

41288

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ(EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI)
ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
ÇALIŞTIKLARI OKULUN İKLİMİNE İLİŞKİN
ALGILARI İLE GERİLİM (STRES)DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

(İzmir Örneği)

41288

Hazırlayan

Namık ÖZTÜRK

Danışman

Prof.Dr. Kemal AÇIKGÖZ

İZMİR, 1995

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

Soyadı: ÖZTÜRK

Adı : Namık

Merkezimizce Doldurulacaktır.

Kayıt No:

41288

TEZİN ADI

Türkçe : İlkokul Öğretmelerinin Çalıştıkları okulun İklimine İlişkin Algıları ile Gerilim (Stres)Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Yabancı Dil: The Relations Between Elementary School Teacher Perceptions Of School Climate And Stressors

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Dokuz Eylül Üniversitesi

Fakülte :

Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar:

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayınlayan :

Basın Yeri :

Basın Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı: AÇIKGÖZ, Kemal

Ünvanı : Prof.Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL: Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI: 68

TEZİN KONUSU (KONULARI):

- 1- Okul İklimi
- 2- Öğretmen Stresi
- 3- Okul İklimi ile Öğretmen Stresi Arasındaki İlişkiler

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMER:

- 1- Okul İklimi
- 2- Öğretmen Stresi


İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER:

- 1- Stress

1- Tezimin fotokopi yapılmasına izin vermiyorum.

2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümün fotokopisi alınabilir.

3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir.

Yazarın İmzası: 

Tarih: 21-02-1995

ÖZET

Araştırma ilkököl öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları, stres düzeyleri bu algı ve stres düzeylerinin deneklerin kişisel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve deneklerin okul iklimine ilişkin algıları ile stres düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu amaca ulaşabilmek için araştırmanın evrenini oluşturan İzmir metropol alanı içerisindeki 306 ilkökolden rasgele 14 ilkököl seçilmiş, bu ilkökullarda görevli 389 öğretmen içerisinde, gönüllü olan 199 öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Belirlenen 3 alt probleme dayalı olarak öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algılarını belirleyebilmek için 46 sorudan oluşan, Örgütsel İklimi Betimleme (OCDQ) Anketi ile, öğretmenlerin stres düzeylerini ölçebilmek için; 3 bölüm ve 92 sorudan oluşan Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği kullanılmıştır.

Deneklerden elde edilen verilere dayanarak deneklerin, çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları ve stres düzeylerinin, onların kişisel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini, belirleyebilmek için Varyans Analizi uygulanmış, anlamlı bir farklılığın olduğu durumlarda bu farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için, Duncan ve Scheffe Anlamlılık Testleri uygulanmıştır. İkili gruplar arasındaki farklılığı belirleyebilmek için t testi uygulanmıştır.

Deneklerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları ile stres düzeyleri arasındaki ilişki, Korelasyon Analiziyle test edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları kısaca şöyle özetlenebilir.

1. Deneklerin bitirdikleri okula, yaşlarına, cinsiyetlerine ve görev yaptıkları okulun bulunduğu semte göre, çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında, anlamlı farklılıklar olduğu,

2. Deneklerin, çalıştıkları okulun iklimini algıları ile stres düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

ABSTRACT

The purpose of the present research is (a) to find out teachers perceptions of school climate and stressors, (b) to investigate relationships between and among these perceptions and some personal characteristics, and (c) to find out if there is a relationship between teachers' perceptions of school climate and stress levels.

Sample included volunteer teachers (n=199) randomly selected from among teachers (n=389) working with 14 elementary schools randomly chosen from among 306 elementary schools in İzmir metropolitan area.

Subjects responded Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ) which includes 46 items and Minnesota Teacher Stress Inventory which includes 92 items.

Analysis of Variance was employed to examine variations of teachers' perceptions according to their personal characteristics Duncan and Scheffe Tests were employed to find out these variations.

Correlations coefficient was computed find out relation between teachers' perceptions of school climate and stressors.

Major findings of this research are

1. Teachers' perceptions of school climate differ significantly according to the school they graduated, age gender and the location of the school they work.
2. There is a negative relationship between subjects' perceptions of school climate and stressors.

ÖNSÖZ

Hızla değişen dünyada, bu değişmeye ayak uydurabilmek eğitimle mümkündür. Bu konuda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu görevlerin yerine getirilebilmesi rahat ve gerilimi azaltacak bir ortamda mümkün olabilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algılarıyla gerilim düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak, onların gerilim düzeylerinin azaltılabilmesi için çözüm önerileri getirebilir.

Bu araştırmada bu ilişki araştırılmış ve bulgulara dayalı olarak öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

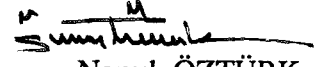
Bu araştırmayı yaparken karşılaştığım sorunların çözümünde bir çok kişinin emeği vardır. Anketlerin çoğaltılması sırasında bana her türlü kolaylığı sağlayan Mustafa Kemal İlkokulu yöneticilerine ve öğretmenlerine, çalışmalarım sırasında bana sabır ve hoşgörü gösteren eşime ve kızım Eylül Ezgi'ye, tezin yazımında değerli yardımlarını benden esirgemeyen sınıf arkadaşım Doğan Karadoğan'a, verilerin analizinde yardımlarını gördüğüm Arş.Gör.Abbas Türnüklü'ye ve Yrd. Doç. Dr. Mustafa Metin'e teşekkür ederim.

Bu konuda çalışmam için konuya ilgimi çeken ve her konuda bilgisine başvurduğum değerli hocam Doç. Dr. Kamile Açıkgöz'e,

Çalışmamın başından sonuna kadar bana her konuda yardımcı olan, yol gösteren, her an bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım danışman hocam Prof. Dr. Kemal Açıkgöz'e teşekkür ederim.

Namık Öztürk

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, *İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Algıları ile Gerilim (Stres) Düzeyleri Arasındaki İlişkiler* adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.


Namık ÖZTÜRK



TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 9...15/1995 tarih ve 15. sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 7. maddesine göre, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Namık Öztürk'ün *İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun İklimine İlişkin Algıları ile Gerilim (Stres) Düzeyleri Arasındaki İlişkiler* konulu tezi incelenmiş ve aday 24/09/1995 tarihinde, saat 14. da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60... dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin başarılı olduğuna oy kullandı... ile karar verildi.

BAŞKAN

K. Akyüz
Prof. Dr. Kemal Akyüz

ÜYE

Doç. Dr. Ferda AYSAN

Ferda Aysan

ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Mehmet

ÖZET	İÇİNDEKİLER	II
ABSTRACT		III
ÖNSÖZ		IV
TUTANAK		VI
TABLolar LİSTESİ		IX

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem	6
Alt Problemler	6
Amaç	7
Önem	7
Sayıtlılar	7
Sınırlılık	7
Tanımlar	7

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR

Okul İklimiyle İlgili Türkiye'de Yapılan Bazı Araştırmalar	8
Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar	16
Stres Kavramı	18
Strese İlişkin Farklı Açıklama Modelleri	20
Örgütlerde Stres	26
Öğretmen Stresi	29
Öğretmenin Stres Kaynakları	31
Türkiye'de Stresle İlgili Yapılan Bazı Araştırmalar	35
Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar	38

BÖLÜM III YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi.....	40
Evren.....	40
Örnekleme.....	40
Veri Toplama Araçları.....	42
Uygulama.....	44
Verilerin Analizi.....	44

BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM

Bulgular ve Tablolar.....	45
---------------------------	----

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öneriler.....	59
Kaynakça.....	60
Ekler	63

TABLolar

Sayfa

Tablo

2.1	Hayatımızdaki Değişikliklerin Stres Değerleri.....	22
3.1	Öğretmenlerin Okullara Dağılımı.....	40
3.2	Öğretmenlerin Bitirdikleri Okula Göre Dağılımı.....	41
3.3	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	41
3.4	Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	41
3.5	Semtlere Göre Okullarda Öğretmen Dağılımı.....	42
3.6	Deneklerin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	42
4.1	Deneklerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı	45
4.2	Deneklerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Meslek Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi).....	46
4.3	Deneklerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Bitirdikleri Okula Göre Dağılımı	46
4.4	Deneklerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Bitirdikleri Okula Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi).....	47
4.5	Gruplar Arası Farka İlişkin Yapılan Duncan Testi.....	47
4.6	Cinsiyetlerine Göre Okul İklimini Algılamaya İlişkin t - Testi	48
4.7	Okul İklimine İlişkin Algıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	48
4.8	Deneklerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi).....	49
4.9	Gruplar Arası Farka İlişkin Duncan Testi.....	49
4.10	Deneklerin Çalıştıkları Semte Göre Okul İklimini Algılamalarına İlişkin t - Testi.....	50
4.11	Deneklerin Stres Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı	50
4.12	Deneklerin Stres Düzeylerinin Meslek Kıdemleri Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi)	51
4.13	Deneklerin Stres Düzeylerinin Bitirdikleri Okula Göre Dağılımı	51
4.14	Deneklerin Stres Düzeylerinin Bitirdikleri Okula Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi)	52
4.15	Deneklerin Cinsiyetlerine Göre Stres Düzeylerine İlişkin t - Testi	
4.16	Deneklerin Stres Düzeylerinin Yaşlarına Göre Dağılımı	53
4.17	Deneklerin Stres Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi)	54
4.18	Deneklerin Çalıştıkları Semte Göre Stres Düzeylerine İlişkin t -Testi	54
4.19	Deneklerin, Okul İklimine İlişkin Algıları ile Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi).....	55

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağdaş toplum dendiği zaman akla örgütlü toplum gelir (Öncü, 1982, s.13). Hızlı bir gelişim ve değişim gösteren günümüz toplumlarında, bireyler bazen bu değişimin gerisinde kalabilir. Bu değişimi yakalayabilmek eğitimle mümkündür.

Toplumun eğitim düzeyinden bahsedilirken, daha fazla sayıda bireyin, örgüt dediğimiz, karmaşık yapı içerisinde, uzun bir süre eğitilmesini anlatmak isteriz (Öncü, 1982, s.13).

Belirlenen amaçlara ulaşmak için beşeri ve maddi kaynakların biraraya getirilmesi ya da bir insan grubunun faaliyetlerini belirlenen amaçların gerçekleşmesi yönünde düzenleyen yapı, kaide ve prosedürler bütünü olarak tanımlanan örgütler, insanlar tarafından, insanlar için, insanlar aracılığıyla işletilmektedir (Kaldırımcı, 1983, s.65).

Örgütler belirledikleri amaçlarını gerçekleştirebilmek için bireylere gereksinim duyarlar. Bireyler de aynı şekilde kendi amaçlarını gerçekleştirebilmek için örgütlere katılırlar. Bu karşılıklı bağımlılık bir örgütün yapısında iki boyut oluşturur.

Örgütün işleyişini etkileyen etmenlerden birincisi o örgütün biçimsel yapısıdır. Diğeri ise bu biçimsel yapı içerisinde yer alan insan unsurudur. Bu iki öğenin bir dengeleşim içinde olması gerekmektedir. Bir örgütte biçimsel yapının nedenli önemi varsa, birey boyutunun da o denli önemi vardır. Bu iki unsur sürekli etkileşim içindedir. Bu açıdan bu iki öğeden birisine önem verip diğeri gözardı etmek örgüt hakkında yanlış kararlar vermemize ya da yanlış yargılara varmamıza neden olabilir (Ergun, Polatoğlu, 1988).

Örgütler amaçlarını gerçekleştirebilmek için, farklı fakat sınırlı yetenekteki bireylerden yararlanırlar. Bireyler ise farklı fakat sınırlı olan bu yeteneklerini örgütler aracılığıyla bütünleştirerek tek başlarına gerçekleştirebilme olanağı bulamadıkları amaçlarını gerçekleştirirler (Aydın, 1988).

Örgütler ile bireyin bu karşılıklı beklentileri onları aynı kurum ya da yapı içerisinde biraraya getirir. Ancak örgütler, örgüte giren bireyden yüksek bir verimlilik göstermesini beklerler. Bir örgütün belirlediği amacını gerçekleştirebilmesi açısından bu bir zorunluluktur. Örgütün bireyden bu beklentisi karşısında, bireyin de örgütten beklentileri vardır. Bu beklentiler birey ile örgütü bazen karşı karşıya getirebilir. Bazen de beraber olmalarını zorunlu kılabilir. Bu karşılıklı etkileşim içerisinde işgören ile örgütün ilişkilerini değerlendirebilmek için;

Önce örgütün işleyişini etkileyen bireyin davranışlarını, sonra biçimsel yapı ve bireysel öğelerin bütününe daha sonra da bunların karşılıklı etkileşimini anlamak gerekmektedir (Eker, 1990, s. 23). Bireyin davranışlarının örgütün işleyişini etkilediği bilinmektedir. Bu etkileşim süreci içerisinde değişik tutum, davranış ve kişilik yapılarına sahip bireylerin oluşturduğu ve o örgüte özgü bir hava oluşur. Bu hava, bireylerin davranışlarını, algılama biçimine göre, olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir. Örgütte oluşan bu hava "örgüt iklimi" olarak tanımlanmaktadır.

Aslında, okul ikliminin ve onu etkileyen değişkenlerin ne ya da neler olduğu kesin olmamakla beraber, iklimin, bir okulun özel durumuna bağlı olduğu konusunda görüş birliği vardır (Hesapçioğlu, 1991).

Bu bağlamda yazarlar okul iklimini şöyle ele almaktadırlar:

Öğrenim sürecini destekleyen ya da engelleyen, bir okulun kuramsal yapısında ve ona katılmış olanların davranışlarında tanınabilen normlar ve değer yargılarından oluşur (Hesapçioğlu, 1991, s. 241). Aydın ise okul iklimini şöyle tanımlamaktadır: Bir okulu diğer okullardan ayıran ve bu okulda çalışanların davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisidir (Aydın, 1993).

Günümüzde, eğitimin önemi nedeniyle okul ve okul iklimi konularında birçok araştırma yapılmıştır. Bu konuda yapılan ve öncü niteliği taşıyan en önemli araştırma; 1962 yılında Halpin ve Croft tarafından A.B.D. de yapılan "Okulların Örgütsel İklimi" adlı araştırmadır. Halpin ve Croft araştırma sonucunda okullarda, altı değişik iklim tipi belirlemişlerdir. Halpin ve Croft belirledikleri bu iklim tiplerini şöyle açıklamaktadırlar (Dönmez, 1992, s. 17 - 18).

Açık İklim: Müdür kişisel kurallar koymaz. Okuldaki öğretmenlerin eleştirilerini dinler. Öğretmenlerin morali yüksektir. Yapılan işler biçimsel değildir ve zevkle yapılır. Müdür, öğretmenlerin liderlik yapabilmelerine olanak sağlar.

Bağımsız İklim: İletişimin tek yönlü ve yukarıdan aşağıya doğru olduğu bu iklim tipinde, müdür öğretmenlerle arasında mesafe koyar. Okulda, sosyal ihtiyaçlara önem verilir. Toplantılar müdürün duyurular yaptığı ve emirler verdiği bir havada yapılır.

Kontrollü İklim: İşler oldukça fazla ve gereksizdir. Esas olan görevi yapmaktır. Sosyal ilişkiler ve dostluklar için pek zaman bulunmaz. İletişim tek yönlü ve yukarıdan aşağıya doğrudur. Müdürün söyledikleri emir niteliğinde, kesindir. Herşeyi müdür bilir. Öğretmenlerin morali düşüktür.

Samimi İklim: Müdür, kendisinin de öğretmenlerden birisi olduğuna inanır. Anlayışlıdır. Yönetim ve denetim azdır. Öğretmenlerin, sosyal gereksinimlerini

karşıladıkları bir iklim tipidir.

Babaca İklim: Küçük gruplar halinde çalışılır. Küçük gruplar halinde bölünmeler görülen bu iklim tipinde müdür, bir yandan öğretmenlerle her an birlikte olmak ister, diğer yandan da onları kontrol etmek ister. Başarısız bir yönetim, morali düşük öğretmenlerin olduğu bir iklim tipidir. Müdür öğretmenleri kontrol edemediği gibi, onların sosyal gereksimlerini karşılamada başarısızdır. Bu iklim, kapalı iklim tipiyle benzerlik gösterir.

Kapalı İklim: Arkadaşlık ilişkilerinin zayıf olduğu bu iklim tipinde, öğretmenler bezgindir. Morali düşüktür. Öğretmenler okuldan ayrılmak isterler.

Örgütlü tüm çalışmalar içerisinde eğitim, bireyin en önemli olduğu alandır. Bu alanda müdür, müdür yardımcıları, yardımcı personel ve öğrenciler olmasına karşın en önemli unsur öğretmendir. Eğitimin bu özelliğinden dolayı öğretmenin yerini başka bir şeyle değiştirme olanağı yoktur (Kaya, 1991, s. 114).

Bu nedenle, öğretmenin içerisinde bulunduğu psikolojik ve fiziki durum önem kazanmaktadır. Rahat ve gerilimsiz bir ortamı, öğretmenin, öğrenme - öğretme sürecindeki verimini olumlu yönde etkileyebilir.

Cox ve Brockley, öğretimsel amaçların gerçekleşmesinin büyük ölçüde öğretmene ve onun sağlıklı ve gerilimsiz bir ortamda çalışıyor olmasına bağlı olduğunu belirtmişlerdir (Skovholt, Açıkgöz, Ü. ve Açıkgöz, 1992, s. 1).

Açıkgöz, öğrenme - öğretme sürecinde, öğretmenin çok yönlü ve yaşamsal bir role sahip olduğunu, öğretim sisteminin diğer öğelerinin etkililiği dolayısıyla öğretimin etkililiğinin büyük ölçüde öğretmene bağlı olduğunu belirtmiştir (Açıkgöz, 1992)

Öğretmenin meslekteki başarısına etki eden bir çok faktör vardır. Bunlar, öğretmenlik mesleğini seçme, öğretmenin içinden geldiği sosyal sınıf, öğretmenin kişiliği ve çalışma ortamındaki çeşitli öğelerdir. Öğretmene yüklenen roller, onun konumu bakımından çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenin rolü, değişik alt rollerin bileşimidir. Bu roller çevre ve okuldaki roller olmak üzere iki grupta toplanabilir. Öğretmenlerin okulda, disiplini sağlamak, sır saklamak, karar vermek gibi rolleri vardır. Bunun yanında çevresiyle ilişkilerinde, bazen bir lider, bazen de izleyici konumundadır (Bursalıoğlu, 1969, s. 62).

Okulda var olan rol belirsizliğine ek olarak, toplumdaki karmaşık rolleri de yerine getirmek durumunda olan öğretmenlerde, stres düzeyi artar. Yüksek stres düzeyi bireysel verimliliği olumsuz yönde etkileyebilir.

Bu nedenle öğretmen gerilimi özel bir önem taşımaktadır. Stres her zaman herkeste olumsuz etki bırakmayabilir. Ancak öğretmenin stres düzeyi onu, fizyolojik, psikolojik, sosyal ve bilişsel açıdan olumsuz yönde etkilemeye başlamışsa bu durum o kişinin öğretmenlik yapmasına engel olabilir. Bunun sonucunda zarar gören öğrenciler olacaktır (Skovholt, açıköz, Ü. ve Açıköz).

