

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIKLARI
İLE OKUL İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erdoğan AKIN

İstanbul
Haziran-2024

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIKLARI İLE
OKUL İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erdoğan AKIN

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

İstanbul
Haziran-2024

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğretim Üyesi Pınar ÖZKAN

Üye Dr. Öğretim Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Üye Dr. Öğretim Üyesi Didem GÜVEN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Erhan İÇENER

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları İle Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Erdoğan AKIN

ÖNSÖZ

Araştırmamın tüm aşamalarında bana yardımcı olan, manevi desteğini esirgemeyen, başından sonuna kadar her anımda bilgi ve deneyimlerini paylaşan, tüm desteği sağlayan ve özverili biçimde tez çalışmamın tüm sürecinde yanımda olan, sabrına, hoşgörüsüne ve güler yüzüne minnettar olduğum kıymetli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN'a teşekkürü borç bilirim.

Hakkını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim canım aileme, tez süreci boyunca vaktinden çaldığım biricik oğlum Ege'ye, kızım Ece'ye, yüksek lisans eğitimim boyunca ve hayatımın her anında benden desteklerini esirgemeyen sevgili eşim Gülçin ENGİN AKIN'a teşekkürlerimi sunarım.

Erdoğan AKIN

İstanbul-2024

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIKLARI İLE OKUL İKLİMİ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Erdoğan AKIN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Pınar ÖZKAN

Haziran, 2024-106 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi bağlantısal açıdan belirlemektir. Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, İstanbul-Esenyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı farklı kademelerdeki resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerden oluşmaktadır. uygun örneklem yöntemiyle 165 erkek 218 kadın olmak üzere toplam 383 öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi formu ile Doğan'ın (2016) geliştirdiği “Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği” ve Canlı'nın (2016) geliştirdiği “Okul İklimi” ölçeği kullanılmıştır. Bilgi formu ile ölçeklerden alınan bilgiler doğrultusunda tanımlayıcı istatistik analizi yapılmıştır. Araştırmada frekans dağılımı, aritmetik ortalama, standart sapma yüzdelik hesaplama ve diğer tüm analizler SPSS-24 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Ayrıca ölçeklerin güvenirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmanın değişkenleri normal dağılıma uygun olduğundan parametrik testler (T-testi, Anova, Pearson Korelasyon Testi) kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ile okul iklimi algılarının demografik değişkenler açısından farklılıkları incelenmiş olup tartışma ve değerlendirme bölümünde ilgili alanyazınla desteklenerek tüm sonuçlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, yapılan regresyon analizi, "psikolojik sağlık" bağımlı değişkeninin üzerinde okul ikliminin yordayıcı etkisini araştırılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin okul iklimi

algılarının, psikolojik sağlamlığını anlamlı bir şekilde etkilediği belirlenmiş olup ilgili alanyazınla desteklenerek tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sağlamlık, Psikolojik Sağlamlık, İklım, Okul İklımı



ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND THEIR PERCEPTIONS OF THE SCHOOL CLIMATE

Erdoğan AKIN

Master, Education Management

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Pınar ÖZKAN

June, 2024 - 106 Pages

This study aims to determine the relationship between teachers' psychological resilience levels and school climate perceptions from a connectional perspective. The "Relational Survey Model," one of the quantitative research methods, was used in this research. The study participants comprised public primary schools, secondary schools, and high schools at different levels affiliated with the Istanbul-Esenyurt District Directorate of National Education. Using an easily accessible sampling method, 383 teachers, 165 males, and 218 females, were determined as the study group.

In this research, the information form developed by the researcher, the "Brief Psychological Resilience Scale" developed by Doğan (2016), and the "School Climate" scale designed by Canli (2016) were used. Descriptive statistical analysis was performed in line with the information obtained from the information form and the scales. The research, frequency distribution, arithmetic mean, standard deviation, percentage calculation, and other analyses were done through the SPSS-24 package program. Additionally, reliability analyses of the scales were conducted. Since the research variables were suitable for normal distribution, parametric tests (Test, ANOVA, Pearson Correlation Test) were used. In this regard, the differences between teachers' psychological resilience and school climate perceptions in terms of demographic variables were examined, and all results were included in the discussion and evaluation section, supported by the relevant literature. In this regard, a positive and significant relationship exists between teachers' psychological resilience and their perceptions of school climate. Additionally, the regression

analysis investigated the predictive effect of school climate on the dependent variable "psychological resilience." The results determined that teachers' school climate perceptions significantly affected their psychological resilience and were discussed with the support of relevant literature.

Keywords: Resilience, Psychological Resilience, Climate, School Climate.



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET..	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. Psikolojik Sağlamlık.....	7
2.1. Okul İklimi	11
2.2. Psikolojik Sağlamlık ve Okul İklimi	17
2.4.İlgili Araştırmalar	18
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	25
YÖNTEM	25
3.1. Araştırma Modeli.....	25

3.2. Çalışma Grubu	25
3.3. Veri Toplama Araçları	30
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	31
3.3.2. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği	31
3.3.3. Okul İklimi Ölçeği	32
3.4. Verilerin Toplanması	33
3.5. Verilerin Analizi	33
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	35
ARAŞTIRMA BULGULARI	35
4.1.1. Betimsel Bulgular	36
4.1.2. Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Betimsel Bulguları	36
4.1.4. Öğretmenlerin Oİ Düzeyleri Betimsel Bulguları.....	36
4.1.5. Değişkenler Arası İlişkilerin İncelenmesi	63
4.1.6. Regresyon Analiz Sonuçları	65
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	67
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
5.1. Tartışma	67
5.1.1. Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Cinsiyete Göre Tartışılması	68
5.1.2. Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Yaşa Göre Tartışılması	69
5.1.3. Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Tartışılması.....	69
5.1.4. Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Öğretmenlikte Geçen Süreleri Açısından Tartışılması	70
5.1.5. Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Öğrenim Durumları Açısından Tartışılması	71

5.1.6.Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Çalıştıkları Okul Kademe Türleri Açısından Tartışılması.....	71
5.1.7.Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Branş Türleri Açısından Tartışılması.	72
5.1.8.Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Mevcut Okuldaki Çalışma Süreleri Açısından Tartışılması	73
5.1.9.Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyleri Açısından Tartışılması	73
5.1.10.Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri İle Okul İklimi Algıları Arasındaki Korelasyon İlişkisi Açısından Tartışılması	74
5.1.11.Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları İle Okul İklimine İlişkin Regresyon Analizinin Tartışılması.	74
5.2. Sonuç ve Öneriler	76
KAYNAKÇA.....	77
EKLER.....	87
ÖZGEÇMİŞ.....	91

TABLÖLAR LİSTESİ

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 3. 1: Öğretmenlerin Cinsiyet Durumlarına İlişkin Bilgiler	26
Tablo 3. 2: Öğretmenlerin Yaş Düzeyi Durumlarına İlişkin Bilgiler	26
Tablo 3. 3: Öğretmenlerin Medeni Durumuna İlişkin Bilgiler	27
Tablo 3. 4: Öğretmenlerin Meslekte Geçirdiği Süre Dağılımlarına İlişkin Bilgiler ..	27
Tablo 3. 5: Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Ait Bilgiler	28
Tablo 3. 6: Öğretmenlerin Görev Aldıkları Okul Kademe Türlerine Ait Bilgiler...	28
Tablo 3. 7: Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Bilgiler	29
Tablo 3. 8: Öğretmenlerin Bulundukları Okuldaki Görev Sürelerine İlişkin Bulgular.	29
Tablo 3. 9: Öğretmenlerin Algılanan Gelir Durumlarına İlişkin Bulgular	30
Tablo 3. 10: Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları	31
Tablo 3. 11: Okul İklimi Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları	32

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 4. 1: Psikolojik Sağlamlık ve Okul İklimi Çarpıklık ve Basıklık Değerleri..	35
Tablo 4. 2: Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Betimsel Bulguları	36
Tablo 4. 3: Öğretmenlerin Okul İklimi Ölçeği Betimsel Bulguları	36
Tablo 4. 4: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri T” Testi” Sonuçları	37
Tablo 4. 5: Öğretmenlerin “Psikolojik Sağlamlık” ile Yaş Düzeyleri Açısından Farklılıkları	38

Tablo 4. 6: Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Medeni Durumları Açısından Farklılıkları	38
Tablo 4. 7: Öğretmenlerin “Psikolojik Sağlamlıklarının” Öğretmenlikte Geçen Süreleri Açısından Farklılıkları	39
Tablo 4. 8: Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Öğrenim Durumları Açısından Farklılıkları	39
Tablo 4. 9: Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıklarının Toplam Puanlarının Çalıştıkları Okul Kademe Türleri Açısından Farklılıkları	40
Tablo 4. 10: Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Branş Alan Türleri Açısından Farklılıkları	40
Tablo 4. 11: Öğretmenlerin “Psikolojik Sağlamlıkları” ile Mevcut Okuldaki Çalışma Süreleri Açısından Farklılıkları (Anova)	41
Tablo 4. 12: Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıklarının Toplam Puanlarının Algılanan Gelir Durumları Açısından Farklılıkları (Anova)	41
Tablo 4. 13: Öğretmenlerin Okul iklimi Puanları ile Cinsiyet Açısından Farklılıkları	42
Tablo 4. 14: Öğretmenlerin “Okul İklimi” Toplam ve Alt Boyut Toplam Puanlarının Yaş Düzeyleri Açısından Farklılıkları	43
Tablo 4. 15: Öğretmenlerin “Okul İklimi Algıları” Medeni Durumlar Açısından Farklılıkları	44
Tablo 4. 16: Öğretmenlerin Okul İklimi Toplam Puanları İle Alt Boyut Toplam Puanlarının Öğretmenlikte Geçen Süreleri Açısından Farklılıkları (Anova)	45
Tablo 4. 17: Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Öğrenim Durumları Açısından Farklılıkları	46
Tablo 4. 18: Öğretmenlerin “Okul İklimi “Puanları ile Görev Aldıkları Kademe Türleri Açısından Farklılıkları (Anova)	47

Tablo 4. 19: Öğretmenlerin “Okul İklimi” Puanlarının, Görev aldıkları Kurumların “Kademe Türleri” Açısından Farklılıkları “Tamhane’s 2” Testi.....	49
Tablo 4. 20: Öğretmenlerin “Okul İklimi” Toplam Puanlarının Öğretmenlik Branşı Açısından Farklılıkları.	53
Tablo 4. 21: Öğretmenlerin Okul İklimi Puanları ile Öğretmenlerin Branşları Açısından Farklılıkları (Tamhane’s 2” ve “Sheffe” Testi Sonuçları).	54
Tablo 4. 22: Öğretmenlerin “Okul İklimi” Toplam Puanları ile Çalıştıkları Mevcut Okuldaki Çalışma Süreleri Açısından Farklılıkları	58
Tablo 4. 23: Öğretmenlerin “Okul İklimi” Puanlarının Öğretmenlerin Okulda Aldıkları Görev Süreleri Açısından Farklılıklarına ilişkin “Tamhane’s 2” ve Sheffe Testi Sonuçları.	59
Tablo 4. 24: Öğretmenlerin “Okul İklimi” Puanlarının Mevcut Okulda Çalışma Süreleri Açısından Farklılıkları	60
Tablo 4. 25: Öğretmenlerin “Okul İklimi Çatışma Toplam” Puanlarının, Öğretmenlerin Gelir Düzeyleri Açısından Farklılıkları (Tamhane’s 2” Testi).	62
Tablo 4. 26: Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi Sonuçları)	64
Tablo 4. 27: Öğretmenlerin Okul İklimi Toplam Puanlarının Psikolojik Sağlamlıklarını Açıklama Gücü	65

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	: Aktaran.
BA	:Başarı Etkenleri.
ÇA	:Çatışma.
Çev	: Çeviren.
DOA	:Demokratik ve Okula Adama.
Ed	: Editör.
LE	:Liderlik ve Etkileşim.
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Oİ	: Okul İklimi.
Ps	:Psikolojik Sağlamlık.
SA	:Samimiyet.
sf	: Sayfa.
SPSS	: (Statistic Packets For Social Seciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
vd	: Ve Diğerleri.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin okul iklimi algıları ile arasındaki ilişki ele alınmış olup giriş kısmında, başlangıçta mevcut sorunlar vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmanın amacına ve önemine burada değinilerek ilgili alanyazınla desteklenmiştir. Son olarak araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma değişkenlerini oluşturan kavramların tanımları yapılarak bu bölüm tamamlanmıştır.

Doğal afetler, savaşlar, kayıp ve yas süreçleri, salgın hastalıklar, ekonomik zorluklar, sağlık sorunları, ihmaller sonrası yaşanan kazalar, iş kaybı, kişiler arası ilişki problemleri ve travmatik yaşantılar psikolojik sağlık konusunun önemini ortaya koymaktadır. Psikolojik sağlık pozitif psikolojinin ele aldığı bir konudur ve bu kavram olumsuz yaşantılara rağmen bireylerin sorunların üstesinden gelme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Altuntaş ve Genç, 2020; Doğan, 2015; Gizir, 2004). Psikolojik sağlık; genel olarak yaşamın zorlukları ile baş başa kalan bireylere ya da bu olumsuzluklarla yüzleşen ve olumsuz yaşam deneyimlerine karşı baş etme becerisi geliştiren bireylerin deneyimlerine odaklanmaktadır (Masten, 2014).

