

## Ortaöğretim Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Alguları ile Mesleki Gerilim Kaynakları Arasındaki İlişki

### Relationship Between Perception About School Climate and Professional Tension Sources of Secondary School Teachers

Abdurrahman İlğan<sup>1</sup>, Tuğba Çiftci<sup>2</sup>, Merve İlmez<sup>3</sup>

#### Öz

*Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine ilişkin alguları ve mesleki gerilim kaynaklarının betimlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışma ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, ortaöğretim düzeyinde üç farklı okulda görev yapan 100 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla Örgütsel İklim Betimleme ile Mesleki Gerilim Kaynakları ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algılarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki gerilim kaynakları ortalamasının ise çok az düzeyinin üzerinde olmak üzere biraz düzeyine tekabül etmiştir. Öğretmenler üzerinde en çok veli kaynaklı unsurların gerilime yol açtığı ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen diğer bir sonuç ise öğretmenlerin okul iklimine ilişkin alguları ile mesleki gerilim kaynakları arasında anlamlı bir ilişkinin olmamasıdır. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının mesleki gerilim kaynaklarını yordamasına ilişkin, her bir alt boyut için yapılan üç farklı regresyon analizi sonucunda, okul iklimi ölçeğinde 'yönetim ile ilişkiler' alt boyutunun, mesleki gerilim kaynakları ölçeğinin 'yönetimsel problemler' alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır.*

**Anahtar kelimeler:** Okul İklimi, Mesleki Gerilim, Ortaöğretim Okulu,

#### Abstract

*Aim of this research was describing teachers' perception about their school climate and professional tension sources along with examining relationship between these two variables. The research was designed in correlational survey in terms of qualitative. Sample of the research consisted of 100 high school teachers, working in three different school type located in Western Black Sea in 2017-2018 academic year. School Climate and Professional Tension Sources instruments were used to collect data for this research. Results showed that high school teachers' perception about their school climate were positive. Teachers' tension sources measured as equivalent to some as above of rarely level. It was measured that tension stemming from parents was the most sources on teachers. Along with this there was not relationship between teachers' perceptions about school climate and professional tension sources. Teachers' perception about school climate, as a predictor, to predict professional tension sources of teacher's three analyses managed for each dimension of tension sources which resulted with that 'administrative relationships' as dimension of school climate, predicted 'administrative problems' as dimension of professional tension sources scale.*

**Keywords:** School Climate, Professional Tension, Secondary School,

Gönderim Tarihi (Received): 14/06/2019

Kabul Tarihi (Accepted): 11/09/2020

Araştırma Makalesi: Bu makale 2019 araştırma verilerine dayalı olarak hazırlanmıştır.

<sup>1</sup> Doç. Dr., İzmir Demokrasi Üniv. Eğitim Fak., abdurrahman.ilgan@idu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2972-7727

<sup>2</sup> Yüksek lisans öğrencisi, ciftcitugba81@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4090-551X

<sup>3</sup> Yüksek lisans öğrencisi, merveilmez@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0161-6785

## Giriş

Örgütler belirli bir amaç için bir araya gelmiş planlı yapılardır. Toplumun eğitim düzeyinden bahsedilirken, daha fazla sayıda bireyin, örgüt denilen karmaşık yapıda, uzun bir süre eğitilmesi ifade edilmektedir (Öncü, 1982). Örgütün yapısında iki boyut vardır (Ergun ve Polatoğlu, 1988): Örgütün yapısı ve insan. Örgütün işleyişini etkileyen etmenlerden birincisi o örgütün biçimsel yapısı olup, diğer unsur ise bu biçimsel yapıyı örgüt amaçları doğrultusunda işleten insan / işgören unsurudur. Bu iki ögenin bir dengeleşim içinde olması gerekmektedir. Bir örgütte biçimsel yapının ne denli önemi varsa, birey boyutunun da o denli önemi vardır. Bu iki unsur sürekli etkileşim içerisindedir. Bu açıdan iki öğeden birisine önem verip diğerinin göz ardı etmek örgüt etkinliğini zayıflatan ve azaltan bir unsur olacaktır. Eğitim örgütlerinin çalışanları (paydaşları) arasında, müdür, müdür yardımcıları, yardımcı personel ve öğrenciler olmasına karşın başarının sağlanmasındaki en önemli unsur öğretmendir (Darling-Hammond, 2010). Eğitimin bu özelliğinden dolayı öğretmenin yerini başka bir şeyle değiştirme olanağı yoktur (Kaya,1991, s.114).

Örgüt içerisindeki insanların birbirleriyle olan etkileşimleri, davranışları, iletişimleri ve tutumları ‘örgüt iklimi’ adı verilen yapıyı oluşturmaktadır. Örgüt iklimi, çalışanların örgüte ilişkin algıları olarak kavramsallaştırılmıştır (Gündüz-Çekmeceliolu, 2007). Bursalıoğlu’nun (2013) örgütleri modelleştirmede kullandığı dört unsurdan birisi örgüt iklimidir ve ona göre bu boyut kişiler ve gruplar arasındaki ilişkilerin ürünüdür. Örgüt iklimi, örgüt içinde çalışanlar için olumlu bir hava yaratarak, çalışanların duygu ve moral durumlarını etkileyebilmekte ve dolayısıyla örgüte bağlanmalarını sağlayıcı sağlam bir kültürün oluşmasında etkili rol oynamaktadır (Yüceler, 2009). Okul iklimi, bir okulu diğer okullardan ayıran ve bu konuda çalışanların davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisidir (Aydın, 1993). Okul iklimi, nispeten katılımcılar tarafından tecrübe edilen, onların davranışlarını etkileyen, okulun çevresinin, okuldaki ortak davranışa ilişkin algılamalara dayalı niteliğidir (Hoy ve Miskel, 2010). Bir eğitim örgütünün ikliminde rol oynayan önemli iki unsur öğretmen ve yöneticilerdir. Okul iklimi bağlamında olumlu öğretmen davranışlarının göstergesi moral ve samimiyet olup, olumsuz gösterge ise çözümlenme ve engelleme olarak ifade edilmekte; olumlu yönetici davranışlarının ise kendini işe verme ve anlayış gösterme iken, olumsuz olanlar ise yüksekte bakma ve yakından izlemedir (Bursalıoğlu, 2013). Karcıoğlu (2001) örgüt ikliminin belirleyicilerini / göstergelerini şu şekilde tanımlamıştır: i) yönetsel değerler, ii) liderlik tipi, iii) örgütün sahip olduğu ekonomik şartlar, iv) örgüt yapısı, v) üyelerin kişilik özellikleri, vi) işyerinde sendikaların mevcudiyeti, vii) örgütün hacimsel büyüklüğü ve viii) örgütün yaptığı işin türü. Açık olması öngörülen beklenen okul ikliminde (Hoy ve Miskel, 2010) öğretmenlerin kendi aralarında ve müdür ile aralarında işbirliği ve saygı çerçevesinde iletişim mevcuttur. Ayrıca müdür, öğretmenleri dinler ve öğretmenlerden gelecek önerilere açıktır. Gerçeğe dayalı övgülerde bulunur ve öğretmen yeterliğine saygılıdır. Açık örgüt ikliminde öğretmenler de okulda meslektaşları ile iyi ilişkilere sahiptirler, birbirlerini tanır ve yakın arkadaşlıklar. Özetle hem müdürün hem de öğretmenlerin davranışlarının açık ve gerçek olması beklenir.

