

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN ERKEN AKADEMİK VE
SOSYAL BECERİLERİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Seval ÖRDEK İNCEOĞLU

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2020

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN ERKEN AKADEMİK VE
SOSYAL BECERİLERİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Seval ÖRDEK İNCEOĞLU

Danışman: Doç. Dr. Durmuş ASLAN
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2020

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç Dr. Durmuş ASLAN
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS

Üye: Prof. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Üye: Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KALE

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2020

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirimlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. /..... / 2020

Seval ÖRDEK İNCEOĞLU

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN ERKEN AKADEMİK VE SOSYAL BECERİLERİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Seval ÖRDEK İNCEOĞLU

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç.Dr. Durmuş ASLAN

Aralık 2020, 118 sayfa

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay aralığındaki çocukların erken akademik ve sosyal becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi ve okul iklimini oluşturan faktörlerin (yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetimsel atmosfer, akran ilişkileri, öğretmen tutumu, fiziksel çevre ile öğretimsel planlama ve uygulama) çocukların bu becerilerini yordamadaki ağırlıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Adana ili merkez ilçelerinde yer alan altı anaokulundan 120 çocuk oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesi amacıyla, mevcut araştırma kapsamında geliştirilen Okul Öncesi Okul İklimi Değerlendirme Aracı (OKDA) kullanılmıştır. Adana ili merkez ilçelerinde yer alan anaokullarından ulaşım güçlüğü yaşanmayan 36 okuldaki 250 öğretmen ve 41 idareciye OKDA uygulanmıştır. Elde edilen veriler okul bazında değerlendirilmiş ve her okul için bir okul iklimi puanı hesaplanmıştır. Bu puanlar büyükten küçüğe sıralanmış ve çalışma okul iklimi puanları en yüksek ve en düşük olan üçer okul olmak üzere toplamda altı okulda gerçekleştirilmiştir. Bahsi geçen okullardaki 60-72 ay aralığındaki çocukların devam ettiği sınıflardan, aileleri tarafından bu çalışmaya katılmalarına izin verilmiş ve normal gelişim gösterdikleri öğretmenleri tarafından beyan edilmiş eşit sayıda çocuk belirlenmiştir. Her okuldan 20'ser olmak üzere toplamda 120 çocuğa, erken matematik becerilerinin (EMB) belirlenmesi amacıyla TEMA 3 Erken Matematik Yeteneği Testi, ve erken okuryazarlık becerilerinin (EOB) belirlenmesi amacıyla da Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı yüz yüze görüşmelerle uygulanmıştır. Öte yandan çocukların sosyal becerilerinin (SB) değerlendirilmesi amacıyla, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği öğretmenler tarafından her çocuk için ayrı ayrı cevaplanmıştır.

Verilerin analizinde çocukların erken matematik, okuryazarlık ve sosyal becerilerinin okul iklimi düzeyi açısından anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA); okul ikliminin boyutları olan yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetimsel atmosfer, akran ilişkileri, öğretmen tutumu, fiziksel çevre ve öğretimin planlanması ve uygulanmasının çocukların erken akademik becerileri (erken matematik ve erken okuryazarlık becerileri) ve sosyal becerilerini yordamadaki göreceli ağırlıklarının belirlenmesi amacıyla da çok değişkenli regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, çocukların erken akademik ve sosyal becerilerinin çocukların devam ettikleri anaokullarının okul iklimi düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Okul iklimini oluşturan faktörlerden akran ilişkileri ve öğretmen tutumunun çocukların EMB puanlarını açıklamadaki en önemli okul iklimi boyutları oldukları bulunmuştur. EOB ve SB puanlarını açıklamadaki en önemli okul iklimi değişkenlerinin ise yönetimsel atmosfer ve yetişkin tutumu ve ilişkileri olduğu saptanmıştır. Öte yandan, fiziksel çevre değişkeninin ise hem EMB, hem EOB hem de SB puanları ile en az ilişkili okul iklimi boyutu olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, yalnızca sınıf içindeki değil, sınıf dışındaki okul iklimi değişkenlerinin de çocukların erken akademik ve sosyal becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul iklimi, okul öncesi eğitim, erken matematik becerileri, erken okuryazarlık becerileri, sosyal beceriler

ABSTRACT**THE INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EARLY
ACADEMIC AND SOCIAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN AND THE
SCHOOL CLIMATE****Seval ÖRDEK İNCEOĞLU****Ph.D. Thesis, Department of Preschool Education****Supervisor: Assoc. Prof. Durmuş ASLAN****December 2020, 118 pages**

In this study, it was aimed to examine the relationship between the early academic and social skills of 60-72 months old children attending kindergarten and the school climate and to determine the weight of the factors that make up the school climate (adult attitude and relationships, administrative atmosphere, peer relationships, teacher attitude, physical environment and educational planning and implementation) in predicting these skills. The samples of the study consist of 120 children from six kindergartens located in the central districts of the city of Adana. In order to determine the samples, Preschool School Climate Scale (PSCS) was used, which was developed within the present study. PSCS was administered to 250 teachers and 41 administrators in 36 schools who do not have transportation difficulty in travelling from the kindergartens located in the central districts of Adana. These data were evaluated on school basis and a school climate score was calculated for each school. These scores were ranked in descending order, and the study was conducted in six schools, three schools each with the highest and lowest school climate scores. An equal number of children who attended classes for 60-72 months in the aforementioned schools, who were allowed to participate in this study by their families, and whose normal development was declared by their teachers, were determined. Test of Early Mathematics Ability-Third Edition (TEMA-3) was administered to 120 children in total, 20 from each school, in order to determine the early mathematics skills and Early Literacy Skills Evaluation Tool was administered in order to determine the early literacy skills by means of face to face interviews. On the other hand, Social Skills Evaluation Scale was answered by the teachers respectively for each child. In data analysis, multivariate analysis of variance (MANOVA) was used in order

to determine if the early mathematics, literacy, and social skills of children create a meaningful difference in terms of school climate level. The multivariate regression analysis was used in order to determine the relative significance of adult attitude and relationships, which are the dimensions of school climate, administrative atmosphere, peer relationships, teacher attitude, physical environment and educational planning and implementation on the children's regression of social skills.

As a result of the research, it was determined that there is a significant relationship between the early academic and social skills of the children and the school climate level of the kindergartens where the children attend. It was found out that peer relationships and teacher attitudes, the factors which constitute the school climate, are the most important school climate variables in explaining the EMS scores of the children. The most important school climate variables in explaining the ELS and SS scores are the administrative atmosphere, adult attitude and relationships. On the other hand, it was determined that the physical environment variable is the one least relevant to the school climate dimension with both EMS, ELS as well as SS scores. The derived result reveal that the variables of school climate not only in the classroom, but also outside the classroom correlate with the early academic and social skills of the children.

Keywords: school climate, preschool education, early mathematics skills, early literacy skills, social skills

ÖN SÖZ

Olumlu yönde gelişebilmek için çocuklar, çevrelerinden gelen olumlu çevresel kaynaklara gereksinim duymaktadırlar. Ailelerinden sonra en uzun zamanı geçirdikleri eğitim kurumları, çocukların gelişimlerinin ne yönde gerçekleşeceği ya da kendilerinde var olan potansiyeli nasıl geliştireceklerine ilişkin bilgi, beceri ve duyguları barındırmaktadırlar. Olumlu okul iklimine sahip okullar, çocukların gelecekte okulu, eğitimi ve çevrelerini nasıl algılayacaklarını önemli derecede belirlemektedir. Çocukların eğitim alanlarının geliştirilmesi ve onların sağlıklı bir biçimde gelişmelerini destekleyecek eşit imkanlara sahip ortamlar oluşturulabilmesi için biz eğitim bilimcilere çok iş düşmektedir. Bu nedenle bu araştırmada çocukların akademik ve sosyal gelişimlerinin, okul iklimi ve onu oluşturan değişkenler ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulguların; eğitim araştırmacıları, kanun koyucular ve eğitim neferleri olan öğretmen ve idarecilere başvurabilecekleri bir kaynak sağlayacağı düşünülmektedir.

Tezin oluşmasında desteklerini her an yanımda hissettiğim, akademik gelişimimde hep yanımda ve arkamda duran, çalışkanlığı ve güzel duruşuyla her zaman idolüm olarak kabul ettiğim değerli danışmanım Doç.Dr. Durmuş ASLAN'ın katkıları paha biçilemez. Tez izleme komitemdeki hocalarım Prof.Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS ve Prof.Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN'a tecrübeleri ve bilgileri ile tezimin zenginleşmesine katkıda bulundukları ve kapılarını her çaldığımda güler yüzle karşıladıkları için minnettarım. Görüşleriyle tezimi geliştirmeme katkı sağlayan Doç.Dr. Emine YILMAZ BOLAT ve Dr. Öğretim Üyesi Mustafa KALE'ye ve akademik gelişimimi sağlayan Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalındaki tüm hocalarıma ve mesai arkadaşlarıma bana öğrettikleri her şey için teşekkür ederim. Ayrıca birçok tatlı ve acı anıma ortak olan, ama hiçbir an “BİZ” olmaktan uzaklaşmayan canım arkadaşlarım Emel ÇİLİNGİR ALTINER, Meltem EMEN PARLATAN, Esmâ EROĞLU, Nazmiye TEMİZ, Vildan KILIÇAY ve yıllara- yollara rağmen, akademik ve sosyal dostluğunu esirgemeyen İrem GÜRGÂH OĞUL'a kucak dolusu sevgilerimi sunarım.

Hayatım boyunca elimi bir an bile bırakmayan babam Cevdet ÖRDEK ve annem Müfide ÖRDEK; kardeşlerim, en keyifli oyun arkadaşlarım ve sonsuz destekçilerim Sevcan ÖRDEK, Cemile ÖRDEK MURİOĞLU, Sezer ÖRDEK ve güzel yengem Müge ALTUNEL ÖRDEK'e bana her zaman her koşulda inandıkları için minnettarım. Siz

olmazsanız olmazdı.

Eşim Semir İNCEOĞLU'na hayatımın her alanını kolaylaştırdığı, dünyanın en iyi, fedakar eşi ve babası olduğu ve hayat yolculuğunu güzel kıldığı için teşekkür ederim. Ve canım kızım, Arven'im... Karnımda bile bu zorlu akademik sürece ve yanında olamadığım nice zamanlara katlandığım için affet beni. Ben seninle sadece tecrübelerimi paylaşabilme acizliğinde iken bana öğrettiğin koşulsuz sevgi ve hissettirdiğin bu güzel duygular için sonsuz teşekkürler. İyi ki varsınız, iyi ki benimlesiniz... Hep yanımda olun...

Bu çalışma kızım Arven, yeğenlerim Aslı Duru, Zeynep ve halen adını bilmediğimiz minik bebeğimiz nezdinde, dünya üzerindeki tüm çocuklara barış içinde, sevgi dolu, eşit ve nitelikli ortamlarda yetişmeleri temennisiyle ithaf olunur...

Seval ÖRDEK İNCEOĞLU

Adana / 2020

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xiv
TABLolar LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ.....	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	8
2.1.1. Okul Öncesi Döneminde Erken Akademik Beceriler.....	8
2.1.1.1. Okul Öncesi Dönem Matematik Becerileri.....	9
2.1.1.2. Okul Öncesi Dönemde Dil ve Erken Okuryazarlık Becerileri.....	10
2.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal-Duygusal Gelişim ve Sosyal Beceriler	11
2.1.2.1. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal-Duygusal Gelişim	11
2.1.2.2. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceriler.....	12
2.1.2.3. Okul İklimi ve Sosyal Beceriler İlişkisi	14
2.1.3. Örgütsel Kültür	15
2.1.4. Örgütsel İklim.....	16
2.1.5. İklim.....	17

2.1.6. Okul İklimi.....	19
2.1.6.1. Okul İklimine İlişkin Tanımlamalar.....	19
2.1.6.2. Okul İklimi ile İlgili Yaklaşımlar.....	20
2.1.6.2.1. Ekolojik Sistemler Kuramı.....	20
2.1.6.2.2. Risk ve Dayanıklılık Kuramı	21
2.1.6.2.3. Bağlanma Teorisi	22
2.1.6.2.4. Sosyal Kontrol Teorisi	22
2.1.6.2.5. Sosyokültürel Tarihsel Kuram	23
2.1.6.3. Okul İklimi ile İlgili Yaklaşımların Değerlendirilmesi.....	23
2.1.6.4. Okul İklimini Oluşturan Boyutlar	24
2.1.6.5. Okul İklimini Oluşturan Öğeler	30
2.1.6.5.1. Yöneticiler, Eğitimsel Liderlik ve Yönetimsel Atmosfer	30
2.1.6.5.2. Yetişkinler (Okul Personeli)	32
2.1.6.5.3. Öğretmenler ve Öğretmen Tutumu	32
2.1.6.5.4. Çocuklar ve Akran İlişkileri.....	33
2.1.6.5.5. Aile ve Aile Katılımı.....	33
2.1.6.6. Okul İklimi Türleri	34
2.1.6.7. Okul İkliminin Ölçülmesi.....	37
2.1.6.8. Olumlu ve Olumsuz Okul İklimi Özellikleri.....	38
2.1.6.9. Okul İkliminin Etkileri	39
2.2. İlgili Araştırmalar	40
2.2.1. Erken Akademik Becerilerinin Okul İklimi ile İlişkisine Yönelik Olarak Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	41
2.2.2. Sosyal Becerilerin Okul İklimi ile İlişkisine Yönelik Olarak Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
2.2.3. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	45
2.2.4. İlgili Araştırmalara Yönelik Değerlendirme.....	47

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Evren ve Örneklem	48
3.2.1. Araştırma Kapsamındaki Okullara Yönelik Bilgiler	53

3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	55
3.3.2. Okul Öncesi Okul İklimi Değerlendirme Aracı (OKDA)	55
3.3.3. Erken Matematik Yeteneği Testi (TEMA- 3).....	57
3.3.4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı	58
3.3.5. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş)	58
3.4. Veri Toplama Süreci	59
3.5. Verilerin Analizi	60
3.6. Sayıtların Sağlanmasına İlişkin Analizler	61
3.6.1. Örneklem Büyüklüğü.....	61
3.6.2. Normal Dağılım	61
3.6.3. Varyansların Homojenliği	62
3.6.4. Otokorelasyon Olmaması	63
3.7. Alınan Etik Önlemler.....	63

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Çocukların Erken Matematik, Erken Okuryazarlık ve Sosyal Becerilerinin Okul İklimi Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular	65
4.2. Okul İklimi Alt Boyutlarının (Yetişkin Tutumu ve İlişkileri, Yönetimsel Atmosfer, Akran İlişkileri, Öğretmen Tutumu, Fiziksel Çevre ve Öğretimin Planlanması ve Uygulanması) Çocukların EMB Puanlarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular	66
4.3. Okul İkliminin Alt Boyutlarının (Yetişkin Tutumu ve İlişkileri, Yönetimsel Atmosfer, Akran İlişkileri, Öğretmen Tutumu, Fiziksel Çevre ve Öğretimin Planlanması ve Uygulanması) Çocukların EOB Puanlarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular	68
4.4. Okul İkliminin Alt Boyutlarının (Yetişkin Tutumu ve İlişkileri, Yönetimsel Atmosfer, Akran İlişkileri, Öğretmen Tutumu, Fiziksel Çevre ve Öğretimin Planlanması ve Uygulanması) Çocukların SB Puanlarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular	70

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Çocukların Erken Matematik, Erken Okuryazarlık ve Sosyal Becerilerinin Okul İklimi Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum	72
5.2. Çocukların Erken Matematik Becerilerinin Okul İkliminin Alt Boyutları (Yetişkin Tutumu ve İlişkileri, Yönetimsel Atmosfer, Akran İlişkileri, Öğretmen Tutumu, Fiziksel Çevre ve Öğretimin Planlanması ve Uygulanması) Tarafından Ne Düzeyde Yordandığına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	74
5.3. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Okul İkliminin Alt Boyutları (Yetişkin Tutumu ve İlişkileri, Yönetimsel Atmosfer, Akran İlişkileri, Öğretmen Tutumu, Fiziksel Çevre ve Öğretimin Planlanması ve Uygulanması) Tarafından Ne Düzeyde Yordandığına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	77
5.4. Çocukların Sosyal Becerilerinin Okul İkliminin Alt Boyutları (Yetişkin Tutumu ve İlişkileri, Yönetimsel Atmosfer, Akran İlişkileri, Öğretmen Tutumu, Fiziksel Çevre ve Öğretimin Planlanması ve Uygulanması) Tarafından Ne Düzeyde Yordandığına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	81

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	85
6.2. Öneriler	86
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	86
6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	87
6.2.3. Yasal Düzenlemelere Yönelik Öneriler	87
KAYNAKÇA.....	88
EKLER	111
ÖZGEÇMİŞ	118

KISALTMALAR

CSCI: Kapsamlı Okul İklimi Ölçeği (The Comprehensive School Climate Inventory)

EMB: Erken matematik becerisi

EOB: Erken okuryazarlık becerisi

EOBDA: Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı

NSCC: Ulusal Okul İklimi Konseyi (National School Climate Council)

OİD: Okul iklimi düzeyi

OKDA: Okul Öncesi Okul İklimi Değerlendirme Aracı

SB: Sosyal beceri

SED: Sosyoekonomik düzey

TEMA: Erken Matematik Yeteneği Testi

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Kültür ve İklim Arasındaki Temel Farklılıklar.....	18
Tablo 2. Okul İklimin Kavramsallaştırılması ve Kategorilendirilmesi.....	27
Tablo 3. CSCI Tarafından Ölçülen Okul İkliminin 13 Boyutu.....	29
Tablo 4. Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özelliklerinin Çocukların Devam Ettikleri Okulun Okul İklimi Düzeyine Göre Dağılımı.....	50
Tablo 5. Okulların Yer Aldığı Bölgeler ve Okul İklimi Puanları	53
Tablo 6. Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	62
Tablo 7. Levene Testi Sonuçları	62
Tablo 8. Durbin Watson Testi sonuçları	63
Tablo 9. Devam ettikleri okulun iklim düzeyine göre çocukların Erken Matematik Becerileri, Erken Okumayazmaya Hazırlık Becerileri ve Sosyal Beceri puanlarına ilişkin MANOVA sonuçları.....	65
Tablo 10. EMB ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri.....	66
Tablo 11. EMB ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 12. EOB ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri.....	68
Tablo 13. EOB ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 14. Sosyal Beceri ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri	70
Tablo 15. SB ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları.....	71

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Etik Kurul Onayı.....	111
Ek 2. Araştırma İzin Belgesi	112
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu.....	113
Ek 4. TEMA-3 Erken Matematik Yeteneği Testi Kullanımına İlişkin İzin Belgesi	114
Ek 5. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Kullanımına İlişkin İzin Belgesi	116
Ek 6. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği İzin Talebi ve Onayı	117



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Çocukların çok yönlü gelişimlerinde biyolojik faktörlerin yanında çevresel faktörlerin de etkisi kaçınılmazdır. Özellikle okul öncesi dönem, çocukların çevresel faktörlere daha açık oldukları bir evredir. Bu nedenle çocukların sağlıklı gelişmeleri için, erken çocukluk döneminde bu faktörler üzerinde hassasiyetle durulmalıdır.

İnsan gelişiminin en kritik dönemlerinden biri, 0-6 yaş aralığını kapsayan okul öncesi dönemdir. Çünkü bu dönem gelişim hızının en yüksek olduğu süreci ifade etmektedir (Prakasha, 1983). Doğduğu andan itibaren bakıma ihtiyaç duyan çocuklar, öncelikle aileleri tarafından bakılır ve eğitilirler. Ancak değişen ihtiyaçların yalnızca aileler tarafından karşılanması yeterli olmamakta ve çocuklar formal eğitimsel etkinliklere ihtiyaç duymaktadırlar. Doğumdan temel eğitim düzeyine erişene kadar çocukların bedensel, bilişsel, duygusal, dilsel ve sosyal alanlardaki gelişimi, okul öncesi eğitim kurumları tarafından gerçekleştirilmektedir (Emen & Aslan, 2018).

Okul öncesi dönemde formal eğitimle desteklenmesi gereken en temel becerilerden bazıları erken akademik becerilerdir. Erken akademik beceriler çocukların okuma yazma/ dil ve matematik becerilerini kapsamaktadır. Erken okuryazarlık becerileri fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi, aynı sesle başlayan ve biten sözcükleri tanıma, söylenen sözcüğü yazılı metin içerisinde bulma, alfabe bilgisi ve sözel dil becerilerini kapsamaktadır (Morrow & Gambrell, 2004). Erken matematik becerileri ise, sınıflandırma, birebir eşleme, karşılaştırma, sıralama, sayı, işlem, geometri, uzamsal düşünme, ölçme ve grafik oluşturma kazanımlarını kapsamaktadır (Aktaş Arnas, 2013). Okul öncesi dönemde üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir diğer alan ise sosyal becerilerdir. Çünkü bu dönem benmerkezci bebeklikten, daha sosyal olunan çocukluk dönemine geçişi kapsamaktadır (Kılıç & Güngör Aytar, 2017). Çocuklar bu süreçte olumlu sosyal davranışları, akranları ve yetişkinler ile nasıl oynamaları gerektiğini ve arkadaşlık kurmaya yönelik becerileri öğrenirler (Davies, 2011). Bu beceriler, empati, yardımlaşma, grup ile yapılan etkinliklere katılma, gerçekleşen sosyal problemlere yönelik yapıcı çözümler üretme gibi kişilerarası ilişkileri olumlu yönde geliştiren becerilerdir ve bunlara sosyal beceri adı verilmektedir (Kılıç & Güngör Aytar, 2017). Sosyal becerileri gelişmeyen çocuklar zamanla depresyon, sosyal kaygı ve yalnızlık gibi

problemlerle karşılaşabilmektedirler (Eron, 1990). Okul öncesi dönem bu problemlerin önüne geçilebilmesi için kritik bir öneme sahiptir.

Erken akademik ve sosyal becerilerin gelişimini ele alan araştırmalar incelediğinde, çocukların bu becerileri üzerinde etkili olan bazı çevresel faktörler dikkat çekmektedir. Bunların ilki ev ortamı ile ilişkilidir. Bunlardan bazıları ev ortamı içerisinde ebeveynler, kardeş ya da diğer yetişkinlerle kurulan iletişim ve etkileşimin niteliği (Dodici, Draper, & Peterson, 2003); ebeveynlik tarzları ve ebeveynlerin çocuklarla kurdukları akademik etkileşimler ile çocukların yetişkinler tarafından desteklenmesi, sevgi ve kabul görmesine odaklanmaktadır (Roopnarine, Krishnakumar, Metindogan, & Evans, 2006). Diğerleri ise ailelerin okula katılımı (El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010), doğumdan itibaren çocukla konuşulması, ev ortamı içerisinde karşılaşılan şekiller, farklı özelliklerdeki problemlere üretilen çözüm yolları ya da çocuğu çevreleyen ev ortamındaki materyallerin özellikleridir (Björklund, 2008; Elliot & Bachman, 2017; Evans, Shaw & Bell, 2000; Trawick-Smith, 2013; Warnes, Sheridan, Geske & Warnes, 2005). Bunların yanı sıra ev ortamının sahip olduğu özellikler, ebeveynlerin uygulamaları, ev içerisinde yaptıkları etkinlikler ve ailelerin çocuklarla yaptıkları konuşmaların içerikleri çocukların erken akademik ve sosyal becerilerini etkilemektedir (Evans vd., 2000; Levine, Suriyakham, Rowe, Huttenlocher, & Gunderson, 2010; Trawick-Smith, Oski, DePaolis, Krause, & Zebrowski, 2016).

Çocuğun erken akademik ve sosyal gelişimini etkileyen çevresel faktörlerin ikincisi ise okuldur. Okullar çocukların ev ortamından sonra oldukça uzun zaman geçirdikleri neredeyse ilk ortamdır (Morrow & Gambrell, 2004). Alan yazında yer alan çalışmalar öğretmen ve çocuk arasında kurulan iletişimin niteliği, öğretmen tutumu, öğretmenlerin sahip oldukları özellikler, sınıf içerisindeki öğretimsel uygulamalar ve çocuğa sunulan eğitimsel desteklerin (Dickinson & McCabe, 2001; Hendi & Asmawi, 2018; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, 2009; Jennings & DiPrete, 2010; Suntheimer & Wolf, 2020; Powell, Diamond, Burchinal, & Koehler, 2010); akranların sahip oldukları özellikler ve onlarla kurulan sosyal etkileşimlerin niteliği ve sıklığının (Lin, Justice, Paul, & Mashburn, 2016; Montroy, Bowles, & Skibbe, 2016; Zaretsky, 2018); müdürlerin liderlik stilleri ve öğretmenler, okul personeli ve ailelerle kurdukları iletişim ve etkileşimin niteliğinin (Grayson & Alvarez, 2008; Price, 2012; Woods, 2019); ailelerin okula katılımı ve okul aile işbirliğinin (Powell, Son, File, & San Juan, 2010) ve okulun fiziksel özelliklerinin çocukların erken akademik ve sosyal becerileri ile ilişkisini ortaya koymaktadır (Bell & Dymont, 2008; Evans, 2006; Hennon, 1999).

Mevcut çalışmalara bakıldığında okul ortamı ile ilişkili olan değişkenlerin önemli bir kısmı okul iklimi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Okul iklimi, öğretmen, öğrenci, aile ve diğer okul personelinin okul içindeki norm, inanç ve beklentileri ile okul içindeki kişilerarası ilişkileri kapsamaktadır (Haynes, Emmons, & Ben-Avie, 1997). Okulun sahip olduğu olumlu iklim özellikleri; çocuklara öğrenmeleri, sosyalleşmeleri ve keşfetmeleri için güvenli ve sağlıklı bir alan oluşturarak onların ev hayatındaki ve yaşadığı bölgedeki olumsuz koşulların etkisini azaltabilmektedir (Wang & Degol, 2016). Sağlıklı okul iklimi bulunan bir ortamda, eğitim- öğretim etkinliklerine ayrılacak zaman ve enerji artar ve istedik sonuçlara daha kolay ulaşılabilir (Whitekar, Whitekar, & Lumpa, 2013). Çocukların ev ortamlarının kalitesine bakılmaksızın, sınıf içinde kurdukları ilişkilerin kalitesi çocukların daha iyi başarı ölçütlerine ve daha yüksek erken akademik becerilere sahip olmalarına yardımcı olmaktadır (Bryant, Burchinal, Lau, & Sparling, 1994). Bu nedenle okul iklimi, çocukların erken akademik ve sosyal gelişimleri açısından üzerinde durulması gereken bir boyuttur.

Ekolojik kuram çerçevesinde değerlendirildiğinde okul çocuğu en yakından kuşatan mikrosistemi, buradaki ilişkiler ise mezosistemi yansıtmaktadır. Bu sistemler sürekli bir etkileşim halindedir. Kişilerin gelişimleri buradaki etkinlik, rol ve kişilerarası ilişkilerden etkilenmektedir. (Bronfenbrenner, 1977). Mikrosistemde yer alan kişi ve kurumlar çocukla güçlü ve destekleyici bağlantılar kurduklarında çocuğun gelişimini olumlu şekilde destekleme gücüne sahiptirler (Trawick-Smith, 2013). Bu nedenle okulun sahip olduğu özelliklerin çocukların gelişimini etkilemesinin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Bu özelliklerin, insanın çok yönlü gelişiminde kritik bir dönem olmasından kaynaklı olarak özellikle okul öncesi dönemde üzerinde hassasiyetle durulması gereken özellikler olduğu unutulmamalıdır.

Okul iklimi ile erken akademik ve sosyal beceriler arasındaki ilişkileri araştıran bazı çalışmalar mevcuttur (Battistich, 2008; Solomon, Battistich, Watson, Schaps, & Lewis, 2000). Ancak bu çalışmaların çoğunlukla aile ile ilişkili ya da sınıf içi değişkenlere odaklandıkları görülmektedir (Dickinson & McCabe, 2001). Ancak okul iklimini oluşturan yönetsel süreçler, yetişkinler arası ilişkiler (Eisenberg & Fabes, 1998), öğretmen tutumu, akran ilişkileri, fiziksel çevre ve öğretimsel planlama ve uygulamalar gibi değişkenlerin de çocuğun eğitsel süreçleri ile ilişkili olduğu göz ardı edilmektedir. Öte yandan bu çalışmaların hedef kitlesinin çoğunlukla ilköğretim 3. sınıftan sonraki öğrenciler olduğu görülmektedir (Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005; Cornell, Gregory, Huang, & Fan, 2013; Lowenstein, Friedman-Krauss, Raver, Jones, & Pess,

2015). Oysaki tüm düzeylere temel teşkil eden okul öncesi dönemde okul iklimine yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır (Bodowski, Nahum- Shani, & Walsh, 2013; Karademir & Ören, 2020). Bu bilgilerden yola çıkılarak bu çalışmada, “okul öncesi dönemdeki çocukların erken akademik ve sosyal becerilerinin, okul iklimi ve onu oluşturan değişkenler arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay aralığındaki çocukların erken matematik, okuryazarlık ve sosyal becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek ve okul ikliminin alt boyutlarının (yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetsel atmosfer, akran ilişkileri, öğretmen tutumu, fiziksel çevre ve öğretimsel planlama ve uygulama) çocukların bu becerileri üzerindeki ağırlığını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Okul iklimi düzeyine göre çocukların erken matematik, erken okuryazarlık ve sosyal becerilerinde anlamlı bir fark var mıdır?
2. Okul ikliminin alt boyutları (yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetsel atmosfer, akran ilişkileri, öğretmen tutumu, fiziksel çevre ve öğretimin planlanması ve uygulanması) çocukların erken matematik becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?
3. Okul ikliminin alt boyutları (yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetsel atmosfer, akran ilişkileri, öğretmen tutumu, fiziksel çevre ve öğretimin planlanması ve uygulanması) çocukların erken okuryazarlık becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?
4. Okul ikliminin alt boyutları (yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetsel atmosfer, akran ilişkileri, öğretmen tutumu, fiziksel çevre ve öğretimin planlanması ve uygulanması) çocukların sosyal becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim kurumlarının okul iklimi özelliklerinin çocukların erken akademik ve sosyal becerileri ile ilişkisini inceleyen bu araştırmanın; alanyazına, yasal

düzenlemelere, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve çocuklara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul iklimi, çocukların olumlu sosyal davranışları ile doğrudan ilişkilidir ve bu durum ise akademik ve entelektüel kazanımlar ve standart test başarılarını etkilemektedir (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Okulların etkili birer örgüte dönüşebilmesi ve bu etkililiğin sürdürülebilmesi için en etkili yollardan biri okul iklimini iyileştirmektir (Özgenel, 2020). Çünkü iklim hem personeli hem de çocukları motive ederek, çıktılarının olumlu olma ihtimalini arttırmaktadır. Çünkü sağlıklı ve pozitif okul iklimine sahip okullarda çalışan personel daha mutlu olacak ve barışçıl davranışlar gösterecek, iş doyumunu daha yüksek olacak ve bunun sonucunda da personelin üretkenliği artacaktır (Uğurlu Eren, 2019). Okul hayatı verimli ve huzurlu olan çocuklar; okulla daha olumlu bağlar oluşturacak ve onların eğitimden fayda sağlama ihtimalleri artacaktır. Bu nedenle bu çalışmanın okul personeli, yönetici, öğretmen ve çocukların duygusal durumlarına dikkat çekerek, hem okul öncesi öğretmenleri, idarecileri ve çocuklar hem de bu konuda yapılabilecek yasal düzenlemeler açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular çocukların çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesinde okul ikliminin de göz önünde bulundurulması için araştırmacılara veri sağlamakta ve yeni araştırmalara zemin hazırlamaktadır. Uluslararası alanyazında farklı eğitim kademelerinde okul iklimine ilişkin çalışmalar mevcuttur. Ancak Türkiye’de erken çocukluk döneminde bu konuda çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır (Karademir & Ören, 2020; Maden, 1986; Yalçınkaya Akyüz, 2000). İlgili araştırmaların artırılması, çocukların gelişimlerinde okul ikliminin etkisine ilişkin bilgilerin artmasına yardımcı olması bakımından değerlidir.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin (2007) 28.2. maddesinde “taraf devletler, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar.” ifadesi yer almaktadır. Bu sözleşmeyi kabul eden ülkelerden biri olarak, çocukların yüksek yararının gözetilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması adına uygun okul iklimini oluşturma yükümlülüğümüz bulunmaktadır. Çocukların formal eğitim çıktılarından daha iyi faydalanabilmeleri için, okul ikliminin daha iyi düzeylere taşınması yönünde önlemlerin alınması gerekmektedir. Özellikle sosyoekonomik düzey olarak dezavantajlı olan bölgelerdeki çocuklarının eğitim olanaklarına erişim bakımından maruz kaldıkları dezavantajların minimize edilebilmesinin bir yolunun da olumlu okul ikliminden geçtiği söylenebilir. Bu noktadan hareketle mevcut çalışmanın çıktılarının,

okul yöneticilerine ve kanun koyuculara olumlu okul ikliminin nasıl oluşturulabileceği ile ilgili ışıık tutabileceği söylenebilir. Ayrıca okulların toplumdan etkilenen ve toplumu etkileyen yapısından kaynaklı olarak olumlu okul iklimi oluşturmaının toplum üzerinde de olumlu yansımalarının olacağı göz ardı edilmemelidir. Okul öncesi dönemin insan gelişimindeki önemi düşünüldüğünde, bu dönemdeki okul ikliminin hem kısa hem de uzun vadede çocuğı etkileyecek güçlü bir faktör olduğı göz ardı edilmemelidir. Bu araştırma alan yazında dikkat çeken bu eksik noktayı konu alması bakımından önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmada uygulama koşulları, örneklem ve ölçme araçlarına ilişkin bir takım sınırlılıklar mevcuttur. Bu sınırlılıklar aşağıdaki gibidir:

1. Araştırma, Adana ilindeki Çukurova, Yüreğir ve Seyhan ilçelerindeki 6 bağımsız anaokulu, bu okullardaki eğitimciler ve 60-72 ay aralığındaki 120 çocuk ile sınırlıdır.
2. Uygulamalar öncesinde her okuldan 25'er olmak üzere toplamda 150 çocukla çalışılması planlanmış, ancak ölkemizde ilk Covid-19 vakalarının görölmeye başlanması ve yaygınlaşması nedeniyle her okuldan 20'ser olmak üzere toplamda 120 çocukla çalışılabılmıştır. Bu durum, en az 150 katılımcı gerektirmesinden kaynaklı olarak, araştırma önerisinde planlanan yapısal eşitlik modellemesi uygulamasının yapılmasını engellemiştir. Onun yerine verilerin analizinde çok değişkenli istatistiki yöntemler kullanılmıştır.
3. Okul İklimi Değerlendirme Aracında; okul idarecileri, öğretmen, aile, çocuk ve okuldaki diğer yetişkinlerle ilgili maddeler yer almaktadır. Ancak erişim kolaylığı, ebeveynlerin okul iklimine ilişkin değişkenlerin önemli bir kısmı hakkında bilgi sahibi olmaması, kapsamı açıklayacak maddelerin çocuklar tarafından anlaşılmasının güç olması ve çocukların yaşlarının materyalleri okuyabilecek düzeyde olmamasından kaynaklı olarak ölçme aracı, yalnızca öğretmen ve idareciler tarafından cevaplanmıştır. Yani okul iklimine ilişkin değerlendirmeler öğretmen ve idarecilerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul iklimi: Öğrenciler, okul personeli ve ebeveynlerin okul yaşamına ilişkin akademik, sosyal, duygusal, vatandaşlık ve etik açıdan deneyimleridir (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro,2013).