Modern toplumun bir hastalığı olarak bilinen stres, aslında günlük yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde eğitime verilen önemin giderek artması, öğretmenliği, önemli mesleklerden biri haline getirmiştir. Bu sebepten araştırmacıların yoğun bir ilgisini çeken öğretmen stresi konusunda bir çok araştırma yapılmıştır.

Pettegrew ve Wolf , öğretmenler tarafından stresli olarak belirtilen faktörleri şöyle sıralamışlardır.

- Öğrenci disiplini
- Fiziksel şiddet
- Yetersiz hazırlanma zamanı
- Kaynak yetersizliği
- Yeteneksiz yönetim
- Ağır çalışma yükü
- Rollerin açık olmaması (Harris, Halpin ve Halpin, 1982).

Kaiser ve Polczynski ise öğretmenlerin sahip olduğu özellikleri, başlı başına aşırı stresin potansiyel kaynağı olarak tanımlamışlardır. Kişilik ve düşünce biçiminin hem stresin artmasına neden olduğu, hem de bu ikisinin stresle başetmek için önemli faktörler olduğunu belirtmişlerdir (Halpin ve Halpin). Günümüzde tüm insanları olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen stres; yazarlarca değişik biçimlerde tanımlanmıştır.

Selye, stresi, organizmada zorlama sonucu ortaya çıkan tepki, Hann'ın tanımında ise stres, insanın içinde yaşadığı ortamı kötü olarak değerlendirmesi sonucu içine düştüğü durum, Hause ise; insanın alışlagelen davranış kalıplarının yetersiz kaldığı durumlarda ortaya çıkan tepki olarak tanımlamışlardır (Morgan, 1993, s.18 - 19).

Kavramlar incelendiğinde, istenmeyen uyaran, bu uyarana karşı oluşturulan tepki ve organizmayla uyaran arasında etkileşim biçiminde ele alındığı görülmektedir (Morgan, 1993, s.19).

Kaiser ve Polczynski ise , araştırmalara dayanarak, öğretmenlik mesleğinin

getirdiği stresin, hem okul yönetimini ve ğretmen performansını hem de öğretmenin ve ailesinin ruhsal durumunu etkileyebildiğini belirtmekte, stres ve diğer ğretmen nitelikleri arasındaki ilişkiyi anlamamanın, ğretmen stresini ve nleme uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olabileceğini belirtmektedirler (Harris, Halpin, Halpin,1982).

Pettegrew ve Wolf ise, ğretmenlerdeki yüksek stres düzeyinin sonuçta saldırganlığa, endişeye, davranışlarda bozukluğa, ders katılmayan ğrenci sayısındaki artışa ve ğrenci ile öğretmenin performansının düşmesine neden olacağını belirtmişlerdir (Harris, Halpin ve Halpin, 1982).

Bireylerdeki stres düzeyinin yüksek oluşu, bireyler üzerinde fizyolojik ve psikolojik yıkımlara neden olabilir. Bu durum onların sağlığını ve örgütsel başarisını olumsuz bir şekilde etkileyebilir (Sabuncuoğlu, Tz, 1995, s. 149).

Stres kaynaklarının neler olduğunun bilinmesi birey boyutu ön planda olan okullarda, öğretmenlerin stres düzeyini azaltarak, verimi arttırıcı bir katkı sağlayabilir.

Kaiser ve Polczynski de , öğretmenin düşünce biçiminin, kişiliğinin, cinsiyetinin ve yaş durumunun üzerinde düşünülmesi gereken konular olduğunu belirtmişlerdir (Harris, Halpin ve Halpin, 1982).

Eğitimin bireyin gelişimindeki yeri, ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasındaki önemi, okulları önemli kılmaktadır.

Okullar, toplum adına çocukları eğitmek için yapılandırılmış örgütlerdir. Okullardaki eğitim, planlı bir eğitim olduğundan, eğitimin önceden belirlenmiş amaçlarının gerçekleşmesini öngörür. Bu da ancak öğrenciyle yüzyüze olan öğretmenler aracılığıyla gerçekleşebilir. (nal, 1991, s. 386)

Bir okuldaki öğretmenler ve öğrencilerin beklentileri yüksek olursa ve kendilerini yapısında yer aldıkları okulun önemli bir parçası olarak algılamaya başarlarsa, sonuçların olumlu olması beklenmektedir (Hesapçioğlu, 1991, s. 242).

Bu açıdan eğitimin, belirlenen hedeflere ulaşması olumlu bir okul iklimi ve öğretmenlerin bu iklimi algılamaları ile rahat ve gerilimsiz bir ortamda çalışıyor olmalarıyla yakından ilgili görülmektedir.

Okul iklimi ile öğretmenin stres düzeyi arasındaki ilişkinin bilinmesi, öğretmenin stres düzeyi ile çalıştığı okulun iklimine ilişkin algısının belirlenebilmesi, ğretmen ve ğrenci performansını artırmanın yanında, okulun eğitimsel amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olabilir. Bu olgular göz önüne alınarak, bu araştırmanın temel problemi şu şekilde belirlenmiştir.

Problem

Bu araştırmanın problemi, deneklerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları, stres düzeyleri bu algı ve stres düzeylerinin deneklerin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği ve deneklerin okul iklimine ilişkin algıları ile stres düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı biçiminde belirlenmiştir.

Alt Problemler

- 1.1. Deneklerin, çalışmakta oldukları okulun iklimine ilişkin algıları, meslekteki kıdemlere göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 1.2. Deneklerin, çalışmakta oldukları okulun iklimine ilişkin algıları, bitirdikleri okula göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 1.3. Deneklerin, çalışmakta oldukları okulun iklimine ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 1.4. Deneklerin, çalışmakta oldukları okulun iklimine ilişkin algıları, yaşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 1.5. Deneklerin, çalışmakta oldukları okulun iklimine ilişkin algıları, çalışmakta oldukları semte göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 2.1. Deneklerin stres düzeyleri, mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 2.2. Deneklerin stres düzeyleri, bitirdikleri okula göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 2.3. Deneklerin stres düzeyleri, cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 2.4. Deneklerin stres düzeyleri, yaşlarına göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 2.5. Deneklerin stres düzeyleri, çalıştıkları semte göre anlamlı fark göstermekte midir?
3. Deneklerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları ile stres düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

AMAÇ

Bu araştırmacının amacı, öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları stres düzeyleri bu algı ve stres düzeylerinin öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği ve deneklerin okul iklimine ilişkin algıları ile stres düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını saptamaktır.

Araştırmanın Önemi

Okul iklimi ile okul etkililiği arasında anlamlı ilişkiler olduğu literatürde i şlenmektedir. Yine öğretmenlerin stres düzeyleri ile mesleki etkinlikleri arasında ilişkiler olduğu bilinmektedir.

Okul iklimini algılama ve stres düzeyinin çeşitli kişisel özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanabilmesi; öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile stres düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenebilmesi eğitimsel uygulamaların başarısını artırmaya katkı sağlayabilir.

Sayıtlılar

1. İklım, bireyin örgüte ilişkin algıları ile ilgili bir durumdur. Bireysel algılara dayalı olarak onun davranışlarını olumlu ya da olumsuz etkiler.
2. Bireyin stres düzeyi ile verimliliği arasında ilişki vardır.
3. Bireyin çalıştığı örgütün iklimine ilişkin algısı ile stres düzeyi arasında bir ilişki vardır.

Sınırlılık

Bu araştırma İzmir metropol alanında görev yapan ilkokul öğretmenlerini kapsamaktadır. İlkokullarda görevli diğer personel araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Tanımlar

Stres: Organizmanın bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanması ile ortaya çıkan bir durumdur (Baltaş ve Baltaş, 1986).

Okul İklımı: Formal örgüt olarak okulu betimleyen, onu diğer okullardan farklı kılan, ayırt eden, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen ve süreklilik gösteren nitelikler, öğretmen ve öğrenciler tarafından hissedilen "duygu" olarak nitelendirilmektedir (Aydın, 1986, s. 108).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMA VE YAYINLAR

Bu bölümde okul iklimi ve öğretmen stresi ile ilgili kuramsal bilgi ve bu konuda yapılan araştırmalar yer almaktadır.

İnsanın işbirliği gereksiniminden doğan örgüt aynı zamanda bireysel amaçların gerçekleştirilme aracıdır. Aynı şekilde birey de örgüt amacının gerçekleştirilme aracıdır (Aydın, 1988, s.9).

Barnard, bir örgütün var olabilmesinin, üç temel ve zorunlu ögeye bağlı olduğunu belirtmiştir. Bunlar: (1) Karşılıklı iletişim içerisinde bulunan bireyler, (2) örgütte yer alan bireylerin örgütün amacına katkıda bulunma isteği, (3) ve belirlenen ortak bir amaçtır (Aydın, 1988, s.10).

Önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek amacı ile kurulan örgütlerin, varlıklarını sürdürebilmeleri, amaçlarını gerçekleştirebilme derecelerine bağlıdır (Aydın, 1993, s.10).

Özalp, örgütte yer alan bireylerin, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek amacıyla, daha fazla çalışmalarını sağlamak için güdülemeye gereksinim duyulduğunu, güdüleme kuramlarının temel amacının bu olduğunu belirtmiştir (Dönmez, 1992, s.2). Bu durum okulun birey boyutuyla ilgili bir durumdur.

Bir örgütün çalışanlarının davranışlarını etkileyen etmenler oldukça çeşitlidir. Bu etmenlerin bir kısmı örgütün iç yapısında oluşurken, bir kısmı da örgütün bulunduğu çevrenin kültürü tarafından oluşturulur. Birey açısından güdüleme, bireyin gereksinimlerinin karşılanması, örgüt açısından ise güdüleme, örgüt üyelerinin çalışmaya başlamalarını, sürdürmelerini ve onların bu görevlerini istekle yerine getirilmesini içeren bir durumdur (Ertekin, 1978, s.8).

Biçimsel örgütler faaliyetlerini yerine getirirken bir takım psikolojik sorunla karşılaşır. Bu sorunların başlıcaları beşeri kaynakların sağlanması, seçimi eğitimi ve dağıtımıdır. Örgütler planlanmış insan faaliyetleridir. Ancak amaçlarını gerçekleştirecek bireyler olmadan çalışamazlar (Schein). Bireyin örgüte katılımıyla birlikte, bireyle örgüt arasında karşılıklı bir ilişki başlar. Bu karşılıklı ilişki örgütlerde "psikolojik sözleşme" kavramını beraberinde getirir. Bu kavram, bireyle örgütün karşılıklı beklentileri olduğunu anlatır. Bu beklentiler sadece işgörenlerle örgüt arasındaki dengeyi belirlemekle kalmaz. İşgörenlerle örgüt arasındaki hak, ayrıcalık ve karşılıklı sorumlulukları da belirler. Örneğin örgüt, bireyden kendi güvenliğini sarsacak yada

örgütsel sırlarını rakibe vermeyecek bir davranış beklerken, birey de tek başına gerçekleştiremediği gereksinimlerinin örgüt tarafından karşılanmasını bekler. Bu karşılıklı beklentiler bir yazılı anlaşma metnine bağlı değildir. Sadece karşılıklı güveni içerir. Ancak örgütler, "Psikolojik Sözleşmeyi" otorite kavramı aracılığıyla uygular. Bir örgüte katılma, o örgütün otoritesini kabul etmek anlamına gelir (Schein, 1978).

Çağcıl kuramda, insan karmaşık bir yapıya sahip ve yeni güdüler öğrenebilen bir canlı olarak görülmektedir. Güdülemenin psikolojik sözleşme kavramıyla açıklanmaya çalışılması, örgütsel davranışın daha iyi anlaşılması için önemli katkılar sağlamıştır (Dönmez, 1994). Psikolojik sözleşmenin, örgüt tarafından otorite kavramı aracılığıyla uygulandığı göz önüne alındığında, bu durumun, örgütün yönetimi ve iklimiyle yakından ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Bir örgütün yönetim biçiminin o örgütün iklimiyle yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Örgütün ikliminin ise işgörenlerin işten doyumuna ile yüksek bir bağlantısı vardır. Güven verici, dürüst, bireyler arası ilişkilerin iyi olduğu, adil davranılan, dürüst bir yönetimin olduğu ve işgörenler arası çatışmaların en az olduğu bir ortam, işgörenlerin işten doyumunu olumlu yönde etkilemektedir (Başaran, 1992, s. 180.).

Her örgüt kendi tabuları, gelenekleri görenekleri ile kendi kültür ve iklimini kendi yaratır. Sistemin kültürü veya iklimi biçimsel sistemin norm ve değerlerini ve bunların doğal sistem içinde yorumlanmalarını yansıtır. Örgütsel iklim iç ve dış çekişmeleri, örgütün çektiği kişi türlerini, iş süreçlerini ve fiziksel düzeni, iletişim yöntemini ve sistem içerisinde otoritenin kullanımını da yansıtır. Bir toplumun kültürel bir kalıtımı olduğu gibi, toplumsal örgütlerin de yeni grup üyelerine aktarılan ortak düşünce ve duyu kalıpları vardır. Eğitim kurumları iklim ve kültür yönünden ayrılıklar gösterirler (Kahn ve Katz, 1977, s. 71).

Bir örgütün kendi tabuları, gelenekleri ve görenekleri ile kendi iklimini kendisi yarattığı göz önüne alındığında, örgütü oluşturan bireylerin, davranışlarının ve örgüte getirdiklerinin örgütün ikliminin oluşmasında önemli etkileri olduğu söylenebilir.

Bir örgütü oluşturan bireylerin, örgüte katıldıklarında beraberinde getirdiklerinin bilinmesi gerekir. Bu konuda üzerinde pek durulmayan bir nokta, bireylerin

örgüte katılırken sadece örgüt için iyi olan fiziksel, ülküsel özellikler, yetenek ve tutumlarla gelmedikleridir. Bireyler örgüte katıldıklarında örgüt açısından olumsuz sayılabilecek özelliklerle de gelebilirler (Aydın, 1988). Bu durum örgütün iklimini olumsuz yönde etkileyebilir.

Gorlie A. Forehand tarafından yapılan bir inceleme sonunda örgüt ikliminin en azından 3 değişken kümesini içerdiği belirtilmiştir. Bunlar:

1. Çevresel değişkenler
2. Bireysel değişkenler
3. Sonuç değişkenler

Çevresel değişkenleri, bireyin dışındaki öğeler oluştururken (Örgütün büyüklüğü ve yapısı) bireysel değişkenleri, bireylerin örgüte girerken birlikte getirdiği yetenekleri, güdülleri ve davranışları oluşturur. Sonuç değişkenleri ise bu iki değişkene bağlı olarak düşünülen doyum, özendirme ve verimlilik gibi değişkenlerdir (Ertekin, 1978, s.6).

Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran birçok özellik olmasına karşın, "hammaddesinin ve ürünün insan olması" bireysel boyutu ön plana çıkarmaktadır.

Bir örgütün amaçlarının gerçekleşmesi ile örgütte yeralan üyelerin gereksinimlerinin karşılanması arasında bir denge kurulması, örgütün iklimini olumlu yönde etkiler. Diğer yandan okulun içerisinde bulunduğu ortamın da örgütün havası üzerindeki etkisi gözardı edilmemelidir. Bu ortam, örgüt üyelerinin davranışlarında, örgüt içi iletişimde ve liderlik eylemlerinde önemli roller oynayarak örgütün havasını değiştirir (Bursalıoğlu, 1979, S.30).

Yeni değişimler, okulların gelişmesi ve büyümesi için gerekli olabilir. Ancak okulların gelişmesi, okulda yaratılan olumlu bir havayla mümkündür. Bu hava okulun iklimidir. Zamanla oluşan ve o okula özgü bir yaşam biçimi olarak düşünülebilir. Okuldaki bireylerin ilişkileri, kültürleri ve etkileşimleri okulun iklimini kendine özgü kılar. Bu durum nelerin değerli olduğunu, nelerin değersiz bulunduğunu ya da okulda nasıl hareket edileceğinin genel çerçevesini oluşturur. Bunun sonucunda personel arasında ortak algılanan bazı değerler oluşur. Sonuçta o okulda çalışanlar tarafından algılanan "okul iklimi" oluşur (Balcı, 1993, S.45).

Halpin, örgüt iklimini; örgüt içi bir nitelik olarak belirtmiş ve örgüt içerisindeki çok sayıda etmenin karşılıklı ilişkilerinin bir sonucu olduğunu vurgulamıştır. Örgütlerin iklimleri açısından birbirinden farklılıklar gösterdiğini belirterek "Birey için kişilik ne ise, örgüt için de iklim o'dur demiştir (Dönmez, 1992, s.5). Her örgüt kendi kültürünü kendisi yaratır (Kahn, Katz, 1977, s.71).

Ancak, eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran ve bu örgütlere özgü bazı özellikler vardır. Bunlar:

1. Çok yönlü amaçlar,
2. Kapsamlılık,
3. Değişime öncülük,
4. Eğitim örgütünün, ürününün ve hammaddesinin insan olması.

1- Çok Yönlü Amaçlar: Okullar bir yandan toplumun, diğer yandan bireylerin beklentilerini karşılamak zorundadırlar. Hem toplumun ekonomik gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmek ham de bireye ilgi istidat ve yeteneklerine uygun beceriler kazandırmak görevini yerine getirmek zorundadırlar. Bunun yanında eğitim örgütleri çelişkileri bünyesinde barındırırlar.

Kültürel açıdan, eğitim örgütlerinin amaçlarından birincisi; var olan kültürün korunması ve gelecek kuşaklara aktarılmasıdır. İkincisi ise, topluma ve bireylere yeni değerlerin kazandırılmasıdır. Bu açıdan eğitim örgütleri bir yandan kültürü koruyarak tutucu, diğer yandan yeni değişimleri kazandırarak devrimci bir yapı sergilerler. Bu durum okul iklimi etkileyebilir (Dönmez, 1992).

2- Kapsamlılık: Eğitim örgütleri bir yandan toplumdaki çeşitli yaş dilimleri diğer yandan bireyin yaşamının tümünü kapsamak zorundadır. Kapsamlılık eğitim amaçlarının çeşitlenmesi, yapısal büyüme ve örgütsel yapılanma biçiminde güçlenir. Kapsamı genişleyen eğitim örgütlerinde oluşan etkileşim, bireylerin yeni nitelikler kazanmalarına neden olur. Bu çok yönlü iletişim örgütün iklimini de etkiler.

3- Değişime Öncülük: Eğitim örgütleri toplumsal değişimde en önemli rolü oynaması gereken örgütlerdir. Eğitim toplumsal, ekonomik ve politik sistemlerin bir türevi olarak görülecek olursa, eğitim örgütlerinin bu sistemlerdeki değişimlerden etkilenmemesi olanaksızdır (Bursalıoğlu, 1984; Dönmez, 1992).

Bu değişimler eğitim örgütlerini, etkililiklerini devam ettirebilmeleri açısından değişmeye ve gelişmeye zorlayabilir. Bu değişikliklerde gelişmelere paralel olarak, eğitim örgütlerinin amaç, yapı, yönetim anlayışları üzerinde bir değişiklik

meydana getirebilir. İşte bu değişiklik okulun iklimini de değiştirmeye zorlayabilir.

