevresel elementlerin öğrenmeyi ne kadar desteklediğinin değil, aynı zamanda öğretmenin motivasyon, yönetim, öz

yeterlilik ve öğrenmedeki ardışıklığı yapılandırma becerilerine dayanmaktadır (UNESCO, 2012).

Uluslararası düzeyde rekabet edebilecek bir eğitim sistemine sahip olmak isteyen ülkeler için hayati önem taşıyan konulardan birisi yüksek kaliteli bir öğretmen gücünün nasıl istihdam edileceği, geliştirileceği ve sürekli kılınacağıdır (OECD, 2005). Öğretmenler öğrenci başarısını etkileyen okul değişkenlerinin en önemlisi olup okul ya da müfredattan çok daha önemlidir. Bu nedenle öğretmen kalitesinin artırılması, eğitim kalitesinin artırılmasını sağlayarak öğrenci performansı yükseltecek; böylece nitelikli eğitim almış ve yüksek performanslı insan gücü ile ülke ekonomisine katkıda bulunulacaktır (Hanushek, 2010).

Büyük oranda öğretme pratiklerine bağlı olan öğretim kalitesi, öğretmenin planlama, bilgiyi aktarma, sınıf yönetimi ve öğrenciyle etkileşim derecesi gibi öğrenme başarısında temel rol oynayan öğretmen özellikleri ile doğrudan ilişkilidir (Dünya Bankası, 2011). Öğretmenlerin bu özellikleri çalıştıkları kurumlardaki ortamlardan etkilenmekte, meslektaş işbirliği, mesleki gelişim olanakları, yönetici desteği, karar verme süreçlerine katılım gibi örgütsel iklim olarak adlandırılan iş ortamı bileşenlerine göre şekillenmektedir.

Litwin ve Stringer (1968) tarafından "*Örgüte kimliğini kazandıran, iş çevresinde yaşayan ve çalışan insanlar tarafından doğrudan veya dolaylı olarak algılanan ve onların motivasyonlarıyla davranışlarını etkileyeceği varsayılan ölçülebilir tüm özellikler kümesi*" olarak tanımlanan örgütsel iklim; iş ortamındaki bireylerin tavır ve inanışlarının toplamından oluşur, diğer bir deyişle, örgütün özelliklerinin kalitesine ilişkin sürekli ve genel algıdır (Bloom, 2010; Taguiri, 1968). Buradan hareketle örgütsel iklimin çalışanların örgütteki olay ve davranışlara ilişkin öznel yorumlamalarına dayandığı ve bunun nesnel gerçeklikle örtüşüp örtüşmediği durumu akla gelmektedir. Ancak çalışanların öznel algıları, olay ve davranışları nasıl filtreledikleri ve yorumladıkları, nesnel gerçeklikten daha çok önem taşımaktadır. Çünkü bireylerin olaylara karşı reaksiyonları o olayların onlar için ne anlama geldiğine dayanmaktadır. Diğer bir deyişle algılanan gerçeklik çalışanların örgütteki rolleri, değerleri ve her durumun kendi bağlamı ile ilişkilidir (Bloom, 2010).

Örgütsel iklim üzerine bilimsel çalışmalar yapmış olan araştırmacılar bir kurumun ikliminin o kurumda bulunan kişilerin davranış ve tutumlarını etkilediğini ifade etmektedir (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991; Judge, Thoreson, Bono & Patton, 2001; Weakliem & Frenkel, 2006). Buna göre çalıştıkları kuruma ilişkin daha olumlu hisleri olan kişilerin daha üretken oldukları, böylece çalıştıkları kurumu daha etkin kıldıkları düşünülmektedir. Bu durum örgütsel iklimin eğitim kurumlarındaki etkisinin önemini arttırmaktadır. Çünkü üretken eğitimcilerin yer aldığı etkili okulların bireylerin kişisel ve toplumsal becerilerinin en nitelikli şekilde desteklenmesini sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Örgütsel iklim, kurumlarda yer alan bireylerin davranışlarını, tutumlarını, iyi olma hallerini etkileyen ve neden bazı kurumların diğerlerine göre daha üretken, etkili, yaratıcı, yenilikçi, başarılı olduğunu açıklayan bir kavramdır (Glisson & James, 2002). Örgütsel iklimin kurumlarda gösterdiği etki farklı coğrafyalar üzerindeki iklim şartlarının etkisine benzetilmektedir. Buna göre farklı coğrafik bölgelerin farklı iklimlere sahip olması gibi farklı kurumlar da örgütsel iklimlerine göre sıcak, işbirlikçi, arkadaşçıl, motive edici, destekleyici özellikler taşıyabilmektedir. Örgütsel iklimin okul öncesi eğitim veren kurumlardaki etkisinin diğer kurumlarla benzerlikler gösterdiği bilinmektedir (Bloom, 2010; Dennis & O'Connor, 2013; Owens & Valesky, 2011).

Eğitimde örgüt ve sınıf ikliminin öğrenme ortamları ve etkili eğitim üzerindeki etkisi konusunda yapılmış araştırmalar (Allen & Fraser, 2007; Baker, Kupersmidt, Voegler-Lee, Arnold & Willoughby, 2010; Early, v.d., 2006; Dennis & O'Connor, 2013; Hansen, 2006; Stipek, 2004; UNESCO, 2012) okullarda açık ve olumlu örgütsel iklim ile nitelikli öğretmen davranışları, eğitim uygulamaları, mesleki gelişim fırsatları ve yenilikçi çalışmalar arasında güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar eğitim kurumlarında örgütsel iklimine eğitim ve öğretmenler üzerine doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarındaki örgütsel iklimin öğretmenler tarafından nasıl algılandığının ve bu algının öğretmenlerin eğitim kalitesine ve verimliliğine etkisinin nasıl olduğunun araştırılması gerekmektedir. Bu sayede yapılacak değerlendirmeler okul öncesi eğitim veren kurumlarda eğitimin niteliğinin artırılması için ne gibi iyileştirmeler yapılması gerektiği konusunda araştırmacılar,

eğitmciler ve karar vericilere ışık tutacaktır. Okul öncesi eğitime ilişkin bu değerlendirmeleri göz önünde bulundurarak geliştirilen politikalar çocuklarımızın yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları bilişsel, sosyal, duygusal ve akademik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Böylece bireylerin 21. yüzyılın küresel şartlarına uyum sağlamalarını kolaylaştıran beceriler kazanmasına destek olunacak, üretken toplumun temelini oluşturan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine fırsat sunulacak (Heckman, 2012) ve sürdürülebilir insani gelişimin desteklenerek toplum kalkınmasının devamlılığı sağlanacaktır.

Türkiye’de okul öncesi eğitimin ve ilkokullardan ayrı olarak okul öncesi eğitim veren eğitim kurumlarının ülke genelinde yaygınlaştırılması konusunda devlet, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen çalışmalar son yıllarda büyük bir ivme kazanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak açılan ve Resmi Bağımsız Anaokulları olarak ifade edilen okul öncesi eğitim kurumlarının özellikle fiziki şartları açısından erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarına yönelik daha nitelikli bir eğitim sunma olanağı sağladığı düşünülebilir. Ülkemizde resmi bağımsız anaokullarının kurulması fikrinin ilk ortaya çıkışı 1970’lerden sonraki döneme rastlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları konusunun IV. Milli Eğitim Şurası’nda (1949) dile getirildiği ve V. Milli Eğitim Şurası’nda (1953) ise okul öncesi eğitim kurumlarına ilişkin maddelerin yer aldığı görülmektedir. İlköğretim ve Eğitimi Kanunu (1961) ile okul öncesi eğitim kurumlarının ilköğretim içinde yer alan ve zorunlu olmayan bir eğitim kademesi olarak hizmet vermesi kararlaştırılmıştır. 1962 yılındaki VII. Milli Eğitim Şurası’nda ilkokullara bağlı olarak anasınıflarının oluşturulması, çalışan annelerin çocukları için sanayi bölgelerinde ve bazı illerde anaokullarının açılması gündeme getirilmiştir. 1974 yılındaki IX. Milli Eğitim Şurası’nda okul öncesi eğitimin amaçları belirlenerek özellikle kalkınma hedeflerinin ön planda olduğu bölgelerde bağımsız anaokullarının açılması önerilmiş, böylece önceleri daha çok özel girişimle desteklenen anaokullarının devlet tarafından da açılması desteklemiştir. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)’nda ise okul öncesi eğitim veren kurumlar için ölçütler geliştirilmesi hedeflenmiş, böylece ülke genelinde okul öncesi eğitim veren tüm kurumlarda bütüncül ve nitelikli bir eğitim sağlanmasına yönelik adımlar atılmıştır (Bekman & Gürlesel, 2005; Çelik & Gündoğdu, 2007; Oktay, 2004). Cumhuriyet’ten bugüne okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili olarak yaşanan

tüm bu gelişmeler ülkemizde ilkokuldan bağımsız olarak okul öncesi eğitim veren anaokullarının tarihinin çok da eski olmadığını göstermektedir. Son yıllarda bağımsız anaokullarının yaygınlaştırılması çalışmaları hız kazanmış olsa da, Türkiye’de okul öncesi eğitim halen büyük bir oranda ilkokullar bünyesindeki anasınıfları tarafından sağlanmaktadır (MEB, 2014). Resmi bağımsız anaokulları ile ilkokul anasınıflarında kullanılan eğitim programı aynı olmakla birlikte, bu iki tip okulda özellikle eğitimsel uygulamalar, işleyiş ve yönetsel uygulamalar konusunda farklılıklar olup olmadığının ve bu farklılıkların eğitim ortamında nasıl yansıdığına incelenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi bağımsız anaokulları ile ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında çalışan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları okulların örgütsel iklimine ilişkin algılarını belirlemek ve bu algının sınıf içi performansları üzerindeki etkisini incelemektir. Gerek eğitim bilimleri gerekse diğer disiplinlerde örgütsel iklim konusunu ele alan araştırmaların köklü bir geçmişe sahip olduğu bilinmekte, bu disiplinlerde örgütsel iklimin kurumlar ve bireyler üzerindeki etkisinin önemi yaygın olarak kabul edilmektedir (Early, v.d., 2006; Dennis & O’Connor, 2013; Glisson & James, 2002; Halpin & Croft, 1962; Schneider, Gunnarson & Niles-Jolly, 1994) . Ancak dünyada ve özellikle ülkemizde okul öncesi eğitim veren kurumlarda örgütsel iklimi konu alan araştırmalara sıklıkla rastlanmamaktadır. Bu araştırmanın okul öncesi eğitimde öğretmen ve eğitim niteliğini etkileyen sınıf dışı etmenlerden örgütsel iklimi inceleyerek konunun daha geniş bir çerçevede araştırılması açısından ülkemizde yapılan okul öncesi eğitim araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırmada uluslararası literatürdeki örgütsel ve eğitimsel çalışmalarda araştırmacılar tarafından başvurulan çok düzeyli analiz yöntemleri kullanılmıştır. Ülkemizde yapılan okul öncesi eğitimle ilgili araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda mevcut araştırma, bu yöntemlerin kullanılarak yapıldığı ilk araştırmalar arasında olup, öğretmen niteliği üzerinde etkili olan değişkenlerin daha geniş kapsamda incelenmesini amaçlamaktadır. Böylece bu değişkenlerin gösterdiği çoklu etkileşimlere ilişkin daha net ve yansız tahminler yapılabilecektir (Hox, 2002; Raudenbush & Bryk, 2002). Araştırma sonuçlarını dikkate alarak ülkemizde geliştirilecek politika ve uygulamalar okul öncesi eğitimde

öğretmen ve eğitim niteliğinin artırılmasında daha sonuç odaklı ve etkin çalışmalar yapılmasını destek olacaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları ile ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki örgütsel iklime ilişkin değerlendirmelerinin sınıf içi performanslarına etkisi nedir?

1.3.1. Alt problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel iklime ilişkin değerlendirmelerinin;
 - a. Mesleki deneyim
 - b. Yönetici ile deneyim
 - c. Okuldaki deneyim
 - d. Öğrenim düzeyi
 - e. Mezun olunan alan
 - f. Tam/yarım gün çalışma durumu
 - g. Okul türü değişkenleri ile anlamlı bir ilişkisi var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin;
 - a. Yapılandırıcı performans puanları
 - b. Geleneksel performans puanları
 - c. Kaotik performans puanları
 - d. Çocuklarla doğrudan etkileşim puanları okullar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin;
 - a. Yapılandırıcı performans puanlarını
 - b. Geleneksel performans puanlarını
 - c. Kaotik performans puanlarını
 - d. Çocuklarla doğrudan etkileşim puanlarını anlamlı bir şekilde yordayan öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenler nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü;
 - a. Yapılandırıcı performans puanlarını
 - b. Geleneksel performans puanlarını
 - c. Kaotik performans puanlarını

- d. Çocuklarla doğrudan etkileşim performans puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin;
- Yapılandırıcı performans puanları
 - Geleneksel performans puanları
 - Kaotik performans puanları
 - Çocuklarla doğrudan etkileşim performans puanları ile öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenler arasındaki ilişki okul türlerine göre nasıl değişmektedir?

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada öğretmenlerin gönüllü olarak katılım gösterdiği ve araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine verilen anketleri içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma

- 2012- 2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Öğretmenlerin ölçülen tüm özellikleri kullanılan ölçme araçlarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Bağımsız anaokulları ve ilkokul anasınıflarında görev yapmakta olan okul öncesi eğitimi öğretmenleridir.

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Toplumdaki her birey kendi kültürü içindeki bireylere ve olaylara ilişkin temel varsayımların, gerçekliklerin, ilişkilerin, bireylerin yaptıkları faaliyetlerin ve çevreleriyle aralarındaki etkileşimin doğasını doğrudan veya dolaylı bir şekilde benimsemektedir. Bireyin doğumuyla birlikte başlayan bu süreç olgunlaşma ve eğitim ile daha da gelişmekte; çevreyle paylaşarak desteklenmekte ve içselleştirilmektedir. Zaman içinde bireyler tarafından benimsenen bu durumlar, içinde bulunulan örgütsel yaşamın bir dokusu haline gelmektedir.

Eğitim faaliyetlerinin sürdürüldüğü okullar aynı zamanda toplumdaki örgütsel yaşamın bir parçasıdır. Okullar eğitim örgütleri olarak toplumun diğer sosyal

yapıları gibi bireylerin içinde yaşadığı ve aynı zamanda profesyonel olarak çalıştıkları kurumlardır. Bu kurumlarda bireylerin dünyayı algılama, yaşadıklarını yorumlama, toplumla etkileşimde bulunma şekilleri bir bütün olarak içselleştirilerek o kurumun sosyal yapısını ve değerlerini meydana getirmektedir. Eğitim örgütlerinde bireylerin davranışları tek başına kendi bireysel dünyalarının yansımaları değil, o örgütte var olan kültürün sosyal normlarının ve beklentilerinin şekillendirdiği davranışlardır. Örgütsel davranışlar bireylerin ve çalıştıkları örgütteki sosyal çevrenin birbiriyle olan etkileşimi sonucu oluşmaktadır.

1.7.1. Örgütsel Kültür ve Örgütsel İklim

İnsan davranışlarını konu edinen psikoloji bilimi 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında öncelikle Avrupa'da sonra Amerika'da gelişmeye başlamış ve deneysel laboratuvarların kurulmasıyla Davranışçılık olarak bilinen ve kabul gören yeni bir bilim paradigması ortaya çıkarmıştır (Lunenburg & Ornstein, 2008). Davranışçılık, kontrol edilen laboratuvar şartlarında daima gözlenebilen ve nicel olarak ölçülebilen davranışları araştırmıştır. Davranışçı yaklaşım bireylerde varolan ve gözlenen davranışlar üzerine odaklanırken bu davranışları ortaya çıkartan olası içsel faktörleri, motivasyon veya düşünme gibi zihinsel mekanizmaların varlığını göz ardı etmiştir. Bu yaklaşımın eğitim programları, öğrenciler, öğretmenler, öğretim yöntemleri ve okulların örgütsel yapıları üzerinde etkileri olmuştur. Buna göre eğitsel hedefler davranış odaklı tanımlanmalı ve okullarda sunulan bilgiler peş peşe gelecek şekilde belirli bir mantığa oturtulmalıdır. Değerlendirme ise yine davranış odaklı olarak sistematik yöntemlerle (standart testlerle) yapılmalıdır. 1900'lerde Sigmund Freud ve Carl Jung gibi psikoanalitik kuramcılar insanların davranışlarında içten gelen bilinçaltı dürtülerin varlığından söz etmiş ve insanları motive eden bu dürtülerin davranışların nedenleri olduğunu ifade etmişlerdir. Psikoanalitik yaklaşım içe dönük ve dışa dönük insan gibi birçok kavram ve terimi literatüre kazandırmıştır. Özellikle Jung tarafından geliştirilen bu kavramlar daha sonraları işletmelerde kişilik profili ölçümleri için geliştirilen ölçeklere kuramsal olarak temel teşkil etmiştir (Lunenburg & Ornstein, 2008; Owens & Valesky, 2011; Woolfolk, 2014).

1960'larda ortaya çıkan bilişsel psikoloji, eğitimin bilimsel temellerinin birincil bileşeni olarak kabul edilmiş, okullarda öğrenme ve öğretme üzerinde büyük etkiler yaratmıştır. Bu yaklaşıma göre modern bir eğitim çocukların öğrenmeye karşı

motivasyonunu geliştirmeye çabalarken, etkili bir öğrenme için çok çeşitli sayıda yöntemi içinde barındırmalıdır. Bu nedenle bireylere, sosyal ve örgütsel beceriler ile problem çözme davranışlarının kazandırılmasına vurgu yapılmaktadır. Psikoanalitik yaklaşım ve bilişsel psikoloji bireylerin davranışlarının nedenlerini biliş ve düşünme süreci ile açıklamaktadır. Sosyal psikoloji ise davranışı açıklarken bireyin kişisel özellikleri ile davranışın meydana geldiği grup veya örgütün sosyal özellikleri arasında kurulan etkileşim üzerine odaklanmakta; örgütsel davranışları açıklarken içinde yaşanan sosyal çevrenin etkisine vurgu yapmakta ve eğitim liderlerine yararlı bilgiler sunmaktadır (Glisson & James, 2002; Owens & Valesky, 2011; Roeser, Urdan & Stephens, 2009).

Psikoloji bilimine paralel olarak sosyoloji, antropoloji, siyaset bilimi ve işletme gibi birçok disiplinde de özellikle 1950'li yıllardan itibaren bireyler ve bireylerin meydana getirdiği örgütsel yapıları konu edinen örgütsel teoriye ilişkin çalışmalar yapılmıştır (Bass, 1960; Chapple & Sayles, 1961; Gittel, 1967; Gouldner, 1950; Marrow, Bowers & Seashore, 1967; Perrow, 1970; Presthus, 1962; akt: Owens & Valesky, 2011). Bilim dünyasında yaşanan bu gelişmeler bireysel ve örgütsel davranışların ortaya çıkışında hem kişisel özelliklerin hem de bireylerin içinde yaşamış olduğu sosyal çevrenin etkili olduğunu göstermiştir. Sosyal bilimler ve davranış bilimlerinde yaşanan bu gelişmeler zamanla eğitim alanında da etki göstermiş; eğitimle ilgili çalışmalarda liderlik, motivasyon, karar verme, örgütsel iklim ve kriz yönetimi gibi konular araştırılmaya başlanmıştır (Owens & Valesky, 2011).

Örgütsel kültür ve örgütsel iklim hem ticari hem de akademik alanda önemli yer tutan kavramlardır. Bu kavramlar uzun yıllardır ticaret ve endüstriyel örgütlerde çalışılmış ve bunların örgütsel işleyişin varlığında önemli bir yer tuttuğu kabul edilmiştir. Daha sonra insan kaynakları hizmetlerinde kullanılmaya başlanmış; örgütlerde bulunan bireylerin davranışları, tutumları, iyilik hallerinin nasıl etkilediği ve neden bazı örgütlerin diğerlerinden daha başarılı ve etkili olduğu gibi konuların açıklanmasında önemli bir rol üstlenmiştir (Glisson & James, 2002).

Bir örgütün inançları, hisleri, davranışları ve sembolleri o örgütün karakteristik özelliklerini yani kültürünü oluşturmaktadır. Daha özelden örgütsel kültür paylaşılan felsefe, ideoloji, inanç, his, varsayım, beklenti, davranış, norm ve değerlerdir

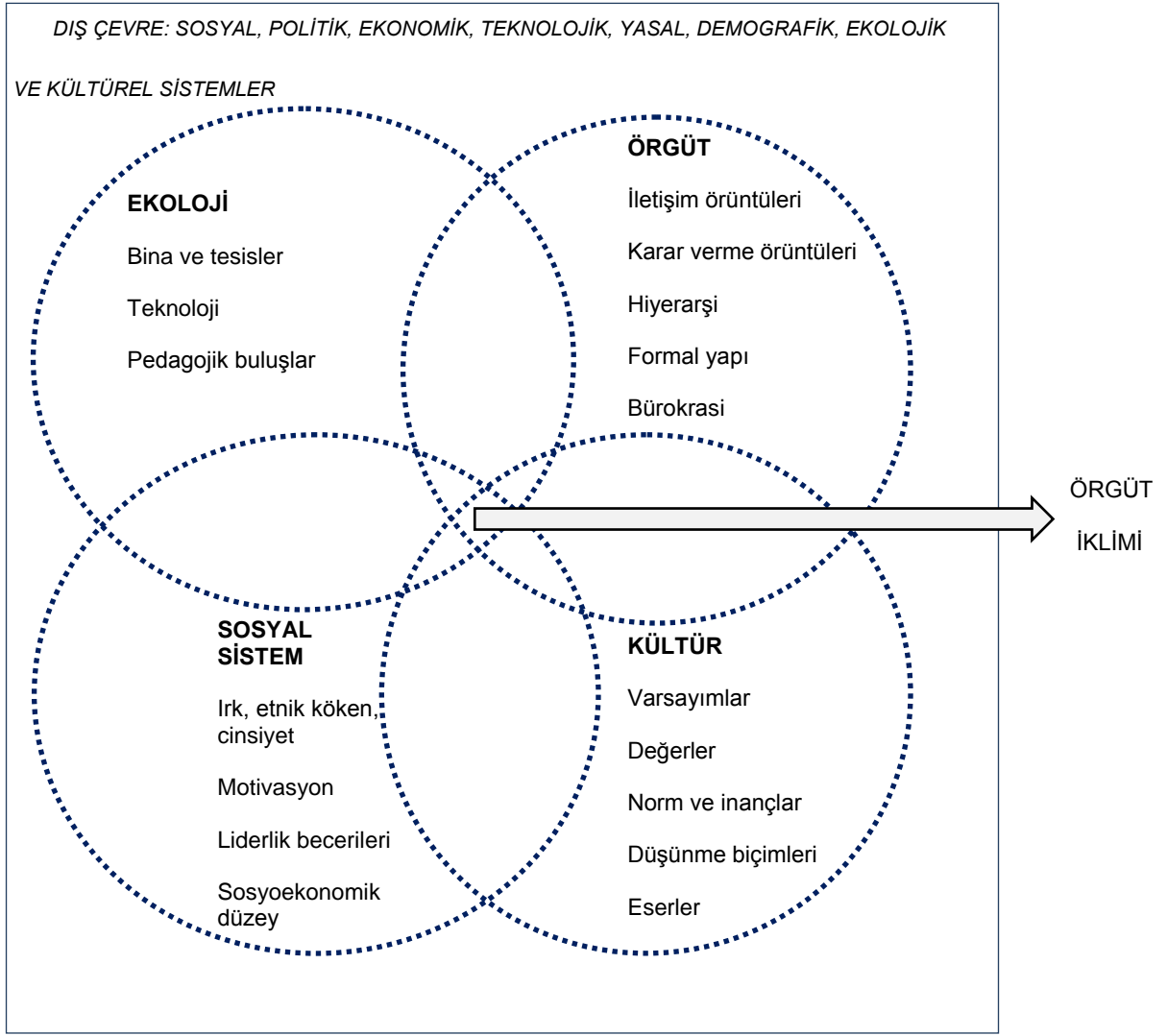
(Alvesson, 2002). Örgütsel kültüre ilişkin yapılan farklı tanımlamaların odak noktasını aşağıdaki özellikler oluşturur:

- Örgütte yer alan üyelerin etkileşimlerinde ortak bir dil, terminoloji ve ritüellere sahip olmaları.
- Örgüt içindeki ortaklaşa çalışmalarda belirli bir davranış standardının olması.
- Ortak değerlerin varlığı (örn. okullarda performans ve etkililiğin yüksek olmasına verilen önem).
- Örgütün belirli bir felsefeye sahip olması ve uygulamalarda bu felsefe doğrultusunda geliştirilen politikalara yer verilmesi.
- Örgüte yeni katılan üyelerin de kabulünü sağlayan belirli kurallar bütünüünün olması.
- Örgüt içinde veya toplumla kurulan ilişkilerdeki duygusal etkileşimlerin yarattığı genel atmosfer (Schein, 2010).

1930'lardan beri yapılan akademik çalışmalarda örgütsel kültür ve örgütsel iklim kavramları birlikte kullanılmıştır. Örgütsel kültür ve örgütsel iklim kavramlarının her ikisi de örgütün içinde bulunan insanlarla ilgilidir. Ancak örgütsel kültür örgütteki davranışsal normları, varsayımları ve inançları açıklarken, örgütsel iklim o örgütte yer alan bireylerin bu norm, varsayım ve inançları yansıtan algılarını açıklamaktadır (Owens & Valesky, 2011). Örgütsel kültür temellerini daha çok sosyoloji ve antropolojiden alırken, örgütsel iklim daha çok psikolojik temellere dayanmaktadır (Lunenburg & Ornstein, 2008). Örgütsel kültür örgütsel iklime göre daha kapsayıcı bir içerikle örgüt tarafından paylaşılan değerler, inançlar, günlük normlar, etikler, ritüeller, gelenekler ve örgütün tarihini içinde barındırır. Bir örgütün kültürü genellikle dışsal farkındalıklarla şekillenir ancak örgütte meydana gelen olayları şekillendirir. Örgütsel kültür sözlü veya yazılı olmayan ancak günlük davranışlara temel teşkil eden varsayımları içerirken, örgütsel iklim örgütün daha erişilebilir algılarını, özellikle de bu algıların örgüt içindeki motivasyon ve performansı nasıl etkilediği üzerine odaklanmaktadır (Schein, 2010).

Örgütsel iklim terimi 1960 yılında ilk defa George Sterns tarafından yapılan yükseköğretim kurumları ile ilgili çalışmada kullanılarak daha sonra Andrew Halpin ve Don Croft ile öğrencilerinin yaptığı çalışmalarla popüler hale gelmiştir (Owens &

Valesky, 2011). Halpin ve Croft (1962), Litwin ve Stringer (1968) ve Tagiuri (1968) gibi araştırmacılar da örgüt iklimine ilişkin kavramsal çalışmalar yapmışlardır. Litwin ve Stringer (1968)'e göre örgütsel iklim bireyler tarafından algılanan çevresel özellikler, davranışlar, beklentiler kümesi olarak tanımlanmaktadır. Tagiuri (1968)'ye göre örgütsel iklim; örgütteki fiziksel ve maddi faktörlerin oluşturduğu ekoloji, örgütün sosyal boyutunu oluşturan ve insanla ilgili hemen hemen her şeyi içine alan sosyal çevre, örgütün yönetsel yapısı ve örgütteki değer, norm ve düşünme sistemini içine alan kültür boyutlarından oluşmaktadır (Owens & Valesky, 2011). Bu görüşe göre örgütsel iklime ilişkin birçok boyut doğrudan yönetim tarafından kontrol edilmektedir. Örgütsel iklim kavramı okullarla ilgili konularda kullanılmaya başlanmasıyla daha da gelişmiştir (Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991). Halpin ve Croft (1962) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Betimleme Anketi (Organizational Climate Description Questionnaire-OCDQ) ile okullardaki örgütsel iklim açık ve kapalı iklim olarak betimlenmiştir. Hoy ve Tarter (1997) tarafından geliştirilen bir diğer okul iklimi ölçeği olan Örgütsel Sağlık Envanteri (Organizational Health Inventory- OHI) okul içinde kişiler arası ilişkilerin sağlığı konusuna vurgu yapmıştır. Ertekin (1978)'e göre örgüt iklimi örgüt kimliğini oluşturan, örgütteki bireylerin davranışlarına etki eden ve örgütte hakim olan tüm özelliklerdir. Örgütsel iklimi açıklayan çalışmalarda farklı tanımlamalar ve ölçüm araçları kullanılmış; fakat ortak olarak örgütteki kişiler arası ilişkiler vurgulanmış (Çalık & Kurt, 2010) ve bireylerin örgüte ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir (Halis & Yaşar Uğurlu, 2008).



Şekil 1: Bir Okulda Örgütsel İklimin Oluşumu (Owens & Valesky, 2011).

Bir okulun örgütsel iklimi okulun içinde bulunduğu ekoloji, sosyal çevre, örgüt ve kültür arasındaki dinamik etkileşim sonucu oluşmaktadır. Okulda çalışan bireyler ve aynı zamanda öğrenciler bu etkileşimin bir parçasıdır. Onların örgüte ilişkin algıları bu etkileşimden kaynaklanmaktadır (Owens & Valesky, 2011). Bronfenbrenner (1994) tarafından geliştirilen ekolojik kuramdan temellenen bu yaklaşımda okul iklimi okul içinde yer alan tüm bireylerin aktif olarak yer aldıkları ve ortaklaşa kurdukları süreçlerin yansımasıdır. Şirin (2010)'a göre sosyal ve ekonomik çevreyi dikkate alarak öğrenciyi tüm ihtiyaçlarıyla merkeze alan okul iklimi öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler tarafından ortaklaşa kurulan etkileşimli bir süreçtir. Okul iklimini oluşturan bu bileşenlerin arasındaki etkileşimlerin incelenmesi daha nitelikli ve verimli bir eğitim ortamı sağlanmasına imkan tanımaktadır.

1.7.2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Örgütsel İklim

Okul öncesi eğitim kurumları büyüklük, tür, hitap ettiği yaş grubu veya bağlı bulunduğu kurum gibi birçok özellik açısından farklı şekilde tanımlanabilmektedir. Ancak örgütsel teoriler açısından bakıldığında o kurumdaki yaşantı kalitesine göre daha soyut tanımlamalar yapılabilmektedir. Bazı kurumlar da içeri girildiği anda olumlu, çalışanların tavrı açısından enerjik ve kabul edici bir hava hissedilirken bazılarında bu durumun tam tersi yaşanabilmektedir. Bloom (2010)'a göre olumlu atmosfere sahip okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin dinamik, mutlu, işlerine karşı hevesli, çocuklarla, ebeveynlerle ve diğer çalışanlarla ilişkilerinde sıcak ve destekleyici oldukları görülmektedir. Bunun tam aksi durumlarda ise okuldaki genel atmosfer oldukça farklı olup çalışanların birbirleriyle, çocuklarla ve ebeveynlerle ilişkilerinde donuk ve katı işlerine karşı isteksiz oldukları görülebilmektedir.

Örgütsel çalışmalarda iklime ilişkin yapılan tanımlamalar içinde okul öncesi eğitim kurumları için hava ile ilişkilendirilen terimlerin kullanıldığı görülmektedir. Farklı coğrafyalarda havanın nemli, sıcak, sert olması gibi okul öncesi eğitim kurumlarında da örgütsel iklim sıcak veya soğuk olabilmekte, bu kurumlardaki bireylerin davranışları ve algıları bu iklimden etkilenmektedir. Bu etkileşim sonucunda kurumdaki iklim çalışanların kendilerini rahat hissettikleri, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebildikleri, üretken olabildikleri, memnuniyet duydukları, görev ve sorumluluklarına sahip çıktıkları bir ortam oluşturabilmektedir (Bloom, 2010).

Okul öncesi eğitim kurumlarında örgütsel iklim bireylerin algı, tutum, inanç ve değerlerinin bir lider kılavuzluğunda bir araya gelmesidir. Bir diğer ifadeyle örgütsel iklim o örgüte ilişkin özelliklerin niteliğine yönelik genel algıdır (Stringer, 2002; Tagiuri, 1968). Örgütsel iklimin genel algı sonucu meydana gelmesinin yanında örgütün farklı uygulamaları veya değişkenleri de bu genel algıya katkıda bulunabilmektedir (Bloom, 2010).

Örgütsel iklimi oluşturan bireylere ilişkin algılar nesnel değerlendirmeler veya gerçekliklere dayanmak zorunda değildir. Nesnel gerçekliklerin yanında algılar üzerine odaklanan örgütsel iklimin incelenmesi önem taşımaktadır; çünkü bireylerin olayları ve davranışları süzgeçten geçirerek yorumlama biçimi nesnel gerçekliklerden daha fazla önem taşımaktadır. Bireyler, olaylar ve nesnel

kendileri için ne anlam ifade ediyorsa ona göre tepki vermektedir. Bir başka deyişle bireyler örgüt içindeki görev ve sorumluluklarına, değerlere ve her durumun içinde bulunduğu bağlama göre farklı bir gerçeklik algılamaktadır (Bloom, 2010; Dennis & O'Connor, 2013). Halpin ve Croft (1962)' a göre örgütsel iklim, liderin gerçekte nasıl davrandığından ziyade örgütteki bireylerin onun davranışını nasıl algıladığının önem taşıdığı ve bu algıya bağlı olarak ortaya çıkan örgütsel davranışla ilgilidir.