Psikolojik sağlık bireylerin kendi yaşantılarındaki sorunlarına yönelik uyum gösterme sürecidir; bu kavram bireylerin sosyal ve duygusal yönden iyi oluşlarına veya kendilerini geliştirmelerine odaklanmaktadır. Psikolojik sağlıkta bireyler yaşadıkları olumsuz yaşam deneyimlerine rağmen, kendini toparlama, uyum gösterme, olumlu sonuçlar ortaya koyma, günlük yaşamsal işlevlerini yerine getirme durumu söz konusudur (Bonanno, 2004; Masten, 2001). Amerikan Psikoloji Derneği psikolojik sağlamlığı dayanıklılık kelimesi ile açıklamakta, bireylerin zihinsel, duygusal ve davranışsal açıdan esnekliği, olumsuz yaşam deneyimleri (Travma, trajedi, tehdit stres vb.) karşı başarılı bir şekilde baş etme ve uyum sağlama süreci olarak tanımlamaktadır (APA, 2020).

1.1. Problem

Günlük yaşamda insanlar deneyimlediği acı verici, zorlayıcı yaşam olaylarına karşı farklı baş etme stratejileri geliştirirler. Kimi bireyler olumsuz yaşantılara karşı daha

dirençli tepkiler geliştirerek olumsuzluktan kurtulmaya çalışırken; kimi bireyler ise uzun süre ruhsal sorunlarla yüzleşme nedeniyle depresyon, kaygı (Anksiyete) gibi sorunlarla uğraşmak zorunda kalmaktadır. Psikolojik sağlamlık bu noktada bireyin zorlu yaşam olaylarına olumsuzluklara rağmen hızlı bir şekilde toparlanma, uyum sağlama, normal yaşama dönme beceri süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğan, 2015). Werner (2005), psikolojik sağlamlığı; bireylerin ruhsal dengesini olumsuz etkileyecek yaşam deneyimlerine ya da stres verici faktörlere karşı kendini koruma tepkisi olarak tanımlamaktadır, yani psikolojik sağlamlıkta bireyin kendini koruma refleksleriyle güçlenmesi, ayakta durması esastır.

Ülkemizde psikolojik sağlamlık ile ilgili yürütülen çalışmalar incelendiğinde; bu kavramın birden fazla tanımı karşımıza çıkmaktadır. Türkçede yılmazlık, dayanıklılık, esneklik kelimelerine karşılık gelirken, İngilizce karşılığı ise genel olarak “Resilience” olarak ele alındığı görülmektedir (Akdoğan ve Yalçın, 2018; Arslan, 2015; Karairmak, 2007; Oktan, 2008). Psikolojik sağlamlık sorunlarla baş etme becerisi ve aynı zamanda değişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Kiehl vd., 2006). Alanyazın incelendiğinde psikolojik sağlamlığın etki ettiği birçok yaşam alanı bulunmaktadır. Bu yaşam alanlarından biri; sosyal ve fiziksel koşulların olduğu, kişiler arası ilişkilerin yürütüldüğü ve öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim öğretim ortamlarıdır, eğitim öğretim ortamları da okulun iklimini yansıtmaktadır. Okul iklimi okulu fiziki sosyal ve akademik boyutlarını içeren ve okuldaki tüm paydaşların algılarını davranışlarının ve performansını yansıtan kimliktir (Ulusal Okul İklimi Konseyi, 2007). Bu bakımdan okul ortamlarının kendine ait olan bir yaşam niteliği, bir kimliği mevcuttur (Wei, 2003). Okul iklimi; okulun psikolojik atmosferini yansıtır. Okulun önemli paydaşlarını oluşturan öğretmenler ve yöneticiler, öğrenciler vb. diğer bireylerin birbirleriyle olan ilişkileri, karşılıklı duygu ve düşünceleri, tutum ve davranışları, okulun iklimi hakkında önemli bir ipucu kaynağı sağlar. Bu bağlamda okul iklimi, okullarda yürütülen ilişkilerin niteliğini yansıtır (Loukas, Suzuki & Horton, 2006). Ellis’e (1988) göre olumlu bir iklime sahip olan bir okulda; öğrencilerin daha mutlu, başarılı oldukları, öğretmenlerin ise daha özverili, adil, iş birliğine açık oldukları, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında karşılıklı güven ve anlayışa dayalı bir olumlu ilişki söz konusudur. Olumlu okul iklimi; okulda saygının adaletin anlayışının geliştiğini yansıtmaktadır ve böyle ortamlarda yetişen öğrencilerin hak ettikleri başarıya ulaştıklarını düşünmelerini ve kendileri ile gurur duymalarını sağlamaktadır

(Tavşanlı, Birgul ve Oksal, 2016). Ancak olumsuz okul iklimini yansıtan okullarda; öğrencilerin aidiyet duygusu yeterince gelişmemekte, öğretmen- öğrenci arasında yetersizlik, kayıtsızlık sorunu oluşmaktadır, öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanmadığı ve keyfi kararların alındığı yönetim anlayışının olduğu okullar olduğu görülmektedir (Ekşi, 2006; La Salle, 2018; Wang & Degol, 2016).

Sağlıklı ve elverişli bir eğitim ve öğrenme ortamını sağlamada kuşkusuz en önemli unsurlardan biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bilgi birikimleri alan bilgisi ve mesleki bilgisi, kişilik özellikleri, yetkinliğinin yanı sıra psikolojik sağlamlıkları (Altuntaş ve Genç, 2018; Hoşoğlu vd. 2018; Ulukan, 2020; Öter ve Dağlı, 2022; Temiz, 2023) da okul iklimi açısından kritik öneme sahiptir. Öğretmen okul ikliminin oluşmasında önemli bir faktördür ve okul ikliminde öğretmenin etkililiği çok fazladır (İhtiyaroğlu, 2014). Sosyal-duygusal açıdan güçlü yapıya sahip öğretmenler, hem okulun iklimini olumlu yönde etkileyebilir hem de öğrenciler üzerinde olumlu bir iz bırakabilir. Sonuç olarak araştırmanın bir diğer konusu olan okul iklimine olumlu etki sağlayabilirler. Bu bakımdan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi önemlidir. Okullarda çalışan öğretmenlerin istikrarlı ve başarılı bir şekilde mesleğini icra etmesinde psikolojik sağlamlık temel unsurdur.

Psikolojik sağlamlıkta bireysel faktörler ile çevresel faktörlerin etkisi önemli ve araştırmaya değer bir konudur. Psikolojik sağlamlıkla ilgili değişkenlerin belirlenmesi, risk faktörlerin belirlenmesi risk faktörlerine uygun strateji ya da müdahale biçimlerinin geliştirilmesi öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarına bağlıdır, dolayısıyla okul iklimine katkı sağlaması beklenmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırma amaç, araştırmaya katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeyleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koymaktır. Ayrıca katılımcıların, psikolojik sağlamlıkları ve okul iklimi boyutlarının çeşitli demografik değişkenler ile farklılaşma düzeylerini ortaya koymaktır.

Bu doğrultuda; araştırmanın alt amaçları oluşturulmuş olup aşağıda madde olarak belirtilmiştir:

1. Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarına yönelik elde edilen istatistiksel puanların sonuçları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin okul iklimi algılarına yönelik elde edilen istatistiksel puanların sonuçları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin psikolojik sağlamlık tutumlarına yönelik toplam puanlarının cinsiyet, yaş düzeyi, öğrenim durumları, mesleki deneyim (kıdem) çalıştığı kurumun kademe türü, okulda çalıştığı süre, meslek-branş (Alan) gibi demografik değişkenler açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?
4. Öğretmenlerin okul iklimi algılarına yönelik toplam puanları ile alt boyut ortalama puanlarının; cinsiyet, yaş düzeyi, öğrenim durumları, mesleki deneyim (kıdem) çalıştığı kurumun kademe türü, mevcut okulda çalıştığı süre, meslek-branş (Alan) gibi demografik değişkenlerin belirgin bir biçimde anlamlı farklılıkları var mıdır?
5. Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının; okul iklimi algısı arasında, bağlantısal-açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul iklimi algıları, öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını etkilemekte midir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Son zamanlarda yaşanan doğal afetler, savaşlar, salgın hastalıklar vb. durumlar psikolojik sağlamlığın önemini ortaya koymaktadır (Öz, 2009; Köse, Kartal ve Uzun, 2023) Psikolojik sağlamlık, genel olarak bireylerin sorunlar karşısında dayanıklı olmayı yaşanan krizlere karşı kendini toparlama gücü şeklinde, dayanıklı olmayı esnek davranmayı gerektirmektedir (Masten, 2014). Psikolojik sağlamlık aynı zamanda bir “İyileşme” ya da toparlanma anlamında kullanılmaktadır (Kararımak, 2007). Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları, okul iklimini etkileyen bir durumdur; ayrıca eğitimin niteliği ve kalitesi açısından önemli ve kritik bir öneme sahiptir. Çünkü eğitimin en önemli unsurlarından birisi kuşkusuz öğretmenlerdir (Karataş, 2020). Bu bakımdan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının okul iklimi algıları ile olan ilişkisi bir merak konusudur ve araştırma değeri olarak görülmektedir. Psikolojik sağlamlıkları beklenen düzeyde iyi olan öğretmenlerin; okulun iklimini olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Ancak öğretmenlerin günlük yaşamdaki çalışma koşulları, yaş durumları, meslekte geçirdikleri süre, gelir düzeyleri vb. durumlar psikolojik sağlamlıklarını ne düzeyde ve nasıl etkilediği de önemli bir konudur. Buna ek olarak öğretmenlerin yoğun iş temposuna bağlı yaşadığı muhtemel stres vb. faktörler, aile içi sorunlar, olumsuz yaşam deneyimleri öğretmenlerin eğitim performanslarını veya okul iklimini etkileyen önemli durumlardır. Yapılan araştırmalarda psikolojik sağlamlıkları

yüksek olan bireylerin olumsuzluklar karşısında pes etmediği, uyum sorunlarını aşarak kendini çabuk toparladığı (Johnson, 2008; Masten, 2014) düşünüldüğünde; öğretmenlerin psikolojik sağlamlığı ile okul iklimi arasındaki ilişki boyutunun araştırılması bakımından daha da önem kazanmaktadır.

Alanyazında bu araştırmanın önemli boyutunu oluşturan psikolojik sağlamlık, veya psikolojik dayanaklılık ile ilgili çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Doğan, 2015; Dikmen, Mayda, 2024; Hoşoğlu vd.,2018; Ishii., et al., 2018; Leys vd. 2020; Özgenel vd., 2018; Özgüray vd.,2023; Terzi, 2006; Şen, 2024). Benzer bir şekilde okul iklimi ile ilgili araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir (Aydoğan 2019; Cohen vd. 2009; Ekşi, 2006; Erdoğan ve Ertem, 2023; Gök ve Tarayan, 2023; Suldo vd., 2012; Özdemir, 2022; Pickeral, 2016) İlgili alanyazında psikolojik sağlamlık ile okul iklimi farklı konular ile çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Uz Baş ve Yurdabakan, 2017; Şen ve Köse, 2024). Ancak yurt içi yürütülen çalışmalarda; öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ile okul iklimi ilişkisini inceleyen bir çalışmanın olmayışı bakımından bu araştırmanın alanyazındaki boşluğu doldurması ve alanyazına katkı sunması beklenmektedir. Bu araştırma öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ile okul iklimi algılarına ilişkin ortaya çıkan problemlerin ortaya konması, ilgili araştırmacılar tarafından geliştirilebilir müdahale teknik yöntemleri geliştirilmesi açısından kritik bir öneme sahip olması beklenmektedir. Buna ek olarak yürütülen bu çalışmanın öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını arttırmaya yönelik çözüm önerileri sunması beklenmektedir. Okul ikliminin olumlu yönde geliştirme veya arttırmaya yönelik tedbirlerin alınması yönünden özgün niteliğe sahip olduğundan alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin, çalışma evrenini oluşturduğu ve evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin samimi olarak sorulara yanıt verdiği varsayılmaktadır. Araştırmacının kendi geliştirdiği ve 9 sorudan oluşan “Bilgi Formu” ile Doğan (2015) tarafından geliştirilen 6 maddelik “Psikolojik sağlamlık ölçeği” ve Canlı (2016) tarafından geliştirilen ve toplam 23 maddeden oluşan “Okul İklimi Ölçeği”, kullanılmış olup elde edilen veriler araştırma açısından yeterli görülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; katılımcıların doldurdıkları anketlerin yanıtları ve analiz sonuçlarından elde edilen bulgularla sınırlıdır.

Araştırma, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı ve araştırmanın yapıldığı İstanbul Esenyurt ilçesi ile sınırlıdır. .

Araştırma eğitim öğretim ortamında yer alan öğretmenler ve okul yöneticileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Psikolojik Sağlamlık: Karşılaşılan yaşam zorlukları ya da travmatik yaşam deneyimleri, tehditlere rağmen bu zorluklarla karşılaştıktan sonra kendini toparlama, yeniden dengeye ulaşma gücü, başarılı bir uyum sağlama becerisidir (Cohen vd. 2009; Johnson, 2008; Masten, 2014).