Açık bir örgüt ikliminde gerilimin sürekli olmayacağı söylenebilir. Eğitimsel amaçların gerçekleşmesinin büyük ölçüde öğretmene ve onun sağlıklı ve gerilimsiz bir ortamda çalışıyor olmasına bağlı olduğu belirtilmiştir (Cox ve Brockley; akt. Açıkgöz, 1992, s.1). Günümüz modern yaşamında, stresin bireyler üzerinde mevcudiyeti kaçınılmaz bir olgu olmakla birlikte, insan odaklı bir meslek olması dolayısıyla öğretmenlik mesleğinde stresli olduğu ifade edilebilir . Yüksek düzeyde stresin insanlarda gerilime ve tükenmişliğe yol açması mümkündür. Kişileri etkileyen birçok unsur strese neden olabilmektedir. Bireylerdeki stres düzeyinin yüksek oluşu, bireyler üzerinde fizyolojik ve psikolojik yıkımlara neden olabilir. Bu durum onların sağlığını ve örgütsel başarısını olumsuz bir şekilde etkileyebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s. 149). Artan iş yükü, problemler öğrenci davranışları,

öğretmen-veli iletişimine ile ilgili problemler okul yönetiminden yeterli desteğin alınmaması meslektaşlar ile işbirliği ortamının meydana gelmemesi ve özerklik eksiklikleri öğretmenlerde mesleki kaynaklı stres faktörleri arasında sıralanabilir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Öğretmenlerin birçoğu, aktif problem çözme faaliyetleri, meslektaşlardan alınan sosyal ve duygusal destek, öğretim durumun tekrar organize etme, velilerle işbirliği veya öğretim stratejilerini değiştirmek suretiyle stres ile başarılı bir şekilde baş edebilmektedirler (Jennet, Harris ve Mesibov, 2003).

Örgütsel tükenmişlik, araştırmanın bağımlı değişkeni olan örgütsel gerilim ile ilişkili bir kavramdır (Lacovides, Fountoulakis, Kaprinis, Kaprinis, 2003; Maslach, Leiter, 2016; Wu, Zhu, Wang, Wang, Lan, 2006) Örgütsel gerilimi ile ilgili yeterli alanyazın olmaması dolayısıyla, en yakın ilişkili kavram olan örgütsel tükenmişliğe ilişkin alanyazının verilmesi uygun görülmüştür. Örgütsel davranış alanında ve çalışma yaşamında mesleki tükenmişlik çokça çalışılan konular arasındadır. Maslach ve Jackson'a (1981) göre tükenmişlik, özellikle insan odaklı meslek gruplarında çalışan kişilerde ortaya çıkan, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde eksilme sendromudur. Bir öğretmen tüm duygusal kaynaklarını tüketmiş gibi hissettiğinde, duygusal tükenme; öğretmenin kendini meslektaşlardan, ailesinden ve arkadaşlarından izole ettiğinde ise duyarsızlaşma ortaya çıkar (Roloff ve Brown, 2011). Tükenmişlik, insana doğrudan hizmet veren mesleklerden olan öğretmenlerde uzun dönemli mesleki stresin sonucu olarak kavramsallaştırılabilir (Jennet vd., 2003). Tükenmişliğin üç gelişim aşaması olduğu ifade edilmektedir (Schaufeli ve Enzmann, 1998). Birinci aşama, kaynaklar ve talepler arasındaki dengesizlik sonucu meydana gelen stres tarafından betimlenmektedir. İkinci aşamada bireyler sıklıkla uyku problemleri, baş ağrısı ve unutkanlığın eşlik ettiği ilave problemlerin dışında duygusal gerilim, bitkinlik ve tükenmişliğe maruz kalırlar. Üçüncü aşama ise birtakım tutum ve davranışların değişimini kapsamaktadır. Tükenmişlik yaşayan bir öğretmen düşük moral, düşük özsaygı ve fiziksel tükenmişliğe sahip olup, etkili öğretmenlerin işi bırakmasının en büyük sebepleri arasındadır (Roloff ve Brown, 2011). Beauchamp ve Thomas'a (2009) göre, gerilim tüm öğretmenlerin teorik ve pratikteki gelişimleri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Gerilim meslekte yeni olan öğretmenlerin kimlik oluşum süreçlerini sorgulama fırsatı sunmakta olup, bireysel kimliğinin inşasına bu bağlamda katkı sunmaktadır (Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson ve Fry, 2004). Fiarman (2007) Maryland'de (ABD) üç yıl okul dışında koçluk yaptıktan sonra, zorunlu olarak iki yıl için öğretmenliğe dönmek durumunda olan sekiz öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, okul temelli biri işe tekrar dönmeyi, onlar üzerinde gerginlik ve hayal kırıklığı oluşturan bir tür 'kültür şoku' olarak tanımlanmışlardır. Benzer şekilde yöneticilik görevinden sonra öğretmenlik işine dönmeyen de öğretmenler için bir gerilim kaynağı olduğuna ilişkin araştırma sonuçları mevcuttur (Munroe, 2013). Aday öğretmenler üzerinde yürütülen bir araştırmada gerilime neden olan üç unsurun şunlar olduğu ortaya çıkmıştır: i) öğrenci rolünden öğretmen rolüne geçiş, ii) öğrenciye gerçekte verilen ve verilmesi istenen destek arasındaki çatışma ve iii) öğretmeyi öğrenme ile ilgili çatışmalar (Pillen, Beijaard ve Den Brok, 2013). Yaylı'nın (2017) aday öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada da, öğrencilikten öğretmenliğe geçişe ilişkin rol değişimi, öğrencilere destek olma bağlamında kendilerine yeterince güveneme ve öğretmeyi öğrenme yani kuram-uygulama arasındaki bütünlüğü sağlayamamanın, gerilime yol açtığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında aday öğretmenler danışman öğretmenlerin ilgisizliğinden şikâyet etmekte olup, kendileri tarafından yardım talep edilmedikçe, onlara meslektaşları tarafından yardım teklifinin yapılmadığı da ortaya çıkmıştır. Atanmak için uzun bir süre Kamu Personel Sınavı'na hazırlanmak durumunda kalan meslekte yeni olan bir kısım öğretmenler, sınav hazırlıklarının tükenmişliğe yol açması dolayısıyla kendilerini mesleğe adayamamaktadırlar (Özen, 2018).