Örgütsel teoride iklim kavramı iş memnuniyetinden farklı bir anlam taşımaktadır (Bloom, 1986). Örgüt çalışanlarının iş memnuniyeti, bireylerin iş koşullarına ilişkin algılarını değerlendirmekte ve bu koşulların bireylerin beklentilerini ne kadar karşılıyor olduğuna ilişkin tanımlamalar yapmaktadır. Ancak örgütsel iklim bireylerin genel olarak oluşturdukları algı ile temellenmekte ve iş ortamındaki şartlarını buna göre yorumlamaktadır. Örgütsel iklim ve memnuniyet arasında bir ilişkiden bahsetmek mümkündür. Bazı araştırmalara göre açık iklime sahip, aitlik ve özerklik algısının yüksek olduğu okullarda iş memnuniyetinin de yüksek olduğu belirlenmiştir (Dennis, 2010; Glisson & James, 2002).

Bloom (2010) örgütsel çalışmalar ışığında okul öncesi eğitim veren kurumlarda örgütsel iklime ilişkin on bileşen belirlemiştir. Bu bileşenler meslektaş dayanışması, mesleki gelişim, yönetici desteği, açıklık, ödül sistemi, karar verme, hedefler üzerinde uzlaşma, görev duyarlılığı, fiziksel ortam ve yenilikçiliktir.

Meslektaş Dayanışması: Bireyler iş ortamlarında başkalarından izole değil, ortaklaşa çalışmalar yaptıkları, bilgi alış verişinde buldukları, duygusal olarak destek verdikleri veya destek gördükleri kolektif bir yaşam sürmektedir. Baumeister ve Leary (1995)'ye göre tüm bireyler başkaları tarafından önemsenme ihtiyacı içindedir. İş ortamında böyle bir duygusal desteğin olması olumlu bir iş ortamının sağlanmasında en önemli faktörlerden biridir (Bloom, 2010). Meslektaş dayanışması okulda çalışanların birbirlerine güven duyması ve birbirlerine karşı arkadaşça ve destekleyici bir tutumla yaklaşması durumunu anlatmaktadır. Meslektaş dayanışmasının yeterli düzeyde olduğu okulların etkili ve aynı zamanda nitelikli olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul içinde birlikte çalıştıkları kişilere ilişkin olumlu bir algı geliştirmeleri, sağladıkları eğitim niteliği ile ilişkilidir. Meslektaş desteğine ilişkin geliştirilen olumlu algılar Aynı zamanda

öğretmenlerin mesleklerine ilişkin olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamaktadır (Dennis, 2010).

Mesleki Gelişim: Okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve becerilerini geliştirmek ve hızla gelişen çağda çocukların gelişimlerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını kolaylıkla anlayabilmek için bir taraftan mesleklerini yaparken bir taraftan da eğitimlerine devam etmeleri gerekmektedir. Erken çocukluk eğitimi alanında yapılan birçok bilimsel çalışma öğretmenlerin mesleki olarak desteklenmesi ile çocukların gelişimsel ve eğitimsel çıktıları ve çocuklara sağlanan eğitim kalitesi arasında oldukça güçlü ilişkiler olduğuna vurgu yapmaktadır (Barnett, 2011; Darling-Hammond, 2003; Howes, 1997; Frede, Jung, Barnett, Lamy & Figueras, 2007). Hizmet içi eğitim için fırsat sağlanmayan birçok okulda öğretmenler diğer öğretmenlerin neler yapıyor olduklarını bilmemekte ve alanlarıyla ilgili yeni gelişmelerden haberdar olamamaktadır. Mesleki gelişimin desteklendiği okullarda ise öğretmenler yenilikleri takip ederek, diğer okulları ziyaret ederek kendi hitap ettikleri çocukların gelişen ve değişen ihtiyaçlarına en uygun eğitim yöntemleriyle cevap verebilme fırsatı kazanmaktadır. Bloom ve Bella (2005)'ya göre olumlu örgütsel iklime sahip okullarda hizmet içi eğitim olanakları sağlanmasının yanında öğretmenler kariyer basamaklarında ilerlemeye teşvik edilmektedir. Bu okullarda öğretmenlerin bireysel olarak sağlayacakları kariyer gelişiminin genel olarak okulun etkililiğine ve kalitesine olumlu etkide bulunacağı düşünülmektedir.

Yönetici Desteği: Son yıllarda yapılan araştırmalar eğitim kalitesinde yalnızca öğretmenlerin çalışmakta oldukları çocuk grubunun gelişimi ve eğitimi konusunda eğitim almış olmasının yeterli olmadığını, okul yöneticilerinin de almış oldukları eğitimin, program kalitesinin ve etkililiğinin önemli bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir (Howes, 1997; Howes, James & Ritchie, 2003). Öğretmenlerin çalıştıkları okulda yöneticiler tarafından aldıkları geri bildirimlerin miktarı ve kalitesi onların verdikleri eğitimin kalitesini etkilemektedir. Bununla birlikte öğretmenlere sağlanan geri bildirimler onların ve yaptıkları işin önemli ve değerli olduğu mesajını vermekte, böylece okulun sürekli bir gelişim halinde olması desteklenerek öğretmenlerin daha iyi performans gösterme konusunda istekli ve cesaretli olması sağlanmaktadır (Bloom, 2010).

Yönetici desteği öğretmenlerin performanslarına ilişkin sıklıkla yapılan yapıcı geri bildirimleri, yapılan çalışmaların geliştirilmesi konusunda faydalı bilgilendirmeleri,

çalışanlara karşı eşitlikçi bir tutum sergilemeyi, çalışanların meslekiaçından kendilerini geliştirmeleri için cesaretlendirici olmayı ve fırsat sunmayı içermektedir. Erken çocukluk eğitiminde yönetici desteği öğretmenlerin mesleklerine ve çalıştıkları okula bağlılıklarının ve sundukları eğitimin etkililiğinin en önemli yordayıcıları arasındadır (Rohacek, Adams & Kisker, 2010; Howes, James & Ritchie, 2003).

Açıklık: Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan politikalar, yönetmelikler, programlar ve sorumlulukların açıkça tanımlanmış olması kurumun genel verimliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Açıklık, örgütsel işleyişin tanımlanması ve uygulanmasını ifade etmektedir. Çalışanların yaptıkları işe ve kendilerinden beklenenlere ilişkin net bir anlayış geliştirmeleri olumlu bir iklimin bileşenleri arasındadır (Bloom, 2010). Bir okulda açıklığın olmaması çalışanlar arasında çatışmaya ve genel işleyişte aksamaya neden olmaktadır. Politika ve işleyişteki belirsizlik veya tutarsızlıklar iletişim ve kişiler arası etkileşimi sıkıntıya sokmaktadır. Bunun yanında bir okulda kurallar, düzenlemeler ve örgütsel uygulamalarda açıklığın olmaması iş stresinin artması ve hatta tükenmişlikle sonuçlanmaktadır (Dennis & O'Connor, 2013; Glisson & James, 2002). İyi işleyen okul öncesi eğitim kurumlarında çalışanlar kimin neyi, ne zaman ve ne şekilde yapacağına ilişkin net bir bilgiye sahiptir. Buna bağlı olarak çalışanlar arasında net, açık ve doğrudan bir iletişim mevcuttur. Aynı zamanda sağlıklı bir örgütsel iklimle sahip okullarda kurallar, sorumluluklar ve düzenlemelere ilişkin düzenli olarak bilgi paylaşımı gerekmektedir. Bu nedenle açıklık durağan değil, aksine periyodik olarak güncellenen bir süreçtir.

Ödül Sistemi: Eğitim kurumlarında çalışanlar almış oldukları ücretler, terfiler, yönetici tarafından ödüllendirmeleri veya övülmeleri gibi destekler açısından kendilerini iş arkadaşları ile kıyaslamaktadır. Ülkemizde öğretmenler arasında bu konuda büyük eşitsizlikler olmamakla birlikte öğretmenin kadrolu, sözleşmeli veya ücretli çalışıyor olması elde ettikleri gelir açısından eşitsizliklere sebep olabilmektedir. Bunun yanında okul öncesi eğitim alanında çalışanların yaptıkları işe karşılık aldıkları ücretin az olduğunu düşünmeleri mesleklerine ve çalıştıkları kuruma ilişkin olumlu bir algı geliştirmelerine engel olabilmektedir.

Karar verme: Okul öncesi eğitim kurumlarında karar verme yapısı programın bileşenlerine ilişkin yönetici, eğitim ve idari personel arasındaki güç paylaşımını,

kimin hangi kararları aldığını, alınan kararlarda kişilerin fikrine ne kadar başvurulduğunu ifade etmektedir (Bloom, 2010). Bu kararlar yönetsel, mesleki, eğitimsel, mali, insan kaynakları, okul-aile ilişkileri, değerlendirme çalışmaları gibi konuları içerebilmektedir.

Karar verme sürecinde eğitim ve yönetim personeli arasındaki başarılı paylaşım, çalışanların kendilerine olan güvenlerinin artmasını, kurumda demokratik kararlar alınmasını ve uygulanmasını, somut başarılar elde edilmesini ve okul yönetiminin desteklenmesini sağlamaktadır (Dennis, 2010). Okul öncesi eğitim kurumlarının sağlıklı bir örgütsel iklime sahip olması için esnek ve kurumda çalışan herkesin katılımının sağlandığı bir karar verme yapısının oluşturulması gerekmektedir.

Hedefler Üzerinde Uzlaşma: Örgütsel iklimin bu bileşeni çalışanların okulları için ortak bir görüş geliştirmiş olmalarını açıklamaktadır. Özellikle çocukların aldıkları eğitim sürecini nasıl geçirecekleri ve süreç sonunda neler kazanacaklarına ilişkin ortak eğitimsel hedefler konulmalıdır. Bloom (2010)'a göre bireylerin demografik özelliklerindeki, yaşam felsefelerindeki ve deneyimlerindeki farklılıklar hedefler üzerinde uzlaşmaya varmayı zorlaştırmaktadır. Bu açıdan bu uzlaşmanın sağlanması bireylerin farklılıklara tolerans ve anlayış gösterme becerilerini de yansıtmaktadır.

Görev duyarlılığı: Görev duyarlılığı bir örgütte işlerin planlanması, zamanında tamamlanması ve verimliliği konularını tanımlamaktadır. Olumlu örgütsel iklime sahip okul öncesi eğitim kurumlarında zamanın etkili bir şekilde kullanıldığı, çalışanların kendilerini asıl görevlerini yapmaktan alıkoyan işlerle meşgul olmadıkları görülmektedir. Bu kurumlarda toplantılar net amaçlar ortaya koyarak iyi bir şekilde planlanmıştır ve ertelemelernadiren olmaktadır (Bloom, Hentschel & Bella, 2010). Olumlu örgütsel iklime sahip olan kurumlarda görev duyarlılığı çok katı programdan da uzaktır. Çünkü katı kural ve uygulamaların olduğu kurumlarda kendiliğinden gelişen fırsatların değerlendirilmesi mümkün olmamaktadır.

Fiziksel Ortam: Güvenlik, sıcaklık, dekor, malzeme gibi iş ortamının fiziksel düzenlemesi çalışanların iş ortamına ilişkin algılarını ve tutumlarını etkilemektedir. İş ortamının donatımının yetersiz olması veya gereken fiziksel düzenleme ve malzemelerden yoksun olması stresli bir iş ortamı algısına sebep olabilmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında sağlıklı bir örgütsel iklimin oluşturulmasında fiziksel ortamın düzenlemesine ve tasarımına büyük önem

verilmesi gerekmektedir. Çünkü özellikle eğitimcilerin işlerini etkili bir şekilde yapabilmeleri için ortam iyi düzenlenmiş, gerekli materyal ve kaynaklarla donatılmış olmalıdır. Bu sayede fiziksel olarak oldukça hareketli bir yaş grubuna hitap eden okul öncesi eğitim ortamlarında çeşitli yaralanmaların, kazaların önüne geçilebilmektedir. Bunun yanında ergonomik olarak uygun bir şekilde tasarlanmış ortamlar küçük yaş grubu çocukların aldıkları eğitimi daha etkili kılmaktadır (Bloom, 2010; Rohacek, Adams, & Kisker, 2010). Ayrıca nitelikli bir fiziksel ortam çalışanların o kurumu daha çok sahiplenmelerini ve çeşitli maddi zararlara karşı daha korumacı bir tutum sergilemelerini sağlamaktadır.

Yenilikçilik: Olumlu bir örgütsel iklime sahip kurumlar çalışanların problemlere yaratıcı çözümler sunmalarını desteklemektedir. Bununla birlikte farklılıklar değer ve kabul görürken yeni yaklaşım ve uygulamalar gereksiz veya korkutucu bulunmamaktadır. Sağlıklı bir örgütsel iklimin gelişmediği kurumlarda ise daha eğitimsel yaklaşım ve uygulamalarda gelenekselliğe sıkı sıkıya bağlanan bir anlayış mevcuttur. Bununla birlikte yenilik arayışında olan bireylerin yeni fikir veya önerilerde bulunması hoş karşılanmamaktadır. Royal ve Rossi (1999) tarafından yapılan çalışmada okullarda yenilikçiliğin desteklenmesinin öğretmenlerin okuldaki sosyal ortamın bir parçası olma fikri ile olumlu bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Yenilikçilik, okullardaki yöneticilerin liderlik stilleri ile doğrudan ilişki içindedir. Çünkü okullarda değişimin gerekliliği olarak fark etme, değişim için destekleyici bir süreç başlatma ve daha sonra bu süreci izleme yöneticilerin mutlaka yapması gereken uygulamalardır. Böyle yöneticiler okullardaki problemlerin belirlenmesi ve doğru müdahalelerin planlanması için çalışanlara yetki vermektedir (Bloom, Hentschel & Bella, 2010; Culkin, 1994).

1.7.3. Öğretmen Performansı ve Eğitim Kalitesi

Dünya genelinde ülkelerin öncelikli politika hedefleri arasında eğitim yer almaktadır. Ülkelerin ekonomik gelişmişliklerinde öğrencilerin kazandıkları bilişsel becerilerin önemli bir yordayıcı olduğu bilinmektedir (Hanushek & Kimko, 2000; Hanushek & Woessman, 2008; Hanushek & Zhang, 2008). Yapılan araştırmalarda bu becerilerle birlikte sosyal-duygusal beceriler, dürtü kontrolü, doyumunu erteleme, motivasyon ve başkalarıyla çalışabilme kabiliyeti gibi bilişsel olmayan becerilerin de bireylerin yaşamları boyunca ekonomik kazanç, iş gücüne katılım, eğitim düzeyi, erken yaşta gebe kalma, riskli etkinliklerde bulunma ve suça katılım

durumlarını güçlü bir şekilde etkilediği görülmektedir (Heckman, 2011). Bilişsel olmayan beceriler zor ölçülebilir olmalarından dolayı politika araştırmalarında daha geri planda yer almış olsa da bireylerin ileri yıllarda özellikle başarı durumlarını yordayan en güçlü değişkenler olarak öne çıkmaktadır (Heckman, Maloofeva, Pinto & Savalyev, 2011; Heckman & Masterov, 2004). Bu becerilerin eğitim ortamlarında kazandırılmasında en önemli faktör ise kuşkusuz nitelikli öğretmen faktörüdür. Çünkü okul öğrenciler tarafından öğretmenler ve eğitim gördükleri sınıflar aracılığıyla deneyimlenmektedir (Beteille & Loeb, 2009). Eğitim politikaları içinde öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştirme ve öğretmen kalitesi konuları üzerinde yoğunlaşan çalışmalarda genel olarak öğretmen niteliklerinin çocukların gelişim ve öğrenmelerini etkilediği ve bu etkinin ileriki yıllarda öğrenci başarısını önemli ölçüde belirlediği ifade edilmektedir (Barnett, 2008; Darling-Hammond, 2004; Hanushek, Kain & Rivkin, 2004; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005).

Öğretmen performansı ve niteliği üzerinde birçok öğretmen özelliğinin etkisi mevcuttur. Öğretmenlerin kapsamlı pedagojik bilgiler içeren nitelikli hizmet öncesi eğitim almış olması, mesleki deneyimleri, mesleki gelişim olanakları ve nitelikli bir değerlendirme sürecinden geçmeleri etkili bir eğitim için büyük önem taşımaktadır. Etkili eğitimin gerçekleşmesi ve genel eğitim kalitesinin artması için öğretmenlik programlarına giren adayların iyi bir eğitimden geçmiş olması ve öğretmenlik eğitimi boyunca da etkili uygulama örneklerine odaklanan pedagoji ve alan eğitimi almalarının sağlanması gerekmektedir (Darling-Hammond, Wei & Johnson, 2009). Bu yaklaşımı benimseyen politikalarda da öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri için onlara okullar ve yöneticiler tarafından profesyonel gelişim olanakları tanınması desteklenmelidir. Bununla birlikte öğretmenlerin performanslarının ve uyguladıkları eğitimin kalitesinin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlere mesleki danışmanlık sağlanması gerekmektedir. Sistemde görev yapan ve sisteme girmeye aday olan öğretmenlere yönelik böyle bir yaklaşım eğitim politikalarının öncelikli hedefleri arasında yer almalı; böylece eğitim kalitesinin yükseltilerek toplumda nitelikli eğitim alan birey sayısının artırılması sağlanmalıdır.

Erken çocukluk dönemi insan yaşamında kritik bir öneme sahiptir. Çünkü bireyler bilişsel ve bilişsel olmayan yeterliliklerini geliştirme potansiyelleri ile doğarlar ve bu potansiyel, bebeklik, çocukluk ve ergenlik döneminde hızlı bir gelişim gösterir.

Ancak yaşamın erken yılları bireyler arası eşitsizliklerin de ilk olarak ortaya çıktığı ve eğer önüne geçilmezse ileriki yıllarda giderek kapanmaz bir hal aldığı dönemdir (Barnett, 2008; Stipek, 2001). Yalnızca nörobiyolojik çalışmalar değil, psikolojik, ekonomik ve eğitimsel araştırmalar da insan yaşamı üzerinde erken çocukluk döneminin insan gelişimindeki hassas ve kritik bir dönem olmasına vurgu yapmaktadır. Araştırmalarda bireysel yeterlilikler arasındaki farkın bireylerin yaşamları boyunca sosyal statü, ekonomik refah ve sağlık durumları arasındaki farkı doğurduğunu ve bu farkın büyük oranda erken çocukluk döneminde var olan genetik, sosyo-ekonomik veya çevresel dezavantajlardan kaynaklandığını belirtmektedir (Kagitcibasi, Sunar, Bekman, Baydar & Cemalcılar, 2009; Knudsen, Heckman, Cameron & Shonkoff, 2006). Birçok beceri ve yeterliliğin kazanımı için bireylerin yaşamlarındaki dezavantajları en aza indirmeye yönelik girişimler yapılabilmekte, ancak yetişkinlik döneminde bireyden beklenen performansı yakalama bakımından bu girişimlerin maliyeti erken dönemlerde yapılan girişimlerin maliyetine göre çok daha fazla olmaktadır (Heckman, 2011). Erken çocukluk döneminde yapılması daha az maliyet gerektiren ve daha iyi sonuçlar veren bu girişimlerin hem bilişsel hem de bilişsel olmayan becerileri kapsamaları gerekmektedir. Çünkü yalnızca bilişsel becerilerin değil, bilişsel olmayan becerilerin de çocukların iyi olma hali, sosyal, bilişsel, duygusal gelişimleri ve akademik yaşantıları üzerinde önemli etkileri vardır. Bu nedenle erken çocukluk eğitime yönelik politikaların çocuğun yalnızca akademik becerilere ve başarı testlerindeki puanlara odaklanmaması, hem kişisel hem de kişilerarası becerileri destekleyerek çocuk gelişimi ve eğitimi bütüncül bir yaklaşımla ele alması gerekmektedir.

Yirminci yüzyıldan itibaren bilim dünyasında yaşanan gelişmelerle çocukların kendi öğrenmelerini kendilerinin yapılandırdıkları ve bunu çoğunlukla gelişimsel olarak uygun şekilde tasarlanmış nitelikli öğrenme ortamları ve keşfetme fırsatları ile sağladıkları belirlenmiştir. Daha sonraları erken çocukluk dönemine ilişkin sosyal çevre ve bu çevrenin çocukların öğrenmeleri üzerindeki ilişkisi üzerinde durulmuştur. Çocukların içinde yaşadıkları sosyal bağlamda yer alan makro ve mikro değişkenler çocukların nasıl geliştiği, ne öğrendiği ve küçük çocukların eğitiminde ne gibi yaklaşım ve tekniklerin kullanılması gerektiği üzerinde etkisi vardır (Bowman, 2011). Günümüzde çocukların nasıl geliştiği ve nasıl öğrendiğine

ilişkin bakış açısının yanında çocuklara yönelik beklentiler de değişmiştir. Bir ülkenin ekonomik ve sosyal geleceğinin o ülkenin insan sermayesine daha özeldir eğitimli vatandaş sayısına bağlı olduğu düşüncesi hızla yaygınlaşmış (Heckman, 2011) ve bireylerin bilişsel ve sosyal yeterlilikleri ile çeşitli alanlarda kazanacakları beceriler önem kazanmıştır. Bu nedenle erken dönemde yapılan eğitimin ve bu eğitimi veren öğretmenlerin niteliği dünya genelinde önem kazanmıştır. Günümüzde özellikle küçük yaş gruplarıyla çalışan öğretmenlerden çocukların ileriki yıllardaki başarılarını yordayan becerileri geliştirmeleri ve bu amaca uygun yaklaşımlarla eğitim sunmaları beklenmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikleri verdikleri eğitimin çocukların gelişimleri ve öğrenmeleri üzerindeki etkisi birçok araştırma tarafından incelenmiştir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin eğitim seviyesi ile çocukların öğrenmeleri ve sınıf kalitesi arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir (Barnett, 2011; Bowman, 2011; Kelley & Camilli, 2007). Bununla birlikte öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde almış oldukları derslerin sayısı ve içeriği ile öğretmen yeterlilikleri gibi öğretmen kalitesini belirleyen özelliklerin de eğitim kalitesi ve çocuklar üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda önemli olan nokta eğitime ve olası sonuçlarına daha geniş bir perspektifle yaklaşarak eğitim politikaları açısından doğru noktaya temas etmektir. Çocuklar ve eğitim kalitesi üzerindeki etki yalnızca öğretmenlerin bireysel özelliklerinin iyileştirilmesi ile ilişkili olarak görülmemelidir. Öğretmenlere ödenen maaş, hizmet içi eğitim, sınıf mevcudu, öğretmenlerin çalışma şartları ve kimlerle birlikte çalışıyor oldukları gibi konuların etkisi de üzerinde durulması gereken konular arasındadır (Barnett, 2011).

Okul öncesi dönem çocukları ile çalışan eğitimcilerin bu döneme yönelik bir eğitimden geçmiş, çocuğun bütüncül olarak gelişimi ve eğitimine yönelik gelişimsel plan geliştirip uygulayabilen, ebeveynleri eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak gören ve onları sürece aktif olarak dahil edebilen nitelikli öğretmenler olmalıdır (Schweinhart & Fulcher-Dawson, 2009). Okul öncesi eğitim veren kurumların yöneticileri ise çocuğu merkeze almalı ve okulda uygulanan eğitim programının ve uygulamalarının çocukların bütüncül gelişimlerine katkıda bulunup bulunmadığını sistematik olarak değerlendirmeli; özellikle öğretmenler tarafından yapılan etkinliklerin planlandığı şekilde uygulandığından emin olmalıdır.

Günümüzde kamu politikalarındaki yeri sınırlı olan ancak gün geçtikçe daha çok önem kazanan erken çocukluk eğitimi politikaları geliştirilirken araştırma ve uygulamalara ilişkin sonuçlardan yararlanılması ve bu alanda çalışan öğretmenlerin yeterlilik ve niteliklerine katkıda bulunulması gerekmektedir (Schweinhart & Fulcher-Dawson, 2009). Bu noktada politika yapıcılarının sistemde var olan okul öncesi öğretmenlerinin yeterlilik ve ihtiyaçlarını değerlendirerek öğretmen yetiştirme ölçütlerini belirlemesi ve bunların sürdürülebilirliği sağlanması gerekmektedir. Eğitimin diğer kademelerinde olması gerektiği gibi okul öncesi eğitim kademesinde de erken çocukluk eğitimi politikalarının, uygulamalarının ve araştırmalarının öğretmenler tarafından yapılan uygulamalar ve çocuklardaki kazanımları merkeze alarak geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir (Barnett, 2011; Schweinhart & Fulcher-Dawson, 2009).

Eğitim politikalarında eğitimin çocukların öğrenmeleri üzerindeki etkisi, öğretmen niteliğini merkeze alarak tartışılması gereken bir konudur. Çünkü özellikle okul öncesi dönemde öğretmenlerin çocuklarla kurdukları etkileşim ve bu etkileşimin standardize edilmiş gözlemler yoluyla değerlendirilmesi, çocukların gelişimsel ve eğitimsel kazanımlarını öne çıkaran etkili politikalar geliştirilmesine destek olmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar öğrenci başarısını arttırmaya odaklanan politikaların ve eğitim araştırmalarının odağını oluşturmaktadır (Pianta & Hamre, 2009).

Okul öncesi eğitim, öğretmenlerin kanıta dayalı değerlendirilme sistemlerinin uygulanması açısından her ne kadar daha geri planda kalmış olsa da birçok araştırma ve projede okul öncesi dönemde öğretmen etkililiğinin ölçülebilirliği ve etkisi konularını ele alınmıştır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiş sosyo ekonomik açıdan düşük seviyedeki ailelerin çocuklarına eğitimsel fırsatlar sağlayan bir erken müdahale programı olan Head Start Programı'nda sınıf ortamlarına ilişkin doğrudan gözlemler yapılmış ve tüm dünyada okul öncesi eğitim ortamlarının değerlendirilmesinde temel teşkil eden Harms, Clifford ve Cryer (2005) tarafından geliştirilmiş Okul Öncesi Eğitim Merkezi Değerlendirme Ölçeği (Early Childhood Environmental Rating Scale-ECERS) ile gözleme dayalı değerlendirmeler yapılarak çocukların kazanımları ile ilgili somut ve gözlenebilir hedefler konulması yolunda önemli bir adım atılmıştır. Daha sonra bilimde, özellikle ölçme değerlendirme alanında yaşanan gelişmeler ve erken çocukluk

dönemine yönelik başlatılan girişimler bu dönemde sınıflarda standartlaştırılmış bir gözlem tekniği ile sınıf ortamını ve öğretmen davranışlarını değerlendirme ve bu değerlendirmeleri de bir “kalite” göstergesi olarak alma yaklaşımını geliştirmiştir (Pianta & Hamre, 2009). Okul öncesi eğitim yapılan sınıflarda eğitim kalitesinin standart başarı testleri ile ölçülememesi gözleme dayalı değerlendirme yaklaşımını geliştirmiştir. Bu yaklaşım eğitim politikaları açısından eğitimin daha üst kademelerinde de gözleme dayalı öğretmen performansı ve kalite ölçümü, öğretmen yeterlilikleri, eğitimsel çıktılarla ilişkili olarak ihtiyaç duyulan profesyonel gelişim alanları ve hesap verilebilirlik konularında gözleme dayalı değerlendirme yapılmasına zemin hazırlamaktadır. Bir başka ifadeyle öğretmen performansının sınıf içinde gözleme dayalı değerlendirilmesinin eğitim politikalarının merkezine alınması sınıflarda daha etkili bir eğitim sunulmasını sağlayacaktır.

Öğrencilerin öğrenmesi büyük ölçüde sınıf içindeki deneyimleri tarafından açıklanmaktadır (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). Bununla birlikte bu deneyimlerden ne kadarının öğretmenler ve onların davranışları ile ilişkilendirildiği önem kazanmakta ve bu nedenle çocukların öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olan öğretmen davranışlarının analiz edilmesi gerekmektedir. Herhangi bir öğrenme çevresinde çocukların sağlıklı gelişimleri ve öğrenmeleri yetişkinlerle aralarındaki etkileşimle ilişkilidir. Bu nedenle nitelikli bir eğitim ortamında motivasyonel iklim, sınıf yönetimi ve öğrenme etkinliklerinin çocuk merkezli bir stratejiyle oluşturulması gerekmektedir (Stipek, 2004). Bu bileşenler bilişsel, sosyal-duygusal ve davranışsal alanlarda çocuklar ve ergenlerin sağlıklı bir gelişim göstermelerine yardımcı olacaktır.

Bir eğitim sisteminin kalitesi sistem içinde yer alan eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından uygulanan veya rehberlik edilen görev ve etkinliklere dayanmaktadır. Bununda ötesinde öğretmenler yüksek kalitede eğitim ve öğrenmenin en önemli bileşenleri olarak sınıf içinde ve dışında çalıştıkları gruplarda yüksek seviyede performans, olumlu tutum ve nitelikli davranış göstermek ve bunları sürdürülebilir kılmakla yükümlüdür. Darling-Hammond (2003)'e göre öğretmenler öğrenci başarısında en büyük etkiye sahiptirler. Bu nedenle işlerine büyük bir bağlılık duyan ve yüksek performans gösteren öğretmenler olmadan eğitimde başarıyı yakalamak mümkün olmamaktadır. İşine karşı bağlılık ve sorumluluk duygusu nitelikli öğretmenlere

ilişkin içsel bir süreç olmakla birlikte, bu süreç eğitimde yapılmak istenen reform ve yakalanmak istenen hesap verilebilirlik ölçütlerinin yerine getirilmesinde temel teşkil etmektedir (Beteille & Loeb, 2009).

1.7.4. Öğrenme ve Yapılandırıcılık

Yapılandırıcılık eğitim, psikoloji, felsefe gibi birçok farklı disiplinde kullanılan geniş bir kavramdır. Temelinde antik çağlardaki düşünürlerin fikirlerinden etkiler barındıran bu kavrama Konfüçyüs'ün, Plato'nun ve Aristo'nun ileri sürdüğü özellikle bilgi ve öğrenmeye ilişkin görüşlerde rastlamak mümkündür. Eğitimde yapılandırıcı yaklaşımın temelleri Piaget, Vygotsky, Gestalt psikologları, Bruner, John Locke ve John Dewey 'in aralarında bulunduğu bilim adamları ve filozofların araştırma ve çalışmalarına dayanmaktadır. Yapılandırıcılık kavramı; eğitim bağlamında resmi olarak 20. yüzyılın sonlarında ilk olarak A. J. Magoon (1977) tarafından kullanılmıştır.

Yapılandırıcı yaklaşım "1. Öğrenenler kendi bilgilerini kendileri yapılandıran aktif öğrencilerdir, 2. Bilgiyi yapılandırma sürecinde sosyal etkileşimler önem taşımaktadır" görüşlerini temele almaktadır. Piaget (1896-1980)'e göre çocuklar gelişim gösterdikçe düşünme biçimleri daha organize hale gelmekte ve somutlaştırmadan uzaklaşmaktadır. Gelişim sürecinde sosyal çevre önemli bir faktördür ancak değişen düşünce yapısı için sosyal etkileşimler esas mekanizmayı oluşturmamakta; bunun yerine bireyin kendi biliş ve düşüncelerini koordine etmesi ve yansıtması ile meydana gelmektedir. Buradan hareketle Piaget'in kuramında bireyin ve psikolojik süreçlerin önemine yapılan vurgunun eğitimde yapılandırıcı yaklaşımın ilk hareketini oluşturduğu söylenebilmektedir (Pelech & Pieper, 2010; Woolfolk, 2014). Bu düşünceye ilişkin geliştirilen eleştirilerde her bireyin algı ve inançlarının eşit derecede önemli olduğu ve bu nedenle dünyada gerçeklik ve doğruluklara ilişkin problem yaşanabileceği ifade edilmektedir. Bu durumda özellikle eğitimde bazı zorluklar yaşanılması kaçınılmazdır. Örneğin öğretmenler dürüstlük, doğruluk, başkalarına saygı, adil olmak, eşitlik, sorumluluk gibi birçok değere vurgu yapmakla yükümlüdür. Bu değerlerin her bireyin algısında farklı şekilde yer alacağı düşünülürse bireylerin kendi algıları nasılsa o şekilde inanmaya ve davranmaya devam etmelerini desteklemek ve onları doğru olana yönlendirmemek toplumda karmaşaya neden olacaktır. Bu noktada Lev S. Vygotsky (1866-1934)' nin bireyin gelişiminin yanında sosyal yapılandırıcılığa

yaptığı vurgu önem kazanmaktadır. Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığında öğrenme bilginin bireysel şekilde yapılandırıldığını anlatırken; sosyal yapılandırmacılıkta öğrenme bir gruba dahil olma ve bilginin sosyal olarak yapılandırılmasını anlatmakta yani öğrenme sosyal ve kültürel bir bağlamda ele alınmaktadır. Vygotsky'nin ele aldığı potansiyel gelişim alanı kavramında çocuğun problemleri bir yetişkinin veya bir akranının yardımı ile çözmesi ile biliş ve kültürün birbirini şekillendirmesi anlatılmaktadır. Kavrama göre, bir çocuk içinde bulunduğu kültürde yer alan toplumsal araç ve uygulamaları kullanarak bilişsel yönden gelişmekte; yeni problem ve uygulamaları genelleyebilmek için de bilişsel becerilerini kullanmaktadır (Pelech & Pieper, 2010; Woolfolk, 2014). Buna göre öğrenme bireysel olarak yapılandırılan ancak sosyal etkileşimlerin aracılık ettiği bir süreçtir.

Beyin temelli öğrenmeyi savunan yapılandırmacılığa göre her öğrenme beyni yeni uyaranlar, deneyimler ve davranışlar aracılığıyla değiştirmekte ve geliştirmektedir. Her öğrenme bireyin beyinde yeni ve benzersiz bir bağlantı oluşturmakta böylece bireyler öğrendikçe daha da farklı bireyler haline gelmektedir. Bu durum Howard Gardner tarafından ortaya atılan ve günümüzde geniş kabul gören Çoklu Zeka Kuramını da destekler niteliktedir. Çünkü Gardner'a göre zeka bireylerin belli bir bağlam içerisinde problem çözme sürecinde yeterlilikleri olarak tanımlanmaktadır.