Erken akademik beceriler: Okul öncesi dönemde okuma yazma ve matematik becerileri birlikte erken akademik beceriler olarak adlandırılmaktadır.

Sosyal beceri: İnsanlar arasındaki ilişkilere temel teşkil eden ve sosyal gereklilikleri yerine getirmek için gerçekleştirilen davranışlardır. Bu davranışların niteliği akran kabulü düzeyi ile ilişkilidir. Ayrıca bireylerin duygularını yönetmesi, yakınlık kurması, empatik yaklaşım geliştirebilmesi ve gruba kabul de sosyal becerilerle ilişkilidir (Wilson ve Sabee, 2003).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu çalışmada, çocukların erken matematik, okuryazarlık ve sosyal becerileri ile okul iklimi düzeyleri ve okul iklimi alt boyutları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan konu ve kavramlara ilişkin ayrıntılı bilgilerin verilmesi konunun daha iyi anlaşılabilmesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle, bu bölümde araştırma kapsamında yer alan kavramlara ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Okul Öncesi Döneminde Erken Akademik Beceriler

Dil ve matematik becerileri birbiriyle yakından ilişkilidir. Çünkü dil, bilişsel becerilerin gelişiminde önemli bir işleve sahiptir. Okuryazarlık, dil ve matematik becerileri erken akademik beceriler kapsamında yer almaktadır. Bu beceriler birbiriyle etkileşim içerisinde olduklarından bu kapsamda bir araya getirilmişlerdir. Okuma- yazma becerileri çocukların olay ve nesneleri hatırlamalarıyla birlikte başlamaktadır. Çocuklar bu dönemde karalamalar yaparak, yaptıkları şekillerin nesne, olay, duygu ya da insanları ifade edebileceğini öğrenirler (Constantine, 2004).

Erken akademik beceriler birçok değişkenden etkilenmektedir. Düşük sosyoekonomik düzey, okula hazır olma ve akademik becerileri, ailesel faktörlerden sonra en çok etkileyen değişkendir (Lowenstein vd., 2015). Düşük sosyoekonomik düzeyin etkileri uzun süreçte var olan boşlukların daha da büyümesine neden olmaktadır (Votruba-Drzal, 2006). Ayrıca okul iklimi gibi okulun bütünüyle (Esposito, 1999) ve öğretmen-çocuk ilişkisi (Pianta & Stuhlman, 2004) gibi sınıf ile ilişkili süreçler de çocukların akademik beceriler ile yakından ilişkilidir. Ancak olumlu okul iklimi bu olumsuzlukların azaltılmasında etkili olabilen faktörlerden biridir (Lowenstein vd., 2015).

Yalnızca akademik becerilere yönelik çalışmalar yapmak, akademik becerilerin geliştirilmesi için yeterli bir yol değildir (Sherblom, Marshall, & Sherblom, 2006). Öğrencilerin akademik performansları okul yöneticileri, öğretmenler, aile, diğer öğrenciler, okul sistemi ve okulun bulunduğu daha geniş sistemleri ile yakından bağlantılıdır. Öğretmen ve okul personelinin kendilerini kurumlarına ait hissetmeleri,

yönetici desteği, okul ortamının işbirliği ruhunu taşıması ve genel okul ikliminin pozitif olması ile hem matematik hem de okuma-yazma becerileri arasında güçlü bir ilişki mevcuttur (Sherblom vd., 2006). Bir başka deyişle okul iklimini düzenlemek öğrencilerin erken akademik becerilerini geliştirmelerinin bir yolu olabilir.

Erken akademik becerilerin daha iyi anlaşılabilmesi için tek tek ele alınmasında fayda vardır. Bu bölümde erken akademik beceriler olan matematik, dil ve okuryazarlık becerileri ele alınmıştır.

2.1.1.1. Okul Öncesi Dönem Matematik Becerileri

Matematik becerilerinin temelleri erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Emekleme döneminden itibaren çocuklar geometrik şekillerle karşılaşmakta ya da farklı matematiksel problemlerle karşı karşıya kalarak onları çözmek için çabalamaktadırlar (Björklund, 2008). Özetle, çocuklar günlük yaşamlarında pek çok matematik kavramıyla karşılaşmakta ve bunlara ilişkin becerileri deneyimleme olanağına sahip olmaktadır (Baroody, 2011).

Erken çocuklukta matematik eğitimi çocuklara bilgilerin doğrudan aktarılması şeklinde değil; somut materyallerle etkileşim, semboller, dil ve görseller aracılığıyla, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayanmaktadır (Aktaş Arnas, 2013; Haylock & Cockburn, 2014). Çünkü çocukların öğrenmek için somut materyallere ihtiyaçları vardır (Fuson, 2019). Çocuklar günlük yaşamlarında oynadıkları oyunlar aracılığıyla kaygı duymadan, doğal yaşantıları içerisinde matematiği keşfedebilirler. Oyunlar içerisinde nesneleri sayar, şekilleri ve uzamsal ilişkileri keşfeder, örüntüler oluşturur ya da karşılaştırmalar yapabilirler (Clements & Sarama, 2007).

Çocukların matematiği öğrenme süreçleri yalnızca kendi keşifleri ile değil, çevrelerindeki yetişkin ya da akranlar aracılığıyla da gerçekleşebilmektedir. Çocuklar henüz başaramadıkları şeyleri çevrelerindeki bireylerle kurdukları etkileşimler aracılığıyla öğrenebilirler. Yetişkinler ya da kendilerinden daha yüksek düzeyde yeterliliğe sahip akranlar, çocukların bilişsel gelişimlerine katkı sağlayarak matematiksel öğrenmelerini de kolaylaştırabilirler (Jaramillo, 1996). Ayrıca matematiksel öğrenmeler bilişsel gelişimle de ilişkilidir. Piaget, çocukların çevreleriyle etkileşimleri sonucu edindikleri bilgileri adaptasyon, özümleme ve uyumsama yoluyla şemalarına entegre ettiklerini ya da yeni bilişsel şemalar oluşturduklarını ifade etmektedir. Öğrenme, ise bu denge durumunun bozulup yeniden inşası ile gerçekleşmektedir (Fuson, 2009).

2.1.1.2. Okul Öncesi Dönemde Dil ve Erken Okuryazarlık Becerileri

Dil ve erken okuryazarlık becerileri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır (MEB, 2013). Dil gelişimi, bilişsel süreçlerden bağımsız düşünülemez. Çünkü konuşmayı anlama ve düşünme birbiriyle yakından ilişkilidir (Nadal, Amengual-Bunyola, Ramis, Capo, & Cela-Conde, 2006). Okuma yazma becerileri fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi, aynı sesle başlayan ya da biten sözcükleri tanıma, söylenen sözcüğü yazılı metin içinde gösterme, alfabe bilgisi ve sözel dil becerilerini kapsamaktadır (Morrow & Gambrell, 2004).

Okuma yazma becerileri, 18-24 ay aralığında ortaya çıkmaya başlayan nesne, olay, duygu ve insanları temsil eden çizim, harf ve karalamaları içermektedir. Bu beceriler, çocukların günlük yaşantılardaki deneyimlerinin çoğalmasına paralel olarak artmaktadır (Constantine, 2004). MEB Okul Öncesi Eğitim Programında (2013) dil ve iletişimin desteklenebilmesi için çocuk-çocuk ve yetişkin- çocuk iletişiminin teşvik edilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Bu vurgu, okul iklimine ilişkin değişkenleri akla getirmektedir.

Çocukların erken okuryazarlık becerilerini edinmelerinde çevresel bazı faktörler mevcuttur. Bunların ilki, evdir. Yetişkin ve çocuğun birlikte kitap okuması ya da bununla ilgili etkinlikler yapmaları ve ev ortamında karşılaşılan görsel metaryallere dikkat çekme, evde yapılabilecek etkinlikler bazılarıdır (Bus, Van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995). Park, müze ve kütüphane gibi entellektüel bakımdan çocuğun ilgisini çekecek çevre gezileri yapmak ve ebeveynlerin okuma-yazma etkinliklerini yaparak çocuklara model olmaları, çocuğun erken okuryazarlık becerilerini desteklemektedir. Ayrıca doğduğu dönemden itibaren çocukla konuşmak, onunla sosyal etkileşim kurmak, çocuğun konuşma becerilerini güçlendirmektedir (Dickinson & McCabe, 2001). Doğduğu andan üç yaşına gelinceye kadar ailenin çocukla konuşma süresi, çocukların hem bilişsel becerileri hem de 3-5 yaş arasındaki akademik becerileri ile yakından ilişkilidir (Marsh & Thompson, 2001). Öte yandan düşük sosyoekonomik düzeydeki evlerden gelen çocukların konuşmaya daha az teşvik edilmeleri ve daha az kelimeye maruz kalmaları nedeniyle yaşıtlarına göre daha zayıf kelime dağarcığına sahip oldukları da bilinmektedir (Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer, & Lyons, 1991).

Erken okuryazarlık becerilerinin edinilmesinde etkili bir diğer çevresel faktör ise okuldur. Özellikle düşük SED'e sahip çocukların evden getirdikleri dezavantajların azaltılmasında okullara önemli bir sorumluluk düşmektedir. Düşük SED'e sahip okul

öncesi dönem çocuklarının sınıfa dayalı eğitsel hizmetlerle desteklenmeleri, onların dil ve erken okuryazarlığı da içine alan erken akademik becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Gilliam & Zigler, 2001). Bunun yanısıra çocukların ev ortamlarının kalitesine bakılmaksızın, sınıf içinde kurdukları ilişkilerin kalitesinin çocukların daha iyi başarı ölçütlerine ve daha yüksek erken akademik becerilere sahip olmalarını sağladıkları araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur (Bryant vd., 1994).

2.1.2. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal-Duygusal Gelişim ve Sosyal Beceriler

Erken çocukluk dönemi, bireylerin kendilerine ve başkalarına karşı olumlu sosyal duygular geliştirmelerinde önemli ve hassas bir dönemdir. Sosyal becerilerinin gelişmesi için desteklenen, cesaretlendirilen ve bunun yanı sıra yetişkinler ve akranları tarafından sevgi ve kabul gören çocuklar, duygusal olarak daha iyi yetişirler (Trawick-Smith, 2013). Sosyal beceriler, sosyal- duygusal gelişimin doğrudan sonucudur. Bu nedenle bu bölümde öncelikle sosyal-duygusal gelişim açıklanacak ve ardından mevcut araştırmanın bağımlı değişkenleri arasında yer alan sosyal beceriler ayrıntılı olarak incelenecektir.

2.1.2.1. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal-Duygusal Gelişim

İnsan yavruları, diğer birçok türün aksine doğduktan sonra da uzun süre bakıma ve sevgiye muhtaçtırlar. Bu nedenle yaşamlarında hem onları önemseyen hem de onların önemsedikleri en az bir kişiye ihtiyaç duyarlar. Bu durum, bebeklerin çok yönlü gelişimleri için kritik bir öneme sahiptir (Trawick-Smith, 2013). Yaşamının ilk yıllarında başkaları ile bağ kuramayan bebekler ve çocuklar duygusal bakımdan yoksun kalmakta ve bu yoksunluk sonraki yıllarda madde bağımlılığı ve sosyal sağlığın kötü yönde gelişmesi gibi olumsuz çıktılarına sebep olabilmektedir (Hamilton, 2000).

Erikson (1963) çalışmalarında, bebeklikteki duygusal çatışmayı temel güvene karşı güvensizlik olarak isimlendirmiştir. Temel bakım ihtiyaçlarına duyarlı, şefkatli bir yetişkin tarafından temel ihtiyaçları giderilen bebekler, dünyayı güvenli ve tahmin edilebilir olarak algırlar. Bunun sonucunda bebek yetişkine güven duyar. Aksi durumda ise bakım veren kişiler tarafından ihmal veya istismar edilmiş bebekler, dünyanın güvenli bir yer olduğu konusunda şüphe geliştirirler. Bu da çocuğun yaşadığı dünyaya güvensizlik duymasına neden olur (Erikson, 1963). Okul öncesi dönem çocuklarının mücadelesi ise girişimciliktir. Çocuklar bu evrede kendilerini göstermeye çalışır, yaratıcı girişimlerde bulunur, sosyal ilişki kurar, yeni sosyal davranışlar geliştirir, icat yapar, taklit eder ve risk

alırlar. Bunları başarabilirlerse girişimcilikleri desteklenmiş olur. Çabaları yüzünden eleştirilen ve cezalandırılan çocuklar, zamanla denemekten vazgeçer, denemelerinden dolayı suçluluk duyar ve kötü insan oldukları düşüncesine kapılırlar (Erikson, 1963).

Geleneksel bakış açısına göre bağlanma sadece anneyle gerçekleşmekte iken, günümüzde çocuğun birden çok kişiyle bağ kurabildiği bilinmektedir (Trawick-Smith, 2013). Bunun yanı sıra, LeVine ve diğerleri (1996), Afrika'daki yoksul aileler üzerinde yaptıkları gözlemlerde, bağlanmanın yalnızca çocuğu kucaklama gibi temas yoluyla gelişmediğini; bebeklerin ihtiyaçlarının bekletilmeden giderilmesinin bağlanmayı etkilediğini fark etmişlerdir. Ayrıca kalabalık kabileler içerisindeki bebekler, topluluğun bir parçası olarak kabul edilmekte ve yetişkinler tarafından ortaklaşa bakılmaktadır. Bu nedenle bebekler birden fazla yetişkinle bağlanma geliştirebilmektedirler (LeVine vd., 1996). Çocuktaki girişimcilik ise, akranları ile kurduğu enerjik etkileşim yoluyla gelişmektedir. Bu nedenle akranlar okul öncesi dönemdeki sosyal girişimcilikte kritik bir öneme sahiptir (Ladd, 2005).

Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde sıkça karşılaşılan kavramlardan biri sosyal yeterliliktir. Sosyal yeterlilik, kişilerin başkaları tarafından sevilme ve sosyal ortam içerisinde kurdukları etkileşim düzeyi ile ilgilidir. Sosyal yeterlilik, olumlu akran ilişkileri ve sosyal beceriler bakımından önemlidir ve ruh sağlığı ile ilişkilidir (Hartup & Laursen, 1993). Sosyal duygusal gelişim ile ilişkili bir diğer kavram ise, akran statüsüdür. Akran statüsü, çocuklarla yapılan görüşmeler yoluyla ve sosyometrik düzey belirlenmesi şeklinde yordlanır. Böylelikle hangi çocukların popüler olduğu ve hangi çocukların ret ya da ihmal edilmiş olduğu belirlenir. Bahsi geçen statüler çocukların akran etkileşimine girme girişimleri ile ilişkilidir.

2.1.2.2. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceriler

İnsan, sosyal bir varlıktır ve doğduğu andan itibaren ailesinin ve toplumun bir üyesidir. Bebeğin kendini fark etmesi ve çevresiyle etkileşime girmesiyle başlayan sosyalleşme süreci, hayat boyu devam eder (Cüceloğlu, 1998). Ebeveynlerin etkisiyle başlayan temel sosyalleşme davranışları, arkadaş grupları ile tanışma ve etkileşime girme ile geliştirilmeye başlar. 2-6 yaşları arasındaki prososyal (olumlu sosyal) davranış örüntüleri grup oyunları aracılığıyla kurulur (Günindi, 2008).

Çocukların çevrelerindeki insanlarla kuracakları ilişkinin niteliği, sosyal becerilerle yakından ilişkilidir. Çünkü bu beceriler, diğer insanlarla kurulacak

etkileşimin kalitesinin belirleyicisidir. Sosyal beceriler, bireyin kendisinden ya da çevreden kaynaklanan bir takım etmenlerden etkilenmektedirler. Yaş, bilişsel ve dil gelişimi ile ilişkili olduğundan, çocukların sosyal becerileri ile yakından ilişkilidir (Aslan & Köksal Akyol, 2019). Çocuğun mizacı, sosyal becerileri etkileyen bir diğer faktördür. Mizaç, değişikliğe dirençli duygu ve davranış kalıplarıdır ve çocukların kişilerarası ilişkileri başlatma ve sürdürmeleri bakımından belirleyicidir (Coplan & Bullock, 2012). Çocuğun cinsiyeti de çocuğun sosyal becerilerini etkileyen kendisi ile ilişkili değişkenlerdendir. Kız çocuklarının sosyal becerileri, dil becerileri ile bağlantılı olarak genellikle erkek çocuklara göre daha fazla gelişmiştir (Longobardi, Spataro, Frigerio, & Rescorla, 2016). Ancak bu durumun ailelerin çocuklarını toplumsal cinsiyet kalıpları doğrultusunda sosyalleştirme pratiklerine yöneltmeleri ile ilişkili olduğunu gösteren çeşitli bulgular da mevcuttur (Larsson & Frisk, 1999).

Çocukların sosyal becerilerini etkileyen çevresel faktörler ise aile, akranlar, okul-öğretmen ve kültürdür. Sosyal becerilerin temelleri aile içerisinde atılmaktadır. Çocukların sosyal gelişimleri ve becerilerinin aileler tarafından desteklenmesi ya da aile bireylerinin sosyal becerilerinin model alınması yoluyla öğrenilmesi, çocukların sosyal çevrelerini güvenli bir biçimde genişletmelerine yardımcı olmaktadır (Warnes vd., 2005). Akranlar ise, birbirleri ile kurdukları ilişki ve etkileşimler sırasında birbirlerinden öğrenmektedirler. Çocuklar birbirleriyle yaşadıkları sosyal problemleri çözerek ya da birlikte karar alarak sosyal becerilerini geliştirmektedirler (Guralnick, 1986).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların toplumsallaşma sürecinde aileden sonraki neredeyse ilk sosyal bağlamlarıdır (Kandır, 2001). Çocuklar sınıflarda işbirliği yapma, paylaşma ve dil becerilerini geliştirme olanakları bulurlar. Bunlar ise ancak okulda çocuğun duygu ve fikirlerinin kabul gördüğünü hissettiği bir iklimin oluşturulması ve bireyselliğine saygı duyulması yolu ile nitelikli bir biçimde gerçekleşmektedir (Emen & Aslan, 2020). Öğretmenler okul sistemi içerisinde çocuğu en yakından kuşatan atmosfer içerisinde yer aldığından bahsi geçen tüm durum ve davranışlarla ilişkilidirler. Kültür ise bireylerin yaşantıları, çocuk yetiştirme uygulamaları, değer ve normlarına işaret ettiğinden (Rashed, Brown, Doyle & Jennings, 2020) çocuğun sosyal becerileri ile ilişkili çevresel faktörler arasında kabul edilirler.

Çocuk kendine ve topluma fayda sağlayabilmek için paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği içinde çalışabilmeli ve kültürünü uygun şekilde ortaya koyabilmelidir (Senemoğlu, 1994). Toplumsal ve evrensel değerler ile ilkelere uygun davranışların edinilmesini ifade eden sosyal gelişim, sosyal ilişkilerin sağlıklı bir biçimde

yürütülebilmesinde önemli bir etkidir (Cüceloğlu, 1998). Prososyal (olumlu sosyal) davranışlar, gönüllü olarak bir insanın yararına yapılan eylemleri içermektedir (Miller, Bernzweig, Eisenberg, & Fabes, 1991). Prososyal davranış kavramı literatürde karşımıza olumlu sosyal davranış (OSD) ya da yardım etme davranışı olarak da çıkmaktadır. Fedakârlık, paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği gibi davranışlar bu grupta değerlendirilmektedir. Prososyal davranışlar çocukların çevrelerinde bulunan modellerden rahatça etkilenebilmektedir (Eisenberg, Lennon, & Roth, 1983). Knafo ve Plomin (2006) yaptıkları araştırmada prososyal davranışlara etki eden faktörlerin mizaç, yaş ve cinsiyete ek olarak aile, kardeş, akran ya da okul olduğunu belirlemişlerdir.

Davranış problemleri ise, çocukların dışa yönelik davranışlarında ortaya çıkan ve çevrelerini olumsuz yönde etkileyen dışsallaştırma davranışlarını ifade etmektedir (Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000; Eisenberg vd., 2001). Olumsuz sosyal davranışlar olarak da kabul edilen bu davranışlardan bazıları şunlardır:

1. *Saldırganlık*: Saldırganlık başkalarına ya da onlarla ilişkili şeylere fiziksel ya da psikolojik olarak zedeleme amacı güden davranışları ifade etmektedir (Moeller, 2001, s.24) İki tür saldırganlık vardır. Bunlar vurma, tekme atma gibi kasıtlı fiziksel ya da tehdit etme gibi sözel eylemleri içeren fiziksel saldırganlık ve başkalarının sosyal ilişkilerine ya da akran kabul duygularına zarar verecek kasıtlı eylemleri içeren ilişkisel saldırganlıktır (Crick, Casas, & Ku, 1999).
2. *Suçluluk*: Çocukluk döneminde suçluluk, yalan söyleme, aldatma, hırsızlık gibi davranışları ifade etmektedir.
3. *Hiperaktivite*: Hiperaktivite dikkat eksikliğiyle beraber ortaya çıkmaktadır. Sosyal uyum problemlerine neden olduğu için davranış problemleri arasında yer alır. Yetişkinlikteki antisosyal davranışların yordayıcısıdır (Lilienfeld & Waldman, 1990).

2.1.2.3. Okul İklimi ve Sosyal Beceriler İlişkisi

Sosyal beceriler, pozitif sosyal ilişki geliştirmeyi sağlayan sosyal kabul davranışları olarak kabul edilebilir (Gresham & Elliott, 2008). Erken çocukluk yıllarının çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde kritik bir önem taşıdığını gösteren birçok araştırma mevcuttur (Fabes, Hanish & Martin, 2003; Wu, Hu, Fan, Zhang & Zhang,

2018). Çünkü okul öncesi eğitim kurumları, çocukların aileden sonra sosyal grup içerisinde varlık gösterdikleri neredeyse ilk yerdir. Çocuklar buralarda akranları ve öğretmenleriyle nasıl uygun şekilde etkileşime geçeceklerini ve bu süreçte kendilerini nasıl yöneteceklerini öğrenirler (Fabes vd., 2003).

Sosyal beceriler okul ortamı içerisinde yer alan pek çok değişkenden etkilenmektedir. Sınıf ortamı ve özellikleri, öğretmen tutumu ve öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkinin niteliği çocuğun sosyal beceri gelişimini etkileyen değişkenlerden bazılarıdır (Fabes, Gaertner & Popp, 2006; Hamre & Pianta, 2007). Ayrıca erken çocukluk döneminde sosyal beceriler okula hazır bulunuşluğun temel bileşeni olarak kabul edilmekle beraber, çocukların ileriki yıllardaki akademik başarıları, sosyal ve davranışsal özellikleri, hatta fiziksel ve zihinsel iyi oluş halleri ile pozitif bir ilişki içerisinde olması bakımından da oldukça önemlidir (Blair, 2002; Fiori, Antonucci & Cortina, 2006).

Sosyal-duygusal öğrenmeler yalnızca çocuğu çevreleyen sosyal değişkenlerle bağdaştırılsa da, farklı değişkenlerin etkisi de göz ardı edilmemelidir (Zins, Weissberg, Wang & Walberg, 2004). Zin ve diğerleri sosyal-duygusal öğrenme ve bunun akademik başarıyla ilişkisini inceledikleri çalışmalarında çocukların duygusal zekâlarının desteklenebilmesi için güvenli, özenli ve düzenli öğrenme ortamlarına ihtiyaç olduğunu belirlemişlerdir. Öte yandan öğretmen ve öğrenciler arasında kurulan şefkatli ilişkiler, çocuğun öğrenme isteği ve okula bağlılığını beslemektedir (Berkowitz & Bier, 2005).

2.1.3. Örgütsel Kültür

Kültür, çok geniş ve tanımlanması oldukça güç bir kavramdır. Bu nedenle alanyazında birçok tanım mevcuttur. Genel olarak kültür, bir toplumun ya da toplumsal yapının tüm bireyleri tarafından paylaşılan maddi ve manevi değerlerin tümüdür. Antropoloji, sosyoloji, dilbilim, ekonomi, psikoloji ve felsefe gibi birçok alanla ilişkili olan kültür, üretilen değerleri kullanmada ve gelecek nesillere aktarmada kullanılan yöntem ve süreçler ile bu süreçte kullanılan araçları da kapsamaktadır (Peterson & Spencer, 1990; Topçu, 2019). Tanımdan da anlaşılacağı üzere, kültürün oluşabilmesi için ortak bir geçmişe sahip olunması gerekmektedir (Schein, 1990).

Örgütsel kültür ise, bir örgütsel yapı tarafından benimsenmiş değer, inanç ve bunları çalışanlara iletirken kullanılan araçları ifade etmektedir (Hoy & Miskel, 1987). Örgütsel kültürü oluşturan bazı temel öğeler vardır. Bunlar gizli sayılıtlar, değerler ve

normlardır. Gizli sayılılar çalışanların insan, nesne ya da olaylarla ilgili gizli inançlarıdır. Bu inançlar, çalışanların davranışlarının temelinde yatmakta ve bu davranışları etkilemektedir (Çelik, 2002). Gizli sayılılar aynı zamanda doğrulanmadan olduğu şekliyle kabul edilir, gerçeğin algılanması ile ilgili çerçeveyi şekillendirir ve örgütsel kültürün değer, inanç ve norm sistemine yön verirler (Bozkurt, 1990). Örgütsel kültürün temel öğelerinden bir diğeri olan değerler, çalışanların iş ve davranışlarını değerlendirmede ve yargılamada kullanılan ölçütlerin kaynağıdır (Çelik, 2002). Normlar ise, örgütsel kültürde davranışı etkileyen, içinde bulunulan ilişkisel sistemin kurumsal olmasını sağlayan, güçlendiren ve çalışanların çoğu tarafından kabul gören davranış kuralları ve ölçütleridir (Owens & Steinhoff, 1989).

Bir kuruluşu diğlerinden ayıran gelenek, inanç ve değerler sistemi, okulların sahip oldukları örgütsel kültürü oluşturmaktadır (Mintzberg, 2014). Örgüt kültürü, belli bir organizasyonun temel değer, norm ve beklentilerini çalışanlarına aktarmasıdır. Böylece organizasyon içerisinde ortak hedef ve değerler üzerinde ortaklaşmış, belli plan ve düzende bir kültür oluşturulur (Robbins & Judge, 2012). Buna paralel olarak okul kültürü, okulun işleyişinin çerçevesini oluşturan değer, inanç, kural ya da ritüellerdir.

2.1.4. Örgütsel İklim

Benzer donanım, insan gücü ve maddi olanaklara sahip olsalar da örgütler birbirinden farklı performans, başarı ya da sonuçlara sahiptirler (Özgenel, 2020). Bu örgütsel özellikler ise, örgüt iklimi (örgütsel iklim) kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Örgüt iklimi yüz yılı geçkin bir süredir araştırmalara konu olmuş olmasına rağmen, halen bu kavramla ilgili ortaklaşmış bir tanım mevcut değildir (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Örgüt iklimine ilişkin “iklim” kavramı ilk olarak 1939 yılında Lewin, Lippitt ve White tarafından, “sosyal atmosfer” anlamında kullanılmıştır (Akt. Ehrhart, Schneider, & Macey, 2013). Günümüzde halen yaygın bir biçimde kullanılan ilk tanımlardan birine göre okul iklimi, “*bireyin çalışma ortamındaki diğer çalışanlarla olan ilişkisinin ölçüsü*”, “*okulun kişiliğidir*” (Hoy & Clover, 1986). Başka bir ifadeyle örgütsel iklim örgüt koşullarının, örgüt içerisinde çalışanlar tarafından nasıl algılandığını ve onların davranışlarını etkileme gücüne sahip psikolojik değişkenleri ifade etmektedir (Litwin & Stringer, 1968).

Okullar, insanların eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla kurulmuş örgütsel yapılardır ve diğer örgütsel yapılar gibi kendine özgü özellikleri ile de birbirlerinden

ayrılmaktadırlar. Bu özelliklerinden kaynaklı olarak okulları yalnızca bürokratik özellikler taşıyan resmi kurumlar olarak kabul etmek, önemli yanılgıların doğmasına neden olabilecektir (Uğurlu, 2015). Bu nedenle okulun duyuşsal ve ilişkisel boyutuyla ilgili olan iklim boyutuna da odaklanmak önem arz etmektedir. Çünkü okul iklimi okul örgütü içerisinde bulunan çocuk, öğretmen ya da yöneticiyi okulu sevmeye ve orada bulunmak için istekli olmaya iten şey ya da okulun ruhu olarak tanımlanmaktadır (Freigerg & Stein, 1999). Özetle okul iklimi, örgüt ikliminin okula yansımış halidir.

2.1.5. İklım

İklım kavramı, örgütün sahip olduğu ortak kalıplar ve üyelerinin bu kalıplara ilişkin algı ve tutumlarını ifade etmektedir. üye kontrolünü (dışsal) ve üye motivasyonunu (içsel) amaçlar. Farklı grupların veya aynı grubun zaman içindeki karşılaştırmaya uygun olan örgütsel fenomenlerine odaklanır, katılımcıların görüşlerine dayalıdır ve çoğu zaman geçici ve esnek karakterlidir. İklım ve kültür kavramları sık sık birbirlerinin yerine kullanılsa da, aralarında bazı farklılıklar mevcuttur. Bu farklılıklar Peterson ve Spencer (1990) tarafından ortaya konulmuştır (Tablo 1):

Tablo 1.

Kültür ve İklim Arasındaki Temel Farklılıklar

Organizasyon kavramı	Kültür	İklim
<i>Kavramın temeli</i>	Üyelerin derinlemesine paylaştıkları değer, inanç, ideoloji ve varsayımlar	Ortak üye algısı ve örgütsel yaşama ilişkin duygular
<i>Temel kavramsal kaynaklar</i>	Antropoloji, sosyoloji, dilbilimi ve örgütsel davranış	Bilişsel ve sosyal psikoloji ve örgütsel davranış
<i>Organizasyonel bakış açısı</i>	Bütüncül öncelikler, hakim kalıplar	Genellikle belirli alanlara odaklanan yaygın ve farklı örgütsel modeller
<i>Kavramın başlıca amaçları</i>	Araç: sosyal yorumlama Davranış kontrolü ve adaptasyon Mecaz veya anlam Açıklamalı (cı)	Dışsal: üye kontrolü İçsel: üye motivasyonu
<i>Temel unsurlar</i>	Üst anlam	Katılımcıların ortak görüşleri
<i>Temel değerler</i>	Diğer kuruluşlarla benzersizlik	Kuruluşlar arasında veya zaman içinde karşılaştırma
<i>Başlıca özellikler</i>	Örtük veya kalıcı	Mevcut desenler veya atmosfer
<i>Değişimin doğası</i>	Oldukça yoğun veya uzun süreli yoğun çabalar	Daha yumuşak ve çeşitli doğrudan veya dolaylı araçlar

Kaynak: Peterson ve Spencer, (1990).

İklim kavramı, kültür kavramında ifade edilen anlam, amaç ve değerler dışında örgütün sahip olduğu algı ve tutumlarla ilgilidir. Kültür antropoloji, sosyoloji, dilbilimi ve örgütsel davranıştan; iklim ise, bilişsel ve sosyal psikoloji ve örgütsel davranıştan beslenir. İklim, belirli alanlardaki yaygın ve farklı örgütsel modellere odaklanırken; kültür ise, daha bütüncüldür ve hakim kalıplara odaklanır.

Özetle kültür, sahip olunan derin anlam, inanç ve değerleri içerirken; iklim, mevcut algı ve tutumlarla ilgilenir (Hellriegel & Slocum, 1974). Kültürü, “*örgütsel değer*” olarak ele alacak olursak; iklim, “*atmosfer*” ya da “*stil*”dir. Daha farklı bir ifadeyle kültürü, “ılıman iklim özellikleri” gibi düşünecek olursak, bu durumda iklim “günlük hava durumu”dur (Peterson & Spencer, 1990).

2.1.6. Okul İklimi

Bu bölümde, ilk olarak okul iklimi ile ilgili alanyazında yer alan tanımlamalara yer, ardından okul iklimi ile ilgili yaklaşımlara ve okul iklimini oluşturan boyutlara ve son olarak da okul ikliminin nasıl ölçüldüğüne yer verilmiştir.

2.1.6.1. Okul İklimine İlişkin Tanımlamalar

Okul iklimi kavramı alanyazında karşımıza sık sık “*okul atmosferi*” olarak da çıkmaktadır. Her iki kavram da aynı şeyi tanımlamakla birlikte, bu tanımların çoğunlukla okuldaki insan ilişkilerine odaklandığı görülmektedir (Kurt & Çalık, 2010). İlgili literatürde okul iklimi kavramına ilişkin pek çok farklı tanımlama yer almaktadır. Bu tanımlamaların odaklandıkları noktaların birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Tanımların bazıları örgüt- kurum odaklıdır. Örneğin, Cohen ve diğerleri (2009), okul iklimini, okul hayatının kişiliği ya da karakteri olarak ele alırken; Hoy ve Miskel (1987), okul iklimini, bir okuldan diğerine değişiklik gösteren ve bireylerin davranışlarını etkileyen okul ortamının sahip olduğu karakteristik özellikler olarak tanımlamaktadırlar.