Okul İklimi: Okul iklimi, okulun fiziki sosyal ve akademik boyutlarını içeren ve okuldaki tüm paydaşların; algılarını, davranışlarını ve performansını yansıtan kimliktir (Ulusal Okul İklimi Konseyi, 2007).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu kısımda psikolojik sağlamlık ve okul iklimi kavramları açıklanmış ve aralarındaki ilişki farklı yönleri ile belirtilmiştir. Kuramsal açıdan ise psikolojik sağlamlık ve okul iklimi geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar olarak ele alınmıştır. Genel olarak psikolojik sağlamlık ile okul iklimi kavramları açıklanmaya çalışılmıştır. Buna ek olarak her iki kavramla ilgili araştırmalara ve son olarak araştırma değişkenlerini oluşturan kavramların birbiriyle olan ilişkisine yer verilmiştir.

2.1. Psikolojik Sağlamlık

Sağlamlık İngilizce "*Resilience*" kelimesi Latince'de ise "*Resilire*" yani "geri sıçramak" kelimesinden türetilmiştir. Sağlamlık kelime anlamı olarak "Zor koşullara dayanabilme gücü veya zor koşullardan hızla kurtulabilme" olarak tanımlanmaktadır (Oxford, 2024). Psikoloji bilimine göre sağlamlık, olumsuz yaşam deneyimlerinden geri dönme ve stresli deneyimlerin değişen taleplerine karşılık esnek bir biçimde uyum sağlama kapasitesidir (Budak, 2005). Sağlamlık kavramı bireyin yaşamla uyum süreci ile ilgilidir, travmatik yaşantı ya da olumsuz yaşantılara sahip bireyler arasında yaygın bir olgudur. Bu kavram travmatik yaşantılar sonrası bireyin kendini toparlama gücü, önceki olumsuz yaşantılarından daha güçlü bir şekilde baş etme becerisidir (Masten, 2001). Rutter (1987) Sağlamlık kavramını dört ana koruyucu faktörle açıklamaktadır. Bunlardan ilki risklerin etkisini azaltmaktır; İkincisi olumsuz yaşantılara bağlı olarak ortaya çıkan reaksiyonu azaltmaktır. Üçüncüsü öz saygıyı ve öz yeterliği geliştirme, sürdürme ve son olarak zarar verici etkileri azaltmak; bunun yerine fırsatlar yaratarak tersine çevirmektir.

Psikolojik sağlamlık, 1970'lerde yapılan çalışmalar neticesinde zorlu şartlar altında büyüyen bazı çocukların beklenmedik şekilde normal psikolojik gelişim sergilemelerinin keşfi ile gelişim psikolojisi alanına dahil edilmiş bir kavramdır (Bonanno & Mancini, 2008). Psikolojik sağlamlık kavramı kelime esneklik anlamında da kullanılmaktadır. Esneklik kelimesi ise ilk olarak fizik-mühendislik alanında maddenin fiziksel gücü ile ilgili çalışmalarda kullanılan bir terimdir. Sağlamlık kelime olarak mühendislik alanında malzeme, fizik bilimi anlamında esneklik olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda esneklik belli bir nesneye uygulanan kuvvet sonrası nesnenin şekil değiştirerek deforme olması; uygulanan kuvvetin sonlandırılması

sonrasında ise aynı nesnenin ilk haline yeniden kavuşma süreci olarak tanımlanmaktadır (Oxford, 2024). Esneklik kelimesi psikoloji alanında olumsuzluklardan kurtulma ve kolayca uyum sağlama becerisi olarak tanımlanmıştır (Meredith vd. 2011). Bu kavram birden fazla kelime anlamını içermekte ve kafa karışıklığına neden olmaktadır (Masten, 2001; Rutter, 2012). Esneklik kavramı bir dizi alandan kaynaklanmaktadır. Büyük ölçüde, aşırı yoksulluk ve diğer olumsuz koşullarda yetiştirilmesine rağmen, bazı çocukların şaşırtıcı derecede normal gelişimsel olduğunu gösteren araştırmaların bir sonucu olarak 1970'lerde gelişimsel psikoloji ve çocukluk psikopatolojisinde ortaya çıktı (Rutter, 2012).

Psikolojik sağlık genel olarak yılmazlık dayanıklılık, esneklik kendini toparlama gücü şeklinde tanımlanmaktadır. Psikoloji terimler sözlüğünde kelime olarak “İyileşme” toparlanma anlamında kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu durum psikolojik sağlık terimi ile ilgili literatürde tam olarak kavram birliği olmadığını göstermektedir (Chernobai & Oleg Khairulin, 2022). İlgili alanyazında psikolojik sağlık; kelime olarak azimli olmayı zorluklara karşı pes etmemeyi ve kararlı olmayı vurgulayan terim anlamında kullanıldığı görülmektedir (Çetin ve Yılmaz, 2015; Özcan 2005; Smith, & Johnson, 2010; Türk Dil Kurumu, 2024). Bununla birlikte bu kavram kendini toparlama gücü (Ma, Sang & Hong, 2008; Masten, 2014; Terzi, 2006) ve direnç ya da olumsuz deneyimlerden güçlenerek çıkmayı başaran dayanıklılık anlamında kullanılmaktadır (Chernobai & Oleg Khairulin, 2022; Resnick, 2014; Taşgın ve Çetin, 2006).

Psikolojik sağlık süreç ve sonuçları bakımından çok boyutlu bir yapıdır ve bünyesinde çeşitli unsurları barındırır. Bireyler olumsuz yaşantılarına karşı direnç gösterebilir ya da karşı koyabilir, olumsuzluklardan kendini koruyabilir ya da bunlardan kurtulabilir. Ya da bireyler davranışlarında ve inançlarında birtakım değişimler sergileyerek uyum sağlama, yeniden yapılandırma sürecini yaşar (Lepore And Revenson, 2006). Bir diğer tanıma göre sağlık bireyin çevre ile olan etkileşimi ile zamanla gelişen bir süreç veya kapasite olarak tanımlanmaktadır (Letourneau vd. 2001). Patterson (2002) sağlığı zorluklar karşısında “iyi işler yapmak” olarak tanımlamaktadır.

İnsan yaşamında travmalar, tehditler trajediler vb. zorluklar önemli stres kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Psikolojik sağlık yaşamın tüm bu zorluklarına karşı iyi bir uyum sağlama sürecidir (Ritchie vd. 2006; Yehuda vd., 2006; Wald vd., 2006).

Garmezy (1987), risk altındaki çocuklar ile yürüttüğü boylamsal araştırmada psikolojik sağlamlığı olumsuz yaşantılarla karşılaştığı andan itibaren gösterdiği geri çekilme tepkisi, yetersizlikten iyileşmeye doğru gelişen kapasite olarak tanımlanmıştır. Garmezy (1991) çocukların yaşamlarındaki stres deneyimlerini sahip olmalarının onları bir kahraman yapmayacağı, ancak işlevsel olarak kapasitelerini kullanmaya ve geliştirme imkânlarına sahip olduğunu savunmaktadır.

Psikolojide sağlamlık kavramı ile ilgili tanımlarda; sağlamlığın nasıl ve hangi ölçüde tanımlanacağı ile ilgili belirsiz durum söz konusudur (Hu, Zhang ve Wang, 2015; Luthar vd., 2000; Masten, 2007; Rutter, 2012; Ungar, 2018). Sağlamlık kavramsal olarak bir özelliği mi ya da süreci mi temsil ettiğine dair tartışma günümüzde halen devam etmektedir (Chernobai & Oleg Khairulin, 2022). Bunun yanı sıra birden fazla farklı tanımları bulunmaktadır. Bu durum bilimsel araştırma disiplini içinde araştırmaların karşılaştırılmasını, yorum analizlerin yapılmasını zorlaştırdığını göstermektedir (Davydov vd., 2010). Genel olarak bu çalışmada psikolojik sağlamlık şeklinde tanımlanmıştır.

Noris ve Arkadaşları (2008) Psikolojik sağlamlığı; günlük yaşamda bir stres durumu ya da rahatsızlık sonrasında olumlu adaptasyon süreci olarak ele almaktadır. Bu süreç dinamiktir, aracı olan bazı faktörlerin (örneğin aile, akran grupları, okul vb.) psikolojik sağlamlığı etkilemektedir. Sağlamlık aynı zamanda bilinmeyen içsel güç kaynaklarının farkında olma, sorunlara karşı bu kaynakları etkili bir şekilde kullanarak sağlıklı baş etme becerisidir. Sağlamlık bir adaptasyon ve esnekliğin ölçüsüdür (Noris vd. 2008). Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan bireyler, daha üretken ve istikrarlı bir tutum sergiler, aynı zamanda sağlıklı ve olumlu duygu kapasitesine sahiptirler (Bonanno, 2004). Psikolojik sağlamlık yalnızca olumsuz yaşam deneyimlerinden sonra normal yaşantılarına geri dönme yeteneği değil; aynı zamanda, aşırı olumsuzluklar büyük doğal afetleri veya travmatik felaketler, terör saldırısı vb. ciddi tehditler sırasında soğukkanlı davranabilme, yaşanan olumsuzluklarla güçlenme becerisidir (Bracha ve Bienvenu, 2005). Psikolojik sağlamlık her türlü olumsuzluklar, engellemeler, istenmeyen olumsuz tiksindirici uyaranlar, aksilikler, engeller, düşmanca tüm koşullara rağmen uygun ve etkili davranış sergileyerek her türlü stresin üstesinden gelme kapasitesi olarak açıklanmaktadır (Masten, 2007; Staal vd, 2008). Bireylerin zorluklar karşısındaki uyum becerisini anlamak için boylamsal bir süreç olarak ele

alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak Hu, Zhang ve Wang (2015) sağlamlığı bireylerin sabit bir özelliği yani ego sağlamlığı olarak tanımlamaktadır. Rutter (1993) ise sağlamlık kavramını bir özellik olarak ele almanın sorunlu bir bakış açısı olduğunu, bireyin ya dayanıklı ya dayanıksız olarak el alınmasının yetersiz bir bakışı olarak görmekte ve bu duruma karşı çıkmadığı (Masten, 2012). Psikolojik direnç, etkileşen olay zincirleri neticesinde ortaya çıkan ve sürekli gelişim gösteren bir süreçtir (Derte, 2014; Roller, 2021). Ancak son zamanlarda direnç kavramında önemli bir evrime şahit olunmuş ve bu yetinin statik bir özellikten öte, süregelen bir mekanizma olduğu ön plana çıkmıştır (Leys et al., 2020). Bu mekanizmanın, bireyin genetik yapısı ve kişilik özelliklerinin yanı sıra, çevresel etkenlerle etkileşimi sonucunda da şekillendiği anlaşılmıştır (Rutter, 2012).

Psikolojik sağlamlık farklı yaklaşımlarla açıklanmaktadır. Örneğin Özellik yaklaşımını benimseyen uzmanlar, sağlamlık kavramını bireylerin zorluklarla başa çıkmasında ve uyum becerisi geliştirmesinde kişisel bir özellik şeklinde açıklamaktadır. Sağlamlık ego sağlamlığı ile örtüşmektedir. Bu yaklaşıma göre sağlamlık; Bireylerin olumsuz yaşam deneyimlerine karşı güçlü durmasını sağlayan bir kişilik özelliğidir (Connor & Davidson, 2003; Ma, Sang & Hong, 2008; Resnick, 2014). Sonuç odaklı yaklaşımda ise bireylerin olumsuz yaşam deneyimlerine karşı başarılı olmasında ve bu zorluklardan arınmasında bir işlev olarak görülmekte ya da sağlamlık kavramı davranışsal bir sonuç olarak ele alınmaktadır (Harvey ve Delfabbro, 2004; Masten, 2001). Süreç odaklı yaklaşımda ise; sağlamlığı, bireylerin büyük olumsuzluklara, travmatik yaşantılarına karşı aktif uyum sağlama süreci olarak tanımlamaktadır. Birey bu dinamik süreçte olumsuz yaşam deneyimlerinden hızlıca kurtulmaktadır (Cicchetti, & Becker, 2000; Fergus & Zimmerman, 2005; Luthar,).

Luthar ve diğerleri (2000), psikolojik sağlamlık ile ilgili psikolojik sağlamlığı bir süreç olarak mı yoksa kişilik özelliği mi konusunda bir tutarsızlık olduğunu bildirmektedir.

Lepore ve Revenson'a (2006) göre Psikolojik sağlamlık yalnızca bireyin kişilik özellikleriyle açıklanamamaktadır. Birey aynı zamanda geçmiş yaşam deneyimleri ile anlık yaşam arasında sürekli etkileşim içindedir. Masten'e (2001) göre psikolojik sağlamlık; bireyin yaşamla uyum süreci ile ilgilidir, travmatik yaşantı ya da olumsuz yaşantılara sahip bireyler arasında yaygın bir olgudur. Bu kavram travmatik yaşantılar sonrası bireyin kendini toparlama gücü önceki olumsuz yaşantılarından daha güçlü bir şekilde baş etme becerisidir

Psikolojik sağlamlık, zorlu yaşam olaylarına karşı uyum sağlama kapasitesidir (Olsson vd., 2003) Psikolojik sağlamlık stres kaygı depresyon anksiyete vb ruhsal sorunlar ile fiziksel sağlık sorunları riskini azaltır (Conleyvd., 2015; Robert vd., 2022) hatta iyileşme kapasitesini geliştirir (Forbes ve Fikretoğlu, 2018).