4- Eğitim Örgütlerinin Hammaddesi ve Ürünü İnsandır. Eğitim örgütleri üzerinde çalıştıkları hammaddenin ve ürünün toplumdan gelen ve topluma giden insan olması nedeniyle diğer örgütlerden ayrılırlar. Bu nedenle eğitim örgütlerinin birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yönünden daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir (Bursalıoğlu, 1979, s. 50).

Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Bu bölümde örgüt iklimi ile ilgili, literatürde yer alan bazı bilgiler, yurt içinde ve yurt dışında bu konuda yapılan araştırmalar yer almaktadır.

1960'lı yıllardan beri örgüt iklimi kavramı, araştırmacı ve uygulamacılar için çağdaş bir ilgi alanı olarak önem kazanmıştır (Ertekin, 1987, s. 1). Örgütsel iklimin anlaşılması, yönetim sürecinin incelenmesinde özellikle yönetim biçimlerinin, örgütte çalışan bireyler, örgütün başarısı, örgüt sağlığı üzerindeki etkisinin anlaşılmasına yardım etmektedir (Ertekin, 1987, s. 1).

Örgüt iklimi kavramı yazarlarca değişik şekillerde tanımlanmıştır. Kahn ve Katz, "Her örgüt kendi tabuları, gelenekleri ve görenekleri ile kendi iklimini kendi yaratır demektedirler. Aydın, bir okulu diğer okullardan ayıran ve okulda çalışanların davranışlarını etkileyen, iç özellikler dizisi olarak tanımlamıştır (Aydın, 1993, s. 115 - 116). Bursalıoğlu ise, örgüt iklimini, kişiler ve gruplar arası ilişkiler bütünü olarak tanımlamıştır (Bursalıoğlu, 1979, s. 30).

Sanayi Psikolojisine, psikolojik iklim kavramı 1960 yılında Gellerman tarafından kazandırılmıştır. Gellerman'a göre örgüt kişilikleri bireylerde olduğu gibi açık değildirler, birkısım bölümlenmelere konu olamazlar. Herbiri, çeşitli yönlerden kendine özgüdür. Bu kendine özgü oluş, ilk bakışta benzer görünse de örgütleri diğer örgütlerden ayıran bir çalışma ortamı yaratır. Bu durumu, örgütün kişiliği diye tanımlayan Gellerman, bu kişiliğin örgütte etkin olan işgörenlerin, önemli sorunlar karşısındaki toplu eğilimlerine bağlı olduğunu belirtmekte. Kişiliğin gelişmesinde ise, örgütün ekonomik durumunun, geçmişin ve örgüte egemen olan üyelerin etkili olduğunu vurgulamaktadır (Ertekin, 1987, s. 4).

Türkiyede Yapılan Bazı Araştırmalar:

Ülkemizde örgütsel iklimle ilgili araştırmalar son 30 -35 yıl içerisinde başlamıştır. Bu konuda yapılan araştırma sayısı pek fazla değildir. Yapılan

araştırmaların bir kısmı doğrudan örgüt iklimiyle ilgili, bir kısmı ise dolaylı olarak yapılan araştırmalardır.

1978 yılında Ertekin tarafından yapılan "Örgütsel İklim" konulu araştırmada Teknik kamu görevlilerinin yoğunluk taşıdığı bir kuruluş olan Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğünün örgütsel iklimi ile geleneksel bir kamu kuruluşu olan İç İşleri Bakanlığının örgütsel iklimleri karşılaştırılmıştır (Ertekin, 1978).

Bu araştırmada her iki örgütün iklim özelliklerinin karşılaştırılması amaçlanmış, örgütsel iklim 24 boyutta incelenmiştir.

Bu boyutlar:

1. İş çevresinin fiziksel koşulları,
2. İşten duyulan hoşnutluk,
3. İş değiştirme isteği,
4. Bürokratik ayrıcalıklardan yararlanma,
5. Bildirişme,
6. Taktir edilme,
7. İşe özendirme,
8. Arkadaşça ilişkiler,
9. Örgütte yükselme ve ilerleme olanakları,
10. İşin en az doyum sağlayan yönleri,
11. İş güvenliği,
12. İş başında yetiştirme ve eğitim olanaklarından yararlanma,
13. İşin ilginçliği,
14. Disiplin düzeni,
15. Ücret durumu,
16. Yapılan işin önemine karşı duyulan inanç,
17. Kararlara katılma,
18. Örgütsel amaçlara ulaşma,
19. Çalışma ve dinlenme saatleri,
20. Astların sorunlarına karşı yöneticilerin tutumları,
21. Yöneticilerin tutumları ve astlarınca algılanışları,
22. Örgüt içi çatışma ve
24. Örgütsel görüntüdür.

Araştırmanın sonucunda iç işleri bakanlığında erke ve biçimsel kurallara dayalı bir iklimin var olduğu, çalışanların korku düzeylerinin yüksek olduğu ve çalışma ortamında çalışma olgusunun yoğunluk kazandığı,

Buna karşın Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğünde özendirici samimi ve açık bir iklim olduğu saptanmıştır.

1992 yılında Dönmez'in yapmış olduğu , "İnönü Üniversitesi Örgütsel İklimi" konulu araştırmada, bu üniversitede çalışanların algılarına göre üniversitenin nasıl bir iklim sergilediği belirlenmeye çalışılmış, bu konu 14 boyutta incelenmiştir.

Bu boyutlar:

1. Örgütsel amaçlara ulaşma.
2. Demokratiklik.
3. Özerklik.
4. İletişim.
5. Yükselme ve genişleme olanakları.
6. İnsan ilişkileri.
7. Yöneticilerin nitelikleri.
8. Disiplin.
9. Fiziksel koşullar.
10. Ücret durumu.
11. İşin ilginçliği ve önemi.
12. Örgütsel görüntü.
13. İş garantisi.
14. Sosyal olanaklar.

Bu araştırmada, öğretim elemanlarının üniversitenin örgüt iklimini "orta derecede" yeterli ya da "ılık iklim" olarak algıladıkları, algıların akademik kariyere göre farklılık gösterdiği, cinsiyete göre ise yine "orta derece" yeterli ya da ılık iklim olarak algıladıkları gözlenmiştir.

1994 yılında Aksu 'nun yaptığı bir araştırmada okul md. etkililiği ve okul iklimi konusu araştırılmıştır. Araştırmada altı boyuta dayalı problemler çözümlenmeye çalışılmış,

Bu boyutlar:

- 1.- Okul müdürlerinin genel kavram, insan ilişkileri ve teknik yeterlilikleri,
2. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin algıları ile bazı değişkenler arasında anlamlı farklılığın olup olmadığıdır.
3. Okul ikliminin boyutları; Öğretmenlerin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, branşlarına ve bitirdikleri okulun süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Okul müdürlerinin etkililik boyutları ile okul ikliminin boyutları arasında nasıl bir ilişki vardır ?
5. Öğretmenlerin, okulların iklim tipine ilişkin algıları nelerdir ?
6. Okul müdürlerinin, çeşitli iklim tiplerindeki genel etkililikleri arasında anlamlı farklılık var mıdır (Aksu, 1994)?

Bu araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin genel, kavramsal , insan ilişkileri ve teknik becerileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul müdürlerinin etkililiği cinsiyete göre farklılık göstermekte, örgütsel iklim cinsiyete göre samimiyet boyutunda; mesleki kıdeme göre çözülme, moral, uzak durma, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında bitirilen okulun süresine göre çözülme, moral, işe dönüklük boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği ve açık, bağımsız, kontrollü, samimi ve kapalı olmak üzere 5 iklim tipinin görüldüğü, okul müdürlerinin etkililik puanları ile okullarının iklim tipi arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Paknadel, ilkokullarda görevli öğretmen ve müdürlerin örgütsel iklime ve iş doyumuna ilişkin algılarını saptamak, bunlar arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla "Örgütsel İklim ve İş Doyumu" konulu bir araştırma yapmıştır (Paknadel, 1988).

Araştırmada araç olarak OCDQ ve NDI kullanılmış, 452 öğretmen ve 18 ilkokul müdüründen elde edilen veriler sonucunda şu bulgular elde edilmiştir.

1. Müdürlerin algılarına göre örgütsel iklim "moral", "samimiyet" ve "işe dönüklük" boyutları ile müdürlerin kendini gerçekleştirme gereksinimleri arasında anlamlı ilişkiler varolduğu saptanmıştır.
2. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel iklimin "çözülme" , "moral", "işe dönüklük" ve anlayış gösterme arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.
3. Örgütsel iklim tipinin açıktan kapalıya doğru gittikçe öğretmenlerin iş doyumunsuzluğunun artmakta olduğu saptanmıştır.

4. Okul müdürleri ile öğretmenlerin örgütsel iklimin "engelleme" "moral", "samimiyet" ve "yakından kontrol" boyutlarına ilişkin algılarında görüş birliğinde oldukları belirlenmiştir.
5. İki grubun iş doyumuna ilişkin algılarında bir fark olmadığını ortaya koymuştur.
6. Örgütsel iklime ilişkin algılarında, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre "moral" boyutunda, yaşlarına göre ise "moral" ve "samimiyet" boyutlarında farklılık gösterdiği saptanmıştır.
7. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça, güvenlik gereksinimi alanında doyumsuzluğun arttığı, kıdem arttıkça "güvenlik", "saygınlık" ve "kendini gerçekleştirme" gereksinimlerine ilişkin doyumsuzluğun arttığı, kıdemi en yüksek düzeyde olanlarda ise doyumsuzluğun düşme eğilimi gösterdiği saptanmıştır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Örgütsel iklim konusunda eniyi bilinen ve bu konuda öncü niteliği taşıyan araştırma Halpin ve Croft tarafından 1962'de yapılan araştırmadır. Bu araştırma A.B.D. 'de 6 değişik bölgeden seçilen 71 ilkokulda yapılmıştır. Halpin ve Croft geliştirdikleri (OCDQ) örgütsel iklimini betimleme anketini (Organizational Climate Description Questionnaire) uygulayarak, okulların profilini çıkarmışlardır.

Örgütsel iklim betimleme Anketi ile toplanan 1151 denekten elde edilen verilerden faktör analizi yöntemiyle, 64 sorudan 8 boyut saptanmıştır. Bu 8 boyutun 4 'ü grup çalışmalarının özelliklerine, diğer 4 'ü ise lider olarak yönetici davranış özelliklerine aittir (Aksu, 1994, s. 32).

OCDQ 'nün alt boyutları

Grup davranışları

1. Çözülme
2. Engellenme
3. Moral
4. Samimiyet

Yönetici davranışları

1. Uzak durma
2. Yakından kontrol
3. İşe dönüklük
4. Anlayış gösterme

Araştırma sonucunda 71 ilkokulda 6 örgüt tipi belirlenmiştir.

Bunlar:

1. Açık iklim
2. Bağımsız iklim
3. Samimi iklim
4. Babaca iklim
5. Kontrollü iklim
6. Kapalı iklim (Aksu, 1994)

George Litvin ve Robert A. Stringer, örgütlerde liderlik biçiminin ve örgütsel iklimin, üyelerin güdülenmesi ve davranışları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır (Onaran, s. 287).

Litvin ve Stringer araştırmalarında

1. Liderlik biçimi ve örgütsel iklim arasındaki ilişkiyi,
2. İklimin, güdüleme üzerindeki etkilerini,
3. Örgütsel iklimin doyum ve örgütsel iş başarımı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır (Dönmez, 1992, s. 28 - 29).

Deney odasında üç ayrı örgüt tipi oluşturularak üç ayrı iklim yaratılmaya çalışmıştır. Araştırmacılar, örgüt iklimini, örgüt üyelerince algılanan, dolayısıyla onların davranışlarını etkileyen örgütsel çevre özellikleri olarak tanımlamakta, böylece tanımlanan iklimin, başarı güdüsü kuramındaki beklentilerle özendirici değerlerin bir toplamı olduğunu varsaymaktadırlar (Onaran, s. 217).

Araştırmada örgüt başkanlarına nasıl davranmaları gerektiği söylenerek, üç ayrı iklim yaratılmıştır.

Bunlar:

1. Otoriter liderlik ya da otoriter iklim,
2. Demokratik liderlik ya da demokratik iklim,
3. Başarıya dönük liderlik ya da iklim (Dönmez, 1992, s.29).

Sonuçta, ayrı iklimlerde ayrı güdülerin daha belirginleştiği görülmüştür.

Stres Kavramı

Stres, Latince'de türemiş, insan ve canlılarla ilgili durumları tanımlamak için İngiliz dilinde kullanılan bir kavram olarak literatüre girmiştir. Önceleri fizik ve mühendislik alanlarında kullanılmıştır. (Baltaş & Baltaş, 1986, s. 264)

17. yüzyılda değişik bir anlamda kullanılmaya başlamış (felaket, musibet, elem, keder ve dert) 18. ve 19. yüzyılda kavrama yüklenen anlam değişmiş, kişi ve objelere yönelik olarak güç, baskı, zor gibi anlamlar bu kavramın kapsamına girmiştir. (Baltaş & Baltaş, 1986)

1950'li yıllarda Amerika Psikoloji Derneği raporlarında görülmeye başlayan bu kavramın yaygınca kullanılmasında üç temel nedenin var olduğu söylenmiştir. Bunlar:

- 1 - Aynı anlama gelen birçok kavramı içermesi (uyarılma, endişe, gerginlik, çatışma, duygusal çöküntü, benlik tehditi vb.)
- 2 - Bazı ruhsal olayların, fizyolojik belirtilerinin anlaşılmasına olanak sağlaması.
- 3 - Canlılarla ilgili birçok alanda bilinmeyen etkilerin araştırılması (Baltaş & Baltaş, 1986)

Yüzyılımızda insanlar bir iş yapabilmek için, yetenek sınırlarını zorlayarak yaşamlarını sürdürmektedirler (Ertekin, 1993). Yüzyılımız insanlara büyük bir hız ve hareketlilik kazandırmıştır (Ertekin, 1993). Canlıların yaşadıkları ortamlara uyum sorunları yıllarca tartışılmış ve sonucunda evrim kuramları ortaya atılmıştır. Bu kuramların ortak görüşü, canlıların yaşamlarını sürdürebilmesinin yaşadığı ortama bağlı olduğu yönündedir. Ortamdaki değişikliğe uyum sağlayanlar yaşamlarını sürdürebilecek, diğerleri yok olup gideceklerdir. (Morgan, 1993)

Norfolk, her çağın kendine özgü streslerinin olduğunu belirtmiş ve bizim henüz kendi çağımıza ayak uyduramadığımızı vurgulamıştır.

Bunun nedenini ise hızlı değişmeye bağlamıştır, Norfolk'a göre, değişiklik yaşamın bir parçasıdır. Ancak fazlası ölümle sonuçlanır (Norfolk, 1989). İdeal olan, ne az değişikliğin yarattığı can sıkıntısı ve bezginlik, ne de çok fazla değişikliğin yol açtığı bitkinlik, tükenmişliktir. Bu ikisinin ortasında bir yol izleyerek en fazla verime ulaşabileceğimiz kadar değişiklik yapmaktır (Norfolk, 1989, s. 48).

Stres çoğunlukla zararlı bir kavram olarak ele alınıp tartışılmıştır. Halbuki bu zorlamaların insanlığı ve insanı yenileri aramak konusunda harekete geçirdiği de bilinmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1986, s. 53).

Eğer stres doğru ve faydalı olarak yönlendirilirse, ümitlerimizi ve hedeflerimizi gerçekleştirecek, engelleri aşmamız için bize cesaret verecek bir unsur olabilir. Şayet kontrolümüzden çıkarsa hastalığa, düşük performansa ve hatta ölüme bile neden olabilir (Norfolk, 1989, s.12).

Hans Selye, "Stres hayatın tuzudur biberidir. Stresten kurtulmak ancak ölümlle mümkündür" demiştir. Stresiz bir hayat yaşamak mümkün değildir. Hiç kimse stresten etkilenmeyecek kadar kolay bir işte çalışmaz ve hiç kimse stresten etkilenmeyecek kadar katı değildir (Norfolk, 1989, s.227). Kavram olarak stres değişik yazarlar tarafından tanımlanmıştır.

Stres kavramı, bu konuda araştırma yapanlar tarafından sıkça ele alınmış ve işlenmiştir. Zaman içerisinde kavrama yüklenen anlamlar değişmiştir. Ancak, hangi adla anılırsa anılsın hangi tanımlama yapılırsa yapılsın stresin, bireyler üzerindeki etkisi kaçınılmazdır. Her bireyi aynı derecede etkilemeyen stres bireyler üzerinde benzer sonuçlara neden olmaktadır.

Stresle ilgili tanımlar incelendiğinde şu özelliklere rastlanır:

1. Stres, etki-tepki biçiminde çift yönlü bir olgudur.
2. Stres hayatın bir parçasıdır çoğunlukla kaçınılmaz bir durumdur.
3. Stresin, temelinde kısıtlama ve istekler yatar.
4. Stres, insanları psikolojik ve fizyolojik açıdan değişik şekiller de etkilemektedir.
5. Stres, bazı belirsizlikler sonucu ortaya çıkmaktadır.
6. Örgütlerde performansı etkileyen en önemli etmenlerden biridir (Öztürk, 1994, s. 114 - 115).

Stresin, sadece günümüzün bir hastalığı olmadığı bilinmekle beraber, stres için 20. yüzyılın bir hastalığı şeklinde genellemeler yapılmaktadır. Stres önceden yok muydu? İnsanlar acaba bu kavramla hiç tanışmadılar mı? Bu soruların cevabı hayırdır. Stres insanların var olduğu sürece onları etkilemiştir. Ancak günümüz insanında yarattığı sorunların büyüklüğü de tartışılmaz kadar gerçektir (Akut, Budak ve Budak, s.344 - 345).

STRESE İLİŞKİN FARKLI AÇIKLAMA MODELLERİ

1. Biyolojik Yaklaşım : Bu model Walter Cannon ve Hans Selye'nin incelediği bir yaklaşımdır.

Walter Cannon, psikolojik uyarıcıların da organizmanın fizyolojik sistemini özellikle de otonom sistemin sempatik olanını harekete geçirebileceğini ve adrenal modülü tarafından adrenalın venoadrenal salgılayacağını belirtmiştir. Hans Selye ise kuramında adrenal korteksinin kortikosteroid salgılanmasındaki rolünü vurgulamış ve kısa vadeli reaksiyonları ve bunların uyum hastalıkları arasındaki ilişkiyi açıkça formüle etmiştir (Aysan, 1993, S.178).

Stresin organizmanın bir tepkisi olarak görüldüğü yaklaşımda Selye, kavramı "genel uyum" sendromu olarak simgelemiştir. Organizmanın strese karşı 3 aşamalı bir fiziksel tepkinin olduğu savunulan bu modelde organizmada neden herhangi bir şeye bağlı olmayan savunma tepkilerinin varolduğu ileri sürülmektedir (Aysan, 1993, S.178)

Bu aşamalar :

1. Birinci aşamada organizma alarm tepkisi gösterir. Durumun farkına varan organizma savaşmak ya da durumdan kaçmak için bedensel olarak hazırlık yapar.