Alanyazında okul iklimi ve öğretmen geriliminin çeşitli değişkenler ile ilişkisine dair araştırmalara rastlanmaktadır. Sosyal iklim ve sosyal destek ile tükenmişlik arasında negatif yönlü ilişkileri ortaya koymaktadır. Meslektaşlardan sağlanan sosyal destek ile tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında negatif

yönlü ilişki (Schaufeli ve Bakke, 2004); denetim / gözetim desteği ile öğretmen tükenmişliği arasında negatif yönlü ilişki (Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006) bulunmuş, öğretmenlerin okul idaresi ile olan ilişkileri, onların mesleki tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır (Cano-Garcia, Padilla-Munoz ve Carrasco-Ortiz, 2005). Bunların yanında yabancı dil öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada (Etminan, 2014), iş doyumunu ölçeğinin kişisel başarı boyutu ile duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma arasında negatif yönlü ilişki ortaya çıkmıştır.

Okul iklimi ile öğrenci performansı (Orzea ve Cocorada, 2017; Smith ve Shoupe, 2018; Voight ve Hanson, 2017), okula ilgi / sevgi (Peter, Taylor ve Edkins, 2017), okul büyüklüğü (Orzea ve Cocorada, 2017), liderlik stiline (Amedome, 2018) ilişkin araştırmalara rastlanmakla birlikte, yapılan alanyazın taramasında yurtdışında benzeri araştırmalar yapılmış olmakla birlikte yurtiçi alanyazında okul iklimi ve mesleki gerilim kaynakları arasındaki ilişkiyi konu edinen araştırmaya rastlanmamış olması dolayısıyla araştırmanın alana katkı sağlaması umulmaktadır. Okul iklimi ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu literatürde araştırmalar vardır (Buluç ve Şenel, 2016). Yine öğretmenlerin gerilim kaynakları ile meslek etkinlikleri arasında ilişki olduğuna dair araştırmalar mevcuttur (Berry, 2008; Lieberman, 1988). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile mesleki gerilim kaynaklarının betimlenmesinin yanında belirtilen iki değişken arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenebilmesi eğitimsel uygulamaların başarısını artırmaya katkı sağlayabilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin çalıştıkları okul iklimine ilişkin algıları ve mesleki gerilim kaynaklarının betimlenmesi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki gerilim kaynakları nasıldır?
3. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile mesleki gerilim kaynakları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları mesleki gerilim kaynaklarının yordayıcısı mıdır?

### **Yöntem**

Bu araştırma ilişki araştırma modelinde olup nicel araştırma özelliği taşımaktadır. Nicel araştırma yöntemi, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan araştırma türüdür. İlişkisel araştırma modeli iki ya da daha fazla sayıda değişken arasında, birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009, 15).

### **Çalışma Örnekleme**

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, Doğu Karadeniz’de ortaöğretim düzeyinde üç farklı okulda görev yapan 100 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu örnekleme tekniğinde örnekleme girmede seçkisizlik (random) olmadığı için, genellenebilirlik sınırlı olup (Balcı, 2015), katılımcılar kolay ulaşılabilirlikleri nedeniyle tercih edilmiştir. Tablo 1’de çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler

Değişken	Kategoriler	N	%
<b>Cinsiyet</b>	1. Kadın	57	57
	2. Erkek	42	42
<b>Öğrenim Düzeyi</b>	1. Ön Lisans	1	1
	2. Lisans	83	83
	3. Lisansüstü	16	16
<b>Hizmet Yılı</b>	1. 1-3	22	22
	2. 4-6	17	17
	3. 7-10	23	23
	4. 11-15	10	10
	5. 16-20	15	15
	6. 21-25	10	10
	7. 25 ve üzeri	2	2
<b>Kurum Türü</b>	1. Genel lise	46	46
	2. Meslek lisesi	41	41
	3. İmam Hatip Lisesi	11	11

Tablo 1’de görüldüğü üzere, araştırmanın katılımcılarının yarıdan fazlasını kadınlar oluşturmakta, büyük çoğunluğu lisans düzeyinde eğitime sahip, mesleki kıdem ve okul türlerine göre dağılım ise çeşitlilik göstermektedir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak; Örgütsel İklim Betimleme (OCDQ Form IV) ve Mesleki Gerilim Kaynakları (MGK) ölçekleri kullanılmıştır.