Yapılandırmacılığı temel alan görüşlerin odak noktasını kendi deneyimlerini anlamlandırmak için sürekli aktif bir uğraş içinde bilgiyi yapılandıran aktif öğrenen bireyler oluşturmaktadır. Bireyler zihinsel model ve şemalarını geliştirdikten sonra deneyimleri aracılığıyla sürekli güncelleme halindedir. Bir başka deyişle birey pasif bir öğrenci değil, aktif bir keşfedicidir. Bu nedenle bireyler için bilgi, beceri ve kavramlar öğrenildikten sonra depolanmak yerine aktif olarak kullanılması gerekmektedir. Bireylerin öğrendiklerini aktif olarak kullanabilmeleri için öğrenme etkinliklerinin problem çözme, eleştirel düşünme, bir duruma ilişkin birçok bakış açısı geliştirme, karar verme ve verilen kararı uygulayarak sonuçlarını görme becerilerini içermesi gerekmektedir. Bunun yanında yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenmenin gerçekleşmesi için gerçek materyallerin kullanıldığı doğal öğrenme ortamları oluşturulmalı, çocuklar öğrenmenin aktif yapılandırıcıları olarak sorumluluklar almalıdır. Ayrıca öğretilen içerik farklı perspektiflerden farklı anlatımlarla çocuklara sunulmalı, öğrenme sürecinde sosyal paylaşım imkanı

tanınmalı, çocukta bilginin yapılandırıldığına ve öğrenmenin gerçekleştirildiğine dair farkındalık ve anlayış geliştirilmesi sağlanmalı ve çocuklar tarafından öğrenme sürecinin sahiplenilmesi gerekmektedir (Brooks & Brooks, 1999).

Çocuklar basit, sonucu çok kolay şekilde belirlenebilen veya direkt olarak kendilerine sunulan etkinlikler yerine karmaşık problemler yoluyla keşfetme ve problem çözme sürecini etkin olarak deneyimlemelerine fırsat sağlayan etkinliklerle buluşturulmalıdır. Öğretmenler eğitim etkinliklerini gerçekleştirirken karmaşık problemlerin olduğu bir öğrenme ortamının oluşmasına fırsat tanınmalıdır. Bu noktada karmaşık problemlerden kastedilen, çocukların deneyimlediği problemlerin zor olması değil, farklı birçok yönü olan, farklı perspektiflerle yaklaşılarak olası birçok çözüm yolu içeren problemlerdir (Van Der Veer, 2007). Woolfolk (2014)'e göre bu etkinlikler doğal bir şekilde gerçek deneyimlerle çocuklara sunulmalı; bu süreçte öğretmenler çocukların kaynaklara ulaşmasını sağlayan, bilgiyi yapılandırmalarında onlara destek olan, gelişimlerini izleyen ve onlara yapıcı dönütler veren, büyük ve aşılması zor gibi görünen problemleri küçük parçalara bölerek çözüm sürecinde rehberlik yapan bir rol üstlenmelidir.

Vygotsky (1986)'ye göre bireyin üst düzey zihinsel süreçleri sosyal etkileşimler aracılığıyla gelişmekte, bu nedenle öğrenme ortamlarında ve etkinliklerinde; işbirliği, paylaşım, grup çalışması gibi sosyal beceri davranışlarının desteklenmesi gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen eğitimin asıl hedeflerinden biri de çocukta diğerlerinin görev ve haklarına saygı duyarak kendi durumuna karar verme ve ortaklaşa iş yapabilme becerilerini desteklemektir. Günümüz dünyasında bireylerin giderek daha sabırsız, daha yalnız ve daha benmerkezci hale geldiği gerçeği de düşünüldüğünde küçük çocuklarda birbirlerini dinleme, birlikte iş yapabilme, kendine ve başkasına saygı duyma, ortak bir hedef doğrultusunda aldığı sorumluluğu yerine getirerek bir işi tamamlama gibi becerilere odaklanan etkinlikler oldukça önem kazanmaktadır. Bunun yanında Woolfolk (2014)'a göre Vygotsky'nin bilişsel kuramında yer alan potansiyel gelişim alanı kavramına göre çocuğun bilgileri ve öğretmenin bilgileri arasında anlamlı bağlantılar kurarak çocukların öğrenmelerini ilerleten bilgiyi yapılandırma sürecininyaşanması çocuk için büyük önem taşımaktadır. Buna göre öğretmen, çocuğun beceri ve anlayış geliştirmek için sürekli olarak tamamlayıcı, dikkat çekici

ve anlamlandırıcı geri dönütler sağlamalı ve çocuğun kendi öğrenme sürecinde giderek daha çok sorumluluk almasına yardımcı olmalıdır.

Yapılandırıcı eğitim çocukların ne öğrendikleri ve bunu hangi aşamalarla nasıl öğrendikleri sürecine ilişkin farkındalıklarını geliştirmektedir. Eğer çocuklar düşüncelerini şekillendiren etkilerin ne olduğunun farkına varırlarsa ileriki yaşantılarında da seçim yapma, karar verme, çok yönlü düşünme, verdikleri kararın olası sonuçlarını doğru tahmin edebilme, bir probleme ilişkin farklı çözüm yolları geliştirme gibi yaşam boyu gerekli olan birçok üst düzey beceriyi kazanacaklardır (Brooks & Brooks, 1999; Pelech & Pieper, 2010).

Yapılandırıcı yaklaşım eğitim sürecinde öğrenme etkinliklerinin çeşitlendirilmesini gerektirmektedir. Farklı öğrenme etkinlikleri öğretmene bir sınıfta ilgi ve ihtiyaçları farklı olan birçok çocuğa hitap etme olanağı sağlamaktadır. Öğrenme etkinliklerinin çeşitlendirilmesi öğrenilecek içeriğin, öğrenme sürecinin ve süreç sonunda elde edilecek ürünün farklı olabilmesi anlamına gelmektedir. Buna göre öğretmenler etkinliklerini planlarken her çocuğun kendi öğrenme gücünü etkinleştirdiğinden ve ürün elde etme sürecinde her çocuğun kendi öğrenmesini gösterebildiğinden emin olmalıdır (Stipek, 2004). Öğrenme sürecinde farklılaşma çocukların nasıl öğrendiğini analiz etmeyi gerektirmektedir. Bazı çocuklar dinleyerek öğrenirken bazıları görsel, bazıları ise ifade ederek öğrenebilmektedir. Bu noktada farklı öğrenme stilleri olan çocukları grup olarak bir araya getirmek de öğrenmenin etkili şekilde sağlanmasına yardımcı olmaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşım okul öncesinden üniversite eğitimine kadar eğitimin her düzeyinde etkili olarak kullanılması gereken bir eğitimsel yaklaşımdır. DeVries (2002)'a göre ilkokul iki ve üçüncü sınıf öğrencilerinin katıldığı araştırmada yapılandırıcı müfredatla eğitim gören öğrenciler okuma, matematik ve Stanford Genel Başarı testinde ulusal öğrenci ortalamasının üzerinde bir başarı sergilemişlerdir. Bir başka araştırmada Hubber (2005) ortaöğretim öğrencileri ile çalışmış ve geometri dersinin yapılandırıcı bir felsefeyle işlemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin küçük gruplarla çalışmak istedikleri, kendi fikirlerini geliştirip test edecekleri etkinlikleri tercih ettikleri, fikirlerini rahatlıkla ifade ederek etkinliklere daha aktif katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Küresel ekonomik yarışın hız kazandığı günümüz dünyasında bilgi; bireylerin farklı bilgi parçalarını bir araya getirerek yeni bir bilgi tabanı oluşturduğu öznel bir süreç olarak görülmektedir. Bu bağlamda 21. yüzyılda bireyler düşünme ve karar verme süreçlerinde yapılandırmacı olmak durumundadır. Bireyler başarılı olabilmek için var olan bir gerçekliği birçok açıdan keşfetmek ve farklı perspektifler geliştirerek o gerçekliğe ilişkin yeni olasılık ve seçenekleri ortaya koymak durumundadır. Bunun yanında özellikle iş dünyasında grup içinde etkin çalışan, yeni ve bilinmeyen problemlere ilişkin çözüm önerileri sunma becerisi gösteren, karmaşıklığı ve belirsizliği yönetebilen, bilgiyi sentez ederek yeni durumlara uyarlayan bireyler aranmaktadır (Barnett, 2011; Heckman, 2011; OECD, 2010). Bu bağlamda okul öncesi eğitimden başlayarak eğitimin her kademesinde yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği eğitim ortamlarının oluşturulması ve bireylere bu yaklaşımı benimseyen eğitimcilerle nitelikli bir eğitim sürecinin sağlanması gerekmektedir.

1.7.5. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Performansı ve Kalitesinin Önemi

Okul öncesi eğitimde etkili eğitim, çocukların öğrenmelerine odaklı sözel ve davranışsal uyarılar, hassas ve sıcak etkileşimler ve geri bildirimler gibi bileşenlerin bir arada olduğu sıcak ve olumlu bir eğitim ortamına çok doğal bir biçimde adapte olmalarını gerektirmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri diğer eğitim kademelerindeki öğretmenlerden farklı olarak böyle bir eğitim ortamını oluşturabilecek becerilerle donanmış olmalıdır. Bu eğitsel etkinlikler ve etkileşimler çocukların performansları arasındaki farklılıkların kapatılması ile doğrudan ilişki içindedir ve çocukların akademik başarılarının da en önemli yordayıcısıdır. Daha büyük yaşlardaki çocukların aksine küçük çocuklarla çalışan öğretmenlerin planladıkları etkinlikleri bilinçli olarak çocukların oyun oynamalarına ve keşfetmelerine fırsat veren doğal öğrenme ortamları içerisinde birçok farklı kanaldan uyaran alabilecekleri şekilde desteklemesi gerekmektedir. Yapılandırılmış veya yapılandırılmamış eğitim etkinlikleriyle çocukların gelişimlerini, öğrenmelerini, ilgilerini ve etkileşimlerini destekleyecek fırsatlar yakalaması ve bu fırsatları değerlendirmesi iyi bir okul öncesi eğitim öğretmenin özellikleri arasındadır (Pianta, 2011). Mesleki yeterliliği olan bir okul öncesi eğitimi öğretmenin mesleki ve akademik olarak sağlam bir temele oturan davranışlara ve tutuma sahip olması gerekmektedir. Okul öncesi eğitimi öğretmeni yetiştiren

programların öğretmen adaylarına bu davranış ve becerileri kazandırması gerekmektedir. Buna göre öğrenme deneyimlerinin araştırma, teori ve uygulamaya dayandırılması gereklidir.

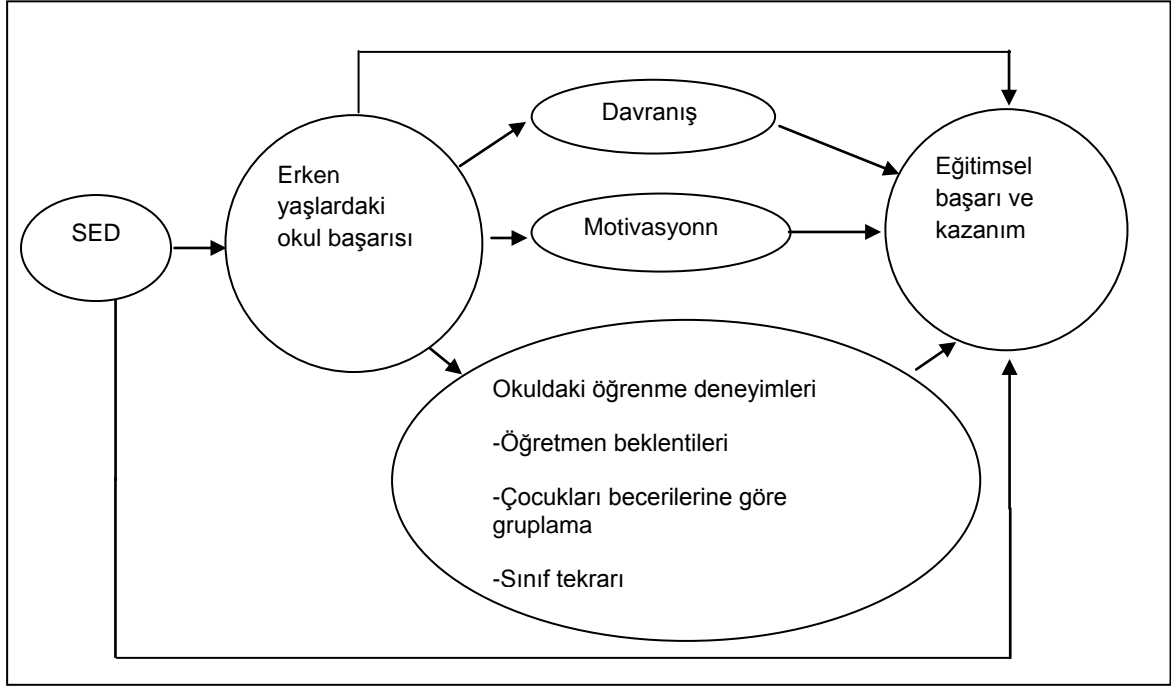
Okul öncesi eğitim öğretmenlerine yönelik mesleki eğitim programlarında öğretmenlerin sınıf içi etkileşimleri etkili bir şekilde kullanma, eğitimsel uygulamalarda öğretmen-çocuk etkileşimine bilinçli ve planlı bir şekilde yer verme, çocuklara dil ile ilgili nitelikli uyarılar sunularak çocukların farklı gelişim alanlarını destekleme konularına yer verilmesi gerekmektedir.

Nitelikli mesleki eğitim programları öğretmenlerin tüm kariyerleri boyunca devam etmesi gereken uzun soluklu çalışmalardır. Bu çalışmalar yeni başlayan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olanak tanırken deneyimli öğretmenlerin alanlarındaki son gelişmelerden haberdar edilerek çağın gerekliliklerini yakalamalarına yardımcı olmaktadır. Bu kapsamda mesleki eğitimlerde öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarına yönelik kendi programlarını organize etmelerine, alanları ile ilgili son yapılan yayınlardan haberdar olmalarına, birbirleri ile bir araya gelerek mesleki anlamda destek ve paylaşımlarda bulunmalarına, eğitim kurumlarında kendilerine yönelik açılan eğitim programlarına devam etmelerine, mesleki organizasyonlara katılmalarına ve en önemlisi araştırma projelerine katılarak araştırmacı-egitimci olmalarına destek olunması çok büyük önem taşımaktadır (Saracho, 2013).

Abecedarian (Ramey v.d., 2000), Perry Preschool Project (Weikart, v.d., 1978), Early Head start (Love, v.d., 2002), Head Start (Zigler & Valentine, 1979), Bright Beginning (Smith, v.d., 2003), Brookline Early Education Project (Hauser-Cram, v.d., 1991) gibi risk altındaki çocuklara yönelik geliştirilmiş erken müdahale programlarının ortak çıkış noktası dezavantajlı çocukların ihtiyaçlarına karşılık veren sistemli, güvenli ve uyaran zengini eğitim ortamlarının ileriki yıllarda bu dezavantajların sebep olabileceği hasarlardan çocukların en az seviyede etkilenmesini sağlamasıdır. Tüm bu müdahale programlarında ortak olan bir diğer nokta ise öğretmenlerin niteliğine önem verilmesidir. Çünkü özellikle risk altında veya dezavantajlı çocukların bilişsel, sosyal, duygusal veya akademik becerilerinin geliştirilmesine yönelik programların işine bağlılığı yüksek ve mesleki bakımdan üst düzey becerilerle donatılmış öğretmenler olmadan etkili bir sonuca

ulaşmasının mümkün olmadığı bilinmektedir (akt: Barnett, 1995; 2008). Özellikle dezavantajlı çocukların kendilerine sağlanan eğitimden en üst düzeyde faydalanmalarında onlara sunulacak hiçbir şey üst düzeyde eğitim almış, mesleki yeterliliği yüksek, esnek ve duyarlı eğitimcilerden daha etkili değildir (Hanushek, 2010).

Stipek (2001)'e göre çocukların akademik problemleri evdeki, okuldaki ve okul yaşantıları boyunca karşılaştıkları birçok deneyimden etkilenmektedir. Ancak okul öncesi dönem ve ilkokulun ilk yılları özellikle kritik önem taşımaktadır. Çocukların okul yaşantılarının başlangıcındaki akademik becerileri, yaşantıları boyunca elde edecekleri eğitimsel kazanımlarının ve uzun vadedeki akademik başarılarının önemli bir yordayıcısıdır (bkz. Şekil 2). Çocukların erken yaşlardaki akademik performansları okuldaki diğer birçok deneyimlerini harekete geçirecek ve bu da daha sonraki davranış ve performanslarını etkileyecektir. Erken akademik beceriler çocukların davranışları, motivasyonları ve özellikle de benlik algıları üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca bu beceriler öğretmenlerin çocukların akademik yeterlilikleri ve potansiyellerine ilişkin beklentilerinden ve sınıfa ilişkin kararlarından etkilenmektedir. Bu durum çocukların eğitim ortamında yakalayacakları öğrenme fırsatları ile doğrudan ilişkilidir.



Şekil 2: Bireyin erken yaşlardaki başarısı ile ilerleyen yıllardaki başarısı ve eğitimsel kazanımları arasındaki ilişki (Stipek, 2001).

Çocukların erken yaşlarda kazandıkları beceriler öğrenme oranlarını da etkilemektedir. Çünkü birtakım beceriler açısından daha yetkin olarak okula başlayan çocuklar kendilerinden daha az yeterli olan çocuklara göre öğrenme deneyimlerinden daha çok fayda sağlamaktadır. Bu durum ilerleyen yıllarda çocuklar arasındaki beceri farklılıklarının artmasına neden olmaktadır. Bunun yanında çocukların erken yaşlardaki bilişsel yeterlilikleri ve okul performansları akademik yeterlilikleri ve motivasyonlarıyla ilgili değişkenlerine de tesir etmektedir (Stipek, 2001, 2011; Zigler, 2011). Çocukların motivasyonlarındaki düşüş akademik etkinliklerde daha az çaba göstermelerine neden olmaktadır. Ailenin sosyo ekonomik düzeyinden bağımsız olarak bilişsel ve akademik olarak daha düşük seviyede okula başlayan çocuklar entelektüel potansiyellerine ulaşma noktasında çok fazla engelle karşılaşmaktadır. Düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen çocuklar özellikle duygusal açıdan daha zedelenebilir olmakla birlikte ekonomik düzeyi daha iyi olan akranlarına göre daha yetersiz uyarıların olduğu ortamlardan gelmekte ve çoğunlukla daha düşük performanslı eğitimcilerle karşılaşmaktadır. Sonuç olarak erken yaşlarda bilişsel ve akademik açıdan daha düşük seviyede olan çocukların ilerleyen yıllarda akademik başarılarını arttırmaları oldukça zor olmakta; bu çocuklar genellikle sınıf tekrarları, okula karşı olumsuz

tutum geliştirme, okulu bırakma gibi birçok olumsuz durumla karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle erken yaşlarda sağlanacak nitelikli eğitim özellikle bu çocukların geleceğinde çok daha önemli rol oynamaktadır (Stipek, 2001, 2002; Stipek & Seal, 2001).

1.7.6. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmenlerin Sınıf İçi Performansının Değerlendirilmesi

Okul öncesi dönemde sağlıklı bir öğretmen-çocuk etkileşimi ileriki yıllarda öğrenci başarısının en güçlü yordayıcılarından biridir (Pianta, 2011). Özellikle öğretmenin olumlu ve sıcak bir duygusal destek sağlaması, öğrenme etkinliklerinde öğretmen ve çocuğun nitelikli birlikteliği, öğretmenin çocuğun bireysel, sosyal, duygusal ve akademik kazanımlarına yönelik duyarlılığı çocukların ileriki yaşantılarında başarılı olmalarını sağlamaktadır (Pianta, Barnett, Burchinal & Tornburg, 2009; Pianta & Hamre, 2009).

Öğrenme etkinlikleri çocuklar için çok zor veya çok kolay olduğunda gelişim gerçekleşmemektedir (Vygotsky, 1986). Öğretmenleri materyal seçimi, etkinlik planlaması, çocukların gelişim düzeylerine göre geri bildirimler vermesi konularında yönlendiren programların çocukların gelişim ve başarıları üzerinde güçlü ve olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu özelliklere uygun olarak tasarlanmış ve çocukların farklı ihtiyaçlarına cevap veren materyal desteğinin olduğu esnek şekilde kullanılabilen öğrenme ortamları çocukların ileriki akademik yaşantılarındaki başarılarına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını etkin bir şekilde temele alan öğrenme etkinlikleri çocukların öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmakta, öğrenmeye odaklanmalarını sağlamakta, öğrenen olarak karar verme ve sorumluluk üstlenme becerilerini geliştirmekte ve bir görevi sürdürme ve tamamlama kapasitelerini arttırmaktadır (Zimmerman & Cleary, 2009).

Çocuklar için eğitim etkinliklerinde gösterdikleri çabanın hem okul içi hem de okul dışı ortamlarda öğretmenleri tarafından kabul görmesi ve desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Çocukların kendi öğrenme süreçlerine yönelik sorumluluk geliştirmeleri ve bu sorumluluğu sürdürmeleri; karar verme, başladığı işi tamamlama ve öğrenme sürecine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine destek olmaktadır (Stipek, 2002). Tüm bu süreçlerde öğretmen ve çocuğun birlikte karar alması, çocukların düşünce ve isteklerine önem verilmesi çocukta başkaları

tarafından dayatılan zorlayıcı bir duruma maruz kalmak yerine kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlendiği bir süreç algısını geliştirmektedir. Bu durum çocuklarda okula ve öğrenmeye karşı özellikle ilerleyen yıllarda oluşması muhtemel olumsuz algının ve davranışsal problemlerin engellenmesinde oldukça önemlidir.

Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çocukların öğrenen olarak bağımsızlıklarını teşvik etmeleri, rutinleri tutarlı ve etkin bir şekilde planlamaları (Pianta, Le Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002) ve çocuk merkezli bir sınıf yönetimi sunmaları çocukların öğrenme fırsatlarından en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamaktadır. Bu sayede sınıf içinde farklı çocukların farklı ihtiyaç ve ilgilerini karşılayan birden fazla uygulamaya yer verilme olasılığı artmaktadır. Bu durum öğretmenlerin çocukların öğrenme hedefleri doğrultusunda grup veya bireysel olarak her çocukla nitelikli etkileşim kurmalarını ve öğretmen ile çocuk arasında güçlü bir iletişim kurulmasına olanak tanıyacaktır. Böylece öğretmenin mesleki anlamda da kendisini daha yetkin hissettiği esnek bir sınıf yönetimiyle içerik olarak zengin bir eğitim yaşantısı geçirmesi mümkün olacaktır. Öğretmenin sınıf yönetimi uygulamalarındaki bu esneklik çocukların düşünme ve problem çözme becerilerinin desteklenmesi açısından gereklidir. Çünkü çocuklar üzerinde sıkı bir kontrol uygulanması gerekli gören bir eğitim anlayışı, çocukların düşüncelerini ifade etmesini, tartışmasını, yüksek düzeyde düşünme becerileri kullanmasını engelleyerek kendi kararlarını uygulayacakları eğitim etkinliklerine yer vermemektedir. (Reutzler & Jones, 2013; Tomlinson & Imbeau, 2013). Piaget ve Vygotsky'nin çalışmaları temel alan yapılandırmacı bir eğitim ortamında çocukları bilginin aktif yapılandırıcıları olarak görülmektedir. Buna göre yapılandırmacı yaklaşımın desteklendiği öğrenme ortamlarında çocuklar bilgiyi yapılandırırken öğretmenler yönlendirme ve rehberlik yapan bir görev üstlenmekte, aynı zamanda da çocukların nesnelere ve akademik konulara ilişkin kendi keşiflerini yapmaları için fırsat tanımaktadır (Stipek, 2004).

Öğrenme süreci motivasyonun büyük önem taşıdığı aktif bir süreçtir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için çocukların dikkat göstermeye istekli olması, çaba göstermesi, zor veya anlaşılabilir durum karşısında ısrarlı olması ve bir şeyi ilk seferde yapamama veya anlayamama durumunda karşılaştığı duygusal güçlüklerle yapıcı şekilde başa çıkabilmesi gerekmektedir. Çocukların öğrenmeyi istemeye ihtiyaçları vardır ve sosyal öğrenme ortamlarına üretken ve rahat bir şekilde dahil olabilmeleri

için gereken sosyal ve psikolojik araçlara sahip olmaları gerekmektedir (Ramey & Gambrell, 2013; Stipek, 2011) Okul öncesi dönemde çocuklar sosyal, duygusal, bilişsel gelişimlerini ilerletirken ilkokulun ilk yıllarında kullanacakları akademik becerilere yönelik hazır bulunuşluklarını geliştirme fırsatı yakalamaktadır. Ancak bu süreçte öğretmenler çocukların akademik becerilerini geliştirmeye odaklanırken motivasyonlarını ihmal ederse çocuklar faydadan çok zarar görme riski ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde çocuklara sunulan etkinlikler onların bilişsel ve akademik becerilerini geliştirmenin yanında sosyal-motivasyonel gelişimlerini de ön planda tutmak durumundadır (Brinton & Fujiki, 2013; Raver & Okada, 2011).

Piaget'in teorisi doğrultusunda yapılandırmacı yaklaşımı temel alan uygulamalarda çocuklar bilginin aktif yapılandırıcıları olarak görülmekte ve öğretmen çocukların öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde öğrenme çevresini düzenleyen, çocukların objelerle ilk elden deneyimler kurarak kendi keşfetme süreçlerini yaşamaları konusunda cesaretlendiren ve bilişsel olarak öğrenmenin çocuk için anlamlı hale gelmesini sağlayan bir rehber rolünde olmalıdır. Bu noktada Vygotsky'nin teorisi öğretmene biraz daha aktif sorumluluk yüklemiş ancak yine de öğretmenin rolü çocuğun ilgi ve anlama düzeyine göre şekillendirilmiştir. Buna göre "öğretim" çocuğun öğretmeni veya kendisinden daha bilgili bir akranı ile görüş alışverişinde bulunduğu bir tür ortaklık olarak görülmelidir. Etkili ve nitelikli bir öğretmen çocuklara rehberlik ve yönlendirme sağlayarak onların öğrenme süreçlerine yardımcı olurken aynı zamanda onlara kendi keşif süreçlerini yaşama konusunda fırsatlar sunmaktadır (Pelech & Pieper, 2010; Stipek, 2004; Vygotsky, 1986; Woolfolk, 2014). Bu nedenle öğretmenin çocuğu daha çok merkeze alan, sosyal etkileşimler ve öğrenme etkinliklerine birbirlerini tamamlayıcı şekilde yer veren, öğrenme fırsatları yaratan, çocukların motivasyonel süreçlerini ihmal etmeyen kısaca çocuğa ve eğitim ortamlarına bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşan davranışlarla sergilemesi gerekmektedir. Çünkü öğretmen davranışları çocukların motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocukların sergiledikleri bir davranış neticesinde öğretmen tarafından teşvik edilmesi çocukta yeterli duygusu, olumlu benlik algısı ve yapılan işe devam etme ve o işi neticelendirme şeklinde sonuçlanırken, yapılan olumsuz eleştiriler de çocukların olumsuz benlik algısı geliştirmeleri ve etkinliklere katılmada isteksiz olmalarına neden olmaktadır

(Dweck & Master, 2013). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen görüşün aksine geleneksel öğrenme yaklaşımını da değerli bulan görüşlere göre doğrudan öğretmen tarafından şekillendirilen öğretim yöntemi çocuklarda temel akademik becerilerin geliştirilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu görüşe göre geleneksel öğrenme özellikle düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen veya öğrenme güçlüğü çeken çocuklar üzerinde etkili olan bir yaklaşım olarak görülmektedir. Ancak son yıllarda küçük çocukların yapılandırmacı özellikler taşıyan eğitim ortamları ve uygulamalardan daha çok fayda sağladıkları üzerinde görüş birliğine varılmaktadır (Baker, Kupersmidt, Voegler-Lee, Arnold & Willoughby, 2010; Loeb, Fuller, Kagan & Carrol, 2004; Whitebook, 2003).

Günümüzde çocukların öğrenme çıktıları üzerinde etkisi incelenen birçok program ve uygulama bulunmaktadır. Bu uygulamalar gelişimsel, çocuk merkezli, oyun temelli olma gibi birçok ölçüte göre değerlendirilmektedir. Okul öncesi eğitimde bu değerlendirmelerin gerçekçi, objektif ve en iyi tanımlayacak şekilde yapılabilmesi için gözlem ölçekleri geliştirilmiştir (Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002; Stipek, 2004). Bu sayede araştırmacıların programlar ve uygulamalar üzerinde etkili olan değişkenlerle bu program ve uygulamaların çocuklar ve eğitim süreci üzerindeki etkisini gerçekçi biçimde araştırma olanağı bulunmaktadır. Geçmişte eğitim etkinliklerinden ziyade sosyal iklim üzerine yoğunlaşan gözlem ölçekleri ile karşılaşılmaktadır. Bu ölçeklerde ölçek yazarları tarafından uygun bulunmayan durumların neden uygun olmadığı veya o duruma ilişkin ayrıntılı analiz imkanı bulunmamaktadır. Bu durumda hemen hemen hiçbir öğrenme etkinliğine yer verilmeyen sınıflar sadece sosyal iklim açısından yüksek puan almaları nedeniyle yüksek niteliğe sahip olabilmekte bu da araştırma sonuçlarında yanlılığa sebep olabilmektedir (Stipek, 2011). Bu nedenle okul öncesi eğitimde çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini, temel akademik becerilerini motivasyonlarını, öğrenmeye karşı ilgi ve isteklerini ve kendilerine olan güvenlerini birlikte destekleyen uygulamalara ve eğitim ortamlarına yer verilmesi gerekmektedir. Bu her ne kadar iddialı bir hedef olsa da çocuklara sağlanan eğitimden en üst düzeyde fayda sağlamak adına büyük önem taşımaktadır.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Stipek (2004) tarafından büyük oranda düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen ve farklı etnik kökenden öğrencilerin eğitim gördüğü 314 anasınıfı ve ilkokul birinci sınıfta yapılan araştırmada bu sınıflardaki eğitim uygulamaları incelenmiş ve sonuçlar öğrencilerin demografik özellikleri, okul kalitesi ve okul iklimi özellikleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında daha düşük sosyo ekonomik düzeyden gelen ve farklı etnik kökene mensup öğrencilerin yoğun olduğu okullardaki öğretmenlerin görüşlerine göre bu okullarda daha negatif bir sosyal iklim olduğu ortaya çıkmış ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin daha geleneksel bir öğretim tarzı benimsedikleri, yapılandırmacı uygulamalara daha az yer verdikleri belirlenmiştir. Yoksullukla ilişkili problemlerin bir sonucu olarak aile katılımının daha az görüldüğü düşünülen sosyo ekonomik seviyesi düşük bölgelerdeki okullarda öğretmenlerin uyguladıkları eğitimde daha geleneksel bir yaklaşımı benimsedikleri görülmüştür.

Early ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırmada resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin aldıkları eğitim, sertifika gibi mesleki yeterlilikleri ile sınıf kalitesi ve çocukların akademik kazanımları arasındaki ilişki incelenmiştir. 237 resmi okul öncesi eğitim sınıfında ve 800'ün üzerinde çocukla çalışılan araştırmada doğrudan sınıf gözlemleri yapılmış, çocukların erken akademik becerileri ölçülmüş ve öğretmenlere ilişkin veriler anketler aracılığıyla elde edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına ilişkin bilgiler kaç yıl eğitim aldıkları, en son elde ettikleri derece ve lisans öğrenimi görüp görmeme açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenim durumları ile çocuklardaki akademik kazanımlar veya sınıf kalitesi arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenim durumlarının okulöncesi eğitim boyunca çocukların matematik becerileri ile ilişkili olduğu belirlenmiş; ancak öğretmenlerin aldıkları eğitim süresince kazandıkları kredi ve sertifikalar çocuklardaki diğer akademik beceriler ve genel sınıf kalitesi arasında araştırmada yer alan çocukların aldıkları okul öncesi eğitim süresince sabit bir ilişki saptanmamıştır.

Baker ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiş bir müdahale programında çocukların okula hazırbulunuşluk becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmış, bu amaç doğrultusunda

okul öncesi eğitim öğretmenleri sınıf danışmanlarının rehberliğinde çocuklarda bu becerilerin geliştirilmesine yönelik sosyal ve akademik yönü ile bütünlüştürmüş bir program uygulamışlardır. Araştırmada genellikle ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarının devam ettiği Head Start okulları ve toplum temelli merkezler yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre müdahale programında yer alan etkinliklere göre toplum temelli merkezlerde çalışan öğretmenler Head Start okullarında çalışan öğretmenlere göre daha fazla oranda yer vermişlerdir. Uygulama başlamadan önce programa ilişkin kaygıları olan öğretmenlerin bu programın uygulanmasına daha az oranda yer verdikleri belirlenmiştir. Bunun yanında çalıştıkları kurumlardaki yöneticilere ilişkin algılarını daha olumlu olan, yöneticilerini destekleyici, iş birliği sağlayan, etkili ve adaletli bulan öğretmenlerin müdahale programına daha fazla katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin olumlu algıları ile programa katılım gösterme durumları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitimleri, deneyimleri, etnik kökenleri ve öz yeterlilik durumları ile programa katılım gösterme durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Phillipsen, Burchinal, Howes ve Cryer (1997) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal özellikleri ile program kalitesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Toplam dört eyalette kar amacı güzetmeyen ve gözetilen kurumlarda yapılan araştırmada görüşme, anket ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi dönem uygulamalarına ilişkin daha katı kuralların olduğu eyaletlerde bulunan ve kar amacı gütmeyen kurumlarda genel program kalitesinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Küçük yaş gruplarının olduğu sınıflar açısından daha deneyimli ve daha çok maaş alan öğretmenlerle daha deneyimli yöneticilerin olduğu sınıflarda program kalitesinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yine okul öncesi dönemde olan ancak daha büyük yaş gruplarının devam ettiği sınıflar açısından ise daha eğitilmiş, daha deneyimli ve daha yüksek ücretlerle çalışan öğretmenlerin sınıflarında program kalitesi yüksek çıkmıştır.