2. İkinci aşamada, stresi oluşturan duruma uyum sağlanır. uyumdan sonra alarm reaksiyon sonucu oluşan bedensel değişiklikler de yok olur. organizmanın dayanma gücü başlangıçtaki düzeye gelebilir.

3. Üçüncü aşamada ise, uzun süre aynı stresel faktöre maruz kalan organizmanın dayanma gücü biter. Alarm belirtileri yeniden görülmeye başlar. Savunma reaksiyonlarının süresinin uzaması sonucunda uyum hastalıkları oluşmaktadır (Aysan, 1993, S.178).

Bazı araştırmacılar "Genel Uyum" sendromunun stresi açıklamada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

Çalışmaları daha az ilgi çeken Fransız bilim adamı Reilly "iritasyon sendromu" veya "Reilly Fenomeni" diye bilinen bir kuram geliştirmiştir. Sözü edilen kuramda uyum sürecinde organizmanın uyarıcı ile karşılaştığı zamanki merkezi sinir sisteminin rolü ortaya konmuştur. Bazı günümüz araştırmacıları, Selye ve Reilly'nin kuramlarının özünde farklı olmasına rağmen, merkezi sinir sistemi düzeyinde birleştiği yolundaki genellemeyi

desteklemektedirler.

Cannon ve Selye'nin temel kavramları ele alınarak birleştirilen bu modelde organizmanın kontrolünü kaybettiği zaman hippokampal hipofiz - adrenal korteksini uyardığı belirtilmiştir.

Bu tepki davranış düzeyinde, sınırlanmış hareketlilik, itaat ve düşük seviyede cinsellik ve annelik dürtüsü olarak belirtilmektedir. Bu görüşe göre belirtilen tepki ise organizmanın kullandığı davranışsal çabalar uygun ve yararlı ise bu tehdidi ortadan kaldırarak veya kaçarak olasıdır. O zaman adrenal modüller sistemi harekete geçmektedir. Sözü edilen mücadele - kaçma reaksiyonu, hareketlilik ve saldırganlıkla denetim altına alınır (Aysan, 1993, S.179)

Klasik Psikosomatik Yaklaşım : Bu modelde herhangi bir içsel nedeni olmadan da çeşitli hastalıkların ortaya çıkabileceği belirtilmektedir. Bireylerin bazı kişisel tutumlarının da hastalıkların tanımlarıyla ilgili olabileceği öne sürülmektedir.

Stres araştırmalarında stres - hastalık ilişkileri çokça incelenmiştir. Yapılan bazı belirgin kişilik profillerine sahip bireylerde sözkonusu ilişkinin yüksek seviyelerde olduğu belirtilmiştir. Buna göre belirgin kişilik özellikleri, bireyi strese karşı belli bir dereceye kadar dirençli kılmaktadır. (Aysan, 1993, S.180).

Yaşam Olayları Yaklaşımı : Holmes ve Rahe yaşamsal bazı olayların bireyler için stres kaynağı olduğunu saptamış ve bunları 10'dan 100'e kadar puanlayarak bireylerin yaşam olaylarındaki stres düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır.

Holmes, değişikliğin bireyin bedensel ve ruhsal sağlığı üzerindeki etkilerini araştırmış ve şöyle bir sonuca varmıştır. Geçen bir sene içinde hayatlarında pek çok değişiklik yaşamış olan her beş insandan dördü önümüzdeki iki sene içinde önemli bir hastalığa yakalanacağını bilmelidir (Norfolk, 1989, S.34-49).

HAYATIMIZDAKI DEĞİŞİKLİKLERİN STRES DEĞERLERİ

<u>olay</u>	<u>puan</u>
Eşin ölümü	100
Boşanma	73
Ayrı yaşama	65
Hapis cezası	63
Yakın akrabasının ölümü	63
Yaralanma ve hastalanma	53
Evlenme	50
İşten atılma	47
Evlilikte barışma	45
Emekliye ayrılma	45
Aile fertlerinden birinin sağlığında bir değişme	44
Hamilelik	40
Cinsel güçlükler	39
Aileye yeni bir çocuk katılması	39
Mali durumda değişiklik	38
Yakın bir arkadaşın ölümü	37
İş değiştirmek	36
Eşle olan kavgaların sayısında değişiklik	35
50 milyon üzerinde bir ipotek	31
İpoteğin gerçekleşmesi	30
İşteki sorumluluğun değişmesi	29
Kayınpeder, kayınvalide ile çatışma	29
Eşin işe başlaması veya bırakması	29
Önemli bir başarıya ulaşma	28
Okula başlama veya bitirme	26
Alışkanlıkların gözden geçirilmesi	24
Müdürle münakaşa	23
İş saatlerinde ya da dostlarında değişiklik	20
Taşınma	20
Okul değiştirme	20
Eğlence tarzında değişiklik	19
Toplumsal etkinliklerde değişiklik	18
50 milyondan aşağı ipotek	17
Uyuma alışkanlıklarında değişiklik	16
Aile toplantıları sayısında değişiklik	15
Yeme alışkanlıklarında değişiklik	15
Tatil	13
Küçük suçlar	11

Tablo 2.1 (Norfolk, 1993/34, s.49-50'den alınmıştır.)

Holmes, puanları 300'ün üzerinde olanlardan %80'inin ve puanı 150-300 arasında olanlardan %53'ünün patolojik olarak depresyona yakalandığını, kalp krizi geçirdiklerini veya ciddi bir hastalığa yakalandıklarını belirtmiştir. (Norfolk-93, s.49)

Günümüzde bu açıklamaların yeterli olmayacağından hareketle, yaşam olayları listesinde var olmayan yedi değişik faktörü, Vingerhoets tarafından şöyle belirtilmiştir.

- Travmatik gençlik deneyimleri
- Kronik faktörler
- Günlük işlerin yoğunluğu ve koşuşturmalar
- Travmatik yaşantılar
- Monoton bir yaşam biçimi
- Felaketler ve istenmeyen durumlar
- İş ve yaşamdaki stres (Aysan, 1993)

İlişkisel Veya Etkileşimsel Model : Lazarus ve arkadaşlarının savunduğu bu modelde, stres, bireyle çevresi arasındaki dinamik sistemin etkileşimi sonucu ortaya çıkan olgu olarak tanımlanmıştır.

Bu tanım, stresin uyaran ve tepki olarak ele alındığı diğer modellere dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu modele göre stres, psikolojik yaşamdan kaynaklanan bir olgu olarak ele alınmıştır. Bu modelin iç içe ilişkiler içinde yeralan geri bildirimlerden oluştuğu belirtilmiştir. Aşamalar şöyle sıralanmıştır.

1. Birinci aşama, birey ve çevresiyle ilgili sistemlerin kaynağına ilişkindir. İstemler, bireyin dış çevresinin bir faktörü olarak ele alınmaktadır. Bu modelde istemler içsel ve dışsal olarak iki aşamada ele alınmaktadır. Bireylerin, fizyolojik ve psikolojik gereksinmelerin var olduğu kabul edilir. Davranışların oluşmasında, bu gereksinmelerin doyum kazanması önem taşır.

2. Bu aşamayı, bireyin isteği ve uyum sağlamasına ilişkin yeteneğini algılaması oluşturur. Bu durumda stres, duyulan istek ile sahip olunan yeteneklere ilişkin algılamaların arasında dengesizlik durumunda oluşur. Bu aşamada stres yaratan durum ile uyum sağlama yeteneğinin bilişsel değerlendirilmesi yapılmaktadır. Herhangi bir durumda aşırı talep algılanıyorsa ve birey kendi yeteneklerinin bilincinde değilse, uyum sağlayamadığını anlayıncaya kadar, stres yaşantısının bilincinde olamaz. Bu bilince ulaştığı zaman stres yaşanır. Bireyin bu noktadaki algılaması organizmayla ilgili çeşitli değişkenlerin devreye girmesine neden olur. Bu değişkenler bireyler arası farklılığın oluşmasına neden olan kişilikle ilgilidir.

3. Bu aşamayı, istemin stres yaratan özelliğini hafifletmek için fizyolojik değişimlerin bilişsel ve davranışsal çabaların izlediği belirtilmiştir. Bu durumun davranışın normal örüntüsü içerisindeki değişimle olduğu vurgulanmıştır. Sözü edilen değişimler bu modelin üçüncü aşamasını oluşturur. Strese karşı gösterilen tepkiyi tanımlar.

4. Fazla önemsenmeyen fakat çok önemli olan bu aşama, uyuma ilişkin tepkilerin sonuçları ile ilişkilidir. Bu modelde önemli olan gerçek ve algılanan sonuçlardır.

5. Son aşamada, sistemdeki her dönemin sonunu belirleyen geri bildirimler önemlidir. Fizyolojik bir tepki olduğunda geri bildirim oluşur. Bu yaklaşımda değerlendirme ve başa çıkma süreçleri önem kazanır. Değerlendirme, stresin değerlendirilmesiyle ilgili bir kavramdır. Risk durumunun incelenmesi sonucu, yaşamla ilgili neler yapılabileceğinin belirlenmesiyle ilgili bir süreçtir. Bilişsel değerlendirme ise, bireyin çevresi ve sahip olduğu kaynaklar ve bunların düzenlenmesine yönelik istekleri ve kısıtlamaların sürekli olarak yeniden ele alındığı ve değerlendirildiği bir karar verme süreci olarak açıklanmaktadır. Bu sürecin, strese karşı tepkiye duyguları ve uyumla ilgili sonuçları etkilediği belirtilmiştir (Aysan, 1993, S.182).

Bilişsel değerlendirme üç aşamada oluşmaktadır.

1. Birinci aşamada, bireyin karşı karşıya kaldığı durumun, kendisi açısından hangi ölçüde iyi olabileceğinin değerlendirilmesidir. Birey içinde bulunduğu bu iyi durumun risk durumunu değerlendirir. Eğer yaşam, bireylerin değerlendirmeleri sonucunda "kendisi ile ilgisiz" algılanıyorsa, durum görmezlikten gelinerek geçiştirilir. Durumun, yıkıcı ve tehdit olarak değerlendirilmesi ise bireyin varolan durumu veya gelecekteki durumu olumsuz değerlendirilmesi ile ilgilidir. Algılamada tehdit söz konusu ise, yıkımı önlemek için gelecek zamanda odaklaşır. Bireyin değerlendirme biçimi, başa çıkma çabalarının izlenmesi sonucu açıklığa kavuşabilir (Aysan, 1993, S.182).

2. İkinci aşamada birey, durumla ilişkili olarak ne yapması gerektiğini düşünür.

Değerlendirme, bireyin başa çıkma kaynakları, seçenekleri ve kısıtlamalarına ilişkin olarak süregelen kararlarla ilgilidir. Birinci ve ikinci değerlendirme arasındaki önemli fark değerlendirilen şeylerin içeriğinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Gerçek değerlendirme süreçleri birbirleriyle

yakından ilişkilidir. Örnek olarak, ikincil değerlendirmede güçlü bir kişiliği olduğuna inanan birey, süreci iyi veya kendisiyle ilgisiz olarak değerlendirir. Bunun tam tersi, başa çıkma kaynaklarının tükendiğine inanan birey, süreci ya da etkileşimi tehdit edici olarak değerlendirir. (Aysan, 1993, s.182)

3. Üçüncü aşama etkileşimin yeniden değerlendirildiği aşamadır. Bu aşama değerlendirmeye ilişkin kararların yeniden değişmesiyle ilgili bir süreçtir. Değişme bireyin durumu tanımlamasında, uyumunda ve duygusal tepki örüntüsünde oluşmaktadır. Yeniden değerlendirme bu geri bildirim sürecidir. (Cox; Aysan, 1993, s. 182 - 183)

Bu sürecin olması iki şekilde gerçekleşir.

Bunlardan birincisi, bireyle çevre arası ilişkinin, bireyin kendisi açısından değişmesine ilişkin olarak, yeni bilgi ve içgörülerin kazanılmasına ilişkindir. İkincisi, savunucu değerlendirmedir. Bu süreçte yıkım, kayıp ya da tehdit unsuru olarak değerlendirilen durum yeniden değerlendirilir. Başa çıkma, değerlendirilen yetenek ve becerilerini aşan içsel ve dışsal istemlerin yönetilmesiyle ilgili sürece ilişkin bir kavram olarak kabul görmektedir.

Yaşam Biçimi Davranışı : Strese karşı gösterilen davranışsal reaksiyonlar Lazarus tarafından şöyle belirtilmiştir.

- a. Dolaysız eylem (Direct action),
- b. Etkiyi azaltma (Palliation)

Dolaysız eylem, bireyin çevresi ile olan ilişkisini kendilerince değiştirmeyi içeren bir davranıştır. Bu davranış tehlikeye karşı hazırlık, saldırganlık, kaçma biçiminde olabilir. Tehlikeye karşı hazırlık, bireyin algıladığı tehlikeyi beklerken gerçek davranış içine girmesi olarak tanımlanmaktadır. (Aysan, 1993, s. 183)

Kaçınma davranışı yerinde ve etkin olduğunda tehlike belirtileri azalmaktadır.

Diğer başa çıkma yöntemi saldırganlık, stres yaşantısı ile oluşur. Her zaman uygun bir başa çıkma yöntemi olmayabilir. Saldırganlığın her zaman kabul edilemez olması, hedefin doğru olmamasıyla ilişkilidir.

Dolaysız eylemin üçüncüsü, kaçma davranışıdır. Bu aşamada korku, en belirgin duygu göstergesidir. Kaçma, bireyin tehlikeden uzaklaşmasını anlatır. Kaçmanın bir diğer biçimi hareketsizliktir. (Aysan, 1993, s. 182)

Örgütlerde Stres:

Davis'e göre örgüte uyum sağlamak, işgörenin sistemle uyum içinde olmasını ifade eder. Uyum bir kez sağlandığında süreklilik arz etmez, dinamiktir. Bazı insanlar uyum sağlamakta güçlük çekerler. Bazı insanların davranışları toplum tarafından olumlu karşılanmaz. Toplum tarafından olumlu karşılanmayan şekilde davrananlar uyumsuz olarak adlandırılır. Her işgören her zaman uyumlu değildir. Ancak bir bireyin uyumsuz davranışlarında bir sıklık meydana gelmeye başladığı zaman bu kavram önem kazanmaktadır. İşgörenin, örgüte ve işe uyumunda karşılaştığı sorunlar, onun sağlığını tehdit etmeye başlar. Feitler ve Tokar'a göre Stres, işgörenin uyumunu zorlaştıran, uyum sorunlarına eşlik eden, işgörenin bedensel ve ruhsal sağlığını bozan ve örgütte verimi düşüren en önemli etmenlerden birisidir. Bir örgütte stres yaratan etkenler her zaman vardır. Monat ve Lazarus, içsel ve dışsal taleplerin bireyin uyum kaynaklarını aşması ve ona yük olması durumunda stres tepkisinin ortaya çıktığını belirtmişlerdir (Pehlivan, 1994).

Bireysel ve örgütsel verimliliği önemli derecede etkileyen ve çağın hastalığı haline gelmiş olan stres, günümüzde işgörenin başarı düzeyini etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Öztürk, 1994, s.113-114). Örgüt açısından stres kavramına yaklaştığımızda, yaşamının büyük bir bölümünü değişik örgütlerde geçiren insanın içinde bulunduğu durumu anlatmak için kullandığı duygusal ve öznel öğelerle ve deneyimlerle yüklü bir kavram olduğu görülür (Ertekin, 1993, s. 145).

Her örgüt yapılan işe, kullandığı teknolojiye, çevresel koşullara, işgörenlerinin eğitim düzeylerine ve deneyimlerine, örgüt içi gruplaşmalara, örgütün iklimine ve diğer kaynaklara göre değişik stres kaynakları geliştirir (Ertekin, 1993, s. 146).

Örgütlerde Stres Yaratan Faktörler

1. Fiziksel çevre şartları
 - a. Gürültü ve titreşim
 - b. Aydınlatma
 - c. Isınma ve havalandırma
2. Örgütsel faktörler
 - a. Aşırı iş yükü
 - b. İşin niteliği
 - c. Diğer örgütsel faktörler

3. Bireysel faktörler

a. Kişilik

b. Diğer faktörler (Sabuncuoğlu, 1995, s.145-146-147).

Ivancevich ve Matteson organizasyon dışı stres kaynaklarından söz etmişlerdir. İş stres analizlerinin bir çoğu çevresel faktörlerin önemini ihmal etmişlerse de, bu faktörlerin önemli bir etkiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Organizasyon dışı stres kaynaklarını toplumsal değişme, aile, yeniden yerleşim, ekonomik ve mali koşullar olarak belirlemişlerdir (Aktaş ve Aktaş, 1991, s.156).

Bazen işgörenin örgüt içerisindeki rolleri birbirleriyle çatışabilir. Ya da rollerden birisinin daha üstün tutulması durumunda bireyin kararsızlığa düşmesi sonucu stres düzeyi artar. Örgüt içerisinde bireyden ne istendiğinin ya da ne beklendiğinin açık olarak belirtilmemesi, bireyin karar verecek kadar bilgilendirilmemesi de bir stres nedenidir (Akat, Budak ve Budak, 1994, s. 348- 349). Aşırı stres, bireyin işi karşısında niteliksel ve niceliksel olarak zorlandığını hissetmesi halinde ortaya çıkar. Bu aşırılık işgörenin çok hızlı çalışmasına, gücünü ve dikkatini son haddine kadar zorlamasına neden olur. Yapılan bir araştırmada (Weinmann, 1977) alt düzeydeki işgörenlerin temel stres kaynağının, rol belirsizliği ve aşırı iş yükü olduğunu, üst düzeydekilerin ise, fazla iş yükü ve çatışan roller nedeniyle strese girdiklerini ifade etmişlerdir (Akat, Budak ve Budak, 1994, s. 349).

Bireyin kişilik yapısı da bir stres faktörüdür Dr. Meyer Friedman ve Dr. Roy Rosenman' ın çalışmalarına dayanılarak insan kişilik tiplerinin değişik bir sınıflandırılması yapılmıştır. Bu sınıflamada tip A ve tip B olarak iki tipten söz edilmiştir. Tip A insanları rekabetten korkmayan, iddialı, sabırsız, saldırgan, çabuk karar veren ve çabuk hareket eden inatçı kişilerdir. Tip B insanları daha sakindir, daha yavaştır rekabetten daha az hoşlanırlar. Durgun ve sabırlıdır. Tip A insanına göre Tip B insanının stres düzeyi daha düşüktür (Norfolk, 1993, s. 24-25).

Stresin bireye etkileri incelenirken bireysel farklılıkların gözönüne alınması gerekir. Stres kaynakları herkeste aynı etkiyi doğurmamaktadır. Aynı şekilde strese karşı konulan tepki de kişiden kişiye değişmektedir. Bazı kişiler stres kaynağından çok çabuk etkilendiği halde, bazıları daha az etkilenirler (Öztürk, 1994, s. 118).