Aşağıda belirtilen kavramlar psikolojik sağlamliğın temelini oluşturur ve bireylerin stresli durumlarla başa çıkmalarına, zorlukları aşmalarına ve olumlu bir yaşam surmelerine yardımcı olur:

1. Sağlamlık (Resilience): Zorluklar karşısında esneklik gösterme, hızlı bir şekilde toparlanma ve olumsuz durumları olumlu bir şekilde ele alma yeteneği (Masten,2014).
2. Stresle Başa ıkma (Coping): Stres yaratan durumlar, kaygı verici deneyimlerle etkili bir şekilde baş etme becerisi. Duygusal ya da sorun odaklı başa çıkma stratejileri geliştirme. Dengeli ve etkili tepki verme (Lazarus & Folkman, 1984).
3. Pozitif Düşünce (Positive Thinking): Olumlu düşünme, iyimserlik ve umut duygularını koruma. Olumlu bakış açısını sürdürme (Seligman, 2006).
4. z Yeterlilik (Self-Efficacy): Belirli bir görevi başarma konusundaki inanç ve güven. Kendine güvenme ve başarıya olan inanç (Maddux & Gosselin, 2013).
5. Sosyal Destek (Social Support): Arkadaşlar, aile yeleri veya diğer kişilerden destek alabilme ve ilişkiler yoluyla güçlenme (Demir ve Gümüşeli, 2011).
6. z Farkındalık: Kendini tanıma ve anlama, psikolojik sağlamliğın temel unsurlarından biridir. Bireylerin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını fark etmeleri, içsel dengeyi sağlamalarına yardımcı olabilir (Gençöz, 2011).
7. Problem zme Becerileri: Zorluklarla karşılaşıldığında etkili bir şekilde problem çözebilme yeteneği, psikolojik sağlamliğın önemli bir bileşenidir. Sorunlara mantıklı bir şekilde yaklaşmak ve çözüm odaklı düşünmek, psikolojik dayanıklılığı artırabilir (Emiroğlu, 2011).

2.1. Okul İklimi

Okul iklimi çok geniş bir kavramdır ve okulun atmosferini, okulun dinamiklerini kısacası okul ortamını yansıtır. Araştırmacılar okul ortamına veya okul iklimine dair kapsamlı bir tanım konusunda fikir birliğine varamamışlardır. (Cohen vd., 2009). Çok

sayıda araştırmacı, okul iklimini, algılanabilir fakat tanım ve ölçümü zor olan bir olgu olarak nitelendirmektedir (Ellis, 1988; Maxwell & Ross, 1991).

Halpin ve Croft (1966) örgütsel iklimin tanımını yapan ilk araştırmacılarıdır. Halpin okulların bir kişiliğinin olduğunu, bu kişiliklerin birbirinden farklılık gösterdiğini, okul ortamların bu kişilik doğrultusunda birbirinden farklı bir atmosfere sahip olduğunu vurgulamıştır. Freiberg (1999), okul ikliminin okulun temelini ve ruhunu oluşturduğunu ve bunun insanları her gün okula çektiğini, bu bakımdan en kritik etken olduğunu ifade etmiştir. Freiberg (1998), okul ikliminin olumlu olması durumunda öğrenme ortamının kalitesini iyileştirebileceğini ancak olumsuz olması durumunda eğitim sürecinin önündeki engelleri de artırabilecek önemli bir faktör olduğunu vurgulamakta ve bu nedenle konu üzerine daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Perry (1908), okulların yalnızca barınak olmaktan öte, öğrenim alanları olarak hizmet etmesi gerektiğini ve öğrencilerin gelişimine imkân tanıyan ortamlar olması gerektiğini belirtmiştir (Freiberg, 1999, s. 18). Perry (1908), 20. yüzyılın başlarında olumlu bir okul ikliminin önemini ve bunun öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerine okul başarısına eğitim öğretime bakış açısını etkilemede genel etkiye sahip olduğunu fark etmiştir.

Halpin (1966), her okulun kendine has bir atmosferinin olduğunu, bunun dışardan bir gözle fark edilir olduğunu ve bunun bir binaya gelen herhangi biri tarafından rahatlıkla hissedileceğini dile getirir. Ayrıca farklı okullar ziyaret edildikçe her bir okulun kendine özgü yapısının, atmosferinin varlığını gözlemlenebileceğini vurgular (Halpin, 1966, s. 131). Freiberg (1999) kitabında, okul iklimi denildiğinde akla ilk gelen ifadelerin " Hissetmek, esenlik, sağlık, öğrenme ortamı, güvenlik, açıklık ve ilgi" olduğunu vurgular ve okul ikliminin doğru kavranmasında bu unsurların kritik önem taşıdığını ifade eder (s. 13). Norton da (1984), her okula girildiğinde okulun ikliminin bir boyutunun keşfedildiğini belirtir. Her okul farklılık gösterir ve her etkileşim eşsizdir (DeWitt & Slade, 2014).

Hoy ve arkadaşlarının (1991) okul iklimi üzerine yaptıkları çalışmada, okul ikliminin, bireylerin hissettiği, onların davranışlarını yönlendiren ve okul içindeki davranışsal normlara dair ortak anlayışlara dayalı olarak okul ortamının nispeten kalıcı bir yönü olduğu gözlemlenmektedir.

Okul iklimi kavramı, örgütsel iklim kavramı üzerinde yapılan araştırmalardan sonra ortaya çıkmıştır. Yani okul iklimi incelemeleri, örgütsel iklim üzerinde gerçekleştirilen temel araştırmalara dayanarak şekillenmiştir (Anderson, 1982; Cohen, vd., 2009; Schneider, 1990). Eğitimciler ve araştırmacılar tarafından örgütsel iklimin temel prensiplerini esas alarak okul iklimine dair çok sayıda tanım sunmuş, fakat bu tanımlar arasında kabul gören geniş bir tanım oluşmamıştır (Cohen, vd., 2009; Jankens, 2011).

Ruth Berkowitz ve arkadaşları (2017) Halpin ve Croft'un okul iklimi ile ilgili yapılan çalışmalara öncülük ettiğini bildirmektedir; okul iklimini okulun kişiliği olduğunu vurgular, okuldaki öğretmenlerin ise okul rutinine ilişkin kolektif algısını ifade ettiğini böylece tutum ve davranışlarını etkilediğini savunmuşlardır (Thomas, 1976)

Anderson (1982)'a göre, verimli okul çalışmaları, okul iklimi üzerine yapılan incelemeler ile güçlendirilmektedir. Suldo ve arkadaşlarına (2012) göre öğrencilerin okul iklimi algıları olumlu olduğu takdirde, öğrencilerin yaşam memnuniyetlerinde artış olmaktadır; içe dönük ve dışa dönük olası kişisel sorunlarda azalma olmaktadır, pozitif okul iklimi genel olarak öğrencilerin ruh sağlığını olumlu etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Thapa ve arkadaşlarının (2013) yürüttükleri araştırmada, öğrencilerin okul yaşantıları üzerine hissettikleri duygusal durumun kritik öneminin olduğunu günlük yaşamlarını etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarılarının okulların atmosferi diğer adıyla okul iklimiyle arasında olumlu (pozitif) bir bağlantı (ilişki) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin zamanının önemli bir kısmını okulda geçirdiği düşünüldüğünde; bu zaman diliminde öğrenci kendini huzurlu ve güvenli bir ortamda hissettiği, eğitim öğretimi açısından desteklendiği takdirde öğrencinin okula olan bağlılığı, eğitime olan bakışında değişiklik söz konusu olabilir. Öğrenci okulu terk etme riski azalır veya ortadan kalkabilir. Yapılan araştırmalar olumlu okul iklimi oluşan ortamlarda öğrencilerin okula olan bağlılıklarında artış olduğunu okulu bırakma riskinde ise azalma olduğunu göstermektedir (Duckenfeld, & Reynolds, 2013).

Öğrenci okulda kendisini başarılı ve mutlu hissedebilir. Bu bağlamda okul iklimi son derece kritik bir öneme sahiptir. Nitekim bir okulun olumlu öğrenme ortamı yaratması, öğrencilerin karşılaşılabileceği öğrenme engellerini büyük ölçüde azaltma gücüne sahiptir (Freiberg, 1998; Cohen, 2014).

Pickeral (2016) okul ikliminin kritik önemine vurgu yaparak okullarda okul ikliminin oluşmasındaki faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- 1.Eğitim paydaşlarının fikir birliğine varabilmesi için, öncelikle sosyal iklimin özellikleri, standartları ve araştırmaları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak gerekir.
- 2.Okul iklimi standartlarını benimseyerek sistemin bütününde, güvenlik, ilişkiler, öğretim ile öğrenim ve fiziksel ortam gibi faktörler üzerinde odaklanarak entegre bir yaklaşımın sağlanması gerekir.
- 3.Okul iklimi değerlendirmeleri, analizi ve geliştirmelerinin etkin bir biçimde gerçekleştirilmesini temin etmek için, özgül kaynakların ayrılmasını içerecek politikaların oluşturulması gerekir
4. Araştırma temelli araçlar yardımıyla okul iklimine dayalı düzenli değerlendirmeler yapmak gerekir.
5. Belirlenen amaçlara ulaşma ve olumlu etkiler yaratma amacıyla, okul iklimi reformu ve değerlendirme uygulamalarının hedeflediği sonuçların ve bunların etkilerinin net bir şekilde ifade edilmesi gerekir.
6. Sürdürülebilirlik için esas olan paylaşılan liderlik ile çeşitli perspektiflere odaklanılması gerekir
7. Her öğrencinin okul iklimi değişikliğine katkısını sağlamak amacıyla öğrencilere liderlik olanakları sunmak gerekir.
8. Profesyoneller aracılığıyla, okul atmosferini geliştirecek bilgi ve becerilere yönelik mesleki ilerlemeyi desteklemek gerekir.
9. Öğrenci eğitimine Akademik, sosyal, sivil ve mesleki yetkinliklerini geliştirecek öğretim yaklaşımlarını entegre etmek gerekmektedir.
10. Öğrenciler, yetişkinler ve okul çapında yetişkin eğitimciler arasında olumlu ilişkiler kurmayı teşvik etmek gerekir (Pickeral, 2016).

Öğrencilerin akademik başarısını artıran olumlu bir öğrenme ortamının geliştirilmesi için ne kadar zaman harcanması gerektiğine bakılmaksızın, olumlu bir okul ruhu ve uygun öğrenci davranışları bu çabaya değerlidir (Cohen, vd., 2009; DeWitt & Slade, 2014).

Eğitimde öğrencilerin başarısı öncelikli alanlardan biri olarak görülmektedir. Ancak okul iklimi kavramı son zamanlarda önemli bir kavram olarak alanyazında yerini almakta ve okul başarısında kritik bir öneme sahiptir. Çünkü öğrenme ortamlarında yalnızca eğitim öğretim, akademik başarı değil; öğrencilerin ne hissettiği çok önemlidir. (Watson, 2001).

Sağlıklı okul iklimi için okul güvenliği çok önemlidir (Devine & Cohen, 2007). Bu nedenle, okul iklimi, güvenlik ve öğrencilerin refahı gibi okul kültürünün belirli yönlerinin öğrenci öğrenmesiyle ilişkisine daha yakından bakılması gerekmektedir (MacNeil vd.,2009).

Araştırmalar, olumlu okul iklimini "zorbalık, suç işleme ve saldırganlık" gibi istenmeyen davranış sorunlarını önlemenin bir yolu olarak tanımlamaktadır. MacNeil ve diğerlerine göre (2009) okul iklimi okulların güvenli olması ve elverişli eğitim-öğretim ortamlarına bağlı olarak değiştiği; öğrencilerin okul başarısına etki ettiği vurgulanmaktadır Olumlu okul iklimi okullarda yaşanan saldırganlık, zorbalık gibi olumsuz davranışlarının önüne geçilmesini sağlamaktadır. Nitelik olumlu okul iklimi sayesinde istenmeyen davranışlar azalabileceği gibi beklenen öğrenci başarısında da artış olmaktadır (Wang & Degol, 2016, s. 329).

Ulusal Okul İklimi Konseyi (NSCC), okul liderlerine rehberlik ederek, etkin bir okul iklimi geliştirme çabalarını şekillendirmeyi ve karşılaşılan engelleri stratejik bir yaklaşımla aşmayı amaç edinmiş bir kurumdur. Bu süreçte, öğrencileri, velileri, okul kadrosunu ve topluluk üyelerini de dâhil ederek, herkesin katılımını sağlayan bir yapı kurarak eğitim ortamlarında pozitif ve başarıyı destekleyen bir atmosfer oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. NSCC, bu amaca yönelik olarak politika tavsiyeleri, kaynaklar ve uygulamalar geliştiren ve iyi örnekler sunan bir platform olarak hizmet vermektedir (Nation School Climate Council, 2007).

Thapa ve arkadaşları (2013), Ulusal Okul İklimi Konseyi'nin (2007) tanımına atıfta bulunarak okul ikliminin, bireylerin eğitim tecrübelerinin özgün desenlerine; okulda benimsenen kurallar, amaçlar, değerler, kişiler arası etkileşimler, eğitim ve öğrenme metodları ile kurumsal yapıya yansımalarına dayalı olduğunu aktarmaktadırlar. Araştırmalara göre, öğrenciler, veliler ve öğretmenler, sürdürülebilir bir okul iklimi oluşturmak, bunu sürdürmek ve bu vizyona katkı sağlamak için iş birliği içinde çalışmaktadırlar (Thapa, 2013: 358).