#### **Örgütsel İklim Belirleme Ölçeği**

Bu araştırmada, Aksu (1994) tarafından geliştirilen örgütsel iklim (OCDQ) formundan yararlanılmıştır. İlgili ölçek tekrar incelenmiş ve birbirine yakın olan ve okullarımıza uygun olmadığı görülen 23 madde (madde sayısının fazla olması dolayısıyla) ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçek 20 maddeden oluşturulmuştur. Ölçek 5’li Likert tipi şeklindedir. Bu araştırmada Örgütsel İklim Belirleme ölçeğinden elde edilen verilerin geçerliliğinin hesaplanmasında faktör analizi yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında örgütsel iklime ilişkin yapılan son faktör analizine ilişkin sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir. Bu analizler sonucunda uygun yapıda yer almayan maddeler (4, 5, 7, 9, 14) çıkarılmak suretiyle elde edilen kararlı / uygun yapı sonucunda; yönetim ile ilişkiler (8, 10, 11, 12, 13, 15, 18), öğretmenler arası ilişkiler (1, 2, 3, 6, 19) ve ders dışı işlemler (16, 17, 20) olmak üzere üç alt boyut ortaya çıkmıştır. Verinin faktör analizi için uygunluğunu ortaya koyan KMO testi .88 şeklinde; verinin normalliğini gösteren Bartlett testi ise anlamlı ( $p < .000$ ) çıkmıştır. Örgütsel İklim Belirleme Ölçeği’nin açıkladığı toplam Varyans% 64.61, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .91 şeklinde ortaya çıkmıştır. Örgütsel İklim Belirleme Ölçeği’nden alınan yüksek puan olumlu okul iklimini, düşük puan olumsuz okul ikliminin göstergesidir.

Tablo 2. Örgütsel iklim belirleme ölçeği faktör analizi sonucu

Maddeler	Yönetim İle İlişkiler	Boyutlar Öğretmenler Arası İlişkiler	Ders Dışı İşlemler
8) Okulumuzdaki öğretmenler toplantıları müdürün tek yanlı bilgi verdiği toplantılardır.*	.83	.18	.25
10) Okulumuzdaki öğretmen toplantıları katı bir gündem ile hazırlanmaktadır.*	.81	.10	.27
15) Okul müdürümüz öğretmen toplantılarını bir iş toplantısı gibi görmektedir.	.73	.06	.14
18) Okulumuzdaki öğretmenler bu okuldan ayrılmayı düşünmektedir.*	.72	.38	.05
12) Okulumuzdaki öğretmenlerin ders dışı işleri fazladır.*	.65	.41	-.10
13) Okul müdürümüz öğretmenlerin bireysel sorunlarını çözmede yardımcı olur.	.64	.13	.53
11) Okul müdürümüz olumlu eleştiriler ile yapıcı destekler verir.	.59	.17	.52
2) Okulumuzdaki öğretmenler gruba uyum sağlamayan diğer öğretmenlere baskı yapmaktadırlar.*	.13	.82	.15
3) Okulumuzdaki öğretmenler moralimi yükseltir.	.12	.70	.18
19) Okulumuzdaki öğretmenler okulda birlikte olmaktan hoşlanmaktadır.	.08	.66	.53
1) Okulumuzda çoğunluğa karşı çıkan bir azınlık grubu vardır.*	.37	.62	.08
6) Okulumuzdaki öğretmenler arasında dayanışma yoktur.*	.24	.57	.32
16) Okulumuzdaki öğretmenler, bireysel sorunları olan öğrencilerle ilgilenmek için ders dışında da zaman ayırmaktadır.	.03	.40	.80
20) Okul müdürümüz öğretmenlerin konu alanındaki yeterliklerini kontrol etmektedir.*	.17	.17	.77
17) Okul müdürümüz karşılaştığı yeni düşünceleri öğretmenler ile paylaşmaktadır.	.26	.12	.70
Boyutların Açıkladıkları Varyans (%)	26.22	19.22	19.17

\* Tersten kodlanmış olumsuz maddeler.

### **Mesleki Gerilim Kaynakları Ölçeği**

Mesleki Gerilim Kaynakları Türkçe Formu ülkemizde Açıkgöz, Skovholt ve Açıkgöz tarafından 1994 yılında geliştirilmiştir. Bu ölçek üç bölüm ve 92 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada formun ilk bölümünde yer alan ‘gerilim yaratan durumların, gerilim yaratma derecelerini saptamak için oluşturulmuş 53 maddeden bu araştırmanın kapsamına uygun olması ve daha az sayıda madde kullanılması amacıyla, 20 madde seçilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipinde olup, bu maddeler 1’den 5’e doğru (hiç, çok az, biraz, çok, çok fazla) sıralanmıştır. Tablo 3’te bu araştırma kapsamında yapılan son yapılan faktör analizine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

**Tablo 3.** Mesleki gerilim kaynakları ölçeği faktör analizi sonucu

	Boyutlar		
	Çevresel Problemler	Öğretimsel Problemler	Yönetimsel Problemler
17) Ana-babaların ilgisiz olması	.85	.25	.05
18) Öğrencilerin kişisel sorunları (aile içi geçimsizlik, bunalım vb.)	.78	.22	.06
19) Öğretmeni öğretmenden daha iyi bildiğini düşünen ana-babalar.	.74	.39	.07
20) Anababaların, öğrencilerin başarısızlığı nedeniyle öğretmeni suçlamaları	.73	.38	.12
16) Öğrencilerin verilen bilgileri anlayamaması	.69	.12	.33
1) Mesleki gelişme olanaklarının bulunmaması	.48	.44	.12
9) İşe başlarken karşılaşılan haksızlıklar	.26	.79	.10
5) Görevlerimin iyi tanımlanmamış olması	.25	.74	.08
15) Öğretmenler arasında karşılıklı saygının bulunmaması	.15	.72	.25
4) Öğrencilerin saygısızlığı	.40	.68	.01
8) İşimi yaparken bağımsız davranma olanağının olmaması	.28	.51	.39
14) Müdür tarafından yeterli bilgilendirme yapılmaması	.04	.28	.89
13) Müdürün ilgisiz olması	.04	.29	.86
12) Öğrettiklerimin ilginç olmaması	.40	-.27	.66
Boyutların Açıkladıkları Varyans (%)	26.18	23.38	16.78

### Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce, dağılımların normal olup olmadığı Kolmogorov – Smirnov Testi ile kontrol edilmiştir. Araştırmada katılımcıların yapılacak fark analizlerine dayalı olarak; cinsiyet, hizmet yılı, öğrenim düzeyi, ve lise türü faktörlerinin araştırmanın alt boyutlarına; yönetim ile ilişkiler, öğretmenler arası ilişkiler, ders dışı işlemler; çevresel problemler, öğretimsel problemler, yönetimsel problemler dağılımını gösteren normallik testleri yapılmıştır. Hipotez testlerinde  $H_0$  (yokluk) hipotezi; puanların dağılımları normal dağılımdan anlamlı fark göstermez ( $p > .05$ );  $H_a$  (alternatif) hipotez ise; puanların dağılımı normal dağılımdan anlamlı fark gösterir ( $p < .05$ ) şeklinde kurulduğu için,  $p$  anlamlılık değerinin .05 den küçük olması dağılımın normalden anlamlı şekilde farklı dağıldığının göstergesidir (Büyüköztürk, 2018; Özdamar, 2004). Verilerin normalliğini test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş tüm alt boyutların çarpıklık değeri -1.5 ile +1.5 arasında değer aldığı görülmüş, dağılımın normal olduğu varsayılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmadaki veri seti normal dağılım gösterdiği için, verilerin analizinde ikili karşılaştırmalarda bağımsız örneklem için t-testi, ikiden fazla karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve toplam puandaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırmalar için Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların çalıştıkları okul iklimine ilişkin algıları, stres düzeyleri bu algı ve stres düzeylerinin katılımcıların kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiş; deneklerin okul iklimine ilişkin algıları ile mesleki gerilim kaynakları arasında bir ilişki olup olmadığı ise basit doğrusal regresyon analizi ile sınanmıştır.

Mesleki gerilim kaynaklarının, okul iklimini yordamasına ilişkin regresyon analizleri yapılmadan önce; otokorelasyon için yapılan analizlerde Durbin-Watson değerlerinin 1.5-2.5 arasında, çoklu doğrusal bağlantı olmaması için yapılan analizde ise VIF değerlerinin ise 5'in altında olması dolayısıyla analizlerin varsayımları karşıladığı söylenebilir.

## Bulgular

### 1. Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Algıları

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algılarını gösteren istatistik sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Ortaöğretim öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin betimsel istatistikler

Okul İklimi Ölçeği	N	$\bar{X}$	ss
Yönetim İle İlgili İlişkiler	100	2.83	.91
Öğretmenler Arasında İlişkiler	100	3.62	.99
Ders dışı İşlemler	100	3,83	1.04
Toplam	100	3.29	.81

Tablo 4’deki bulgulara göre ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel iklim ölçeğinden aldıkları puanların, ‘yönetim ile ilgili ilişkiler’ boyutuna dair ortalamaları  $\bar{X}= 2.83$ ; ‘öğretmenler arasında ilişkiler’ boyutuna dair ortalamaları  $\bar{X}= 3.62$  ve ‘ders dışı işlemler’ boyutuna dair ortalamaların  $\bar{X}= 3.82$  olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının ( $\bar{X} = 3.29$ ) ortalamasının biraz üzerinde, yani kısmen olumlu, olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında okul iklimi ölçeğinde, ders dışı işlemler alt boyutunun standart sapma değerinin diğer boyutlardan yüksek çıktığı, bu sonuç, öğretmen görüşlerinin farklılaştığı şeklinde değerlendirilebilir.

### 2. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Gerilim Kaynaklarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında ortaöğretim öğretmenlerinin, gerilim düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve bunların öğretmenlere ilişkin çeşitli demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular verilmiştir. Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gerilim kaynaklarının betimlenmesine ilişkin sonuçlar, alt boyutlar olarak, Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo5. Öğretmenlerinin mesleki gerilim kaynaklarının betimlenmesine ilişkin sonuçlar

Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Çevresel Problemler	100	3.45	1.02
Öğretimsel Problemler	100	2.80	1.15
Yönetimsel Problemler	100	1.84	.95
Toplam	100	2.87	.88

Tablo 8’den görüleceği üzere, öğretmenlerde mesleki gerilime yol açan unsurların aritmetik ortalaması ( $\bar{X}= 2.87$ , SS= .88) çok az düzeyinin kısmen üzerinde olmak üzere, “biraz” düzeyine tekabül etmiştir. Alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, öğretmenlerde en çok gerilime yol açan boyut / yapının veli ağırlıklı maddelerden oluşan “çevresel problemler” boyutu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin velilerden kaynaklı problemlerin, ‘çok’ düzeyinde gerilime neden olduğunu; okul yönetiminden kaynaklı problemlerin ise hiç düzeyine yakın olmak üzere, ‘çok az’ düzeyinde gerilime yol açtığı algısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

### 3. Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile Gerilim Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile gerilim düzeyleri arasındaki ilişkiye dair yapılan Pearson korelasyonu sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.



Tablo 6. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile gerilim düzeyleri arasındaki ilişkiye dair analiz sonuçları

	İklim algısı	Gerilim Kaynakları
İklim algısı		-.19
Gerilim Kaynakları	-.19	

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenin iklim algısı ile gerilim kaynakları arasında düşük düzeyde negatif ve anlamsız bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r = -.19$ ,  $p > .05$ ). Buna göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarındaki artışın onların gerilim kaynaklarını etkilemediği söylenebilir.