Demografik değişkenler olarak bireyin yaşı, eğitimi, fiziksel durumu, stres kaynağının algılanmasında önemli rol oynarlar (Öztürk, 1994, s. 118). Günümüzde cinsiyet ayrımı olmaksızın, bireylerin bir işte çalışıyor olması ya da çalışmak zorunda kalması, bu insanların yaşamlarının büyük bir bölümünün bir çalışma ortamında geçeceği anlamına gelir.

İş stresi psikolojik, fizyolojik ve örgütsel davranış yönlerinden önem taşır. Steers'e göre stres, çalışanlar özellikle yöneticiler üzerinde psikolojik ve fizyolojik yıkım yapabildiğinden, onların sağlığını ve örgütsel başarısını olumsuz yönde etkileyecektir. Ayrıca stres iş gücü devrinin ve işe devamsızlığın en önemli nedenidir. Çalışanların birinde görülen stres diğer çalışanları ve toplumun güvenliğini de etkileyebilir (Ertekin, 1993, s.149).

Aşırı stres, özellikle yetenek, yargı ve karar verme gibi zihinsel beceri gerektiren işlerde dikkat azalması sonucu, işletme için zarar verici sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Sabuncuoğlu, Tüz, 1995, s. 153-154). İşgörenin devir hızının yüksekliği çalışanların stres altında olduklarının bir belirtisi olabilir. Bir örgütte sürekli olarak stres altında çalışmak işgörenin örgütle bütünleşmesini ve iş tatminini engeller. Kişilerin yeteneklerini kullanma olanakları bulamadıkları kariyer gelişiminde problem olan, otoriter yönetim anlayışını benimseyen örgütler de stres faktörü oluşturabilir (Sabuncuoğlu, Tüz, 1995, s. 154). İşe devamsızlık, isteksizlik, sorumsuzluk, tembellik, alkolizm etkisiyle olabileceği gibi, kalp krizi, hipertansiyon, ülser gibi hastalıklar nedeniyle de olabilir. İşe devam etmeyen kişilerin hangi hastalıklar nedeniyle işe devam etmedikleri araştırıldığında bunların %40'nın stresten kaynaklanan hastalıklar olduğu görülmüştür (Sabuncuoğlu, Tüz, 1995, s.154).

Stresin bireyler ve örgütler üzerinde etkileri olduğu bilinmektedir. Stres bireyin verimliliği üzerinde kendini gösterir. Verimlilik aşırı stresten etkilenmiş olabilir. Aşırı stres bireyin verimliliğini azaltır. Bu durum örgütü doğrudan etkiler. Stresin örgüte dolaylı etkileri ise, işe devamsızlık, geç gelme, işgören devir hızının yükselmesi, saldırganlık, örgüt aleyhine çalışma, dikkatsizlik, kaza yapma eğiliminin artması, hastalık nedeniyle işgücü kaybının artması şeklinde görülür (Akat, Budak ve Budak, 1994, s. 356).

Örgütsel davranış açısından işgören davranışları incelenirken, genellikle davranış bilimlerinin verilerinden yararlanılmaktadır. Örgütlerde stres konusu tartışılırken bir takım varsayımlardan yola çıkılır. Aslında bu varsayımlar insan davranışlarının temel özellikleridir. Bu özellikler:

1. Davranış süreci bütün insanlar için benzer özellikler taşır.
2. Davranışların bir sebebi vardır.
3. Davranış organizmayı harekete geçiren bir güce dayanır. Bu güç güdüdür.
4. Davranışlar, ferdi etkileyen fizyolojik, psikolojik ve çevre ile ilgili değişkenler yüzünden engellenme, çatışma ve sıkıntı itibarıyla farklılıklar gösterir (Kaldırımçı, 1993, s.68).

Çağdaş insanın, evrensel değişim olgusu içerisinde bunalımlara düştüğü yüzyılımızda, stres önemle üzerinde durulan bir konudur. İnsanın mutluluğu ve kendi içindeki bütünlüğü ile çelişki içinde olan sosyal, kültürel ve teknolojik değişkenlerin şekillendirdiği hayat tarzı, günümüzde oldukça sık tartışılmaktadır. Bu tartışma iş ve insan ilişkilerinin ya da örgüt ortamındaki insanın var olduğu sürece artarak devam edecektir (Kaldırımcı, 1983, s. 89).

ÖĞRETMEN STRESİ

Öğretmen stresini, 1. çevresel stres ve 2. Birbirini etkileyen stres diye iki başlık altında toplayabiliriz (Swick,1989,s. 9). Bazı durumların çevresel strese bağlı olduğu bilinmektedir. Günlük yaşamda, bireyleri strese sokan nedenler oldukça çoktur. Öğretmenlerin de toplumun bir bireyi olarak, böyle bir ortamda yaşamaları onları alingan ve stresli yapar. Yaşamın zorluklarının yanında, okulda aradığını bulamamak öğretmenleri strese sokar.

1. Çevresel Stres

a. Sınıf Stresi: Sınıf stresini sınıfın küçük olması, kalabalık sınıflar, malzeme eksikliği, başarısız öğrenciler ve uygun olmayan çalışma mekanları oluşturmaktadır. Bu sayılanlardan bir tanesinin olması normal karşılanabilir ama birkaç tanesinin eksikliği öğretmenin bütünlüğünü zedeleyebilir (Swick, 1989; Tural, 1994, s. 8).

b- Okulla İlgili Stresler: Okulla ilgili stresler, öğretmeni, öğretme yöntemini ve öğrenme-öğretme sürecini kapsar. Yöntem ve sonuç stresleridir.

Yöntem stresleri, zayıf psikolojik iklim, etkisiz liderlik, ve alt yapı eksikliğinden kaynaklanır. Sonuç stresleri, programın karmaşık olmasından, eğitimin kesintiye uğramasından ve yöneticilerin destek eksikliğinden kaynaklanır. Öğretmenlerin oldukça sık yer değiştirmeleri, küçük okullardan büyük okullara geçiş, ikili ve normal eğitim yapan okullar arasındaki farklar öğretmenleri şu sorunlarla karşı karşıya getirir.

1. Önceki okulda var olan bildik çevrenin, güvenlik hissinden ayrılma.
2. Daha büyük ve karmaşık okullarda çalışma.
3. Daha karmaşık yetenek, tavır ve davranışlara sahip öğrencileri eğitmek.
4. Örgütsel ve programa ilişkin değişimlere ayak uydurma (Swick, 1989; Tural, 1994).

Öğretmenler eskiden çalıştıkları okul ile yeni okullarındaki farklılıktan endişe duyarlar. Disiplin sorunu bunlardan birisidir. Öğretmenler, yıllardır alışageldikleri davranış biçimlerini, yeni okullarında değiştirmek zorunda kalırlar. Eski okullarındaki bilinen durumlar onlara güven hissi verirken, yeni okullarında beklenmedik istekler artar. Öğretmenler için, yeni okuldaki farklılığa uyum sağlayabilmek zor ve önemlidir. Yeni ve büyük okullara gitmek öğretmenleri böyle durumlarla karşı karşıya getirir.

Hinton' un belirlediği önemli farklılıklardan birisi de büyük bir örgüte ait olma duygusunu yaratmadaki güçlüktür. Büyük okullarda personel ile öğrenciler arasındaki belirgin noktaları yakalamak zorlaşmaktadır. Küçük okullarda paylaşılan amaçların gerçekleşmesindeki başarı ile çalışmış öğretmenlerde, bu değişikliklerin ortaya çıkardığı istekler, yeni problemler doğurmaktadır.

Büyük ve gelişmiş okullara gelen öğretmenler, ayrıca, çok daha geniş davranış, kabiliyet ve tutumdaki öğrencilerin farklı davranışlarına uyum sağlamak durumundadırlar. Okullar geliştikçe, öğretmenler alışık olmadıkları eğitim ve doğal durumlara itilmektedirler. Her iki cinsiyetten, değişik yaş gruplarından ve kabiliyetlerden çocuklara, yeni metot ve tekniklerle eğitim vermek zorunda kalırlar. Tüm bu olası durumlar, öğretmenler üzerinde gerilim yaratır.

c. Mesleksel Stres: Öğretmenlik mesleği, sık sık yapılan değişiklikleri, eğitimdeki yeni gereksinimlerden doğan ve artan iş sorunlarını sürekli yaşar. Genişletilmiş öğretmen yetiştirme programları ve daha etkin değerlendirme planları hem istenir hemde bunların yerine getirilmesi için gerekli destek sağlanmaz. Bu durum mesleksel stres yaratır. Kaynaklar, eğitim ve profesyonel destekler bu sürecin parçaları olarak bütünleşirse, olumlu bir stres şekli gelişebilir (Swick, 1989).

2. Etkileşimsel Stres

Belli stresler, bireylerin kendi ilişkilerinden kaynaklanır. Öğretmen için birbirini etkileyen stres iki alanda oluşur. 1- Kişisel ilişkiler, 2- İş ile ilgili ilişkiler. Bu alanlar oldukça sık birbirinin gelişimini etkiler.

Bazı bireyler, iş ilişkilerinde oldukça başarılı olmalarına karşın, kişisel hayatta aynı etkililiği gösteremezler. Pozitif kişisel görüntüsü olan öğretmenlerde, kronik stres daha azdır. Johnson' un işaret ettiği gibi kişinin kronik stresi, kişinin hassasiyetini kırabilir (Swick, 1980; Tural, 1994, s. 9).

Öğretmen Fonksiyonunda Stresin Etkileri

Stresin, bireyler üzerinde yalnız olumsuz etkilerinin olmadığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalar, stresin pozitif etkilerinin de olduğunu ortaya koymuştur.

Swick ve Hanley ise , öğretmenlerin stresli yöntemlerinin çeşitli pozitif sonuçlarını belirlemişlerdir.

Öğretmen Stresinin Olumlu Etkileri

1. Stres, öğretmenlerin, kendi kapsamlarını geliştirir.
2. Öğretmenlerin, bireysel yararlılıklarını geliştirir.
3. Öğretmenlerin stillerini geliştirir.
4. İyi olma duygusunu geliştirir.
5. Problemlerin çözümüne yeni yaklaşımlar getirir.
6. Bir çok öğretmen, stresi, kendi zaman yönetiminin maharetlerini artırmada kullanır.

Öğretmen Stresinin Olumsuz Etkileri

Stresin bireyler üzerinde olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalar, stressiz bir yaşamın olamayacağını göstermiştir. Çalışmalar sonunda öğretmenler üzerinde stresin olumsuz etkileri şöyle belirlenmiştir.

1. Aşırı yeme alışkanlığı ile psikolojik sorunların artması şeklinde olumsuzluklar.
2. Aşırı sinirlilik sonucu ruhsal açıdan bozukluklar.
3. Bireylerde aşağılık duygusunun gelişmesi ve yardım isteğinin azalması.
4. Psikolojik ve fiziksel enerjinin tükenmesi sonucu Psikomatik hastalıkların artması (Swick, 1980; Tural, 1994, s. II).

Öğretmenin Stres Kaynakları

1. Rol çatışmasından Kaynaklanan: Yapılan araştırmalar, rol karmaşasının, en belirgin stres kaynaklarından birisi olduğunu göstermiştir.

Sınıflardaki değişik istekler, strese öncülük ederler. Örneğin: bir öğrencinin kişisel sorunları ile ilgilenmek durumunda olan öğretmenin aynı zamanda ders işleme gerekebilir.

Gelişmeyle birlikte, eğitimden ve öğretmenlerden toplumun beklentileri artmaktadır. Öğretmenlerde iki tip rol çatışması belirlenmiştir. Bir yandan okul müdürünün istediği değişimleri karşılamak durumunda olan öğretmen, diğer yandan meslektaşlarının durağan isteklerini karşılamak zorunda kalabilir. Diğer yandan ailelerin öğrencilerden başarılı olmalarını isteme davranışları, müdür ve öğretmenlerin beklentilerinden farklı olabilir. Öğretmene yüklenen sorumluluk arttıkça stres artabilir (Dunham, 1984).

2. Öğrencilerin Davranış ve Tutumlarından Kaynaklanan: Sorunlu öğrencilerle olan çalışmalarda, öğretmenlerin karşılaştıkları stres durumlarını içermektedir.

İşbirliğini reddeden ve sınıfta çok az çalışan öğrencilerin varlığı bilinmektedir. İşbirliğini reddeden, sınıfta çok az çalışan bu öğrencilerin öğretmenlerine ve diğer öğrencilere karşı saldırgan davranışları yıkıcı durum olarak belirtilmektedir. Gerçekleşme frekanslarına göre yıkıcı kavramı, kabadayılık, gerçek şiddet, devlet malına zarar verme, suça teşvik, hırsızlık ve uygunsuz seksüel davranışlardır.

Kabadayılık, derse izinsiz geç gelme, dersleri bölme, işbirliğine karşı çıkma olarak belirtilmektedir. Bu kavram için daha açıklayıcı bir tanımlama Londra' da 2 orta okulda (Lawrence ve diğerleri 1982) çalışan öğretmenler tarafından şöyle belirtilmiştir. Argo dil, öğretmen otoritesini kabul etmeme ve karşılık verme.

Okul ve sınıflardaki bu öğrenci davranışları öğretmenler için gerçek birer stres kaynağı olabilir (Dunham, 1984).

Zor Çalışma Şartlarının Baskısı

Eğer öğretmenlerin çalıştığı ortam kötü durumdaysa üç önemli baskı türü ortaya çıkar. 1. Fiziksel 2. Finansal 3. Mesleksi.

a. Fiziksel Şartlar: Binaların eski, sınıfların dar olması, sınırlı oyun sahaları birer stres kaynağıdır. Okullardaki kötü etkilerine çok az önem verilse de gürültülü ortamlarda çalışan insanlarda daha sonra ortaya çıkabilecek sorunlar olduğu belirtilmiştir. Çok fazla gürültünün bireyler üzerinde olumsuz etkileri vardır aynı zamanda kişinin ruhsal halinde ani değişikliklere sebep olabilir (Dunham, 1984).

b. Finansal Sorunlar: Finansal baskılar öğretmenlerin çözmek durumunda kaldıkları bir sorundur. Okulun fiziksel koşullarında hissedilse de genelde sınıflarda hissedilmektedir. Okul kaynakları için personel destek kaybı; yeni sınıfların

açılmasını, yeni derslerin konmasını engeller ve sürekli güncelliğini kaybetmiş kitaplar kullanılmasına neden olur.

c. Mesleksel Baskı: Bu problemler, etkin olmayan iletişim, zor personel ilişkileri, ağır iş yükleri ve belirsiz liderlik biçimleridir.

a. Etkin olmayan iletişim: İletişimden kaynaklanan sorunlar öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmektedir. Öğretmenler, okullardaki öğretmen grupları arasındaki farklılıklar, akademik ve doğal gruplar arası bilgi paylaşımının kötü olmasından yakınmaktadır. Bir diğer problem ise müdür yardımcılarında personele bilgi akışının yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Bu durum ise okullarda karmaşaya ve ciddiyeysizliğe neden olmaktadır. (Dunham, 1984).

b. Zor personel ilişkileri: Öğretmenler çalıştıkları organizasyonel atmosferi aşağıdaki şekillerde belirtmektedirler.

1. Yoğun bir eleştirinin olması buna karşın destek ve ödülün olmaması.
2. Okulu etkileyecek konular hakkında, konuşamamaktan dolayı ortaya çıkan sürtüşme.
3. Toplantı ve genelde olumsuz sonuçlanan tartışmalara verilen aşırı önem.
4. Yönetimle ilgili görevler için verilen zamanın azlığı.
- 5.- Yönetim sürecinde birbiriyle çelişen durumların bulunması öğretmenler tarafından stres kaynakları olarak belirtilmiştir.

Öğretmenler tarafından zor olarak belirtilen personel ilişkileri

1. Yeni yetenek ve beceri gerektiren yeni durumlar olmasına rağmen, personelin bazı üyeleri değişmeye karşı isteksizdirler.
2. Bazı tecrübesiz, iyi eğitilmemiş, personel, yeterli personele yük olmaktadır.
3. Bazı öğretmenler, çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak bilgiye sahip değildirler.
4. Yeni üyeler, orijinal konuların öğretiminde ve genellikle temel becerilerin öğretiminde sıklıkla yetersizdirler.
5. Personeldeki aynı konumda olan üyelerin güvenilmez olması baskıya sebebiyet vermektedir.
6. Birçok stres öğretmenlerin kendilerince yaratılır. Bu öğretmenler sorumlusuzdurlar (Dunham, 1984).

c. Ağır iş yükleri: Mesleksel stresin bir kaynağı da ağır iş yükleridir. Bu durum kötü iletişimden ve istenmeyen personel ilişkilerinden daha sık ortaya çıkmaktadır. Yetersiz zamanla birleşen ağır iş yükleri, kısa süre içerisindeki çok iş yapma baskısını doğurur. Fazla iş gücü ve zaman faktörünün başka bir özelliği vardır. Sorun sadece öğretmenlerin görevlerini yapmaması değildir. Aynı zamanda işlerini iyi yapmaktan dolayı bir özgüven verecek olan performans derecelerine ulaşamamaları sorunudur (Dunham, 1984).

d. Uygunsuz liderlik biçimleri: İstenmeyen çalışma koşullarında oluşan stresin bir kaynağı da okul müdürlerinin liderlik biçimleridir. Yapılan araştırmalar müdürlerin en çok baskıyı kendi öğretmenlerine yönelttiklerini göstermiştir. Müdürlerin davranışları ve öğretmenlerin onların rolüne ilişkin tutumları, okulun çalışmak için uygun olup olmadığını belirler ve stresi azaltabilir (Dunham, 1984).

Bazı öğretmenlere göre ise müdürün davranışları personel stresini artırabilir. Stresi artırmasının yanında okulu sürtüşme, endişe, kızgınlık ve korku yuvası haline getirebilir. Bu açıdan müdürlerin iyi yöneticilik özelliklerine sahip olmaları gerekir. Başarılı olabilmek için yönetimde hoşgörülülük ve anlayışlı olunmalıdır. Aksi bir durumda, personelde kötü iletişim, güvensizlik ve iş tatminsizliği görülebilir.

Müdürün zayıf liderliğinin yanında, danışmayı kabul etmeyen otoriter liderlik ya da karar verme veya otorite devrini reddedici bir tutumun bulunması da öğretmenler için baskı unsuru oluşturur. Belirsiz liderlik biçimleri de baskılar oluşturur. Tutarsız liderlik ise, öğretmenler üzerinde güvensizlik ciddiyetsizlik ve sıkıntılara neden olur.

Mesleksel, fiziksel, finansal problemler okullarda oldukça sık görülmektedir. Bir organizasyondaki uygun olmayan psikolojik faktörlerin stres doğurduğu araştırmalarla da desteklenmektedir. İstenmeyen çalışma koşulları sürtüşmenin, endişenin, korkunun ve kızgınlığın kaynağıdır (Dunham, 1984).

e) Yönetimin Üzerindeki Baskılar: Okul yöneticilerinden beklenenler ve bunların yarattığı baskılar vardır. Bu baskıları kızgın velilerin ziyaretleri, sınırlı öğretmenin davranışları ve öğrencilerin yıkıcı durumları oluşturmaktadır. Müdürlerin karşı karşıya kaldığı görevler; kontrolü, yönetimi, muhasebeyi, planlamayı, gözden geçirmeyi, rehberliği ve düzeltmeyi de içermektedir. Müdürlerden beklenen görevlerin okuldan okula farklılık göstermesi de bir sorun olmaktadır.