Pianta ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan araştırmada üç eyaletteki toplam 223 okul öncesi eğitim sınıfında sınıf etkinlikleri, öğretmen-çocuk etkileşimleri, genel sınıf kalitesi, okul, öğretmen ve aile özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen tarafından yapılandırılan ve geleneksel eğitim yaklaşımını benimseyen etkinliklerle tüm grup etkinliklerinin

daha yoğun şekilde kullanıldığı belirlenmiştir. Daha yoksul bölgelerde yer alan, aile gelirlerinin düşük olduğu ve sınıfta çocuklarla ilgilenen personel sayısının daha az olduğu okullarda çocuk merkezli etkinliklere daha az yer verildiği ve bu okullarda öğretmen-çocuk etkileşiminin daha olumsuz olduğu görülmüştür.

Lee ve Fox (2009) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının iletişim ve sosyalleşme becerileri devam ettikleri kurum türüne göre incelenmiştir. 244 çocuk ve bu çocukların ailelerinin katıldığı araştırmada farklı kurum türleri kreşler, özel okulları, devlet okulları ve ev temelli merkezler olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların yazılı ve ifade edici dil becerileri ile kişiler arası iletişim becerilerine ilişkin ortalama puanlarında devam ettikleri kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Daha çok ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerden gelen, risk altındaki, özel gereksinimli ve anadili İngilizce olmayan çocukların devam ettiği resmi kurumlarda çocukların ifade edici dil becerileri puanları açısından en düşük puanları aldığı, yazılı dili kullanma becerisi puanlarının düşük olduğu ve özel kurumlara devam eden ya da kuruma devam etmeyen çocuklara göre kişilerarası becerilerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın çarpıcı sonuçlarına göre yazarlar okula başlamadan önce var olan risk faktörlerinin eğitim süreci sonucunda da devam ettiğine dikkat çekmekte, bu nedenle özellikle dezavantajlı çocuklara hitap eden kurumlarda çalışan eğitimcilerin ve buralarda uygulanan programın ihtiyaçlara hitap eden, nitelikli ve etkili olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Grining ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırma iki bölümde gerçekleştirilmiştir. İlk bölümde Head Start öğretmenlerinin psikolojik stres etkenlerinin sınıf içinde olumlu bir duygusal iklim oluşturma ve etkili davranış yönetme becerileri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde ilk bölümde yer alan öğretmenler arasından rastgele seçilen öğretmenlerde psikolojik stres etkenleri ile öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programlarına katılma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin stres etkenlerine sahip olması ile sınıf içinde olumlu bir sınıf iklimi oluşturma ve etkili davranış yönetme becerilerinin arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanında stres etkenleri öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarına katılma durumlarına engel teşkil etmediği belirlenmiştir. Araştırmada stres etkenlerinin daha çok

olduğunu belirten öğretmenlerin eğitim programlarına daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür.

Neuman ve Cunningham (2009) tarafından yapılan araştırmada kurum ve ev temelli merkezlerde çalışan öğretmenlere dil ve erken okuma yazma etkinliklerinin kalitesi konusunda sağlanan mesleki eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve uyguladıkları etkinliklerin kalitesi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler iki gruba ayrılmış, her iki gruba da üçer saatlik mesleki eğitim verilmiştir. Ancak ikinci grup aldıkları mesleki eğitimin devamında okuma yazma etkinlikleri konusunda mesleki danışmanlık almaya devam etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre her iki gruptaki öğretmenlerin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak her iki kurum türünde de mesleki eğitimin yanında devam eden mesleki danışmanlık alan öğretmenlerinin dil ve erken okuma yazma etkinliklerini daha nitelikli şekilde uyguladıkları belirlenmiştir. Buna göre belirli bir saat uygulanan ve devam ettirilmeyen mesleki eğitimin öğretmenlerin eğitim uygulamalarının kalitesi üzerindeki önemli bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Mantyla, Uusiautti ve Maatta (2012) tarafından yapılan nitel araştırmada Finlandiya'daki erken çocukluk hizmetlerinde yaşanan değişikliklerin öğretmenlerin iş hayatlarındaki iyi olma halleri üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerine yansıdığı ifade edilmiştir. Katılımcılarla yapılan grup görüşmelerinde okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iş hayatında iyi olma hallerinin birçok faktörden etkilendiği ancak bu faktörlerden en öne çıkanın gün boyunca yaptıkları yönetsel işlerdeki niceliksel artış ve bu işlerin eğitimsel çalışmaları sekteye uğrattığı düşüncesi olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanında iş ortamlarında eğitsel olarak başvuracakları kaynakların azlığı da öğretmenleri olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmada öğretmenler mesleki işlerine odaklandıkları ve çocuklarla daha yoğun vakit geçirdikleri zaman iş yaşantılarına ilişkin daha olumlu duygular geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Whitebook (2003) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim öğretmenlerinin lisans derecesine sahip olma durumları ile uyguladıkları eğitimin kalitesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre dört yıllık lisans derecesine sahip öğretmenlerin diğerlerine göre daha az otoriter olduğu, çocukları daha az cezalandırdığı ve çocuklarla daha olumlu etkileşimler kurduğu

belirlenmiştir. Ayrıca lisans derecesine sahip öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların dil becerisi puanlarının daha yüksek olduğu ve okullarda lisans derecesine sahip öğretmenlerin varlığının uzun vadede o okulun kalitesine olumlu katkılar yaptığı ifade edilmiştir.

Loeb, Fuller, Kagan ve Carrol (2004) tarafından yapılan araştırmada 12-42 aylık çocukların öğretmenlerinin daha duyarlı ve dönüt verici olmaları durumunda çocukların bilişsel becerilerinin daha yüksek olduğu ve bu öğretmenlerin lise düzeyinden daha fazla bir eğitime sahip olmaları durumunda çocukların sosyal gelişimlerinin daha güçlü bir olduğu bulunmuştur.

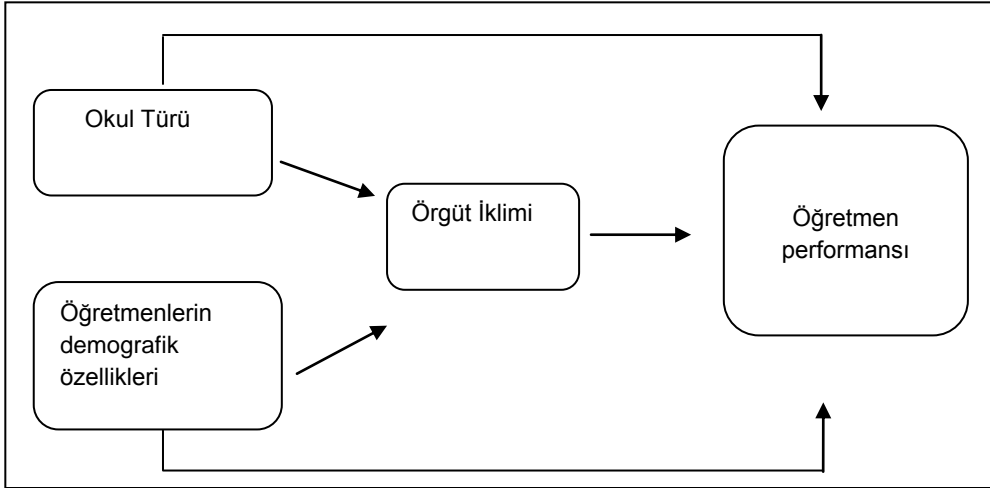
Dennis (2010) tarafından 37 okul öncesi eğitim kurumunda yapılan araştırmada mesleki gelişim ve fiziksel ortam açısından daha nitelikli kurumların sınıf ortamlarının da daha yüksek kalitede olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında mesleki deneyimleri fazla olan öğretmenlerin iş ortamlarından daha çok etkilendikleri; ancak daha eğitilmiş olan öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının ise iş ortamındaki şartlardan daha az etkilendiği bulunmuştur.

Lower ve Cassidy (2007) tarafından yapılan araştırmada 30 okul öncesi eğitim kurumunda 245 öğretmenle çalışılmış, iş ortamının, okuldaki yönetsel uygulamaların ve sınıftaki eğitimin genel kalitesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumlarındaki örgütsel iklim ile sınıfta uygulanan eğitimin kalitesi arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında okuldaki yönetsel uygulamaların sınıflarda uygulanan eğitim kalitesi ile olumlu bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Çocuklar tarafından deneyimlenen etkileşimler ve kullanılan dil ile okulun örgütsel iklimi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki mevcuttur. Yani çalıştıkları okula ilişkin olumlu bir algı geliştiren öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklar ile daha olumlu etkileşimler kurdukları belirlenmiştir. Araştırma bir okul öncesi eğitim kurumunda en üst kademedeki başlayarak en alt düzeydeki ilişkilerin birbirlerinden etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Buna göre eğitim kurumundaki yönetsel uygulamalar, öğretmenlerin iş ortamlarına ilişkin algıları, sınıfta uygulanan eğitim kalitesi ve çocuklar tarafından deneyimlenen etkileşimsel süreçler arasında dinamik bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli ve Türü

Araştırmaların yapılması ve analiz edilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesindeki temel modeller tarama ve deneme modelleridir. Tarama modeli bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Karasar (2006)'a göre "ilişkisel tarama modeli değişkenler arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır". Tarama yolu ile belirlen ilişkiler değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini değil; bir değişkendeki değişimi belirleyerek diğerini tahmin etmeyi sağlamaktadır. Büyüköztürk ve arkadaşları (2010)'na göre insanlar arasındaki farklılıkların sebeplerini ve sonuçlarını onlara veya içinde buldukları şartlara herhangi bir müdahalede bulunmadan belirleyen araştırmalar nedensel karşılaştırma araştırması olarak ifade edilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda mevcut araştırma ilişkisel tarama modelinde nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Buna göre araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü ile sınıf içi performansları arasındaki ilişki örgüt iklimine ilişkin değişkenler ve öğretmenlere ilişkin demografik özellikler tarafından kestirilmeye çalışılmıştır (bkz. Şekil 3).



Şekil 3: Araştırmanın Modeli

Şekil 3'te yer alan araştırma modeline göre araştırmada incelenen değişkenlerden öğretmenlerin demografik özelliklerinin ve çalıştıkları okul türünün okulların örgütsel iklimi üzerinde etkili olduğu, bu etkilerin de öğretmenlerin performansında farklılıklar meydana getirdiği düşünülmektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Ankara ilinde bağımsız anaokulları ve ilkokul ana sınıflarında görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenine ait bilgileri veren eğitim istatistikleri Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır (MEB, 2013). Araştırmada evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilme oranlarını arttırmak için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Balcı, 2007). Büyüköztürk ve arkadaşları (2010)'na göre tabakalı örnekleme yöntemi evrendeki alt grupların belirlenip bunların evrendeki oranlarıyla örnekleme yer almaları için kullanılır. Bu örnekleme yönteminde ilk olarak araştırmanın problemi üzerinde etkili olabilecek bir faktöre (değişkene) göre evren içinde alt grupların belirlenmesi gerekmektedir. Daha sonra her alt grup için belirlenen örneklem büyüklüğü kadar birim basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmektedir. Bu araştırmada okul türlerine göre tabakalı örnekleme yapılmıştır.

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistiklerine göre 2012-2013 öğretim yılında Ankara ilinde 78 bağımsız anaokulu ve 767 ilkokul anasınıfının toplam sayısı 845'tir. Bu okullarda görev yapan okul öncesi öğretmeni sayısı ise 2651'dir. Araştırmada okul ve öğretmen için örneklem büyüklüğünü hesaplamada yaygın olarak kullanılmakta olan aşağıdaki örneklem büyüklüğü formülü kullanılmıştır (Balcı, 2007, s. 97):

$$n = \frac{t^2(PQ)/d^2}{1 + \left(\frac{1}{N}\right)t^2(PQ)/d^2}$$

Formülde;

N: Evren büyüklüğü

n: Örneklem büyüklüğü

d: Sapma miktarı

t: Güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri (1,96)

PQ: P belli bir özelliğe sahip olma, Q olmama oranını yansıtmaktadır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2010; Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004).

Formüldeki değerler örneklemedeki okul sayısının hesaplanması için yerine yazıldığında;

$$n = \frac{1,96^2(0,16)/(0,1)^2}{1 + \left(\frac{1}{845}\right)1,96^2(0,16)/(0,1)^2} = 61,4656/1,0727 \cong 57 \text{ okulun,}$$

öğretmen sayısının hesaplanması için yerine yazıldığında;

$$n = \frac{1,96^2(0,16)/(0,1)^2}{1 + \left(\frac{1}{2651}\right)1,96^2(0,16)/(0,1)^2} = 61,4656/1,0231 \cong 60 \text{ öğretmenin örnekleme girmesi}$$

gerekmektedir.

Örnekleme tabaka genişliği formülü ise;

$$nh = \frac{Nh}{N} \cdot n \text{ şeklindedir (Balcı, 2007, s.95). Formülde;}$$

nh: Örnekleme tabaka genişliği,

Nh: Örnekleme büyüklüğü,

n: Evrenin ilgili dilimindeki sayı,

N: Tabaka büyüklüğü şeklinde ifade edilmektedir. Formüldeki değerler yerine yazıldığında araştırmanın örnekleminde;

$(57/845).78 \cong 5$ tane bağımsız anaokulu, $(57/845).767 \cong 51$ tane ilkokul anasınıfının yer alması gerektiği bulunmuştur.

Araştırmada öğretmen sayısının bağımsız anaokulları ve ilkokul anasınıflarında dağılımını yapmak için oranlı örnekleme yapılmıştır. Buna göre Ankara ilinde bulunan 78 anaokulunun 5'i, 767 ilkokul anasınıfının 51'i basit tesadüfi örneklemeyle yansız olarak seçilmesi gerekmektedir. Bağımsız anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin evren içindeki dağılım oranlarına bakıldığında bağımsız anaokulu öğretmenlerinin evrenin %19,9' unu, anasınıfı öğretmenlerinin evrenin % 80'ini oluşturduğu görülmektedir. Bu iki tip okulda yer alan öğretmenlerin örnekleme içindeki sayısı hesaplanırken de aynı oranlar dikkate alınmış, öğretmenler basit tesadüfi örnekleme ile araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Ancak araştırma gönüllülük esasına dayandığı için katılım göstermek istemeyen öğretmenler veya okullar

olabileceği tahmin edildiğinden hesaplanandan daha fazla sayıda örnekleme ulaşılmıştır. Araştırmanın evreni ve örnekleme ilişkin dağılımlar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Katılımcı	Evren	Örneklem			
		Hesaplanan	Uygulanan	Değerlendirilen	
Okul	Anaokulu	78	5	8	7
	Anasınıfı	767	51	67	63
Toplam		845	56	75	70
Öğretmen	Anaokulu	521	12	49	43
	Anasınıfı	2130	48	187	171
Toplam		2651	60	236	214

Örnekleme yer alan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler ve diğer betimsel istatistikler Tablo 2, 3, 4 ve Şekil 4’te gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımlar (Kesikli Değişkenler)

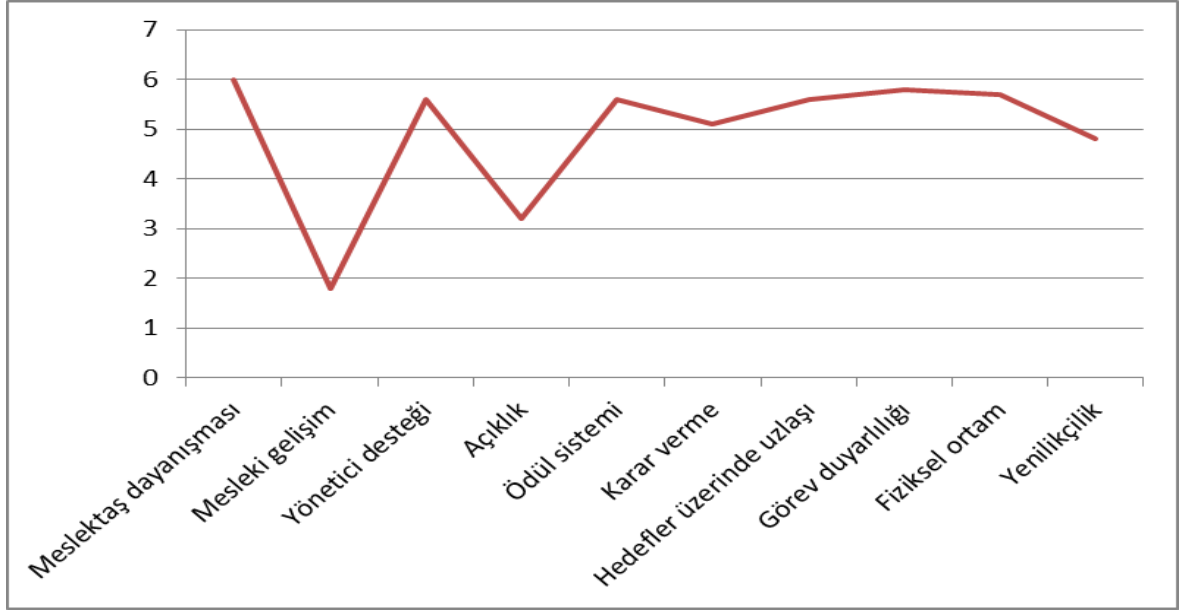
Kesikli Değişkenler		n	Yüzde (%)
Okul Türü	Bağımsız Anaokulu	43	20,0
	İlkokul Anasınıfı	171	80,0
Öğrenim Düzeyi	Lise	1	0,5
	Yüksekokul	43	20,1
	Lisans	159	74,3
	Yüksek lisans	11	5,1
Mezun Olunan Alan	Okul Öncesi Öğretmenliği	121	56,5
	Çocuk Gelişimi	58	27,1
	Anaokulu Öğretmenliği	22	10,3
	Diğer	13	6,1
Tam /YarımGün Çalışma Durumu	Tam gün	48	22,4
	Yarım gün	166	77,6
	Toplam	214	100,0

Tablo 3: Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımlar (Sürekli Değişkenler)

Sürekli değişkenler	n	Ortalama	Min.	Maks.	Standart Sapma
Mesleki Deneyim	214	13,9	0,2	38,0	8,1
Okuldaki Deneyim	214	5,3	0,1	29,0	5,5
İdareciyle Deneyim	214	2,4	0,1	13,0	1,9

Tablo 4: Araştırmada Yer Alan Örgütsel İklim Değişkenleri ve Performans Türleri Açısından Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>
<i>Örgütsel İklim Değişkenleri</i>			
<i>Meslektaş Dayanışması</i>	214	6,0	2,7
<i>Mesleki Gelişim</i>	214	1,8	2,1
<i>Yönetici Desteği</i>	214	5,6	2,2
<i>Açıklık</i>	214	3,2	2,0
<i>Ödül sistemi</i>	214	5,6	1,0
<i>Karar verme</i>	214	5,1	2,7
<i>Hedefler üzerinde uzlaş</i>	214	5,6	2,7
<i>Görev duyarlılığı</i>	214	5,8	2,3
<i>Fiziksel ortam</i>	214	5,7	2,6
<i>Yenilikçilik</i>	214	4,8	2,9
<i>Öğretmen Performansı</i>			
<i>Yapılandırmacı performans</i>	214	2,73	.95
<i>Geleneksel performans</i>	214	3.16	.68
<i>Kaotik performans</i>	214	2,00	.76
<i>Çocukla doğrudan etkileşim</i>	214	20,1	5,6



Şekil 4: Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin Örgütsel İklim Bileşenlerine İlişkin Genel Profili

Şekil 4'te araştırmada yer alan öğretmenlerin örgütsel iklim bileşenlerine ilişkin değerlendirmeleri genel olarak gösterilmektedir. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları okullarda en olumsuz olarak değerlendirdikleri bileşen mesleki gelişim olanakları iken, en olumlu olarak değerlendirdikleri bileşen meslektaş dayanışmasıdır.

3.2. Veri Toplama Araçları

a. Öğretmenlerin İş Ortamına İlişkin Algıları:

Erken Çocukluk İş Ortamı Anketi (Early Childhood Work Environment Scale-ECWES): Bloom, P. J. (2010) tarafından geliştirilen anket okul öncesi eğitim veren kurumlarda iş ortamına ilişkin algıyı ölçmek için çoklu veri toplamaya olanak tanımakta ve bu kurumlarda çalışanların örgütsel iklim bileşenlerine ilişkin değerlendirmelerini almaktadır. Orijinali 1980'de geliştirilen anket 2010 yılında güncellenmiştir. Ankette okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki örgütsel iklime ilişkin görüşleri on madde ile değerlendirilmektedir. Bu maddeler; meslektaş dayanışması, mesleki gelişim, yönetici desteği, açıklık, ödül sistemi, karar verme, hedefler üzerinde uzlaşma, görev duyarlılığı, fiziksel ortam ve yenilikçiliktir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri her bir madde için ayrı ayrı alınmaktadır. Her maddeden en az 0, en fazla 10 puan alınabilmektedir. Ankete ilişkin örnek bir madde aşağıda yer almaktadır:

Örnek madde:

Okulunuzda çalışanlar arası ilişkileri anlatan tüm maddeleri işaretleyiniz.

- İşbirlikli ve arkadaşçıdır.
- Rekabetçidir.
- Çalışanlar duygularını yansıtmada isteksizdir.
- İşe yeni başlayan kişiye çok yardımcı olunur.
- İyi bir takım ruhu vardır.
- Moral düşüktür.
- Çalışanlar genelde dürüst, açık ve samimidir.
- Çalışanlar iş dışında birlikte vakit geçirirler.
- Çalışanlar kendilerini soyutlanmış hisseder.
- Çalışanlar çok şikâyet eder.

Erken Çocukluk İş Ortamı Anketi'nin maddeleri birbirinden bağımsızdır ve uygulama sonucu genel bir toplam puan elde edilmek yerine maddeler tek tek değerlendirilmektedir. Anketin Türkçe formunun oluşturulması için önce orijinali İngilizce olan anketin üç dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Daha sonra bu çeviriler arasındaki farklı ve ortak yönler incelenerek anketin Türkçe formu oluşturulmuştur. Türkçe form öncekinden farklı olan üç dil uzmanı aracılığıyla Türkçe'den İngilizce'ye çevirilmiş ve çeviriler arası farklılık gösteren ifadeler düzenlenmiştir. Anketin Türkçe ve İngilizce versiyonları her iki dile de hakim olan okul öncesi öğretmenlerine uygulanmış ve öğretmenlerin her iki versiyondan da elde edilen sonuçların aynı olduğu belirlenmiştir. Oluşturulan Türkçe formdaki maddelerin güvenilirlik ve geçerliğinin belirlenmesi amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Çünkü anket tek konuya (örgütsel iklim) ilişkin değişik sayıda maddelerden oluşan tek göstergeli bir ölçüm sağlamaktadır ve faktörlü bir yapı göstermemektedir. Klasik test teorisine göre bu tür araçları ölçek olarak adlandırmak doğru değildir (Şencan, 2005; Trochim, 2012). Maddeleri birbirinden bağımsız olan soru listesi şeklindeki bu ölçüm araçlarında maddeler birbiriyle ilgili olabilmekte fakat maddeler toplam bir puan oluşturmamaktadır. Değerlendirmeler doğrudan cevaplayıcıların yanıtlarına göre yapılmaktadır. Bu nedenle tek göstergeli ölçüm araçlarında bağlantılı maddeler olmadığından klasik güvenilirlik analizlerinin yapılması mümkün olmamaktadır. Bir diğer ifadeyle bu türdeki ölçüm araçlarında iç tutarlılık analizleri, yarıya bölme, test-yeniden test yöntemi gibi teknikler uygulanmamaktadır. (Şencan, 2005). Bu nedenle Erken Çocukluk İş Ortamı Anketi'nin araştırmada kullanılabilirliği için alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Alan uzmanlarından gelen görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı hesaplanmıştır, ardından bu oranlar doğrultusunda kapsam geçerliği indeksi belirlenmiştir. Uzman sayısı yedi olması sebebiyle 0,75'den büyük olan kapsam geçerliği oranına sahip maddeler geçerliği sağlandığı kabul edilmiştir (Yurduğül, 2005). Kapsam geçerliği oranlarının hesaplanması sonucunda uzmanların tüm maddelerde uygunluk görüşü bildirdikleri belirlenmiştir. Buna göre anket maddelerine ilişkin Kapsam Geçerlilik İndeksi 1 olarak hesaplanmış ve anketin bu araştırma için geçerliği olduğu sonucuna varılmıştır.

b. Öğretmen Performansı:

1. *Erken Çocukluk Sınıf Gözlem Ölçeği (Early Childhood Classroom Observation Measure-ECCOM)*. Stipek, D. J. (2004) tarafından geliştirilen ve eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı temel alan gözlem ölçeği 4-7 yaş sınıflarında öğretmen kalitesini; sosyal-motivasyonel iklim, öğrenme iklimi ve sınıf yönetimi alt boyutları ile değerlendirmektedir. Öğretmenin bu boyutlar kapsamında sınıf içi uygulamalarında gösterdiği performansı yapılandırmacı, geleneksel ve kaotik olarak gruplamakta her maddeye ilişkin öğretmen davranışlarını bu performanslar açısından 5'li likert tipinde değerlendirmektedir. Bu değerlendirmeye göre öğretmen kalitesinin yüksek olduğu sınıflarda ölçeğin her maddesinde incelenen öğretmen davranışlarının yapılandırmacı performanstan yüksek; geleneksel ve kaotik performanstan düşük puan alması beklenmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizleri neticesinde ölçeğin uyum indeksleri yapılandırmacı performans için $\chi^2=340.65$, $\chi^2/sd= 2.94$, RMSEA= 0.095, CFI=0.98, NNFI=0.98, NFI=0.97 olarak; geleneksel performans için $\chi^2=332.41$, $\chi^2/sd= 3.82$, RMSEA= 0.12, CFI=0.94, NNFI=0.92, NFI=0.91 olarak ve kaotik performans için $\chi^2=300.38$, $\chi^2/sd= 3.45$, RMSEA= 0.11, CFI=0.97, NNFI=0.96, NFI=0.96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin cronbach alpha değerleri incelendiğinde yapılandırmacı performans için sınıf yönetimi boyutunda .92, sosyal motivasyonel iklim boyutunda .94, öğrenme iklimi boyutunda .94 olduğu; geleneksel performans için sınıf yönetimi boyutunda .83, sosyal motivasyonel iklim boyutunda .76, öğrenme iklimi boyutunda .81 olduğu; kaotik performans için ise sınıf yönetimi boyutunda .89, sosyal-motivasyonel iklim boyutunda .82, öğrenme iklimi boyutunda .91 olduğu bulunmuştur. Buna göre ölçeğin tüm maddelerinin oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiş ve ölçeğin araştırma için geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2010; Şencan, 2005). Ölçeğe ilişkin örnek madde aşağıda yer almaktadır:

Örnek madde:

Eğitsel Etkinliklerin Birbiri ile Uyumu (Öğrenme İklimi Boyutu)

Yapılandırmacı: Eğitsel etkinliklerin kendi içinde ve birbirleri arasında uyum vardır.

Öğretmen yeni konu, deneyim ve becerileri daha geniş kapsamdaki amaçlar içine dahil eder (Buna ilişkin kanıtlar görsel uyaranlarda veya duyuru panolarında görülebilir. Örn: O günkü havaya ilişkin yapılan tartışma mevsimlerin öğrenilmesi ilgili hedefi içine yerleştirilmiştir).

Öğretmen bir çalışmanın genişletilmiş veya daha kapsamlı hali olan etkinlikler sağlar. Örn: Para ile ilgili bir konudan sonra çocuklar para kullanarak alışveriş yaparlar; konu ile ilgili bir öykü oluştururlar.

Geleneksel: Eğitsel etkinlikler ayrıdır, birbiri ile bağlantısı yoktur.

Konu, deneyim ve beceriler öğrenilmesi gereken ayrı kavram ve konular olarak sunulur. Örn: Sayma, şekiller üzerine ezbere dayalı bir çalışma yapmak, günleri, ayları, mevsimleri ezberlemek.

Kullanılan kavram veya beceri son derece dar kapsamlıdır.

Kaotik: Eğitsel etkinliklerde bir amaç yoktur veya konular bağlantısızdır, odak noktası belirsizdir.

Öğretmen tarafından yönlendirilen konu yoktur; ilişkili etkinlikler çok azdır veya hiç yoktur. Örn: Çocuklar fasulyeleri rakamlar üzerine yapıştırır (1 rakamının üstüne bir fasülye, 2 rakamının üzerine iki fasülye).

Etkinlikler kendi bağlamındadır, gerçek hayatla ilişkisi yoktur. Örn: Çocuklar yapılandırılmış masa oyuncakları ile oynar; tatil kartları hazırlarlar.

Öğretmen bilişsel uyaran sağlamaz veya etkinlikleri ilişkilendirmek için çaba harcamaz. Bir etkinlik önceki öğrenmelerle veya deneyimlerle bağlantılı değildir.

Farklı etkinlikler bağlantılı olduğunda bu birleştirici bir kavram olmadan, yalnızca yüzeysel düzeyde yapılır. Örn: Pişirme etkinliğinde çocuklar kek yapar, matematik etkinliğinde kabak çekirdeklerini çıkarırlar ve sayarlar.

Bu ölçek ile yapılan değerlendirme sonunda bir öğretmenin ölçeğin her alt boyutundan üçer tane olmak üzere toplam dokuz adet puanı olmaktadır. Araştırmanın analizlerinde kolaylık olması amacıyla ölçeğin her alt boyutu için alınan puanlar arasındaki korelasyonlar incelenmiş sonuçlar Tablo 5, 6 ve 7'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Erken Çocukluk Sınıf Gözlem Ölçeği Alt Boyutları Açısından Yapılandırmacı Performansa İlişkin Korelasyon Analizleri

<i>Yapılandırmacı Performans</i>	<i>Sınıf Yönetimi</i>	<i>Sosyal-Motivasyonel İklim</i>	<i>Öğrenme İklimi</i>
<i>Sınıf yönetimi</i>	1	,885**	,756**
<i>N</i>	214	214	214
<i>Sosyal motivasyonel iklim</i>	,885**	1	,846**
<i>N</i>	214	214	214
<i>Öğrenme iklimi</i>	,756**	,846**	1
<i>N</i>	214	214	214

** $p < .01$

Tablo 5'e göre Erken Çocukluk Sınıf Gözlem Ölçeği'nin alt boyutları açısından öğretmenlerin yapılandırmacı performansları arasında çok yüksek düzeyde ve anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir ($p < .01$). Bu nedenle araştırmanın analizlerinde öğretmenlerin her üç boyuttaki yapılandırmacı performanslarının ortalaması alınarak tek bir yapılandırmacı performans puanı ile analizler tamamlanmıştır.

Tablo 6: Erken Çocukluk Sınıf Gözlem Ölçeği Alt Boyutları Açısından Geleneksel Performansa İlişkin Korelasyon Analizleri

<i>Geleneksel performans</i>	<i>Sınıf yönetimi</i>	<i>Sosyal-motivasyonel iklim</i>	<i>Öğrenme iklimi</i>
<i>Sınıf yönetimi</i>	1	,852**	,559**
<i>N</i>	214	214	214
<i>Sosyal motivasyonel iklim</i>	,802**	1	,545**
<i>N</i>	214	214	214
<i>Öğrenme iklimi</i>	,559**	,545**	1
<i>N</i>	214	214	214

** $p < .01$

Tablo 6'ya göre Erken Çocukluk Sınıf Gözlem Ölçeği'nin alt boyutları açısından öğretmenlerin geleneksel performansları arasında çok yüksek düzeyde ve anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir ($p < .01$). Bu nedenle araştırmanın analizlerinde öğretmenlerin her üç boyuttaki geleneksel performanslarının ortalaması alınarak tek bir geleneksel performans puanı ile analizler tamamlanmıştır.

Tablo 7: Erken Çocukluk Sınıf Gözlem Ölçeği Alt Boyutları Açısından Kaotik Performansa İlişkin Korelasyon Analizleri

<i>Kaotik performans</i>	<i>Sınıf yönetimi</i>	<i>Sosyal-motivasyonel iklim</i>	<i>Öğrenme iklimi</i>
<i>Sınıf yönetimi</i>	1	,749**	,680**
<i>N</i>	214	214	214
<i>Sosyal motivasyonel iklim</i>	,749**	1	,769**
<i>N</i>	214	214	214
<i>Öğrenme iklimi</i>	,680**	,769**	1
<i>N</i>	214	214	214

** $p < .01$

Tablo 7'ye göre Erken Çocukluk Sınıf Gözlem Ölçeği'nin alt boyutları açısından öğretmenlerin kaotik performansları arasında çok yüksek düzeyde ve anlamlı bir korelasyon olduğu görülmektedir ($p < .01$). Bu nedenle araştırmanın analizlerinde öğretmenlerin her üç boyuttaki kaotik performanslarının ortalaması alınarak tek bir kaotik performans puanı ile analizler tamamlanmıştır.