Bazı araştırmacılar ise okul iklimini, bireyi merkeze alarak tanımlamaktadırlar. Örneğin, Litwin ve Stringer’e (1968) göre okul iklimi, “ortamda çalışan insanların o ortamı doğrudan veya dolaylı olarak nasıl algıladıkları ve onların motivasyon ve davranışlarını etkilediği düşünülen bazı ölçülebilen özelliklerdir”. Haynes ve diğerleri (1997) ise okul iklimini “öğretmen, öğrenci ve diğer okul personelinin okul içindeki norm, inanç ve beklentileri ile okul içindeki kişilerarası ilişkiler” olarak ele almaktadırlar. Peterson, Larson ve Skiba’ya (2001) göre okul iklimi, “onu oluşturan üyelerin, okul çevresi ile ilgili duygularıdır”. Bazı araştırmacılar ise okul iklimini, “okuldaki insanların okulda iken kendilerini nasıl hissettikleri ya da okulun “hissi” olarak tanımlamaktadırlar (Welsh, 2000; Tableman, 2004). Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D’Alessandro’ya (2013) göre okul iklimi, “öğrenciler, okul personeli ve ebeveynlerin okul yaşamına ilişkin akademik, sosyal, duygusal, vatandaşlık ve etik açıdan deneyimlerini yansıtmaktadır”. Uğurlu Eren (2019) ise okul iklimini “onu oluşturan bireylerin algıları” şeklinde ifade etmektedir (Uğurlu Eren, 2019).

Okul iklimi kimi araştırmacılar tarafından ise, ilişki ve değer odaklı olarak ele almaktadırlar. Örneğin, Loukas, Suzuki ve Harton’a (2006) göre okul iklimi, okul içindeki ilişkilerin kalitesini ifade etmekte ve kişilerarası, örgütsel ve öğretimsel boyutları kapsamaktadır. Amerikan Ulusal Okul İklimi Birliği’ne (The National School Climate

Council) göre ise okul iklimi, “insanların okul içerisindeki deneyim, norm, hedef, değer, kişiler arası ilişki, öğretme- öğrenme deneyimleri ve örgütsel yapılarıdır” (The National School Climate Council (NSCC), 2007).

Son olarak, bazı araştırmacılar okul iklimini bütüncül tanımlarla ele almaktadırlar. Örneğin, Schein’e (2010) göre okul iklimi, okulun fiziksel yapısını, okuldaki bireylerin duygularını, okulu oluşturan üyeler ve ziyaretçilerin okula girerken neler hissettiklerini kapsamaktadır.

Yukarıda yer alan tanımlamalarda da görüldüğü üzere, tanımları yapanların bakış açılarıyla bağlantılı olarak odaklandıkları ve merkeze aldıkları noktaların da farklılaştığı görülmektedir. Bu nedenle, bir sonraki bölümde okul iklimi ile ilgili yaklaşımlara yer verilmiştir.

2.1.6.2. Okul İklimi ile İlgili Yaklaşımlar

Okul iklimi ile ilişkili olan bazı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunların en yaygın olanları Ekolojik Sistemler, Risk ve Dayanıklılık ve Sosyokültürel Tarihsel Kuramlar ile Bağlanma ve Sosyal Kontrol Teorileridir. Bu bölümde bu yaklaşımlar incelenecektir.

2.1.6.2.1. Ekolojik Sistemler Kuramı

Bronfenbrenner’e (1977) göre sürekli gelişim ve değişim içerisinde olan insan organizması, içinde yaşadığı ve sürekli devinim içindeki yakın çevresindeki canlı ortamdan etkilenir. Bunun yanı sıra daha geniş toplumsal bağların bulunduğu formal ve informal bağlamlar da insanı etkiler. Bronfenbrenner’in ekolojik sistemler kuramı (biyo-ekolojik kuram da denilmektedir) iç içe geçmiş beş katmandan oluşmaktadır. Buradaki ekoloji kavramı insanı etkileyen kurum ve ortamları ifade etmektedir. İlk katman olan *mikrosistem* bireyin gelişimi ile doğrudan ilişkili olan aile, kurum, okul, sosyal hizmetler, öğretmenler, bakıcı ve akranları kapsamaktadır. Çocuk bunlarla karşılıklı etkileşim içerisinde. Mikrosistemde yer alan kurum ve kişiler çoğu zaman birbiriyle ilişki halindedir. Örneğin annenin çocuğu hakkında öğretmenden bilgi alması ya da ona bilgi vermesi ikinci katman olan *mezosistem* aile, akran ve okul gibi bireyin yaşadığı farklı ortamları kapsamaktadır. Üçüncü katman olan ekosistem ise, çocuğun hayatına doğrudan etki etmese de dolaylı olarak etki edebilen bir aile dostu, adli hizmet sistemleri ya da sosyal hizmet bürosu gibi kişi ve kurumları kapsamaktadır. Bu sistemler ailenin fiziksel sağlığını ya da beslenme-barınma ihtiyaçlarına kaynak sağlayabilir. Böylelikle dolaylı

olarak aile gelişimi üzerinde etki gösterirler. Dördüncü katman olan *makrosistem* önceki tüm katmanlar da dahil olmak üzere ve bir yerin kültürü, politikası ve ekonomisini içine almaktadır (Bronfenbrenner, 1977; Kohl, Reccia, & Steffgen, 2013; Trawick-Smith, 2013). Son sistem ise kronosistemdir. Bu sistem bireyin diğer sistemlerin zaman içerisindeki gelişimlerinden etkilenmesini içermektedir.

Ekolojik Sistemler Kuramı çerçevesinde ele alındığında; okul bağlamının en uzak katmanından en yakın katmanına varıncaya kadar okul binasının fiziksel yapısı ve koşulları, okulun disiplin ve müfredat uygulamaları, çocuklar ve öğretmenler arasındaki kişilerarası ilişkilere kadar, çocukların gelişimlerini etkileyebilecek birçok değişkenle karşılaşmaktadır (Way, Reddy & Rhodes, 2007). Ayrıca eğitim ortamlarının sahip olduğu eğitim geleneği de ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde tartışılması gereken bir diğer konudur (Matsumoto & Tsuneda, 2018). Çünkü yönetsel atmosfer, yetişkinlerin tutum ve ilişkileri, öğretmen tutumu ve programa yönelik uygulamalar, eğitim geleneğinin etkisi altındadır. Örneğin, Lim (2010) Singapurlu okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık ve öğretimi hakkındaki inançlarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin öğretim uygulamalarında üstlendikleri rollerin ve değerlerin kendi kültürel ve sosyal geçmişleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, hem okul hem de sınıf, çocuk üzerinde aileden sonra (belki de eşit düzeyde) etkili bağlamlardır. Özellikle mikrosistemde yer alan kişi ve kurumlar çocukla güçlü ve destekleyici bağlantılar kurduklarında çocuğun gelişimini olumlu şekilde destekleme gücüne sahiptirler (Trawick- Smith, 2013).

Yukarıda yer alan nedenlerden dolayı Ekolojik Sistemler Kuramı, okul iklimi araştırmalarının teorik çatısını oluşturan kuramlardan biridir. Bu kuram, çok bağlamli bir yapıya sahip olması, yakın süreçler ve zaman içindeki değişime vurgu yapması ve çoklu boyutlara ve özelliklere vurgu yaparken çocukların gelişimlerini etkilediğini savunması açısından okul iklimi ile uyumlu bir bakış açısını yansıtmaktadır.

2.1.6.2.2. Risk ve Dayanıklılık Kuramı

Okul iklimi ile ilgili bir diğer teorik yaklaşım, risk ve dayanıklılık kuramıdır. Bu bakış açısına göre, ciddi düzeydeki olumsuzluklarla karşı karşıya kalan çocukların bu olumsuzluklarla başa çıkabilmelerinde koruyucu faktörlerin önemli bir etkisi bulunmaktadır (Luthar & Cicchetti, 2000). Okullar, risk ve koruyucu faktörleri kapsayan gelişimsel bağlamlardan biridir (Chang & Le, 2010). Risk, çocukların yoksul bir ortamda

büyümesi ya da ayrımcılığa maruz kalması gibi çocuğu olumsuz etkileme ihtimali yüksek olan her türlü durumu kapsamaktadır. Dayanıklılık ise, çocukların yaşamlarındaki olumsuz durumları hafifletecek bir tampon görevi üstlenecek değişkenlerin tümü olarak kabul edilebilir (Brooks, 2006). Risk ve koruyucu faktörler çocuğun mizaç gibi bireysel özellikleri olabileceği gibi anne-çocuk ilişkisi gibi ilişkisel ya da bağlamsal da olabilmektedir (Lowenstein vd., 2015).

Kısacası risk altındaki çocukların koruyucu etkene maruz kalmalarının çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerine fayda sağladığı söylenebilir. Hem biyoekojik kuram hem de risk ve esneklik teorisi çocukların onları saran çevreden etkilendiklerini ifade etmektedir.

2.1.6.2.3. Bağlanma Teorisi

Bağlanma teorisi, bireyler arası psikolojik bağlılığa odaklanmaktadır (Bowlby, 1969). Tutarlı duygusal destek ve güvenli bir ortam, çocukların kendilerine daha çok güvenmelerine yardımcı olurken; risk almaları gerektiğinde ve yeni keşifleri sırasında kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olur (Pianta & Hamre, 2009). Aile ve anne-çocuk bağlanmasına odaklı olarak ortaya çıkan bu teori, çocukların ailesi dışında bağ kurabileceği ilk fırsatlarla okul ortamında akran ve öğretmeni ile bağ kurduğu okula geçiş sürecine aktarılabilir (Hamre & Pianta, 2001).

Akran ve öğretmenlerle kurulan erken bağlar, akademik ve davranışsal gelişimi destekleyebilir. Bu teori sosyal bağlar oluşturmaının önemine vurgu yapmaktadır. Okul içerisindeki ilişkilerin kalitesi, çocuk gelişimini etkiler (Wang & Degol, 2016). Bahsi geçen durumlar okul iklimi kapsamında yer aldığı için, bu teori de okul iklimi alanına uygulanabilir niteliktedir.

2.1.6.2.4. Sosyal Kontrol Teorisi

Sosyal Kontrol Teorisine göre suçluluk, sosyal ve kültürel ilişkilerin zayıflaması ile ilişkilidir. Suç eylemi, dört farklı sosyal bağ ile engellenebilir. Bunlardan ilki *bağlanmadır* ve bir bireyin hayatında önemli yeri olan insanlara karşı duyduğu saygı ve ilişkilerini içermektedir. Yüksek bağlanma oranı olan bireyler, bağlandıkları kişileri hayal kırıklığına uğratmama çabası ile suç işleyemezler. İkincisi *taahhüttür* ve bireylerin beklenen etkinliklere şimdi ve gelecekteki yatırımını ifade etmektedir. Taahhüt yüksek olan bireyler suç işleme konusunda cesur davranamazlar, çünkü şimdi ve geleceğe ilişkin

beklentileri mevcuttur. Üçüncüsü *dahil olmadır* ve farklı etkinliklere harcanan zamanı ifade etmektedir. Etkinliklere harcanan zamanın artması, suç eylemlerine zaman ayırma olasılığını düşürür. Dördüncü sosyal bağ türü ise inançtır ve toplumun ahlaki değer sistemine bağlılığını ifade eder. Toplumsal kurallara uyum sağlayan bireylerin suç işleme olasılıkları daha düşüktür (Stewart, 2003). Okul iklimi bağlamında değerlendirildiğinde, kaliteli eğitim faaliyetlerine ayrılan zamanın artmasının, bağlılık ve katılımı ve bunun yanı sıra çocukların okula bağlılığını ve katılımını arttıracakı söylenebilir. Bu durum da çocukların olumsuz davranış sergileme ihtimalini azaltacaktır (Wang & Degol, 2016).

2.1.6.2.5. Sosyokültürel Tarihsel Kuram

Vygotsky tarafından geliştirilmiş olan Sosyokültürel Tarihsel Kuram, bilişsel gelişimin sosyal bağlamdan etkilendiğini savunmaktadır (Kozulin, 2002). Çocukluk döneminde sosyalleşme, toplumsal boyutta gerçekleşmektedir (Corsaro, 1988). Çünkü sosyal doğasından kaynaklı olarak çocuk, doğduğu andan itibaren yakın çevresi ile etkileşim içerisinde (Vygotsky, 1978). Vygotsky'nin "ilkellik" kavramı, gelişim ve olgunlaşmasının yanında, informal gündelik tecrübelerinin de çocuğun gelişiminde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Çocuğun normal gelişimi; olgunlaşma, içinde yaşadığı aile, toplum, kültür ve gündelik deneyimleriyle etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir (Kozulin, 2002). Vygotsky'nin görüşlerinden etkilendiği düşünce insanlarından biri olan Weber'in yorumlayıcı yaklaşımında akran kültürü, akranların çocukların sosyalleşmesindeki rolleri anlaşılmaya çalışılmaktadır (Zuckerman, 2003). Bu yaklaşıma göre çocuğun hayatını etkileyen en önemli değişimlerden biri de çocuğun aile dışındaki, özellikle de akranlardan meydana gelen oyun gruplarıyla gerçekleşen sosyalleşme ile gerçekleşmektedir. Bu etkileşimler aracılığıyla çocuk yetişkinlik hayatı için gerekli bilgi ve beceriler biriktirmektedir (Zuckerman, 2003). Sosyokültürel yaklaşım, bilginin sosyal ortam olmadan yapılandırılmayacağını savunmaktadır. Bilgi, toplulukların karşılıklı etkileşimi ve kültürel- tarihsel etkenlerin etkisiyle yapılandırılmaktadır (Prawat & Floden, 1994). Özetle sosyokültürel yaklaşım bireyi anlamada insanın kendi zihninden ziyade, içinde bulunduğu sosyal grup ve grup içerisindeki etkileşimi kullanmaktadır (Reynolds, Sinatra, & Jetton, 1996).

2.1.6.3. Okul İklimi ile İlgili Yaklaşımların Değerlendirilmesi

Okul iklimi ile bağlantılı olan kuramların tümünün öğretmen, çocuk, yetişkinler

ve aile ile onlarla kurulan sosyal bağların güçlendirilmesine vurgu yaptığı görülmektedir. Bu kuramlar bizlere müdahale için gerekli okul ikliminin özellikleri ile uygun gelişim dönemlerine ilişkin bakış açısı sunmaktadırlar. Örneğin bağlanma teorisi çerçevesinde düşünüldüğünde çocukların gelişiminin ana belirleyicisi kişilerarası ilişkilerin kalitesi olarak kabul edilmekte ve ilk toplumsal ilişkilerin kurulduğu dönem olmasından kaynaklı olarak erken çocukluk dönemine vurgu yapmaktadır (Wang & Degol, 2016). Öte yandan sosyal kontrol kuramı, ilişki kalitesi ve okul ikliminin önemli boyutlarından biri olan güvenlik ve akademik başarıya odaklanır. Ancak bu kuram erken çocukluk döneminden ziyade ergenlik dönemini ele almaktadır, çünkü çocuklar yaşları ilerledikçe akranların etkilerine daha duyarlı hale gelmektedirler (Agnew, 1985). Biyoekolojik, Risk ve Dayanıklılık ve Sosyokültürel Kuramlar ise daha geniş çerçevelidirler. Bu nedenle bu kuramlar okul ikliminin birden çok boyutunu kapsamaktadırlar. Aynı zamanda bu kuramlar belli bir gelişim dönemine özgü değildir.

2.1.6.4. Okul İklimini Oluşturan Boyutlar

Okul İklimi uzun yıllardır üzerinde görüş bildirilen bir konudur. Dolayısıyla bu kavramın gelişiminin anlaşılması için alanyazında sıkça karşılaşılan okul iklimi boyutları geçmişten günümüze kronolojik bir sıralamayla ele alınmıştır.

Okul ikliminin kavram haline getirilmesinde öncü araştırmalardan biri Halpin ve Croft'a (1962) aittir. Bu araştırmacılar tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Betimleme Anketi ilköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticilerin etkileşimlerine dayalı olarak değerlendirmelerde bulunmaktadır (Hall, 1972). Söz konusu ankette okul iklimi şu şekilde boyutlandırılmıştır:

1.Öğretmen davranışları

- a. Çözülme
- b. Engelleme
- c. Moral
- d. Samimiyet

2. Müdür (yönetici) davranışları

- a. Yüksekten bakma
- b. Yakın kontrol
- c. Kendini işe verme

d. Anlayış gösterme

Anderson (1982) ise dört boyutlu farklı bir okul iklimi modeli önermiştir. Bu boyutlar şu şekildedir:

1. Fiziksel çevre
2. Öğrenci ve toplum özellikleri
3. Okul toplumundaki katılımcılar arası ilişkiler
4. Okul kültürü

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), İlkokullar için Örgütsel İklim Betimleme Anketi'nde 3 alt boyutu müdür, 3 boyutu ise öğretmen davranışlarını içeren altı boyuttan bahsetmişlerdir. Bu ankette ele alınan boyutlar ise şu şekildedir:

1. Destekleyici müdür davranışları
2. Yönlendirici müdür davranışları
3. Sınırlayıcı müdür davranışları
4. Mesleki öğretmen davranışı
5. Samimi öğretmen davranışı
6. Serbest öğretmen davranışı

Bu noktadan itibaren okul ikliminin kapsamında bazı değişiklikler gerçekleştiği farkedilmiştir. Okul ikliminin kapsamı öğretmen ve yöneticinin ekseninden çıkarak, öğrenci, toplum, kültür ve kişiler arası ilişkilere odaklanan boyutlar eklenmiştir.

Hoy (2003) ise okul ikliminin bir okuldan diğerine farklılaşan bir özellik olduğunu ifade etmiş ve bunların şu faktörlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir:

1. Okulun fiziksel özellikleri
2. Okuldaki insanların demografik ve kültürel özgeçmişleri
3. İnsan ilişkilerinin niteliği
4. Okuldaki bireylerin paylaştıkları normlar

Kasen, Berenson, Cohen ve Johnson (2004) okul iklimi ile ilgili dört farklı boyuttan bahsetmişlerdir. Bunlar özerklik, çatışma/disiplin, öğrenme öncelikleri ve

ilişkileri kolaylaştırmadır. Way ve diğerleri (2007) ise, okul iklimini öğretmen desteği, akran desteği, öğrenci özerkliği, açık/tutarlı/adil kurallar şeklinde boyutlandırmışlardır.

Thapa ve diğerleri (2013) yaptıkları kapsamlı derleme çalışmalarında okul ikliminin kapsamını 5 ana başlık altında toplamışlardır. Bunlar şu şekildedir:

1. Güvenlik (kurallar ve normlar, fiziksel güvenlik, sosyal- duygusal güvenlik)
2. İlişkiler (farklılıklara saygı, okula bağlılık, sosyal destek, liderlik, çocukların etnik yapısı ve okul iklimine dair algıları)
3. Öğretme ve öğrenme (sosyal duygusal, etik ve vatandaşlık öğrenimi; hizmet öğrenimi; akademik öğrenmeye destek; öğretmen ve çocukların okul iklimi algıları, vb.)
4. Kurumsal çevre (Fiziksel yapı, kaynaklar, destekler)
5. Okul gelişim süreci.

Amerikan Ulusal Okul İklimi Merkezinin (National School Climate Center) 2007 yılında yaptığı resmi tanımlamada okul ikliminin şu boyutlardan oluştuğunu belirtmişlerdir:

1. Güvenlik
2. Öğrenciler (akranlar) arası, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-ebeveyn arasındaki ilişkiler,
3. Öğretim-öğrenim,
4. Okul çevresi (ortamı) (Cohen vd., 2009).

Lowenstein ve diğerleri (2015) yaptıkları kapsamlı literatür taramasında okul iklimine ilişkin değişkenleri şu şekilde ele almışlardır:

1. *Güvenlik*: Zorbalık, akran şiddeti ve/veya sınıf içi şiddeti gibi durumları kapsamaktadır. Okul güvenliği ayrıca çocukların sosyal-duygusal özellikleri ve okul başarılarıyla da ilişkilidir.
2. *Yetişkin desteği*: Öğretmenin çocukla kurduğu ilişki ve çocuğa ayırdığı fazladan zaman çocuğun okul performansını etkilemektedir.
3. *Sınıf Süreçleri*: Öğretmen, öğrenci ve akranlar arasındaki ilişkileri ve çocukların akademik becerilerini kapsamaktadır. Erken dönemde sosyal

çevre çocuğun okul başarısını yordamaktadır. Ayrıca öğretmenle kurulan güvenli, sıcak ve düşük çatışmalı ilişki okula sosyal uyumu da kolaylaştırmaktadır.

4. *Okul ve sınıf özellikleri:* Aile, okul ya da çevreden kaynaklı sosyal riskler çocukların daha düşük akademik başarı göstermesine neden olmaktadır. Ancak okuldaki koruyucu faktörler bu risklerin etkilerini azaltmaktadır.

Wang ve Degol (2016) literatürde yer alan çalışmaları özetlemiş ve okul ikliminin çok boyutlu yapısını dört başlık altında toplamışlardır. Bunlar güvenlik, toplum, akademik ve kurumsal çevredir. Bunlara ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2.

Okul İklimin Kavramsallaştırılması ve Kategorilendirilmesi

Güvenlik	Sosyal/ Duygusal	• Zorbalık davranışının olmaması
	Disiplin & kural	• Anlaşmazlıkların çözümü, açıklık, kuralların tutarlılığı, okul kurallarına inanç
	Fiziksel	• Şiddet ve saldırganlığın azaltılması, çocuk ve personelin kendini güvende hissetmesi, güvenlik önlemleri ve güvenlik görevlisi
Toplum	Ortaklık	• Topluluk üyelerinin ve ailelerin üstlendiği roller ve aile katılımı
	İlişkilerin kalitesi	• Personel ve çocuklar arasındaki güven, kişilerarası ilişkiler ve ilişkisel bağlar
	Bağlılık	• Uyum, aidiyet duygusu ve öğrenci kazanımları
	Farklılıklara saygı	• Adalet, özerklik, karar verme süreçlerine olanak tanınması ve kültürel farkındalık
Akademik	Liderlik	• Müdür ve idarecilerin öğretmenleri desteklemesi ve iletişime açık olmaları
	Öğretim ve öğrenme	• Öğretimin kalitesi, öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenin istekliliği, öğrenme hızı, öğretmen beklentileri, hedef- başarı yapısı, öğretmenin destek uygulamaları
	Profesyonel gelişim	• Öğretim uygulamalarının ve büyüme- gelişmenin gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi, mesleki gelişime yönelik destek uygulamaları
Kurumsal Çevre	Çevre	• Isınma, aydınlatma, akustik kontrol, temizlik, bakım ve onarım, bina kalitesi
	Yapısal organizasyon	• Sınıf büyüklüğü, öğretmen- öğrenci oranı, okul büyüklüğü, yetenek takibi
	Kaynaklara erişim	• Malzeme, kaynak ve materyallerin yeterliliği, teknoloji ve kaynakların paylaşımı

Kaynak: Wang & Degol (2016).

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul ikliminin güvenlik boyutunda fiziksel ve duygusal güvenliğin yanısıra etkili, tutarlı ve adil disiplin uygulamalarına yer verilmiştir. Toplum boyutunda okul iklimi içerisindeki kurulan ortaklıklar ve ilişkilerin kalitesi ile okula bağlılık ve sosyal farklılıklara saygı konularına odaklanılmıştır. Okul ikliminin akademik çalışmalar boyutunda liderlik, öğretme ve öğrenme süreçleri ile profesyonel gelişim ele alınmıştır. Son olarak kurumsal çevre boyutunda ise, okul ortamının fiziksel özellikleri ve kaynaklara erişime vurgu yapılmıştır (Wang & Degol, 2016).

Amerikan Ulusal Okul İklimi Konseyi (NSCC, 2017) tarafından geliştirilen Kapsamlı Okul İklimi Envanteri (CSCI) okul topluluğunun güçlü ve iyileştirilmesi istenen alanlarını anlamak amacıyla, okul topluluğunda yer alan bütün insanların birlikte öğrenmesini ve çalışmasını desteklemektedir. Bu nedenle envanterin adından da anlaşılacağı gibi okul iklimini oluşturan değişkenleri kapsamlı bir şekilde ele alan bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Envanter öğrenci, aile ve okul personelinin okulun öğrenme ortamını nasıl algıladıklarına ilişkin bilgiler verilmesine uygun bir biçimde hazırlanmıştır. Envantere ilişkin boyutlar ve bunlara ilişkin açıklamalar Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 3.

CSCI Tarafından Ölçülen Okul İkliminin 13 Boyutu

Boyutlar	Temel Göstergeleri
<i>Güvenlik</i>	
1 Kurallar ve Normlar	• Fiziksel şiddet, sözlü taciz, tacize ilişkin açıkça ifade edilmiş kurallar; açık ve tutarlı normlar ve yetişkin müdahalesi için uygulamalar.
2 Fiziksel Güvenlik	• Öğrenciler ve yetişkinlerin okulda fiziksel zedelenmelere karşı kendilerini güvende hissetmeleri.
3 Sosyal- Duygusal Güvenlik	• Öğrencilerin sözlü taciz, alay ve dışlanmaya karşı kendilerini güvende hissetmeleri.
<i>Öğretme ve Öğrenme</i>	
4 Öğrenmenin Desteklenmesi	• Destekleyici öğretim uygulamalarının kullanımı. Örneğin; yapıcı ve teşvik edici geri bildirimler, bilgi ve becerilerini gösterebilmeleri için fırsatlar, risk alma ve bağımsız düşünme için destek, diyalog ve sorgulamaya elverişli atmosfer, akademik rekabet ve bireysel ilgi.
5 Sosyal ve Toplumsal Öğrenme	• Etkili dinleme, çatışmaları çözme, kendini yansıtma, duygu düzenleme, empati, kişisel sorumluluk ve etik karar verme süreçlerine dahil olmak üzere sosyal ve toplumsal bilgi, beceri ve eğilimlerin geliştirilmesine yönelik destek.
<i>Kişilerarası İlişkiler</i>	
6 Farklılıklara Saygı	• Her düzeydeki öğrenci-öğrenci, yetişkin- öğrenci, yetişkin-yetişkin için her türlü farklılığa (cinsiyet, ırk, kültür vs.) saygı ve hoşgörü için gerekli normlar
7 Sosyal destek-Yetişkinler	• Öğrencilerin başarısı için yüksek beklenti, öğrencileri dinleme ve onları bireysel olarak tanımaya çalışma, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenme yönünde destekleyici ve şefkatli yetişkin tutumu.
8 Sosyal Destek-Öğrenciler	• Sosyalleşme, problemler, akademik destek ve yeni öğrenciler için akran kabulünü de dâhil olmak üzere öğrenciler için destekleyici akran ilişkileri.
<i>Kurumsal Çevre</i>	
9 Okul Bağlılığı-Sorumluluğu	• Okula uyum, öğrenci, personel ve aileler için okula katılım
10 Fiziksel Çevre	• Kurumların temizliği, düzeni, çekiciliği; yeterli destek ve malzeme
<i>Sosyal Medya</i>	
11 Sosyal Medya	• Öğrencilerin çevrimiçi iken ya da sosyal mecralarda (twitter, e-mail, fotoğraf- video yayınlama) kendilerini fiziksel ve sözel taciz, alay, dedikodu ve dışlanmalara karşı güvende hissetmeleri
<i>Çalışanlar</i>	
12 Liderlik	• Net bir yönetsel vizyon yaratma, iletme ve personelin gelişimini destekleme.
13 Profesyonel İlişkiler	• Okul personeli arasında olumlu tutum ve ilişkiler, etkili çalışma.

Kaynak: National School Climate Center (2017).

CSCI tarafından ölçülen okul iklimi boyutları incelendiğinde 6 kategori ve 13 boyutun bulunduğu görülmektedir. Güvenlik kategorisinde kurallar ve normlar, fiziksel güvenlik ve sosyal duygusal güvenlik; öğretme ve öğrenme kategorisinde öğrenmenin desteklenmesi ve sosyal ve toplumsal öğrenme; kişilerarası ilişkiler kategorisinde farklılıklara saygı ve yetişkinler ve öğrencilere yönelik sosyal destek; kurumsal çevre kategorisinde okul bağlılığı ve sorumluluğu ve fiziksel çevre; sosyal medya kategorisinde sosyal medya ve çalışanlar kategorisinde ise liderlik ve profesyonel ilişkiler boyutları olduğu görülmektedir. Bunlara ilişkin göstergeler de aynı tabloda mevcuttur.

Özetle, okul ikliminin tanımlanması ve kapsamı ile ilgili birçok görüş bulunmaktadır. Öte yandan, yapılan tanımların ve ele alınan boyutların birçoğunun aileyi kapsam dışı bıraktıkları görülmektedir. Ancak tıpkı okulların toplumun küçük bir örneği olması gibi, çocukların kökleri de aileden bağımsız düşünülemez (Kohl vd., 2013). Bu nedenle de aileyi kapsamayan bir okul iklimi tanımının eksik kalacağı düşünülmektedir.

2.1.6.5. Okul İklimini Oluşturan Öğeler

Okul iklimi, onu etkileyen ve ondan etkilenen birçok öğeyi içinde barındıran örgütsel bir yapıdır. Okul iklimini daha iyi anlayabilmek için bu öğelerin de incelenmesi gerekmektedir. Bunlar; yöneticiler, öğretmenler, okul personeli, çocuklar ve ailedir (Kurt & Çalık, 2010). Bu öğeler birbirinden ayrı gibi gözükse de bu öğeler ve aralarında kurdukları ilişkinin niteliğinin, birbirini oldukça etkilediği unutulmamalıdır. Okul iklimini oluşturan öğeler şunlardır:

2.1.6.5.1. Yöneticiler, Eğitimsel Liderlik ve Yönetimsel Atmosfer

Okul yöneticisi konumundaki müdür ve müdür yardımcıları, çoğu zaman okulların örgütsel liderliğini de yürütmektedirler. Örgütsel liderlik alanında sıkça karşılaşılan liderlik yaklaşımları şunlardır:

1. *Dönüştürücü (dönüşümcü) liderlik:* Çalışanların gereksinimleri ve değer yargılarını değiştirebilme yeteneğine sahip karizmatik liderlerdir. Kurum ve çalışan çıkarlarını ortaklaştırarak örgütü performans olarak en üst noktaya ulaştırmak için çabalarlar, çalışanlara ilham ve örnek olurlar. Güven duyulan, saygı ve hayranlık uyandıran; çalışma ortamında bilinçli bir biçimde, inançlı ve uyumlu çalışma ortamı yaratan yöneticilerdir (Sökmen, 2010). Ayrıca

değişime hızlıca ayak uydururlar, karşılaşılan problemlerle mücadele ederler, risk almak ya da hata yapmak onlar için korkutucu şeyler değildir, cesurdurlar (İntepeler & Barış, 2018).

2. *Etkileşimci Liderlik*: Performans beklentisi, hedef, ödül ve cezaya dayalı liderlik anlayışıdır. Liderler performans takibi yaparlar ve gerektiğinde müdahale eder ya da önlem alırlar. Çalışanlar nadiren liderin karar süreçlerine dahil olurlar. Çalışanların motivasyon kaynakları vaat, beklenti ya da umutlar iken; aksi durumda ise lider tarafından olumsuz geri dönüş, gözdağı veya azarlama görülebilmektedir. Gelenekçi yapıdadır (Nazim & Mahmood, 2016; Taslak, 2008).
3. *Tam Serbesti Tanıyan Liderlik (pasif- kaçınmacı)*: Lider otoriteyi kullanmaz ve çalışanları tam serbest bırakır. Kararlar ertelenir ve lider sorumluluk almaktan kaçınır (Bennett, 2009).

Etkili okullar, ancak yönetici ve öğretmenlerin ortak amaç ve vizyon geliştirdikleri; güvenli bir binada; saygı ortamının bulunduğu ve ekip çalışmasının teşvik edildiği; yüksek ve tutarlı akademik standartların bulunduğu; öğretmenler ve öğretimin objektif, tutarlı şekilde ve gerektiğinde değerlendirildiği; kanıt ve verilere dayalı olarak öğretim programlarının geliştirildiği; öğretmenlerin desteklendiği ve görüşlerine değer verildiği ortamlarda mümkündür (Bryk & Schneider, 2002).

Eğitim ortamlarına odaklanan çalışmalar, okul iklimi ve kültürünün olumlu olmasında yöneticilerin liderlik stili, yönetim modeli, yöneticinin iyi olma hali ve kişilik özelliklerinin örgüt özelliklerini oldukça etkilediğini ortaya koymaktadır (Boal & Hooijberg, 2001; Carter & Greer, 2014; Cemaloğlu, 2007, 2011). Örneğin okul yöneticisinin dönüşümcü liderlik stiline sahip olmasının, öğrenen ve sağlıklı örgüt iklimi oluşumuna katkı sağladığı görülmektedir (Cemaloğlu, 2011). Yöneticilerin örgüt içerisinde sergiledikleri davranışlar, iletişim ve destek biçimlerinin içerisinde yer alan diğer personelin iş doyumunu, performans ve motivasyonlarını doğrudan etkileyebilmektedir (Büte & Balcı, 2010; Yalçınkaya Akyüz, 2000). Yönetici ve meslektaşlarıyla problem yaşadıkları bir okul atmosferi içerisinde bulunan öğretmenlerin sınıfları içerisinde sıcak, samimi, sabırlı ve neşeli olmaları; bunun sonucunda da nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturmaları ve kaliteli bir eğitim öğretim hizmeti vermeleri zor olacaktır (Karademir & Ören, 2020). Bu durumun ise çocukları etkilemesi kaçınılmazdır.

2.1.6.5.2. Yetişkinler (Okul Personeli)

Okul personeli (güvenlik görevlisi, aşçı, vd.), aileler, öğretmen ve yöneticiler okul sistemi içerisine doğrudan etkileri bulunan yetişkinlerdir. Bu yetişkinlerin her biri birer mikrosistemi, aralarındaki ilişkiler ise mezosistemi temsil etmektedir (Bronfenbrenner, 1977). Okul iklimi içerisinde bulunan yetişkinler arasındaki iletişim ve etkileşim örüntüleri, mikrosistemleri birbirine bağlaması bakımından önemlidir.

Okuldaki iklimi ile ilişkili olan yetişkinler arasında olumlu ilişkilerin ve işbirliğinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü erken çocukluk döneminde ev ve okulda yapılan etkinlikler birbirinin tamamlayıcıdır (Aktaş Arnas, 2011). Bu nedenle aileler, çocuklarının öğrenme ve eğitimlerinin bir parçası olmalı, okul personeli de çocuklarını nasıl destekleyebilecekleri konusunda aileleri desteklemelidirler (Morrison, 2006). Ayrıca hem öğretmenler hem de öğrenciler ofis ve rekreasyon alanlarını ortak olarak kullanmaktadırlar. Bunun bir sonucu olarak da sık sık iletişim ve etkileşimde bulunmaktadırlar. Tüm bu nedenlerden dolayı yetişkinler, çocukların temel ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve giderilmesi, eğitimsel planlamaların yapılması ya da uygulanması aşamalarında işbirliği içerisinde çalışmak zorundadırlar (Back, Polk, Keys, & McMahon, 2016). Bu nedenle okul iklimi içerisinde yer alan yetişkinler arası ilişkiler, çocukların bulundukları okullardan mezun olduklarında istenilen niteliklerde çıktılara sahip olabilmelerinde bir köprü görevi üstlenmektedirler.