Ebeveynlerin davranışları, personel davranışları, bakanlığın baskıları,

ödeneklerdeki kısıntılar, medyanın baskıları, çocukların bireysel istekleri ve sorunları birer baskı ve stres kaynağı olmaktadır. (Dunham, 1984).

Strese İlişkin Araştırmalar

Eğitim yönetiminde stres konulu araştırmasında Pehlivan, Milli Eğitim Bakanlığı müfettişleri ile teknik liselerde görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin örgüt ve işle ilgili olarak karşılaştıkları stres yaratıcı durumları ortaya çıkarmaya çalışmıştır (Pehlivan, 1994).

Bu araştırmada,

1. Bakanlık müfettişleri, teknik lise müdürleri ve öğretmenlerin örgüt ve işle ilgili başlıca stres kaynakları nelerdir?
2. Her üç grubu etkileyen stres nedenleri hangi noktalarda benzerlik ve farklılık göstermektedir?
3. Bu üç grupta ne gibi stres belirtileri görülmektedir?
4. Bu üç grubun örgüt ve işleriyle ilgili olarak içinde buldukları stresin, onların iş performansını nasıl etkilemektedir?
5. Bu gruplar stresle başa çıkmada hangi yöntemleri ne derece sıklıkla kullanmaktadırlar? gibi sorulara yanıt aranmıştır (Pehlivan, 1994).

Araştırma kapsamına 27 müfettiş, 169 okul müdürü ve 710 öğretmen alınmıştır. Kapsam dahilindeki müfettişlerden 185, okul müdürlerinden 115, öğretmenlerden 427 olmak üzere 727 anket değerlendirilmeye alınmıştır (Pehlivan, 1994).

A- İşlevsel Çevreye Ait Stres Kaynaklarına İlişkin Sonuçlar

Görev yapısına ait stres kaynaklarına ilişkin sonuçlar, Aydınlatmanın kötü olması, işyerinde beklentilerin açık olmaması gruplarda az derecede, çalışma saatinin uzunluğu, iş yerinin kalabalık ve gürültülü olması öğretmenlerde orta derecede, diğer iki grupta az derecede ,iş yükünün ağır oluşu üç grupta da orta derecede, ücret yetersizliğinin müfettişlerde az, diğer iki grupta yüksek derecede strese neden olduğu saptanmıştır.

Yetki kaynaklarına ilişkin sonuçlar: Yöneticilerin teşvik etmemesi, sorumlulukların endişe yaratması müfettişlerde az, diğer iki grupta orta derecede, mevzuatın karışıklığı, yetki ve sorumluluğun açık olmaması üç denek grubunda da az, personel değerlendirilmesindeki adaletsizliklerin öğretmenlerde yüksek derecede, diğer iki grupta orta derecede strese neden olduğu belirlenmiştir.

Üretim yapısına ilişkin stres kaynaklarına ilişkin sonuçlar: Araç gereç yetersizliğinin müfettiş ve okul müdürlerinde az derecede, öğretmenlerde ise yüksek derecede strese neden olduğu saptanmıştır.

B- Toplumsal Çevreye İlişkin Stres Kaynakları

İş arkadaşları ile geçimsizlik denek gruplarında az, Öğrenci velilerinin haksız talepleri müfettişlerde çok az, diğer iki grupta orta derecede, iş ortamındaki husursuzluk üstlerle anlaşmazlık müfettişlerde az diğer iki grupta orta derecede stres yarattığı saptanmıştır.

Rol yapısına ilişkin sonuçlar: İş ve kişilik arasında uyumsuzluk bulunması üç grupta da az, farklı beklentilerin ise müfettişlerde az diğer iki grupta orta derecede strese neden olduğu saptanmıştır.

Kültür yapısına ilişkin stres kaynaklarına ilişkin sonuçlar: Meslek statüsünün düşük olması öğretmenlerde orta derecede bir stres yaratırken, diğer iki grupta az derecede, moral bozukluğunun müfettişlerde az derecede, diğer iki denek grubunda orta derecede strese neden olduğu belirtilmiştir.

Fiziksel stres belirtilerine ilişkin sonuçlar: Bu boyutta terleme, nefes darlığı, allerji ve mide bulantısı üç grupta az, yorgunluk belirtisinin gruplarda orta derecede gözlemlendiği saptanmıştır.

Psikolojik stres boyutuna ilişkin bulgular: Yetersizlik duygusu belirtisinin müfettiş ve okul müdürlerinde çok az derecede görülmesine karşın öğretmenlerde az derecede, gerginlik belirtisinin müfettiş ve öğretmenlerde orta, okul müdürlerinde ise çok derecede gözlenen bir belirti olduğu saptanmıştır.

Stresin performans üzerine olumsuz etkilerine ilişkin araştırma sonuçları ise, işte kendini yetersiz hissetme, işten uzaklaşma isteği, gruplarda az, isteksizlik, işten ayrılmayı düşünme az derecede gözlenirken, yapılan işin niteliğinin düşmesinin öğretmenlerde orta, diğer iki grupta az derecede görüldüğü saptanmıştır.

Ülkemizde öğretmen stresini konu alan araştırmalardan birisi Özdayı tarafından yapılmış olan "Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş streslerinin Karşılaştırılması" konulu araştırmadır (Özdayı, 1991).

Araştırmanın örneklemini 1977-1978 öğretim yılında İstanbul il merkezinde, resmi liselerde görev alan 804 öğretmen ile 35 özel lisede görev alan 330 olmak üzere toplam 1134 öğretmen oluşturmaktadır (Özdayı, 1991).

Araştırmada kullanılan iş stresi ölçeği Furnham ve Payne'nin Hinditan'da kullandıkları 36 maddelik ölçek, 1978'de de Kyiacou ve Stcliffe tarafından İngiltere'de 257 öğretmen üzerinde uygulanmış. Özdayı ölçeğini bu ölçekten yararlanarak geliştirmiştir (Özdayı, 1991).

Araştırmada örnekleme giren öğretmenin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, ek bir iş yapma ve bedensel gerilim hissetme gibi bağımsız değişkenler üzerinde durulmuş.

Sonuçta öğretmenlerin en fazla maaşların düşük olmasından öğrencilerin yetersiz ve verimsiz çalışmalarından stres duydukları saptanmıştır. Resmi liselerde çalışan öğretmenlerde stres düzeyinin daha yüksek olduğu, yaşa göre ise en fazla stresin 31-40 yaşlarında, en az stresin ise 20-25 yaşlarında yaşandığı saptanmıştır. Genelde öğretmenlerde stres yaratan faktörlerin, yönetim sorunları, mesleki sorunlar, zaman yetersizliği, merkezi yönetim, velilerle ilişkiler, öğretim müfredat programı ve başarı durumuyla ilgili olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdeme göre ise en stresli grubu 11-20 yıl arası çalışanlar oluştururken, en az stresli grubun 1-5 yıl arasında çalışanlar olduğu belirlenmiştir.

Bu konuda yapılan çalışmalardan birisi de A.B.D. **Minnesota öğretmen gerilim Envanteri Türkçe Formu**'nun geliştirilmesidir. En stresli mesleklerden birisi olarak öğretmenlik ve öğretmenlerde stres yaratan faktörler günümüzde araştırmacıların üzerinde durdukları konulardan birisidir.

Öğretmenlerin gerilimleri sosyal ve bilişsel açıdan ona zarar vermişse, bu zarar öğrencilere de yansır. Bundan dolayı öğretmen gerilimi konusu, araştırmacılar tarafından özel bir önem taşımakta ve büyük bir ilgi görmektedir. Konuyla ilgili araştırmalar, gerilim tepkileri, gerilimle ilişkili öğretmen özellikleri, gerilimle başatma yolları, öğretmen gerilimi ve iş doyumunu, sınıf atmosferi gibi değişkenler arasındaki ilişkiler, gerilim kaynaklarının saptanması gibi konularda sürmektedir (Kyriacou ve Sutcliffe, 1979, Fimian ve Fastenau, 1990, Long, 1988). Literatürde bu konuda bir çok ölçek olmasına rağmen bu araçlar incelendiğinde, özel öğrenci

gruplarını okutan öğretmenler için geliştirilmiş ya da yeterince kapsamlı olmadıkları görülmüştür (Skovholt, Açıköz, Ü. & Açıköz, 1994, s. 1).

Bu konuda 1992 yılında ABD' de (Skovholt, Açıköz, K.Ü, & Açıköz) geliştirilen Minnesota Öğretmen Gerilimi Envanteri, stresi, gerilim kaynakları, gerilim tepkileri, gerilimle baş etme yolları olmak üzere üç boyutta incelenmektedir.

Belirtilen bu envanterin Türkçe Formu ülkemizde Açıköz ve Açıköz tarafından 1994 yılında İzmir, Aydın ve Denizli illerinde görev yapan 297 öğretmene uygulanmıştır (Açıköz ve Açıköz, 1994).

Öğretmen Gerilimi Ölçeğinin Türkçe Formunun Geliştirilmesi

Envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında şu basamaklar yer almıştır.

1. Gerilim kaynakları, Gerilim tepkileri ve Gerilimle baş etme yollarının puanları ayrı ayrı faktör analizine tabii tutulmuştur. Analizde faktör yükü 0.40'ın üstünde olan maddeler seçilmiştir.

2. Faktör yükü 0.40'ın üzerinde olan maddeler üzerinde tekrar faktör analizi uygulanmış ve gerilim kaynakları bölümünde 3'ü birer maddelik 18 faktör, gerilim tepkileri 7 faktör, gerilimle baş etme yollarında ise 6 faktör saptanmıştır.

3. Saptanan faktörlerin herbirinin ayrı ayrı Cronbach Alpha ve iki güvenilirlik katsayıları ile madde ölçek korelasyonları saptanmıştır.

Maddelerin çoğunluğunun güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin yeterli kanıt bulunmuştur. Ancak gerilimle baş etme yolları boyutunda bulunan üç güvenilirliğinin istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar:

Wilson, devlet ve özel okullardan seçilen 10 ilkokul ve orta okul ile, lise ve özel okullardan seçilen 10 okul üzerinde, öğretmen stresi ve iş tatmini konulu bir araştırma yapmıştır (WPST, Wilson, 1979).

Bu çalışmada öğretmenlere, mesleklerinin kendilerini ne kadar tatmin edip etmediği sorulmuş, sonuçta, öğretmenlerin stres kaynağı ile veya stresin kendisi ile nasıl uğraştıkları, stresi nasıl algıladıkları hakkında hiçbir fark göstermediğini ortaya koymuştur.

Özel okullardaki öğretmenlerin, devlet okulundaki öğretmenlerden daha mutlu oldukları, daha çok doyuma ulaştıkları saptanmıştır. Özel okullarda çalışan öğretmenler yüksek doyuma ulaşırken, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin kısmi doyuma ulaştıkları belirtilmiştir. Stres kaynakları ile meslek doyumu arasında doğrudan bir ilişki saptanmış ve meslek doyumunun yüksek olduğu yerlerde stresin düşük derecede olduğu gözlenmiştir. Devlet okullarındaki stresin bireysel farklardan, çevreden veya öğretmen metotlarından kaynaklandığı, araştırmanın bulgularından birisi olarak belirtilmiştir.

Clark tarafından (1980) yapılan bir çalışmada, öğretmenlik mesleğinin stres faktörleri aranmıştır. Öğretmenlik mesleğinin stres faktörü anket listesi (TOSFQ), öğretmenlerin mesleki streslerinin yüzdelerini değerlendiren 30 benzer tip maddeden oluşmuştur. Başlangıçtaki çalışma, şu beş faktörün varlığını göstermiştir:

Mesleki yetersizlik (SPI), müdür ve öğretmen ilişkisi (SPT), okul içi ilişkiler (SCR), grup eğitimi (SGI), ve aşırı iş yükü (SIO). Bunlardan ilk üçünün herbiri 7, dördüncüsü 5, beşincisi ise 4 maddeden oluşmuştur. Bu maddeler şunları incelemektedir. Disipline edilmesi zor öğrenciler, diğerlerine göre daha çok vaktimi alıyor düşüncesi (SPI). Benim düşüncelerim müdürüm tarafından dikkate alınmıyor düşüncesi (SPT), öğretmenler arası çatışmaların var olduğu bir okulda çalışma (SCR), geniş kabiliyet alanları için öğrenim faaliyetlerini planlama ve organize (SGI) ve mesleğimin gerisinde kalacağım hissi (SJO). Bu maddelere verilen cevaplar 1' den 5'e sıralanmış ve sonuçta yüksek derecede stres seviyesi gösterdiği belirlenmiştir.

Clark'ın ikinci çalışması birincisini destekler niteliktedir 97 maddeden oluşan bu liste, Georgia eyaletinde 389 öğretmene uygulanmış sonuçta 5 faktörden oluşan 30 madde elde edilmiştir. Bu 5 faktörden oluşan araç Alabama' da rastgele seçilmiş 400 öğretmene gönderilmiş. 251 öğretmen gönderilen anketlere cevap vermiştir. Analiz sonucunda bu 5 faktör ve içerdiği maddelerin tıpatıp benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Bir başka araştırmada, öğrenci kontrolündeki tutumlar ve öğretmenler üzerindeki mesleki stres arasındaki ilişkiler araştırılmıştır.

Belirgin kişisel tipler, bazı eğitim görüşlerinin diğerlerinden daha stres verici olduğunu duyumsamaktadırlar (Halpin, Harris). Öğrenci kontrolünde otoriter yönlendirmeye giden öğretmenlerin aynı zamanda öz saygı düşüklüğüne, eğilimli olduğunu, kolayca üzülüp sıkıldıklarını, karakter olarak heyecanlı olduklarını ve kolayca sinirlendiklerini bulmuşlardır. Daha sonra yapılan bir çalışmada da otoriter tutumun aynı zamanda mesleki stres ile de ilgili olduğu bulunmuştur (Harris, Halpin ve Halpin, 1982)

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni, örneklem ve örnekleme ilişkin tablolar, veri toplama araçları, uygulama ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada Tarama Yöntemi uygulanmıştır. Araştırma, sonucunda elde edilen bulgular, uygulanan anketlerden elde edilen verilere dayalıdır.

Evren

İzmir metropol alanında bulunan 306 ilkokuldaki, 4367 ilkokul öğretmeni, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Örneklem

İzmir metropol alanında bulunan 306 ilkokuldan gecekondü ve merkez okulların temsil edecek şekilde rasgele 14 ilkokul belirlenmiştir.

Belirlenen bu okullarda görev yapan 389 öğretmenden gönüllü olarak anketleri cevaplamak isteyen 199 öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu sayı, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin % 51.1 rini kapsamaktadır.

Deneklerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Okullara Dağılımı

Okul No:	Öğretmen S	Öğretmen %
1	8	4.4
2	18	9.9
3	11	5
4	18	9.9
5	15	7.5
6	9	4.5
7	8	4.4
8	16	8.08
9	22	11
10	12	6.06
11	10	5
12	19	9.5
13	15	7.5
14	18	9.9
	199	100.00

Tablo 3.1. 'de görüldüğü gibi 14 okuldan 199 öğretmen araştırma kapsamına alınmıştır.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Bitirdikleri Okula Göre Dağılımı

Bitirilen Okul	Öğretmen	
	S	%
Öğretmen okulu	136	67.8
Eğt. Yüksek okulu veya Eğt. Enst.	33	16.6
Diğerleri	31	15.6
Toplam	199	100.000

Tablo 3.2. 'de görüldüğü gibi araştırma kapsamına giren öğretmenlerin % 67.8'lik çoğunluğu öğretmen okulu çıkışıdır.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Öğretmen	
	S	%
Kadın	112	56.3
Erkek	87	43.7
Toplam	199	100.00

Tablo 3.3. 'te görüldüğü gibi araştırma kapsamına giren öğretmenlerin % 56.3' lük çoğunluğu bayan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	Öğretmen	
	S	%
0 - 10	32	16.1
11 - 20	45	22.6
21 - +	122	61.3
Toplam	199	100

Tablo 3.4. 'te görüldüğü gibi araştırma kapsamına giren öğretmenlerin % 61.3' lük çoğunluğu 21 yıl ve daha yukarı bir mesleki kıdeme sahiptir.

Tablo 3.5. Semtlere Göre Okullarda Öğretmen Dağılımı

Semt	Öğretmen	
	S	%
Gece Kondu Böl.	111	55.8
Merkez Okull.	88	44.2
Toplam	199	100.00

Tablo 3.5. 'te görüldüğü gibi araştırma kapsamına alınan okullarda çalışan öğretmenlerin % 55.8 'lik bölümü gecekondu bölgesinde veya 2. tip okullarda çalışmaktadır.

Tablo 3.6. Deneklerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş Grupları	Öğretmen	
	S	%
20 - 30	22	11.1
31 - 40	56	28.1
41 - +	121	60.8
Toplam	199	100.00

Tablo 3.6. 'da görüldüğü gibi araştırma kapsamına giren öğretmenlerin % 60.8 'lik çoğunluğunu 41 yaş ve yukarısı oluşturmaktadır. Enaz grubu ise % 11.1 'lik bir yüzdeyle 22 kişi olan 20 - 30 yaşlarındaki denekler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada okul iklimi ve öğretmen gerilimi ölçeği kullanılmıştır. Bu araçlar aşağıda tanıtılmıştır.

I. Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği Türkçe Formu

Ölçek, Skovholt, Açıköz, K.Ü. ve Açıköz tarafından 1992 yılında geliştirilmiştir. Minnesota Gerilim Envanterinin Türkçe Formu ülkemizde Açıköz ve Açıköz tarafından 1994 yılında geliştirilmiştir. Ölçek üç bölüm ve 92 maddeden oluşmaktadır. Bu bölümler:

1. Gerilimi yaratan durumların, gerilim yaratma derecelerini saptamak için oluşturulmuş 53 madde,

2. İkinci bölümde, gerilimin fiziksel ve psikolojik sonuçlarının sıklık derecesini ölçmeye yarayan 18 madde,

3. Son bölümde ise 21 maddeden oluşan stresle başatme yollarına ilişkin maddeler yer almaktadır.

Ölçek 5'li likert tipi maddelerden oluşmaktadır.

I. Bölüm, I' den 5' e doğru, "hiç", "çok az", "biraz", "çok", "çok fazla", II. ve III. bölümler I' den 5' e doğru "hiç", "seyrek", "bazen", "genellikle", "her zaman" şeklinde sıralanmaktadır.

Bu araştırmada, bu aracın, gerilimi yaratan durumların, gerilim yaratma derecelerini saptamak için oluşturulmuş 53 maddeden oluşan I. bölümü kullanılmıştır.

Değerlendirme deneklerin algıladıkları puanlara göre yapılmaktadır.