2. *Öğretmen-Çocuk Etkileşimi*: Bu etkileşimi gözlemek için öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları çocukla doğrudan etkileşimde bulunduğu veya bulunmadığı davranışlar olarak kısa süreli zaman aralıkları için bir zamanlayıcı yardımıyla kodlanmaktadır. Gözlem süresi sonunda öğretmenin çocukla doğrudan etkileşime zamanının ne kadarını ayırdığına ilişkin oransal bir veri elde edilmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma ile ilgili Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulları ve Komisyonları ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü izinleri alındıktan sonra veri toplama süreci araştırmacı dahil gözlem ölçeğinin uygulaması üzerine eğitim almış üç gözlemci tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan anketler kapalı zarf içerisinde öğretmenlere ulaştırılmış ve yine kapalı zarf içerisinde öğretmenlerden teslim alınmıştır. Gözlemler ise önceden randevu alınan ve gönüllü katılım gösteren öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Gözlemciler araştırmada uygulama yapabilmeleri için ölçekle ilgili olarak iki tam gün boyunca eğitim almışlardır. Birbirlerinden bağımsız uygulama yapabilmeleri için gözlem ölçeğindeki maddelerin en az %80' ine daha önce uygulama yeterliliği elde etmiş olan kişi ile aynı puanı vermiş olma şartı aranmıştır (Stipek, 2004). En az 30 dakikalık video kodlamalarında bu değer yakalandıktan sonra yardımcı gözlemciler uygulama yeterliliği olan araştırmacı ile birlikte gerçek sınıflarda ölçeği uygulamışlardır.

Gözlemciler arası oldukça yüksek düzeyde bir tutarlılık yakalandıktan sonra her gözlemci ayrı sınıflarda uygulama yapmışlardır. Tutarlılık değerlerine ilişkin analizler Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Yapılandırmacı Performans Değişkenine İlişkin Gözlemciler Arası Tutarlılık Değerleri

<i>Gözlemciler</i>	<i>G1</i>		<i>G2</i>	
	<i>R</i>	<i>p değeri</i>	<i>R</i>	<i>p değeri</i>
G2	0.978	0.000	-	-
G3	0.953	0.000	0.929	0.000

$p < 0,05$

Tablo 9: Geleneksel Performans Değişkenine İlişkin Gözlemciler Arası Tutarlılık Değerleri

<i>Gözlemciler</i>	<i>G1</i>		<i>G2</i>	
	<i>R</i>	<i>p değeri</i>	<i>R</i>	<i>p değeri</i>
G2	0.959	0.000	-	-
G3	0.973	0.000	0.937	0.000

$p < 0,05$

Tablo 10: Kaotik Performansa İlişkin Gözlemciler Arası Tutarlılık Değerleri

<i>Gözlemciler</i>	<i>G1</i>		<i>G2</i>	
	<i>R</i>	<i>p değeri</i>	<i>R</i>	<i>p değeri</i>
G2	0.949	0.000	-	-
G3	0.927	0.000	0.908	0.000

$p < 0,05$

Tablo 11: Doğrudan Etkileşim Performansına İlişkin Gözlemciler Arası Tutarlılık Değerleri

<i>Gözlemciler</i>	<i>G1</i>		<i>G2</i>	
	<i>R</i>	<i>p değeri</i>	<i>R</i>	<i>p değeri</i>
G2	0.972	0.000	-	-
G3	0.963	0.000	0.958	0.000

$p < 0,05$

Araştırmada gözlemciler arasındaki tutarlılık korelasyon analizi ile incelenmiş olup, anlamlılık seviyesi 0,05 olarak belirlenmiştir. İstatistiksel olarak anlamlılığı gösteren p değerinin 0,05’ ten küçük olması tutarlılık katsayısının anlamlı olduğunu göstermektedir. Katsayının (R) 0,70–0,89 arasında olması yeterli

düzyeyde bir ilişkinin var olduğunu, 0,90–1,00 arasında olması ise ilişkinin çok yüksek olduğunu ifade etmektedir. Buna göre Tablo 8, 9, 10 ve 11 incelendiğinde gözlemciler arasında oldukça yüksek düzeyde bir tutarlılık olduğu görülmektedir ($p < .05$).

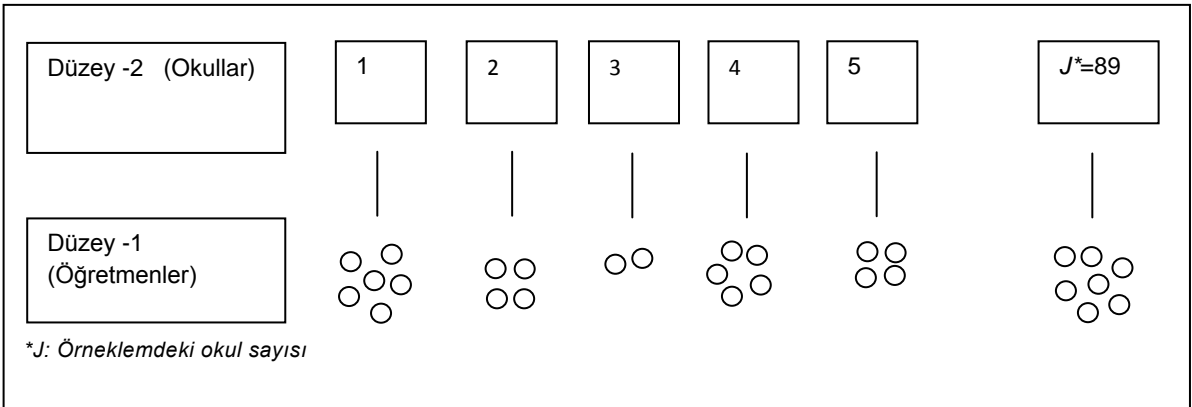
3.4. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Bu araştırmanın örnekleminde yer alan okullardan seçilen öğretmenlerin çalıştıkları okulun özelliklerinden, fiziki ve psikolojik yapısından ve o okulda çalışan meslektaşlarından etkilenme olasılığı vardır. Bir diğer ifadeyle aynı okulda çalışan öğretmenlerin başka okulda çalışan öğretmenlere göre birbirleri ile daha çok benzerlik gösterme durumu söz konusudur. Bu durumda standart istatistiksel testler için gerekli olan örnekleminde yer alan birimlere dair değerlendirmelerin birbirlerinden bağımsız olması varsayımı ihlal edilmektedir. Hox (2002)' a göre bu varsayım ihlal edildiğinde geleneksel istatistiksel testlerin standart hata kestirimleri çok daha küçük olmakta; bu da istatistiksel olarak anlamlı çıkan sonuçların yanıltıcı olmasına, ortaya çıkarılması gereken sonuçların gizlenmesine veya yanlış sonuçlar ortaya çıkarılmasına neden olmaktadır (Raudenbush & Bryk, 2002). Bireyler ait oldukları gruplar veya sosyal yapılarla etkileşim içerisinde ve içinde buldukları hiyerarşik yapının bir parçası olmak durumundadır. Bu nedenle hiyerarşik sistemler farklı düzeylerden oluşmaktadır ve her düzeyde farklı değişkenler tanımlanmaktadır. Bu durum bireylere ve içinde yer aldıkları gruplara ait olan değişkenlerin farklılaşması ve bu değişkenler arasındaki etkileşimin araştırılması konusunu gündeme taşımaktadır. Raudenbush ve Bryk (2002)'a göre veri yapısının hiyerarşik bir yapıda olması birçok sosyal araştırmada karşılaşılan bir durumdur. Örneğin örgütsel teoriyle ilişkili çalışmalarda karar verme yapısı, çalışan verimliliği gibi iş ortamının özellikleri araştırılmaktadır. Bu çalışmalarda hem çalışanlar hem de örgüt bir birim olarak kabul edilir ve değişkenler bu iki aşamada ölçülerek analiz edilir. Bu tip hiyerarşik yapı sergileyen verilerde çalışanlar kurumlar içerisinde kümelenmiştir. Bu tür araştırmalar ise çok düzeyli araştırmalar olarak isimlendirilmektedir. Çok düzeyli araştırmalar eğitimsel araştırmalarda öğrenciler, öğretmenler veya okullar gibi farklı düzeylerde birimlerin yer aldığı çalışmalarda birimler arasındaki ilişkilere dair doğru tahminlerin elde edilmesini sağlayan geniş kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır

(Glisson & James, 2002; Hox, 2002; O'Connel & McCoach, 2008; Raudenbush & Bryk, 2002).

Çok düzeyli araştırma modellerinde her düzey için ayrı modeller kurulmaktadır. Analizler neticesinde bu modellerde istatistiksel olarak anlamlı çıkan değişkenler bir araya geldiklerinde oluşan çapraz etkileşimlerin analiz edildiği birleştirilmiş model oluşturulmaktadır. Sosyal ve davranışsal araştırmalarda bu çapraz etkileşimler yaygındır ve bu tür bir modelleme çatisı diğer geleneksel yöntemlere göre daha ileri düzeyde, detaylı ve doğru bir çözümleme imkanı sağlamaktadır. Elde edilen bu birleştirilmiş model standart istatistiksel yöntemlerde kullanılan modellere göre karmaşık bir yapı sergilemekte ve yorumlanması zor olabilmektedir. Bu modelin kolay açıklanabilmesi amacıyla alt modeller kurulmakta ve bu modeller sırasıyla analiz edilerek hiyerarşik veri yapısının incelenmesi sağlanmaktadır. Hiyerarşik Linear Modelleme (HLM) Program for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) gibi çok düzeyli örneklem seçiminin yapıldığı tarama araştırmaları için de uygun bir tekniktir (Atar & Atar, 2012; Hox, 2002; Hox, 2010; O'Connel & McCoach, 2008; Raudenbush & Bryk, 2002).

Bu araştırmada elde edilen veriler öğretmen düzeyi ve okul düzeyi olmak üzere iki aşamalı hiyerarşik bir yapı sergilemektedir. Araştırmanın iki düzeyli hiyerarşik veri yapısı Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5: Hiyerarşik Veri Yapısı

Şekil 5'te görüldüğü gibi bu araştırmada öğretmenler okullar içinde kümelenmiş bir yapıda yer almakta ve aynı okuldaki öğretmenler ortak bir örgütsel iklim paylaşmaktadır. Bu durumda öğretmen performansı bakımından her okulun kendi içindediğer okullara göre daha homojen bir yapı göstermesi söz

konusudur. Buna göre aynı okulda görev yapan öğretmenlerin performansına ilişkin değerlendirmelerin birbirlerinden tamamen bağımsız olma varsayımı ihlal edilmektedir. Bu nedenle Hiyerarşik Lineer Modelleme gibi birimler arası bağımsızlık varsayımı gerektirmeyen istatistiksel analizlerin kullanılması değişkenler arası ilişkinin belirlenmesinde yanlışlık riskini ortadan kaldıracaktır (Raudenbush & Bryk, 2002; Hox, 2010). Araştırmanın verileri birinci düzeyde öğretmenler ve ikinci düzeyde okullar olmak üzere iki düzeyden elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan hiyerarşik modellerin oluşturulmasında HLM 7.00 programı kullanılmıştır. Bununla birlikte verilerin düzenlenmesinde, betimsel istatistiklerin hesaplanması ve düzenlenmiş verilerin HLM 7.00 programına aktarılmasında SPSS 18 programından yararlanılmıştır.

3.4.1. Araştırmada Kullanılan Hiyerarşik Lineer Modeller (HLM)

Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak verilerin analizinde HLM türlerinden Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli, Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli, Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli ve Kesişim ve Eğim Katsayılarının Çıktı Olduğu Model (Raudenbush & Bryk, 2002) kullanılmıştır.

Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli (One-Way ANOVA with Random Effects Model):

HLM'ye ilk olarak Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli kurularak başlanmaktadır. Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli'yle elde edilen tahmin, hiyerarşik veri çözümlemesinin ilk adımını oluşturduğundan önemlidir. Bu model düzey-1 ya da düzey-2'ye ilişkin hiçbir açıklayıcı değişken içermemektedir (Raudenbush & Bryk, 2002). Bir diğer ifadeyle bu modelde öğretmen performansı değişkenini (bağımlı değişken) açıklayacak öğretmen ve okul düzeyinde herhangi bir bağımsız değişken bulunmamaktadır. Bu modelde amaç bağımlı değişkendeki değişkenliği örneklemin farklı düzeylerine göre ayırmaktadır. Bu araştırmanın verilerindeki hiyerarşik yapının iki düzeyi ele alındığında Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli öğretmen performansında gözlenen farklılıkların ne kadarının öğretmenler arası farklılıklardan (düzey-1, sabit etki), ne kadarının okullar arası farklılıklardan (düzey-2, tesadüfi etki) kaynaklandığını belirlemektedir. Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli'nde

okullar arası anlamlı bir fark tespit edilmesi durumunda HLM analizinin diğer modelleri ile analizlere devam edilerek öğretmen performansını etkileyen bağımsız değişkenlerin neler olduğu belirlenebilmektedir. Ancak bu modelin analizinden sonra okullar arasında anlamlı bir fark tespit edilememesi durumunda ilgili öğretmen performansı için iki düzeyli hiyerarşik yapının desteklenmediği ortaya çıkmış olur. Bu durumda ilgili öğretmen performansını etkileyen değişkenlerin neler olduğunun standart regresyon analizi ile incelenmesi gerekmektedir.

Araştırmada Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli'ne dayalı olarak geliştirilen düzey-1'e ait model eşitlik 1'de gösterilmektedir (Raudenbush & Bryk, 2002):

Düzyey-1:

$$\gamma_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij} \quad (1)$$

Eşitlik 1'deki γ_{ij} , j okuldaki i öğretmenin performansıdır. β_{0j} , j okulu için öğretmen performansı ortalaması ve r_{ij} ortalaması sıfır, varyansı σ^2 olan normal dağılım gösteren birinci düzey denkleminin hatasıdır. Bu hata j okulundaki öğretmenin performansının j okulunun performans ortalamasından farkını göstermektedir. Model γ_{ij} 'deki değişimi, her düzey-1 birimi için tek bir düzey-2 değişkeni olan ve kesişim katsayısı olarak adlandırılan β_{0j} ile açıklamaktadır. Araştırmada, Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli için düzey-2'ye ait model eşitlik 2'de gösterilmektedir.

Düzyey-2:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \mu_{0j} \quad (2)$$

Eşitlik 2'de β_{0j} kesişim katsayısını göstermekte ve bağımlı değişken olarak ele alınmaktadır. γ_{00} , j tane okula ait genel öğretmen performansı ortalaması ortalaması, μ_{0j} ise j okuluna ait sıfır ortalamalı, τ_{00} varyanslı tesadüfi etkiyi gösterir aynı zamanda j okulunun öğretmen performansı ortalamasının genel ortalamadan farkı olarak da yorumlanmaktadır. Tesadüfi etki (μ_{0j})'nin sıfıra yakın bir değerde olması okullar arasında değişkenliğin azaldığı anlamına gelmektedir.

Her iki düzeyin (öğretmen ve okul) bir araya getirilerek farklı düzeylerdeki

değişkenlerin ortak etkileşimlerinin oluşturulmasında ikinci eşitlik birinci eşitliğin içine yerleştirilir. Bu şekilde oluşturulan birleştirilmiş model eşitlik 3'te gösterilmektedir.

$$\gamma_{ij} = \gamma_{00} + \mu_{0j} + r_{ij} \quad (3)$$

Eşitlikte, γ_{00} büyük ortalamalı, μ_{0j} , okul düzeyi etkili ve r_{ij} öğretmen düzeyi etkili Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA modelini oluşturur. Modelde bağımlı değişkene ait varyansının elde edildiği model eşitlik 4'te gösterilmektedir.

$$\text{Var}(\gamma_{ij}) = \text{Var}(\mu_{0j} + r_{ij}) = \tau_{00} + \sigma^2 \quad (4)$$

Birleştirilmiş modelde bağımlı değişkende (öğretmen performansında) meydana gelen değişimi gösteren toplam varyans (ρ), gruplar içi (σ^2 , öğretmenler arası) ve gruplar arası (τ_{00} , okullar arası) varyans olmak üzere, iki bileşenden oluşmaktadır.

Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli toplam değişkenliği öğretmenler düzeyi ve okullar düzeyi olmak üzere iki düzeye ayırmaktadır. Bu modelde gruplar arası korelasyon katsayısı (intraclass correlation coefficient) hesaplanarak, sonuç üzerindeki varyansın ne kadarının birinci düzeyden (öğretmenler arası farklılıklardan) ve ne kadarının ikinci düzeyden (okullar arası farklılıklardan) kaynaklandığı belirlenmektedir (Raudenbush & Bryk, 2002). Araştırmanın alt problemlerinde bu korelasyon aşağıdaki formülle hesaplanmıştır:

$$\rho = \frac{\tau_{00}}{\tau_{00} + \sigma^2}$$

Formülde yer alan sembollerden ρ , toplam varyansı σ^2 , gruplar içi (öğretmenler arası) varyansı ve τ_{00} , gruplar arası (okullar arası) varyansı temsil etmektedir (Raudenbush & Bryk, 2002).

Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli (Random Coefficient Regression Model):

Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli'nde bağımlı değişkenden meydana gelen değişikliklerin düzey-1'de yer alan değişkenlerle açıklanması söz konusudur. Bu nedenle modelde düzey-2'de yer alan bağımsız değişkenler (mevcut araştırmada okul türü) bulunmamaktadır. Buna göre bu araştırmada

Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli öğretmen performansında meydana gelen farklılıkların öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenlerle (düzey-1'de yer alan bağımsız değişkenler) açıklanmasında kullanılmıştır. Buna dayalı olarak Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli'nde düzey-1'e ait model eşitlik 5'te gösterilmiştir:

Düzey-1:

$$\begin{aligned} \gamma_{ij} = & \beta_{0j} + \beta_{1j}(X_{1j} - X_{.j}) + \beta_{2j}(X_{2j} - X_{.j}) + \beta_{3j}(X_{3j} - X_{.j}) + \beta_{4j}(X_{4j} - X_{.j}) + \beta_{5j}(X_{5j} - X_{.j}) \\ & + \beta_{6j}(X_{6j} - X_{.j}) + \beta_{7j}(X_{7j} - X_{.j}) + \beta_{8j}(X_{8j} - X_{.j}) + \beta_{9j}(X_{9j} - X_{.j}) + \beta_{10j}(X_{10j} - X_{.j}) + \beta_{11j}(X_{11j} - \\ & X_{.j}) + \beta_{12j}(X_{12j} - X_{.j}) + \beta_{13j}(X_{13j} - X_{.j}) + \beta_{14j}(X_{14j} - X_{.j}) + \beta_{15j}(X_{15j} - X_{.j}) + \beta_{16j}(X_{16j} - X_{.j}) + r_{ij} \end{aligned} \quad (5)$$

Eşitlik 5'te γ_{ij} , j okulundaki i öğretmenin performansını, β_{0j} , j okulunun öğretmen performansı ortalamasını, β_{1j} , öğretmenlerin mesleki deneyiminin β_{2j} , çalıştıkları okullardaki yöneticiyle olan deneyim sürelerinin, β_{3j} , çalıştıkları okullardaki deneyimlerinin, β_{4j} , öğrenim düzeylerinin, β_{5j} , mezun oldukları alanın, β_{6j} , tam veya yarım gün çalışma durumlarının, β_{7j} , çalıştıkları okullarda meslektaş dayanışmasına yönelik değerlendirmelerinin, β_{8j} , mesleki gelişim olanaklarına yönelik değerlendirmelerinin, β_{9j} , yönetici desteğine yönelik değerlendirmelerinin, β_{10j} , açıklığa yönelik değerlendirmelerinin, β_{11j} , ödül sistemine yönelik değerlendirmelerinin, β_{12j} , karar verme yapısına yönelik değerlendirmelerinin, β_{13j} , hedefler üzerinde uzlaşmaya yönelik değerlendirmelerinin, β_{14j} , görev duyarlılığına yönelik değerlendirmelerinin, β_{15j} , fiziksel ortama yönelik değerlendirmelerinin, β_{16j} , yeniliçiliğe yönelik değerlendirmelerinin performansları üzerindeki etkisi olarak ifade edilmiştir. r_{ij} ise düzey-1 için hata terimini göstermektedir. Bu hata terimi modeldeki değişkenler kontrol altına alındığı zaman j okulundaki i öğretmenin performansının j okulunun ortalamasından farkı olarak yorumlanmaktadır.

Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli'nde düzey-2'ye (okullar düzeyi) ait model eşitlik 6 ve 7'de gösterilmektedir. Modelin birinci düzeyindeki kesişim katsayısı β_{0j} ile eğim katsayıları olan β_{1j} , β_{2j} , β_{3j} , β_{4j} , β_{5j} , β_{6j} , β_{7j} , β_{8j} , β_{9j} , β_{10j} , β_{11j} , β_{12j} , β_{13j} , β_{14j} , β_{15j} ve β_{16j} modelin ikinci düzeyine bağımlı değişken olarak alınmaktadır. Modelin ikinci düzey eşitliğinde bu eğim katsayıları genel olarak β_{qj} olarak gösterilmiştir. Buna göre modelin ikinci düzeyinde kesişim katsayısının eşitliği

eşitlik 6'da, eğitim katsayılarının genel olarak eşitliği ise eşitlik 7'de gösterilmektedir.

Düzyey-2:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \mu_{0j} \quad (6)$$

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + \mu_{qj} \quad (7)$$

Eşitlik 6'da β_{0j} , modelin birinci düzeyindeki kesişim katsayısını, γ_{00} , genel öğretmen performansı ortalamasını, μ_{0j} ise j okulunun öğretmen performansı ortalamasının genel öğretmen performansı ortalamasından farkı (tesadüfi okul etkisi) olarak yorumlanmaktadır. Eşitlik 7'de β_{qj} , modelin birinci düzeyindeki eğitim katsayılarını, γ_{q0} , eğitim katsayılarının (bağımsız değişkenlerin etkisinin) genel ortalaması ve μ_{qj} ise ikinci düzeydeki hata terimini ifade etmektedir. Bu hata terimi her okulun ortalamasının genel ortalamadan farkı olarak yorumlanmaktadır.

Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli'ne ait birleştirilmiş model eşitlik 8'de gösterilmektedir:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{q0}(X_{ij} - X_j) + \mu_{0j} + \mu_{qj}(X_{ij} - X_j) + r_{ij} \quad (8)$$

Eşitlik 8'de Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli'nin düzey-1 ve düzey2 modellerinin bir araya getirilmesi ile oluşan birleştirilmiş modeli görülmektedir. Bu model ile araştırmada öğretmen performansı üzerinde etkisi olan öğretmenlere ilişkin tüm bağımsız değişkenlerin elde edilmektedir.

Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli (Means -as- Outcomes Regression Model):

Bu modelde düzey-2 (okul düzeyi) değişkenlerinin bağımlı değişken (öğretmen performansı) üzerindeki etkisi test edilmektedir. Modelde düzey-1 (öğretmen düzeyi) değişkenlerinin etkisi incelenmemektedir. Bu nedenle Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli'nin düzey-1'i, Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli'nin ilk aşaması gibi oluşturulmaktadır (bkz. eşitlik 1). Düzey-2 modelinde ise, öğretmenlerin performansları üzerindeki etkisi araştırılan düzey-2 (okul türü) değişkenleri eklenir. Oluşturulan düzey-2 modeli eşitlik 9'da gösterilmektedir.

Düzeş-2:

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{okultür}_j) + \mu_{0j} \quad (9)$$

Eşitlik 9 incelendiğinde β_{0j} , j okulunun ortalama performansı, γ_{00} genel öğretmen performansı ortalaması, γ_{01} , okul türü değişkeninin genel öğretmen performansı üzerindeki etkisini, μ_{0j} ise j okulunun öğretmen performansı ortalamasının genel öğretmen performansı ortalamasından farkını (tesadüfi bölüm etkisi) ifade etmektedir. Ortamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli'nde düzey-1 modeli, düzey-2 modeli ile birleştirildiğinde eşitlik 10'da gösterilen birleştirilmiş model elde edilmektedir:

$$\gamma_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{okul türü})_j + \mu_{0j} + r_{ij} \quad (10)$$

Kesişim ve Eğim Katsayılarının Çıktı Olduğu Model (Intercepts and Slopes as Outcomes Model):

Kesişim ve Eğim Katsayılarının Çıktı Olduğu Model'e, araştırmanın düzey-1 ve düzey-2 değişkenlerini birlikte içerdiğinden tam model (full model) de denilmektedir (Raudenbush & Byrk, 2002). Bu modelde öğretmenlerle ilişkili bağımsız değişkenlerin okul ile ilişkili bağımsız değişkenlerle birlikte bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin nasıl değiştiği incelenmektedir. Modelde Tesadüfi Katsayılı Regresyon Model'i ve Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Model'i ile yapılan analizlerde öğretmen performansı üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı olan değişkenlerin ortak etkisi test edilmektedir. Kesişim ve Eğim Katsayılarının Çıktı Olduğu Regresyon Modeli'nde düzey-1 modeli Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modelinin birinci düzeyindeki model ile aynıdır (bkz. eşitlik 5). Düzey-2 için oluşturulan modeller eşitlik 11 ve 12'de gösterilmektedir.

Düzeş-2

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{okul türü})_j + \mu_{0j} \quad (11)$$

$$\beta_{qj} = \gamma_{q0} + \gamma_{1q}(\text{okul türü})_j + \mu_{qj} \quad (12)$$

Eşitlik 11 ve 12'de β_{0j} , j okulunun öğretmen performansı ortalamasını, β_{qj} , j okulunda öğretmen düzeyindeki q değişkeninin etkisini, γ_{00} , okullar düzeyindeki genel öğretmen performansı ortalamasını, γ_{q0} , q bağımsız değişkeninin okullar düzeyinde öğretmen performansı üzerindeki etkisini, μ_{0j} , düzey-2 hata terimini

ifade etmektedir. Bu hata terimi modeldeki bağımsız değişkenler kontrol altına alındığında j okulunun öğretmen performansı ortalamasının genel ortalamadan farkı olarak yorumlanmaktadır. μ_{qj} ise q değişkeninin etkisine ait düzey-2 hata terimi olup, bu değişkenin okullar düzeyinde öğretmen performansı üzerindeki etkisini göstermektedir.

Kesişim ve Eğitim Katsayılarının Çıktı Olduğu Model'de düzey-1 ve düzey-2 modellerinin biraraya getirilmesi ile oluşan birleştirilmiş model eşitlik 13'te gösterilmiştir:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{okul türü})_j + \gamma_{10}(X_{qj} - X_{.j}) + \gamma_{11}[(\text{okul türü } j)(X_{qj} - X_{.j})] + \mu_{0j} + \mu_{qj}(X_{qj} - X_{.j}) + r_{ij} \quad (13)$$

Araştırmanın öğretmenlere ilişkin (düzey-1) ve okullara ilişkin (düzey-2) bağımsız değişkenleri ile bağımlı değişkenleri, araştırıldıkları alt problem ve incelendikleri analiz türleriyle Tablo 12'de gösterilmiştir.

3.5. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği:

Araştırmanın iç geçerliliği, öğretmen performansına ilişkin uygulama sırasında ölçümlerin yapılması, gözlemciler arasında oldukça yüksek bir tutarlılık sağlanması ve yapılan ölçümlerin hiyerarşik lineer modelleme gibi detaylı bir analiz yöntemine başvurularak değerlendirilmesiyle sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliliği ise belirlenen probleme yönelik alanda ölçümler yapılarak (Karasar, 2006) ve tesadüfi örnekleme yöntemleriyle yansız ve evreni temsil eden bir örneklem seçilerek sağlanmıştır.

Tablo 12: Araştırmanın Alt Problemleri Kapsamında İncelenen Değişkenler ve Uygulanan Analizler

Alt Problem	Bağımlı değişken (öğretmen performansı)	Bağımsız değişken (öğretmene ilişkin) (düzey-1)	Bağımsız değişken (okula ilişkin) (düzey-2)	Analiz türü
1a,b,c,d,e, f,g	-	Demografik bilgiler Örgütsel iklim	Okul türü	Korelasyon
2a	Yapılandırmacı	-	-	HLM
2b	Geleneksel	-	-	HLM
2c	Kaotik	-	-	HLM
2d	Doğrudan etkileşim	-	-	HLM
3a	Yapılandırmacı	Demografik bilgiler Örgütsel iklim	-	HLM
3b	Geleneksel	Demografik bilgiler Örgütsel iklim	-	Regresyon
3c	Kaotik	Demografik bilgiler Örgütsel iklim	-	HLM
3d	Doğrudan etkileşim	Demografik bilgiler Örgütsel iklim	-	HLM
4a	Yapılandırmacı	-	Okul türü	HLM
4b	Geleneksel	-	Okul türü	Regresyon
4c	Kaotik	-	Okul türü	HLM
4d	Doğrudan etkileşim	-	Okul türü	HLM
5a	Yapılandırmacı	Demografik bilgiler Örgütsel iklim	Okul türü	HLM
5b	Geleneksel	Demografik bilgiler Örgütsel iklim	Okul türü	Regresyon
5c	Kaotik	Demografik bilgiler Örgütsel iklim	Okul türü	HLM
5d	Doğrudan etkileşim	Demografik bilgiler Örgütsel iklim	Okul türü	HLM

* Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler: Mesleki deneyim, yönetici ile birlikte çalışma yılı, mevcut çalıştığı okuldaki deneyim, öğrenim düzeyi, mezun olunan alan ve tam/yarım gün çalışma durumudur.

** Örgütsel iklim değişkenleri: meslektaş dayanışması, mesleki gelişim, yönetici desteği, açıklık, ödül sistemi, karar verme, hedefler üzerinde uzlaşma, görev duyarlılığı, fiziksel ortam ve yenilikçiliktir.

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma problemlerine ilişkin yapılan analizlerin bulgularına, bu bulgular ile ilgili yorum ve tartışmalar yer almaktadır.

4.1. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Özellikleri ve Örgütsel İklim Arasındaki İlişki

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine ilişkin analizlere yer verilmiş bu bağlamda öğretmenlerin demografik özellikleri ile örgütsel iklim değişkenlerine yönelik değerlendirmeleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Alt Problem 1: Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel iklim puanlarının mesleki deneyim, yönetici ile deneyim, okuldaki deneyim, öğrenim düzeyi, mezun olunan alan, tam veya yarım gün çalışma durumu ve okul türü değişkenleri ile anlamlı bir ilişkisi var mıdır?

Araştırmanın bu alt problemin incelenmesi için öğretmenlere ilişkin demografik özellikler (Mesleki deneyim, yönetici ile deneyim, okuldaki deneyim, öğrenim düzeyi, mezun olunan alan, tam/yarım gün çalışma durumu) ve okul türü ile örgütsel iklim değişkenleri (1. Meslektaş dayanışması, 2. Açıklık, 3. Yönetici desteği, 4. Mesleki gelişim, 5. Ödül sistemi, 6. Karar alma yapısı, 7. Hedefler üzerinde uzlaşma, 8. Görev duyarlılığı, 9. Fiziksel ortam, 10. Yenilikçilik) arasındaki korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 13'te gösterilmektedir. Öğretmenlere ilişkin demografik özellikler ile çalıştıkları okul türü arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizine ilişkin bulgulara ise Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ile Örgütsel İklim Arasındaki İlişki

Özellik	Örgütsel İklim Değişkenleri ^b									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Meslek Den.	-,011	-,206**	-,186**	-,184**	-,015	-,094	-,183**	-,184**	-,030	-,220**
Yönet. Den.	,068	-,021	,088	,042	,004	,028	-,036	-,012	,019	-,045
Okul. Den.	-,018	-,136*	-,091	-,052	-,095	-,015	-,106	-,143*	-,032	-,130
Öğren. Düzeyi	,016	-,065	,027	-,027	,173**	,006	,017	,008	,023	,024
Mezun. Alan	,059	-,020	-,031	-,043	,067	,025	,006	-,015	,064	-,016

(Tablo 13 devam)

Tam/Yarım G.	-,034	-,138*	-,022	-,197**	,081	-,055	-,096	-,123*	-,163**	-,145*
Okul Türü ^a	,005	-,323**	-,146*	-,367**	,028	-,231**	-,171**	-,350**	-,284**	-,327**
N	214	214	214	214	214	214	214	214	214	214

* $p < .01$, ** $p < .001$

^aAraştırmada bağımsız anaokulları 0, ilkokul anasınıfları 1 olarak kodlanmıştır.

^bTablo 4'te yer alan örgütsel iklim bileşenleri: 1. Meslektaş dayanışması, 2. Açıklık, 3. Yönetici desteği, 4. Mesleki gelişim, 5. Ödül sistemi, 6. Karar alma yapısı, 7. Hedefler üzerinde uzlaşma, 8. Görev duyarlılığı, 9. Fiziksel ortam, 10. Yenilikçilik

Tablo 13'te yer alan bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ile örgütsel iklim değişkenleri arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile anlamlı ve negatif ilişkili olan örgütsel iklim değişkenlerinin açıklık, yönetici desteği, mesleki gelişim, hedefler üzerinde uzlaşma, görev duyarlılığı ve yenilikçilik olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça örgütsel iklimin bu değişkenlerine ilişkin değerlendirmelerinin daha olumsuz olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin tam veya yarım gün çalışma durumları ile örgütsel iklim arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu, bu ilişkiyi belirleyen örgütsel iklim değişkenlerinin açıklık, mesleki gelişim, görev duyarlılığı, fiziksel ortam ve yenilikçilik olduğu görülmektedir. Buna göre tam gün çalışan öğretmenlerin yarım gün çalışan öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda belirlenen değişkenlere ilişkin değerlendirmelerinin daha olumlu olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri ile örgütsel iklim arasındaki ilişki incelendiğinde ise örgütsel iklimle ilişkin yalnızca bir değişkenin (ödül sistemi) öğrenim düzeyi ile güçlü ve pozitif bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça çalıştıkları okullardaki ödüllendirme sistemine ilişkin değerlendirmelerinin daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile örgütsel iklim değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel iklim değişkenlerinden mesleki gelişim, yönetici desteği, açıklık, karar verme, hedefler üzerinde uzlaşma, görev duyarlılığı, fiziksel ortam ve yenilikçilik değişkenlerine ilişkin değerlendirmeleri ana sınıflarında çalışan öğretmenlerin değerlendirmelerine göre daha olumludur.