2.1.6.5.3. Öğretmenler ve Öğretmen Tutumu

Öğretmenler, sınıflarının eğitimsel liderleri ve aynı zamanda okul yönetimi, okul personeli, aile ve çocuklar arasındaki köprülerdir. Bu yönüyle öğretmenlerin, olumlu okul ikliminin oluşturulması ve çocukların akademik ve sosyal çıktılarıyla en yakından ilişkili olan okul iklimi ögesi oldukları söylenebilir.

Öğretmenler özellikle sosyal etkileşimi ve sınıf atmosferini geliştirmede merkezi bir role sahiptirler. Öğretmen ve çocuklar arasındaki duygusal ilişkiler, öğretmenin kendi duygusal durumu, mesleki tükenmişliği, iş doyumu ve öğretmenin kişilerarası ilişki yörüngeleri, öğretmenin farklı duygu durumları konusundaki anlayışı, çocukların duygularını analiz edebilme ve buna cevap verebilme becerisi ile öğretmenin sınıf yönetimi becerileri, sınıfın duygusal atmosferini oluşturmaktadır (Bulut Özsezer, 2016; Cemaloğlu & Şahin, 2007; Evans, Harvey, Buckley, & Yan, 2009; Yılmaz & Ceylan, 2011). Ayrıca olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi çocukların sosyal uyumunu ve okula

yönelik tutumlarını etkilemektedir (Harrison, Clarke, & Ungerer, 2007).

2.1.6.5.4. Çocuklar ve Akran İlişkileri

Sağlıklı gelişim gösteren insanların yaşamlarının her evresinde akran ilişkileri önemli bir yer tutmaktadır. Ancak özellikle okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, hem içinde bulunulan dönemin sosyal ilişkilerini, hem de ileride kurulacak sosyal duygusal uyumun niteliğini etkilemesi nedeniyle, üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konudur (Gülay, 2009).

Akran ilişkilerinin niteliği her yaşta farklıdır. Erken çocukluk dönemindeki akran ilişkilerine bakıldığında, bu ilişkilerin çocuğun kişilik özellikleri (sosyal beceri, saldırganlık vb.), içinde bulunduğu sosyal çevre (sınıf kuralları, SED vb.) ve akranlarla kurulan ilişkinin yapısına göre şekillendiği görülmektedir (Gülay, 2009; Song, 2006). Ayrıca, akran desteği, güç dengesi ya da dengesizliği ve çocuğun sosyal güç ve statüsü de akran ilişkileri üzerinde etkilidir (Kosir & Pecjak, 2005).

Erken çocukluk dönemindeki bilişsel ve sosyal beceriler akran ilişkileri üzerinde etkili iken; bu dönemdeki arkadaş grupları, cinsiyet ve egemenlik ilişkileri aracılığıyla da pekişmektedir. Bu dönemde çocukların yalnız kalmaları, zorbalık ve mağduriyet gibi problemler yaşamaları, çocukluktan ergenliğe kadarki akran ilişkileri ve psikolojik problemlere zemin hazırlamaktadır (Hay, Payne, & Chadwick, 2004). Öte yandan, erken dönemlerde akranlarla yaşanan problemler de çocukların ileriki sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz yönde etkilemekte ve düşük akademik başarı ve işsizliği yordamaktadır (Hay, 2005; Woodward & Fergusson, 2000).

2.1.6.5.5. Aile ve Aile Katılımı

Okul iklimi ile ilişkili etkenlerin bir diğeri de ailedir. Aileler, çocukların bakımından ve eğitiminden sorumlu olan ve onları en yakından tanıyan sosyal yapılardır. Ayrıca çocuklar zamanlarının büyük bir bölümünü aile içinde geçirmektedirler. Bu nedenle öğretmen, okul yöneticileri ve okul personeli aileyi okulun bir parçası olarak kabul edip, onlarla işbirliği içerisinde çalışmaya gönüllü olmalıdırlar (Aktaş Arnas, 2011). Çünkü ailelerin eğitime katılımı, çocukların eğitim ve öğretim çıktılarından daha iyi faydalanabilmeleri için gereklidir.

Okul ile etkileşimi yüksek olan ailelerin, çocuklarının devam ettiği okullardan daha memnun oldukları ve okulu desteklemeye daha istekli oldukları görülmektedir

(Hampden-Thompson & Galindo, 2016). Bu yönüyle ele alındığında okulun bir aile ortamı olarak görülmesinin, olumlu okul iklimini oluşumuna da hizmet edeceği söylenebilir (Tofur & Balıkçı, 2018).

2.1.6.6. Okul İklimi Türleri

Okullar, eğitim odaklı örgütlerdir. Bu nedenle alanyazındaki okul iklimi tiplerinin örgüt iklimi tiplerine işaret ettiği görülmektedir. Örgüt iklimi türlerine ilişkin literatürde çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır.

Litwin ve Stringer (1968) tarafından liderlik özellikleri odağında tanımlanan örgütsel iklim tipleri şu şekildedir:

1. *Otokratik Yapılı İklim:* Ciddiyet, statü ve emir odaklı, dikey iletişimli ve görevlerin kesin tanımları üzerinde durulan ve biçimsel otoritenin koşulsuz kullanımını önemseyen örgüt iklimlerini tanımlamaktadır. Otorite odaklı, korku ve başarısızlık beklentisinin yüksek, çalışanların üstlerine bağımlı olduğu ve çalışanlar üzerindeki itici gücün ise çatışma olduğu örgütlerdir. Güdüleme yok denecek kadar azdır.
1. *Demokratik Yapılı İklim:* Kişilerarası ilişkilerin mükemmelliğini önemseyen; birlik, beraberlik, grup bağlılığı, takım çalışması ve dayanışma vurgusu yapan örgüt tipidir. Bu örgütlerde yöneticiler de bahsi geçen değerler çerçevesinde davranışlar sergilemeye çalışırlar. Bütün kademelerin kararlara katılımı mümkündür ve kişisel gelişim vurgusu yüksektir. Cezalandırma yoktur ve örgüt aidiyeti önemlidir.
3. *Başarıya Yönelik İklim:* Yüksek verimlilik, performans geliştirme, kişisel hedefler ve hedeflere ulaşma konusunda sorumluluk alma vurgusu vardır. Yöneticiler yenilikçi girişimleri ve geliştirici çalışmaları desteklerler. Motivasyon kaynakları onay ve tasdik, fazla ödeme ve terfidir. Çalışanlar arasında yardımlaşma ve resmi olmayan bir iletişim sistemi mevcuttur.

Ertekin (1978)'e göre örgüt iklimi tipleri şu şekildedir:

1. *Özendirici İklim:* Bu iklim tipinde çalışanların örgüt içerisinde kendilerini rahat hissetmelerinin, o örgütü sahiplenmelerini kolaylaştıracığı düşüncesi

hakimdir. Bu nedenle çalışanlar hayal kurmaya ve hayallerini gerçekleştirmeye yönlendirilir ve engellenmezler. Bu örgütlerde çalışanlar huzurludur; iş doyumları, performansları, moral ve motivasyonları yüksektir.

2. *Özendirmeyen (erke dayalı) İklim:* Güven ve birliktelik duygusunun olmadığı, baskı ve kısıtlamanın olduğu ve çalışanların başarılı olma kaygısı taşıdıkları örgütlerdir. Çalışanların örgüt bağlılıkları, iş doyumları ve performansları düşüktür ve çalışma zamanlarında mutsuzlardır.

Halpin ve Clover'ın (1986) çalışmalarında ortaya koydukları örgütsel iklim tipleri ise şu şekilde ortaya çıkmıştır:

1. *Açık İklim:* Yönetici ve çalışanlar arası uyum ve yapıcı iletişim becerilerini ifade eder. Bu iklim tipinde tartışma ve çatışmalara oldukça az rastlanmaktadır ve çalışanlar arasında arkadaşça bir ilişki vardır. Çalışanların iş doyumları yüksektir ve kurumlarıyla gurur duyarlar.
2. *Bağımsız İklim:* Grup içerisinde baskı gruplarının olduğu, ancak bu durumun grup uyumunu engellemediği ve çalışanların moral düzeylerinin yüksek olduğu iklim tipidir. Böyle bir iklime sahip olan örgütlerin sosyal doyumları düşüktür ve sosyal gereksinimleri mevcuttur.
3. *Kontrollü İklim:* Görev odaklı iklimlerdir ve çalışan morali açık iklime sahip örgütlerinkinden daha düşüktür. Çalışanlar arasında arkadaşça ilişkiler bulunmaz, yardımlaşma ve ilgi düşüktür. Yönetici etkisinde olan ve yöneticinin baskıcı ve emredici olduğu iklimlerdir.
4. *Samimi İklim:* Çalışan ve yöneticilerin arkadaşça ilişkilerinin olduğu, sosyal gereksinim odaklı ve çalışan moralinin orta düzeyde olduğu örgütlerdir. Yönetici tarafından örgüt üyelerine mutlu bir ailenin üyeleri oldukları imajı verilmeye çalışılır.
5. *Babacan İklim:* Yöneticinin çalışanları kontrol etmeye çalışırken sosyal gereksinimlerini de karşılamak istediği, ancak ikisini de başaramadığı iklim tipidir. Çalışan uyumu yok denecek düzeydedir ve arkadaşlık ilişkisi yoktur. Yönetici aşırı kontrolcü ve izleyicidir.
6. *Kapalı İklim:* Örgüt içi çatışma ve münakaşaların yoğun şekilde yaşandığı; ayrıca çalışanların moral, iş doyumu ve samimiyetlerinin düşük olduğu bir iklim tipidir. Yönetici otokratiktir, emredicidir ve çalışanların başarılı

olmasını kolaylaştırmaz. Bu iklim tipinde verimlilik vurgusu sıkça yapılırsa da, verim oldukça düşüktür.

Shadur, Kienzle ve Rodwell (1999) tarafından tanımlanan örgüt tipleri ise şunlardır:

1. *Destekleyici İklım:* Çalışanların kendilerini değerli hissettikleri; uyum, işbirliği, samimiyet, sosyalleşme, kişisel özgürlük ve güvenin değerli kabul edildiği iklimlerdir. Bu değerlerle bağlantılı olarak çalışanlar işbirliğine dayalı ekip çalışmalarına ve iletişim geliştirmeye teşvik edilirler.
2. *Yenilikçi İklım:* Takım çalışması ve çalışanlar arası iletişim değerlidir. Yenilikçi, risk alınan, sonuca odaklanan, girişimci ve zorlayıcı etkinlikler teşvik edilir. Özgürlük ve cesaretlendirme mevcuttur.
3. *Bürokratik İklım:* Resmi doküman ve kural odaklı; hiyerarşik yapı ve dikey iletişim şeklinin uygulandığı örgütlerdir. Etkin bürokratik iklimin hakim olduğu örgütlerde, kurallar yol gösterici olsa da, resmi düzenlemelerin odağındaki kurallar genel olarak çalışanların karar alma süreçlerini etkileyebilmektedir.

NSCC (2009) ise, okul iklimi tiplerine ilişkin farklı bir sınıflama yapmıştır. Konseye göre sürdürülebilir, demokratik yapıda ve üretken olan; katkıda bulunma, gelişim ve öğrenmeyi teşvik eden okullar *olumlu okul iklimine* sahiptir. Öğrenci, aile ve eğitim çalışanları ortak bir okul vizyonu oluşturmak, olumlu atmosferde yaşamak ve buna katkıda bulunmak için işbirliği yaparlar. Bunun bir yansıması olarak olumlu iklim, bireylerin kendilerini sosyal, duygusal, entelektüel ve fiziksel olarak güvende hissetmelerini sağlayan norm, değer ve beklentilere sahiptir (NSCC, 2009). Bu özelliklere sahip olmayan iklimler ise olumsuz iklim özelliğine sahip kabul edilmektedir.

Bu araştırma kapsamında yukarıda yer alan örgüt tipi sınıflamalarından zaman zaman faydalanılacaktır. Ancak NSCC (2009)'nin tanımının daha kapsayıcı ve belirgin olduğu düşünüldüğünden olumlu-olumsuz okul iklimi betimlemelerine daha sık başvurulmuştur.

2.1.6.7. Okul İkliminin Ölçülmesi

Okuldan okula değişiklik gösteren kültürel özelliklerin, öğrencilerin öğrenmeleri ile ilişkili olduğu yaklaşık yüzyıl öncesinde birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Dewey, 1916; Koç, 2020). Sonrasında yapılan çok sayıdaki araştırma da okul ikliminin eğitimsel çıktılar ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, okul ikliminin ölçülmesi ihtiyacını doğurmuştur. Ancak, çok boyutlu duyuşsal özellikleri de içeren yapısı, okul ikliminin ölçülmesini zorlaştırmıştır.

Okul iklimi ve ona ilişkin göstergelerin ölçülmesi için birçok yöntem kullanılmıştır. Bunlardan bazıları Freiberg ve Stein (1999) tarafından ortaya konulmuştur. Onlar okul iklimini doğrudan ve dolaylı olarak ölçen bazı yöntemler olduğunu belirtmişlerdir. İklim araştırmaları, sınıf gözlemleri, video kayıtları, bireysel ve odak grup görüşmeleri doğrudan; okuldaki öğretmen ya da yöneticiler tarafından tutulan kayıtlar ise okul iklimini dolaylı olarak ölçen veri kaynaklarıdır. Birçok kaynaktan veri toplamak ise, ilk olarak başvurulacak yöntemlerden biri olmalıdır (Koç, 2020).

Alanyazın incelendiğinde, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş birçok ölçme aracı olduğu görülmüştür. Sıkça rastlanan ölçme araçlarından bazıları şunlardır:

1. *Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği* (Hoy vd., 1991): İlkokulların okul iklimini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek müdür ve öğretmenlerin okul atmosferi içerisindeki kişilerarası ilişkilerini ölçen sekiz boyuttan meydana gelmektedir. Bunlar: (1) çözülme, (2) engelleme, (3) moral, (4) samimiyet, (5) yüksekte bakma, (6) yakın kontrol, (7) kendini işe verme ve (8) anlayış göstermedir. Ölçekten elde edilen veriler, öğretmen ve müdürlerin davranışlarını açıktan kapalıya doğru bir sıraya koymaktadır.
2. *Kapsamlı Okul İklimi Ölçeği* (NSCC, 2017): Okul iklimi profilini derinlemesine incelemeyi amaçlayan ölçekte okul ikliminin boyutları ve bu boyutların temel göstergeleri mevcuttur. Ölçeğin temel boyutları şunlardır: (1) güvenlik, (2) öğretme ve öğrenme, (3) kişilerarası ilişkiler, (4) kurumsal çevre, (5) sosyal medya ve (6) çalışanlar.
3. *Okul İklimi Ölçeği* (Haynes, Emmons & Comer, 1994): Okuldaki öğrenci ve yetişkinler arasındaki ilişkiler ile okuldaki genel uyumu ölçmektedir. Ölçek 37 madde ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar şunlardır: (1) kaynakların

kullanımı, (2) düzen ve disiplin, (3) veli katılımı, (4) okul binası, (5) öğrenci ilişkileri ve (6) öğrenci-öğretmen ilişkileri.

4. *Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği* (Bradshaw, Waasdorp, Debbam & Johnson, 2013): John Hopkins Gençlerde Şiddeti Önleme Merkezi ortaklığıyla yapılan proje kapsamında geliştirilen ölçek Bradshaw, Waasdorp, Debbam ve Johnson tarafından düzenlenmiştir. Ölçek okul iklimini öğrenci algılarına göre değerlendirmektedir. Ölçeğin *güvenlik* boyutunda algılanan güvenlik, zorbalık ve saldırganlık ve genel madde kullanımı alt alanları; *bağlılık* faktöründe öğretmene bağlılık, öğrenci bağlılığı, akademik bağlılık, okulun bütünü ile bağlılık, eşitlik kültürü ve ebeveyn katılımı alt alanları; *çevre* faktöründe ise kurallar ve yaptırımlar, fiziksel imkânlar, destek ve disiplinsizlik alt alanları mevcuttur.

2.1.6.8. Olumlu ve Olumsuz Okul İklimi Özellikleri

Okul iklimi, okulun sahip olduğu özelliklere bağlı olarak olumlu ya da olumsuz şeklinde sınıflandırılabilir. Alan yazında bunun yanında pozitif- negatif, yüksek düşük, olumlu- olumsuz, sağlıklı-sağlıksız sınıflamaları da mevcuttur. Bu araştırma kapsamında yer yer farklı sınıflamalara başvurulmuş olsa da, çoğunlukla olumlu ve olumsuz okul iklimi sınıflamaları kullanılacaktır.

Olumlu (pozitif, sağlıklı) okul iklimi özelliklerine odaklanıldığında, diğer birçok özellikte de görüldüğü gibi çok değişkenli bir inceleme gerekmektedir. Okul yöneticisi ya da yöneticileri, okuldaki paydaşlarla birlikte belirlenen vizyonu yine bu paydaşlara net bir şekilde ifade eder ve herkesi ortak amaçlara ulaşılması yönünde çalışmalarını için destekler. Personelin moralini yüksek tutmak ve onları işbirliği ve katılıma yönlendirmek için çalışır (Grayson & Alvarez, 2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasındaki açık iletişimi kolaylaştırır (Kelley, Thornton, & Daugherty, 2005). Öğretmenlerin sınıflarında çeşitli yöntem ve teknikler kullanmalarını teşvik ederek öğrenmeyi desteklerler. Destekleyici, cesaretlendirici, sıcak ve kabul edici okullar, olumlu okul iklimine sahip okullardır (Berkowitz, Sherblom, Bier, & Battistich, 2006). Ayrıca okulu oluşturan paydaşlar arasında kaliteli kişilerarası ilişkiler vardır ve hem çocuklar hem de yetişkinler kendilerini okula ait ve çevresindekiler tarafından kabul edilmiş hissederler (Pianta, 1999). Çocuklar ve yetişkinler hem fiziksel hem de duygusal olarak kendilerini güvende hisseder ve olumsuz durumlarla karşılaştıklarında gerekli desteği alırlar ve danışmanlık

hizmetlerinden faydalanabilirler (Kuperminc, Leadbeater, & Blatt, 2001). Olumlu iklime sahip okullarda belirgin kurallar, adil ve etkili disiplin uygulamaları mevcuttur. Son olarak da okulun uygun ısınma, aydınlanma ve sese sahip ve bakımlı olması, okul ve sınıf büyüklüklerinin personel ve çocuk sayısı ile uyumlu olması da olumlu okul iklimi özellikleri arasında kabul edilebilir (Leithwood & Jantzi, 2009).

Olumsuz (negatif, sağlıklı) okul iklimi özelliklerini incelediğimizde, bu okullarda şiddet, saldırganlık ve kurban olma gibi güvenlik problemlerine sıkça rastlanan iklimler olduğu görülmektedir (Booren, Handy, & Power, 2011). Bahsi geçen güvenlik problemlerinin yanında depresyon, duygudurum bozuklukları, sözel zorbalık ya da taciz ile karşılaşılması durumunda çocuklar psikolojik destek ve danışmanlık hizmetlerinden faydalanamazlar (Kuperminc ve diğerleri, 2001). Olumsuz okul iklimine sahip okulların yönetim anlayışı dikey yönlü ve hiyerarşiktir (Shadur ve diğerleri, 1999). Bununla bağlantılı olarak da kişilerarası ilişkiler mesafeli ve soğuktur. Böyle ortamlarda çalışanların iş doyumu, yaratıcılık ve memnuniyetleri düşük; uyumsuzluk ve engellenme duygusu ise yüksektir (Welsh, 2000). Bu etkiler altındaki öğretmenler sınıf içi düzenlemeler ve kaliteli planlar yapmaktan çekinirler ya da bunları uygulamak istemezler. Bunlarla paralel olarak, çocukların akademik çıktıları ve sosyal becerileri de olumsuz yönde etkilenmektedir.

2.1.6.9. Okul İkliminin Etkileri

Okul iklimi, içerisinde yer alan bireylerin bulundukları ortama ilişkin sorumlulukları paylaşmalarına, kendilerini birbirlerine ve okula daha fazla ait hissetmelerine ve daha sıkı bağlar kurmalarına yardım etmektedir. Bu durum ise, öğrencilerin öğrenmelerinin daha üst seviyelere taşınmasına yardımcı olmaktadır (Sergiovanni, 2000). Böyle okul ortamları çocukların öğrenme motivasyonlarını arttırmakta, okul personelinin eğitim ve öğretim süreçlerine odaklanmalarına ve sürece motive olmalarına olanak tanımakta, bunun yanında okulun daha eğlenceli bir ortam olarak algılanmasına katkı sağlamaktadır (Berkowitz & Bier, 2005). Olumlu okul ikliminin çocuk ve gençler üzerinde birçok olumlu yansıması vardır. Okul iklimi, öğrencilerin özsaygılarını (Hoge, Smit, & Hanson, 1990), duygusal ve zihinsel sağlıklarını (Way ve diğerleri, 2007) etkilemektedir. Ayrıca olumlu okul iklimi ile öğrencilerin olumlu kendilik algıları arasında pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir (Reynolds, Jones, Leger, & Murgatroyd, 1980; akt. Thapa vd., 2013). Olumlu sosyal-

duygusal okul iklimi ile öğrencilerin madde bağımlılığı ve psikiyatrik sorunları arasında ters yönlü bir ilişki mevcuttur (LaRusso, Romer, & Selman, 2008).

Olumlu okul iklimi, öğrenme motivasyonunu artırmakta ve akademik başarıda sosyoekonomik durumdan kaynaklanan dezavantajların azaltılmasına katkı sağlamaktadır (Thapa vd., 2013). Şiddet ve saldırganlığın azaltılması, taciz ve tecavüzün olumsuz etkilerinin azaltılmasında etkilidir (Attar-Schwartz, 2009; Thapa vd., 2013) ve gençlerin olumlu yaşam geliştirme ve öğrenmeleri üzerinde koruyucu etkiye sahiptir (Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera, & Viejo, 2011). Bunlara ek olarak, olumlu okul iklimi ile çocukların akademik ve kişilik gelişimleri ve iyi olma halleri arasındaki bağlantıyı ortaya koyan çok sayıda çalışma mevcuttur (Haaht, Nielsen, Hansen, & Jokobsen, 2005). Okulların sahip oldukları olumsuz okul ortamı ise, yıkıcı davranışları ve güvensizliği arttırmakta, öte yandan bu durum okulların kendi potansiyellerini gerçekleştirmesini önleyerek, gelişim ve değişimin önüne engeller kurmaktadır (Sergiovanni, 2000).

Okul ikliminin olumlu ya da olumsuz olması okuldaki tüm bireyleri, doğal olarak da öğrencileri de etkilemektedir. Olumlu okul iklimi öğretmenlerin adanmışlık ve iş doyumunu düzeylerini arttırmakta, daha yüksek öğrenci başarısı ve daha az yabancılaşma oluşmasına yardımcı olmaktadır (Hoy vd., 1991). Okul iklimindeki açık, sağlıklı ve işbirlikçi ilişkiler öğretmenlerin davranışlarını etkileyerek daha güçlü akademik performans ve işbirliği oluşmasına yardımcı olmaktadır (Bandura & Walters, 1977). Olumsuz okul iklimi ise düşük yenilik, iş doyumunu, yaratıcılık, memnuniyet ve uyuma neden olmakta ve engellenme durumlarının oluşumuna zemin hazırlamaktadır (Welsh, 2000). Böyle ortamlar örgüt içerisindeki insanlara yeterli değerin verilmediği, katı, baskıcı ve iletişim problemlerinin yaşandığı yerlerdir (Varol, 1989). Böyle ortamlarda eğitim gören ve zorbalık olaylarına karışan öğrencilerin karışmayanlara kıyasla okul iklimini daha olumsuz olarak algıladıkları belirlenmiştir (Kartal & Bilgin, 2009). Bir başka deyişle; olumlu okul iklimi olumlu, olumsuz okul iklimi ise olumsuz davranışları beslemektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çocukların erken akademik ve sosyal becerileri ile okul iklimi ve onu oluşturan değişkenlere ilişkin yurt dışı ve yurt içi alanyazın incelenecektir:

2.2.1. Erken Akademik Becerilerinin Okul İklimi ile İlişkisine Yönelik Olarak Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Suntheimer ve Wolf (2020) erken çocukluk döneminde birikimli risk indeksi olarak ölçülen problemleri yumuşatmada öğretmen-çocuk yakınlığının rolünü incelemişlerdir. Çocukların anaokuluna devam ettikleri bir yıl boyunca ECLS- K ve erken okuryazarlık ve matematik puanları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen- çocuk yakınlığının bilişsel esneklik, engelleyici kontrol, çalışma belleği ve erken akademik becerileri pozitif yönde etkilemektedir. Ayrıca öğretmen-çocuk yakınlığı, birikimli risk indeksini de negatif yönde etkilemektedir.

Wood (2019) okul müdürlerinin liderlik stillerinin, erken okuryazarlık uygulamaları ile ilişkisini incelediği çalışmasını Teksas'ta bulunan dört ilkokulun müdürü ile gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada Çok Faktörlü Liderlik Anketi kullanılarak müdürlerin liderlik stilleri belirlenmiştir. Ardından bu müdürler tarafından yönetilen dört okuldaki birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin, okuryazarlık başarıları öğretim yılı başında ve sonunda ölçülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular, müdürlerin dönüşümcü liderlik stiline sahip olmalarının öğrencilerin okuryazarlık becerilerini pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Öte yandan etkileşimci ve pasif kaçınan liderlik stiline ise çocukların erken okuryazarlık becerileri ile daha az ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Bodovski, Nuham-Shani ve Walsh (2018), Erken Çocukluk Boylamsal Çalışması- Anaokulu Grubu (ECLS-K) tarafından yürütülen kapsamlı çalışmanın verilerinden yola çıkarak ilkokul öğrencilerinin matematik becerilerinin okullar, okulların akademik ve disiplin iklimleri ve çocukların demografik özelliklerine göre nasıl farklılaştığını incelemişlerdir. Araştırmada, matematik başarısının demografik özelliklerden ziyade okul ikliminden etkilendiği ve daha güçlü okul iklimine sahip okullardaki çocukların daha yüksek matematik başarısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Pakarinen ve diğerleri (2017), 515 Finli 6 yaş çocuğunun anaokulundaki öğretmen-çocuk etkileşiminin, ilkokul düzeyine geldiklerinde okuryazarlık ve matematik gelişimlerini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. 49 anaokulunda yaptıkları çalışmada anaokulunda kaliteli öğretmen-çocuk etkileşimi ile çocukların erken okuryazarlık ve matematik becerileri arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca anaokulundaki yüksek kaliteli öğretmen-çocuk etkileşiminin çocukların 4 yıl sonraki akademik becerileriyle de ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Lin, Justice, Paul ve Mashburn (2016) kırsal bölgede bulunan okul öncesi dönem

çocuklarının günlük etkinliklerindeki sosyal etkileşimlerinin, onların problem davranışları, dil ve erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın verileri 61 anasınıfındaki 270 çocuğun gözlemlenmesiyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, karşılıklı etkileşim içerisindeki çocukların davranışlarındaki benzerliğin, problem davranışlar ve akran etkileşimi sıklığı ile ilişkisine aracılık ettiğini göstermiştir. Ayrıca çocukların dil, erken okuryazarlık becerilerinin akademik yılın sonuna doğru daha sık etkileşimde bulundukları akranlarının becerileri ile de benzerlik gösterdiği bulunmuştur.

Montroy, Bowles ve Skibbe (2016) okul öncesi dönemde çocukların okula hazırbulunuşlukları ile ilişkili olan özdenetim ve erken okuryazarlık becerilerinin, sınıflarındaki akranlarının özdenetim düzeyleri ve sahip oldukları beceri düzeylerine göre nasıl farklılaştığını araştırmışlardır. 56 farklı sınıftaki 629 okul öncesi dönemdeki çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları akranların öz düzenleme becerilerinin, çocukların öz düzenleme becerileri ve alıcı dil gelişimini öngördüğü, ancak ses ve sözcük bilgisi ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Bunun yanı sıra, akranların çocukların bireysel öğrenmelerini destekledikleri de ortaya konulmuştur.

Lowenstein ve diğerleri (2015) düşük sosyoekonomik düzeydeki bölgelerde anaokuluna geçişte okul ikliminin çocukların dil/okuma yazma ve matematik becerileri ile ilişkisini araştırmışlardır. Ayrıca araştırmacılar öğretmen-çocuk yakınlığının bu değişkenlerle olan ilişkisini incelemişlerdir. 102 okul ve 242 çocuktan elde edilen veriler, okul ortamındaki düşük yetişkin desteğinin, çocukların düşük dil/ okuryazarlık ve matematik becerileri ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, yakın öğretmen-çocuk ilişkisi ile çocukların yüksek dil/ okuryazarlık ve matematik becerileri arasında da anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Powell ve diğerleri (2010), ailelerin okula katılımı ve öğretmenlerin aileye ve çocuğa duyarlılığına ilişkin öğretmen algılarının anaokulu çocuklarının sosyal ve erken akademik becerileri ile ilişkisini incelemişlerdir. Hiyerarşik doğrusal modelleme analizi sonuçları, aile katılımının çocukların sosyal ve matematik becerilerini pozitif yönlü, davranış problemlerini ise ($d = .61$) negatif yönlü olarak yordadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin aile ve çocuğa duyarlılığının erken okuryazarlık ve sosyal beceriler ile pozitif, problem davranışlarla ise negatif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

2.2.2. Sosyal Becerilerin Okul İklimi ile İlişkisine Yönelik Olarak Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lundberg ve Abdelzadeh (2019), 16-18 yaş aralığındaki yaklaşık 850 İsveçli ergen ile yaptıkları çalışmada okul ikliminin sosyal güven değişkenlerinden ilişkiler ve güvenlik üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, zorbalıkta kurban olma deneyimine sahip olan katılımcıların sosyal güvenlerinde azalma görüldüğü bulunmuştur. Sosyal güvendeki azalma miktarı ise maruz kalınan zorbalığın şiddetiyle doğru orantılı olarak artmaktadır.

Yang, Sharkey, Reed, Chen ve Dowdy (2018) okul iklimi ve okul düzeyinin (ilkokul, ortaokul, lise) zorbalık mağduriyeti ve öğrenci katılımı ile çok değişkenli moderatör etkilerini incelemişlerdir. 114 okuldan 4. sınıftan 12. sınıfa kadar olan farklı düzeydeki 25.896 öğrenciyle yapılan çalışmada, olumlu okul ikliminin tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin daha olumlu davranışlar ve daha yüksek yüksek bilişsel ve duygusal katılım ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda olumlu okul ortamının zorbalığı önleme, zorbalıkla mücadele ve sıklıkla zorbalık mağduriyeti yaşamış öğrencilerde dahi tüm sınıf düzeylerinde kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. Öte yandan öğrencilerin zorbalık mağduriyetleri ile katılım arasındaki olumsuz ilişkilerin ortaokul ve liselerde önemli ölçüde arttığı ve bunun daha düşük düzeyli okul iklimi ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Wu ve diğerleri (2018), Çinli okul öncesi dönem çocuklarıyla öğretmenleri arasındaki ilişkinin çocukların sosyal becerileriyle olan ilişkisini incelemişlerdir. 656 okul öncesi dönem çocuğu okulda geçirdikleri üç yılda üç kez takip etmişlerdir. Araştırmada sosyal beceri ve öğretmen-çocuk ilişkisi, ailelerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal becerilerini anlamlı düzeyde etkilediğini göstermiştir.

Konishi, Miyazaki, Hymel ve Waterhouse (2017) Kanada'daki 76 okul ve 48.874 lise öğrencisiyle (8.-12. sınıflar) yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin zorbalığa ilişkin tutumlarının hem okul hem de öğrenci düzeyinde okul ikliminin farklı boyutlarıyla olan ilişkisinin nasıl olduğunu incelemişlerdir. Araştırmada tüm okul iklimi boyutlarının (akran desteği, disiplin/ adalet / kuralların açıklığı ve okul güvenliği) zorbalık davranışını anlamlı bir biçimde yordadığı belirlenmiştir.

Cornell ve Haung (2016) 319 lisede 47.888 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada, katı ancak adil disiplin ve destekleyici öğretmen- öğrenci ilişkisi şeklinde

karakterize edilen otoriter okul ikliminin, madde kullanımı ve saldırganlık gibi riskli davranışları ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmada Beyaz, Siyahi, Hispanik, Asyalı ve diğer ırklardan ve etnik kökenden gelen lise öğrencilerinin bulunduğu otoriter okul iklimine sahip okullarda, alkol ve marihuana kullanımı ile zorbalık, kavga, silah taşıma, çete üyeliğine ilgi, intihar düşüncesi ve buna yönelik davranışların daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

O'Brennan, Bradshaw ve Furlong (2014) çocukların bireysel özellikleri (cinsiyet, etnik köken, olumlu sosyal davranış, vb), sınıf (sınıfın büyüklüğü, sınıf içindeki davranışların düzeyi, vb.) ve okul düzeyindeki faktörleri (konum, vb.) dikkate alarak ekolojik bakış açısıyla öğrencilerin problem davranışlarını incelemişlerdir. 37 okul, 467 sınıf ve 8750 öğrenciden elde edilen veriler hiyerarşik doğrusal model testine tabi tutulmuştur. Araştırmada çocukların bireysel özelliklerinin sınıftaki öğrencilerin davranış problemleri, prososyal davranışları ve odaklanma problemleri üzerinde en yüksek etkiye sahip değişken olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin çocukların davranış problemleri üzerinde önemli düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir.

Jennings ve DiPrete (2010) 21,260 okul öncesi dönem çocuğundan ECLS-K aracılığıyla elde edilen ulusal temsil gücüne sahip verileri kullanarak; öğretmenlerin çocukların erken akademik, sosyal ve davranışsal becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin; çocukların sosyal ve davranışsal becerilerinin gelişiminde oldukça büyük bir etkiye sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenler, çocukların erken akademik becerileri üzerinde de etkililerdir. Ancak öğretmenlerin gözlenebilir özelliklerinin ve sınıflarında kullandıkları öğretimsel yaklaşımların, öğretmen etkisinin zayıf yordayıcıları oldukları; öte yandan beceri düzeyleri daha yüksek olan çocukların öğretmenlerinin, her zaman çocukların sosyal ve davranışsal becerilerini geliştirmede daha başarılı olan öğretmenler oldukları bulunmuştur.