Okullar, ideal okul ikliminin oluşturulmalarına odaklandığı takdirde okullarda şiddet önenebilir ya da azaltılabilir. Olumlu bir okul iklimi disiplin sorunlarını azaltarak öğrencilerin başarısını arttır. Okul iklimi okulun aynı zamanda güvenliği ile ilişkilidir (Kutsyuruba, vd., 2015).

Cardillo (2021)'ya göre öğrencilerin okul iklimini iyileştirmek ya da geliştirme çalışmalarına başından itibaren dahil edildiği takdirde öğrencilerin sosyal- duygusal açıdan gelişir Yurttaşlık bilinci artar, entelektüel kapasiteleri artar.

Cardillo (2013) çalışmasında gençlerin gelişimini destekleyen olumlu bir okul iklimi oluşturmak için belirlediği stratejilerden bazıları şunlardır:

1. Ortamın gençlerle oluşturması
2. Yapılan çalışmalar öğrenciye göre çerçeveslenmesi ve öğrenci merkezli olması
3. Öğrenme ortamında öğrenciyi eyleme yönlendirme ve düşünme becerilerini geliştirmeye teşvik etme
4. Öğrencilerin okul toplumuna dâhil edilmesi, toplumsal farklılıklar konusunda farkındalık sağlanması, toplumsal çalışmalara teşvik edilmesi
5. Öğrencilerin bilgiyi işlemesine yardımcı olma,
6. Etkileşimin desteklenmesi (Okul, öğretmen, veli vb. paydaş)
7. Gençlik gelişimi bakış açısıyla lider yetiştirilirken yalnızca geleceğe yönelik değil günümüze yönelik bir bakış açısı ile hareket edilmesi.

Yetişkinlerin gençlerle başarılı bir şekilde olumlu bir okul iklimi oluşturması için gençlerin özgüvenlerini destekleyici çalışmalarda görev verilmesi, söz sahibi olmalarının sağlanması, gençlerin de katkılarının olduğunu öne çıkarılması vurgu yapılmalı, onları dinlemeye onlardan daha fazla bilgili olduğumuzu düşünmeden hareket edilmesine ihtiyaç vardır (Cardillo, 2013).

Okul iklimini oluşturan birden fazla unsur bulunmaktadır. Okul müdürü, öğretmen, okul personeli öğrenci veli gibi tüm paydaş okul ikliminde önemli faktördür. Okul iklimi olumsuz olan veya sorunlu olan ortamların düzenlenmesi için bu paydaşların biri veya birkaçı ile düzeltilebilecek bir durum değildir. Tüm paydaşların işlevselliği ve katılımı ile etkili bir okul iklimi sağlanabilir (Hughes & Pickeral, 2013).

Okul ortamları birbirinden farklılık göstermektedir. Bazıları daha güven verici, destekleyici, aidiyet duygusu sağlarken bazı okullar ise tam tersi dışlayıcı, güvensiz bir ortam olarak kendisini hissettirmektedir. Bu bakımdan okul ikliminin eğitimsel ve

psikolojik açıdan bir takım sonuçlar doğurmaktadır. Güvenli ve huzurlu okul ortamları olumlu bir etki sağlarken güvensiz ortam ise sağlıklı eğitim öğretim performansını engelleyici bir etkiye sahip olarak gelişim ve öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir (Maslowski, 2001). Oysa olumlu bir okul iklimi öğrencinin eğitim performansını ve okula aidiyet duygusunu geliştirir. (Hughes & Pickeral, 2021).

Öğrenmeyi etkileyen önemli faktörler olan “Yetkinlik, Etkin katılım, Öz yeterlilik, Motivasyon, Özgünlük” gibi kavramlar aynı zamanda okul iklimini etkileyen faktörlerdir (Hughes & Pickeral, 2021).

O'Malley, Voight, Renshaw ve Eklund (2015) öğrencilerin okul iklimi algılarını olumlu yönde geliştirmenin, akademik başarıyı arttırmada önemli bir metod olarak tercih edilebileceğini belirtmiştir. Richard ve arkadaşlarına göre (2013) olumlu okul ikliminin merkezinde güçlü insan ilişkileri bulunmaktadır. Olumlu okul iklimine sahip okullarda daha duyarlı, saygılı, özenli daha geniş anlamda toplumsal duyarlılığa sahip öğrencilere ya da personele rastlamak mümkündür. Bu tür okullarda, saygı ve sevgiye önem verilir, okul koridorlarında insanların birbirine selam vermesi, birbirlerine yardım teklifinde bulunması, birbirlerinin başarılarını desteklemesine ve birbirleriyle gurur duymalarına tanık olmak beklenen durumdur.

2.2. Psikolojik Sağlamlık ve Okul İklimi

Psikolojik sağlamlık ile okul iklimi veya okul atmosferi arasındaki ilişki karmaşık bir yapıya sahiptir ve her iki boyut çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Suldo & Shaffer, 2008). Yapılan araştırmalarda okul ikliminin bireylerin algılarını ve psikolojik iyi oluşlarını kritik düzeyde etkilediği bilinmektedir (Vinha vd., 2018). Ayrıca Astuti ve arkadaşlarının (2019) yürüttükleri araştırma sonuçlarına göre okul ikliminin psikolojik sağlamlığı etkilediği bilinmektedir. Bunun yanı sıra Perkins (2006) okul ikliminin öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerini etkilediği, öğrenciler üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu belirterek öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarına etki ettiğini bildirmiştir. Okul iklimi olumlu olan okullarda öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının iyi olması beklenen bir durumdur. Okul iklimi, öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını; dolaylı olarak etkileyerek onların psikolojik sağlamlık düzeylerine katkıda bulunmaktadır (Eryılmaz, 2010; Aydoğan, 2019). Yapılan araştırmalarda okul ikliminin öğrencilerin ruh sağlığı ve yaşam doyumları üzerinde dolayısıyla psikolojik sağlamlıklarında önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir (Uz Baş

& Yurdabakan, 2017). Psikolojik sağamlık, zorlu yaşam olaylarına karşı uyum sağlama kapasitesi olduğu dűřünüldűđünde (Olsson vd., 2003) olumlu okul iklimi ortamının oluşturulmasında belirleyici bir faktör olması beklenmektedir. Bu ortamın oluşturulmasında bireylerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan duygusal davranışsal sosyal kurallar değerler ve beklentiler de önemlidir (Cohen vd., 2009).

2.4.İlgili Araştırmalar

Alanyazında űlkemizde yűrűtűlen çalıřmalar ile diđer arařtırmalar incelendiđinde bu arařtırma konusuyla ilgili dikkat çekici sonuçlar ortaya çıktıđı gűrűlmektedir. Deluca ve arkadaşlarına gűre (2022), psikolojik sađamlık dűzeyi arttıķa bireylerin daha az psikolojik sorun yařadıđı, psikoz riskinin azaldıđı sonucu elde etmiřlerdir.

Kimi arařtırmalar travmatik yařantılara maruz kalma riski olan bireylerin dahi, psikolojik olarak daha dayanaklı bir yapıya sahip olduđunu gűstermektedir (Reivich ve diđerleri, 2011; Robertson vd., 2015; Wild ve diđerleri, 2020).

űzgűray ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan arařtırmada űđretmenler kendilerini psikolojik olarak zorluklardan hızla toparlayabilme konusunda oldukça yetkin bulurken, genel olarak orta seviyede bir psikolojik sađamlıđa sahip oldukları saptanmıřtır. Arařtırma, cinsiyet, yař ve çalıřılan eđitim kademesi gibi kiřisel űzelliklerin psikolojik sađamlık űzerinde etkili olmadıđını; ancak medeni durum ve mesleki unvanın önemli bir fark yarattıđını ortaya koymuřtur. Evli űđretmenlerin ve uzman űđretmenlerin, bekar veya daha az dereceli meslektaşlarına gűre daha yűksek psikolojik sađamlık seviyelerine sahip olduđu belirlenmiřtir.

Dikmen Mayda (2024), bu arařtırma, Denizli'deki ű farklı ilçeden űđretmenlerin katılımı ile psikolojik sađamlık ve tűkenmiřlik arasındaki bađlantıyı keřfetmeyi amaçlar. 2022-2023 eđitim yılında yapılan bu çalıřma, űđretim zorluklarının űđretmenlerin tűkenmiřlik dűzeylerine etkisini ve kiřisel űzelliklerle psikolojik sađamlık arasındaki iliřkiyi inceler. Psikolojik Sađamlık ve Maslach Tűkenmiřlik űlekleri ile toplanan veriler SPSS ile analiz edilmiřtir. Beř bűlűmden oluřan bu çalıřma, arařtırmanın temel yapı taşlarını, teorik arka planını, metodolojiyi, bulguları ve son olarak da tartıřma ve űnerileri içerir. Bulgular, psikolojisi sađlam űđretmenlerin daha az tűkenmiřlik yařadıklarını, bu durumun eđitimdeki streslere karřı bir koruyucu etkisinin olabileceđini ortaya koyar. Tez sonucu, űđretmenlerin psikolojik sađamlık

ve tüklenmişliklerinin ilişkisini daha iyi anlamak için eğitimciler ve araştırmacılara değerli bilgiler sunar.

Şen (2024) tarafından yapılan araştırma Ağrı'daki ortaokul yönetici ve öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarını ve bu dayanıklılıkların okul etkinliği ve iklim algıları ile olan ilişkisini nicel bir modelle değerlendirmiştir. Çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuş 31 yönetici ve 282 öğretmen katılmıştır. Toplanan veriler SPSS aracılığıyla çeşitli istatistiksel analizlere tabi tutulmuş ve ortaya çıkan bulgulara göre, yöneticilerin genellikle daha yüksek seviyede psikolojik sağlamlığa sahip olduğu, ancak bu sağlamlığın okul etkinliği ve iklimi ile doğrudan ilişkili olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin durumunda ise psikolojik sağlamlık, okul etkinliği ve iklimi ile pozitif, ancak çok düşük bir ilişki göstermiştir. Her iki grupta da, okul iklimi algıları ile okul etkililiği arasında güçlü ve olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlar, yönetici ve öğretmenlerin okulun genel atmosferine olan bakış açılarının farklılaşabileceğini ve bu algıların psikolojik sağlamlıkla karmaşık bir ilişkisi olabileceğini düşündürmektedir.

Şen ve Köse (2024) tarafından yapılan çalışmada Aydın'daki okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık seviyelerini ve bu seviyelerin cinsiyet, yaş gibi demografik faktörlerle ilişkisini nicel olarak incelemiştir. Tarama modeli ile yürütülen bu araştırmaya, toplam 374 öğretmen katılmış olup öğretmenlerin psikolojik sağlamlık seviyelerinde eğitim düzeyi ve sınıftaki öğrenci sayısı gibi faktörlerle anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenler genel olarak yüksek psikolojik sağlamlık seviyesine sahipken, lisansüstü mezunu olanlar ve daha az öğrencisi olan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ise psikolojik sağlamlık düzeyleri daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Uz Başı ve Yurdabakan (2017) tarafından yapılan çalışmada temel hedef, ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin yaşam memnuniyeti üzerinde psikolojik direnç ve eğitim ortamının etkilerini keşfetmektir. İzmir'deki iki farklı devlet ortaokulu öğrencilerinden oluşan, 10 ila 15 yaş aralığında eşit sayıda kız ve erkek (toplamda 254 öğrenci) üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada, yaşam doyumu, kişisel direnç ve okul atmosferini ölçmeye yönelik bir dizi anket kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yaşam memnuniyetinde psikolojik direnç ve okulun sunduğu ortamın etkili belirleyiciler olduğunu ortaya koymaktadır.

Özen (2019) tarafından yapılan çalışmada, ortaokulda ebeveyn davranışlarının çocukların zorluklar karşısındaki dirençli tutumlarına etkisini irdelenmiştir. İstanbul ve Diyarbakır'daki toplam 390 öğrenci ile yapılan çalışma, ebeveyn tutumları ile çocukların psikolojik sağlamlığı arasında belirgin bir ilişki saptanmıştır: Buna göre, demokratik yaklaşımlar çocuklarda olumlu etkiler gösterirken, otoriter davranışlar olumsuz sonuçlar ortaya koymuştur.

Erata ve Özbey'in (2020) yürüttüğü araştırmaya göre okul öncesi öğrencilerin sosyal, duygusal ve psikolojik sağlamlık düzeyleri incelenmiştir. Bazı demografik değişkenler (Yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveynlerin eğitim düzeyi, annenin çalışma durumu, babanın mesleği) ile olan ilişki farklılıkları incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, çocukların cinsiyeti psikolojik sağlamlık açısından anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Bunun yanı sıra uzun süre okula devam, ebeveynlerin yüksek öğrenim düzeyi, çalışan anne, profesyonel babalar ve tecrübeli öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları açısından olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. İgili araştırma demografik değişkenlerin çocukların psikolojik sağlamlığı üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır ve elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim stratejilerine yön verilebileceğini öne sürmüştür.

Yavaş (2021) tarafından yapılan bu çalışma, Türkiye'deki altı devlet ortaokulunun 1271 öğrencisi (%51,1 kız, %48,9 erkek) üzerinde gerçekleştirilmiş ve ortaokul öğrencilerinde yaşam doyumunun artırılmasında psikolojik sağlamlık ve benlik saygısının rolünü zorbalık bağlamında irdelenmiştir. Öğrencilerin zorbalık eğilimleri ve yaşam doyumu düzeyleri, özel olarak geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanmış ölçeklerle ölçülmüştür. Bu ölçeklerin güvenilirliği doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach Alfa ile teyit edilmiştir. Buna göre; öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile benlik saygılarının, zorbalık davranışları ve yaşam doyumu arasında etkili aracı değişkenler olduğunu göstermiştir.