Tablo 14: Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ile Okul Türü Arasındaki İlişki

<i>Değişken</i>	<i>Öğrenim Düzeyi</i>	<i>Mezun Olunan Alan</i>	<i>Mesleki Deneyim</i>	<i>Yöneticiyle Deneyim</i>	<i>Okulda Deneyim</i>	<i>Tam/Yarım Gün^a</i>
<i>Okul türü</i>	0.034	.186	.269*	0.075	.124	.472**
<i>N</i>	214	214	214	214	214	214

* $p < .01$, ** $p < .001$

^a Araştırmada tam gün görev yapma durumu 0, yarım gün görev yapma durumu 1 olarak kodlanmıştır.

Tablo 14'te yer alan bulgulara göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile mesleki deneyimleri ve tam/yarım gün çalışma durumları arasından anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Buna göre ilkökul anasınıflarında bağımsız anaokullarına göre mesleki deneyimleri daha fazla olan öğretmenler bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ilkökullarda daha çok yarım gün çalıştıkları görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin demografik özellikleri, örgütsel iklim değişkenleri ve okul türleri arasındaki ilişkilerin incelendiği birinci probleme ilişkin bulgulara göre öğretmenlerin mesleki deneyimleri, öğrenim düzeyleri tam/yarım gün çalışma durumları ve çalıştıkları okul türü ile örgütsel iklim değişkenleri arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunmaktadır ($p < .01$, $p < .001$). Ayrıca bağımsız anaokullarında çalışan, tam gün çalışan, mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin örgütsel iklim bileşenlerine ilişkin değerlendirmelerinin daha olumlu olduğu bulunmuştur. Dennis (2010) tarafından 37 okul öncesi eğitim kurumunda yapılan araştırmada da öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin değerlendirmeleri ve mesleki deneyimleri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada mesleki deneyimleri daha fazla olan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki örgütsel iklimden daha çok etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrenim düzeyi daha fazla olan öğretmenlerin çalıştıkları okulun örgütsel ikliminden daha az etkilendikleri belirlenmiştir. Iutovich ve arkadaşları (1997) tarafından yapılan araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. 60 kreşte 621 öğretmen ve yönetici ile yapılan araştırmada öğretmenlerin yaş ortalamasının örgütsel iklimin tüm değişkenleri ile anlamlı ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre yaşça daha büyük olan öğretmenlerin, çalıştıkları okulların örgütsel ikliminden daha çok etkilendikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci problemine ilişkin bir diğer bulgu öğretmenlerin mesleki

deneyimlerinin, örgütsel iklim değişkenleri ile (açıklık, yönetici desteği, mesleki gelişim, hedefler üzerinde uzlaşma, görev duyarlılığı ve yenilikçilik) anlamlı ancak negatif ilişki içinde olmasıdır ($p < .01$). Buna göre öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça örgütsel iklimin bu değişkenlerine ilişkin değerlendirmelerinin daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Dennis ve O'Connor (2013) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmış, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin mesleki deneyimi ile örgütsel iklim arasında güçlü ve negatif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Dennis ve O'Connor'a göre mesleki deneyimleri fazla olan öğretmenler mevcut çalışma ortamları ile önceki ortamları arasında daha fazla karşılaştırma yapmakta, çalışma ortamlarından daha çok etkilenmekte ve bu nedenle daha eleştirel olmaktadır. Buna karşın mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mevcut iş ortamlarını karşılaştıracak deneyimlerinin bulunmamasının yanında, çalıştıkları ortamın şartlarından ziyade mesleki olarak kendi yeterlilikleri ve sınıf ortamlarına odaklanmaları söz konusudur. Fuller (1969) tarafından ortaya atılan öğretmenlik adaylarına ilişkin mesleki gelişimsel aşamalar modelinde de benzer bir durumdan söz edilmektedir. Fuller'e göre öğretmen adayları mesleki gelişimleri ile ilgili olarak öğretmenlikle ilişkilendirilmeyen aşama, kendine dönük kaygı aşaması, görev odaklı aşama ve etki etme aşaması olarak dört aşamadan geçmektedir. Modele göre daha az deneyimi olan öğretmenlerin çalıştıkları ortamdaki ziyade öncelikle kendi yeterliliklerine odaklandıkları ifade edilmektedir. Bu model her ne kadar öğretmen adayları için geliştirilmiş olsa da modelde belirtilen aşamaların sistemdeki öğretmenler için de geçerli olabileceği düşünülmektedir. Katz ve Weir tarafından ilk olarak 1969'da okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim dönemlerini açıklamak için geliştirilen model de Fuller'in modeliyle benzer özellikler taşımaktadır. Bu modelde okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başladıktan itibaren geçirdikleri aşamalar anlatılmış ve her aşamadaki ihtiyaçlarına yer verilmiştir. Modele göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha çok mesleki olarak var olma ihtiyacı içinde oldukları ve odaklandıkları en önemli konunun öğretmenlik yaptıkları grubun ihtiyaçlarına, gelişimlerine ve öğrenmelerine yönelik kendi sorumluluklarını yerine getirme olduğu görülmektedir (Katz, 2014).

4.2. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Performansının Okullar Arasında Değişim Gösterme Durumunun İncelenmesi

Bu bölümde araştırmanın ikinci problemine ilişkin analizler yer almaktadır. Bu analizler araştırmanın üçüncü, dördüncü ve beşinci problemlerinin analiz edilebilmesi için öncelikle tamamlanması gereken ilk aşamadır. Araştırmanın ikinci problemine ilişkin tüm alt problemlerde kullanılan HLM modeli Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli'dir. Modelin analizi sonucu okullar arası korelasyon katsayısı hesaplanmaktadır. Bu katsayı öğretmen performansında gözlenen değişimi öğretmenler ve okullar düzeyi olmak üzere iki düzeye ayırmaktadır. Bir diğer ifadeyle bu katsayı öğretmen performansında gözlenen farklılıkların ne kadarının öğretmenler arasındaki farklılıklardan, ne kadarının okullar arasındaki farklılıklardan ileri geldiğini göstermektedir. Yapılan bu işlem araştırmanın diğer problemlerinin analizlerinde iki düzeyli HLM kullanımını sağlamak için yapılan bir ön analiz olma özelliği taşır. Dolayısıyla alt problem 2a, 2b, 2c ve 2d için yapılan analizlerde öğretmen performansında gözlenen farklılığın okullar arasında anlamlı çıkması; araştırmanın üçüncü, dördüncü ve beşinci problemlerinde HLM analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Okullar arasında anlamlı bir farkın çıkmaması durumunda ise HLM yerine klasik regresyon analizi uygulanmıştır. Analizlere ilişkin tüm sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Alt Problem 2a: Okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırıcı performans puanları okullar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu alt problem için HLM'nin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli kurulmuştur. Öğretmenlerin yapılandırıcı performans puanları açısından okullar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyen modele ait analiz sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15: Yapılandırıcı Performansa İlişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etki		Katsayı	sh	t-oranı	p-değeri
Genel yapılandırıcı performans ortalaması	Y_{00}	2.74	0.06	41.91	0.001
Tesadüfi Etki		Varyans	sd	x^2	p-değeri
Düze-2 etkisi, μ_{0j}		0.17616	69	263.51089	0.011
Düze-1 etkisi, r_{ij}		0.74286			

Tablo 15'e göre, öğretmenlerin yapılandırıcı performans puanları bakımından okullar arasında anlamlı bir fark vardır ($p < 0.01$). Bu modelde, öğretmenlerin yapılandırıcı performanslar ortalaması yaklaşık 2.74 puan olarak belirlenmiştir. Belirlenen puan %95 güven aralığında aşağıdaki eşitlik ile hesaplandığında, öğretmenlerin yapılandırıcı performans ortalamasının gerçek değeri 2,62–2,86 puan arasındadır.

$$Y_{00} \pm (1,96)(SH) = 2,74 \pm (1,96)(0,06) = (2,86, 2,62)$$

Tablo 15'teki tesadüfi etki sonuçlarına göre öğretmenlerin yapılandırıcı performans puanları okullar arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($x^2 = 263,51089$, $sd = 69$, $p < 0.01$). Ayrıca Tablo 15'teki düze-2 varyansının toplam varyansa bölünmesi ile okullar arası korelasyon katsayısı 0.18 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, öğretmenlerin yapılandırıcı performanslarındaki farklılıkların yaklaşık %18'inin okullar arasındaki farklılıktan kaynaklandığını, yaklaşık %82'sinin ise öğretmenler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklandığını ifade etmektedir. Elde edilen okullar arası korelasyon katsayısı, araştırmanın diğer problemlerinde yapılandırıcı performansa ilişkin yapılacak analizlerde iki düzeyli HLM kullanımının uygun olduğunu göstermektedir (Hox, 2002; Raudenbush & Bryk, 2002).

Alt Problem 2b: Okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel performans puanları okullar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu alt problemin analizine için kurulan Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli'ne ilişkin sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16: Geleneksel Performansa İlişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	sh	t-oranı	p-değeri
<i>Genel geleneksel performans Ortalaması, γ_{00},</i>	3.158	0.047	66.544	0.69
Tesadüfi Etki	Varyans	sd	x^2	p-değeri
<i>Düzey-2 etkisi, μ_{0j}</i>	0.001	69	72.164	0.374
<i>Düzey-1 etkisi, r_{ij}</i>	0.461			

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin geleneksel performans puanları ortalaması yaklaşık 3,16 puan olarak belirlenmiştir. Bu değer in standart hatası 0,047'dir. Geleneksel performans ortalamasının gerçek değeri %95 güven aralığı için aşağıdaki eşitlik ile hesaplandığında, bu değerin 3,26–3,06 puan arasındadır.

$$Y_{00} \pm (1,96)(SH) = 3.16 \pm (1,96)(0,06) = (3.06, 3.26)$$

Tablo 9'a göre öğretmenlerinin geleneksel performanslarında okullar arası farklılığın tahmini değerinin (μ_{0j}) anlamlı olarak sıfırdan büyük çıktığı görülmektedir ($x^2 = 72,164$, $sd = 69$, $p > 0.05$) Bir diğer ifade ile örnekleme de yer alan her okul aynı ortalama geleneksel öğretmen performansına sahiptir. Bu nedenle araştırmanın diğer problemlerinde geleneksel performansa ilişkin yapılacak analizlerde HLM kullanımı uygun olmayacağından (Hox, 2002; Raudenbush & Bryk, 2002) çoklu doğrusal regresyon analizine yer verilecektir.

Alt Problem 2c: Okul öncesi öğretmenlerinin kaotik performansları okullar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu alt problemin analizinde HLM'nin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli kurulmuştur. Modele ilişkin sonuçlar Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17: Kaotik Performansa İlişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	sh	t-oranı	p-değeri
<i>Genel kaotik performans ortalaması γ_{00}</i>	2.017237	0.073579	27.416	0.001
Tesadüfi Etki	Varyans	sd	x^2	p-değeri
<i>Düzey-2 etkisi, μ_{0j}</i>	0.20522	69	166.97655	0.001
<i>Düzey-1 etkisi, r_{ij}</i>	0.40267			

Tablo 17'ye göre öğretmenlerin kaotik performans ortalaması yaklaşık 2,17 puan olarak belirlenmiştir. Bu değerın standart hatası 0.07'dir. Öğretmenlerin kaotik performans ortalamasının gerçek değeri %95 güven aralığında aşağıdaki eşitlik ile hesaplandığında bu değerin 1,88–2,16 puan arasında olduğu belirlenmektedir.

$$Y_{00} \pm (1,96)(SH) = 2,17 \pm (1,96)(0,06) = (1,88, 2,16)$$

Öğretmenlerin kaotik performanslarında okullar arası değişkenliğin tahmini değerin (μ_{0j}) anlamlı olarak sıfırdan büyük çıkması ($\chi^2 = 166,977$, $sd = 69$, $p < 0.05$) okulların kaotik öğretmen performansları ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Kaotik performansa ilişkin okullar arasıkorelasyon katsayısı okullar arası varyansın toplam varyansa bölünmesi ile 0.33 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin kaotik performanslarında gözlemlenen değişkenliğin %33'ü okullar arasındaki farklılıklarla %77'si öğretmenler arasındaki bireysel farklılıklarla açıklanmaktadır. Elde edilen okullar arası korelasyon katsayısı öğretmenlerin kaotik performanslarına ilişkin araştırmanın diğer problemlerinde yapılacak analizlerde iki düzeyli HLM kullanımını desteklemektedir (Hox, 2002; Raudenbush & Bryk, 2002).

Alt problem 2d: Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla doğrudan etkileşim performansları okullar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu alt problemin analizi için HLM'nin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli kurulmuştur. Modelin analizine ilişkin sonuçlar Tablo 18 'de verilmiştir.

Tablo 18: Çocuklarla Doğrudan Etkileşim Puanlarına İlişkin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	sh	t-oranı	p-değeri
<i>Genel doğrudan etkileşim performansı ortalaması γ_{00}</i>	12.266	0.91	13.465	0.001
Tesadüfi Etki	Varyans	sd	χ^2	p-değeri
<i>Düzen-2 etkisi, μ_{0j}</i>	20.033	69	105.477	0.003
<i>Düzen-1 etkisi, r_{ij}</i>	96.202			

Tablo 18'e göre öğretmenlerin çocuklarla doğrudan etkileşim performansları ortalaması yaklaşık 12.26 puan olarak belirlenmiştir. Bu değerin standart hatası 0.91'dir. Öğretmenlerin çocuklarla doğrudan etkileşim performans ortalamasının

gerçek değeri %95 güven aralığı için aşağıdaki eşitlik ile hesaplandığında, bu değer 10,84–14,40 puan arasında hesaplanmaktadır.

$$Y_{00} \pm (1,96)(SH) = 12.26 \pm (1,96)(0,06) = (10.84, 14.40)$$

Tablo 18 'deki tesadüfi etki sonuçlarına göre öğretmenlerin çocuklarla doğrudan etkileşim performansının okullar arası değişkenliğinin tahmini değerinin (μ_{0j}) anlamlı olarak sıfırdan büyük çıkması ($x^2 = 105,47712$, $sd = 69$, $p < 0.05$) çocuklarla doğrudan etkileşim performansları ortalaması açısından okullar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Okullar arası varyansın toplam varyansa bölünmesi ile hesaplanan okullar arası korelasyon katsayısı 0.17 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin çocuklarla doğrudan etkileşim performanslarında gözlenen farklılığın %17'sinin okullar arasındaki farklılıklardan % 83'ünün öğretmenler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Elde edilen korelasyon katsayısı (0.17) öğretmenlerin çocuklarla doğrudan etkileşim performansına ilişkin araştırmanın diğer problemlerinde yapılacak analizlerde iki düzeyli HLM kullanımının uygun olduğunu göstermektedir (Hox, 2002; Raudenbush & Bryk, 2002).

4.3. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Performansı ve Örgütsel İklim Arasındaki İlişki

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin analizlere yer verilmiştir. Bu analizlerde HLM'nin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli kurulmuştur. Kurulan bu modelle öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenlerin (Düzey-1) öğretmen performansları üzerindeki etkisi test edilmektedir. Öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenler; öğretmenlerin demografik özellikleri ve örgütsel iklim değişkenleridir. Tüm analizler .05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Alt Problem 3a: Okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırmacı performans puanlarını anlamlı şekilde yordayan öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenler nelerdir?

Bu problem için kurulan Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli sonuçları Tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 19: Yapılandırmacı Performansa İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	sh	t-oranı	p-değeri
Genel yapılandırmacı performans ortalaması, γ_{00}	2.756225	0.092286	29.866	0.001
Öğrenim düzeyi, γ_{10}	0.046160	0.031011	1.489	0.001
Yönetici desteği, γ_{20}	0.138552	0.032693	4.238	0.001
Açıklık, γ_{30}	0.079888	0.033845	2.360	0.021
Ödül Sistemi, γ_{40}	0.013188	0.069574	-0.190	0.001
Hedefler üstünde uzlaşma, γ_{50}	0.048660	0.030347	1.603	0.001
Fiziksel ortam, γ_{60}	0.069010	0.069010	0.069	0.001
Tesadüfi Etki	Varyans	sd	χ^2	p-değeri
Düzen-2 etkisi, μ_{0i}	0.40651	4	30.69404	0.001
Öğrenim düzeyi, μ_{1j}	0.00059	4	3.41334	0.001
Yönetici desteği, μ_{2j}	0.01523	4	17.03130	0.002
Açıklık, μ_{3j}	0.00510	4	12.91921	0.012
Ödül Sistemi, μ_{4j}	0.04853	4	17.13234	0.002
Hedefler üstünde uzlaşma, μ_{5j}	0.00986	4	15.42657	0.004
Fiziksel ortam, μ_{6j}	0.00365	4	12.22533	0.016
Düzen-1 etkisi, r_{ij}	0.40050			

Tablo 19'a göre öğretmenlerin yapılandırmacı performansları üzerinde etkisi incelenen öğrenim düzeyi değişkeninin ve örgütsel iklim değişkenlerinden yönetici desteği, açıklık, ödül sistemi, hedefler üzerinde uzlaşma ve fiziksel ortam değişkenlerinin anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Buna göre bu değişkenlerde artış olması, öğretmenlerin yapılandırmacı performansları üzerinde değişkenlerin katsayıları kadar artışa neden olmaktadır. Tablo 19'dan elde edilen bir diğer bulgu da öğretmenlerin yapılandırmacı performansları üzerinde en fazla etkisi olan değişkenin yönetici desteği olmasıdır. Yönetici desteğinde yapılan bir birimlik artış, öğretmenlerin yapılandırmacı performanslarını yaklaşık olarak 0.14 birim arttırmaktadır ($\gamma_{20} = 0.138552$, $p < .05$).

Tablo 19'daki varyans değerleri incelendiğinde, okul düzeyi bakımından açıklanan varyansın tesadüfi etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\chi^2 = 30,69404$, $sd = 4$, $p < 0.01$). Bu nedenle öğrenim düzeyi, yönetici desteği, açıklık, ödül sistemi, hedefler üzerine uzlaşma ve fiziksel ortam değişkenlerinin öğretmenlerin yapılandırmacı performans puanları üzerindeki

etkisinin okullar arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Tablo 19'daki tesadüfi etki sonuçlarına göre öğretmen düzeyinde açıklanan varyansın toplam varyans içindeki oranı hesaplandığında bu değişkenlerin öğretmenlerin yapılandırmacı performanslarındaki değişimin %45' ini açıkladığı belirlenmiştir $[0.74-0.40) / 0.74 = 0.45]$.

Alt problem 3b: Okul öncesi öğretmenlerinin geleneksel performans puanlarını anlamlı bir şekilde yordayan öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenler nelerdir?

Araştırmanın daha önce incelenmiş olan alt problemlerinden 2b'nin analiz sonuçlarının gösterildiği Tablo 16'da öğretmenlerin geleneksel performansları için HLM'nin Tesadüfi Etkili Tek Yönlü ANOVA Modeli analizine ilişkin bulgular gösterilmiştir (s.72). Bu modelde edilen bulgulara göre öğretmenlerin geleneksel performans puanları okullar arasında farklılaşmadığı için alt problem 3b'nin analizlerinde çoklu doğrusal regresyon analizlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin geleneksel performans puanlarını anlamlı bir şekilde yordayan öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenlerin belirlenmesine yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 20'de gösterilmektedir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Geleneksel Performanslarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t-oranı	p değeri	İkili R	Kısmi R
Sabit	4,208	,412		10,211	,000		
Öğrenim Düzeyi	-,036	,038	-,067	-,932	,353	-,080	-,067
Mezun Olunan Alan	-,120	,122	-,087	-,979	,329	-,234	-,062
Mesleki Deneyim	-,002	,008	-,022	-,218	,827	,120	-,016
Yöneticiyle Deneyim	,035	,026	,099	1,334	,184	,114	,095
Okuldaki Deneyim	,001	,011	,007	,076	,939	,108	,005
Okul Türü	-,165	,123	-,101	-1,341	,919	,007	,007
Tam/Yarım Gün Çalışma	,013	,123	,009	,102	,182	-,096	-,088
Meslekteş Dayanışması	-,021	,025	-,084	-,872	,384	-,234	-,062
Mesleki Gelişim	,014	,035	,044	,415	,679	-,213	,030
Yönetici Desteği	-,038	,031	-,123	-1,210	,228	-,288	-,086
Açıklık	-,065	,034	-,195	-1,921	,056	-,296	-,136
Ödül Sistemi	-,096	,048	-,141	-2,015	,045	-,202	-,143
Karar Verme	-,007	,024	-,029	-,300	,764	-,219	-,021
Hedefler Üzerinde Uzlaşma	,024	,031	,082	,788	,431	-,199	,056
Görev Duyarlılığı	-,003	,021	-,010	-,129	,898	-,136	-,009
Fiziksel Ortam	-,009	,023	-,036	-,366	,714	-,244	-,026
Yenilikçilik	-,051	,174	-,028	-,295	,768	,015	-,021
R= .41		R ² =.092					
F _(21, 82747) = 2.193		p = .0000					

Tablo 20'de öğretmenlerin geleneksel performanslarının öğretmenler arasında farklılaşmasını anlamlı şekilde yordayan öğretmenlere ilişkin bağımsız

değişkenlere ait regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenlerle geleneksel performans puanları arasındaki ikili ilişkiler incelendiğinde, alanda deneyim ($r=.120$), idareciyle deneyim ($r=.114$), okulda deneyim ($r=.108$), okul türü ($r=-.007$) değişkenleri ile geleneksel performans arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu görülürken; öğrenim düzeyi ($r=-.080$), mezun olunan alan ($r=-.234$), tam/yarımgün çalışma durumu ($r=-.096$), meslektaş dayanışması ($r=-.234$), mesleki gelişim ($r=-.213$), yönetici desteği ($r=-.288$), açıklık ($r=-.296$), ödül sistemi ($r=-.202$), karar verme ($r=-.219$), hedefler üzerinde uzlaşma ($r=-.199$), görev duyarlılığı ($r=-.136$), fiziksel ortam ($r=-.244$) ve yenilikçilik ($r=-.015$) değişkenleri ile geleneksel okul performansı arasında negatif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna göre örgütsel iklim değişkenlerinin tümü ile geleneksel performans arasındaki ikili ilişkilerde negatif bir ilişki bulunduğu; örgütsel iklimle ilişkin değerlendirmeler olumsuz olduğunda öğretmenlerin geleneksel performanslarında artış olduğu görülmektedir.

Öğretmen düzeyi bağımsız değişkenlerle öğretmenlerin geleneksel performans puanları arasındaki kısmi korelasyonlara bakıldığında öğrenim düzeyi ($r=-.067$), alanda deneyim ($r=-.016$), idareciyle deneyim ($r=.095$), okulda deneyim ($r=.005$), okul türü ($r=.007$), mesleki gelişim ($r=.030$), hedefler üzerinde uzlaşma ($r=.056$), değişkenleri ile öğretmenlerin geleneksel performansı arasında pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer yandan; öğrenim düzeyi ($r=-.067$), meslektaş dayanışması ($r=-.062$), yönetici desteği ($r=-.086$), açıklık ($r=-.136$), ödül sistemi ($r=-.144$), karar verme ($r=-.021$), yenilikçilik ($r=-.021$), görev duyarlılığı ($r=-.009$) değişkenleri ile geleneksel performans arasında negatif ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenlerin birlikte, öğretmenlerin geleneksel performans puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmüştür [$R=.41$, $R^2=.092$, $p<.05$]. Bu değişkenler birlikte, öğretmenlerin geleneksel performansındaki toplam değişkenliğin %9'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin geleneksel performansını etkilemedeki önem sırası, açıklık, ödül sistemi, yönetici desteği, okul türü, idareci ile deneyim, öğrenim düzeyi, meslektaş dayanışması, hedefler üzerinde uzlaşma, profesyonel gelişim, fiziksel ortam, karar verme, yenilikçilik, alanda deneyim, görev duyarlılığı, tam/yarımgün çalışma

durumu ve okuldaki deneyim şeklindedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise geleneksel performans üzerinde anlamlı bir etkisi olan değişkenin yalnızca ödül sistemi olduğu ve değişkenin geleneksel performans üzerindeki etkisinin negatif olduğu görülmektedir. Çoklu Regresyon Analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin geleneksel performanslarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıdaki gibi verilmektedir:

$$\text{GELENEKSEL PERFORMANS} = 4.208 - 0.096 \text{ÖDÜLSİSTEMİ}$$

Bu eşitliğe göre ödül sistemi puanı sıfır olan bir öğretmen için beklenen geleneksel performans puanı 4.208'dir. Bunun yanında ödül sistemindeki bir birimlik artış öğretmenlerin geleneksel performanslarında 0.096 birimlik azalmaya neden olmaktadır.

Alt Problem 3c: Okul öncesi öğretmenlerinin kaotik performans puanlarını anlamlı bir şekilde yordayan öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenler nelerdir?

Bu alt problem için öğretmenlerin kaotik performanslarına ilişkin Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeli kurulmuş, modele ilişkinsabit etki sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Kaotik Performansa İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Sabit Etki Sonuçları

<i>Sabit etki</i>	<i>Katsayı</i>	<i>sh</i>	<i>t-oranı</i>	<i>p-değeri</i>
<i>Genel Kaotik Performans Ortalaması, γ_{00}</i>	2.015781	0.074329	27.120	0.001
<i>Meslektaş Dayanışması, γ_{10}</i>	-0.064158	0.030700	-2.090	0.040
<i>Mesleki Gelişim, γ_{20}</i>	-0.119613	0.044372	-2.696	0.009
<i>Yönetici Desteği, γ_{30}</i>	-0.149557	0.039724	-3.765	0.001
<i>Açıklık γ_{40}</i>	-0.104484	0.035971	-2.905	0.005
<i>Karar Verme, γ_{50}</i>	-0.078212	0.026293	-2.975	0.004
<i>Hedefler Üzerine Uzlaşım, γ_{60}</i>	-0.055499	0.025476	-2.179	0.033
<i>Fiziksel Ortam, γ_{70}</i>	-0.080846	0.028921	-2.795	0.007
<i>Yenilikçilik, γ_{80}</i>	-0.097039	0.031124	-3.118	0.003

Tablo 21'e göre öğretmenlerin kaotik performanslarını anlamlı şekilde yordayan öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenler, meslektaş dayanışması, mesleki

gelişim, yönetici desteği, açıklık, karar verme, hedefler üzerine uzlaş, fiziksel ortam ve yenilikçilik değişkenleridir ($p < .05$). Bu değişkenlerin kaotik performans ile anlamlı ancak negatif yönlü ilişkisi bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin bu değişkenlere ilişkin değerlendirmeleri daha olumsuz oldukça kaotik performanslarında artış görülmektedir. Tablo 21'den elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin kaotik performanslarını en çok etkileyen değişkenin yönetici desteği olduğudur. Yönetici desteğine ilişkin bir birimlik azalma öğretmenlerin kaotik performanslarını yaklaşık olarak 0.15 birim arttırmaktadır ($\gamma_{30} = 0.149557, p < .05$).

Tablo 22'de öğretmenlerin kaotik performans puanlarının okullar arasında nasıl farklılaştığını ortaya koyan Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli'nin tesadüfi etki sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 22: Kaotik Performansa İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Tesadüfi Etki Sonuçları

<i>Tesadüfi Etki</i>	<i>Varyans</i>	<i>sd</i>	<i>x²</i>	<i>p-değeri</i>
<i>Düzey-2 etkisi, μ_{0j}</i>	0.23430	44	163.06504	0.001
<i>Meslektaş Dayanışması, μ_{1j}</i>	0.01350	44	62.32918	0.035
<i>Mesleki Gelişim, μ_{2j}</i>	0.03199	37	70.90576	0.001
<i>Yönetici Desteği, μ_{3j}</i>	0.03381	41	78.45888	0.001
<i>Açıklık, μ_{4j}</i>	0.01385	43	54.88293	0.106
<i>Karar Verme, μ_{5j}</i>	0.00451	46	55.53171	0.159
<i>Hedefler Üzerine Uzlaş, μ_{6j}</i>	0.00448	47	49.28769	0.382
<i>Fiziksel Ortam, μ_{7j}</i>	0.00510	42	46.38397	0.296
<i>Yenilikçilik, μ_{8j}</i>	0.01381	47	64.76454	0.044
<i>Düzey-1 etkisi, r_{ij}</i>	0.32370			

Tablo 22'deki varyans değerleri incelendiğinde okul düzeyi bakımından açıklanan varyansın tesadüfi etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($x^2 = 163.06504, sd = 44, p < .05$). Bu nedenle belirlenen değişkenlerin öğretmenlerin kaotik performansları üzerindeki etkisinin okullar arasında da istatistiksel anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Tablo 22'deki tesadüfi etki sonuçlarına göre öğretmen düzeyinde açıklanan varyansın toplam varyans içindeki oranı hesaplandığında bu değişkenlerin öğretmenlerin kaotik performanslarındaki değişimin % 2'sini açıkladığı belirlenmiştir $[0.40 - 0.32] / 0.40 = 2$].

Alt problem 3d: Okul öncesi öğretmenlerin doğrudan etkileşim performanslarını anlamlı şekilde yordayan öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenler nelerdir?

Bu alt problem için Tesadüfi Katsayılı Regresyon Modeli kullanılmıştır. Modele ilişkin analiz sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23: Doğrudan Etkileşim Performansına İlişkin Tesadüfi Katsayılar Regresyon Modeli Analiz Sonuçları

Sabit etki	Katsayı	sh	t-oranı	p-değeri
<i>Genel doğrudan etkileşim performans ortalaması, γ_{00}</i>	12.259358	0.911244	13.453	0.001
<i>Öğrenim düzeyi, γ_{10}</i>	1.973225	0.898829	2.195	0.032
<i>Yönetici desteği, γ_{20}</i>	1.346208	0.571653	2.355	0.021
<i>Hedefler üzerine uzlaşısı, γ_{30}</i>	0.927290	0.407139	2.278	0.026
Tesadüfi Etki	Varyans	sd	χ^2	p-değeri
<i>Düzyey-2 etkisi, μ_{0j}</i>	21.12198	33	86.14302	0.001
<i>Öğrenim düzeyi, μ_{1j}</i>	2.60568	33	36.53111	0.308
<i>Yönetici desteği, μ_{2j}</i>	3.05439	41	58.10933	0.040
<i>Hedefler üzerine uzlaşısı, μ_{3j}</i>	1.22210	47	54.79722	0.203
<i>Düzyey-1 etkisi, r_{ij}</i>	88.82132			

Tablo 23'e göre öğretmenlerin doğrudan etkileşim puanlarını anlamlı şekilde yordayan değişkenlerin; öğrenim düzeyi, yönetici desteği ve hedefler üzerine uzlaşısı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu değişkenler ile öğretmenlerin çocuklarla doğrudan etkileşim performansı arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Öğretmenlerin çocuklarla doğrudan etkileşim performansı üzerinde en çok etkili olan değişken ise öğrenim düzeyidir. Buna göre öğretmenlerin öğrenim düzeyilerindeki bir birimlik artış çocuklarla doğrudan etkileşim performanslarında 1.97 puanlık bir artış meydana getirmektedir ($\gamma_{10}=1.973235$, $p < .05$). Tablo 23'te yer alan tesadüfi etkiler incelendiğinde öğretmenlerin doğrudan etkileşim performansları üzerinde bu değişkenlerin etkisinin okullar arasında da anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($\mu_{0j} = 21.121998$, $p < 0.05$). Tablo 23'teki tesadüfi etki sonuçlarına göre öğretmen düzeyinde açıklanan varyansın toplam varyans içindeki oranı hesaplandığında bu değişkenlerin öğretmenlerin çocuklarla doğrudan etkileşim performanslarındaki değişimin %7'sini açıkladığı belirlenmiştir [$(96.20-88.82)/ 96.20 = 0.07$].

Araştırmanın ikinci problemde okul öncesi öğretmenlerinin performanslarını anlamlı şekilde yordayan öğretmenlere ilişkin özellikler ve örgütsel iklim bileşenleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yapılandırmacı performansını anlamlı şekilde yordayan öğretmenlere ilişkin özellik öğretmenin öğrenim düzeyidir. Bunun yanında örgütsel iklim değişkenlerinden yönetici desteği, açıklık, ödül sistemi, hedefler üzerinde uzlaşma ve fiziksel ortam değişkenleri öğretmenlerin yapılandırmacı performanslarında artış sağlayan değişkenlerdir. Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki fiziksel ortama verdikleri önemi gösteren bir araştırma Haktanır ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çeşitli konularda görüşlerinin alındığı araştırmada öğretmenler, çalıştıkları okulun niteliğinin artırılmasında en önemli unsurun fiziki şartları iyileştirmek olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Aynı araştırmada öğretmenler iyileştirilmesi gerektiğini düşündükleri diğer önemli konunun öğretmen yeterlilikleri olduğunu belirtmişlerdir (akt: Haktanır, Dağlıoğlu & Güler, 2010). Bu bulgu okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişime verdikleri önemi ve duydukları ihtiyacı gösterir niteliktedir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okullarda mesleki gelişime yönelik değerlendirmelerinin olumlu olması durumunda kaotik performanslarında düşüş olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla okul öncesi eğitim veren kurumlarda öğretmenlerin mesleki gelişim olanaklarının artırılması, konferans, seminer, gezi, sergi, toplantı gibi çeşitli mesleki organizasyonlara katılmasının sağlanması ve lisanüstü eğitim alma konusunda cesaretlendirilmeleri öğretmenlerin performansını arttıran unsurlardır. Dennis (2010) tarafından yapılan araştırmada da bu sonuçlarla benzerlik taşıyan sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada mesleki gelişim fırsatları daha fazla olan, daha eşitlikçi bir ödül sistemine sahip olan ve daha kaliteli fiziksel şartları olan okullarda Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) ile ölçülen sınıf kalitesinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında bu araştırmada örgütsel iklimin sınıf kalitesi üzerindeki etkisi ile öğretmen-çocuk oranının sınıf kalitesi üzerindeki etkisi karşılaştırılmış ve örgütsel iklimin sınıf kalitesinin üzerindeki etkisinin iki kat daha fazla olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırmada öğretmenlerin öğrenim düzeyine ilişkin bulgular da yer almakta ve mevcut araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Mevcut araştırmada öğrenim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yapılandırmacı performanslarının daha yüksek olduğu görülmekte; Dennis (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğrenim

düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha yüksek niteliğe sahip bir öğrenme ortamı hazırladıkları belirtilmektedir.