El Nokali, Bachman ve Votruba-Drzal (2010), Amerikan Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsani Gelişme Enstitüsü (NICHD)'nün erken çocuk bakımı ve gençlik gelişimi çalışması kapsamında 1364 çocuktan elde edilen veriler aracılığıyla, çocukların birinci, üçüncü ve beşinci sınıflardaki akademik ve sosyal gelişim seyirlerini incelemişlerdir. Bu çalışmada anne ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak, aile katılımı ve çocukların standart başarı puanları, sosyal becerileri ve problem davranışlarına ilişkin çocukların kendi gelişimleri ve çocuklar arasındaki ilişkiler hiyerarşik doğrusal modelleme kullanılarak

değerlendirilmiştir. Araştırmada aile katılımının çocukların problem davranışlarında düşme ve sosyal becerilerinde gelişme ile ilişkili olduğu, ancak akademik başarılar ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, katılımı yüksek olan ailelerin çocuklarının sosyal işlevsellikleri, diğerleri ile kıyaslandığında önemli derecede yüksektir ve davranış problemleri daha azdır.

Parish (2002) araştırmasında örgütsel okul iklimi ile ortaokul öğrencilerinin başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın ikinci amac olarak örgütsel okul ikliminin her bir faktörünün (meslektaş liderliği, öğretmen profesyonelliği, akademik medya ve toplumsal katılım) öğrenci başarısı üzerindeki göreceli ağırlığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın üçüncü amacı olarak ise, örgütsel okul iklimi ve katılımcı okulların sosyo ekonomik düzeylerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, örgütsel iklimin öğrencilerin hem matematik hem de İngilizce başarıları ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir. Örgütsel okul iklimi faktörlerinden ise, toplumsal katılım boyutunun matematik başarılarıyla; akademik medya ve toplumsal katılım boyutlarının ise, İngilizce başarılarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca SED ile İngilizce başarıları ve hem okul iklimi hem de SED'in de matematik başarılarıyla ilişkili olduğu görülmüştür.

Howes (2000) okul öncesi dönemden itibaren dört yıl süren boylamsal çalışmada öğretmen-çocuk ilişkisi ve sosyal duygusal becerinin çocukların akranlarıyla olan ilişkilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. 3007 çocukla yapılan çalışmada, ikinci sınıfa geldiklerinde çocukların akranlarına yönelik sosyal becerilerinin, okul öncesi dönem sosyal duygusal sınıf iklimi, davranış problemleri ve çocuk-öğretmen ilişkisinin kalitesinden etkilendiği belirlenmiştir.

2.2.3. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karademir ve Ören (2020) resmi anaokullarının okul iklimlerini, okul iklimini etkileyen unsurları, okul ikliminin eğitim-öğretim hizmetlerine nasıl yansıdığını ve okul ikliminin iyileştirilmesi için nelerin gerekli olduğunu ortaya koymak amacıyla öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayalı karma bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın bulguları yöneticinin kişilik özellikleri ile iletişim ve problem çözme becerileri; öğretmene yönelik destek, övgü ve cesaretlendirme; adalet, açık fikirlilik ve alınan kararlarda personelin fikirlerine başvurmanın sağlıklı okul ikliminin oluşmasında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Personelin iletişimde açık olması; ilişkilerinde önyargısız,

işbirlikli ve paylaşımcı olması; sorumluluk sahibi olması okul ikliminin daha sağlıklı olmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Bunların yanısıra okul ikliminin öğretmen üzerindeki dolaylı etkisinin ise çocuklar ve sınıfta güvenli ve nitelikli psikolojik ortamın oluşturulması üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2018) 60- 72 aylık çocukların matematik becerilerinin, baba katılımı ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi İstanbul'da 8 farklı anaokulundaki 211 çocuk ve babalarından oluşmaktadır. Araştırma sonuçları çocukların matematik becerilerinin baba katılımı ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Ergül, Karaman, Akoğlu, Tufan, Sarıca ve Kudret (2014) okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık kavramı ile ilgili bilgilerini ve bu öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları uygulamaları incelemiştir. 17 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiş bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin büyük bir kısmının erken okuryazarlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve sınıflarında erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara yeterince yer vermediklerini ortaya çıkarmıştır.

Aslan, Gürkah Oğul ve Taş (2013) okul öncesi öğretmenlerinin matematik kaygısı ve inançlarının, çocukların matematik başarıları ile ilişkisini araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini 20 okul öncesi öğretmeni ve 400 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin matematik kaygısının çocukların matematik başarısında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı, ancak öğretmenlerin matematik inançlarının çocukların matematik başarıları ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Micozkadıoğlu ve Kazak Berument (2011) okul öncesi eğitim kurumlarının kalitesinin (öğrenci sayısı, çocuk başına düşen alanın büyüklüğü, uygulanan etkinlikler, eğitimcilerin eğitim düzeyi vb.) çocukların birinci sınıftaki sosyal yeterlilik ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Veri kaynakları 6 yaşındaki 101 çocuğun birinci sınıf birinci dönem sonu not ortalamaları ve öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmelerdir. Araştırma sonuçları, çocukların ilkokuldaki akranlarına yönelik olarak gösterdikleri saldırganlık davranışının, okul öncesi kurumdaki çocuk başına düşen alan ve çocukların düzeylerine uygun olarak yapılan etkinlikler; akademik becerilerinin ise çocukların düzeylerine uygun olarak yapılan etkinlikler, annelerin ve eğitimcilerin eğitim düzeyi tarafından anlamlı olarak yordandığını göstermiştir.

Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer (2010) ergenlerin saldırganlıkları ile cinsiyet, yaş, çevresel risk algısı ve okul iklimi algısı tarafından yordanma düzeylerini incelemiştir. Ankara-Sincan bölgesinde bulunan iki ilköğretim okuluna giden 6, 7, ve

8. sınıf düzeyindeki 400 öğrenci ile yapılan çalışmanın verileri hiyerarşik regresyon analizi aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada yaş, cinsiyet, çevresel risk algısı, çevresel güvenlik algısı ve okul ikliminin ergenlerin saldırgan davranışlarını anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eti (2010) yaratıcı drama etkinliklerinin, okul öncesi eğitim kurumlarındaki 5-6 yaş çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 21'i deney ve 22'si kontrol olmak üzere 43 çocuktan oluşmaktadır. Sosyal becerilerine dayalı olarak hazırlanan 22 etkinlik planının uygulandığı çalışma yarı deneysel olarak desenlenmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerilerinde deney grubunun lehine bir sonuç olmadığını göstermiştir. Öte yandan çocukların sosyal statülerinde deney grubunun lehine farklılaşmalar olduğu görülmüştür.

2.2.4. İlgili Araştırmalara Yönelik Değerlendirme

Alanyazın incelendiğinde çocukların erken akademik ve sosyal becerilerinin okul iklimi ve onunla ilişkili değişkenlere ilişkin çalışmaların hedef kitlesinin çoğunlukla ilkokul ya da daha üst düzeydeki okullardaki çocuk ya da gençler olduğu görülmüştür. Ayrıca bu araştırmalar, genellikle okul iklimini oluşturan faktörlerden yalnızca biri ya da birkaçına odaklanmışlardır. Tüm boyutlarıyla okul ikliminin çocukların becerileri ile ilişkisini inceleyen çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır, yurt içinde ise yok denecek kadar azdır. Öte yandan hem yurt içi hem de yurt dışında yapılan çalışmaların çoğunlukla çocuklarla ilişkili olarak ölçülen becerilerin yalnızca bir ya da ikisini inceledikleri görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, 60-72 ay aralığındaki çocukların erken matematik, okuryazarlık ve sosyal becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi ve bu becerilerin okul ikliminin alt boyutları olan yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetimsel atmosfer, akran ilişkileri, öğretmen tutumu, fiziksel çevre ve öğretimin planlanması ve uygulanması tarafından yordanmasının incelenmesidir. Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analizine yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli şeklinde desenlenmiştir. Betimsel araştırmalar bir grup, olay, birey ya da nesnenin kendi koşulları içinde belirgin özelliklerini açıklamada kullanılmaktadır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve derecesinin ölçülmesinde kullanılmaktadır (Bordens & Abbott, 1991; Karasar, 2012). Araştırmanın bağımsız değişkenleri yüksek-düşük okul iklimi düzeyleri ile okul iklimini oluşturan yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetimsel atmosfer, akran ilişkileri, öğretmen tutumu, fiziksel çevre ve öğretimin planlanması ve uygulanması alt boyutlarıdır. Bağımlı değişkenler ise erken akademik beceriler kapsamındaki çocukların erken matematik ve okuryazarlık becerileri ile sosyal becerilerdir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Adana ili merkez ilçelerinde yer alan okul öncesi eğitim kurumları ile bu kurumlardaki idareci, öğretmen ve 60-72 ay arası çocuklardır. Araştırmanın örneklemini ise 2019-2020 öğretim yılında Adana ili Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam ilçelerinde yer alan 6 okul, bu okullardan 41 idareci, 250 öğretmen ve bu okullara devam eden 60-72 ay aralığındaki 120 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Örneklem seçiminde öncelikle okul iklimi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Adana il merkezinde yer alan Çukurova, Seyhan, Yüreğir ve Sarıçam ilçelerindeki anaokullarından araştırmacıya en

çok 30 kilometre uzaklıktaki 36 okul belirlenmiştir. Belirlenen anaokullarındaki çalışmaya katılmaya gönüllü 204 öğretmen ve 41 idareciye “Okul Öncesi Okul İklimi Değerlendirme Aracı” uygulanmıştır. Her okul için, o okuldaki katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanların toplanması ve katılımcı sayısına bölünmesiyle bir okul iklimi puanı hesaplanmıştır. Bu puanlar en yüksekten düşüğe doğru sıralanmıştır. Araştırma kapsamına alınan 36 okul arasından en düşük okul iklimi puanına sahip üç okul ve en yüksek okul iklimi puanına sahip üç okul belirlenmiştir. Çalışma bu altı okulda yürütülmüştür. Belirlenen okullarda 5 yaş sınıflarında yaşına uygun gelişim gösterdiği öğretmenler tarafından beyan edilen çocukların ailelerine araştırma hakkında bilgilendirmek ve çocukların araştırmaya katılımlarını konusunda izin almak amacıyla “Veli Onam Formu” gönderilmiştir. Okul iklimini daha iyi yansıtmaları amacıyla tüm 5 yaş sınıflarından eşit sayıda çocukla çalışılmasına dikkat edilmiştir. Aileleri tarafından çalışmaya katılmasına izin verilen çocuklar arasından her okul için 20’şer çocuk olmak üzere toplamda 120 çocuk rastgele seçilmiştir. Çalışmaya katılan çocuklara ve ailelerine ilişkin demografik özelliklerin çocukların devam ettikleri okulun okul iklimi düzeyine göre dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Çocukların ve Ailelerinin Demografik Özelliklerinin Çocukların Devam Ettikleri Okulun Okul İklimi Düzeyine Göre Dağılımı

		Devam Ettikleri Okulun Okul İklimi Düzeyi					
		Yüksek		Düşük		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kız	31	52	31	52	62	52
	Erkek	29	48	29	48	58	48
Yaş	60-64 ay	11	18	15	25	26	22
	65-68 ay	30	50	35	58	65	54
	69-72 ay	19	32	10	17	29	24
Kardeş sayısı	1-2	46	77	42	70	88	73
	3-4	14	23	11	18	25	21
	+5	0	0	7	12	7	6
Anne yaş (X= 32,93)	22- 30	15	25	27	45	42	35
	31-40	38	63	27	45	65	54
	41- 50	7	12	6	10	13	11
Baba yaş (X=36,45)	21- 30	4	7	18	15	22	18
	31-40	42	70	29	24	71	59
	41- 50	13	22	12	20	25	21
	51-60	1	2	1	2	2	2
Anne eğitim	Okuryazar değil	1	2	7	12	8	6
	İlkokul	11	17	19	32	30	25
	Ortaokul	13	22	11	17	24	20
	Lise	14	23	21	36	35	29
	Üniversite	19	31	2	3	21	18
	Lisansüstü	2	3	0	0	2	2
Baba eğitim	Okuryazar değil	1	2	2	3	3	2
	İlkokul	8	13	20	33	28	23
	Ortaokul	6	10	17	29	23	19
	Lise	28	47	16	27	44	37
	Üniversite	15	25	5	8	20	17
	Lisansüstü	2	3	0	0	2	2
Anne meslek	Ev hanımı	53	88	55	92	108	90
	Satış-pazarlama	3	5	2	3	5	4
	Zanaat- işçi	1	2	2	3	3	3
	Memur	3	5	1	2	4	3
	Çalışmıyor	1	2	6	10	7	6

meslek							
	Serbest meslek	9	16	10	17	19	16
	Zanaat- işçi	25	42	33	55	58	48
	Satış- pazarlama	10	17	7	11	17	14
	Memur	8	13	3	5	11	9
	Uzman- mühendis	6	10	1	2	7	6
Hane geliri	0 TL	1	2	8	13	9	7
	1-2324 TL	21	35	34	57	55	46
	2325- 4000 TL	19	31	12	20	31	26
	4001- 5500 TL	10	17	6	10	16	14
	+ 5501 TL	9	15	0	0	9	7

Çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik özellikler incelendiğinde, okul iklimi puanı hem yüksek, hem de düşük olan okullardaki çocukların dağılımlarının 31 kız ve 29 erkek şeklinde olduğu ve örneklemin toplamda 62 kız ve 58 erkekten oluştuğu görülmektedir. Örnekleimde yüksek okul iklimi puanına sahip okullardan 60-64 ay aralığında 11, 65- 68 ay aralığında 30 ve 69-72 ay aralığında 19 çocuk varken; düşük okul iklimi puanına sahip okullardan ise 60-64 ay aralığında 15, 65-68 ay aralığında 35 ve 69-72 ay aralığında 10 çocuk bulunmaktadır. Yüksek okul iklimi puanına sahip okullardaki çocukların %77'si 1-2 kardeşe ve %23'ü 3-4 kardeşe sahip iken; düşük okul iklimi puanına sahip okullardaki çocukların %70'i 1-2 kardeşe, %18'ü 3-4 kardeşe ve %12'si ise 5'ten fazla kardeşe sahiplerdir.

Okul iklimi düzeyi yüksek olan okullardaki çocukların annelerinin yaş ortalaması 34,01 (25-46 yaş aralığında) ve babalarının yaş ortalaması 37,33 (27-51 yaş aralığında); okul iklimi düzeyi düşük olan okullardaki çocukların ise anne yaş ortalaması 31,85 (22-45 yaş aralığında) ve baba yaş ortalaması 35,58'dir (27- 57 yaş aralığında).

Yüksek okul iklimi puanına sahip olan okullardaki çocukların annelerinin %2'sinin okuma yazma bilmediği , %17'sinin ilkokul, %22'sinin ortaokul, %23'ünün lise, %31'inin üniversite ve %3'ünün de lisansüstü eğitimi görülmektedir. Düşük okul iklimi puanına sahip okullardan gelen çocukların annelerinin ise %12'sinin okur yazar olmadığı, %32'sinin ilkokul, %17'sinin ortaokul, %36'sının lise, %3'ünün üniversite mezunu olduğu ve lisansüstü eğitim alan hiçbir anne bulunmadığı belirlenmiştir. Yüksek okul iklimi puanına sahip okullardaki çocukların babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde %2'sinin okur yazar olmadığı, %13'ünün ilkokul, %10'unun ortaokul, %47'sinin lise, %25'inin üniversite ve %3'ünün de lisansüstü eğitimi almış oldukları

belirlenmiştir. Düşük okul iklimi puanına sahip okullardaki çocukların babalarının ise %3'ünün okuryazar olmadığı, %33'ünün ilkokul, %28'unun ortaokul, %27'sinin lise ve %8'inin de üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Bu grupta lisansüstü eğitim alan baba ise bulunmamaktadır. Anne ve baba eğitim düzeyleri incelendiğinde yüksek okul iklimi puanına sahip olan okullardaki hem annelerinin hem de babalarının çoğunlukla lise ve üniversite düzeyinde eğitim aldıkları, öte yandan düşük okul iklimi puanına sahip okullardaki anneler çoğunlukla ortaokul ya da lise, babaların ise ilkokul ya da ortaokul düzeyinde eğitim almış oldukları belirlenmiştir.

Anne ve baba meslekleri incelendiğinde ise yüksek okul iklimi düzeyine sahip okullardaki annelerin %88'inin ev hanımı, %5'inin satış-pazarlamacı, %2'sinin zanaatçı-işçi ve %5'inin memur oldukları; düşük okul iklim düzeyine sahip okullardaki annelerin ise %92'sinin ev hanımı, %3'ünün satış-pazarlamacı, %3'ünün zanaatçı-işçi ve %2'sinin de memur oldukları görülmektedir. Yüksek okul iklimi düzeyindeki babaların %2'sinin çalışmadığı, %16'sının serbest meslek erbabı, %46'sının zanaatçı-işçi, %17'sinin satış-pazarlamacı, %13'ünün memur ve %10'unun ise uzman- mühendis oldukları; düşük okul iklimi düzeyine sahip okullardaki babaların ise %10'unun çalışmadığı, %17'sinin serbest meslek erbabı, %55'inin zanaatçı-işçi, %11'inin satış- pazarlamacı, %5'inin memur ve %2'sinin ise uzman-mühendis olduğu belirlenmiştir. Bu veriler incelendiğinde her iki okul iklimi düzeyinde de anne ve babaların benzer mesleklere sahip oldukları görülmektedir.

Örnekleme yer alan çocukların hane gelirleri incelendiğinde yüksek okul iklimi puanına sahip okullardaki ailelerin %2'si, düşük okul iklimi puanına sahip okullardaki ailelerin ise %13'ü herhangi bir kazançları olmadığını belirtmişlerdir. Velilere verilen "Kişisel Bilgi Formu"nda buna ilişkin bir soru bulunmadığından ailelerin nasıl geçindikleri bilinmemekle birlikte, sosyal yardımlar ya da aile desteği ile geçiniyor olabilecekleri düşünülmektedir. Güncel asgari ücret 2324 TL'dir. Aileler gelir kısmına "asgari ücret" ifadesini çoğu kez kullandıklarından bundan düşük ve yüksek kazanca sahip olanların belirlenebilmesi amacıyla, kesme noktası olarak kabul edilmiştir. Yüksek okul iklimi düzeyine sahip okullardaki ailelerin %35'inin 1-2324 TL, %31'inin 2324-4000 TL, %17'sinin 4001- 5500 TL ve %15'inin de 5500 TL'den fazla aylık hane gelirine sahip oldukları belirlenmiştir. Düşük okul iklimi düzeyine sahip okullardaki ailelerin %57'sinin 1-2324 TL, %20'sinin 2324- 4000 TL, %10'unun 4001-5500 TL hane gelirine sahip iken, 5500 TL üzerinde gelire sahip olan hiçbir ailenin olmadığı görülmüştür.

Özetle, düşük okul iklimi puanına sahip okullardan gelen çocukların kardeş sayısının, yüksek okul iklimi puanına sahip okullardaki çocukların kardeş sayısından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hane gelirleri kıyaslandığında; düşük okul iklimi puanına sahip okullardaki ailelerin yüksek okul iklimine sahip okullardaki ailelerden daha düşük hane gelirine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca, düşük okul iklimine sahip okullardaki ailelerin anne ve baba eğitim durumlarının, yüksek okul iklimine sahip okullardaki ailelerin eğitim durumlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

3.2.1. Araştırma Kapsamındaki Okullara Yönelik Bilgiler

Bu araştırmada okul iklimi düzeylerine bağlı olarak okulların üçü yüksek, diğer üçü ise düşük okul iklimi düzeyine sahip okullar olarak belirlenmişlerdir. Okulların tamamı yarım gün eğitim vermektedir. Okulların yer aldığı bölgeler ve okul iklimi puanları Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5.

Okulların Yer Aldığı Bölgeler ve Okul İklimi Puanları

Okul	Bölge	Okul iklimi puanı
Yüksek 1	Çukurova	390
Yüksek 2	Yüreğir	388
Yüksek 3	Yüreğir	384
Düşük 1	Seyhan	340
Düşük 2	Seyhan	342
Düşük 3	Yüreğir	342

Okul yöneticileri ve öğretmenler elde edilen bilgiler ile araştırmacı gözlemlerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda okullar ve çocuk- aile profillerine ilişkin bilgiler şu şekildedir:

- Yüksek 1: Çukurova ilçesinde merkezi bir mahallede yer alan, ailelerin eğitim düzeylerinin daha yüksek olduğu bir okuldur. Okul, beş sınıf ve 11 öğretmenli yıldız tipi tek katlı bir okuldur. Aileler orta ve üst gelir düzeyine ve çoğunlukla lise ve üstü eğitim seviyesine sahiplerdir.
- Yüksek 2: Yüreğir ilçesinde yer alan 11 öğretmenli çok katlı yıldız tipi bir okuldur. Okuldaki aileler genellikle orta ve daha altı düzeyde gelire sahiplerdir. Eğitim seviyeleri ilkokul- ortaokul düzeyindedir. Ancak üniversite mezunu anne babalar da vardır.

- Yüksek 3: Yüreğir ilçesinin sınırında yer alan 6 öğretmen ve 3 sınıflı tek katlı yıldız tipi bir okuldur. Okul Türkiye'nin doğu- güneydoğu bölgelerinden ve Suriyeli göçmenlerin oldukça fazla olduğu bir mahallede yer almaktadır. Aile profilleri de mahallenin kültürel özelliklerini yansıtmaktadır. Aileler ortaokul ve daha altı düzeyde eğitime sahiptirler. Genellikle asgari ücretli ya da sosyal destekle geçinen ailelerdir.
- Düşük 1: Seyhan ilçesinde bulunan, 6 öğretmen ve 6 sınıflı iki katlı yıldız tipi bir okuldur. Okuldaki çocukların ailelerinin tamamı Türkiye'nin doğu- güneydoğu bölgelerinden göç etmiş ve Suriyeli göçmen ailelerdir. Aileler ortaokul ve daha altı düzeyde eğitim almışlardır ve okuma yazma bilmeyen aileler de bulunmaktadır. Aileler genellikle asgari ücretlilerdir ya da sosyal desteklerle geçinmektedirler.
- Düşük 2: Seyhan ilçesinde bulunan 6 öğretmen ve 3 derslikli yıldız tipi tek katlı bir okuldur. Okuldaki çocukların ailelerinin çoğu Türkiye'nin doğu- güneydoğu bölgelerinden göç etmiş ve Suriyeli göçmen ailelerdir. Aileler ortaokul ve daha altı düzeyde eğitim almışlardır ve okuma yazma bilmeyen aileler de bulunmaktadır. Aileler genellikle asgari ücretlilerdir ya da sosyal desteklerle geçinmektedirler.
- Düşük 3: Yüreğir ilçesinde bulunan 15 öğretmen ve 7 derslikli iki katlı yıldız tipi bir okuldur. Aileler genellikle orta gelirli ya da asgari ücretlilerdir. Ailelerin ortaokul ve daha üstü düzeyde eğitime sahiptirler.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır:

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Okul Öncesi Okul İklimi Değerlendirme Aracı (OKDA)
3. Erken Matematik Yeteneği Testi (TEMA)
4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)
5. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş)

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Çocuklar ve öğretmenlere yönelik olarak literatür ışığında araştırmacı tarafından bir kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formu, çocuklar ve aile yapılarına ilişkin bilgi almaya yönelik sorular içermektedir (Ek 1). Bu formda çocuğun doğum tarihi, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, anne-baba geliri gibi sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Okul Öncesi Okul İklimi Değerlendirme Aracı (OKDA)

Okul Öncesi Okul İklimi Değerlendirme Aracı (OKDA) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 53 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. OKDA beşli likert türünde bir ölçektir. Derecelendirme birimleri ise (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) sıklıkla ve (5) her zaman şeklindedir. OKDA okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve idareciler tarafından cevaplanmaktadır. Ölçeği oluşturan boyutlar sırasıyla şu şekildedir;

1. *Yetişkin tutumu ve ilişkileri:* Bu alt ölçek okul sistemi içerisinde bulunan yetişkinlerin çocuklarla, birbirleriyle ve velilerle olan ilişkilerinin nasıl olduğunu belirlemeye yönelik 13 madde içermektedir (ör., “Okulumuzdaki yetişkinler okulumuzu geliştirmek için birbirleriyle işbirliği yaparlar”).
2. *Yönetimsel atmosfer:* Bu alt ölçek okulun nasıl yönetildiğini ve okul yönetiminin okul sistemi içerisindeki diğer paydaşlarla olan ilişkisini belirlemeye yönelik 11 madde içermektedir (ör., “Okulumuzdaki idareciler öğretmenlere değer verirler”).
3. *Akran ilişkileri:* Okul iklimi içerisindeki çocukların birbirleriyle olan ilişkileri ve çocukların okul ortamındaki yerini belirlemeyi amaçlayan 7 madde içermektedir (ör. “Okulumuzdaki çocuklar aralarında oluşan çatışmaları barışçıl yollarla çözerler”).
4. *Öğretmen tutumu:* Öğretmenlerin çocuklar ve aileler ile nasıl ilişki kurduklarını belirlemeyi amaçlayan 9 madde içermektedir (ör., “Okulumuzdaki öğretmenler okul- aile işbirliği ve aile katılımı konusunda isteklidirler”).
5. *Fiziksel çevre:* Okulun sahip olduğu fiziksel özellikleri belirtmeye yönelik 7 madde içermektedir (ör., “Okulumuz çocuklar için güvenlidir”).

6. *Öğretimin planlanması ve uygulanması*: Eğitim programına yönelik olarak yapılan uygulamaları belirlemeye yarayan 6 madde içermektedir (ör., “Program uygulamalarımızda çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak planlama yapılır).

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde üç aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk aşamada, literatür ışığında bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu üç alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda son şekli verilen 105 maddelik ilk form resmi ve bağımsız bir anaokulunda görev yapan bir idareci ve 4 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Bu aday form üzerinde bazı şekilsel düzenlemelerin yapılmasının ardından açımlayıcı ve aynı örneklem üzerinden doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılabilmesi amacıyla 509 kişiden daha veri elde edilmiştir. Veriler, hem bizzat araştırmacı tarafından ölçeğin basılı versiyonun doğrudan deneklere uygulanması ile hem de Google Formlar üzerinde hazırlanan dijital versiyonun Whatsapp yoluyla gönderilmesi ve Instagram ve Facebook’daki okul öncesi öğretmen gruplarından da duyurulması yolu ile toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, varyansı açıklama gücü .32’den düşük olan ve anlamsal bakımdan girdiği faktörle ilişkisiz görülen 52 madde aday ölçekten çıkarılmıştır. İkinci aşamada, ilk analizler sonucunda ulaşılan yapının doğruluğunun farklı bir örneklem ve zamanda test edilebilmesi amacıyla 291 katılımcıya ulaşılmıştır. Bu kişilerden elde edilen verilerin analizinde ortaya çıkan CFA değerleri sırasıyla şu şekildedir: Ki-kare (X^2) iyilik uyumunu ifade eden (CMIN/DF) değeri 2.060 olduğu belirlenmiştir. Kline (2005), bu değer ≤ 2.5 olmasının “mükemmel uyum”u ifade ettiğini belirtmektedir. RMSEA .073 olarak hesaplanmıştır. $RMSEA \leq 0.08$ olması “iyi uyum” olarak kabul edilmektedir (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008). NFI değeri .760; GFI değeri .676 ve CFI değeri .859 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler “kabul edilebilir uyumu” ifade etmektedir (Hayashi, Thomas, Moriya, Rettner, & Parkin, 2008). Öte yandan SRMR değerinin .016 olduğu görülmektedir. Bu değer ≤ 0.05 olması “mükemmel uyumu” ifade etmektedir (Brown, 2006). Özetle, elde edilen CFA değerlerinin EFA’da ortaya çıkan yapıyı farklı bir örneklemde doğruladığı görülmektedir. Son olarak da, Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilmiş olan Okul İklimi Ölçeğinin “liderlik ve etkileşim” boyutu; Liu, Ding, Berkowitz ve Bier (2014) tarafından geliştirilen ve Yılmaz ve Demir (2016) tarafından kısaltılarak uyarlaması yapılan Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği’nin “öğrenci davranışları” alt boyutu ve OKDA’nın tüm alt boyutlarının ölçüt bağımlı geçerliliğinin test edilmesi amacıyla 110

katılımcıya daha ulaşılmıştır. Sonuç olarak ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Türkiye'nin 42 ilinden 63 idareci ve 837 öğretmen olmak üzere toplamda 900 katılımcıya ulaşılmıştır. Beklendiği gibi OKDA'nın "yönetimsel atmosfer" boyutu ile Okul İklimi Ölçeği'nin "liderlik ve etkileşim" alt boyutu; "akran ilişkileri" boyutu ile Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeği'nin "öğrenci davranışları" alt boyutlarının pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Böylelikle OKDA'nın uyum ve yordama geçerliliğini de karşıladığı görülmüştür.

OKDA ve alt boyutlarına ait Cronbach alpha değerleri hesaplanmıştır. Alt boyutlara ait Cronbach alpha değerleri şu şekildedir: (1) yetişkin tutumu ve ilişkileri .95; (2) yönetimsel atmosfer .94; (3) akran ilişkileri .90; (4) öğretmen tutumu .92; (5) fiziksel çevre .90; (6) öğretimin planlanması ve uygulanması .91 ve ölçek toplam değeri ise .96'dır. Sonuç olarak, gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, OKDA'nın geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu anlaşılmıştır.

3.3.3. Erken Matematik Yeteneği Testi (TEMA- 3)

Çalışmanın bağımlı değişkenlerinden biri olan çocukların matematik becerisini ölçmek amacıyla Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (Test of Early Mathematics Ability) (TEMA-3) kullanılmıştır. Ginsburg ve Baroody tarafından 1983 yılında geliştirilen bu test, üç yaş ile sekiz yaş on bir ay arasındaki çocukların erken matematik becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Test, 1990 yılında gözden geçirilerek yeni versiyonu TEMA-2 adı altında yayımlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Güven (1997) tarafından tamamlanan TEMA-2 testi üç yaş ile sekiz yaş 11 ay arasındaki çocukların matematik yeteneğini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Toplam 65 maddeden oluşan teste kronolojik yaşa hitap eden sorularla başlanmaktadır. TEMA-2 iç tutarlılık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Daha sonra tekrar gözden geçirilen test, Ginsburg ve Baroody (2003) tarafından TEMA-3 olarak güncellenmiştir. Türkçe'ye uyarlaması Erdoğan ve Baran (2006) tarafından gerçekleştirilen test, A ve B olmak üzere iki paralel formdan meydana gelmektedir. Test toplam 72 maddeden oluşmaktadır. Test az-çok, sayma, informal işlemler gibi informal matematik alanları ve sayılar, sayılar arası ilişkiler, işlem ve onluk kavramları gibi formal matematik alanlarını ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Formlarda resimler, matematiksel semboller, sayılabilir küçük nesneler kullanılmaktadır. Çocuğun kronolojik yaşı belirlendikten sonra o yaşa uygun maddeden başlayarak uygulama yapılmaktadır. Test çocuğun arka arkaya beş maddede başarısız olduğu anda

sonlandırılmaktadır. Çocuğun verdiği doğru cevapların toplam sayısı, testten aldığı ham puanı vermektedir. Matematik beceri puanını belirlemek için çocuğun kronolojik yaşına göre aldığı ham puan, puan çizelgesi ile karşılaştırılmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen verilerin iç tutarlılık katsayısı ise .92 olarak hesaplanmıştır. Bu değer elde edilen verilerin iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA), Karaman (2013) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 48-77 aylık tipik gelişim gösteren çocuklara uygulanan 5 alt boyut ve 96 maddeden oluşmaktadır. Çocuğun doğru cevap verdiği maddeler “1”, yanlış cevap verdiği maddeler ise “0” olarak puanlanmaktadır. Elde edilen puanların toplanmasıyla alt boyut ya da ölçek toplam puanı elde edilerek değerlendirme yapılmaktadır. Araç çocuklarla yüz yüze uygulanmakta ve çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gözlenebileceği birtakım etkinlikler içermektedir. Ölçeğin alt boyutları şunlardır: (1) ses bilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme, (2) yazı farkındalığı, (3) öyküyü anlama, (4) görselleri eşleştirme, (5) yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme. Alt ölçeklerin KR-20 güvenirlik testi değerleri ise sırasıyla şu şekildedir (1) .91, (2) .75, (3) .61, (4) .71, (5) .77. Bu araştırmadan elde edilen verilerden elde edilen KR 20 değeri ise .74 olarak hesaplanmıştır.