Bu ölçeğe ilişkin alpha değerleri şöyledir. Müdür: 0.85, Veli ve Öğrenci İlgisizliği: 0.80, Fiziksel Koşullar: 0.75, Eğitim Politikaları: 0.76, Belirsizlik: 0.70, İş Yükü: 0.62, İş Yeri İlişkileri: 0.63, Öğrenciler: 0.63, Öğretimin Doğası: 0.60, Mesleki Gelişme: ----, Başarının Değerlendirilmesi: 0.54, İşe Alınma ve Atamalar: 0.67, Gerginlik: 0.78, Hafif Fizyolojik Tepkiler: 0.73, Çaresizlik: 0.75, Ağır Fizyolojik Tepkiler: 0.62, Soğukkanlı Davranma: 0.69, Kaçma: 0.54, Çözüm Arama I: 0.38, Çözüm Arama II: 0.42, Çözüm Arama III: 0.44 (Skovholt, Açıköz, Ü. & Açıköz, 1994).

Örgütsel İklimi Betimleme Anketi, (OCDQ Form IV)

Bu araştırmada, örgütsel iklimin ölçülebilmesi için 1994 yılında Aksu' nun (Halpin ve Croft tarafından geliştirilen OCDQ formundan) kullandığı ölçekten yararlanılmıştır. (OCDQ' nun İngilizce orijinali İngiliz dili, Eğitim Yönetimi ve Kamu Yönetimi uzmanlarınca incelenerek, çeviri ve uyarlama çalışması yapılmıştır.) (Aksu, 1994, s. 65).

Aksu' nun uyarladığı ölçek tekrar incelenmiş ve birbirine yakın olan ve okullarımıza uygun olmadığı görülen 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçek 46 maddeden oluşturulmuştur.

Ölçek 5'li likert tipi maddelerden oluşmuştur. Bu maddeler 1' den 5' e doğru (hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tümüyle katılıyorum) sıralanmıştır.

Değerlendirme, deneklerin aldıkları puanlara göre yapılmıştır.

Uygulama

Veri toplama aracının uygulanabilmesi için İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmış. Daha sonra belirlenen okullara gidilerek uygulamaya başlanmıştır. Deneklerin gerçek algılarını yansıtabilmelerini sağlayabilmek amacıyla, istekli olanlar uygulama kapsamına alınmıştır. Deneklere anketin nasıl doldurulacağı hakkında gerekli açıklamalar yapılmış ve dağıtılan anketler bir hafta sonra toplanmıştır.

Örnekleme alınan gruplardan toplanan anketlerden 13 tanesi çeşitli nedenlerle geçersiz sayılmıştır. Değerlendirme 199 anketten alınan verilere dayanılarak yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Deneklerin kişisel özelliklerine göre, çalıştıkları okulun iklimini algıları ile, deneklerin kişisel özelliklerine göre stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmış. 0.5 düzeyinde anlamlı bir farklılık görüldüğünde Scheffe ve Duncan anlamlılık testiyle hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır (Scheffe testi sonucunda anlamlı fark bulunamadığında Duncan testi yapılmıştır).

İkili gruplamalarda ise doğrudan t- testi uygulanmıştır.

Okul iklimi ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Korelasyon analizi uygulanmıştır.

Ölçme araçlarının güvenilirliğini belirleyebilmek için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı formülü kullanılmıştır.

Stres ölçeğine ilişkin alpha değeri .92 olarak bulunmuştur.

İklim ölçeğine ilişkin alpha değeri .89 olarak bulunmuştur.

Tüm analizler SPSS-WIN istatistik programında yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin analizleri ve bulguların yorumu yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi, deneklerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları, mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir şeklinde belirlenmiştir.

Deneklerin okul iklimine ilişkin algılarının, mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1 Deneklerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

KIDEM	N	\bar{X}	SS
0-10 yıl	32	151.03	19.89
11-20 yıl	45	156.86	20.15
21- +	122	158.37	21.24
Toplam	199	156.85	20.85

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi deneklerin bu değişkene ilişkin algıların aritmetik ortalamaları 151.03 ile 158.37 arasında bir dağılım göstermektedir. En yüksek ortalamaya sahip grubun okul iklimini olumlu algıladığı göz önüne alındığında; mesleki kıdemleri 21 yıl ve daha fazla olan deneklerin, çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algılarının diğer gruplara göre daha olumlu olduğu söylenebilir. 0-10 yıl kıdem grubunda yer alan deneklerin 151.03 ortalamayla okul iklimini diğer gruplara göre daha olumsuz algıladıkları görülmektedir.

Ortalama düzeyinde gözlenen bu algılama farklılığının istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu işlemin sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2 Deneklerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Meslek Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi)

KAYNAK	S.D.	K.T.	K.O.	F
Gruplar Arası	2	1367.94	683.97	1.581
Gruplar İçi	196	84770.82	432.50	
Toplam	198	86138.77		

$P > .05$

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi kıdem grupları arasında iklimini algılama bakımından anlamlı bir farklılığının ($P > .05$) bulunmadığı anlaşılmıştır.

Deneklerin, çalışmakta oldukları okulun iklimine ilişkin algılarının, bitirdikleri okula göre dağılımı Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3 Deneklerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Bitirdikleri Okula Göre Dağılımı

BİTİRİLEN OKUL	N	\bar{X}	SS
Öğretmen Okulu	135	159.45	21.39
Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Enstitüsü	33	150.75	17.54
Diğerleri	31	152.00	20.07
Toplam	199	156.85	20.85

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi deneklerin okul iklimine ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları 150.75-159.45 arasında bir dağılım göstermektedir. Bu dağılıma göre, öğretmen okulu çıkışlıların çalıştıkları okulum iklimini, diğer gruplara göre daha olumlu algıladıkları, Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Enstitüsü çıkışlıların çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algılarının, öbür gruplara göre daha olumsuz olduğu söylenebilir.

Ortalama düzeyinde gözlenen bu algılama farklılığının istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü Varyans Analizinin sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4 Deneklerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Bitirdikleri Okula Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi)

KAYNAK	S.D.	K.T.	K.O.	F
Gruplar Arası	2	2873.18	1436.59	3.381
Gruplar İçi	196	83265.58	424.82	
Toplam	198	86138.77		

P<.05

Tablo 4.4'de görüldüğü gibi bitirilen okula göre okul iklimini algılama bakımından anlamlı bir farklılığının (P<.05) olduğu saptanmıştır.

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Duncan Anlamlılık testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5 Gruplar Arası Farka İlişkin Yapılan Duncan Testi

			G r p	G r p	G r p
\bar{X}	BO		2	3	1
156.45	Grp	2			
158.00	Grp	3			
165.40	Grp	1	*		

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi, 1. ve 2. gruplar arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Buna göre 1. grupta yer alan Öğretmen okulu Mezunlarıyla 2. grupta yer alan eğitim Yüksek okul ve Eğitim Enstitüsü mezunları arasında çalıştıkları okulun iklimini algılamak açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmen okulu çıkışlılar, Eğitim Yüksek okulu ve Eğitim Enstitüsü mezunlarına göre anlamlı düzeyde çalıştıkları okulun iklimini daha olumlu algılamaktadırlar.

Cinsiyetlerine göre deneklerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6 Cinsiyetlere Göre Okul İklimini Algılamaya İlişkin t-testi

DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	SS
K	112	159.77	20.63
E	87	153.09	20.65

$t = 2.27$
 $P < .05$

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi cinsiyet grupları arasında okul iklimini algılama bakımından anlamlı bir farklılığının ($P < .05$) olduğu saptanmıştır. Ortalamalara bakıldığında kadın deneklerin erkeklere göre çalıştıkları okulun iklimini daha olumlu algıladıkları görülmektedir.

Deneklerin, okul iklimine ilişkin algılarının yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7 Deneklerin Okul İklimine İlişkin Algıların Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

YAŞ GRUPLARI	N	\bar{X}	SS
20 - 30	22	146.59	19.49
31 - 40	56	159.30	17.89
41 - +	121	157.58	21.95
Toplam	199	156.85	20.85

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi 31-40 yaş grubunda yer alan deneklerin, çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları diğer gruplara göre daha olumludur. Bunu sırasıyla 41 ve daha yukarı yaş grubundaki denekler izlemektedir. Okul iklimini en olumsuz algılayan grubu ise 20-30 yaş grubundaki denekler oluşturmaktadır.

Ortalama düzeyinde gözlenen bu algılama farklılığının istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu işlemin sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8 Deneklerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi)

KAYNAK	S.D.	K.T.	K.O.	F
Gruplar Arası	2	2718.27	1359.13	3.19
Gruplar İçi	196	83420.49	425.61	
Toplam	198	86138.77		

P<.05

Tablo 4.8'de görüldüğü gibi yaş grupları arasında çalışılan okul iklimini algılama bakımından anlamlı bir farklılığın (P<.05) olduğu saptanmıştır.

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Duncan anlamlılık testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9 Gruplar Arası Farka İlişkin Duncan Testi

\bar{X}	YAŞ		G	G	G
			r	r	r
			p	p	p
146.59	Grp 1	1			
157.58	Grp 3	3	*		
159.30	Grp 2	2	*		

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi 1. grup ile 2. ve 3. gruplar arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Buna göre 1. grubu oluşturan 20-30 yaş grubuyla, 2. ve 3. grubu oluşturan 31-40 ile 41 ve daha yukarı yaş grubundaki denekler arasında çalıştıkları okulun iklimini algılamak açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. 31-40 ile 41 ve daha yukarı yaş grubunda yer alan deneklerin, 20-30 yaş grubundaki deneklere göre anlamlı bir düzeyde çalıştıkları okulun iklimini, daha olumlu algıladıkları saptanmıştır.

Çalıştıkları semte göre deneklerin, okul iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10 Deneklerin Çalıştıkları Semte Göre Okul İklimini Algılamalarına İlişkin t-testi

DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	SS
Gecekondü	111	152.00	18.47
Merkez	88	162.96	22.15

$t = 3.80$
 $P < .05$

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi semtlere göre deneklerin, çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık ($P < .05$) olduğu saptanmıştır. Ortalamalara bakıldığında merkez okullarda görev yapan deneklerin, çalıştıkları okulun iklimini gecekondu bölgesinde çalışanlara göre daha olumlu algıladıkları görülmektedir.

Deneklerin stres düzeylerinin mesleki kıdeme göre dağılımı tablo 4.11' de verilmiştir.

Tablo 4.11 Deneklerin Stres Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

KIDEM	N	\bar{X}	SS
0 - 10	32	161.93	31.76
11 - 20	35	158.40	33.09
21 - +	122	162.76	29.11
Toplam	199	161.64	30.37

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi deneklerin stres düzeylerinin bu değişkene ilişkin aritmetik ortalamaları 158.40 - 162.76 arasında bir dağılım göstermektedir. En fazla ortalamaya sahip grubun, stres düzeyinin daha yüksek olduğu gözönüne alınırsa; 21 ve daha yukarı meslek grubundakilerin, stres düzeyinin diğer gruplara göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bunu 0 - 10 yıllık grubun izlediği görülmektedir. 11 - 20 yıllık meslek kıdemi olan grubun, stres düzeyi diğer gruplara göre daha azdır.

Ortalama düzeyinde gözlenen bu farkın istatistiksel bakımından anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu işlemin sonuçları tablo 4.12' de verilmiştir.

Tablo 4.12 Deneklerin Stres Düzeylerinin Meslek Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması (Varyans Analizi)

KAYNAK	S.D.	K.T	K.O.	F
Gruplar Arası	2	628.88	314.44	.338
Gruplar İçi	196	182062.78	928.89	
Toplam	198	182691.66		

P > .05

Tablo 4.12' de görüldüğü gibi kıdem grupları arasında stres düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılığın (P > .05) bulunmadığı anlaşılmıştır.

Deneklerin stres düzeylerinin bitirdikleri okula göre dağılımı Tablo 4.13' de verilmiştir.

Tablo 4.13 Deneklerin Stres Düzeylerinin Bitirdikleri Okula Göre Dağılımı

BİTİRİLEN OKUL	N	\bar{X}	S.S
Öğretmen Okulu	135	161.18	30.78
E.Y.O. ve Eğt. Ens.	33	166.63	27.52
Diğerleri	31	158.32	31.76
Toplam	200	161.40	30.37

Tablo 4.13' de görüldüğü gibi bitirdikleri okula göre deneklerin stres düzeyleri, 166.63 - 158.32 arasında bir dağılım göstermektedir. Bu dağılıma göre 2. grupta yer alan E.Y.O ve Eğt. Enstitüsü çıkışlı öğretmenlerin stres düzeyleri, 1. grupta yer alan öğretmen okulu mezunları ile 3. grupta diğerleri (Branş öğretmenleri, biyolog, arkeolog v.b.) diye belirtilen gruba oranla daha yüksektir diyebiliriz.

Ortalama düzeyinde gözlenen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu işlemin sonuçları tablo 4.14' te verilmiştir.

Tablo 4.14 Deneklerin Stres Düzeylerinin Bitirdikleri Okula Göre Karşılaştırılması
(Varyans Analizi)

KAYNAK	S.D.	K.T.	K.O.	F
Gruplar Arası	2	1192.88	596.44	.644
Gruplar İçi	196	181498.78	926.01	
Toplam	198	182691.66		

$P > .05$

Tablo 4.14 'de görüldüğü gibi, bitirdikleri okula göre, deneklerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın ($P > .05$) bulunmadığı saptanmıştır.

Cinsiyetlerine Göre Deneklerin, stres düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t - testi yapılmıştır. Bu işleme ilişkin sonuçlar tablo 4 - 15 'te verilmiştir.

Tablo 4.15 Deneklerin Cinsiyetlerine Göre Stres Düzeylerine İlişkin t - testi

DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	SS
K	112	162.26	30.90
E	87	160.83	29.84

$t = .33$

$P > .05$

Tablo 4.15 'te görüldüğü gibi, cinsiyetlerine göre deneklerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ($P > .05$) bulunamamıştır.

Deneklerin stres düzeylerinin, yaşlarına göre dağılımı 4.16 'da verilmiştir.

Tablo 4.16 Deneklerin Stres Düzeylerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

YAŞ GRUPLARI	N	\bar{X}	SS
20 - 30	22	169.13	32.05
31 - 40	56	156.55	31.11
41 ve yukarı	121	162.63	29.58
Toplam	199	161.64	30.37

Tablo 4.16 'da görüldüğü gibi, deneklerin yaşlarına göre stres düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama 169.13 - 156.55 arasında bir dağılım göstermektedir. Bu dağılıma göre, 20 - 30 yaş grubundaki deneklerin stres düzeylerinin diğer gruplara oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu grubu sırasıyla 41 ve daha yukarı yaş grubu izlemektedir. Tabloya bakıldığında ortalaması 156.55 olan 30 - 40 yaş grubunda yer alan deneklerin stres düzeylerinin, diğer gruplara oranla daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Ortalama düzeyinde gözlenen bu farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu işlemin sonuçları tablo 4.17 'de verilmiştir.

Tablo 4.17 Deneklerin Stres Düzeylerinin Yaşlarına Göre Karşılaştırılması
(Varyans Analizi)

KAYNAK	S.D.	K.T.	K.O.	F
Gruplar Arası	2	2805.23	1402.61	1.528
Gruplar İçi	196	179886.43	917.78	
Toplam	198	182691.66		

$P > .05$

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi, yaş grupları arasında stres düzeyleri bakımından anlamlı bir fark ($p > .05$) olmadığı saptanmıştır.

Çalıştıkları semte göre deneklerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için t -testi yapılmıştır.

Sonuçlar tablo 4.18 'de verilmiştir.

Tablo 4.18 Deneklerin Çalıştıkları Semte Göre Stres Düzeylerine İlişkin t - testi.

DEĞİŞKEN	N	\bar{X}	SS
Gece Kon.	111	161.54	29.45
Merkez.	88	161.76	31.66

$t = .05$
 $p > .05$

Tablo 4.18 'de görüldüğü gibi, görev yaptıkları semte göre deneklerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın ($p > .05$) olmadığı saptanmıştır.

Deneklerin, çalıştıkları okulun iklimini algıları ile stres düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek için Korelasyon Analizi yapılmıştır. Bu işleme ilişkin sonuçlar tablo 4.19 'da verilmiştir.

Deneklerin, çalıştıkları okulun iklimini algıları ile stres düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek için Korelasyon Analizi yapılmıştır. Bu işleme ilişkin sonuçlar tablo 4.19 'da verilmiştir.

Tablo 4.19 Deneklerin Okul İklimine İlişkin Algıları İle Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

	Stres	İklim
Stres	-28	1.00
İklim	1.00	-28

Tablo 4.19 'da görüldüğü gibi deneklerin okul iklimine ilişkin algıları ile stres düzeyleri arasında, -28 düzeyinde negatif bir ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM - V

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ilkökul öğretmenlerinin, çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları, stres düzeyleri ve bu algıları ile stres düzeylerinin deneklerin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği ve deneklerin okul iklimine ilişkin algıları ile stres düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı 3 alt probleme dayalı olarak analiz edilmiş, ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin yorumlar aşağıda verilmiştir.

SONUÇLAR

1. Genel olarak değerlendirildiğinde, deneklerin kişisel özelliklerine göre çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları; deneklerin bitirdikleri okul, cinsiyetlerine, yaşlarına ve çalıştıkları semte göre, (0.05 düzeyinde) anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Deneklerin mesleki kıdemleri ile çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık ($P > .05$ düzeyinde) bulunamamıştır.

2. Mesleki kıdemlerine göre deneklerin, çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

3. Bitirdikleri okula göre deneklerin, çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algılarında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

Bu farklılık, öğretmen okulu çıkışlılarla, Eğitim Yüksek okulu ve Eğitim Enstitüsü çıkışlılar arasındadır.

Öğretmen okulları, ilkökuldan sonra öğrenci alıp, öğretmen yetiştirmek için eğitim vermiş olan 6 ya da 7 yıl süreli okullardır. Bu uzun öğrenim süresi içerisinde, öğretmen olacağını bilerek eğitim görmüş bireylerin, mesleklerini severek yaptığı söylenebilir. Ayrıca İzmir metropol alanında, istedikleri okullarda çalışıyor olmaları, yaşamlarını belli bir düzen içinde sürdürmeleri, bu gruptaki deneklerin, çalıştıkları okulun iklimini daha olumlu algılamalarına neden olabilir. Bu grupta yer alan deneklerin merkezi okullarda çalışıyor olması ve bu okullarda alt yapıyla ilgili bir sorun olmaması da bu grupta yer alan deneklerin çalıştıkları okulun iklimini daha olumlu algılamalarının bir nedeni olarak düşünülebilir.

Eğitim Yüksek okulu ve Eğitim Enstitüsü çıkışlı öğretmenler, bu mesleğe is-

temeden girmiş olabilirler. Üniversite yerleştirme sınavı sonucu boşta kalmamak için yaptıkları bir tercih sonucu öğretmen olmuş olabilirler. İstemedikleri bir mesleği, istemedikleri bir ortamda yapmak zorunda kalmaları, onların, çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algılarını olumsuz yönde etkiliyor olabilir.

Tabloda diğerleri diye belirtilen deneklerin 4 yıllık fakülte mezunu öğretmenler olduğu, algılarının diğer gruplarla 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği gözlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında ise çalıştıkları okulun iklimini, öğretmen okulu çıkışlılara göre daha olumsuz, E.Y.O ve Eğitim Enstitüsü çıkışlılara göre ise daha olumlu algıladıkları görülmektedir.