Gönen ve Koca Ballı (2020), Bu çalışmada, Mardin'deki özel okullarda görev yapan 260 öğretmen üzerinde psikolojik sağlamlık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz edilen veriler, demografik bilgiler, psikolojik sağlamlık ölçekleri ve tükenmişlik değerlendirmeleri içermektedir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin çoğunlukla genç, erkek ve evli olduğunu göstermektedir. Gönen ve Koca Ballı (2020) yürüttükleri bu çalışmada, psikolojik sağlamlık ile tükenmişlik yapılarında negatif yönlü ve kuvvetli bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda psikolojik olarak

sağlımlıkları yüksek olan öğretmenler tükenmişlik hissini daha az deneyimlemişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin psikolojik sağlamlığın geliştirilmesinin sağlanması mesleki tükenmişliği azaltma imkanı sunmaktadır.

Psikolojik sağlamlık düzeyi arttıkça ruh sağlığı sorunları riski azalmaktadır. Nitekim psikolojik sağlamlık düzeyleri olumlu olan çocuk ve ergen bireylerin stres ve kaygı düzeyleri düşük depresyon riski ise azdır (Dray vd., 2017).

Yapılan birçok araştırmada olumsuz yaşam deneyimlerine sahip bireylerin sağlamlık düzeylerinin yaşa göre farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır (Ong, Bergeman ve Boker, 2009; Sánchez-Teruel, Et Al.,2021).

Kadınlar erkeklere göre yaşadıkları deneyimlere bağlı olarak daha hassas oldukları ve bu durum ağrı algısının oluşmasına neden olmaktadır (Aneshensel, 1992; Ramírez-Maestre, Martínez ve Zarazaga, 2004). Bunun yanı sıra kadınların kronik ağrılara karşı daha dayanıklı olduğu ve uyum yakaladığı bilinmektedir (Ramírez-Maestre vd., 2004). Yapılan araştırmalarda bireylerin psikolojik sağlımlıkları ile cinsiyet arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Beutel vd. 2010; Bitsika, Sharpley ve Bell, 2013; Hoşoğlu vd., 2018;Kara; 2020; Köse, 2022; Köse, Kartal ve Uzun, 2023).

Yapılan araştırmalarda psikolojik sorun yaşayan öğrencilerin okulu terk etme akademik başarısızlık yaşama riski yüksektir (Ali vd., 2017;Baker ve Runfola, 2016; Ishii vd., 2018; Williams vd., 2015). Daha sonraki yaşamlarında daha kötü işlevsellik gösterirler (Ebert vd., 2019). Bu bağlamda öğrencilerin psikolojik sorunlar karşısında direncinin düşük olduğu, olumsuz yaşam deneyimlerine eğilimli oldukları; dolayısıyla risk faktörüyle karşı karşıya olduğu ilgili alanyazında anlaşılmaktadır.

Smith ve arkadaşları (2008) bireylerin kendini toparlayarak uyum sağlamasına yönelik ve eski işlevselliği kazanma süreçlerine yönelik amaçları ölçen psikolojik sağlamlık ölçeğini geliştirdiler. Bu ölçek aynı zamanda Doğan (2015) tarafından geliştirilen-uyarlanan ölçek olup psikolojik sağlamlık ölçeği olarak bu araştırmada da kullanılmıştır.

Ekşi (2006), Bu araştırma, İstanbul Anadolu Yakası'ndaki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli 225 rehber öğretmenin okul iklimi algıları ve kaygı düzeylerini değerlendirmekte ve demografik faktörlerin etkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmen ve okul yöneticisinin tutumları arasında öğretmenlerin medeni durumu, cinsiyeti, yaş ve kıdemi dikkate alındığında önemli farklar olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın bulguları, olumsuz okul iklimi algılarının genellikle yüksek kaygıyla, pozitif okul iklimi algılarının ise düşük kaygı seviyeleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Erkek rehber öğretmenler ve kıdemli öğretmenler arasında işbirliğine dayalı karar vermeye yönelik daha yüksek bir eğilim bulunurken, 40 yaş altı öğretmenlerin aile katılımı konusunda daha aktif oldukları gözlemlenmiştir.

Aydoğan (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin okul atmosferi algılarının, özellikle işbirliği gibi belirli alt boyutların, onların psikolojik refahına nasıl katkıda bulunduğunu araştırılmıştır. Gaziosmanpaşa, İstanbul'da 897 ortaokul öğretmeni üzerinde yapılan nicel tarama, Okul İklimi ve Psikolojik İyi Oluş Ölçekleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin okul ortamının işbirliği yönüne daha olumlu bakış açısı sergilediklerini ve ortalama olarak yüksek bir psikolojik iyi oluşa sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, yaş ve mesleki deneyime göre öğretmenlerin okul iklimi algılarında önemli farklar bulunmuş, yaş ve deneyimi fazla olanların daha olumlu algılara sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ile cinsiyet, öğrenim durumları yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak mesleğin ilk 5 yılı ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları açısından farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul ikliminin psikolojik sağlığı yordama gücü %15 olarak saptanmıştır, yani okul iklimi iyileştikçe öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunda artış olmaktadır.

Özdemir (2022) tarafından yapılan bu araştırma, Trabzon'da ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul iklimi algılarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Katılımcı olarak 606 öğrenci ve 303 öğretmen bulunan çalışma, özel olarak geliştirilen bir ölçek yardımıyla yapılandırılmıştır. Ölçek, güvenirlik ve geçerlik testlerinden başarıyla geçmiştir. Jamovi 2.3 ile demografik özelliklere göre analiz edilmiştir. Analiz, öğrencilerin ve öğretmenlerin cinsiyete ve diğer değişkenlere göre okul iklimini nasıl algıladıklarını ortaya koymuştur. Özellikle sınıf tekrarı ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi değişkenlerde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmen değerlendirmeleri olumsuz öğrenci davranışlarının “okul iklimi algısı” üzerinde manidar düzeyde bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Gök ve Tarayan (2023) tarafından yapılan araştırmada Antalya'daki 10 ilkokul öğretmenin perspektifleri üzerinden, okullarda olumlu bir eğitim iklimi sürdürmenin önemi ve etkenleri incelenmiştir. Nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilen çalışma, yarı

yapılandırılmış mülakatlar kullanarak öğretmenlerden alınan geri bildirimlerle, okul iklimini iyileştiren faktörlerin ve öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin derinlemesine anlaşılmasını hedeflemiştir. Araştırma, şeffaf bir iletişim, işbirliği, güven ve yönetimin pozitif tutumu gibi faktörlerin okul iklimine olumlu etkilerini belgelemiştir. Öğretmenler, bu faktörlerin yanı sıra öğrenci davranışları, ebeveyn şikayetleri ve okul imkanlarının da okul ortamını etkilediğini ifade etmişler. Bulgular, iyi bir okul ikliminin nasıl teşvik edilebileceğine dair stratejik önerilerle tamamlanmıştır.

Erdoğan ve Ertem (2023) tarafından Zonguldak'taki devlet anaokullarında yürütülen araştırmada okul öncesi çağı çocukların velilerinin okul iklimi algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeline dayanarak yapılan çalışmada, 229 velinin görüşleri dikkate alınarak yapılan araştırmada; velilerin genel olarak okul iklim algıları yüksek bulunmuştur. Ancak velilerin okul iklimi algıları ile cinsiyet, yaş, ebeveynlik durumu, medeni durum ve çocuğun cinsiyeti gibi demografik değişkenler açısından önemli bir fark bulunmazken, eğitim düzeyleri yüksek olan velilerin okul iklimini, özellikle sosyal boyutlarda, farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Balkaya (2023), Bu çalışma, Ankara'daki bir özel okulun velileri arasında aile katılımı ile okul iklimi algısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma, 235 ebeveyn üzerinde yapılmış ve sonuçlar İstatistik Paketi SPSS kullanılarak analiz edilmiştir. İncelenen çeşitli faktörler arasında aile ve okulun işbirliği, başarıya yönelik motivasyon ve öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi - istatistiksel olarak anlamlı bir bağlantı bulunamamıştır. Ancak, cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenler, özellikle işbirlikçi karar vermede ve aile katılımında önemli farklılıklar ortaya koymuştur; erkek veliler ve 40 yaşın altındakiler daha yüksek puanlar almıştır. Velilerin ebeveyn katılımı, çocukları küçük sınıflarda okuyanlarda daha yüksek çıkarken, okul iklimi algısı ile ilgili puanlar, eğitim kademesi yükseldikçe değişmemiştir.

Bozan (2023), Bu çalışma, öğretmenlerin kariyer ilerlemesinin ve ilerleme süreçlerinin, okul ortamı ve öğretmen kalitesi üzerinde nasıl bir etki yarattığını analiz etmektedir. Mardin'de yer alan çeşitli eğitim kademelerindeki 1095 eğitimci üzerinde yapılan ilişkisel tarama modeline dayalı nicel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, kariyer ilerlemesi için özel olarak hazırlanan üç farklı anket doldurmuşlardır. Sonuçlar, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, kariyer yükselme konusundaki genel memnuniyetlerini "Orta" olarak ifade ederken, okul iklimi ve

performanslarıyla ilgili ise daha düşük düzeyde bir katılım göstermişlerdir. Cinsiyet, iş unvanı, eğitim düzeyi gibi değişkenlerin kariyer ilerlemeye bakış açısında önemli farklar yarattığı gözlemlenmiştir. İlerleme algısıyla okul iklimi ve öğretmen performansı arasında belirgin bir pozitif ilişki tespit edilmiş, kariyer yükselmesinin her iki alanda da önemli bir etken olduğu anlaşılmıştır. Araştırma, kariyer ilerleme sürecinin, sınav sonuçlarından ziyade mesleki yetkinlik ve bireysel gelişim üzerinden yeniden yapılandırılmasını ve farklı kariyer seviyelerine göre öğretmen haklarının gözden geçirilmesini tavsiye etmektedir.

Karabeke, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Denizli'nin Çal ilçesinde farklı kademe türlerinde ve araştırmaya katılan 153 öğretmenle yürüttüğü araştırmada; öğretmenlerin okul iklimi algılarının olumlu olduğu; ancak okul iklimi algılarında demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum kıdem ve eğitim seviyesi) açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde etmiştir (Karabeke, 2022).

Kara ve Yılmaz'a (2023) göre öğretmenlerin okul iklimi algıları ile demografik değişkenlerden biri olan cinsiyet açısından anlamlı bir farklılıklar bulunmaktadır. Bu doğrultuda erkeklerin okul iklimi (okul atmosferi) algıları kadınlardan daha yüksektir. Yürütülen bir çok araştırmada okul ikliminin psikolojik sağlamlığı etkilediği belirlenmiştir (Astuti vd., 2019; Vinha vd. 2018).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, resmi devlet okulların farklı kademe türlerinde eğitim- öğretim hizmeti sunan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ile okul iklimi algılarına yönelik ilişkisini ele alan nicel türü bir araştırmadır. Katılımcıların, psikolojik sağlamlıkları ile okul iklimi algılarının farklı değişkenlerle (Cinsiyet, yaş, okulda çalışılan süre vb.) olan ilişkisi ele alınmış olup nicel araştırma türlerinden olan ilişkisel tarama yöntemi ile çalışma yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, ilgili alanyazında genel olarak birden fazla değişkenin kendi arasında “Nasıl” bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan, değişkenlere müdahale edilmeksizin birlikte değişimlerinin incelendiği araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2016, s.114-119).

Bu araştırmada; öğretmenlerin hem psikolojik sağlamlıklarının hem de okul iklimi algılarının yaş, cinsiyet, çalıştığı okul kademe türü, medeni durum, gelir durumları, mesleki kıdem vb. demografik bilgiler arasında farklılığı belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik sağlamlık ve okul iklimi puanları arasındaki korelasyonel ilişki incelenmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile okul iklimi algıları değişkenlerinden birinden yola çıkılarak diğer değişkeni yordamasını sağlamaya yönelik “Regresyon analizi” kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın odak noktası olan ve çalışmanın evreninin oluşturan, İstanbul'un Esenyurt ilçesi sınırları içindeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerdir. İstanbul Esenyurt ilçe belediyesi sınırları içerisinde yaklaşık 8500 öğretmen resmi kurumlarda görev almaktadır. Örneklem seçiminde; uygun örnekleme yöntemi, seçilmiştir. Esenyurt bölgesi ulaşım sorunu ve kozmopolit yapısı, aşırı yoğunluk nedenleri göz önünde bulundurularak uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu yöntem genel olarak araştırmacıların çalışma grubunun tamamına ulaşmasının imkânı olmadığı durumlarda tercih edilen yöntemdir. Aynı zamanda araştırmacıya erişim kolaylığı, pratiklik imkânı sunar (Özen ve Gül, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın örneklemini ise, çalışma evrenini yansıtabilecek olan ve gönüllü olarak katılmayı kabul eden 383 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıda tablo halinde sırasıyla belirtilmiştir.