3.3.5. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş)

Çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş) kullanılmıştır. Ölçek okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmeye yönelik 9 alt boyut ve 62 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları (1) kişiler arası beceriler - 15 madde, (2) kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri - 11 madde, (3) akran baskısı ile başa çıkma becerileri - 10 madde, (4) kendini kontrol etme becerileri - 4 madde, (5) sözel açıklama becerileri - 7 madde, (6) sonuçları kabul etme becerileri - 4 madde, (7) dinleme becerileri - 5 madde, (8) amaç oluşturma becerileri - 3 madde ve (9) görevleri tamamlama becerileri - 3 madde şeklindedir. Ölçek beşli likert şeklindedir ve her zaman yapar (5), çok sık yapar

(4), genellikle yapar (3), çok az yapar (2) ve hiçbir zaman yapmaz (1) şeklinde derecelendirilmektedir. Hem alt boyutlar hem de genel ölçek puanı hesaplanabilmektedir. Puanlama her alt ölçek madde sayısının ona verilen cevabın değeriyle (5,4,3,2,1) çarpılmasıyla, toplam puan ise bu puanların toplamının hesaplanmasıyla elde edilmektedir. Ölçekten en düşük 62, en yüksek ise 310 puan alınabilmektedir. Ölçek çocuğu iyi tanıyan bir yetişkin tarafından cevaplanmaktadır. Bu araştırma kapsamında örneklemdeki bazı ailelerin okuryazar olmamalarından ve çocukların akran ilişkilerini daha çok gözlemleme olanağı bulmuş olacağı düşünüldüğünden bu ölçek öğretmenler tarafından cevaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .98, iki yarı güvenirlik katsayısı .89 ve test- tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin iç tutarlılık katsayısı ise (Cronbach Alfa) .78 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının geliştirilmesi, temin edilmesi ve uygulanmasına ilişkin Mayıs 2019 - Mart 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilen süreç aşağıda aşamalı olarak sunulmuştur:

1. 14.05.2019 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı'ndan uygulama için izin talebinde bulunulmuştur. 1 Eylül 2019 tarihinden itibaren ölçek geliştirme çalışmaları için veri toplama sürecine başlanmıştır. Veri toplama süreci Mart 2020 sonuna kadar sürmüştür. Veriler Türkiye'nin 42 ilinden 509 öğretmen ve idareciden toplanmıştır.
2. Erken Matematik Yeteneği Testi-3 ve Sosyal Becerileri Değerlendirme ölçeklerinin araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştirenler ile irtibata geçilmiş ve elektronik posta aracılığıyla onayları alınmıştır (EK 4). Ayrıca, 27 Aralık 2020 tarihinde Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracının kullanımına ilişkin ölçeği geliştiren Karaman'dan (2013) eğitim alınmıştır.
3. Okul İklimi Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde öğretmen ve idarecilerden elde edilen verilerin istatistik programına girilmesinin ardından Kasım-Aralık 2019'de açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Aynı zamanda da Adana ili Çukurova, Seyhan, Sarıçam ve Yüreğir ilçelerinde

belirlenen 36 resmi bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan öğretmen ve idarecilere Aralık 2010 - Ocak 2020 tarihleri arasında ulaşılmıştır. Gönüllü katılımcılar tarafından OKDA'nın AFA sonrası 53 madde ve 6 boyutlu formu cevaplanmıştır. Elde edilen 291 veri hem okulların okul iklimi düzeylerinin belirlenmesinde, hem de OKDA'nın farklı örneklem ve zamanda doğrulanmasında kullanılmıştır.

4. Ocak 2020'de 291 öğretmen ve idareciden toplanan veriler istatistik programına kaydedilmiş, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve OKDA'nın mevcut yapısı doğrulanmıştır. Ayrıca, her bir okulda katılımcıların OKDA'dan aldıkları puanların toplamının o okuldaki katılımcı sayısına bölünmesiyle okulun ortalama puanı hesaplanmıştır. Bu okullar arasından en yüksek ve en düşük ortalamaya sahip üçer okul seçilmiştir. Belirlenen okullardaki idareci ve beş yaş sınıfı öğretmenlerine araştırmanın kapsamı ile ilgili bilgi verilmiş ve her sınıftan eşit sayıda çocuk rastgele belirlenmiştir. Seçilen çocukların ailelerine araştırmanın kapsamı ile ilgili bilgileri içeren "Veli Onam Formu" (Ek-2) gönderilmiştir.
5. 3 Şubat 2020 - 13 Mart 2020 tarihleri arasında velileri tarafından onam verilen 120 çocuğa Erken Matematik Becerileri Testi ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı iki oturumda uygulanmıştır. Bu oturumlar her çocuk için toplamda yaklaşık bir saat sürmüştür. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ise bu süreçte her çocuk için öğretmeni tarafından cevaplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Anaokullarının okul iklimi özellikleri ile 60-72 ay aralığındaki çocukların erken matematik, okuryazarlık ve sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla yapılmış bu çalışmada, verilerin analizi beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Analizlerde SPSS Statistics 17.0 ve IBM SPSS AMOS 26 Graphics programları kullanılmıştır. Ölçme araçlarının uygulanmasının ardından elde edilen veri setleri, araştırmacı tarafından öncelikle istatistiksel veri analiz programı SPSS Statistics 17.0'a girilmiştir. Bu verilerin çok değişkenli analiz sayıltılarını karşılayıp karşılamadığı test edilmiş ve büyük oranda sayıltıları karşıladığı belirlenmiştir. Ardından farklı okul iklimi düzeylerine sahip okullarda eğitim alan 60-72 ay aralığındaki çocukların erken matematik, okuryazarlık ve

sosyal becerilerini okul iklimi düzeyi bakımından ve okul ikliminin alt boyutları olan yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetsel atmosfer, akran ilişkileri, öğretmen tutumu, fiziksel çevre ve öğretimin planlanması ve uygulanmasının çocukların bu becerilerini yordama güçlerini incelemeye ilişkin araştırma sorularının cevaplanması için çok değişkenli varyans analizi ve çok değişkenli regresyon analizi yapılmıştır.

3.6. Sayıtların Sağlanmasına İlişkin Analizler

3.6.1. Örneklem Büyüklüğü

Bu araştırmada kullanılacak olan analizlerin bazıları örneklem büyüklüğüne karşı duyarlıdır. Bu nedenle örneklem büyüklüğü sayıltısının yerine getirilebilmesi için bazı hususlar mevcuttur. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesine ilişkin olarak Diekhoff (1992) minimum örneklem büyüklüğünün değişken sayısının 10 katı olması gerektiğini savunmaktadır. Bu araştırmanın örnekleminde üç bağımlı ve altı bağımsız değişken bulunmaktadır. Buradan hareketle minimum örneklem sayısının 90 olması gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında 120 çocukla çalışıldığından örneklem büyüklüğü sayıltısı karşılanmaktadır.

3.6.2. Normal Dağılım

Verilerin normal dağılım göstermesi, kullanılacak analizlerin sayıltılarından bir diğeridir. Araştırmada, verilerin normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) verilerin normal dağılabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 aralığında olması gerektiğini savunmaktadırlar. Elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 6’te sunulmuştur:

Tablo 6.

Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	X	Çarpıklık	s	Basıklık	s
Erken Matematik yeteneği testi	92,57	-,069	,221	-1,010	,438
Erken Okuryazarlık Becerileri Değerlendirme Aracı	52,55	-,165	,221	-,848	,438
Sosyal Beceri Ölçeği	225,28	,064	,221	-1,133	,438

Tablo 6 incelendiğinde erken matematik yeteneği testinin çarpıklık değeri -,069 ve basıklık değeri -1,010; erken okuryazarlık becerileri değerlendirme aracının çarpıklık değeri -,165 ve basıklık değeri -,848; sosyal beceri ölçeğinin ise çarpıklık değeri ,064 ve basıklık değeri -1,133 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin tamamı -1,5- +1,5 aralığında olduğundan değişkenlerin normal dağılım varsayımını karşıladığı söylenebilir.

3.6.3. Varyansların Homojenliği

Varyansların homojenliğinin test edilmesi amacıyla Levene testi uygulanmıştır. Testin sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 7’te sunulmuştur:

Tablo 7.

Levene Testi Sonuçları

Testler	F	sd1	sd2	p
Erken matematik becerileri	2,847	4	115	,027
Erken okuryazarlık becerileri	1,402	4	115	,238
Sosyal beceri	1,684	4	115	,158

Araştırmada kullanılan testlerin varyanslarının homojen dağıldığı varsayımının test edilebilmesi amacıyla Levene Testi sonuçları incelenmiştir. Tablo 7’de yer alan değerlere göre erken okuryazarlık becerileri ve sosyal beceri değişkenlerinin $p > .05$ koşulunu sağlayarak homojen dağıldıkları, ancak erken matematik becerilerinin homojen dağılmadığı belirlenmiştir.

3.6.4. Otokorelasyon Olmaması

Bir regresyon modelinin hata terimlerinin birbiriyle ilişkili olmaması durumu otokorelasyona işaret etmektedir. Otokorelasyonun test edilmesinde Durbin Watson katsayısı kullanılmaktadır. Durbin Watson Testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8.

Durbin Watson Testi sonuçları

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. error	Durbin-Watson
Okul iklimi- matematik	,559 ^a	,313	,307	11,33869	1,794
Okul iklimi- erken okuryazarlık	,698 ^a	,487	,483	12,90887	1,905
Okul iklimi- sosyal beceri	,430 ^a	,185	,178	45,57897	1,954

Test edilecek olan üç farklı regresyon modeli için otokorelasyon değerlerinin yordayabileceği Durbin Watson değerleri incelenmiştir. Bu değerlerin okul iklimi-erken matematik becerileri modeli için 1,794; okul iklimi-erken okuryazarlık modeli için 1,905 ve okul iklimi-sosyal beceri modeli için ise 1,954 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler 1,5-2,5 arasında değişmesi gerekmektedir (Draper & Smith, 1981). Elde edilen değerlerin bu değer aralığında olduğu görüldüğünden modellerde otokorelasyon olmaması sayılıştısının da karşılandığı söylenebilir.

Verilerin hazırlık aşamasının tamamlanmasının ardından birinci araştırma sorusu olan çocukların EMB, EOB ve SB puanlarının okul iklimi düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla çok değişkenli varyans analizi; ikinci, üçüncü ve dördüncü sorular olan okul iklimini oluşturan alt boyutların EMB, EOB ve SB puanları üzerindeki göreceli ağırlıklarını belirlemek amacıyla da çok değişkenli regresyon analizi kullanılmıştır.

3.7. Alınan Etik Önlemler

Çalışmaya başlanmadan önce ve yürütülmesi sırasında bazı etik önlemlere başvurulmuştur. İlk olarak çalışmaya başlamadan önce Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan etik kurul onayı talep edilmiş ve gerekli onay alınmıştır (EK 1).

İkinci olarak araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının kullanımına ilişkin izinler ve gerekli eğitim alınarak, yapılacak uygulamalarda yetkin duruma gelinmiştir. Öğretmen ve idarecilerden toplanan veriler, tamamen onların gönüllüğü esas alınarak toplanmıştır. Çocuklara yönelik ölçeklerin uygulanması için ise, araştırmanın kapsamı ile ilgili bilgileri de içeren aydınlatılmış onam aracılığıyla çocukların ailelerinden gerekli izinler alınmıştır. Buna karşın uygulama esnasında katılmaya gönüllü olmayan çocuklar, araştırma kapsamından çıkarılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Çocukların Erken Matematik, Erken Okuryazarlık ve Sosyal Becerilerinin Okul İklimi Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Çocukların erken matematik, erken okuryazarlık ve sosyal beceri testlerinden aldıkları puanların okul iklim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan MANOVA sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Devam ettikleri okulun iklim düzeyine göre çocukların Erken Matematik Becerileri, Erken Okumayazmaya Hazırlık Becerileri ve Sosyal Beceri puanlarına ilişkin MANOVA sonuçları

Bağımlı değişken	Okul iklimi düzeyi	n	X	S	sd	F	p
Erken matematik becerileri	Düşük	60	85,13	12,25	1	50,801	,00
	Yüksek	60	100,01	10,56			0
Erken okuryazarlık becerileri	Düşük	60	40,10	13,46	1	111,06	,00
	Yüksek	60	65,00	12,39		7	0
Sosyal beceriler	Düşük	60	203,86	44,22	1	26,735	,00
	Yüksek	60	246,90	46,90			0

Okul iklimi düzeylerine göre çocukların testlerden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında, çocukların EMB puan ortalamaları düşük OİD’de 85,13 iken yüksek OİD’de 100,01’dir. EOB puan ortalamaları düşük OİD’de 40,10 iken yüksek OİD’de 65,0’dir. SB puan ortalamaları düşük OİD’de 203,86 iken, yüksek OİD’de 246,90’tir. Puan ortalamaları incelendiğinde, testlerden alınan puanların okul iklimi düzeyleriyle paralel olarak arttığı görülmüştür. MANOVA sonuçlarına göre çocukların hem erken matematik $F[1,118]=50,801$, hem erken okuryazarlık $F[1,118]=111,067$ ve hem de sosyal

becerilerinin $F [1,118]=26,735$ okul iklimi düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

4.2. Okul İklimi Alt Boyutlarının (Yetişkin Tutumu ve İlişkileri, Yönetimsel Atmosfer, Akran İlişkileri, Öğretmen Tutumu, Fiziksel Çevre ve Öğretimin Planlanması ve Uygulanması) Çocukların EMB Puanlarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul iklimi alt boyutlarının çocukların erken matematik becerilerini yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çok değişkenli regresyon analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin bulgular Tablo 10 ve Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 10.

EMB ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	AO. (X)	Ss. (S)	1	2	3	4	5	6
EMB	92,57	13,62	,51	,53	,55	,403	,38	,46
Yordayıcı değişkenler								
1. Yetişkin tutumu ve ilişkileri	80,66	4,87	-	,99	,69	,48	,31	,62
2. Yönetimsel atmosfer	74,16	6,84	,99	-	,72	,51	,36	,65
3.Akran ilişkileri	58,66	4,36	,69	,72	-	,81	,84	,81
4.Öğretmen tutumu	55,83	3,63	,48	,51	,81	-	,94	,93
5.Fiziksel çevre	53,00	5,08	,31	,36	,84	,94	-	,86
6.Öğretimin planlanması ve uygulanması	42,00	2,16	,62	,65	,81	,93	,86	-

Tablo 11.

EMB ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	-33.33	77.60	-	-.430	.668	-	-
1.Yetişkin tutumu ve ilişkileri	.449	12.29	.161	.196	.845	.515	.018
2.Yönetimsel atmosfer	.084	1.776	.042	.047	.962	.530	.004
3.Akran ilişkileri	1.360	.560	.436	2.431	.017	.549	.222
4.Öğretmen tutumu	-.906	1.041	-.242	-.870	.386	.403	-.081
5.Fiziksel çevre	-	-	-	-	-	-	-
6.Öğretimin planlanması ve uygulanması	1.290	1.782	.205	.724	.470	.462	.068
R= .585		R ² =.342			Düzeltilmiş R ² =.313		
F (5-114)= 11,846		p= .000					

Çoklu regresyon analizinde tüm tahmin değişkenlerinin modelde eş zamanlı olarak test edildiği “enter” modeli kullanılmıştır. Tablo 9’daki korelasyon değerlerine göre “fiziksel çevre” değişkeninin EOB değerini yordamada en düşük etkiye sahip olduğu ($r=.38$) görülmüştür. Bu nedenle bu alt boyut analiz programı tarafından analizden çıkarılmıştır.

Yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetimsel atmosfer, akran ilişkileri, öğretmen tutumu, fiziksel çevre ve öğretimin planlanması ve uygulanmasının hep birlikte, erken matematik becerileri ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki içinde oldukları bulunmuştur. Bahsi geçen altı yordayıcının erken matematik becerileri puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık %34’ünü anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmektedir ($R=.585$, $R^2=.342$, $p<.001$).

Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde (β) ise, yordayıcı değişkenlerin erken matematik becerileri üzerindeki göreceli önem sırası şu şekildedir: (1) akran ilişkileri, (2) öğretmen tutumu, (3) öğretimin planlanması ve uygulanması, (4) yetişkin tutumu ve ilişkileri ve (5) yönetimsel atmosfer. Regresyon katsayılarının anlamlılığını ifade eden t testi sonuçlarına göre ise akran ilişkilerinin erken matematik becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; öte yandan öğretmen tutumu, öğretimin

planlanması ve uygulanması, yetişkin tutumu ve ilişkileri ve yönetsel atmosferin ise bu becerilerin anlamlı birer yordayıcısı olmadıkları görülmüştür.

4.3. Okul İkliminin Alt Boyutlarının (Yetişkin Tutumu ve İlişkileri, Yönetsel Atmosfer, Akran İlişkileri, Öğretmen Tutumu, Fiziksel Çevre ve Öğretimin Planlanması ve Uygulanması) Çocukların EOB Puanlarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul iklimi alt boyutlarının çocukların erken okuryazarlık becerilerini ne ölçüde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çok değişkenli regresyon analizine ait sonuçlar Tablo 12 ve Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 12.

EOB ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	AO. (X)	Ss. (S)	1	2	3	4	5	6
EOB	52,55	17,95	,599	,626	,666	,562	,526	,622
Yordayıcı değişkenler								
1.Yetişkin tutumu ve ilişkileri	80,66	4,87	-	,99	,69	,48	,31	,62
2.Yönetsel atmosfer	74,16	6,84	,99	-	,72	,51	,36	,65
3.Akran ilişkileri	58,66	4,36	,69	,72	-	,81	,84	,81
4.Öğretmen tutumu	55,83	3,63	,48	,51	,81	-	,94	,93
5.Fiziksel çevre	53,00	5,08	,31	,36	,84	,94	-	,86
6.Öğretimin planlanması ve uygulanması	42,00	2,16	,62	,65	,81	,93	,86	-

Tablo 13.

EOB ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	-64.241	89.026		-.722	.472	-	-
1.Yetişkin tutumu ve ilişkileri	-2.522	2.631	-.685	-.959	.340	.599	.089
2.Yönetimsel atmosfer	2.582	2.038	.984	1.267	.208	.626	.118
3.Akran ilişkileri	1.189	.642	.289	1.852	.067	.666	.171
4.Öğretmen tutumu	-.171	1,194	-.035	-.143	.886	.562	-.013
5.Fiziksel çevre	-	-	-	-	-	-	-
6.Öğretimin planlanması ve uygulanması	1.633	2.044	.197	.799	.426	.622	.075
R= .708		R ² =.502			Düzeltilmiş		
F (5-114)= 22,938		p= .000			R ² =.480		

Tablo 12’de yer alan korelasyon değerlerine göre “fiziksel çevre” değişkeninin EOB değerini yordamada en düşük etkiye sahip olduğu ($r=.526$) görülmüştür. Bu nedenle bu alt boyut analiz programı tarafından analizden çıkarılmıştır.

Yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetimsel atmosfer, akran ilişkileri, öğretmen tutumu, fiziksel çevre ve öğretimin planlanması ve uygulanmasının hep birlikte, erken okuryazarlık becerileri ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki içinde oldukları bulunmuştur. Bahsi geçen altı yordayıcıdan elde edilen puanların toplam varyansın yaklaşık %50’sini anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmektedir ($R=.708$, $R^2=.502$, $p<.001$).

Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde (β), yordayıcı değişkenlerin EOB üzerindeki göreceli önem sırası (1) yönetimsel atmosfer, (2) yetişkin tutumu ve ilişkileri, (3) akran ilişkileri, (4) öğretimin planlanması ve uygulanması ve (5) öğretmen tutumu şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını ifade eden t testi sonuçlarına göre yalnızca akran ilişkilerinin .067 değeri olarak anlamlılık eğilimi aralığında olduğu (0.05- 0.10) (Feise, 2002), diğer bağımsız değişkenlerin ise EOB üzerinde anlamlı yordayıcılar olmadıkları görülmüştür.

4.4. Okul İkliminin Alt Boyutlarının (Yetişkin Tutumu ve İlişkileri, Yönetimsel Atmosfer, Akran İlişkileri, Öğretmen Tutumu, Fiziksel Çevre ve Öğretimin Planlanması ve Uygulanması) Çocukların SB Puanlarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarının sahip oldukları okul ikliminin altı alt boyutundan hangisi ya da hangilerinin çocukların sosyal becerilerini (SB) anlamlı olarak daha fazla yordadığını belirlemek amacıyla çok değişkenli regresyon analizi yapılmıştır. Analizlere ilişkin bulgular Tablo 14 ve Tablo 15'te verilmiştir:

Tablo 14.

Sosyal Beceri ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	AO. (X)	Ss. (S)	1	2	3	4	5	6
SOSBEC	225,38	50,27	,464	,481	,397	,268	,212	,289
Yordayıcı değişkenler								
1.Yetişkin tutumu ve ilişkileri	80,66	4,87	-	,994	,69	,48	,319	,620
2.Yönetimsel atmosfer	74,16	6,84	,994	-	,728	,514	,367	,656
3.Akran ilişkileri	58,66	4,36	,69	,728	-	,811	,848	,817
4.Öğretmen tutumu	55,83	3,63	,268	,480	,514	-	,944	,937
5.Fiziksel çevre	53,00	5,08	,212	,319	,367	,848	-	,868
6.Öğretimin planlanması ve uygulanması	42,00	2,16	,620	,656	,817	,937	,868	-

Tablo 15.

SB ve Yordayıcı Değişkenlere İlişkin Çok Değişkenli Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	629,997	298,997	-	2,104	.038	-	-
1.Yetişkin tutumu ve ilişkileri	-17,549	8,837	-1,701	-1.986	.049	.464	-.183
2.Yönetimsel atmosfer	17,369	6,843	2.365	2,538	.012	.481	.231
3.Akran ilişkileri	-.151	2,156	-.013	-.070	.944	.397	-.007
4.Öğretmen tutumu	7,357	4,012	.533	1,834	.069	.268	.169
5.Fiziksel çevre	-	-	-	-	-	-	-
6.Öğretimin planlanması ve uygulanması	-16,151	6,864	-.697	-2,353	.020	.289	-.215
R= .532		R ² =.283			Düzeltilmiş		
F (5-114)= 8,991		p= .000			R ² =.251		

Modele dâhil edilen bağımsız değişkenlerden biri olan fiziksel çevre değişkeni SB puanını yordamakta en zayıf etkiye sahip ($r=.212$) olduğu için analiz programı tarafından analizden çıkarılmıştır. Öte yandan yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetimsel atmosfer, akran ilişkinler, öğretmen tutumu, fiziksel çevre ve öğretimin planlanması ve uygulanmasının hep birlikte, erken okuryazarlık becerileri ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki içinde oldukları bulunmuştur. Bahsi geçen altı yordayıcıdan elde edilen puanların toplam varyansın yaklaşık olarak %28'ini anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmektedir [$R= .532$, $R^2= .283$, $p<.001$].

Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde (β), yordayıcı değişkenlerin sosyal beceriler üzerindeki görelî önem sırası (1) yönetimsel atmosfer, (2) yetişkin tutumu ve ilişkileri, (3) öğretimin planlanması ve uygulanması, (4) öğretmen tutumu ve (5) akran ilişkileri şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını ifade eden t testi sonuçlarına göre yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetimsel organizasyon, öğretmen tutumu ve öğretimin planlanması ve uygulanmasının sosyal beceri puanlarını anlamlı olarak yordadıkları bulunmuştur. Öte yandan beklenenin aksine akran ilişkilerinin sosyal beceri puanlarını anlamlı bir şekilde yordamadığı, öğretmen tutumunun ise anlamlılık eğilimi aralığında olduğu [0.05-0.10] görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırma 60-72 ay aralığındaki çocukların erken matematik, okuryazarlık ve sosyal becerilerinin ile okul iklimi düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi ve okul iklimi alt boyutlarının (yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetsel atmosfer, akran ilişkileri, öğretmen tutumu, fiziksel çevre ve öğretimin planlanması ve uygulanması) çocukların bu becerilerini ne düzeyde yordadıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, alan yazında yer alan çalışmalar ve ilişkili kuramlara dayalı olarak tartışılmıştır.

5.1. Çocukların Erken Matematik, Erken Okuryazarlık ve Sosyal Becerilerinin Okul İklimi Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın ilk sorusunun cevaplanması amacıyla yüksek ve düşük okul iklim düzeylerinin, çocukların EMB, EOB ve SB puanları ile ilişkisi test edilmiştir. Analizler sonucunda yüksek OİD'ye sahip okullardaki çocukların, düşük OİD'ye sahip okullardaki çocuklarla kıyaslandığında hem EMB, hem EOB hem de SB testlerinden daha yüksek puanlar aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu değerlere bağlı olarak çocukların EMB, EOB ve SB testlerinden aldıkları puanların okul iklimi düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu durum olumlu okul iklimi içerisinde yer alan öğretmen ve çocukların öğretmen-öğrenci etkileşimi için daha uygun bir atmosfere sahip olmalarıyla ilişkili olabilir. Çünkü okul atmosferi öğretmenlerin duygusal özellikleri, tükenmişlik düzeyleri ve tutumlarını etkilemektedir (Cano-Garcia, Munoz, & Carrasco-Ortiz, 2005). Ayrıca olumlu okul iklimine sahip okullar, öğretmenlerin bireysel yeterlilik, kolektif yeterlilik ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu kurumlardır (Hosford & O'Sullivan, 2016). Bundan dolayı yüksek okul iklimi düzeyine sahip okullarda çalışan öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerini planlama ve uygulamaya daha istekli olabilmektedirler.

Benzer olarak Bronfenbrenner (1977) de Ekolojik Sistemler Kuramında insan ve çevre ilişkilerinin sosyal, kurumsal ve kültürel bağlamlardan ayrı düşünülmemeyeceğini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra Vygotsky (1978) de bilişsel gelişimin sosyal ve kültürel etkenlerden ayrı düşünülmemeyeceğini savunmaktadır. Ona göre yetişkinler ve akranlar çocukların bilişsel becerilerinin gelişiminde oldukça önemli role sahiptirler. Çocukların

tek başlarına yapamadıkları görevlerde yetişkinler tarafından desteklenmeleri onların gelişimlerini hızlandırabilir (Wood, 2003). Risk ve Dayanıklılık Kuramı çerçevesinde incelemek gerekirse, çocukların sahip oldukları kötü çevre koşullarının etkisinin, olumlu okul iklimi tarafından azaltılması sonucunda (Rutter, 2006) çocukların daha yüksek EMB, EOB ve SB puanları aldıkları söylenebilir. Çünkü olumlu okul iklimi düzeyinde yer alan okullardan birinin, sosyoekonomik koşullarının kötü ve kültürel olarak Türkiye'nin doğu bölgelerinden ve Suriye'den yoğun göç almış karmaşık bir yapıda olduğu, aile eğitim düzeylerinin düşük olduğu farkedilmiştir. Ancak buna rağmen okul iklimi düzeyinin olumlu olmasının dayanıklılık düzeylerini arttırmasından kaynaklı olarak, çocukların erken akademik ve sosyal becerilerini pozitif yönlü olarak etkilemiş olabileceği düşünülmüştür. Ruiz, McMahon ve Jason (2018) yaptıkları çalışmada, düşük sosyoekonomik koşullara sahip ilkokullardaki çocukların akademik başarılarının de düşük olduğunu, ancak okul ikliminin aracı etkisinin çocukların akademik başarıları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Araştırmada elde edilen bulgular, farklı araştırmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bodovski, Nuham-Shani ve Walsh (2018) ilkokulun ilk 4 sınıfındaki çocukların matematik başarılarının demografik özelliklerden ziyade okul iklim düzeylerinden etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Marshall, Pritchard ve Gunderson (2004) ise çalışmalarında okulun bulunduğu bölgenin sağlıklı bir çevrede yer almasının 8 ve 11. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerinin daha üst düzeyde olması ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Yang ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da olumlu okul ikliminin 4. sınıftan 12. sınıfa kadarki tüm düzeylerde öğrencilerin zorbalık davranışlarının önlenmesi ve buna müdahale edilmesinde, ayrıca bu öğrencilerin bilişsel ve duygusal katılımlarının artmasında etkili olduğunu destekler niteliktedir. Leunge Kanacri ve diğerleri (2017) Kolombiyalı gençlerin algıladıkları pozitif okul ikliminin, daha yüksek düzeyde olumlu sosyal davranışlar sergilemelerine yardımcı olduğunu ortaya koymuşlardır.

5.2. Çocukların Erken Matematik Becerilerinin Okul İkliminin Alt Boyutları (Yetişkin Tutumu ve İlişkileri, Yönetimsel Atmosfer, Akran İlişkileri, Öğretmen Tutumu, Fiziksel Çevre ve Öğretimin Planlanması ve Uygulanması) Tarafından Ne Düzeyde Yordandığına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmada okul iklimi alt boyutlarının çocukların EMB puanlarını ne düzeyde yordadıkları sorusunun cevaplanması amacıyla çok değişkenli regresyon analizi kullanılmıştır. “Fiziksel çevre” boyutu yordama düzeyi en düşük olduğundan, analiz programı tarafından analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmaya dahil edilen okulların tamamı yıldız tipi ve bahçe düzenlemesi bakımından da benzer yapıdadır. Ayrıca ne sınıflarda ne de okul bahçesinde çocukların öğrenmelerini destekleyecek öğrenme merkezleri bulunmadığı gözlenmiştir. Okulun fiziksel yapısının çocukların erken matematik becerilerinde ayırt edici olmamasının bu benzerliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Mevcut çalışmanın sonuçlarından farklı olarak Maxwell (1999) okul binalarının daha yeni olmasının, çocuklarının performans düzeyleri ve daha yüksek matematik başarıları ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Geriye kalan faktörlerin (yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetimsel atmosfer, akran ilişkileri, öğretmen tutumu ve öğretimin planlanması ve uygulanması) çocukların EMB puanlarının %34’ünü açıklayabildiği görülmüştür. EMB puanları ile en yüksek korelasyona sahip olan faktörün akran ilişkileri olduğu ve onu sırasıyla öğretmen tutumunun, öğretimin planlanması ve uygulanmasının, yetişkin tutumu ve ilişkilerinin ve yönetimsel atmosferin izlediği tespit edilmiştir.

Çocukların erken matematik becerilerini en fazla yordayan okul iklimi alt boyutunun akran ilişkileri olduğu belirlenmiştir. Bu durumun erken çocukluk dönemindeki çocukların matematiksel bilgilerinin önemli bir kısmını kendi başlarına ya da arkadaşlarıyla sözel ve sözel olmayan matematiksel araştırmaları ve informal deneyimleri aracılığıyla geliştirebilmeleri (Zippert, Eason, Marshall, & Ramani, 2019) ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Çocukların matematik becerileri, sezgisel oyun deneyimleri yoluyla gelişir ve sonraki matematik öğrenmelerine temel oluştururlar (Ginsburg, 2006). Çocuklar günlük aktiviteleri esnasında karşılaştıkları sayılar ve şekiller gibi matematiksel modelleri sayarak, dönüştürerek ve yapılar inşa ederek “matematikleştirme” yaparak öğrenmektedirler (Sarama & Clements, 2009). Çalışmadan elde edilen bu bulgu, çocukların erken matematik becerilerinin gelişiminde akranlarla ilişkilerinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, çocukların erken matematik becerilerini en fazla yordayan ikinci okul iklimi alt boyutu ise öğretmen tutumudur. OKDA'nın öğretmen tutumu boyutu, öğretmenlerin çocuk ve aileler ile açık iletişim kurma, aile katılımı, eğitsel süreçlerde aileyle işbirliği, çocukların gelişimlerini takip etme ve çocuklara gerekli eğitimsel desteği verme ile ilgili maddeler içermektedir. Ingersoll, Srinides ve Dougherty (2018) sınıflardaki akademik öğretim, öğretim teknikleri ve öğrencilerin değerlendirilmesine ilişkin akademik liderliğin öğretmenlerin sorumluluğuna bırakıldığını ortaya koymuşlardır. Bu nedenle çocukların EMB puanlarının öğretmen tutumundan etkilenmesi beklenen bir sonuçtur. Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel bakış açısı ile düşünüldüğünde; öğretmenlerin, çocukların matematiksel öğrenmelerinde yapı iskelesi oluşturmaları sonucu yakınsak gelişim alanlarına daha kolay eriştikleri ve böylece EMB puanlarının yükseldiği söylenebilir. Öte yandan çocukların matematik konuşmaları ya da matematik etkinlikleri yaptıkları esnada öğretmen tarafından cesaretlendirildikleri pozitif duygusal atmosferin oluşturulmasının da çocukların matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacağı, bunun bir sonucu olarak da EMB puanlarının yükselebileceği düşünülmektedir. Laine, Ahtee ve Naveri (2020) ilkokuldaki öğretmen davranışlarının matematik derslerindeki duygusal atmosfer ile ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin matematik derslerindeki duygusal atmosfer üzerinde merkezi role sahip olduklarını, öğretmen desteğinin çocukların matematik konuşmalarını desteklediğini ve birbirlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu belirlemişlerdir. Darling-Hammond ve Cook-Harvey (2018) akademik başarıya en çok etki eden okul iklimi unsurunun sıcaklık, kabullenme ve öğretmen desteği gibi durumları içeren öğretmen-öğrenci ilişkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Pakarinen ve diğerleri (2017) ise anaokulunda kaliteli öğretmen-çocuk etkileşimi ile erken okuryazarlık ve matematik becerileri arasında pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır. Öğretmenler çocuklarla birlikte iken kullandıkları dilde matematik kavramlarına yer vererek, çocukların matematiği anlamasını kolaylaştırabilirler (Kesicioğlu & Alisinanoğlu, 2017; Levine, Suriyakham, Rowe, Huttenlocher & Gunderson, 2010). Örneğin; Klivanoff, Levine, Huttenlocher, Vasilyeva ve Hedges (2006) çember zamanında matematik dilini daha fazla kullanan öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların sayı ve işlem başarılarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmada öğretimin planlanması ve uygulanmasının çocukların EMB puanlarını üçüncü sırada yordayan okul iklimi boyutu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretimin planlanması ve uygulanması alt boyutu, çocukların gelişim özellikleri ve

farklılıklarını gözeterek planlama yapma ve bunları uygulama ile ilgilidir. Sınıf içerisinde yapılan etkinlikler bu boyut altında ele alınmaktadır. Öğretimin planlanması ve uygulanması ile EMB puanları arasındaki ilişki, çocukların gelişim düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak planlanan etkinliklerin ve uygulamaların çocukların öğrenme düzeylerine katkı sağladığı ile açıklanabilir. Fuligni, Howes, Huang, Hong ve Lara-Cinisomo (2012), düşük SED'e sahip 3-4 yaş çocuklarının günlük sınıf içi rutinlerini inceledikleri çalışmada, bu çalışmayı destekler nitelikte bazı bulgulara ulaşmışlardır. Çalışmada, günlük rutinlerin yapılandırılmasının çocukların dil, erken okuryazarlık ve matematik etkinliklerine katılabilmeleri için daha fazla imkân sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, yüksek düzeyde serbest seçim imkânı tanınmasının çocuklara daha fazla kaba motor etkinlikleri ve hayali oyun fırsatları sunduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle, bilişsel beceri gerektiren erken matematik becerilerinin, öğretimin planlanması ve uygulanması ile daha çok desteklenebileceği görülmektedir. Öte yandan öğretmenlerin matematik kaygılarının, özyeterlik düzeylerinin ve konuya ilişkin tutumlarının, kullanacakları öğretim tekniği ve öğretilecek içeriği düzenleme biçimlerini etkilediğini gösteren bazı çalışmalar da mevcuttur (Ashcraft, 2002; Çelik, 2017; Fennema, Peterson, Carpenter, & Lubinski, 1990; Relich, 1996). Örneğin Çelik'in (2017) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimi ile ilgili özyeterlilik düzeylerinin artmasının, matematik etkinliklerini planlarken ve uygularken kendilerini daha yeterli hissetmeleri ve öğretmenlik ile ilgili yeterlilikleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, çocukların EMB puanları ile ilişkili dördüncü okul iklimi değişkeni ise yetişkin tutumu ve ilişkileridir. Yetişkin tutumu ve ilişkileri, okul içerisindeki yetişkinlerin çocuk, aile ve birbirlerine yönelik tutumları ve bunlardan kaynaklanan ilişki örüntülerini kapsamaktadır. Okul ikliminin olumlu ya da olumsuz olması bu tutum ve örüntülerden oldukça etkilenmektedir. Örneğin, ailenin okul yönetimi ile ya da doğrudan öğretmen ile yaşadıkları çatışmalar, öğretmenin mesleki tükenmişlik hissetmesine neden olabilir. Bu durum, sınıf içindeki öğretmen tutumu, öğretmen-çocuk ilişkisi ve öğretimsel planlama ve uygulamalarına etki edebilir. Ji ve Yue (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları bu görüşü destekler niteliktedir. Söz konusu araştırmanın sonuçlarına göre iş-aile çatışması aracı etkisiyle birlikte anaokulu örgütsel iklimi, öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile pozitif yönde ilişkilidir. Ayrıca aynı çalışmada örgütsel iklimde ailenin okul ortamına müdahalesinin, okulun aileye müdahalesinden daha güçlü bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, okuldaki yetişkinlerin okul ortamı içerisinde kullandıkları matematiksel dilin, çocukların

matematiksel bilgilerini arttırmasıyla da ilişkili olabilir. Örneğin çocukların, mutfak görevlisinin yanındaki bir başka yetişkine “yarınki yemek için beş kilo patates lazım” dediğini duyduğunu düşündüğümüzde; çocuğun bu cümledeki beş sayısı ve kilo ölçü birimiyle karşılaştığını fark edebiliriz. Nitekim Pruden, Levine ve Huttenlocher (2011) de çocukların matematiksel bilgilerini, çevrelerindeki yetişkinlerle olan etkileşimlerinde kullandıkları matematik dili aracılığıyla da geliştirebildiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular yetişkin tutumu ve ilişkilerinin çocukların EMB puanları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Son olarak, bu çalışmada yönetsel atmosferin, çocukların EMB ile ilişkili beşinci okul iklimi değişkeni olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yönetsel atmosfer boyutu, idarecilerin okulun olumlu bir iklime sahip olması için gerekli olan personel ve aileler ile pozitif ilişkiler yürütme, gerekli durumlarda personelin yanında olma ve okul-aile işbirliğini sağlama gibi durumları kapsamaktadır. Dönüşümcü liderler tarafından yönetilen okullardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları diğerlerine kıyasla daha güçlüdür (Khasawneh, Omari, & Abu-Tineh, 2012). Dönüşümcü liderler okul atmosferinin olumlu olması ve gelişmesi için personeli değişim yaratmaları için teşvik eder, ilham verir ve motive eder. Böyle örgütlerdeki personel çalışmaya daha istekli olur, daha üretkendir ve iş doyumları daha yüksektir (Stallworth, 2003). Bunların çocukların EMB puanlarının artmasına yardımcı olacağı söylenebilir.