Iutcovich ve arkadaşları (1997) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre ECERS-R ile ölçülen sınıf kalitesi okul öncesi eğitim kurumlarındaki mesleki gelişim, açıklık, ödül sistemi, görev duyarlılığı ve hedefler üzerinde uzlaşma ile anlamlı ve pozitif yönlü ilişki içerisindedir. Aynı araştırmada sınıflar içindeki eğitimin niteliğine ilişkin bulgulara da yer verilmiştir. Bu bulgular mevcut araştırmada elde edilen sonuçlarla benzerlik taşımaktadır. Iutcovich ve arkadaşlarına göre mesleki gelişim için fırsatlar sağlayan, açık ve anlaşılır politika, yönetmelik ve uygulamaları olan, eğitimsel hedefler üzerinde görüş birliğinin olduğu, ödüllendirmenin eşitlikçi bir tutumla yapıldığı ve görev duyarlılığının yüksek olduğu okullarda uygulanan etkinliklerin daha yüksek nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Mevcut araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin yapılandırmacı performansları üzerinde en etkili olan örgütsel iklim değişkeninin yönetici desteğidir. Lower ve Cassidy (2007) tarafından yapılan araştırmada da liderlik ve yönetim uygulamalarının daha yüksek kalitede olduğu, yöneticinin öğretmenlere olumlu geri bildirimler ve destek sağladığı okullarda öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu ve sınıftaki eğitimsel uygulamalarının daha nitelikli olduğu belirlenmiştir.

Stipek (2004) tarafından yapılan araştırmada 155 okuldan 314 sınıfta gözlem yapılarak anasınıfı ve birinci sınıflardaki eğitimsel uygulamaların niteliği okulun bulunduğu sosyo ekonomik düzey, öğrenci profili ve okul iklimi değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretmenler tarafından uygulanan eğitim etkinliklerinin niteliği ve öğretmenin temele aldığı yaklaşım mevcut araştırmada da kullanılan Erken Çocukluk Sınıf Gözlem Ölçeği (Early Childhood Classroom Observation Measure-ECCOM) ile ölçülmüştür. Elde edilen bulgulara göre okul ikliminin öğretmen tarafından negatif olarak değerlendirildiği okullarda öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde temel aldığı yaklaşımın daha geleneksel olduğu, yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı uygulamalara çok daha az yer verdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçların mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Glisson, Green ve Williams (2012) tarafından yapılan araştırmada çocuk esirgeme kurumlarında örgütsel iklim, örgütsel kültür ve örgütsel bağlılık yapısı incelenmiş ve kurumlarda çalışanların mesleklerine karşı yaklaşımları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre örgütsel iklim bileşenlerinden işlevselliğe ilişkin algının yüksek olduğu kurumlardaki çalışanların işlerine karşı daha olumlu bir yaklaşım geliştirdikleri belirlenmiştir.

Shim (2010) tarafından yapılan araştırmada çocuk esirgeme kurumlarında örgütsel iklimin çalışanların işlerine olan bağlılıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada örgütsel iklim kavramı içerisinde ele alınan bileşenler kurumdaki rollere ilişkin açıklık, kişisel başarı ve duygusal tükenmişlik olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kurumların örgütsel iklimi çalışanların işlerine bağlılığının anlamlı bir yordayıcısıdır. Araştırmada duygusal enerjisi yüksek olan çalışanların işlerine daha bağlı oldukları ve bu kurumlarda örgütsel iklimin çalışanların duygusal durumlarına verilecek destekle artırılabilieceği ifade edilmektedir.

Araştırmanın üçüncü probleminden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin meslektaş dayanışması, mesleki gelişim, yönetici desteği, açıklık, karar verme, hedefler üzerinde uzlaşma, fiziksel ortam ve yenilikçilik konularındaki değerlendirmelerinin daha olumlu olması, kaotik performanslarının azalması ile ilişkilidir. McGinty, Justice ve Rimm-Kaufman (2008) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul çalışanlarına yönelik algılarının, öğretmen tutumları, davranışları ve öğretim kalitesi ile ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çalıştıkları ortamdaki iş arkadaşlarından aldıkları desteğe ilişkin algının öğretmenliğe karşı geliştirdikleri pozitif tutum ile anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Hamre ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma etkinliklerini konu alan mesleki eğitim programına katıldıktan sonra konuyla ilgili bilgi düzeyleri ve çocuklarla etkileşimleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin aldıkları mesleki eğitimden sonra konuyla ilgili bilgi seviyelerinde anlamlı artışlar tespit edilmiş ve eğitim ortamında uyguladıkları etkinlikler ile çocuklarla kurdukları etkileşimin niteliğinde anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Pianta ve arkadaşları (2008) okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan mesleki eğitimin nasıl olması gerektiğine yönelik ilişkin görüşler

sunmaktadır. Araştırmacılara göre okul öncesi öğretmenlerine sağlanan mesleki eğitimin, öğretmenlerin çocuklarla eğitimsel açıdan nitelikli etkileşim kurma becerilerini geliştirmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanında mesleki eğitimin öğretmenlerin hazırladıkları planları çocuklarla kurdukları nitelikli etkileşim aracılığıyla uygulama ve çocukların gelişmekte olan becerilerini gerçek hayattan seçilen uyaran ve materyallerle destekleme becerilerini kazandırması gerekmektedir.

Bu araştırmanın üçüncü problemine ilişkin analizlerden elde edilen bulgulardan bir diğerine göre öğretmenlerin öğrenim düzeyinin artması, yöneticilerin desteği ve çalışanların eğitimsel hedefler üzerinde uzlaşma göstermesi öğretmenlerin çocuklarla doğrudan etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır. Bowman (2011)'a göre günümüzde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla doğrudan etkileşimde bulunarak onları hem bireysel hem de grupta yapılan çalışmalarda gelişimsel ve eğitimsel açıdan kapsamlı olarak desteklemesi gerekmektedir. Pianta (2011)'ya göre okul öncesi dönemde etkili eğitim diğer eğitim kademelerinden farklı olarak öğretmenlerin çocukla doğrudan, hassas ve sıcak etkileşimde bulunmasını gerektirmektedir. Rohacek, Adams ve Kisker (2010) tarafından yapılan araştırma da bu görüşleri destekler niteliktedir. 38 okul öncesi eğitim kurumunda yapılan araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici desteğinin öğretmenlerin işlerine olan bağlılık seviyesinin ve sınıfta uyguladıkları eğitimin etkililiğinin önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Howes, James ve Ritchie (2003) tarafından yapılan araştırmada da, destekleyici etkin ve sürdürülebilir yönetici desteği ile yüksek nitelikte eğitimsel uygulamalar yapılması arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

4.4. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Performansı ve Okul Türü Arasındaki İlişki

Bu bölümde araştırmanın dördüncü problemine ilişkin analizlere yer verilmiş bu bağlamda öğretmen performansı ile okul türü arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın dördüncü problemi içinde yer alan alt problemlerin hepsinde HLM'nin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon modeli kullanılmıştır. Bu alt problemlere ilişkin analizlerde öğretmen performansı ile yalnızca okul türü değişkeni (düzey-2 değişkeni) arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Alt problem 4a: Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü yapılandırmacı performans puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Bu alt problem için Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli kurulmuştur. Modele ilişkin sonuçlar Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24: Yapılandırmacı Performansa İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	sh	t-oranı	p-değeri
<i>Yapılandırmacı performans ortalaması, γ_{00}</i>	2.739927	0.063510	43.142	0.001
<i>Okul Türü, γ_{01}</i>	-0.475896	0.131623	-3.616	0.001
Tesadüfi Etki	Varyans	sd	χ^2	p-değeri
<i>Düzyey-2 etkisi, μ_{0j}</i>	0.16701	68	262.27201	0.011
<i>Düzyey-1 etkisi, r_{ij}</i>	0.70430			

Tablo 24'e göre okul türünün öğretmenlerin yapılandırmacı performansı üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisinin olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Okul türü değişkeninin katsayısının eksi değerinde olmasının nedeni veri setinde bağımsız anaokullarının 0, ilkokul anasınıflarının 1 olarak kodlanmasıdır. Buna göre bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı performans puanlarının ilkokullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 24'te yer alan tesadüfi etkiler incelendiğinde, öğretmenlerin yapılandırmacı performansları üzerinde okul türünün etkisi okullar arasında da anlamlı bir farklılık göstermektedir ($\chi^2 = 262.27201$ $sd = 68$, $p < 0.05$). Bununla birlikte açıklanan varyans değerleri incelendiğinde okul türü değişkeninin öğretmenlerin yapılandırmacı performanslarındaki değişimi %5 oranında açıkladığı görülmektedir $[(0.17616 - 0.16701) / 0.17616]$.

Alt problem 4b: Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü öğretmenlerin geleneksel performans puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Bu alt probleme ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 20'de Çoklu Regresyon Analizi sonuçları ile gösterilmektedir (sayfa 76). Tablo 20'ye göre okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü ile geleneksel performans puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > .05$). Bir diğer ifadeyle okul türü öğretmenlerin geleneksel performanslarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

Buna göre bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerle ilkokullarda çalışan öğretmenlerin geleneksel performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Alt Problem 4c: Okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü kaotik performans puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Bu alt problem için kurulan Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli'ne ilişkin analizler Tablo 25 'te verilmiştir.

Tablo 25: Kaotik Performansa İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	sh	t oranı	p-değeri
<i>Kaotik performans ortalaması, γ_{00}</i>	2.036707	0.072147	28.230	0.001
<i>Okul Türü, γ_{01}</i>	0.339423	0.142486	2.382	0.020
Tesadüfi Etki	Varyans	sd	χ^2	p-değeri
<i>Okul Ortalaması, μ_{0j}</i>	0.16701	68	262.27201	0.001
<i>Düzyey-1 Etkisi, r_{ij}</i>	0.70430			

Tablo 25 'e göre okul türü öğretmenlerin kaotik performanslarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p < .05$). Okul türü ile öğretmenlerin kaotik puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Veri setinde bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler 0, ilkokul anasınıflarında çalışan öğretmenler 1 olarak kodlanmıştır. Buna göre ilkokullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre kaotik performans puanları daha yüksektir. Tablo 25'teki teadüfi etki sonuçlarına göre okul türünün kaotik performans üzerindeki etkisi okullar arasında da anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Açıklanan varyans oranları incelendiğinde okul türü değişkeninin öğretmenlerin kaotik performanslarındaki değişimi %55 oranında açıkladığı belirlenmiştir [(0.20522-0.167010)/0.20522].

Alt problem 4d: Okul öncesi öğretmenlerin çalıştıkları okul türü doğrudan etkileşim performanslarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Bu alt problem için kurulan Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli'nin analizine ilişkin sonuçlar Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26: Doğrudan Etkileşim Performansına İlişkin Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli Analiz Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	sh	t-oranı	p-değeri
<i>Doğrudan etkileşim performansı ortalaması, γ_{00}</i>	11.980879	0.891189	13.444	0.001
<i>Okul türü, γ_{01}</i>	-3.192135	2.004403	-1.593	0.116
Tesadüfi etki	Varyans	sd	χ^2	p-değeri
<i>Okul Ortalaması, μ_{0j}</i>	16.96669	68	95.72521	0.015
<i>Düzey1 Etkisi, r_{ij}</i>	97.41344			

Tablo 26'ya göre bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin doğrudan etkileşim performanslarının daha yüksek olduğu görülmekte ($\gamma_{01} = -3.192135$) okul türü katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > 0.05$). Buna göre öğretmenlerin çocuklarla doğrudan etkileşim performanslarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü problemine ilişkin bulgular incelendiğinde okul türünün öğretmenlerin yapılandırmacı performansları üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı performanslarının ilkokullarda çalışan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın birinci problemine ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre okul türü değişkeni ile mesleki gelişim, yönetici desteği, açıklık, karar verme yapısı, görev duyarlılığı, fiziksel ortam ve yenilikçilik değişkenleri arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki mevcuttur. Buna göre bağımsız anaokullarında ilkokullara göre mesleki gelişim olanakları, yönetici desteği, açıklık, karar verme yapısı, görev duyarlılığı, fiziksel ortam ve yenilikçilik değişkenlerine ilişkin algının daha olumlu olduğu sonucuna varılmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan ve okul öncesi eğitimde örgütsel iklimi inceleyen araştırmalarda öğretmenlerin öğrenim düzeyi ve yeterlilikleri yanında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin öğrenim düzeyine, yeterliliklerine ve yönetsel uygulamalarının kalitesine değinilmektedir. Yönetimsel uygulamaları nitelikli olan ve öğretmenlere yapıcı bir şekilde destek sağlayan yöneticilerin olduğu okul öncesi eğitim kurumlarında sınıflarda uygulanan eğitim etkinliklerinin daha nitelikli olduğu ortaya çıkmıştır (Howes, James & Ritchie, 2003). Öğretmenler gösterdikleri çabanın farkedilmesine ve performansları ile ilgili kendilerine yol gösteren düzenli geri

bildirimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Okul yöneticileri tarafından açık ve düzenli geri bildirim verilmesi öğretmenler arasındaki saygı ve etkileşimi arttırdığı gibi öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin öz saygı kazanmalarına da temel oluşturmaktadır (Bloom, 2010).

Rohacek, Adams ve Kisker (2010) tarafından yapılan araştırmada 38 okul öncesi eğitim kurumunda yapılan gözlemler aracılığıyla sınıfta uygulanan etkinliklerin kalitesi ile okul yöneticilerinin tutumları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim kalitesi yüksek olan okullarda çalışan yöneticilerin birlikte çalıştıkları öğretmenlere yönelik mesleki beklentilerinin yüksek olduğu ve onlaradaha fazla güven duydukları bulunmuştur. Bu sonuçlar mevcut araştırmada elde edilen bağımsız anaokullarında yönetici desteğine ilişkin değerlendirmelerin daha olumlu olması ve bu okullarda öğretmenlerin yapılandırmacı performanslarının daha yüksek olması bulgusuyla paralellik göstermektedir. Mevcut araştırmada elde edilen bir diğer bulguda ise yapılandırmacı performansın yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin yenilikçiliğe ilişkin değerlendirmelerinin daha olumlu olduğudur. Claiborne ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan araştırmada da erken çocukluk bakım ve eğitimine yönelik özel sektörde hizmet veren kurumlarda örgütsel iklimin çalışanların işlerine karşı bağlılıkları üzerindeki etkisi incelenmiş; yenilikçi uygulamaların fazla olduğu kurumlarda çalışanların işlerine karşı daha bağlı oldukları belirlenmiştir.

4.5. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen Performansı, Örgütsel İklim ve Okul Türü Arasındaki İlişki

Bu bölümde araştırmanın beşinci problemine ilişkin analizlere yer verilmiş bu bağlamda öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenler (düzey-1) ve okul türü (düzey-2) değişkenlerinin ortak etkileşimlerinin öğretmen performansı üzerinde nasıl etki gösterdiği incelenmiştir. Analizler aynı zamanda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin okul türlerine göre nasıl değiştiğini de göstermektedir. Bu problemin içinde yer alan tüm alt problemlerin analizleri için HLM'nin Kesişim ve Eğitim Katsayılarının Çıktı Olduğu Model'i kullanılmış, sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Alt Problem 5a: Okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırmacı performansı ile öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenler arasındaki ilişki okul türüne göre nasıl değişmektedir?

Araştırmanın bu alt problemi için kurulan Kesişim ve Eğitim Katsayılarının Çıktı Olduğu Modele ilişkin sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27: Yapılandırmacı Performansa İlişkin Kesişim ve Eğitim Katsayılarının Çıktı Olduğu Model Analiz Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	sh	t-oranı	p-değeri
<i>Okul Ortalamaları için model</i>				
Okul Ortalaması, γ_{00}	3.863	0.471	8.202	0.001
Okul Türü, γ_{01}	-0.878	0.289	-3.037	0.003
<i>Bağımsız değişkenler-yapılandırmacı performans eğimi için model</i>				
Öğrenim düzeyi ortalama etkisi, γ_{10}	-0.109	0.079	-1.377	0.173
Okul türü x Öğrenim düzeyi etkisi, γ_{11}	0.120	0.053	2.257	0.027
Yönetici desteği ortalama etkisi, γ_{20}	-0.064	0.088	-0.726	0.470
Okul türü x Yönetici desteği etkisi, γ_{21}	0.120	0.056	2.130	0.037
Tesadüfi Etki	Varyans	sd	χ^2	p-değeri
Okul ortalaması, μ_{0j}	0.22369	3	4.51674	0.209
Öğrenim düzeyi, μ_{1j}	0.00091	3	3.17339	0.366
Yönetici desteği, μ_{2j}	0.00930	3	14.64263	0.003
Düzeyle etkisi, r_{ij}	0.41001			

Tablo 27’de önceki modellerde öğretmenlerin yapılandırmacı performansları üzerindeki etkisi anlamlı olan tüm bağımsız değişkenlerin birlikte test edildiği modelin analizine ilişkin bulgular gösterilmektedir. Buna göre okul türü değişkeninin yapılandırmacı performans üzerindeki anlamlı etkisinin devam ettiği ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin yapılandırmacı performans puanlarının ilkokullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($\gamma_{01} = -0.878$, $p < .05$). Okul türü ile öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenlerin etkileşimlerine bakıldığında okul türü ile öğrenim düzeyi ve yönetici desteği değişkenlerinin etkileşimlerinin yapılandırmacı performans üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı ve olduğu bulunmuştur ($\gamma_{11} = .120$, $p < .05$, $\gamma_{21} = .120$, $p < .05$). Tablo 27’ye göre öğrenim düzeyinin ve yönetici desteğinin yapılandırmacı performans üzerindeki etkisinin okul türü değişkenine bağlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenim düzeyinin artması ve yönetici desteğine ilişkin değerlendirmelerinin daha olumlu olması ilkokullardaki öğretmenlerin yapılandırmacı performansları üzerinde daha büyük bir etki

göstermektedir.

Alt problem 5b: Okul Öncesi Öğretmenlerinin geleneksel performans puanları ile öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenler arasındaki ilişki okul türlerine göre nasıl değişmektedir?

Bu alt probleme ilişkin analizler Tablo 20'de geleneksel performansın yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları ile gösterilmiştir (s.76). Tablo 20'de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin geleneksel performansları ile anlamlı ilişki içinde olan tek değişkenin ödül sistemi olduğu ve bu ilişkinin negatif yönlü olduğu görülmektedir. Okul türü değişkeninin ise geleneksel performans ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır ($p>.05$). Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki ödül sistemine ilişkin algıları arttıkça geleneksel performanslarında azalma olduğu ancak bu ilişkinin okul türlerine göre bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Alt Problem 5c: Okul öncesi öğretmenlerinin kaotik performans puanları ile öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenler arasındaki ilişki okul türlerine göre nasıl değişmektedir?

Bu alt problem için kurulan Kesişim ve Eğitim Katsayılarının Çıktı Olduğu Model'e ilişkin analiz sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28: Kaotik Performansa İlişkin Kesişim ve Eğitim Katsayılarının Çıktı Olduğu Model Analiz Sonuçları

Sabit Etki	Katsayı	sh	t-oranı	p-değeri
<i>Okul Ortalamaları için model</i>				
<i>Okul ortalaması, γ_{00}</i>	1.432377	0.253587	5.648	0.001
<i>Okul türü, γ_{01}</i>	0.325258	0.146230	2.224	0.029
<i>Bağımsız değişkenler-yapılandırmacı performans eğimi için model</i>				
<i>Yenilikçilikortalama etkisi, γ_{10}</i>	0.177827	0.077347	2.299	0.025
<i>Okul türüxYenilikçilik etkisi, γ_{11}</i>	-0.138689	0.047644	-2.911	0.005
Tesadüfi Etki	Varyans	sd	χ^2	p-değeri
<i>Okul ortalaması, μ_{0j}</i>	0.31549	68	6.30273	0.012
<i>Yenilikçilik, μ_{1j}</i>	0.00168	68	0.19890	0.500
<i>Düzey-1 etkisi, r_{ij}</i>	0.13776			

Tablo 28'de önceki analizlerde öğretmenlerin kaotik performansları üzerindeki etkisi anlamlı çıkan tüm değişkenlerin birlikte test edildiği Kesişim ve Eğitim

Katsayılarının Çıktı Olduğu Model'e ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre okul türü değişkeninin öğretmenlerin kaotik performansı üzerindeki anlamlı etkisinin devam ettiği ve bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin kaotik performanslarının ilkokullarda çalışan öğretmenlere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Tablo 28'den elde edilen bir diğer bulguya göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile yenilikçilik değişkeninin kaotik performans üzerindeki ortak etkisi anlamlı ve negatif yönde çıkmıştır ($p < .05$). Buna göre yenilikçilik değişkeni bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin kaotik performansında ilkokullarda çalışan öğretmenlere göre daha büyük etki göstermektedir.

Alt problem 5d: Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla doğrudan etkileşim performans puanları ile öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenler arasındaki ilişki okul türlerine göre nasıl değişmektedir?

Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları daha önce alt problem 3d ve alt problem 4d'de yapılan analizler için gösterilen Tablo 23 (s.80) ve Tablo 26'da (s.87) yer almıştır. Tablo 23'e göre öğretmenlerin çocuklarla doğrudan etkileşim performansları ile anlamlı ilişkisi olan öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenler öğrenim düzeyi, yönetici desteği ve hedefler üzerinde uzlaşıcıdır. Ancak Tablo 26'da yer alan bulgulara göre öğretmenlerin çocuklarla doğrudan etkileşim performansıyla okul türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre öğretmenlerin öğrenim düzeyleri, çalıştıkları okullardaki yönetici desteği ve çalışanlar arasında eğitimsel hedefler üzerindeki görüş birliği arttıkça öğretmenlerin çocuklarla daha çok doğrudan etkileşim kurdukları ancak bu durumun okul türlerine göre bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci probleminde okul öncesi öğretmenlerinin performansları ile öğretmenlere ilişkin bağımsız değişkenler arasındaki ilişki okul türlerine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgularda okul türünün öğretmen performansının güçlü bir yordayıcısı olduğu, bunun yanında öğrenim düzeyi, yönetici desteği ve yenilikçilik değişkenlerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisinin de okul türü değişkenine bağlı olarak ortaya çıktığı belirlenmiştir. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin ilkokullarda çalışanlara göre yapılandırmacı performansının daha yüksek olduğu ve çocuklarla doğrudan etkileşim kurmayadaha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir. Bunun yanında okullarda örgütsel iklimle ilişkin olumlu değişikliklerin

olması öğretmenlerin yapılandırmacı performanslarını ve çocuklarla doğrudan etkileşime ayırdıkları zamanı arttırmaktadır. Ayrıca ilkokullarda öğretmenlerin öğrenim düzeyinin ve yönetici desteğine ilişkin olumlu görüşlerinin artması durumunda yapılandırmacı performanslarında daha büyük bir olumlu etki görülmektedir. Diğer taraftan bağımsız anaokullarında yenilikçi uygulamaların artırılması bu okullarda öğretmenlerin kaotik performansının azalmasında etkili olmaktadır. Royal ve Rossi (1999) tarafından yapılan araştırmada yenilikçi uygulamalar konusunda çalıştıkları okuldan destek gören öğretmenlerin o okuldaki meslektaşları ve yöneticilerle birlikte bir topluluğa ait olma algılarını olumlu yönde arttırdığı belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise eğitimsel etkinlikler konusunda öğretmenlerin birbirlerini desteklemeleri ve teşvik etmeleri çalışanlar arasında daha işbirlikli bir ortamın oluşmasını ve okul genelinde yeni uygulamalar geliştirilmesini sağlamaktadır.

Howes (1997) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile yapılan araştırma da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Howes'e göre öğrenim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında daha yüksek kalitede bir eğitim uygulandığı, ayrıca bu sınıflarda eğitim gören çocukların bilişsel becerilerinde anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Whitebook (2003) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin lisans derecesine sahip olma durumu ile uyguladıkları eğitimin kalitesi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada da dört yıllık lisans derecesine sahip öğretmenlerin öğrenim düzeyi daha düşük olan öğretmenlere göre çocuklarla kurdukları iletişimin daha olumlu olduğu ve özellikle sınıf yönetiminde daha yapılandırmacı bir yaklaşım benimsedikleri belirlenmiştir. Loeb, Fuller, Kagan ve Carrol (2004) tarafından yapılan araştırmada ise küçük yaş grubuna eğitim veren öğretmenlerin lise düzeyinden daha fazla bir eğitim almaları durumunda çocukların sosyal gelişimlerinde görülen olumlu etkinin arttığı belirlenmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsani Gelişim Enstitüsü (The National Institute of Child Health and Human Development) tarafından yapılan bir araştırmada da mevcut araştırma ile benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin niteliğinin ve yaptıkları eğitimsel uygulamaların ara değişken olduğu bir modelde öğretmenlerin öğrenim düzeyinin çocukların öğrenme ve gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrenim düzeyleri yüksek olduğunda uyguladıkları eğitimin niteliği

de yüksek olmakta ve bunun sonucu olarak çocukların gelişim ve öğrenmelerine daha yüksek kazanımlar elde edilmektedir (NICHD, 2002).

Heckman (2011)'a göre yalnızca çocuk gelişimine ilişkin bilgiler değil, çocuklara yönelik beklentiler de zaman içerisinde değişiklik göstermektedir. Bir ülkenin ekonomik ve sosyal açıdan geleceğinin insan sermayesinin kalitesine bağlı olduğu gerçeği gün geçtikçe daha da önem kazanmakta, bu nedenle bireylerin nitelikli eğitim alması giderek daha büyük önem taşımaktadır. Nitelikli eğitim için en önemli ihtiyaç ise kuşkusuz nitelikli öğretmenlerdir. Darling-Hammond, Wei ve Johnson (2009)'a göre öğretmenler sürekli olarak öğrencilerinin geleceklerini etkileyecek kararlar almak durumundadır. Bu nedenle eğer bu kararları daha iyi bir eğitim alarak mesleğe hazırlanmış öğretmenler alırsa öğrencilerin okulda ve yaşamda daha başarılı olmaları mümkün olacaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe başlamadan önce daha iyi eğitim almış olmasının çocukların öğrenmelerine, sınıflarda gelişimsel açıdan daha uygun bir eğitimin sunulmasına ve daha uyarıcı ve destekleyici eğitim ortamlarının oluşturulmasına katkısı büyüktür (Howes, Whitebook & Phillips, 1992; Whitebook, 2003). Bu bağlamda öğretmenlerin almış oldukları eğitimin onları, çocukların ve toplumun giderek gelişen ve değişen ihtiyaçlarına cevap verecek bilgi ve beceriler donatması gerekmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çalıştıkları okul yönetiminden aldıkları desteğin de yapılandırmacı performansları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bloom ve Bella (2005) tarafından yapılan çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmacılar okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilere örgütsel iklim, yöneticilik becerileri, kişilerarası iletişim, etkili toplantı düzenleme, katılımcı yönetim gibi konuları içeren bir eğitim programı uygulamışlardır. Yaklaşık bir yıllık eğitim sonunda programa katılan yöneticilerin okullarında örgütsel iklim puanlarında ve sınıflarda gelişimsel açıdan uygun etkinliklere yer verme durumunda, olumlu öğretmen-çocuk etkileşiminde ve genel sınıf kalitesinde artış olduğu belirlenmiştir. Bunların yanında araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu eğitim programına daha uzun süre katılan yöneticilerin okullarında programa daha az süre katılan yöneticilerin okullarına göre örgütsel iklim ve eğitim kalitesi açısından elde edilen olumlu ilerlemelerin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Bloom (1992) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin katıldığı on altı aylık eğitim programının sonuçları değerlendirilmiştir. Yöneticiler personele ilişkin kişisel ve mesleki bilgiler, çocuk gelişimi, erken çocukluk eğitiminde program, örgütsel teori, liderlik stilleri, yasal ve mali konular, aileler ve toplumla ilişkiler, kamu politikaları, araştırma ve teknoloji konularını içeren bir eğitim programına katılmışlardır. Araştırma bulgularının elde edilmesinde katılımcıların kendilerinden alınan değerlendirmelerin yanında çalıştıkları okullarda gözlemlere başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre programa katılan yöneticilerin eğitim programında yer verilen bütün alanlardaki bilgi ve becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Bunun yanında katılımcıların okullarında yapılan gözlemlerden elde edilen son test sonuçlarına göre sınıfların kalitesinde ve öğretmenlerin uyguladıkları eğitimin niteliğinde önemli bir artış olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında eğitim programına katılan yöneticilerin okullarında örgütsel iklim bileşenlerinden açıklık, yenilikçilik, mesleki gelişim ve karar verme yapısı bileşenlerinde olumlu yönde anlamlı gelişmeler olduğu tespit edilmiştir.

Baker ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dönemde çocukların okuma yazmaya hazırbulunuşluk becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir erken müdahale programı hazırlanarak öğretmenlere bu programı uygulamaları konusunda rehberlik sağlanmış ve programı uygulayan öğretmenler çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın çocuklar açısından değerlendirilen bulgularının yanında öğretmenlere ilişkin bulgularına da yer verilmiştir. Buna göre çalıştıkları okulda yönetici ile iletişimi daha olumlu olan ve yöneticinin mesleki açıdan daha çok destek verdiği öğretmenlerin müdahale programına katılım gösterme konusunda daha istekli oldukları belirlenmiştir.