Tablo 3. 1: Cinsiyet Durumlarına İlişkin Bilgiler

Boyutlar	N	%
Kadın	218	56.9
Erkek	165	43.1
Toplam	383	100.0

Tablo 3.1.'te yer bilgilere göre öğretmenlerin 218'inin (% 56.9) kadın olduğu ve çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 165'inin ise (%43.1) erkek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş düzeyleri Tablo 3.2' de detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 3. 2: Yaş Düzeyi Durumlarına İlişkin Bilgiler

Boyutlar	N	%
25-30 Yaş Arası	122	31.9
31-37 Yaş Arası	97	25.3
38-45 Yaş Arası	111	29.0
46 Yaş ve Üstü	53	13.8
Toplam	383	100.0

25-30 yaş aralığında bulunan öğretmen sayısının 122 (% 31.9) olduğu ve çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. 31-37 yaş arası olan öğretmenlerin sayısının ise 97 (% 25.3) olduğu görülmektedir. 38-45 yaş arası öğretmen sayısının 111 (% 29.0) olduğu görülmektedir. 46 yaş ve üstü öğretmen sayısının 53 (%13.8) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin evli-bekar olma durumlarına göre mevcut bilgiler Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3. 3: Medeni Durumlar (Evli-Bekar Olma) İlişkin Bilgiler

Boyutlar	N	%
Evli	130	33.9
Bekar	253	66.1
Toplam	383	100.0

Tablodaki bilgilere göre, evli olan öğretmen sayısının 130 (% 33.9) olduğu; bekâr öğretmen sayısının ise 53 (% 66.1) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretmenlikte geçirdiği süreye ilişkin, bilgiler Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3. 4: Meslekte Geçirilen Süreye İlişkin Bilgiler

Boyutlar	N	%
1-5 Yıl	112	29.2
6-10 Yıl	69	18.0
11-15 Yıl	88	23.0
16-20 Yıl	55	14.4
21 Yıl ve Üstü	59	15.4
Toplam	383	100

Tablo 3.4.'te öğretmenlerin “Öğretmenlikte geçirilen süre” durumlarına göre sırasıyla; 1-5 yıl arası görev yapan öğretmen sayısının 112 (% 29.2) olduğu; 6-10 dönem aralığında görev yapan öğretmenlerin 69 (% 18) olduğu, 11-15 yıl arası dönem görev yapan öğretmen sayısının 88 (% 23) olduğu, 16-20 yıl arası öğretmenlik yapan öğretmen sayısının 55 (%14.4) olduğu ve son olarak 21 yıl ve üstünde süre öğretmenlik

mesleğini yapan öğretmen sayısının 59 (%15.4) olduğu görülmektedir. Genel olarak öğretmenlik mesleğin açısından grubun ilk 5 yılda olan öğretmenlerin sayısının fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumları (lisans-yüksek lisans mezuniyet durumları) dağılımları tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3. 5: Öğrenim Durumlarına İlişkin Bilgiler

Boyutlar	N	%
Lisans M.	298	77.8
Y. Lisans M.	85	22.2
Toplam	383	100.0

Öğretmenlerin 298'inin (%77.8) lisans mezunu; 85'inin (%22.2) ise yüksek lisans mezunu oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları kademe türlerine ait bilgiler Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3. 6: Çalışılan Okul Kademe Türlerine Ait Bilgiler

Boyutlar	N	%
İlkokul	220	57.4
Ortaokul	63	16.4
Lise	66	17.2
Diğer (Ram, Bilsem vd.)	34	8.9
Toplam	383	100.0

Tablo 3. 6' da öğretmenlerin görev aldıkları okul kademeleri sırasıyla ilkokulda 220 öğretmen (%57.4); Ortaokulda 63 öğretmen (% 16.4); 66 Lisede 66 öğretmen (% 17.2) Diğer Kurumlarda ise toplam 34 (%8.9) öğretmen görev almaktadır. Bu araştırmada ilkokulda görev alan öğretmenlerin sayısı en fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin branş (Alan-Dal) türlerine ait bilgiler aşağıda tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3. 7: Alan-Branş Bilgileri

Boyutlar	N	%
Sınıf Öğretmenliği	211	55.1
Sosyal Bilgiler	67	17.5
Fen-Matematik	46	12.0
Diğer Branşlar	59	15.4
Toplam	383	100.0

Tablo 3. 7.'de öğretmenlerin branş türlerine ilişkin bilgiler sırasıyla; 211 sınıf öğretmeni (%55.1), 67 Türkçe-Sosyal Bilgiler öğretmeni (% 17.5), 46 Fen-Matematik Öğretmeni (% 12) ve son olarak diğer farklı branşlardan 59 öğretmen (%15.4) olduğu görülmektedir. Bu araştırmada en fazla sınıf öğretmenleri, en az fen ve matematik grubu öğretmenleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin bulundukları okulda görev sürelerine ait bilgiler tabloda, ayrıntılarıyla sunulmuştur.

Tablo 3. 8: Okulda Çalışılan Süreye İlişkin Bilgiler

Boyutlar	N	%
1-3 Yıl Arası Dönem	185	48.3
4-6 Yıl Arası Dönem	94	24.5
7-9 Yıl Arası Dönem	49	12.8
10 Yıl ve Üstü Dönemi	55	14.4
Toplam	383	100.0

Öğretmenlerin 185 inin (%48.3), bulundukları okulda ortalama 1-3 yıl arası görev aldıkları; 94'ünün (%24.5) ortalama 4-6 yıl arası görev aldıkları, 49'unun (% 12.8) ortalama 7-9 yıl arası görev aldıkları, 55 inin (14.4) ortalama 10 yıl ve üzeri görev

aldıkları, öğretmenlerin genel olarak en fazla ortalama 1-3 yıl bulundukları okullarında görev yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin algılanan gelir durumları aşağıda (Tablo 3.9) sunulmuştur.

Tablo 3. 9: Algılanan Gelir Durumlarına İlişkin Bilgiler

Boyutlar	N	%
Düşük	67	17.5
Orta	278	72.6
Yüksek	38	9.9
Toplam	383	100.0

Tablo 3. 9.'deki bilgilere göre öğretmenlerin 67 sinin (%17.5), algılanan gelir durumlarının “Düşük Düzey” oldukları; 278’inin (%72.6) algılanan gelir seviyesinin “Orta düzey” olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 38 öğretmenin (% 9.9) ise algılanan gelir durumlarının “Yüksek Düzey” olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler algılanan gelir durumları açısından yüksek çoğunluğu “Orta gelirli” grup içerisinde yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, katılımcılar hakkında toplanan veriler için araştırmayı yapan tarafından bir “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin sağlamlık düzeylerini belirlemek amacıyla psikolojik sağlamlık ölçeği (PS) kullanılmıştır. Son olarak okulların atmosferini yansıtan okul iklimi (Oİ) ölçeği kullanılmıştır.

Bu araştırmada Kişisel bilgi formu: KBF; şeklinde; psikolojik sağlamlık ölçeği (PS); Okul İklimi Ölçeği (Oİ) şeklinde kısaltılarak yer verilmiştir. Aynı şekilde okul iklimi alt boyutlarını içeren sırasıyla; Demokratiklik ve Okula Adanma (DOA); Başarı etkenleri (BE); Liderlik (Lİ); Samimiyet (SA); Çatışma (ÇA) kısaltma şeklinde yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmada öğretmenlerin demografik değişkenlerine yönelik bilgileri sağlamak için araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan formdur. Bu formda öğretmenlerin “cinsiyet”, “yaş” “medeni durumu”, “öğretmenlikte geçen süresi”, “öğrenim durumu”, “çalıştığı okul kademe türü” “brans”, “okuldaki mesleki kıdemi” ve “algılanan gelir durumu hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Bu ölçeğin orijinali Smith vd.. (2008) tarafından geliştirilmiştir. Doğan (2015) ülkemizde geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yürütmüştür. Tek faktörlü yapıdan ve Toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, 1 ile 5 arasında puanlaması yapılan bir 5'li Likert ölçeği olup ölçekten alınabilecek puan değeri (skoru) minimum 6, maksimum 30' dur. Söz konusu ölçekten alınan puanların yüksekliği, psikolojik sağlamlığın yüksekliğini yansıtır. 2-4 ve 6. Maddeler ters maddeler olduğundan ve puanlanırken düzeltilerek puanlaması yapılmaktadır. Ölçeğin tekrar test kat sayısı, “62 ile .69” arasındadır. Bu ölçeğin iç tutarlık katsayısı “.83”; cronbach alfa için “iç tutarlık katsayısı .81” olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak ölçeğin KMO değeri “.85”'tir. Ölçek maddeleri varyansın yüzde 54'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktör yükleri ise “.63 ile .79”'dir.

Bu araştırmada kullanılan “Psikolojik Sağlamlık” ölçeğinin güvenirlilik analizi yapılmıştır. Alfa katsayılarına göre güven aralıkları dikkate alındığında; ölçeğin güvenilir olduğu ve genel olarak $0.60 \leq \alpha < 0.80$ sınırları içerisinde yer aldığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Bu araştırmaya katılan örneklem grubunun psikolojik sağlamlık ölçek puanlarına göre güvenirlilik analiz çalışması yapılmış olup Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3. 10: Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cronbach's Alpha K. (α)	Madde Sayısı
PS	0.890	6

Psikolojik Sağlamlık (PS) güvenirlilik katsayısının 0.7 ve üstü olduğu görülmektedir; dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda maddelerinin

birbiriyle tutarlı ve aynı özelliği ölçen bir ölçek olduğu anlaşılmaktadır (Kılıç, 2016; Büyüköztürk, 2012).

3.3.3. Okul İklimi Ölçeği

Okul iklimi (OI) ölçeğinin geliştirilmesi (Psikometrik çalışması) Canlı (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Toplam 5 faktörden ve 23 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek 5’li likert yapıya sahiptir; 1-5 arası puanlanmaktadır ve 20, 21, 22 ve 23. maddeleri, ölçeğin ters maddeleri olduğundan ve puanlanırken düzeltilerek puanlaması yapılmaktadır.

Bu ölçekten alınabilecek en düşük-en yüksek puan 23 ve 115’tir. Okul iklimi alt boyutları, kısaltmalarıyla şu şekildedir: DOA, Demokratiklik ve Okula adanma”; LI: Liderlik ve etkileşim; BE, Başarı Etkenleri; SA, Samimiyet ve ÇA, Çatışma şeklinde oluşmaktadır. Cronbach’s Alpha “iç tutarlılık katsayısı”.87’dir. Ölçeği geliştiren araştırmacıların yaptıkları analiz sonuçlarına göre ölçeğin tüm alt boyutlarının geçerli ve güvenilir olduğu sonucu elde edilmiştir Buna göre iç tutarlılık katsayısı için DOA, .908”; LE, .897”; BA, .753”; SA, .852” ve Ç, .73” sonuçları elde edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı analiz sonuçları ise şu şekildedir: “Demokratiklik ve okula adanma, .923”; “Liderlik ve etkileşim, .962”; “Başarı etkenleri, .826”; “Samimiyet,. 914” ve “Çatışma, .946’ bulunmuştur.

Bu araştırmaya katılan örneklem grubunun PS düzeylerine göre güvenirlik sonuçları tablo 3.11’de yer verilmiştir.

Tablo 3. 11: Okul İklimi Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Cronbach's Alpha Katsayısı	Madde Sayısı
Oİ	0.955	23
DOA	0.896	6
LE	0.945	6
BE	0.817	4

SA	0.739	3
ÇA	0.758	4

Okul iklimi ölçeği ile ilgili yapılan güvenirlilik analizi sonucunda güvenirlilik katsayısının 0.7 ve üstü olduğu ve ölçeğin güvenilir olduğu görülmektedir. Bu bağlamda maddelerinin birbiriyle tutarlı ve aynı özelliği ölçen bir ölçek olduğu düşünülmektedir (Kılıç, 2016; Büyüköztürk, 2012).