5.3. Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Okul İkliminin Alt Boyutları (Yetişkin Tutumu ve İlişkileri, Yönetsel Atmosfer, Akran İlişkileri, Öğretmen Tutumu, Fiziksel Çevre ve Öğretimin Planlanması ve Uygulanması) Tarafından Ne Düzeyde Yordandığına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın üçüncü sorusunda okul ikliminin altı alt boyutunun çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerindeki göreceli ağırlıklarının sıranması amacıyla çok değişkenli regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları fiziksel çevre boyutunun EOB üzerinde en az etkiye sahip olmasından kaynaklı olarak analiz programı tarafından analiz dışında tutulduğunu göstermiştir. Okul ikliminin değerlendirilmesinde kullanılan Okul İklimi Değerlendirme Aracının fiziksel çevre boyutu, okulun temiz, bakımlı, güvenli, eğitim ve öğretim için gerekli materyallere sahip olmasına ilişkin maddeler içermektedir. Ancak araştırmaya dahil edilen okullardan hem yüksek hem de düşük okul iklimi puanına sahip olan okulların fiziksel yapılarının ve okullarda kullanılan materyallerin birbiri ile oldukça

benzer olduğu gözlenmiştir. Öte yandan sınıf içerisinde çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyecek uyarılar olmadığı belirlenmiştir. Okulların fiziksel çevrelerinin birbirleri ile benzer nitelikte olması, bu boyutun erken okuryazarlık becerilerini ayırt etmede herhangi bir farklılık yaratmamasına neden olduğu düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın bu bulgusundan farklı olarak Altun, Tantekin Erden ve Snow (2018) okul öncesi dönem çocuklarının ev ve sınıf çevrelerinin, onların alıcı ve ifade edici dil, fonolojik farkındalık ve yazma becerileri ile ilişkisini incelemişlerdir. Bu çalışmada çocukların bahsi geçen erken okuryazarlık becerilerinin anne eğitim düzeyi ve sınıf öğrenme çevresi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Geriye kalan beş boyutun hep birlikte EOB ile yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki içerisinde oldukları ve EOB puanlarındaki değişikliği %50 oranında açıkladıkları görülmüştür. Okul iklimi boyutlarının EOB üzerindeki görece önem sırası ise şu şekildedir: (1) yönetsel atmosfer, (2) yetişkin tutumu ve ilişkileri, (3) akran ilişkileri, (4) öğretimin planlanması ve uygulanması ve (5) öğretmen tutumu.

Sonuçlar yönetsel atmosferin çocukların EOB üzerinde en yüksek etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yönetsel atmosfer, okul yöneticisinin yönetsel davranışları ve liderlik yaklaşımının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü lider örgüt ikliminin temelini oluşturur, örgütü oluşturan diğer insan gücüne hâkimdir, onların karar alma süreçlerini etkiler, onlardan etkilenir ve bireylerin psikolojik durumları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Likert, 1967). Eğitim ortamlarına odaklanan çalışmalar, okul iklimi ve kültürünün olumlu olmasında yöneticilerin liderlik stili, yönetim modeli, yöneticinin iyi olma hali ve kişilik özelliklerinin örgüt özelliklerini oldukça etkilediğini ortaya koymaktadır (Boal & Hooijberg, 2001; Carter & Greer, 2014; Cemaloğlu, 2007, 2011). Örneğin Woods (2019) okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik stilinin, çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisini incelediği çalışmada, dönüştürücü liderlik stilinin çocukların erken okuryazarlık becerilerini pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bahsi geçen araştırmaların ışığında, mevcut çalışmada yönetsel atmosferin çocukların EOB puanlarını en çok etkileyen unsur olarak bulunmasının lider konumundaki yöneticilerin okul iklimini etkileme gücünün yüksek olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Çocukların EOB puanlarını en fazla yordayan ikinci okul iklimi değişkeni, yetişkin tutumu ve ilişkileridir. Öğretmenlerin erken okuryazarlık hakkındaki inançları, öğretmenliğe ilişkin bakış açıları, öğretmenler arası ilişkiler, öğretmen-idareci ilişkisi gibi birçok değişken okul iklimini etkileyebilmektedir. Ekolojik Sistemler Kuramı

bağlamında değerlendirildiğinde; okul sistemi içerisinde yer alan yetişkinler ve onlar arasındaki ilişkiler mezo sistem ile ilişkilidir (Trawick- Smith, 2013). Bu bağlantıların niteliği yetişkinlerin ya daha verimli ve pozitif ya da tükenmiş ve negatif olmalarına neden olmaktadır. Bu olumlu ya da olumsuz atmosferin ise aynı mikro sistem içerisinde yer alan çocukları da etkilemesi kaçınılmaz olacaktır. Yetişkinlerin çocukların öğrenme süreçlerini desteklemelerinin de çocukların EOB düzeyini arttırabileceği söylenebilir. Bu görüş Kalindi, McBride ve Dan'in (2018) çalışmalarıyla desteklenmiştir. Bahsi geçen çalışmada okuldaki yetişkinlerin çocukların erken okuryazarlık becerilerini düşük düzeyde desteklemelerinin dahi, çocukların kelime dağarcığını ve fonolojik farkındalığını arttırdığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca yetişkinlerin kendi aralarında ve çocuklar ile iletişimlerinde kullandıkları dilin de çocukların EOB ile ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü dil bir ifade etme şekli olmasının yanında, bilginin yapılandırılmasında kullanılan ve düşüncenin de gelişmesine yardımcı olan bir araçtır (Vygotsky, 1978).

Akran ilişkileri, çocukların EOB puanlarını en fazla yordayan üçüncü okul iklimi boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi sınıfları, küçük çocukların sosyal etkileşimi ve iletişim kurmayı öğrendikleri önemli sosyal bağlamlardır. Çocuklar bu bağlam içerisinde akran etkileşimi yoluyla sosyal, bilişsel ve dil becerilerini geliştirirler (Piker & Rex, 2008). Mevcut araştırmadan elde edilen bu bulgunun çocukların özellikle serbest zaman etkinlikleri ve oyun zamanında öğrenme merkezlerinde akranlarıyla kurdukları iletişim ve etkileşimlerin bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Lin, Justice, Paul ve Mashburn (2016) kırsal bölgede bulunan düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların kurdukları günlük sosyal etkileşimlerin, onların davranış problemleri, dil ve erken okuryazarlık becerileri ile ilişkisini araştırdıkları çalışma sonucunda, akademik yıl sonunda çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin ve problem davranışlarının birbiriyle paralel şekilde değiştiğini belirlemişlerdir. Bununla bağlantılı olarak Corsaro ve Nelson (2003), çocukların onlara sunulan uygun erken okuma yazma etkinlikleriyle edindikleri bilgileri, daha sonra akran etkileşimleri içerisinde kullandıklarını, yeniden keşfettiklerini ya da bunları geliştirdiklerini ortaya koymuşlardır.

Çocukların erken okuryazarlık becerilerini yordayan okul iklimi değişkenlerinin diğer ikisi ise öğretimin planlanması ve uygulanması ile öğretmen tutumudur. Öğretmenlerin iletişime açık olmaları, çocuklarla sohbet etmeleri, çocukları entelektüel açıdan zorlayacak konuşmalara dâhil etmeleri, farklı kelime ve kavramlarla karşılaştırmaları, çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirilmesine katkı sağlayabilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenin sınıf içerisinde çocukların gelişim

özellikleri ve ihtiyaçlarını gözetererek erken okuryazarlık becerilerini geliştirecek kazanım ve göstergelere yer verecek planlamalar yapması ve bu planları uygulaması da çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirecektir. Bu nedenle öğretimin planlanması ve uygulanması ile öğretmen tutumlarının EOB puanlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Dickinson ve McCabe (2001) erken okuryazarlık becerilerini etkileyen çevresel faktörleri inceledikleri çalışmada, bu çalışmaya paralel bazı bulgulara ulaşmışlardır. Onlara göre öğretmenlerin ve sınıftaki akranların kelime dağarcıkları, öğretmenlerin çocukları kelime dağarcıklarını geliştirecekleri yeni kelimelerle karşılaştırmaları, etkileşimli kitap okumaları ve onlara zengin müfredat sağlamaları, çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini önemli düzeyde yordamaktadır. Hargrave ve Senechal (2000), okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak yaptıkları deneysel çalışmada okullardaki diyalog okuma programının kısa süreli etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, bu programın okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici kelime bilgilerinde etkili olduğunu göstermiştir. Mevcut çalışmadan farklı olarak Powell ve diğerleri (2010) ise sınıf içerisinde yapılan öğretimsel uygulamaların çocukların sözel dil gelişimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını belirtmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin duygusal durumlarının onların tutumlarını etkileyebileceği, bu tutumların ise çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Saeki, Segool, Pendergast ve von der Embse (2018) ABD’de üç eyalette, anaokulundan ikinci sınıfa kadarki 541 sınıf öğretmeni ile yaptıkları çalışmada, sınaama amacıyla yapılan öğretmen değerlendirmesinin onların stresini arttırdığını, öğretmen stresinin ise öğrencilerin akademik performanslarıyla ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Pakarinen ve diğerleri (2017) ise sınıf kalitesi ve motivasyon profillerinin anaokulu çocuklarının erken akademik becerileri ile ilişkisinin bir yıllık değişimini, 49 sınıftaki öğretmen-çocuk etkileşimi üzerinden incelemişlerdir. Yapılan ölçümlerde yüksek düzeyde duygusal destek ve sınıf organizasyonu ile çocuklara verilen orta düzeyli öğretim desteğinin çocukların erken matematik becerilerinde önemli düzeyde artışa; kaçınma ve çaresizlik düzeylerinde ise önemli oranda düşüşe yol açtığı bulunmuştur. Buna karşın orta düzeyli duygusal destek ve düşük düzeyli öğretimsel desteğin çocukların erken okumaya yönelik ilgilerinde azalma ve kaygılarında artışa neden olduğu bulunmuştur. Sonuçlar sınıf kalite profillerinin çocukların motivasyon ve erken akademik becerileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bilgilerden hareketle öğretmen tutumunun çocukların erken akademik becerileriyle ilişkisinin, bu çalışmayla paralel sonuçlar gösterdiği söylenebilir.

5.4. Çocukların Sosyal Becerilerinin Okul İkliminin Alt Boyutları (Yetişkin Tutumu ve İlişkileri, Yönetimsel Atmosfer, Akran İlişkileri, Öğretmen Tutumu, Fiziksel Çevre ve Öğretimin Planlanması ve Uygulanması) Tarafından Ne Düzeyde Yordandığına İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın dördüncü ve son sorusu olan okul iklimi alt boyutlarının çocukların SB puanlarını ne ölçüde yordadıklarının değerlendirilmesi amacıyla çok değişkenli regresyon analizi kullanılmıştır. İki ve üçüncü araştırma sorularının bulgularında olduğu gibi çocukların SB üzerinde en düşük görece etkiye sahip okul iklimi boyutunun “fiziksel çevre” olduğu ($R=.212$) ve analiz programı tarafından analiz dışında tutulduğu görülmüştür. Çalışmanın yürütüldüğü tüm okullar, çok sayıda sınıfın aynı ortak alana açıldığı yıldız tipi okullardır. Bahçe özellikleri incelendiğinde, okul bahçelerinde çocukları etkileşime yönlendirecek öğrenme merkezlerinin bulunmadığı, yalnızca kaydırak, salıncak gibi motor becerileri destekleyecek materyallere sahip oldukları görülmektedir. Bahsi geçen özellikler okulların fiziksel özelliklerinin birbiri ile oldukça benzer olduğunu göstermektedir. Fiziksel çevrenin çocukların sosyal gelişimlerini yordamada oldukça düşük görece etkiye sahip olmasının bunlardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Mevcut çalışmanın bu sonucundan farklı olarak Borve ve Borve (2017) fiziksel çevre ve materyallerin çocukların oyun dinamikleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bearne, Dombey ve Grainger (2003) öğrenme ortamlarının çocukların etkileşim, düşünme ve öğrenmelerini harekete geçirecek, ayrıca etkileşimlerini arttıracak nitelikte olması şeklinde yapılandırılmasının öğrenme ile ilişkili olduğunu vurgulamışlardır.

Geriye kalan beş alt boyut birlikte çocukların SB puanlarının %28’ini açıklamaktadır. SB puanları üzerindeki görece etki gücü sıralaması ise şu şekildedir: (1) yönetimsel atmosfer, (2) yetişkin tutumu ve ilişkileri (3) öğretimin planlanması ve uygulanması, (4) öğretmen tutumu ve (5) akran ilişkileri.

Çocukların sosyal beceri puanları üzerindeki en güçlü etkiye sahip okul iklimi alt boyutu yönetimsel atmosferdir. Yönetimsel atmosfer boyutu idarecilerin okulda oluşturdukları duyuşsal ortam özellikleri, öğretmen, personel, aile ve çocuklarla kurulan ilişki özelliklerini içermektedir. Merkezi rolde ve lider konumunda olmalarından dolayı yöneticiler okul iklimini önemli derecede etkilemektedir. Bununla bağlantılı olarak okul ortamındaki yetişkinlerin birbirlerine, çocuk ve aileye karşı tutumları da yönetici tutumlarından doğrudan ve güçlü bir şekilde etkilenmektedir (Price, 2012). Müdürlerin

öğretmenlerle kurdukları ilişkiler, müdür ve öğretmenlerin iş memnuniyetini, uyum ve bağlılık düzeylerini etkilemektedir. Müdürlerin kurumlarındaki öğretmenlerle açık ilişki yürütmeleri ve beklentilerini doğrudan ifade etmeleri, daha olumlu bir atmosfer oluşmasına katkı sağlar (Grayson & Alvarez, 2007). Bu durum öğretmen verimliliğini artırarak daha olumlu çıktılara ulaşılmasına katkı sağlar. Mevcut çalışmanın sonuçlarından farklı olarak Envy (2018) ise çok yoksul olarak kabul edilen bölgelerde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların okula ilişkin kazanımlarının, liderlikle olan ilişkisinin oldukça sınırlı olduğunu bulmuştur.

Yetişkin tutumu ve ilişkileri çocukların sosyal becerilerinin yordayıcısı olan okul iklimi değişkenlerinden ikincisidir. Okul bağlamında yer alan kişiler arasında kurulan ilişkiler, okulun sosyal kültürüyle ilişkilidir. Erikson’a göre bazı kültürler sosyal girişimciliği değerli olarak kabul etmemektedirler (Rubin & Coplan, 2007). Okul iklimi içerisindeki yetişkinlerin, çocukları “*uslu*” olmaya teşvik etmeleri ve sosyal girişkenlikleri “*yaramazlık*” olarak görmeleri, onların daha içlerine kapanık ya temkinli olmalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle okul atmosferi içerisindeki yetişkin tutumu ve ilişkilerinin çocukların sosyal becerileri üzerinde katalizör etki yapabileceği gibi, engellenmeye de neden olabileceği düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde sosyal girişimcilik çocukların akran statüsü (popüler, reddedilmiş, ihmal edilmiş olma) ve ileri zamanlardaki sosyal becerileri ile ilişkilidir (Trawick-Smith, 2013). Bu nedenle özellikle ihmal edilmiş ve reddedilmiş çocuklar, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler geliştirebilmek için zaman zaman yetişkin desteğine ihtiyaç duyabilirler (Nelson, Robinson & Hart, 2010). Bandura ve Walters (1977), öğrenmenin her zaman doğrudan deneyimler yoluyla değil, modeli gözleme, model alma, taklit ya da dolaylı yaşantılar yoluyla da gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu görüşe dayanarak, çocukların sosyal becerilerini okul ortamındaki yetişkinlerin tutum ve ilişkilerini gözlemleyerek, model alarak, taklit ederek ya da dolaylı yaşantılar edinerek de edinebilecekleri söylenebilir. Yetişkin tutumu ve ilişkilerinin çocukların sosyal becerilerinin yordayıcıları arasında yer almasının bir başka nedeninin de okul ile ilişkiler kapsamında yer alan aile katılımının çocukların okuldaki öğrenmelerini arttırması olabileceği düşünülmektedir. Powell ve arkadaşlarının (2010) bulguları, bu düşünceyi destekler niteliktedir. Onlara göre anaokullarında ailelerin katılımı ve öğretmenlerin aile ve çocukla etkileşimi çocukların sosyal becerilerini pozitif yönde, davranış problemlerini ise negatif yönde etkilemektedir. Başka bir ifadeyle, ailelerin okul ile etkileşimi ve çocuğun eğitim süreçlerine katılımı çocukları sosyal olarak geliştirmekte, problem davranışlarını ise azaltmaktadır.

Öğretimin planlanması ve uygulanması çocukların sosyal beceri puanları üzerindeki en etkili üçüncü okul iklimi boyutudur. Öğretimin planlanması ve uygulanması, çocuklara küçük ve büyük gruplar içerisinde etkinlikler yapma ve böylece de sosyal beceri geliştirme olanağı sunar. Bu yolla öğretimin planlanması ve uygulanmasının çocukların sosyal beceri düzeylerini etkilediği düşünülmektedir. Göl-Güven (2017) erken çocukluk döneminde, sınıfın fiziksel ve sosyal/ilişkisel ortamını geliştirerek olumlu sınıf atmosferi oluşturulmasını destekleyen bir eğitim programı geliştirmiştir. 10 hafta süren uygulamalar sonucunda, olumlu sınıf ortamı oluşturulmasının erken çocukluk döneminde çocukların olumlu davranışlarının artmasına ve olumsuz davranışlarının azalmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Öte yandan Jennings ve DiPrete (2010) ise mevcut çalışmadan farklı olarak, öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları öğretimsel uygulamaların çocukların sosyal ve davranışsal becerilerini yordamada zayıf etkiye sahip değişkenlerden biri olduğunu ortaya koymuşlardır. Eti'nin (2010) çalışması ise sosyal becerileri geliştirilmesi amacıyla planlanmış ve uygulanmış yaratıcı drama etkinliklerinin, çocukların ilişkiyi başlatma ve sürdürme sosyal becerileri ile ilişkili olmadığını göstermiştir.

Öğretmen tutumu çocukların sosyal beceri düzeylerini yordamada dördüncü görece ağırlığa sahip okul iklimi boyutudur. Öğretmenlerin çocuklarla sıcak ve duyarlı ilişkiler kurma ve sürdürme derecesi sınıf ortamının önemli değişkenlerindendir (Hamre & Pianta, 2007). Buradan hareketle öğretmen tutumunun sınıf içerisinde kurulacak ilişkilerin yönünü belirlemede oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenler sınıfın lideri konumundadırlar ve sınıf içindeki duygusal ve akademik süreçlerin başında yer almaktadırlar. Bu nedenle çocukların SB puanlarının öğretmen tutumu ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Penttinen, Pakarinen, von Suchodoletz ve Lerkkanen'e (2020) göre öğretmen kaynaklı stres, sınıf düzenlemesinin kalitesini düşürmekte ve çocuklara yönelik duygusal desteğin azalmasına neden olmaktadır. Bununla ilişkili olarak duygusal destek alamayan çocukların sosyal bakımdan atılganlık göstermekten kaçınabilecekleri ve bunun ise sosyal becerilerinin gelişmesi önünde bir engel oluşturabileceği düşünülebilir. Wu ve diğerleri (2018) çocukları okul öncesi dönemi sonrasındaki 3 yıl takip ettikleri boylamsal çalışmalarında, çocukların okul öncesi dönemdeki öğretmen-çocuk ilişkilerinin, ileriki yıllara nasıl yansıdığını araştırmışlardır. Araştırma sonuçları okul öncesi dönemdeki öğretmen çocuk ilişkisinin çocukların sosyal becerilerini ve sonraki yıllardaki sosyal becerileri anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir.

Akran ilişkileri, çocukların sosyal beceri puanlarını yordayan bir diğer okul iklimi boyutudur. Akranlar ve onlarla kurulan ilişkiler çocukların sosyal becerilerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar genellikle en az bir çocukla arkadaşlık kurarlar (Trawick-Smith, 2013). Kurulan bu arkadaşlık çocuğu reddedilme ya da ihmal edilme gibi çocuklar üzerinde derin yansımaları bulunan olumsuz akran statülerinden korumaktadır (Gifford-Smith, & Brownell, 2003; Hartup & Moore, 1990). Nelson ve diğerleri (2010), okul öncesi çağındaki çocukların ilişkisel ve fiziksel saldırganlığının, akran statüsü ile ilişkisini akran ve öğretmen raporlarına dayalı olarak incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, reddedilen ve tartışmalı akran statüsündeki çocukların fiziksel saldırganlıklarının; tartışmalı çocukların ise ilişkisel saldırganlığının ortalamadaki çocuklardan daha fazla olduğunu göstermiştir. Bu nedenle çocukların sosyal girişimciliklerinin destekleneceği olumlu bir okul atmosferinin oluşturulmasının; çocukların sosyal becerilerini destekleyeceği, sosyal ve duygusal gelişimin daha sağlıklı olmasını sağlayacağı ve ileriki yıllarda kurulacak sağlıklı sosyal ilişkilere de temel oluşturacağı söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 ay aralığındaki çocukların erken matematik, okuryazarlık ve sosyal becerileri ile okul iklimi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve okul ikliminin alt boyutlarının (yetişkin tutumu ve ilişkileri, yönetsel atmosfer, akran ilişkileri, öğretmen tutumu, fiziksel çevre ve öğretimsel planlama ve uygulama) çocukların bu becerileri üzerindeki görece ağırlığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayanarak önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların erken matematik, okuryazarlık ve sosyal becerileri devam ettikleri okulun okul iklimi düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yüksek OİD'e sahip okullardaki çocukların hem EMB, hem EOB hem de SB puanları, düşük OİD'e sahip okullardaki çocukların puanlarından daha yüksektir.
2. Okul iklimini oluşturan alt boyutların 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının erken matematik becerileri üzerindeki görece önem sırası (1) akran ilişkileri, (2) öğretmen tutumu, (3) öğretimin planlanması ve uygulanması, (4) yetişkin tutumu ve ilişkileri, (5) yönetsel atmosfer şeklindedir.
3. Okul iklimini oluşturan alt boyutların 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerileri üzerindeki görece önem sırası (1) yönetsel atmosfer, (2) yetişkin tutumu ve ilişkileri, (3) akran ilişkileri, (4) öğretimin planlanması ve uygulanması ve (5) öğretmen tutumu şeklindedir.
4. Okul iklimi alt boyutlarının 60-72 aylık okul öncesi sosyal beceri puanlarını yordama güçleri yüksekten düşüğe sıralandığında şu şekildedir: (1) yönetsel atmosfer, (2) yetişkin tutumu ve ilişkileri (3) öğretimin planlanması ve uygulanması, (4) öğretmen tutumu ve (5) akran ilişkileri.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araştırmacılara, uygulamacılara ve yasal düzenlemelere yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada okul ikliminin bağlamsal özelliklerinin çocukların becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ancak bağlamsal özelliklerin zaman içerisinde akademik süreçleri nasıl etkilediğine ilişkin çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Alana daha derin bilgiler sunması açısından okul ikliminin çocukların becerileri üzerindeki boylamsal etkilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
2. Okul iklimi çocukların çok yönlü gelişimleri ile ilişkili olmasına rağmen göz ardı edilmekte, çoğunlukla sınıf içi süreçlere odaklanılmaktadır. Ancak okul ikliminin hem çocuklar, hem de okul ile ilişkili tüm paydaşları doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Buradan hareketle okul öncesi eğitim kurumlarının okul iklimini geliştirecek programların hazırlanması, hazırlanan programların uygulanmasına yönelik yarı deneysel modeller denenmesi önerilebilir. Böylelikle okul ikliminin geliştirilmesi için daha somut örnekler sunulacaktır.
3. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak özel okul öncesi eğitim kurumlarının iklim özellikleri, devlet kurumlarından farklı olabilir. Bu nedenle özel okul öncesi eğitim kurumlarının da iklim özellikleri ve bunun çocukların gelişimi üzerindeki etkileri incelenebilir.
4. Alanyazında ailelerin okul iklimi ile ilişkilerini inceleyen araştırmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Ancak özellikle okul öncesi dönemde aile okul ile ilişkili tüm süreçlerin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle buna yönelik araştırmaların artırılması önerilebilir.
5. Alanyazında okul öncesi eğitim kurumlarının okul ve örgütsel iklimleri ile ilişkili olarak yapılmış araştırma sayısı oldukça sınırlı sayıdadır. Öte yandan bu çalışmalar daha çok nicel ölçümlerle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle mevcut nicel çalışmaların sayılarının artırılması ve kurumların niteliksel özelliklerinin de ortaya konulabilmesi amacıyla nicel çalışmalara da yer verilmesi okul ikliminin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir.

6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Yönetimsel atmosfer ve yetişkin tutumu ve ilişkilerinin çocukların EOB ve SB puanlarını etkileyen başat değişkenler oldukları belirlenmiştir. Bu nedenle olumlu okul iklimi oluşturulabilmesi adına okul yöneticilerine okul atmosferini nasıl pozitif yönde geliştirebilecekleri ve başarılı birer lider olabilecekleri; öte yandan okul içerisindeki yetişkinler arası ilişkilerin doğasını nasıl pozitif yönde besleyebilecekleri ve olası kişilerarası problemlerle yapıcı bir biçimde nasıl başa çıkabileceklerine ilişkin iletişim becerileri ve liderlik eğitimleri hizmet içi eğitimler şeklinde verilebilir.
2. Okulun fiziksel özellikleri düşünülenin aksine okul iklimi değişkenleri arasında en az etkiye sahip faktördür. Bu nedenle okul ortamlarının yalnızca fiziksel özellikleriyle değerlendirilmesinin önemli bir yanlgı olduğu düşünülmektedir. Çocuğun yüksek yararı ve eşit imkânlardan faydalanabilmesi için okul atmosferinin iyileştirilmesi için daha çok çalışmalar yapılmalıdır. Bu konuda okul yöneticilerine önemli bir iş düşmektedir. Çünkü okulun yönetimsel atmosferi, diğer tüm boyutlar ile ilişkilidir.
3. Okul iklimini pozitif yönde geliştirebilmek amacıyla yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen-çocuk, çocuk-çocuk ve okul-aile işbirliğini arttırabilmek adına yaratıcı drama gibi iletişimi arttıracak aktivitelere zaman ayrılmalıdır.

6.2.3. Yasal Düzenlemelere Yönelik Öneriler

1. Olumlu okul iklimi özellikle dezavantajlı bölgelerdeki çocuklar için koruyucu bir kalkan görevi üstlenebileceği görülmektedir. Bu nedenle okul iklimlerinin iyileştirilmesi için okul içerisindeki ilişkilerin iyileştirilmesi ve pozitif okul iklimi oluşturulabilmesi için de çalışmalar yapılabilir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul personelinin haftalık çalışma programında personel etkileşimine dayalı etkinliklere ayrılacak zaman belirlenmesine ilişkin yasal düzenlemeler yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Agnew, R. (1985). Social control theory and delinquency: A longitudinal test. *Criminology*, 23(1), 47-61.
- Ahmed, I., Binti Hamzah, A., & Binti Abdullah, M. N. L. Y (2020). Effect of emotionally positive classroom atmosphere on student social-emotional competence. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(8), 320- 339.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368-420.
- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 181-185.
- Aslan, D., Gürgah Oğul, İ., & Taş, I. (2013). The impacts of preschool teachers' mathematics anxiety and beliefs on children's mathematics achievement. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(7), 45-49.
- Aktaş Arnas, Y. (2011). Okul öncesi eğitimde aile katılımı. Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı* içinde, (s. 53-72). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aktaş Arnas, Y. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aktaş Arnas, Y., & Ördek İnceoğlu, S. (2019). Okul öncesi çocuklarda gelişim, öğrenme ve okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ortamları. Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Çocuk merkezli öğrenme ortamları: Okul öncesi çocuklar için bir okul tasarla* içinde (s.1-34). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, D., & Köksal Akyol, A. (2019). Impact of an empathy training program on children's perspective-taking abilities. *Psychological Reports*, 123(6), 2394-2409.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (4-6 yaş). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 93-103.
- Back, L. T., Polk, E., Keys, C. B., & McMahon, S. D. (2016). Classroom management, school staff relations, school climate, and academic achievement: Testing a model with urban high schools. *Learning Environments Research*, 19(3), 397-410.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory (Vol. 1)*. New York: General Learning Press.
- Baroody, A. J. (2011). The Developmental Basis for Early Childhood Number and Operations Standards. D. H. Clements, J. Sarama ve A.-M. DiBiase (Ed.),

- Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* içinde (s. 173-220). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Battistich, V. A. (2008). The child development project: Creating caring school communities. *Handbook of moral and character education*, 328-351.
- Bearne, E., Dombey, H., & Grainger, T. (2003). *Classroom interactions in literacy*. UK: McGraw-Hill Education.
- Bell, A. C., & Dymont, J. E. (2008). Grounds for health: The intersection of green school grounds and health- promoting schools. *Environmental Education Research*, 14(1), 77-90.
- Bennett, T. M. (2009). A study of management leadership style preferred by it subordinates. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 12(2), 1-25.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). Character education: Parents as partners. *Educational Leadership*, 63(1), 64-69.
- Berkowitz, M. W., Sherblom, S., Bier, M., & Battistich, V. (2006). Educating for positive youth development. In *Handbook of moral development* (pp. 701-720). UK: Psychology Press.
- Bjorklund, D. F., Hubertz, M. J., & Reubens, A. C. (2004). Young children's arithmetic strategies in social context: How parents contribute to children's strategy development while playing games. *International Journal of Behavioral Development*, 28(4), 347-357.
- Björklund, C. (2008). Toddlers' opportunities to learn mathematics. *International Journal of Early Childhood* 40(1): 81-95. doi: 10.1007/BF03168365
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- B. M. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (2007). UNICEF Türkiye Temsilciliği, Ankara.
- Boal, K. B. I., & Hooijberg, R. (2001). Strategic leadership research: Moving on. *Leadership Quarterly*, 11(4), 515-549.
- Bordens, I. L. S., & Abbott, B. B. (1991). *Research design and mahods*. London: Mayfield.
- Bodovski, K., Nahum-Shani, I., & Walsh, R. (2012). School climate and students' early mathematics learning: Another search for contextual effects. *American Journal of*

- Education*, 119(2), 209-234.
- Booren, L. M., Handy, D. J., & Power, T. G. (2011). Examining perceptions of school safety strategies, school climate, and violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 9(2), 171-187.
- Børve, H. E., & Børve, E. (2017). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1069-1081.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* v. 3 (Vol. 1). Random House.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 470-478.
- Bozkurt, T. (1990). *İşletme kültürü, endüstri ve örgüt psikolojisi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28(2), 69-76.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied researchers*. New York: Guilford Publication.
- Browne, A. (2007). *Teaching and learning, communication, language and literacy*. Great Britain: Paul Chapman Publishing.
- Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B., & Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 289-309.
- Bulut Özsezer, S. (2016). Sınıf atmosferini olumlu yönde geliştiren etkili iletişim becerileri. F. Sadık, & Y. Aktaş Arnas (Ed.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi içinde* (124- 137). Ankara: Pegem Akademi.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes

- for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Büte, M., & Balcı, A. F. (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(4), 485-511.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 17(4).
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467-488.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual differences*, 38(4), 929-940.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 77-87.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Cemaloğlu, N. (2011). Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 495- 512.
- Chang, J., & Le, T. N. (2010). Multiculturalism as a dimension of school climate: The impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(4), 485.
- Charlesworth, R., & Lind, K. K. (2007). *Math & science for young children*. New York: Thomson Delmar Learning Corporation.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2007). Early childhood mathematics learning. F. K. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* içinde (461–555. ss.). New York, NY: Information Age Publishing.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Coie, J. D., Cillessen, A. H., Dodge, K. A., Hubbard, J. A., Schwartz, D., Lemerise, E. A., & Bateman, H. (1999). It takes two to fight: A test of relational factors and a method for assessing aggressive dyads. *Developmental Psychology*, 35(5), 1179.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., &

- York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: United States Government Printing Office
- Constantine J. L. (2004). *Relationships among early lexical and literacy skills and languageliteracy environments at home and school*. (Unpublished doctoral diss.). College of Education University of South Florida. Department of Childhood Education College of Education University of South Florida. USA
- Coplan, R. J., & Bullock, A. (2012). Temperament and peer relations. M. Zentner & R. L. Shiner (Eds.), *Handbook of temperament* içinde (442-461. ss.). New York: The Guilford Press.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138.
- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: A cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246-2259.
- Corsaro, W. A., & Nelson, E. (2003). Children's collective activities and peer culture in early literacy in American and Italian preschools. *Sociology of Education*, 209-227.
- Corsaro, W. A. (1988). Routines in the peer culture of American and Italian nursery school children. *Sociology of Education*, 1-14.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67(5), 2317-2327.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35(2), 376.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İçimizdeki biz*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çetinkaya Yıldız, E., & Hatipoğlu Sümer, Z. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(34), 161-171.
- Çelik, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerin erken matematik eğitimine ilişkin öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-10.

- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Davies, D. (2011). *Child development: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (1966edn.). New York: Free Press.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202.
- Diekhoff, G. (1992). *Statistics for the social and behavioral sciences: univariate, bivariate, multivariate*. Dobupue: Wm. C. Brown.
- Dodici, B. J., Draper, D. C., & Peterson, C. A. (2003). Early parent—child interactions and early literacy development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 124-136.
- Draper, N. R., & Smith, H. (1981). *Applies regression analysis*. New York: John Wiley and Sons.
- Duncan, R. (1979). Organizational learning: Implications for organizational design. *Research in Organizational Behavior*, 1, 75-123.
- Eisenberg, N., Lennon, R., & Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 19(6), 846.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 4: Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 701–778). New York: Wiley.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134.
- Ehrhart, M. G., Schneider, B., & Macey, W. H. (2013). *Organizational climate and culture: An introduction to theory, research, and practice*. London. Routledge.
- Erdogan, S., & Baran, G. (2006). *Erken matematik yetenegi testi-3 (Tema-3) 'un 60–72 aylar arasinda olan cocuklar icin uyarlama calismasi*. Cagdas Egitim Dergisi, 31(332), 32-38.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A. D., Tufan, M. & Karaman, G., (2015). Anasınıflarında

- gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin “etkileşimli kitap okuma” bağlamında incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3), 603- 619.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Eron, L. D. (1990). Understanding aggression. *Bulletin of the International Society for Research on Aggression*, 12, 5-9.
- Elliott, L., & Bachman, H. J. (2018). How do parents foster young children's math skills?. *Child Development Perspectives*, 12(1), 16-21.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children’s academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005.
- Emen, M. & Aslan, D. (2018). Dünya’da okul öncesi eğitim. İçinde İ. Ulutaş & S. Demiriz (Edt.), *Erken çocukluk eğitime giriş* içinde (s. 93- 145). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Emen, M., & Aslan, D. (2020). Erken çocuklukta eğitim ortamları ve eğitim kurumları. E. Yılmaz (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 17-45). Ankara: Eğiten Kitap.
- Envy, R. A. (2018). *Pre-school leadership and the influence this has upon outcomes for young children*. (Unpublished Doctoral diss.) The Open University.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, No: 174.
- Esposito, C. (1999). Learning in urban blights: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children. *School Psychology Review*, 28(3), 365.
- Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Reviews Psychology*, 57, 423-451.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146.
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 65.

- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, 74(3), 921-932.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M., & Popp, T. K. (2006). Getting along with others: Social competence in early childhood. K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of early childhood development içinde* (297–316. ss.). New Jersey: Wiley Publishing.
- Fang, L., Clausen, G., & Fanger, P. O. (1998). Impact of temperature and humidity on the perception of indoor air quality. *Indoor air*, 8(2), 80-90.
- Feise, R. J. (2002). Do multiple outcome measures require p-value adjustment? *BMC Medical Research Methodology*, 2(1), 8.
- Fennema, E., Peterson, P. L., Carpenter, T. P., & Lubinski, C. A. (1990). Teachers' attributions and beliefs about girls, boys, and mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 21(1), 55-69.
- Fiori, K. L., Antonucci, T. C., & Cortina, K. S. (2006). Social network typologies and mental health among older adults. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 61(1), 25-32.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11-29). Philadelphia: Falmer Press.
- Fuligni, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S., & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 198-209.
- Fuson, K. C. (2009). Avoiding misinterpretations of Piaget and Vygotsky: Mathematical teaching without learning, learning without teaching, or helpful learning-path teaching? *Cognitive Development*, 24, 343-361.
- Fuson, K. C. (2019). Relating math words, visual images, and math symbols for understanding and competence. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(2), 119-132.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.

- Gilliam, W. S., & Zigler, E. F. (2001). A critical meta-analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998: Implications for policy, service delivery and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 441-473.
- Ginsburg, H., & Baroody, A. (2003). *TEMA-3 examiners manual*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Ginsburg, H. P. (2006). Mathematical play and playful mathematics: A guide for early education. D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* içinde (pp. 145–165). Oxford University Press.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(11), 1026-1031.
- Göl-Güven, M. (2017). Oyun temelli deneyimlerin sınıf ortamı, öğrencilerin davranışları, okul algıları ve çatışma dönüştürme becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1345-1366.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (2008). *Social skills improvement system: Rating scales manual*. Bloomington: NCS Pearson.
- Guralnick, M. J. (1986). The peer relations of young handicapped and nonhandicapped children. *Children's Social Behavior: Development, Assessment, and Modification*, 93-140.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Günindi, N. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hall, J. W. (1972). A comparison of Halpin and Croft's organizational climates and Likert and Likert's organizational systems. *Administrative Science Quarterly*, 586-590.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1962). The organizational climate of schools (Vol. 11, No. 7). Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*, 16,

34.

- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–83). Baltimore: Brookes Publishing.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher–child relationship quality and school adjustment. *Early childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71.
- Hartup, W. W., & Moore, S. G. (1990). Early peer relations: Developmental significance and prognostic implications. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(1), 1-17.
- Hartup, W. W., & Laursen, B. (1993). Conflict and context in peer relations. *Children on Playgrounds: Research Perspectives and Applications*, 44-84.
- Hay, D. F. (2005). Early peer relations and their impact on children's development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1(1), 1-6.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Haylock, D., & Cockburn, A. (2014). *Küçük çocuklar için matematiği anlama*. Ankara: Nobel.
- Hayashi, M., Thomas, L., Moriya, R., Rettner, C., & Parkin, S. S. (2008). Current-controlled magnetic domain-wall nanowire shift register. *Science*, 320(5873), 209-211.
- Haynes, N. M., Emmons, C. L., & Comer, J. P. (1994). *School climate survey*. New Haven, CT: Yale Child Development Center, School Development Program.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student

- adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Hendi, N. S., & Asmawi, A. (2018). Preschool English teachers' practices and early literacy instruction: Montessori vs. International Preschool Curriculum. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 29-36.
- Hennon, L. (1999). Urban planning and school architecture: homologies in governing the civic body and school body. *American Educational Research Association*. Montreal: Meeting Papers.
- Hellriegel, D., & Slocum Jr, J. W. (1974). Organizational climate: Measures, research and contingencies. *Academy of Management Journal*, 17(2), 255-280.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth-and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008, September). Evaluating model fit: a synthesis of the structural equation modelling literature. In *7th European Conference on research methodology for business and management studies* (pp. 195-200).
- Hosford, S., & O'Sullivan, S. (2016). A climate for self-efficacy: The relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 604-621.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social development*, 9(2), 191-204.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Educational administration. Theory, research, and practice*. United State: McGrawhill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. U.S.: Corwin Press.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236.
- Ingersoll, R. M., Sirinides, P., & Dougherty, P. (2018). Leadership matters: Teachers'

- roles in school decision making and school performance. *American Educator*, 42(1), 13.
- İntepeler, Ş. S., & Barış, V. K. (2018). Dönüşümcü ve etkileşimci lider-izleyen ilişkilerinin hemşirelik ve sağlık hizmetlerine etkisi. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 97-104.
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117, 133–140.
- Jennings, J. L., & DiPrete, T. A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83(2), 135-159.
- Ji, D., & Yue, Y. (2020). Relationship Between Kindergarten Organizational Climate and Teacher Burnout: Work–Family Conflict as a Mediator. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 408.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating Preschoolers' Early Literacy Development Through Classroom-Based Teacher–Child Storybook Reading and Explicit Print Referencing. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67- 85.
- Kalindi, S. C., McBride, C., & Dan, L. (2018). Early literacy among Zambian second graders: The role of adult mediation of word writing in Bemba. *Reading Research Quarterly*, 53(1), 7-27.
- LaRusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 386- 398.
- Likert, R. (1967). *The human organization: its management and values*. New York: McGraw-Hill.
- Liu, Y., Ding, C., Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2014). A psychometric evaluation of a revised school climate teacher survey. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(1), 54-67.
- Luengo Kanacri, B. P., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Uribe Tirado, L. M., Gerbino, M., & Caprara, G. V. (2017). Longitudinal relations among positivity, perceived positive school climate, and prosocial behavior in Colombian adolescents. *Child Development*, 88(4), 1100-1114.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(1), 102-104.

- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kartal, H., & Bılgın, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(3), 539- 562.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. *Bullying in American schools: A Social-ecological Perspective on Prevention and Intervention*, 187-210.
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education-Indianapolis Then Chula Vista*, 126(1), 17.
- Kesicioğlu, O. S., & Alisinanoğlu, F. (2017). Okul öncesi dönemde uzay, geometri ve geometrik şekiller. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 104-118.
- Khasawneh, S., Omari, A., & Abu-Tineh, A. M. (2012). The relationship between transformational leadership and organizational commitment: The case for vocational teachers in Jordan. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 494-508.
- Kılıç, K. M., & Aytar, F. A. G. (2017). Erken çocuklukta sosyal becerilere sosyal beceri eğitiminin etkisi, sosyal becerilerle mizaç arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 185- 204.
- Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., & Hedges, L. V. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher “math talk.”. *Developmental Psychology*, 42(1), 59-69.
- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Los Angeles: Sage Publications.
- Koç, M. H. (2020). Okul ikliminin ölçülmesi. M. Özgenel (Ed.), *Örgüt ve okul iklimi içinde* (s. 121-134). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38(3), 240-263.

- Kosir, K., & Pecjak, S. (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure? *Educational Research*, 47(1), 127-144.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Prosocial behavior from early to middle childhood: genetic and environmental influences on stability and change. *Developmental Psychology*, 42(5), 771.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39(2), 141-159.
- Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157).
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Laine, A., Ahtee, M., & Näveri, L. (2020). Impact of teacher's actions on emotional atmosphere in mathematics lessons in primary school. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(1), 163-181.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490.
- Larsson, B., & Frisk, M. (1999). Social competence and emotional/behaviour problems in 6–16 year-old Swedish school children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 8(1), 24-33.
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S., Keefer, C. H., Richman, A., Leiderman, P. H., & Brazelton, T. B. (1996). *Child care and culture: Lessons from Africa*. U.K.: Cambridge University Press.
- Levine, S. C., Ratliff, K. R., Huttenlocher, J., & Cannon, J. (2012). Early puzzle play: A predictor of preschoolers' spatial transformation skill. *Developmental Psychology*, 48(2), 530.
- Levine, S. C., Suriyakham, L. W., Rowe, M. L., Huttenlocher, J., & Gunderson, E. A. (2010). What counts in the development of young children's number knowledge? *Developmental Psychology*, 46(5), 1309-1319. doi: 10.1037/a0019671.
- Lim, C. (2010). Understanding Singaporean preschool teachers' beliefs about literacy development: Four different perspectives. *Teaching and Teacher Education*,

26(2), 215-224.

- Lilienfeld, S. O., & Waldman, I. D. (1990). The relation between childhood attention-deficit hyperactivity disorder and adult antisocial behavior reexamined: The problem of heterogeneity. *Clinical Psychology Review, 10*(6), 699-725.
- Lin, T. J., Justice, L. M., Paul, N., & Mashburn, A. J. (2016). Peer interaction in rural preschool classrooms: Contributions of children's learning-related behaviors, language and literacy skills, and problem behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 106-117.
- Litwin, G. H. & Stringer, R. A. Jr. (1968). *Motivation and organisational climate*. Boston: Harward University Press.
- Longobardi, E., Spataro, P., Frigerio, A., & Rescorla, L. (2016). Language and social competence in typically developing children and late talkers between 18 and 35 months of age. *Early Child Development and Care, 186*(3), 436-452.
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence, 16*(3), 491-502.
- Lowenstein, A. E., Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Jones, S. M., & Pess, R. A. (2015). School climate, teacher-child closeness, and low-income children's academic skills in kindergarten. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 5*(2), 89.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562.
- Maden, F. (1986). Okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşılan yönetimle ilgili problemler. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Marsh, J., & Thompson, P. (2001). Parental involvement in literacy development: Using media texts. *Journal of Research in Reading, 24*(3), 266-278.
- Marshall, J. C., Pritchard, R. J., & Gunderson, B. H. (2004). The relation among school district health, total quality principles for school organization and student achievement. *School Leadership & Management, 24*(2), 175-190.
- Matsumoto, H., & Tsuneda, M. M. (2019). Teachers' beliefs about literacy practices for young children in early childhood education and care settings. *International Journal of Early Years Education, 27*(4), 441-456.

- Maxwell, L. E. (1999). *School Building Renovation and Student Performance: One District's Experience*. Scottsdale: Council of Educational Facility Planners International.
- MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Micozkadioğlu, İ. İ., & Kazak Berument, S. K. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140.
- Miller, P. A., Bernzweig, J., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1991). The development and socialization of prosocial behavior. In R. A.Hinde, & J. Groebel (Eds.), *Cooperation and prosocial behavior* (pp. 54-77). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: A psychological approach*. London: Routledge.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2016). The effect of peers' self-regulation on preschooler's self-regulation and literacy growth. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 73-83.
- Morrison, G. S. (2006). *Fundamentals of early childhood* (4th ed.). Columbus, O.H.: Merrill/ Prentice Hall.
- Morrow, M. L., & Gambrell, B. L. (2004). *Using children's literature in preschool comprehending and enjoying books*. USA: International Reading Association.
- Nadal, M., Amengual-Bunyola, G. A., Ramis, C., Capó, M., & Cela-Conde, C. J. (2017). Recent genetic contributions to the study of language. *Ludus Vitalis*, 14(25), 187-204.
- National School Climate Council (2007). The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. www.schoolclimate.org/climate/papers-briefs.php adresinden erişilmiştir.
- National School Climate Center (2017). The 13 dimensions of school climate measured by the CSCI. https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/csci/CSCI-Dimensions-Chart_2019.pdf adresinden erişilmiştir.
- Nazim, F., & Mahmood, A. (2018). A study of relationship between leadership style and job satisfaction. *Journal of Research in Social Sciences*, 6(1), 165-181.

- Nelson, D. A., Robinson, C. C., & Hart, C. H. (2010). Relational and physical aggression of preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education & Development, 16*(2), 115-140.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*(1), 99.
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School mental health, 6*(2), 125-136.
- Ortega-Ruiz, R., Gómez-López, M., & Viejo, C. (2019). Adolescent Flirting and Sentimental Life in School and Juvenile Settings. *Pensamiento Psicológico, 17*(2), 9-22.
- Owens, R. G., Steinhoff, C. R. (1989). Towards a theory of organizational culture. *Journal of Educational Administration, 27*(3), 6- 16.
- Özcan, A. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemde prososyal davranışlar ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile makalelerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science, 51*(3), 489- 504.
- Özdemir, A. F. (2018). Okul öncesi eğitim alan 66-72 aylık çocukların baba katılımı ile erken dönem matematik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özgenel, M. (2020). Örgüt ve okul ikliminin tanımı ve önemi. M. Özgenel (ed.), *Örgüt ve okul iklimi* içinde (s. 1-10). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Salminen, J., Silinskas, G., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2017). Longitudinal associations between teacher-child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology, 52*, 191-202.
- Parish, J. B. (2002). School climate and state standards: A study of the relationships between middle school organizational climate and student achievement on the Virginia Standards of Learning Tests (Unpublished master diss.). College of William & Marry- School of Education, USA.
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M. K. (2020). Relations between kindergarten teachers’ occupational well-being and the quality of teacher-child interactions. *Early Education and Development, 31*(7), 994-1010.

- Peterson, M. W., & Spencer, M. G. (1990). Understanding culture and climate. *New Directions for Institutional Research*, (68), 3-18.
- Peterson, R. L., Larson, J., & Skiba, R. (2001). School violence prevention: Current status and policy recommendations. *Law & Policy*, 23(3), 345-371.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Piker, R. A., & Rex, L. A. (2008). Influences of teacher-child social interactions on English language development in a Head Start classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36(2), 187-193.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299- 312.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N., & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.
- Prakasha, V. (1983). *Zero through six: Learning and growing; what we know of the very young child*. Paris: U.N. Educational, Scientific, and Cultural Organization.
- Price, H. E. (2012). Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
- Pruden, S. M., Levine, S. C., & Huttenlocher, J. (2011). Children's spatial thinking: Does talk about the spatial world matter? *Developmental Science*, 14(6), 1417-1430.
- Relich, J. (1996). Gender, self-concept and teachers of mathematics: Effects on attitudes to teaching and learning. *Educational Studies in Mathematics*, 30(2), 179-195.
- Robbins, S. P., & Judge, T. (2012). *Essentials of organizational behavior*. New York: Pearson Education Inc.
- Roopnarine, J. L., Krishnakumar, A., Metindogan, A., & Evans, M. (2006). Links between parenting styles, parent-child academic interaction, parent-school

- interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 238-252.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2007). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. G. W. Ladd (Ed.), *Landscapes of childhood. Appraising the human developmental sciences: Essays in honor of Merrill-Palmer Quarterly* içinde (pp. 156–185). Wayne: Wayne State University Press.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
- Saeki, E., Segool, N., Pendergast, L., & von der Embse, N. (2018). The influence of test-based accountability policies on early elementary teachers: School climate, environmental stress, and teacher stress. *Psychology in the Schools*, 55(4), 391-403.
- Sağkal, A. S., Kabasakal, Z. T., & Türnüklü, A. (2015). Turkish Adaptation of the Connected Classroom Climate Inventory (CCCI). *Elementary Education Online*, 14(4), 1179-1192.
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. Abingdon: Routledge.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychological Association*, 45(2), 109- 119.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). NJ: John Wiley & Sons.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.
- Shadur, M. A., Kienzle, R., & Rodwell, J. J. (1999). The relationship between organizational climate and employee perceptions of involvement: The importance of support. *Group & Organization Management*, 24(4), 479-503.
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C., & Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1-2), 19-31.
- Shouse, R. C. (1996). Academic press and sense of community: Conflict, congruence, and implications for student achievement. *Social Psychology of Education*, 1(1),

47-68.

- Shouse, R. (2018). Academic press, sense of community, and student achievement. In J. S. Coleman, B. Schneider, S. Plank, K. S. Schiller, R. Shouse, H. Wang & S. Lee (der.). *Redesigning American education* (pp. 60-86). New York: Routledge.
- Song, S. Y. (2006). *The role of protective peers and positive peer relationships in school bullying: How can peers help?* Lincoln: University of Nebraska-Lincoln.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3-51.
- Sökmen, A. (2010). *Yiyecek-içecek hizmetleri yönetimi ve işletmeciliği*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Stallworth, H. L. (2003). Mentoring, organizational commitment and intentions to leave public accounting. *Managerial Auditing Journal*, 18(5), 405- 418.
- Stattin, H., & Magnusson, D. (1989). The role of early aggressive behavior in the frequency, seriousness, and types of later crime. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(6), 710.
- Suntheimer, N. M., & Wolf, S. (2020). Cumulative risk, teacher-child closeness, executive function and early academic skills in kindergarten children. *Journal of School Psychology*, 78, 23-37.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics: International edition*. New York: Pearson Publications.
- Tableman, B. (2004). School culture and school climate. *Best Practice Briefs*, 31, 1-10.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Taslak, S. (2008). Göreve ilişkin çatışmalarda etkileşimci ve dönüşümcü liderlik üzerine etiksel bir değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (31), 121-144.
- Tofur, S., & Balıkçı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Ortaokul örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1279- 1295.
- Topcu, İ. (2019). *Okul iklimi ve okul kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Trawick-Smith, J. (2013). *Early childhood development: A multicultural perspective*. Pearson Higher Ed.
- Trawick-Smith, J., Oski, H., DePaolis, K., Krause, K., & Zebrowski, A. (2016). Naptime data meetings to increase the math talk of early care and education providers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(2), 157-174.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., ... & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), 43-50.
- Karaca, N. H., Gündüz, A., & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.
- Karademir, A., & Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 206-236.
- Kohl, D., Recchia, S., & Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: An overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4), 411-426.
- Kozulin, A. (2002). Sociocultural theory and the mediated learning experience. *School Psychology International*, 23(1), 7-35.
- Lundberg, E., & Abdelzadeh, A. (2019). The role of school climate in explaining changes in social trust over time. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 712-724.
- Mattingly, J. W. (2007). *A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars*. (Unpublished doctoral diss.). University of Louisville, Kentucky.
- Mintzberg, H. (2014). *Örgütler ve yapıları* (A. Aypay, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi. (Orijinal çalışma 1979 yılında yayımlanmıştır).
- Peterson, M. W., & Spencer, M. G. (1990). Understanding academic culture and climate. *New Directions for Institutional Research*, 68, 3-18.
- Prawat, R. S., & Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychologist*, 29(1), 37-48.
- Reynolds, R. E., Sinatra, G. M., & Jetton, T. L. (1996). Views of knowledge acquisition and representation: A continuum from experience centered to mind. *Educational Psychologist*, 31(2), 93-104.

- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20(3), 575-604.
- Uğurlu, Z. (2015). Okul örgütü ve yönetimi. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (sayfa numarası). Ankara: Pegem Akademi.
- Uğurlu Eren, Z. (2019). Investigation of safety and supportive school climate in schools according to various variables. *European Journal of Education Studies*, 11(5), 56-79.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 44(1).
- Votruba-Drzal, E. (2006). Economic disparities in middle childhood development: Does income matter? *Developmental Psychology*, 42(6), 1154.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., Black, M. M., Nelson, C. A., Huffman, S. L., ... & Gardner, J. M. M. (2011). Inequality in early childhood: Risk and protective factors for early child development. *The Lancet*, 378(9799), 1325-1338.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
- Warnes, E. D., Sheridan, S. M., Geske, J., & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173-187.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194-213.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Whitaker, T., Whitaker, B., & Lumpa, D. (2013). *Motivating & inspiring teachers: The educational leader's guide for building staff moral*. Abingdon: Routledge
- Wilson, S. R., & Sabee, C. M. (2003). Explicating communicative competence as a

- theoretical term. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (p. 3–50). NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (2000). Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(2), 191-201.
- Wood, D. (2003). ABC of learning and teaching in medicine. *British Medical Journal*, 326, 328-330.
- Wu, Z., Hu, B. Y., Fan, X., Zhang, X., & Zhang, J. (2018). The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review*, 88, 582-590.
- Yalçinkaya Akyüz, M. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumunu*. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Yang, C., Sharkey, J. D., Reed, L. A., Chen, C., & Dowdy, E. (2018). Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 54.
- Yılmaz, A., & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 277-394.
- Yılmaz, F., & Demir, S. (2016). Revize Edilmiş Okul İklimi Öğretmen Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(1), 85-100.
- Zaretsky, E. (2018). Verbal working memory and early literacy acquisition: Do ELLs allocate resources similar to their typical monolingual peers or monolingual children with SLI?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(9) 1-20.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.
- Zippert, E. L., Eason, S. H., Marshall, S., & Ramani, G. B. (2019). Preschool children's math exploration during play with peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65, 101072.
- Zuckerman, P. (2003). *Invitation to the sociology of religion*. U.K.: Psychology Press.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı

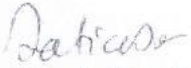
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ALANINDA BİLİMSEL
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

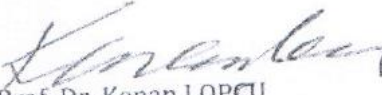
Tarih: 02.06.2020

Toplantı yeri: Eğitim Fakültesi

Karar no.2

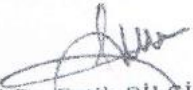
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Seval Ördek İNCEOĞLU tarafından 28.01.2020 tarih ve 14985 sayılı yazı ile Sosyal Bilimler Enstitüsüne gönderilen "Okul Öncesi Dönemde Okul İkliminin Çocukların Erken Akademik Becerileri, Prososyal ve Problem Davranışları ile İlişkinin İncelenmesi" başlık doktora tez önerisi kurulumuzca incelenmiştir. Çalışmada veri toplama amacı kullanılacak veri toplama araçlarının yazarlarından kullanım izni, ayrıca, Adana Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınacağı ve kullanılacak standart testleri için sertifika eğitimi alınacağı belirtilmiştir. Araştırmacının kullanacağı veri toplama araçları, kişisel bilgi formları, okul öncesi okul iklimi değerlendirme aracı, erken matematik yeteneği testi, erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı, sosyal becerileri değerlendirme ölçeği ve anne-babaya yönelik kişisel bilgi formu ile öğretmene yönelik bilgi formundan oluşmaktadır. Kurul, kullanılan araçların içeriğinin etik ilkeler açısından uygun olduğu kararına varmıştır.

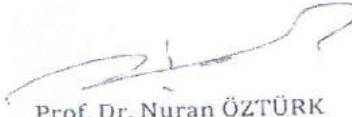

Prof. Dr. Hatice SOFU
Etik Kurul Başkanı


Prof. Dr. Kenan LOPÇU
Etik Kurul Üyesi


Prof. Dr. Birnur ERALDEMİR
Etik Kurul Üyesi


Prof. Dr. Meral ATICI
Etik Kurul Üyesi


Prof. Dr. Fatih BİLGİLİ
Etik Kurul Üyesi


Prof. Dr. Nuran ÖZTÜRK
Etik Kurul Üyesi


Prof. Dr. Ayten İflazoğlu
Etik Kurul Üyesi

Ek 2. Araştırma İzin Belgesi

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİNE

28/01/2020

BAŞVURU NO	202001282354497213
ÜNİVERSİTE ADI	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Sosyal Bilimler Enstitüsü
BÖLÜM ADI	Okul Öncesi Eğitimi
ÖNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	48385098588
KONU	Okul Öncesi Dönemde Okul İkliminin Çocukların Erken Akademik Becerileri, Prososyal ve Problem Davranışlar ile İlişkisinin İncelenmesi
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Doktora Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Öğrenci,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	ADANA
KURUM TÖRLERİ	Resmi Anasınıfı,
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Adres:Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Sancaam/ADANA- Telefon:(506) 805-4135- Eposta:svlordek@gmail.com

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Tez Önerisi

Ek 3. Kişisel Bilgi Formu

Okulun Adı:

Tarih:

Çocuğun Adı-Soyadı:

Doğum Tarihi:

1. Cinsiyet:

() Kız () Erkek

2. Kardeş Sayısı: (....)Kız (....) Erkek

3. Annenin eğitim durumu

() Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul

() Lise () Üniversite () Yüksek lisans

4. Babanın eğitim durumu

() Okur-yazar değil () İlkokul () Ortaokul

() Lise () Üniversite () Yüksek lisans

5. Annenin yaşı:.....

6. Babanın yaşı:.....

7. Annenin mesleği:

8. Babanın mesleği:

9. Annenin aylık geliri:.....

10. Babanın aylık geliri:.....

11. Anne-Babanın medeni durumu:

() Birlikte () Boşanmış () Boşanmamış ayrı yaşıyor

() Diğer.....(Açıklayınız)

Ek 4. TEMA-3 Erken Matematik Yeteneği Testi Kullanımına İlişkin İzin Belgesi



page 1

Approval of Permission to Use PRO-ED Test Material

November 12, 2020

Reference Permission Request #T4416

Seval Ordek Inceoglu
Gukurova University

Adana, 01339 Turkey

For permission to use of the Test of Early Mathematical Ability--Third Edition (TEMA-3) by
Ginsburg, Baroody, , Austin: PRO-ED. Kit 10880. Number of copies: 150 .

USAGE: Research for Master's Thesis or Dissertation

The purpose of this study is to examine the relationship between preschool children's early mathematics, early literacy and social skills with school climate. The participants of the study will be about 150 children. TEMA-3 will be conducted to the children to measure their early mathematics abilities that is the dependent variable of the study.

LIMITATIONS:

Permission is granted to utilize the TEMA-3 in this research study. Requester agrees to not copy, modify, or otherwise alter any of the components of the TEMA-3. Permission is for this study only.

PAYMENT: No fee assessed.

Total Paid: \$

APPROVAL:

The foregoing application is hereby approved provided that the form of credit and copyright notice, as specified in the sixth edition of the *Publication Manual of the American Psychological Association* or an equally recognized format, gives full identification of author, publisher, copyright date, and title and states, "Used with Permission." This permission is solely for adaptation to non-original formats and should not be construed as a transfer of any rights, title or interest in the PRO-ED publication. This permission includes the right to approve, without charge, the publication or transcription in Braille, large print, audio or other formats, only for the use by print impaired individuals or to accommodate student IEP requirements and only if such an edition is not for commercial use. Should PRO-ED, Inc. in its sole discretion, determine the use of our material by you, the client, is contrary to the original intent as we understood it in your letter requesting permission, we reserve the right to demand that you cease and desist in your use of PRO-ED, Inc.'s material and remove it from the marketplace. PRO-ED makes no representations and warranties about the validity or reliability of the Licensed Material or its appropriateness or effectiveness with respect to your specific use. You agree to defend and indemnify PRO-ED, Inc. from any claims made against PRO-ED, Inc. on account of your use of

**Approval of Permission to Use PRO-ED Test Material**

November 12, 2020

Reference Permission Request #T4416

the Licensed Material. By accepting this agreement, you confirm that the Licensed Material will not be used in pharmaceutical research of any kind.

****This permission is for one time use only, is not transferable, and terminates or when the above material goes out of print; whichever comes first.****

Approved by PRO-ED, Inc. Representative

Terri Cooter

Terri Cooter

Tests Permissions Department

PRO-ED, Inc.

November 12, 2020

PRO-ED, Inc. Tax ID: 74-1916673

Ek 5. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Kullanımına İlişkin İzin Belgesi



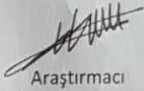

TEMEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
 Department OF Elementary Education

25.12.2019

Sayın Seval Ördek,

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013, 2016)* isimli çalışmamın, ilgili yerlerde kaynak gösterilmek şartıyla kullanılması uygun bulunmuştur. "Okul Öncesi Dönemde Okul İktidarı Çocukların Erken Akademik Becerileri, Sosyal ve Akademik Davranışları ile İlişkisinin İncelenmesi" isimli çalışmada kullanılabilir ve başkalarına verilemez. Araştırmanın tamamlanmasının ardından bir örneğinin tarafıma gönderilmesini rica ederim.

Saygılarımla

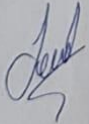

 Araştırmacı
 Dr. Gökçe KARAMAN BENLİ
 Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
 Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

*Karaman, G.(2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi. Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

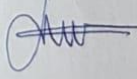
**Karaman, G. ve Aytar, A.G. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.02080>.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi (2013*, 2016**) isimli çalışma belirttiğim dışında başka bir çalışmada, izin alınmadan kullanılmayacak ve tarafımdan başkalarına verilmeyecektir.

Araştırmacı Adı-Soyadı ve İmza
Seval ÖRDEK



Danışman
Doç. Dr. Durmuş ASLAN



Ek 6. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği İzin Talebi ve Onayı

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Kullanma Talebi

Gelen Kutusu x

x

🖨

Seval ördek <svlordek@gmail.com>

7 Eki 2019 Pzt 13:16

☆

↩

Alıcı: hasana

Merhaba Değerli Hocam;

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda doktora eğitimimin tez sürecindeyim. İzniniz olursa geliştirdiğiniz Sosyal Beceriler Değerlendirme Ölçeğinizi (4-6 yaş) kullanmayı talep ediyorum. Saygılarımla...

Seval ÖRDEK

Araştırma Görevlisi

Okul Öncesi Öğretmenliği ABD

İlköğretim Bölümü

Eğitim Fakültesi

Çukurova Üniversitesi

Sarıçam- Adana/TÜRKİYE

Hasan Avcioğlu <hasana@ciu.edu.tr>

📧 17 Eki 2019 Per 13:36

☆

↩

Alıcı: ben

Sevgili Seval, ölçek yanımda olmadığından ancak bugün gönderebiliyorum. Çalışmanızda kolaylıklar diliyorum. Selam ve sevgilerimle.

Hasan Avcioğlu

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: Seval ördek <svlordek@gmail.com>

Kime: hasana@ciu.edu.tr

Gönderilenler: Mon, 07 Oct 2019 13:16:15 +0300 (EEST)

Konu: Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Kullanma Talebi



ÖZGEÇMİŞ

SEVAL ÖRDEK İNCEOĞLU

1987 yılında Hatay’da doğmuştur. Lise eğitimini 2001-2005 yılları arasında Antakya Necmi Asfuroğlu Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi’nde almıştır. Lisans eğitimini Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında alarak 2010 yılında bu bölümden mezun olmuştur. 2010- 2012 yılları arasında MEB’e bağlı okul öncesi öğretmenliği yapmış, 2012’de Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’na ÖYP araştırma görevlisi olarak atanmıştır. Aynı yıl Çukurova Üniversitesi’nde Okul Öncesi Eğitimi alanında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. 2012- 2013 yılları arasında Ankara Üniversitesi’nde yabancı dil eğitimi almak üzere 39. madde gereğince araştırma görevlisi olarak görevlendirilmiştir. 2015- 2020 yılları arasında Çukurova Üniversitesi’nde Okul Öncesi Eğitimi alanında doktora eğitimi tamamlamıştır. 2013- 2020 yılları arasında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. Haziran 2020’den bu yana Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalındaki araştırma görevliliğini sürdürmektedir.

Çalışma alanları toplumsal cinsiyet, aile ve okul iklimidir. Bu konularda çok sayıda ulusal ve uluslararası çalışmaları mevcuttur.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

E- Posta: svlordek@gmail.com, sordek@harran.edu.tr