#### 4. Okul İkliminin Mesleki Gerilim Kaynaklarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okullarına ilişkin sahip oldukları iklim algısının, onların gerilim kaynakların ölçeceğinden “çevresel problemler” alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin okullarına ilişkin sahip oldukları iklim algısının, “çevresel problemler” alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

	B	Standart hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	23.644	2.648		8.929	.000		
Yönetim ile ilişkiler	-.145	.121	-.149	-1.198	.234	-.154	-.121
Öğretmenler arası ilişkiler	-.215	.161	-.172	-1.331	.186	-.157	-.135
Ders dışı işlemler	.331	.252	.168	1.314	.192	-.010	.133
R= .22							
R <sup>2</sup> =.049							
F <sub>(3,96)</sub> = 1.63							
p=.18							

Tablo 7’de görüleceği üzere, mesleki gerilim ölçeğinin birinci alt boyutu olan, ‘çevresel problemler’in okul ikliminin alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin ortaya konulan modelin anlamlı olmadığı görülmektedir [ $F_{(3,96)} = 1.63$ ,  $p > .05$ ]. Çevresel problemler boyutu ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki t değerleri de anlamlı değildir. Buna göre, okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının çevresel problemlerin anlamlı yordayıcıları olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin okullarına ilişkin sahip oldukları iklim algısının, öğretimsel problemler alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8’de görüleceği üzere, mesleki gerilim ölçeğinin ikinci alt boyutu olan, ‘öğretimsel problemler’in okul ikliminin alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin ortaya konulan modelin anlamlı olmadığı görülmektedir [ $F_{(3,96)} = .63$ ,  $p > .05$ ]. Öğretimsel problemler boyutu ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki t değerlerinin de anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının öğretimsel problemlerin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin okullarına ilişkin sahip oldukları iklim algısının, “öğretimsel problemler” alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

	B	Standart hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	16.700	2.502		6.674	.000		
Yönetim ile ilişkiler	-.108	.114	-.120	-.946	.346	-.134	-.096
Öğretmenler arası ilişkiler	.026	.152	.022	.168	.867	-.071	.017
Ders dışı işlemler	-.090	.238	-.049	-.379	.705	-.100	-.039
R= .14							
R <sup>2</sup> =.019							
F <sub>(3,96)</sub> = .63							
p=.59							

Öğretmenlerin okullarına ilişkin sahip oldukları iklim algısının, yönetimsel problemler alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin okullarına ilişkin sahip oldukları iklim algısının, “yönetimsel problemler” alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

	B	Standart hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	7.809	1.179		6.623	.000		
Yönetim ile ilişkiler	-.174	.054	-.388	-3.235	.002	-.330	-.314
Öğretmenler arası ilişkiler	-.007	.072	-.012	-.094	.925	-.151	-.010
Ders dışı işlemler	.112	.112	.123	1.000	.320	-.088	.102
R= .34	R <sup>2</sup> =.12						
F <sub>(3,96)</sub> = 4.32	p=.007						

Tablo 9’da görüleceği üzere, mesleki gerilim ölçeğinin üçüncü ve son alt boyutu olan, ‘yönetimsel problemler’in okul ikliminin alt boyutları tarafından yordanmasına ilişkin ortaya konulan modelin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır [ $F_{(3,96)} = 4.32, p < .05$ ]. Yönetimsel problemler boyutu ile okul ikliminin alt boyutları arasındaki t değerleri incelendiğinde bunlardan yalnızca ‘yönetim ile ilişkiler’ boyutunun anlamlı ilişki verdiği / yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır ( $r = -.31$ ). Buna göre, okul iklimi ölçeğinin alt boyutu olan, ‘yönetim ile ilişkiler’in, mesleki gerilim kaynaklarında ‘yönetimsel problemler’deki varyansın ( $R^2 = .12$ ) % 12’sini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Ortaya konulan modele ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Yönetimsel Problemler} = 7.81 - .17 \text{ Yönetim İle İlişkiler}$$

Bu sonuca göre, öğretmenlerin yönetim ile olumlu ilişkilerindeki bir birimlik artış, öğretmenlerin gerilim kaynaklarından olan ‘yönetimsel problemler’de -.17 puanlık düşüşe yol açacaktır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları incelendiğinde hem yönetim ile ilgili ilişki düzeylerinin hem öğretmenler arası ilişki düzeylerinin hem de ders dışı ilişki düzeylerinin orta düzeyin biraz üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, çalıştıkları okul türüne, hizmet yıllarına ve öğrenim düzeylerine göre okulun iklimine ilişkin algılarında herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

Sezgin ve Kılınç (2011) tarafından ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada, okul iklimine ilişkin algının görece yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Korkmaz (2011) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada, okul müdürü davranışına ilişkin boyutların ortalamalarının, öğretmen davranışlarına ilişkin boyutlardan daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Okar (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen algılarına göre, okul müdürünün okul iklimine ilişkin davranışları genellikle ve bazen düzeyinde sergilediği, öğretmen ise genellikle ve bazen düzeylerine sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bozdoğan ve Sağnak (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin öğrenme iklimi ölçeğine ilişkin algılarının, beş boyuttan oluşan ölçme aracında, uyum ve değerlendirme boyutlarında ortalamasının biraz üzerinde, liderlik, özgürlük ve işbirliği boyutlarında ise görece yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada Çetinkaya-Yıldız ve Hatipoğlu-Sümer (2010) öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarının orta düzeyde, Özdemir ve diğ. (2010) ise bir boyutta yüksek, diğer iki boyutta ise ortalamasının üzerinde bulmuşlardır. İlgili araştırmalar (Bozdoğan, Sağnak, 2011; Çetinkaya-Korkmaz, 2011; Okar, 2018; Özdemir ve diğ., 2010; Yıldız ve Hatipoğlu-Sümer, 2010) ile bu araştırmanın sonuçlarının büyük ölçüde benzer iken; bu araştırmadan daha yüksek ortalama elde eden araştırmalar (Sezgin ve Kılınç, 2011) da mevcuttur.