Lower ve Cassidy (2007) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetsel uygulamaların genel sınıf kalitesi ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetsel uygulamalar ile öğretmenler tarafından uygulanan eğitimin kalitesi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında araştırma sonuçlarına göre çocuklarla birlikte yapılan etkinliklerde öğretmenlerin kullandığı dil ve üslubun o okulun örgütsel ikliminden anlamlı bir şekilde etkilendiği, yani çalıştıkları okulda örgütsel iklime ilişkin algıları olumlu olan öğretmenlerin

sınıflarında da olumlu bir dil kullandığı ifade edilmiştir. Bu sonuçlar okul öncesi eğitim kurumlarında kişiler arası ilişkilerde en üst kademedен başlayarak çocuklar düzeyine kadar tüm bireylerin birbirlerinden etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Buna göre okul öncesi eğitim kurumlarında iklim konusunu ele alan araştırmaların mevcut araştırmanın sonuçlarını destekleyecek şekilde, okuldaki yöneticiler, eğitimciler, idari personel ve çocuklar arasında dinamik ve çok yönlü bir etkileşimin bulunduğunu göstermektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ile ilkokul anasınıflarında çalışan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda örgütsel iklime ilişkin değerlendirmelerinin sınıf içi performanslarını nasıl etkilediğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin demografik özellikleri, çalıştıkları okuldaki örgütsel iklim, çalıştıkları okul türü ve sınıf içinde gösterdikleri performanslar arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin demografik özellikleri ve çalıştıkları okullardaki örgütsel iklim arasındaki ilişkiye dair sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile demografik özellikleri arasındaki ilişki incelendiğinde ilkokullarda çalışan öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile örgütsel iklimin hemen hemen tüm değişkenleri (Mesleki gelişim, yönetici desteği, açıklık, hedefler üzerinde uzlaşma, görev duyarlılığı, yenilikçilik) arasında güçlü ancak negatif bir ilişki olduğu, buna göre öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça örgütsel iklime ilişkin değerlendirmelerinin daha olumsuz olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin tam veya yarım gün çalışma durumları ile örgütsel iklim arasındaki ilişki incelendiğinde yarım gün çalışan öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin değerlendirmelerinin daha olumsuz olduğu, aynı zamanda bu öğretmenlerin daha çok ilkokullarda çalıştıkları belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile örgütsel iklim arasındaki ilişki incelendiğinde anaokullarında çalışan öğretmenlerin ilkokullarda çalışan öğretmenlere göre örgütsel iklime ilişkin genel değerlendirmelerinin daha olumlu olduğu, bu değerlendirmeyi ortaya çıkaran örgütsel iklim bileşenlerinin ise mesleki gelişim, yönetici desteği, açıklık, karar verme, hedefler üzerinde uzlaşma, görev duyarlılığı, fiziksel ortam ve yenilikçilik olduğu belirlenmiştir. Buna göre belirlenen değişkenler açısından bağımsız

anaokullarında çalışan öğretmenlerin daha olumlu bir algıya sahip olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi performansları ile örgütsel iklim arasındaki ilişkiye dair sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- Öğretmenlerin yapılandırmacı performansları üzerinde öğrenim düzeylerinin ve çalıştıkları okullardaki örgütsel iklimin anlamlı bir etkisi vardır. Öğretmenlerin yapılandırmacı performanslarını etkileyen örgütsel iklim bileşenleri yönetici desteği, açıklık, ödül sistemi, hedefler üzerinde uzlaşma ve fiziksel ortam bileşenleridir. Buna göre öğretmenlerin belirlenen bileşenlere yönelik algılarında olumlu yönde artış gerçekleşmesi sınıf içinde daha yapılandırmacı bir performans sergilemelerini ve uyguladıkları eğitimin daha çocuk merkezli olmasını sağlamaktadır.
- Öğretmenlerin geleneksel performansları üzerinde yalnızca çalıştıkları okullardaki ödül sisteminin anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Buna göre eğitimcilerle yapılan ödüllendirmelerde eşitlikçi bir tutumun izlenmesi ve öğretmenlerin gösterdikleri performansa ilişkin yapılacak ödüllendirmeler öğretmenlerin geleneksel performanslarında düşüş sağlamaktadır.
- Öğretmenlerin sınıfta kaotik bir ortam oluşturma durumu ile örgütsel iklimin anlamlı bir ilişkisi vardır. Öğretmenlerin meslektaş dayanışması, mesleki gelişim olanakları, yönetici desteği, okulun kural ve uygulamalarının açıklığı, okulda karar verme süreçlerine öğretmenlerin dahil edilme durumu, eğitimsel hedeflere yönelik görüş birliği, fiziksel ortam ve okulun yenilikçiliği konularında olumsuz görüşlere sahip olması sınıfta kaotik bir ortam oluşturmalarında önemli bir etkidir.
- Öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin yüksek, yöneticilerinden aldıkları desteğe yönelik algılarının olumlu ve meslektaşları ile eğitimsel hedefler üzerinde görüş birliğinin olması öğretmenlerin çocuklarla doğrudan etkileşimde bulunmaya daha çok zaman ayırmalarını sağlamaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi performansları ile çalıştıkları okul türü arasındaki ilişkiye dair sonuçlar incelendiğinde bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin ilkokullarda çalışan öğretmenlere göre daha yapılandırmacı bir yaklaşım sergiledikleri ve eğitimsel uygulamalarında daha çocuk merkezli oldukları

belirlenmiştir. Buna karşın ilkokullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre daha kaotik bir sınıf ortamı oluşturdukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocuklarla doğrudan etkileşim kurma performansı açısından okul türleri açısından herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi performansları, çalıştıkları okullardaki örgütsel iklim ve okul türleri arasındaki ilişkiye dair sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü onların eğitim ortamında daha yapılandırmacı bir yaklaşım göstermelerinde güçlü bir değişkendir.
- Bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenler ilkokullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre eğitim ortamlarında daha yapılandırmacı bir performans göstermektedir.
- Öğretmenlerin yapılandırmacı performanslarını etkileyen öğrenim düzeyi ve yönetici desteği değişkenlerinin etkisi öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne bağlıdır.
- Öğretmenlerin öğrenim düzeyi ilkokullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırmacı performansları üzerinde bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre daha büyük bir etki göstermektedir.
- Öğretmenlerin yönetici desteğine yönelik algısı ilkokullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yapılandırmacı performansları üzerinde bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlere göre daha büyük bir etki göstermektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

- Bu araştırma okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çalıştıkları iş ortamında örgütsel iklime yönelik değerlendirmeleri ve öğretmenlerin eğitim sürecinde gösterdikleri performanslar ile sınırlandırılmış, çocukların gelişim ve eğitimlerine yönelik herhangi bir değerlendirmeye yer vermemiştir. Araştırmada ele alınan ilişkilere çocuk boyutu da eklenerek çocukların gelişimsel ve eğitimsel kazanımlarında meydana gelecek olası etkilerin araştırılmalıdır.

- Okul öncesi eğitim veren kurumlarda örgütsel iklimin çocuklar üzerindeki etkisi değerlendirilirken çocuklarda motivasyon, sosyal gelişim, davranış kontrolü, duygusal gelişim, öz güven gibi bilişsel olmayan becerilerin gelişiminin nasıl etkilendiği incelenmelidir. Çünkü insan yaşamında bu becerilerin etkisinin akademik veya bilişsel becerilere göre daha uzun sürdüğü ve çocukların uzun vadedeki başarılarının daha güçlü birer yordayıcısı oldukları bilinmektedir.
- Eğitim programlarında, okula başlama yaşında, okul öncesi eğitimde görev yapacak öğretmenlerin belirlenmesinde, öğretmen yetiştiren programlarda yapılan değişiklikler gibi okul öncesi eğitim sistemini ilgilendiren politika ve uygulamalarda meydana gelen değişikliklerin etkisinin örgütsel iklim ile ilişkilendirilerek okul öncesi dönem çocuklarında meydana gelen gelişimsel ve eğitimsel değişimlere etkisini daha kapsamlı bir bakış açısıyla değerlendiren araştırmalar yapılmalıdır.
- Eğitim sistemimizde okul öncesi eğitimden yararlanan çocukların, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim süreci içerisinde değerlendirilerek bu değerlendirmelere ilişkin verilerin saklandığı ulusal bir veri tabanının oluşturulması ve bu veri tabanı sayesinde eğitim sisteminde gerçekleşen değişimlerin çocuklar üzerindeki uzun vadedeki etkisinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim veren kurumlarda örgütsel iklimle ilişkin yapılan çalışmalarda çocukların ve ailelerin de görüş ve düşüncelerine yer verilmeli, bu bağlamda çocukların ve ailelerin düzeyinde örgütsel iklim algısının ölçülmesini sağlayan araçlar veya ölçme yöntemleri uygulanmalıdır. Çünkü yöneticiler ve eğitim personeli yanında çocuklar ve aileler de okulun bileşenleri içinde yer almaktadır ve okuldaki öğrenme ortamı üzerinde etkili olmaktadır.
- Okul ortamlarında öğretmenlerin sınıf dışındaki davranış ve etkileşimleri öğretmenlerle yapılacak görüşmeler ile toplantı, seminer gibi idari etkinliklere ilişkin gözlemler aracılığıyla değerlendirilmelidir Bu sayede okul ortamının öğretmenler ve çocuklar üzerindeki etkisinin daha detaylı bir şekilde analiz edilmesi ile daha kapsamlı sonuçlara ulaşmak mümkün olmaktadır.

- Örgütsel iklime ilişkin yapılacak çalışmalarda bir okulda yetişkinlerin birbirleriyle olan etkileşimlerinin yanında çocukların yetişkinlerle ve birbirleriyle olan etkileşimleri de değerlendirilmelidir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında örgütsel iklime yönelik hangi değişikliklerin yapılması durumunda eğitim kalitesinin arttığına ilişkin strateji ve uygulamaların neler olduğu araştırılmalıdır.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında örgütsel iklimin geliştirilmesine yönelik uygulanacak müdahale programlarının eğitimin kalitesi ve çocuklar üzerinde etkili olup olmadığı deneysel araştırmalarla incelenerek uygun müdahale programlarının geliştirilmelidir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

- Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler kadar yöneticiler de hizmet içi eğitim programlarına katılmalı, bu sayede etkili, eşitlikçi, hoşgörülü ve destekleyici liderlik becerilerini geliştirmelidir.
- Okul öncesi eğitim veren kurumlarda görev yapan yöneticilerin okul öncesi eğitimde öğretmen, çocuk gelişimi, okul öncesi eğitim programı, aile eğitimi ve katılımı gibi konulardaki bilgilerinin artırılması büyük önem taşımaktadır. Bu durum özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki becerilerinin desteklenmesine, mesleki anlamda özgüven kazanmalarına, kendilerini değerli bir çalışan olarak hissetmelerine, meslektaşları ile olumlu ilişkiler kurmalarına, daha yenilikçi uygulamalar üreterek çocukların gelişimsel ve eğitimsel kazanımlarına katkıda bulunmalarına fayda sağlayacaktır. Tüm bu olumlu neticelerle okulda nitelikli bir eğitim ortamının oluşmasına ve çalışanların işbirliği içinde daha üretken bir şekilde, etkili bir eğitim sürecine dahil olmalarına olanak tanınmalıdır.
- Okul öncesi eğitim veren okullardaki yöneticilerle birlikte öğretmenlerin de örgütsel iklime ilişkin bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmenlere sağlanacak mesleki gelişim programlarında nitelikli eğitim uygulamalarının yanında çalıştıkları okullarda olumlu bir örgütsel iklimin nasıl oluştuğu konusunda bilgiler verilerek uygulamalar yapmaları sağlanmalıdır.
- Ülkemizde sayıca az ancak nitelik açısından daha iyi düzeyde olduğu bilinen bağımsız anaokullarının sayısı artırılmalıdır. Bunun yanında

sistemde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenleri lisanüstü eğitim alma konusunda teşvik edilmelidir.

- Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çocukların sosyal, duygusal, motivasyonel gelişimleri ve davranış kontrolü becerilerini kazanmalarını destekleyen nitelikli uygulamalar konusunda daha yetkin olmaları için öğretmen yetiştiren programlarda öğretmen adaylarının mesleki olarak daha güçlü yetişmeleri sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim öğretmeni yetiştiren programlarda veya sistemde görev yapan öğretmenlere yönelik geliştirilen eğitim programlarında çocuğu merkeze alan yapılandırmacı eğitim, çocukların gelişimsel ve eğitimsel kazanımlarına yönelik sağlıklı değerlendirme süreci, bu değerlendirmelerden elde edilen sonuçların bireyselleştirilmiş eğitim etkinliklerine yansıtılması konularında uygulamalı bilgiler verilmelidir.
- Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimlerde araştırmacı-eğitimci olarak yetişmelerine imkan verilerek, bilimsel araştırmalarda uygulayıcı olarak yer almaları sağlanmalıdır. Bunun yanında öğretmenlerin yapılan akademik çalışmaların sonuçlarını inceleyerek kendi sınıflarında bilimsel araştırmalar ışığında geliştirilen veya düzenlenen uygulamalar yapabilmeleri büyük önem taşımaktadır.
- Okul öncesi eğitimi öğretmeni yetiştiren programlarda alanında yetkin akademisyen sayısının artırılarak öğretmen adaylarının bu programlardan daha nitelikli bir şekilde mezun olmaları sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim öğretmenlerine yönelik düzenlenen mesleki gelişim programları yıl içerisinde yayılarak öğretmenlerin çocuğu merkeze alan nitelikli uygulamalar konusunda devamlı olarak son gelişmelerden haberdar edilmesi sağlanmalıdır.
- Okul öncesi eğitim öğretmenleri ve yöneticilerinin izleme ve değerlendirmelerini yapan müfettişler okul öncesi eğitimde yapılandırmacı yaklaşımı temele alan öğretmen performansını, nitelikli eğitim ortamını ve öğretmen ile çocuk arasında doğrudan nitelikli bir etkileşim olmasını gözeten süreç odaklı değerlendirmeler yapmalıdır. Müfettişlerin aynı zamanda okul öncesi eğitimde yapılandırmacı eğitimi destekleyen bir bakış

açısıyla çocuk merkezli uygulamalar konusunda okul öncesi eğitim öğretmenleri ve yöneticilerine model olmalıdır.

- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkököl ve bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi eğitim öğretmenlerine yönelik akademisyenlerin veya başarılı okul ve öğretmenlerin paydaş olduğu mesleki danışmanlık sisteminin getirilmelidir. Böylece öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlara daha kolay çözüm yolları bulmaları, daha nitelikli eğitim planları hazırlamaları, mesleki özgüvenlerinin ve yeterliliklerinin gelişmesi ve sonuç olarak çocuklara daha nitelikli bir eğitim süreci sunmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Allen, D. & Fraser, B. (2007). Parent and student perceptions of classroom learning environment and its association with learning outcomes. *Learning Environments Research* 10, 1, 67-82.
- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. London: Sage.
- Atar, H. Y. ve Atar, B. (2012). Türk eğitim reformunun öğrencilerin TIMMS 2007 Fen başarılarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12, 4, 2621-2636.
- Baker, C. N., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., Arnold, D. H., & Willoughby, M. T. (2010). Teacher participation in a classroom-based, integrated preventive intervention for preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 3, 270-283.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5, 25-50.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: research and policy implications*. New Brunswick: National Institute for Early Education Research.
- Barnett, W. S. (2011). Four reasons the United States should offer every child a preschool education. In E. Zigler, W.S. , Gilliam and W. S. Barnett (Eds.). *The pre-k debates*, 34-39. Maryland: Brooks Publishing.
- Barnett, W. S. (2011). Minimum requirements for preschool teacher educational qualifications. In E. Zigler, W. S. , Gilliam and W. S. Barnett (Eds.). *The pre-k debates*, 48-54. Maryland: Brooks Publishing.
- Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bekman, S. ve Gürlesel, C. F. (2005). *Doğru başlangıç: Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Türk Sanayici ve İş Adamları Derneği Yayınları. Yayın No: TÜSİAD-T/2005-05/396, Mayıs.
- Belfield, C. R. (2010). *Early childhood care and education: Enrollment patterns and expenditures over the decade 1995-2005*. New York: National Institute for Early Education Research.
- Beteille, T. & Loeb, S. (2009). Teacher quality and teacher labor markets. In G. Sykes, B. Schneider and D. N. Plank (Eds.). *Handbook of education policy research*, 596-613. New York: American Educational Research Association.
- Bloom, P. J. (1986). Teacher job satisfaction: A framework for analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 1, 167-183.
- Bloom, P. J. (1992). The effect of leadership training on child care program quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 4, 579-594.
- Bloom, P. J. (2010). *Measuring work attitudes in the early childhood setting: Technical manual for the early childhood job satisfaction survey and early childhood work*

- environment survey*. Wheeling: National-Louis University, McCormick Center for Early Childhood Leadership.
- Bloom, P. J., Hentschel, A. & Bella, J. (2010). *A great place to work: Creating a healthy organizational climate*. LakeForest; IL: New Horizons.
- Bloom, P. J. & Bella, J. (2005). Investing in leadership training, The payoff for early childhood education. *Young Children*, 60, 1, 32-40.
- Boyd, J., Barnett, S., Bodrova, E., Leong, D. J. & Gomby, D. (2005). *Promoting children's social and emotional development through preschool education*. New Jersey: NIEER.
- Bowman, B. (2011). Bachelor's degrees are necessary but not sufficient: preparing teachers to teach young children. In E. Zigler, W. S., Gilliam and W. S. Barnett (Eds.). *The pre-k debates*, 54-57. Maryland: Brooks Publishing.
- Brinton, B. & Fujiki, M. (2013). Enhancing social emotional learning. In D. R. Reutzel (Ed.). *Handbook of research-based practice in early education*, 239-280, New York: The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In *international encyclopedia of education*. Vol 3. (Second Edition). Oxford: Elsevier.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding the case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Calman, L. J. & Whelan-Tarr, L. (2005). *Early childhood education for all a wise investment*. [Çevrim-içi: <http://web.mit.edu/workplacecenter/docs/Full%20Report.pdf>]. Erişim tarihi: 16.04.2012.
- Claiborne, N., Auerbach, C., Lawrence, C., Liu, J., McGowan, B. G., Fernandes, G. & Magnano, J. (2011). Child welfare agency climate influence on worker commitment. *Children and Youth Services Review*, 33, 11, 2096-2102.
- Culkin, M. L. (1994). *The administrator/leader role in early care and educational settings*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Graduate School of the Union Institute.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L. J. & Masterov, D. V. (2005). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. In E. Hanushek and F. Welch (Eds.). *Handbook of the economics of education*. Amsterdam: North Holland.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35, 157, 167-180.
- Çelik, M. ve Gündoğdu, K. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 172-190.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C. & Johnson, C. M. (2009). Teacher preparation and teacher learning: A changing policy landscape. In G. Sykes, B. Schneider and D. N. Plank (Eds.). *Handbook of education policy research*, 613-637. New York: American Educational Research Association, Routledge.

- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: What leaders can do. *Educational Leadership*, 60, 8, 5-13.
- Darling-Hammond, L. (2004). Inequality and the right to learn: Access to qualified teachers in California's public schools. *Teacher College Record*, 106, 1936-1966.
- Dennis, S. E & O'Connor, E. (2013). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 27, 74-92.
- Dennis, S. E. (2010). *Looking at quality in early childhood education through an ecological lens*. Bildiri özeti. Denver: American Educational Research Association.
- DeVries, R. (2002). *What does research on constructivist education tell us about effective schooling*. Des Moines: Nation in Education Foundation.
- Dünya Bankası (2010). *Türkiye: Gelecek nesiller için fırsatların çoğaltılması "Yaşam Fırsatları" konulu rapor*. Rapor No: 48627-TR. Washington: Dünya Bankası.
- Dünya Bankası (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. Washington: Dünya Bankası.
- Dweck, C. S. & Master, A. (2009). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. In K.R. Wentzel and A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation at school*, 123-141. New York: Routledge.
- Early, D., Bryant, D. M., Pianta, R. C., Clifford, R. M. Burchinal, M. R., Ritchie, S. & Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 174-195.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Todaie Yayınları 174.
- Frede, E., Jung, K., Barnett, W. S., Lamy, C. & Figueras, A. (2007). *The abbott preschool program longitudinal effects study. Report to the New Jersey Department of Education*. New Brunswick: National Institute for Early Education Research.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 2, 20-226.
- Glisson, C. & James, L. R. (2002). The cross-level effects of culture and climate in human service teams. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 767-794.
- Glisson, C., Green, P., & Williams, N. (2012). Assessing the organizational social context (OSC) of child welfare systems: Implications for research and practice. *Child Abuse & Neglect*, 36, 9, 621-632.
- Gormley, W. T., Gayer, T. Phillips, D. & Dawson, B. (2004). *The effects of universal pre-k on cognitive development*. [Çevrim-içi: <http://www.crocus.georgetown.edu/reports/oklahoma9z.pdf>]. Erişim tarihi: 10.06.2011.
- Grining, C., Raver, C. C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M. W., & Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate in the "real world": The

role of teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 21, 1, 65–94.

Haktanır, G., Dağlıoğlu, E. ve Güler, T. (2010). *Türkiye'de okul öncesi eğitimin durumu*. Yayınlanmamış UNESCO Raporu.

Halis, M. ve Yaşar Uğurlu, Ö. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. "İş, Güç" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*. 10, 2, 102-123.

Halpin, A. W. & Croft, D. (1962). *The organizational climate of schools*. Washington DC: U.S Office of Education.

Hamre, B. K., Justice, L. M., Pianta, R. C., Kilday, C., Sweeney, B., Downer, J. T. & Leach, A. (2010). Implementation fidelity of MyTeachingPartner literacy and language activities: Association with preschoolers' language and literacy growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 3, 329-347.

Hansen, J. K. (2006). *The relationship between childcare program administration, organizational climate and global classroom quality*. Unpublished Master Thesis. The University of North Carolina at Greensboro.

Hanushek, E. A. & Kimko, D. D. (2000). Schooling, labor force quality and the growth of nations. *American Economic Review*, 90, 1184-1208.

Hanushek, E. A. (2009). The economic value of education and cognitive skills. In G. Sykes, B. Schneider and D. N. Plank (Eds.). *Handbook of education policy research*, 39-57. New York: American Educational Research Association.

Hanushek, E. (2010). *The economic value of higher teacher quality*. NBER, Çalışma Belgesi no.16606. Cambridge: National Bureau of Economic Research.

Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2010). *The economics of international differences in educational achievement*. NBER working paper no.15949, Cambridge: National Bureau of Economic Research.

Hanushek, E. A. & Woessman, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46, 607-668.

Hanushek, E. A. & Zhang, L. (2008). *Quality consistent estimates of international returns to skill*. Stanford: Stanford University, Hoover Institute.

Hanushek, E. A., Kain, J. F. & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39, 326-354.

Harms, T. Clifford, R. & Cryer, D. (2005). *Early childhood environmental rating scale*. New York, NY: Teacher College Press.

Heckman, J. J. (2011). Effective child development strategies. In E. Zigler, W. S., Gilliam and W. S. Barnett (Eds.). *The pre-k debates*, 2-9. Maryland: Brooks Publishing.

Heckman, J. J. (2012). *Lead Essay: Promoting social mobility*. *Boston Review*, September/October [Çevrim-içi: http://www.bostonreview.net/BR37.5/ndf_james_heckman_social_mobility.php] Erişim tarihi: 03.12.2012.

- Heckman, J. J., Malofeeva, L., Pinto, R. & Savalyev, P. A. (2011). Understanding the mechanism through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*.
- Heckman, J. J. & Masterov, D. V., (2004). *The Productivity argument for investing young children*. Working paper 5, Invest in kids working group committee for economic development. [Çevrim-içi: <http://jenni.uchicago.edu/Invest/>]. Erişim tarihi: 12.06.2011.
- Hildebrand, A. (2003). The Economic impact of the child care industry in maine executive summary. [Çevrim-içi: <http://www.propeople.org/ExecSum2a.pdf>] Erişim tarihi: 16.06.2011.
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center based child care as a function of teacher background and adult-child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 440-425.
- Howes, C., James, J. & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 1, 104-120.
- Howes, C., Whitebook, M. & Phillips, D. (1992). Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study. *Child & Youth Care Forum*, 21, 399-414.
- Hoy, W., Tarter, C. J. Kottkamp, R. B. (1991). Open schools healthy schools: *Measuring organizational climate*, Newbury Park: Sage.
- Hox, J. J. (2002). *Applied multilevel analysis: Techniques and applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis. Techniques and applications, quantitative methodology series*. New York: Routledge.
- Hubber, P. (2005). Secondary students' perceptions of a constructivist-informed teaching and learning environment for geometric optics. *Teaching Science*, 51, 1, 26-29.
- Iutovich, J., Fiene, R., Johnson, J., Koppel, R. & Langan, F. (1997). *Investing in our children's future: The path to quality child care through the Pennsylvania Child Care/Early Childhood Development Training System*. Erie: Keystone University Research Corporation.
- Judge, T. A., Thoreson, C. J., Bono, J. E. & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-performance relationship: A qualitative and quantitative review, *Psychological Bulletin*, 127, 3, 376-407.
- Karasar, N. (2006) *Bilimsel araştırma yöntemi*. 16. Baskı, Ankara: Nobel.
- Kagıtcıbası, C., Sunar, D., Bekman, S., Baydar, N., & Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early intervention in adult life: The Turkish Early Enrichment Project 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 6, 764-779.
- Katz, L. G. (2014). *The developmental stages of teachers*. [Çevrim-içi: <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katz-dev-stages.html>]. Erişim tarihi: 20.02.2014.
- Kavak, Y. (2010). *2050'ye doğru nüfus bilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış*. İstanbul: Türk Sanayici İşadamları Derneği Yayınları, Yayın No:TÜSİAD-T/2010/11/506, Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu'nun Katkılarıyla, Kasım.

- Kelley, P. & Camilli, G. (2007). *The impact of teacher education on outcomes in center based early childhood education programs: A meta-analysis*. New Brunswick: National Institute for Early Education Research.
- Knudsen, E. I., Heckman, J. J., Cameron, J. & Shonkoff, J. P. (2006). *Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce*. The National Academy of Sciences Conference, 103, 27, 10155–10162.
- Lee, J., & Fox, J. (2009). Children's communication and socialization skills by types of early education experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 23, 4, 475-483.
- Litwin, G. & Stringer, R. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Division of Research Graduate School of Business Administration.
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L. & Carrol, B. (2004). Child Care in Poor Communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75, 47-65.
- Lower, J. K. & Cassidy, D. J. (2007). Child care work environments: The relationship with learning environments. *Journal of Research in Childhood Education*, 22, 2, 189-204.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2008). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont: Wadsworth, Cengage Learning.
- Lynch, R. G. (2004). *Exceptional returns economic, fiscal, and social benefits of investment in early childhood development*. Washington: Economic Policy Institute.
- Magoon, A. J. (1977). Constructivist approaches in educational reserach. *Review of Educational Leadership*, 47, 4, 651-693.
- Mantyla, O., Uusiautti, S., & Maatta, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *International Journal of Human Science*, 9, 1, 458-483.
- McGinty, A. S., Justice, L. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Sense of school community for preschool teachers serving at-risk children. *Early Education and Development*, 19, 361-384.
- MEB (2013). *Ankara İli Milli Eğitim İstatistikleri*. [Çevrim-içi <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>]. Erişim tarihi: 15.01.2013.
- MEB (2014). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim..* [Çevrim-içi: <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/mebistatistikleriorgunegitim0132014.pdf>]. Erişim tarihi: 07.01.2014
- NICHHD (National Institute of Child Health and Human Development), (2002). Child care structure, process, outcome: Direct and indirect effects of child care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13, 2, 199-206.
- Neuman, S. B. & Cunningham, L. (2009). The impact of a practice-based approach to professional development: Coaching makes a difference, *American Educational Research Journal*.
- O'Connel, A. A. & McCoach, D. B. (2008). Pedagogy and context for multilevel models. In Ann A. O'Connel and D. Betsy McCoach (Eds.). *Multilevel modeling of educational data*, 3-11. Charlotte: Information Age Publishing.

- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD (2010). *Trends shaping education*. Paris: OECD-CERI (Center for Educational Research and Innovation).
- Owens, R. G., Valesky, T. C. (2011). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform*. New Jersey: Pearson.
- Pelech, J. & Pieper, G. (2010). *The comprehensive handbook of constructivist teaching*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Phillipsen, L. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281–303.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M. & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*. 10, 2, 49–88.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Measurement and improvement of teacher-child interactions: Implications for policy and accountability. In G. Sykes, B. Schneider and D. N. Plank (Eds.). *Handbook of education policy research*, 652-661. New York: American Educational Research Association.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J. & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102, 3, 225-238.
- Pianta, R., Mashburn, A., Downer, J., Hamre, B. & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431-451.
- Pianta, R. C. (2011). A degree is not enough: Teachers need stronger and more individualized professional development supports to be effective in the classroom. In E. Zigler, W. S., Gilliam and W. S. Barnett (Eds.). *The pre-k debates*, 64-68. Maryland: Brooks Publishing.
- Ramey, M. D. & Gambrell, L. B. (2013). Motivating and engaging children in early childhood settings. In D. R. Reutzler (Ed.). *Handbook of research-based practice in early education*, 193-207. New York: The Guilford Press.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Application and data analysis methods*. (Second edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Reutzler, D. R. & Jones, C. D. (2013). Designing and managing effective early childhood classroom environments. In D. R. Reutzler (Ed.). *Handbook of research-based practice in early education*, 81-100. New York: The Guilford Press.
- Raver C. C. & Okada, G. (2011). Classroom-based intervention as a way to support low income preschoolers' emotional and behavioral development: Pressing challenges and potential opportunities. In E. Zigler, W. S., Gilliam and W. S. Barnett (Eds.). *The pre-k debates*, 104-110. Maryland: Brooks Publishing.

- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.
- Roeser, R. W., Urdan, T. C. & Stephens, J. M. (2009). School as a context of student motivation and achievement. In K. R. Wentzel and A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation at school* 381-411. New York: Routledge.
- Rohacek, M., Adams, G. & Kisker, E. (2010). *Understanding quality in context: Child care centers, communities, markets and public policy*. Washington DC: Urban Institute.
- Royal, M. & Rossi, R. (1999). Predictors of within school differences in teachers' sense of community. *Journal of Educational Research*, 92, 259-273.
- Saracho, O. N. (2013). The preparation of early childhood teachers. *Handbook of research - based practice in early education* içinde. In D. R. Reutzel (Ed.). *Handbook of research-based practice in early education*, 27-46. New York: The Guilford Press.
- Stringer, R. (2002). *Leadership and organizational climate*. Upper Saddle River: Printice Hall.
- Schneider, B. Gunnarson, S. K. & Niles-Jolly, (1994). Creating the climate and culture of success. *Organizational Dynamics*, 23, 1, 17-29.
- Schweinhart, L. J. & Fulcher- Dawson, R. (2009). Early childhood education. In G. Sykes, B. Schneider and D. N. Plank (Eds.) *Handbook of education policy research*, 876-889. New York: American Educational Research Association.
- Shim, M. (2010). Factors influencing child welfare employee's turnover: Focusing on organizational culture and climate. *Children and Youth Services Review*, 32, 847–856.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: John Wiley.
- Stipek, D. (2001). Pathways to constructive lives: The importance of early school success. In A. C. Bohart and D. Stipek (Eds.). *Constructive & destructive behavior, implications for family, school & society*. 291-317. Washington, DC: American Psychological Association.
- Stipek, D. & Seal, K. (2001). *Motivated minds*. New York: Holt Paperback.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston: Pearson Education Company.
- Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 548–568.
- Stipek, D. & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*. 19, 375–397.
- Stipek D. (2011). Classroom practices and children's motivation to learn. In E. Zigler, W. S., Gilliam and W. S. Barnett (Eds.). *The pre-k debates*, 98-104. Maryland: Brooks Publishing.
- Stoney, L. (2004). *Framing childcare as economic development: lessons from early studies*. [Çevrim-içi: <http://economicdevelopment.cce.cornell.edu>]. Erişim tarihi: 16.06.2011.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şirin, S. (2010). Şirin okul iklimi ölçeği. [Çevrim-içi: http://www.toder.org/sayfa/okul_iklimi_nedir_nasil_olculu_1]. Erişim tarihi:15.03.2013.
- Taguiri (1968). The concept of organizational climate. In R. Taguiri and H Litwin (Eds.). *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Division of Research Graduate School of Business Administration.
- Tomlinson, C. A. & Imbeau, M. B. (2013). Differentiating instruction. In D. R. Reutzell (Ed.). *Handbook of research-based practice in early education*, 119-140. New York: The Guilford Press.
- Trochim, W. M. K. (2012). *Research methods knowledge base*. New York: Cornell University.
- UNESCO (2012). *A place to learn lesson from research on learning environments*. Montreal: UNESCO-UIS.
- Upitis, R. (2009). Complexity and design: How school architecture influences learning. *Design principles and practices: An International Journal*, 3, 2, 1-14.
- Van Der Veer, R. (2007). Vygotsky in context 1900-1935. In H. Daniels, M. Cole and J. V. Wertsch (Eds.). *The Cambridge companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Boston: The Massachusetts Institute of Technology.
- Whitebook, M. (2003). *Early education quality: Higher teacher qualifications for better learning environments*. [Çevrim-içi: <http://iir.berkeley.edu/cscce>]. Erişim tarihi: 01.05.2012.
- Woolfolk, A. (2014). *Educational psychology*. Upper Saddle River: Pearson.
- Weakliem, D. L. & Frenkel, S. J. (2006). Morale and workplace performance. *Work and Occupations*, 33, 3, 335 - 361.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Zigler, E. (2011). A model for preschool program. In E. Zigler, W. S., Gilliam and W. S. Barnett (Eds.). *The pre-k debates*, 136-141. Maryland: Brooks Publishing.
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2009). Motives to self-regulate learning: A social cognitive account. In K. R. Wentzel and A. Wigfield (Eds.). *Handbook of motivation at school*, 247-265. New York: Routledge.

EKLER

Ek 1: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu İkinci Danışman Atama Kararı

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Beytepe / ANKARA

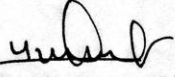
YÖNETİM KURULU KARARI

Oturum Tarihi
13.11.2012

Oturum Sayısı
43

Karar Sayısı
2012: II-9

İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı'nın 12.11.2012 tarih ve 200-249 sayılı yazısı incelendi. Doktora programı öğrencilerinden **Mefharet VEZİROĞLU**'nun, II. Danışmanlığı'na **Prof.Dr.Deborah STİPEK**'in atanmasının uygun olduğuna karar verildi.


Prof. Dr. Yusuf ÇELİK
Müdür

Yönetim Kurulu

Prof. Dr. Yusuf ÇELİK	(Müdür)
Prof. Dr. Semra KARACAER	(Müdür Yardımcısı)
Doç. Dr. Veli KÖSE	(Müdür Yardımcısı)
Prof. Dr. Mahmut ARSLAN	(Üye)
Prof. Dr. Türev BERKİ	(Üye)
Özkan AY	(Raportör)

EK 2: Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulları ve Komisyonları Araştırma İzni

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 83600825 / 499-1275

05.03.2013

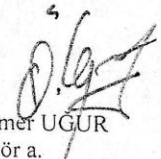
Konu :

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 05.03.2013 tarih ve 1133 sayılı yazınız.

Enstitünüz Okul Öncesi Eğitimi (İlköğretim) Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Metharet VEZİROĞLU'nun öğretim üyesi Doç.Dr. Tülin GÜLER'in danışmanlığında hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Ortamına İlişkin Algılarının Sınıf İçi Performanslarına Etkisi" konulu araştırma, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 26 Mart 2013 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgi edinilmesini saygılarımla rica ederim.


Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Tarih: 09.04.2013

Sayı: 83/9

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik, Yazı İşleri Müdürlüğü, 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0(312) 305 1008 - 1039 • Faks: 0(312) 310 3532
E-posta: yazimud@hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için:

Ek 3: Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/189311
Konu: Araştırma izni

12/03/2013

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 06/03/2013 tarih ve 1147 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi Mefharet VEZİROĞLU'nun "Okul öncesi öğretmenlerinin iş ortamına ilişkin algularının sınıf içi performanslarına etkisi" konulu tezi kapsamında çalışma yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama örnekleri (15 sayfadan oluşan) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini arz ederim.

İlhan KOÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır

(12/03/2013)

İbrahim SUBAŞI
Şef

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Tarih: 12.03.2013
Sayı: 7999

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Mefharet VEZİROĞLU ÇELİK
İletişim	m.veziroglu@hacettepe.edu.tr meveziroglu@gmail.com

Eğitim ve Akademik Durumu

Lisans	Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi
Yabancı Dil	İngilizce
Yurt Dışı Eğitim/Araştırma	Fulbright Eğitim Komisyonu Doktora Araştırma Bursu Stanford University Graduate School of Education- Center for Education Policy Analysis, Stanford, CA, Amerika Birleşik Devletleri