Bu grupta yer alan öğretmenlerin, meslek gruplarına bakıldığında çeşitlilik olduğu görülmektedir. (Arkeolog, biyolog, biyoloji öğretmeni, Türkçe öğretmeni, Yabancı dil öğretmeni vb.) Bu grupta yer alan öğretmenlerde, asıl mesleklerini yapamamanın verdiği bir kaygı, onların çalıştıkları okulun iklimini 1. gruba göre daha olumsuz algılamalarına neden olmuş olabilir. 2. Gruba göre daha olumlu algılamaları ise bir iş bulmanın sonucu olarak düşünülebilir.

4. Cinsiyetlerine göre deneklerin, çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları ($P < .05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bulgulara göre, bayan denekler, erkek deneklere göre, çalıştıkları okulun iklimini daha olumlu algılamaktadırlar.

Bu duruma göre, bayan deneklerin, arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurdukları, bunun için daha çok çaba harcadıkları söylenebilir. Ayrıca çalışmakta olan bayan öğretmenlerin, büyük bir çoğunluğunun yarım gün çalışıyor olması, kendi çocukları ve evleri için daha çok zaman ayırmalarına olanak sağlıyor olabilir. Bu durum, bayan öğretmenlerin, çalıştıkları okulun iklimini, daha olumlu algılarının bir nedeni olabilir.

Annelik duygusunun verdiği şevkat, bayan öğretmenlerin öğrencileriyle sorunlarını en aza indirebilir.

Evdeki işlerin çokluğu, bazı istenmeyen aile içi sorunların yarattığı gerilim, arkadaş grupları arasında gideriliyor olabilir. Ekonomik sorunların ağırlığı karşısında, aile ekonomisine katkıda bulunmak bayan deneklerin, çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algılarını olumlu yönde etkiliyor olabilir.

Aksu 'nun (1994) yaptığı araştırma sonucunda: Bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla okullarını daha samimi buldukları görülmüştür. Bu durum, bulunan sonucu destekler niteliktedir.

5. Yaşlarına göre deneklerin , çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları ($P < .05$ düzeyinde) anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Bu farklılık, 20 - 30 yaş grubundaki denekler ile 31 - 40, 41 ve daha yukarı yaş grubundaki denekler arasında görülmektedir.

20 - 30 yaş grubundaki deneklerin, çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları diğer gruplara göre daha olumsuzdur.

20 - 30 yaş grubunda yer alan deneklerin İzmir Metropol alanında, gecekondü ve geçiş bölgelerinde çalışıyor olması, tek öğretmenli okullardan kalabalık okullara geçişin verdiği sıkıntı, arkadaş grubuna alışamamış olma böyle bir sonuç doğurabilir.

Tablo 4.10 incelendiğinde, merkez okullarda çalışan öğretmenlerin, çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algılarının olumlu olduğu görülmektedir. Merkez okullarda çalışan öğretmenlerin yaşlarının genelde 30 ve daha yukarı yaşlarda olduğu göz önüne alınırsa bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu görülebilir.

6. Çalıştıkları semte göre deneklerin, çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Merkez okullarda çalışan öğretmenler, çalıştıkları okulun iklimini olumlu, gecekondü ve geçiş bölgelerinde çalışan öğretmenler ise olumsuz algılamaktadırlar.

7. Deneklerin mesleki kıdemleri ile stres düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

8. Deneklerin, bitirdikleri okul ile stres düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

9. Cinsiyetlerine göre deneklerin, stres düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı gözlenmiştir.

10. Yaşlarına göre deneklerin, stres düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

11. Deneklerin stres düzeyleri arasında, görev yaptıkları semte göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

12. Deneklerin stres düzeyleri ile çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında -28 düzeyinde negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

Öneriler

1. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bitirdikleri okula göre çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayanılarak öğretmen yetiştirme politikasının yeniden gözden geçirilmesinde, Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasında işbirliği yapılmasında, sınıf öğretmenliği bölümlerinde teorik dersler kadar uygulamaya da önem verilmesinde yarar görülmektedir. Öğretmen adaylarına pedagojik formasyon yanında insan ilişkileri konusunda da eğitim verilmelidir.

2. Gecekondü bölgesinde çalışan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının merkez okullarda çalışanlara göre daha olumsuz olduğu araştırmanın bulgularındandır.

Bu bölgede yer alan okullarda alt yapı ve kaynak sorunlarının çözümlenmesi bu açıdan yararlı olacaktır.

3. Cinsiyetlerine göre deneklerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasındaki farkın neden ya da nelerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla araştırmalar yapılmasında yarar vardır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (1992) **Çağdaş Öğretim İlkeleri**, Malatya.
- Akat, İ., Budak, G., Budak, G. (1994) "**İşletme Yönetimi**". İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım. A.Ş. Yayını No: 496.
- Aksu, A.(1994) "**Okul Müdürlerinin Etkinliliği ve Okul İklimi**". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Malatya.
- Aktaş, A., Aktaş, (1991) R. "**İş Stresi**". Ankara: Verimlilik Dergisi, MPM Yayını.
- Aydın, M. (1984) **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık.
- Aydın, M. (1988) **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aysan, F.(1993) "Strese İlişkin Farklı Açıklama Modelleri" **Eğitim Bilimleri Dergisi** 2.Yıl, Sayı:4, İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayın Organı.
- Balcı, A. (1993) **Kuram Uygulama Araştırma**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1993.
- Baltaş, A., Baltaş, Zühal (1986) **Stres ve Başa Çıkma Yolları** .İstanbul: Matbaacılık ofset Tesisleri, 1986.
- Başaran, İ.E. (1992) **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (1979) **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, No: 78.
- Dönmez, B. (1992) "**İnönü Üniversitesi Örgüt İklimi**". (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Malatya.
- Eker, A. (1990) **Örgüt Psikolojisi**. İzmir: Akıselim ofset Yayınları.
- Ergun, T., Polatoğlu, A. (1988) **Kamu Yönetimine Giriş**, TODAİE Yayını, No: 177, Ankara.
- Dunham, J. (1984) "Stress In Teaching". New York: Nichols Publishing Company.
- Ertekin, Y. (1993) "Örgüt ve Stres Üzerine Düşünceler". **Amme İderesi Dergisi**, Ankara: TODAİE Yayını.
- Ertekin, Y.(1978) **Örgüt İklimi**. Ankara: TODAİE Yayını No: 173.

- Halpin, G., Halpin, G., Harris, K.R. (1982). "Teacher Characteristics and Stress". Auburn University.
- Hesapçioğlu, M. (1983). "Etkin okul Araştırmaları. Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu, Eğitimde Nitelik Geliştirme, İstanbul.
- Kaldırımıcı, N. (1983). "Örgütsel Davranış Açışından Stres". Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, sayı: 5.
- Katz, Daniel ve Kahn, Robert. L. (1977). **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**. Çev. Halil Can, Yavuz Bayer. Ankara: TODAİE Yayınları, No: 167.
- Kaya, Y.K. (1991). **İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış**. Ankara: Set Ofset Matbaacılık Lmt. şir. 2. Basım.
- Morgan, G. (1993). **İşte Yaşamda Stres ve Başa Çıkma Yolları**. Çev.: şebnem Çağla, İstanbul: Ruh Bilim Yayınları.
- Norflok, D. (1989). **İş Hayatında Stres**. Çev.: Leyla Serdaroğlu. İstanbul: Form Yayınları.
- Onaran, O. (1981). **Çalışma Yaşamında Güdüleme**. Ankara: Ankara Üniv. Sosyal Bilimler Yayınları.
- Öncü, A. (1982). **Örgüt Sosyolojisi**. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Özdayı, N. (1991). **Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Streslerinin Karşılaştırılması**. İzmir, I. Eğitim Kongresi Bildirileri, İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayını.
- Öztürk, A. (1994). "İşletmelerde Stres ve Yönetimi. (Performansa Etkisi Bakımından Bir Analiz)" Verimlilik Dergisi, Ankara: MPM Yayını.
- Paknadel, C. (1988). "Örgütsel İklim ve İş Doyumu" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pehlivan, İ. (1994). "Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları". **Öğretmen Dünyası Dergisi**, sayı: 172.
- Sabuncuoğlu, Z, Tüz, Melek . (1995). **Yönetimde Stres** Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları, I. Bası.

Schein, E. H. (1978). **Örgüt Psikolojisi**. Çev. Mustafa Tosun. Ankara: Doğan Basımevi.

Skovholt T., Açıkgöz, Ü.K. & Açıkgöz, K. (1994). "Minnesota Öğretmen Gerilimi Envanteri Türkçe Formu" 8. Psikoloji Kongresinde Sunulmuş Bildiri, İzmir.

Swick, K. (1989). "Stres and Teacher," National Education Association. Washington D.C.

Tural, N. (1995). "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Stres Kaynakları, stres tepkileri ve stresle başleme yolları." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Ünal, S. (1991). "Eğitim Yöneticilerinin okulda Eğitim ve öğretimin Niteliğini Geliştirecek Şekilde Eğitimeleri." Eğitimde Arayışlar Sempozyumu. **Eğitimde Nitelik Geliştirme**. İstanbul.

Okul İklimi Ölçeği

Açıklama

Bu ölçek, okul iklimini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Doğru ve net sonuçlara ulaşabilmek sizlerin gerçek görüşlerinizi belirtmenize bağlıdır. Toplanan bilgilerin kime ait olduğunun bilinmemesi için ölçek üzerine adınızı yazmayın. Toplanan veriler bireysel değil grup verileri olarak çözümlenecektir ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Soruları yanıtlarken,

Her cümleyi dikkatlice okuyunuz ve size uygun olanını belirleyerek cevap kağıdında daire içine alınız.

Bu formun üzerine hiç bir işaret koymayınız.

1. Okulumuzdaki öğretmenlerin tavırları can sıkıcıdır.
2. Okulumuzda çoğunluğa her zaman karşı çıkan bir azınlık grubu vardır.
3. Okulumuzda ki öğretmenler gruba uyum sağlamayan diğer öğretmenlere baskı yapmaktadırlar.
4. Okulumuzda ki öğretmenlerin morali yüksektir.
5. Okulumuzdaki öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının yanlışlarını anlayışla karşılamaktadırlar.
6. Okulumuzda ki öğretmenler toplantılarda konuşmacıların sözlerini kesmektedirler.
7. Öğretmenler, işlerini büyük bir çaba, enerji ve zevkle yapmaktadırlar.
8. Okulumuzdaki öğretmenler toplantılarda konuyu dağıtmaktadırlar.
9. Öğretmenler ders dışı zamanlarda bir araya geldiklerinde oldukça neşelidirler.
10. Okulumuzda ki öğretmenler, okul müdürlerinin, kendilerine ayrıcalıklı davranmasını beklemektedirler.
11. Öğretmen toplantılarında iş üretelim havası vardır.
12. Okulumuzda , müdürün koyduğu kurallar tartışılmamaktadır.
13. Okulumuzda, öğretmenlerin yapacağı işler açıkça belirtilmiştir.
14. Okulumuzda ki öğretmenler arasında dayanışma ve yakınlık yoktur.
15. Okul malzemeleri, her zaman kullanıma hazırdır.
16. Okulumuzda, yönetimle ilgili yazışmalar çok fazladır.

17. Okulumuzdaki öğretmenler, okulu benimsemektedirler.
18. Okulumuzdaki öğretmen toplantıları, müdürün tek yanlı bilgi verdiği toplantılardır.
19. Okulumuzda, sınıflarda kullanılmak üzere fazlaca kitap vardır.
20. Okulumuzdaki günlük görevler, eğitim öğretim işlerini engellemektedir.
21. Okul müdürümüz, öğretmenlerin hatalarını düzeltmektedir.
22. Gereksinme duyulduğunda okulumuzun yardımcı hizmetleri hazırdır.
23. Okul müdürümüz, okul faaliyetleri ile ilgili konuşmalara çok iyi hazırlanmaktadır.
24. Okul müdürümüz, öğretmenlerin işlerini bitirmelerine yardımcı olmak için çalışma saatleri dışında da okulda kalmaktadır.
25. Okulumuzdaki öğretmen toplantıları, katı ve kesin bir gündeme göre hazırlanmaktadır.
26. Okulumuzda, eğitim ve öğretim araçlarının kullanımına ilişkin açıklamalar vardır.
27. Okul müdürümüz, yapıcı eleştirilerde bulunmaktadır.
28. Okulumuzdaki öğretmenler, yönetsel işlerde birlikte çalışmaktadırlar.
29. Okulumuzdaki öğretmenler, bireysel sorunları olan öğrencilerle ilgilenmek için ders dışında da zaman ayırmaktadırlar.
30. Okul müdürümüz, öğretmenlerin bütün güçleriyle çalışmalarını sağlamaktadır.
31. Okulumuzdaki öğretmenler, birbirlerine ev ziyareti yapmaktadırlar.
32. Okul müdürümüzü anlamak kolaydır.
33. Okul müdürümüz, çalışma arkadaşları arasındaki küçük anlaşmazlıkların giderilmesine yardımcı olmaktadır.
34. Okulumuzdaki öğretmenlerin, ders dışı işi oldukça fazladır.
35. Okul müdürümüz, öğretmenlerin bireysel sorunlarının çözümüne yardımcı olmaktadır.
36. Okul müdürümüz, öğretmenlerden önce okula gelmektedir.
37. Okulumuzdaki öğretmenler, özel yaşamlarını, okuldaki diğer öğretmenlerle konuşmaktadırlar.
38. Okul müdürümüz, öğretmen toplantılarını, bir iş toplantısı gibi görmektedir.
39. Okul müdürümüz, öğretmenlerle ilgili eleştirilerinin nedenlerinin açıklamaktadır.

40. Okul m¼d¼r¼m¼z, ¼ğretmenlerin bireysel yararlarını, refahlarını g¼zetmektedir.
41. Okul m¼d¼r¼m¼z, karşılaştığı yeni d¼ř¼nceleri ¼ğretmenlerle paylaşmaktadır.
42. Okulumuzdaki ¼ğretmenler, bu okuldan ayrılmayı d¼ř¼nmektedirler.
43. Okulumuzda, y¼netimle ilgili raporların hazırlanması i¼in gerekli zaman verilir.
44. Okulumuzdaki ¼ğretmenler, okulda birlikte olmaktan hoşlanmaktadır.
45. Okul m¼d¼r¼m¼z, ¼ğretmenlerin konu alanındaki yeterliklerini kontrol etmektedir.
46. Okulumuzdaki ¼ğretmenler, toplantılarda anlamsız sorular sormaktadırlar.



Minnesota Öğretmen Gerilimi Ölçeği

Bu ölçek, öğretmenlerin gerilim (stres) kaynaklarını, gerilim karşısında gösterdikleri tepkileri ve gerilimle başetmede kullandıkları yolları belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Doğru ve net sonuçlara ulaşabilmek sizin gerçek görüşlerinizi belirtmenize bağlıdır. Toplanan bilgilerin kime ait olduğunun bilinmemesi için ölçek üzerine adınızı yazmayınız. Toplanan veriler bireysel değil grup verileri olarak çözümlenecektir ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Soruları yanıtlarken,

a. Her cümleyi dikkatlice okuyunuz.

b. BÖLÜM I, II, III, için seçeneklerin anlamını şöyle düşününüz:

BÖLÜM I

BÖLÜM II, III

A: hiç

A: hiç

B: çok az

B: seyrek

C: biraz

C: bazen

D: çok

D: genellikle

E: çok fazla

E: her zaman

c. Her soru için en uygun seçeneği belirleyerek cevap kağıdında daire içine alınız.

d. Bu formun üzerine hiç bir işaret koymayınız.

Katkınız için teşekkür ederiz.

BÖLÜM I. Mesleğinizle ilgili olarak aşağıdakilerin sizde gerilim yaratma derecesi nedir?

1. Mesleksel gelişme olanaklarının bulunmaması
2. Sürekli olarak zaman darlığı çekmem
3. Kağıt okuma, not doldurma vb. işlerin çokluğu
4. İş çevremde benden mükemmel olmanın beklenmesi

5. İş yükünün fazla olması nedeniyle kendime zaman ayıramamam
6. Kendimi geliştirme olanaklarının olmaması
7. Öğrencilerin saygısızlığı
8. Hizmet-öncesi eğitimin yetersizliği
9. Yapacak çok fazla işin olması
10. Başarımı değerlendirecek ölçütlerin iyi tanımlanmamış olması

11. Görevlerimin iyi tanımlanmamış olması
12. Program amaçlarının açık olmaması
13. Öğrencilerin kötü davranışları
14. Hizmet içi eğitiminin yetersizliği
15. Harita, film, vb. görsel-işitsel araçların bulunmaması
16. Öğretmen olarak benden beklenenlerin netleşmemiş olması
17. Kütüphane, öğretmen odası, spor salonu, yemekhane vb. fiziksel olanakların yetersizliği
18. Isıtma aydınlatma gibi fiziksel koşulların yetersizliği
19. Sınıfların darlığı
20. Defter, kitap, kalem vb. malzemelerin yetersizliği

21. İşimi yaparken bağımsız davranma olanağının olmaması
22. İşe başlarken karşılaşılan haksızlıklar
23. Atamalarda görev ve yer seçme hakkının verilmemesi
24. Başarılı öğretmenin ödüllendirilmemesi
25. Hükümetin karalı bir eğitim politikası izlememesi
26. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının düşük olması
27. İşle ilgili sorunların çözümünde müdürün yardımcı olmaması
28. Eğitim politikaları ile ilgili kararlarda etkili olmamak
29. Dernek, sendika gibi mesleksi örgütlerin bulunmayışı / yetersizliği
30. Maaşların düşüklüğü

31. Öğretmenliğin sıkıcı olması
32. Öğrettiklerimin ilginç olmaması
33. Öğrencilerin beslenme, giyim, güvenlik gibi temel gereksinmelerinden so rumlu olmak

34. Görevimi layıkıyla yapabilmem için yeterli zaman bulamamam
35. Müfettişlerin övmekten çok eleştiriyor olmaları
36. Müdürün otoriter davranması
37. Müdürün ilgisiz güdüsüz olması
38. Müdürün yetersizliği
39. Müdürün kişisel sorunlarını çözmede yardımcı olmaması
40. Müdür tarafından yeterli bilgilendirilme yapılmaması

41. Diğer öğretmenlerin yetersizliği
42. Öğretmenler arasında karşılıklı saygının bulunmaması
43. Öğretmenler arasındaki yarışma
44. Öğrencilerin verilenleri anlayamaması ve öğrenememesi
45. Öğretmenler arasında arkadaşlığın olmaması
46. Öğrencilerin ilgisizliği
47. Öğrencilerin kişisel sorunları (örneğin, aile içi geçimsizlik, bunalım vb.)
48. Öğrencilerin alkol ya da uyuşturucu kullanmaları
49. Anababaların olumsuz etkileri
50. Anababaların ilgisizliği

51. Anababaların, öğrencilerin başarısızlığı nedeniyle öğretmeni suçlamaları
52. Anababaların tehdit ve baskıları
53. Öğretmeni öğretmenden daha iyi bildiğini düşünen anababalar