Öğretmenlerin mesleki gerilim düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde öğretimsel problemler ve yönetimsel problemler alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne, hizmet yıllarına ve öğrenim düzeylerine göre mesleki gerilim düzeylerinde herhangi bir anlamlı farklılık görülmemiştir. Sezgin ve Kılınç (2011) tarafından ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada, bu araştırma ile benzer şekilde,

öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının tüm alt boyutlarda, cinsiyet, branş ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde yurtiçinde Karacaoğlu (2008), Kavgacı (2010) ve Özden (2009) tarafından yapılan diğer araştırmalarda demografik değişkenlerin, araştırmacının diğer değişkeni olan, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını etkilemediği ortaya çıkmıştır. Okar'ın (2018) araştırmasında da okul iklimine ilişkin öğretmen algısının, bu araştırma bulgularıyla benzer şekilde, eğitim düzeyine (lisans – lisansüstü) göre farklılaşmadığı; bu araştırmanın bulgularından farklı olarak ise, okul türüne göre altı alt boyuttan oluşan okul iklimi ölçeğinin dördünde, mesleki kıdeme göre ise iki boyutta anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Saygılı (2010) ise yaptığı araştırmada, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının kıdem yılına göre farklılaştığını; benzer şekilde Baykal (2007) ve Günbayı (2007) kıdem yılı düşük öğretmenlerin, yüksek olanlara oranla okul iklimini daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Okar (2018) ise yaptığı araştırmada, okul müdürünün okul iklimine ilişkin sergilediği davranışlara ilişkin algının öğretmen cinsiyetine göre farklılaşmadığı, öğretmen davranışlarına ilişkin boyutlarda ise cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmış; Çekiç'in (2018) araştırmasında ise, tüm boyutlarda cinsiyete göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. İlgili araştırmalar ve bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında bazı araştırma sonuçları ile tutarlı sonuçlar ortaya çıkmakta, bir kısmı ile farklı sonuçlar çıkması, veri toplanan okulların, kültür, iklim ve stres kaynaklarının farklılaşmasından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenlerde mesleki gerilime yol açan unsurlar, “biraz” düzeyine tekabül etmiştir. Alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, öğretmenlerde en çok gerilime yol açan boyut / yapının veli ağırlıklı maddelerden oluşan “çevresel problemler” boyutu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin velilerden kaynaklı problemlerin, yüksek düzeyde gerilime neden olduğunu; okul idaresinden kaynaklı problemlerin ise az düzeyinde gerilime yol açtığı algısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Günümüzde velilerin eğitim sisteminden çok ve çeşitli beklentileri mevcut olup, bu durumun eğitim örgütlerinin esas paydaşı olan öğretmen ve idareciler üzerinde baskı ve gerilime yol açması olasıdır. Ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada (Ulusoy, 2015) velilerin öğretmen üzerinde, bu araştırma ile uyumlu olarak, orta düzeyin üzerinde; yönetici tutum ve davranışlarının, bu araştırmanın bulgusundan biraz yüksek olarak, kısmen düzeyinde ve son olarak ise çalışma koşullarının, bu araştırma ile uyumlu olarak, kısmen katılıyorum düzeyinde strese yol açtıkları ortaya çıkmıştır. Aladağ (2015) ve Turna (2014) tarafından ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada ise, bu araştırma sonuçları ile uyumlu olarak, okul yönetiminin ve velilerin çok düzeyinde, öğretmenler üzerinde strese yol açtıkları ortaya çıkmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, tükenmişliğin gerilim ile yüksek düzeyde pozitif ilişki vereceği varsayımından hareketle, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenler ile karşılaştırılmasına ilişkin araştırmada (Esmeray ve Erçen, 2009) erkeklerin kadınlardan daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamakta iken; yaş ve mesleki kıdemin ise, bu araştırma ile uyumlu olarak, anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin stres kaynaklarını konu edinen bir başka araştırmada ise (Aladağ, 2015), kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla stres kaynakları boyutlarından, ‘okul yönetimi’ ve ‘veli’ boyutlarını daha stresli algıladıkları; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yapılan karşılaştırmada, ‘okul yönetimi’ boyutunda anlamlı fark çıkmamış iken, veli boyutunda ise anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış iken; okul türleri karşılaştırmasında ise (ilkokul-ortaokul) her iki boyutta da (okul yönetimi ve veli) anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Ömeroğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada ise, stres kaynaklarının yaşlarına göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile gerilim kaynakları arasında yapılan analizde ilişki ortaya çıkmamıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının gerilim kaynaklarının alt boyutlarını yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analiz neticesinde; öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının, ‘yönetimsel problemler’ boyutunu anlamlı bir şekilde yordamakta iken, ‘çevresel problemler’ ile ‘öğretimsel problemler’ boyutlarını yordamadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile öğretmenlerin gerilim kaynakları ölçeğinin ‘yönetimsel problemler’ boyutu ile negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vermekte olup, açıkladığı varyans düşük düzeydedir. Bu sonuca göre okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından olan, öğretmenlerin yönetim

ile ilişkilerine dair olumlu algı arttıkça, öğretmenlerin gerilim kaynaklarından olan ‘yönetimsel problemler’in düşeceğini söylemek mümkündür.

Bu araştırma için yapılan önerilerin, örneklemin sayıca az olması dolayısıyla, genellenebilirliği sınırlıdır. Eğitim öğretim sürecinin kalitesini etkileyen faktörlerden birisi de öğretmenlerin sınıf içinde sergilediği performanstır. Buradan hareketle, öğretmenlerin performanslarını etkileyen faktörlerin başında gerilim önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmen okul iklimine ilişkin algıları ile gerilim kaynakları arasında yalnızca bir alt boyutta anlamlı ilişki görülmüştür. Bu anlamda; öğretmenlerin yeterliklerinin artırılmasının onların gerilim kaynaklarını da azaltması olası bir durumdur. Dolayısıyla öğretmenlerin yeterliklerinin artırılmasına yönelik çalışmaların faydalı olacağı da değerlendirilmiştir. Bunun okul içerisine öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesine yönelik yapılacak uygulamalarında faydalı olabileceği değerlendirilmesinin yanında esasen öğretmenlerde gerilime yol açan veli unsuru üzerinde durmak gerekmektedir. Günümüzde kamu yönetimindeki yönetim vurgusu, açıklık, şeffaflık ve hesap verebilirlik, Bilgi Edinme Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 147 numaralı telefon hattı, Başbakanlık İletişim Merkezi ile Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi üzerinden şikayet mekanizmalarının mevcudiyeti vb. yaklaşımlar / mekanizmalar velilerin 10 yıl, 20 yıl öncesine göre daha yüksek düzeyde hesap sormaları sonucunu doğurduğunu söylemek mümkündür. Velilerin açık şekilde tanımlanmamış durumlara ilişkin haklarını aşan talepleri de öğretmenlerde gerilime yol açan unsurlar arasında olduğu söylenebilir. Bu noktada velilerin öğretmenler üzerinde daha fazla gerilime yol açmamaları için, öğrencilerin okullara kayıt olmaları esnasında öğrenci / veli / okul Yönetimi sözleşmesi imzalamaları ve sözleşmede, öğrencilerin, velilerin, okul idaresinin ve öğretmenlerin hak ve sorumluluklarının açık şekilde tanımlanmasıyla, öğretmenler arasında gerilime yol açan veli unsurunun etkisini düşürmek mümkündür.

### Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (1992). *Çağdaş öğretim ilkeleri*, Malatya: Biliş Yayıncılık.
- Açıkgöz, K., Skovholt, T. ve Açıkgöz, K. (1994). *Minnesota öğretmen gerilim envanteri Türkçe formu*, 8. Ulusal Psikoloji Kongresi.
- Aksu, A. (1994). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aladağ, E. (2015). *Öğretmenlerin stres kaynakları algılarının ve stresle baş etme yollarına ilişkin tutumlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Amedome, S. N. (2018). The influence of leadership on school climate: A case of senior high school in Hohoemunicipality of Ghana, *Academy of Educational Leadership Journal*, 22(2), 1-16.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Berry, A. (2008). *Tensions in teaching about teaching*. Dordrecht, Nederland: Springer Publishing.
- Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki, *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cano-Garcia, F. J., Padilla-Munoz, E. M. ve Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929–940

- Çekiç, E. (2018). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel adalet ve örgütsel iklim arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Çetinkaya-Yıldız, E. ve Hatioğlu-Sümer, Z. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 34(4),161-173.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44.
- Ergun, T. ve Polatoğlu, A. (1998). *Kamu yönetimine giriş*, Ankara: TODAİE Yayını, No 177.
- Esmeray, A. ve Erçen, Y. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri: Mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme: *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 1-8.
- Etminan, E. (2014). *The tragic end point of teaching profession: A comparative study of job burnout among Iranian EFL teachers* (Unpublished master's thesis). University of Tehran, Tehran, Iran.
- Fiarman, S. (2007). It's hard to go back: Career decisions of second-stage teacher leaders. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.*
- Fraenkel, J. R. ve N. E. Wallen. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). PA: McGraw-Hill.
- Günbayı, İ. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into ine urban high schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 6(3), 70-78.
- Gündüz-Çekmecelioğlu, H. (2007). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Bir araştırma, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1),79-97.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. ve Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*, (Çev. Edt. S. Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jennett, H. K., Harris, S. L. ve Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583–593.
- Karacaoğlu, İ. (2008). *Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karataş, S. (2008). *Okul müdürlerinin etkililiği ve okul iklimi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karicioğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2, 319-338.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1991). *İnsan yetiştirme düzenimize yeni bir bakış*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Lacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, S. ve Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression, *Journal of Affective Disorders*, 75(3), 209-221.
- Lieberman, A. (1988). Teachers, and principals: Turf, tension and new tasks, *Phi Delta Kappan*, 69(9), 648-653.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). *Maslach burnout inventory manual*. Mountain View, CA: CPP, Inc
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (2016). Burnout. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion and behavior: Handbook of stress series volume 1* (ss. 475-500), London: Elsevier Pub.
- Munroe, E. (2013). Unanticipated tensions in returning to classroom teaching: One returning teacher leader's experience. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 23(2), 89-104.
- Okar, M. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel iklim algıları ile değişime direnme tutumları arasındaki ilişki*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Orzea, I. E. ve Cocorada, E. (2017). School size and location and their relationship with climate and students' performances, *Bulletin of the Transilvania University of Braşov*, 10(2), 239-248.

- Ömeroğlu, M. (2015). *Anaokulu öğretmenlerinin okuldaki stres belirtileri, stres kaynakları, bu stres kaynakları ile başa çıkma yolları ve yaşadıkları örgütsel stresin performansları üzerindeki etkisi nedir?*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Öncü, A. (1982). *Örgüt sosyolojisi*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistik veri analizi*, Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özden, T. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algıları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Özen, H. (2018). A qualitative study of school climate according to teachers' perceptions, *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 81-89.
- Peter, T., Taylor, C., Edkins, T. (2017). A call for “trans-action”: The role of enacted stigma in mediating the relationship between school climate and school attachment among gender minority students, *Alberta Journal of Education*, 63(4), 328-343.
- Pillen, M., Beijaard, M. ve Den Brok, P. (2013a). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teacher sand Teaching: The oryand Practice*, 19(6), 660-678.
- Roloff, M. E. ve Brown, L. A. (2011). Extra-role time, burnout and commitment: the power of promises kept. *Business Communication Quarterly*, 74 (4), 450-474. Doi:10.1177/1080569911424202.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1995). *Yönetimde stres*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*, Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schaufeli, W. B. ve Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resourcec, and their relationship with burnout and engagement: A multi-samplestudy, *Journal of Organizational Behaviour*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B. ve Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study&practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y. ve Fry, P. G. (2004). Tensions in learningtoteach: Accommodationandthedevelopment of a teachingidentity. *Journal of TeacherEducation*, 55, 8–24.
- Smith, T. ve Shoupp, G. (2018). Is there a relationship between nschool' climate ratings and student performance data, *National Teacher Education Journal*, 11(1), 15-21.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki, *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 9(4), 1-12.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. London: Pearson Publication.
- Turna, H. (2014). *Öğretmenlerin stres kaynakları ve stresle baş etme yolları (Edirne ili Keşan ilçesi örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Sezgin, F. Ve Kılıç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Ulusoy, H. (2015). *Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Voight, A. ve Hanson, T. (2017). *How are middle school climate and academic performance related across schools and over time?* (REL 2017–212). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation andRegional Assistance, Regional Educational Laboratory West. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Yaylı, D. (2017). Coping strategies of pre-service teachers of Turkish with tensions in achieving agency. *Eurasian Journal of Educational Research*, 68, 189-204, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.68.10>
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445-458.

Wu, S., Zhu, W., Wang, Z., Wang, M. ve Lan, Y. (2007). Relationship between burnout and occupational stress among nurses in China, *Journal of Advanced Nursing* 59(3), 233-239. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04301.x