3.4. Verilerin Toplanması

Yapılan bu araştırma veriler ölçekler ve bilgi formu araçlarıyla hazırlanmıştır, araştırmacının bizzat hazırladığı kişisel bilgi formu (KBF) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan psikometrik ölçekler olan “*Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PS)* ile “*Okul İklimi (OI)*” araştırma verileri toplamadan ölçek sahiplerine ulaşılarak gerekli izinler alınmıştır ve (Ek-1)’de yer almaktadır. Resmi okullarda yürütülmesi hedeflenen araştırma için gerekli olan çalışma izni belgesi sağlanmış olup verilerin toplanmasına geçilmiştir (EK-3) Bu araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin kimlik bilgileri ya da özel bilgilerine yer verilmemiş olup gizlilik ilkelerine dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllü olmasına özen gösterilmiştir. Veri toplama süreçlerinde; araştırmacının amacı, araştırmaya katılım koşulları hakkında öğretmenler bilgilendirilmiştir. Araştırmanın yürütülmesi için onam formu; EK-4 ve Kişisel bilgi formu, EK-5 kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmanın süresi ve diğer tüm detaylar hakkında ölçekler dağıtılmadan önce bilgi verilmiştir. Araştırma yaklaşık olarak ortalama 10 dakika sürdüğü hesaplanmıştır. Yürütülen bu araştırmada eksik ve hatalı veriler ayıklanarak verilerin analizinin yapılması için hazır hale getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın analizi yapılmadan önce öncelikle veri düzenlenmeleri yapılmıştır. Eksik ve hatalı veriler ayıklandıktan sonra, araştırmada kullanılan ölçeklerdeki ters maddelerin kodlaması yapılarak işlemler yapılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen tüm veriler, yazılım programı olan SPSS yardımıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine göre betimsel istatistik analizi yapılmıştır

(frekans, ortalama hesaplaması, standart sapma, yüzdelik değerler vd.). Tüm ölçeklerin betimsel analizleri yapılarak sonuçlar bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan ölçekler sırasıyla Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (PS) Okul İklimi ölçeği (OI) öğretmenlerin demografik değişkenleri olan; yaş, cinsiyet, çalıştığı okul kademe türü, algılanan gelir durumu, meslekte çalıştığı süre, bulunduğu kurumda çalıştığı süre, branş durumları açısından “T testi” ve Anova testi kullanılmıştır. Ayrıca gruplar arası farklılıkların analizi yapılmadan önce varyanslarının homojenliği, “Levene” testi ile belirlenmiştir. Varyansların homojen ise *Post-Hoc “Sheffe”*; testi kullanılmıştır. “*Tamhane’nin T2*” testi ise varyansların homojen dağılmadığı durumlarda kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri olan psikolojik sağlamlık ile okul iklimi arasındaki ilişkinin birlikte değişimini yönünü ve ne tür bir ilişki varlığı olduğunu belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

Bu araştırmada basit regresyon analizi yapılmadan önce değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu, doğrusaldık ve normallik varsayımları incelenmiştir. Her iki değişken de normal dağılıma sahiptir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında pozitif yönlü “Doğrusal” ve “korelasyonel” bir ilişki söz konusudur. Her iki değişken normal dağılım sergilediğinden parametrik test koşulları sağlamaktadır. Bu doğrultuda basit doğrusal regresyon analizi yapılmasına karar verilmiştir. ZPRED-ZRESID grafiğinden elde edilen bulgulara göre dağılımın normal olduğu, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin dağılım/saçılım grafiğinde yapılan incelemeye göre; doğrusal olduğu sonucu elde edilmiştir. Psikolojik sağlamlık ve okul iklimi “çarpıklık” ve “basıklık” değerlerinin de normal dağılıma uygun olduğu görülmüş olup basit doğrusal regresyon analizi ile ilgili tüm varsayımlar tamamlandıktan sonra regresyon testi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda verilerin analizi yapılarak elde edilen bulgular yorumları ile birlikte tablo halinde yer verilmiştir.

4.1.Öğretmenlerin (PS) puanları ile (Oİ) puanlarına ilişkin “Basıklık ve Çarpıklık” Testi

Büyüköztürk’ e (2012) göre çarpıklık ve basıklık değer aralıkları, normallik testinin yapılmasında ön koşuldur ve dağılımın normal olması için uygun kriter olan +1-1 aralığında bulunması gerekmektedir. Nitekim Tabachnik ve Fidell’e (2013) de “*Normallik*” analiz testinde temel koşulun; yine benzer biçimde -1.5; +1.5 aralığında yer alması gerektiğini belirttirmektedir. Ancak George ve Mallery’e (2010) göre -2;+2 ile bu değer daha geniş bir aralığa sahip olduğu bilinmektedir.

Tablo 4. 1: PS ve Oİ Ölçekleri Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
PS	-.236	.263
Oİ	-.852	1.389
DOA	-.791	1.592
Lİ	-.951	.912
BE	-.493	.949
SA	-.333	.759
ÇA	-.662	.654

Öğretmenlerin PS puanları ve Oİ düzeyleri ile Oİ diğer alt boyut düzeylerinin (-1; +1) aralığında olduğu görülmektedir. Tabachnik ve Fidell’e (2013) göre (Normallik) analiz testi için -1.5 ile +1.5 arasında değerler olduğu düşünülünde bu araştırmada elde edilen ölçek puanları normal dağılım sergilediği için parametrik testlerin kullanılması uygun görülmektedir.

4.1.1.Betimsel Bulgular

Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ile okul iklimi puanlarının betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

4.1.2.Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Betimsel Bulguları

Öğretmenlerin PS düzeyleri istatistiki bilgiler aşağıda belirtilmiştir

Tablo 4. 2: PS Ölçeği Betimsel (Tanılayıcı) Bilgiler

Boyutlar	F	$\bar{X}$	$Sh\bar{x}$	Ss	Min	Max
PS	383	19.98	0.256	5.018	6	30

Öğretmenlerin PS toplam puanlarının aritmetik ortalama değeri ($\bar{X}$ =19.98), standart sapma değeri (Ss = 5.018), standart hata değeri ($Sh\bar{x}$ = 0.256)’dir. PS en yüksek puan 30; en düşük 6’dır. Öğretmenlerin PS toplam puan ortalamasının $\bar{X}$ =19.98 ile ortalama üstünde bir puana sahip olduğu belirlenmiştir.

4.1.4. Öğretmenlerin Oİ Düzeyleri Betimsel Bulguları.

Öğretmenlerin Oİ ile Oİ alt boyut ölçeklerinden aldıkları “Puan ortalama değerleri (X)”, “Standart hata değerleri (Shx)”, “Standart sapma değerleri (Ss)” ve diğer değerlere yönelik bilgiler Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4. 3: Öğretmenlerin Oİ Ölçeği Betimsel (Tanılayıcı) Bilgiler

Boyut	F	$\bar{X}$	$Sh\bar{x}$	Ss	Min	Max
Oİ	383	89.2	0.710	13.909	27.00	115.00
DOA	383	23.44	0.205	4.012	8.00	30.00
Lİ	383	23.92	0.249	4.880	6.00	30.00
BA	383	15.68	0.122	2.390	6.00	20.00
SA	383	10.98	0.106	2.077	3.00	15.00
ÇA	383	15.09	0.153	3.002	4.00	20.00

Öğretmenlerin Oİ puan ortalamaları ($\bar{X}$ =89.12), “Standart sapma” (Ss = 13.909), “Standart hata ($Sh\bar{x}$ = 0.710) sonuçları elde edilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde; Oİ puanları max alınabilecek puan 115 iken minimum alınabilecek

27'dir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Oİ toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}=89.12$) ortalamanın üstünde bir değere sahip olduğu belirlenmiştir. DOA'nın sırasıyla puanlarına bakıldığında; ortalama ($\bar{X}=23.44$), standart sapma ($Ss = 4.012$), standart hata ($Sh\bar{x}= 0.205$)'dir. Öğretmenlerin DOA toplam puan ortalamasının $\bar{X}=23.44$ ile ortalama üstünde bir puana sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3'te Lİ toplam puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=23.92$) dir. "Standart sapma" ($Ss = 4.880$), ($Sh\bar{x}= 0.249$) tir. Öğretmenlerin Lİ toplam puan ortalamasının $\bar{X}=23.92$ ile ortalama üstünde bir puana sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3'te öğretmenlerin BA puanlarının ortalama değerleri ($\bar{X}=15.68$); standart sapma değeri ($Ss = 2.390$), standart hata değeri, 0.122'dir. Ayrıca öğretmenlerin okul iklimi "Başarı" toplam puan olarak aldığı en yüksek puan 20 iken; en düşük 6 puan aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin BA toplam puan ortalamasının $\bar{X}=15.68$ ile ortalama üstünde bir puana sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3'te öğretmenlerin SA ortalama" ($\bar{X}=10.98$), standart sapma $Ss = 2.077$), standart hata ($Sh\bar{x}= 0.106$) değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin SA toplam puanı en fazla 15 iken; en düşük puan 3'tür. Öğretmenlerin SA toplam puan ortalamasının $\bar{X}=10.98$ ile ortalama üstünde bir puana sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.3'te öğretmenlerin ÇA toplam puanları sırasıyla; ortalama değeri ($\bar{X}=15.09$) standart sapması ($Ss = 3.002$), standart hatası ($Sh\bar{x}= 0.153$ 'tür. ÇA en yüksek alınan puan 20'dir. En düşük puanın 4 elde edilmiştir. Öğretmenlerin ÇA toplam puan ortalamasının $\bar{X}=15.09$ ile ortalama üstünde bir puana sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin PS ile cinsiyet açısından farklılıklar 4.4.'te ayrıntılarıyla yer almaktadır.

Tablo 4. 4: Öğretmenlerin PS Düzeylerinin Cinsiyetleriyle İlgili Farklılıklar

Boyut	Cinsiyet	N	X	Ss	Shx	t	Sd	p
PS	Kadın	218	19.4725	4.68468	0.31729	2.307	381	0.022*
	Erkek	165	20.6606	5.36872	0.41795			

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin PS puanları ile cinsiyet bağlamında farklılık bulunmaktadır ($t=2.307$ $p<.05$) Bu farklılığın “PS” toplam puan ortalamalarının erkeklerde ($\bar{X}=20.66$) iken; kadınlarda ise ($\bar{X}=19.47$) olduğundan kaynaklandığı görülmektedir. Bu bağlamda erkeklerin kadınlara göre PS puanları yüksektir.

Öğretmenlerin PS puanlarının yaş düzeyleri bakımından farklılıkları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4. 5: Öğretmenlerin PS ile Yaş Düzeyleri Açısından Farklılıkları

$f, \bar{x}$ ve ss						ANOVA (Varyans)					
Boyutlar	Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{x}}$	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
PS	25-30 Yaş Arası	122	19.6230	5.24180	0.47457	Gruplar Arası	27.443	3	9.148	0.361	0.781
	31-37 Yaş Arası	97	20.2474	4.66376	0.47353	Grup İçi	9594.463	379	25.315		
	38-45 Yaş Arası	111	20.0090	4.92211	0.46719	Toplam	9621.906	382			
	46 Yaş ve Üstü	53	20.2830	5.40077	0.74185						
	Toplam	383	19.9843	5.01879	0.25645						

$p<.05$

Öğretmenlerin Tablo 4.5'teki verilerine göre, PS puanları ile demografik özelliklerini yansıtan yaş değişkeni açısından farklılık bulunamamaktadır ($F_{(3,379)}= 0.361$, $p>0.05$).

Tablo 4. 6: Öğretmenlerin PS ile Medeni Durumları Açısından Farklılıkları

Boyutlar	Medeni Durum (Hali)	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{x}}$	T-Testi.		
						t	Sd	p
PS	Bekâr	130	19.985	5.244	0.460	0.001	381	0.999
	Evli	253	19.984	4.909	0.309			

Tablo 4.6’de görüldüğü üzere; öğretmenlerin PS puanları evli-bekar olma bakımından anlamlı bir farklılık yoktur ($t=0.001$ $p>.05$)

Öğretmenlerin PS puanlarının öğretmenlikte geçen süre açısından farklılıkları 4,7’de sunulmuştur.

Tablo 4. 7: Öğretmenlerin PS Puanlarının Öğretmenlikte Geçen Süreleri Açısından Farklılıkları

$f, \bar{x}$ ve ss		Anova (Varyans)									
Boyutlar	Öğretmenlikte Geçen Süre	N	X	Ss	Shx	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
PS	1-5 Yıl.	112	19.741	5.083	0.480	G. Arası	98.132	4	24.533	0.974	0.422
	6-10 Yıl	69	20.464	5.184	0.624	G. İçi	9523.774	378	25.195		
	11-15 Yıl	88	19.489	4.312	0.460	Toplam	9621.906	382			
	16-20 Yıl	55	19.691	5.875	0.792						
	21 Yıl ve Üstü	59	20.898	4.820	0.627						
	Toplam	383	19.984	5.019	0.256						

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin demografik özelliklerini yansıtan öğretmenlikte geçirilen süre açısından; PS puanlarında öğretmenlikte geçen süre açısından bir farklılık bulunamamaktadır ($F_{(4,378)}= 0.974$, $p>0.05$).

Tablo 4. 8: Öğretmenlerin PS Düzeyleri ile Öğrenim Durumları Açısından Farklılıkları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	$Sh_{\bar{X}}$	<i>T Testi</i>		
						t	Sd	p
PS	Lisans Mezunu	298	19.8154	4.95259	0.28690	-1.234	381	0.218
	Yüksek Lisans Mezunu	85	20.5765	5.23126	0.56741			

Tablo 4.8.’de görüldüğü üzere öğretmenlerin PS düzeyleri ile öğrenim durumları (Lisans-Yüksek Lisans) açısından bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=0.001$ $p>.05$).

Öğretmenlerin PS düzeylerinin çalıştıkları okulların kademe türleri açısından farklılıkları tablo 4.9.'de ayrıntılarıyla ile beraber yer almaktadır.

Tablo 4. 9: PS Düzeyleri ile Çalışılan Kademe Türleri Açısından Farklılıklar

Boyutlar	Kademe Türleri	N	X	Ss	Shx	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
PS	İlkokul	220	20.009	4.574	0.308	G. Arası	45.361	3	15.120	0.598	0.616
	Ortaokul	63	20.317	4.571	0.576	G. İçi	9576.545	379	25.268		
	Lise	66	20.121	6.969	0.858	Toplam	9621.906	382			
	Diğer (Ram, Bilsem vd.)	34	18.941	4.052	0.695						
	Toplam	383	19.984	5.019	0.256						

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere öğretmenlerin demografik özelliklerini yansıtan PS puanlar; çalıştıkları okul kademe türleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($F_{(4,378)} = 0.598, p > 0.05$).

Öğretmenlerin PS puanlarının, mevcut alan türleri (meslek-branş) açısından farklılıkları 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4. 10: PS Düzeyleri -Branş/ Alan Türleri Açısından Farklılıklar

Boyutlar	Branş (Dal)	N	X	Ss	Shx	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
PS	Sınıf Öğretmenliği	211	19.791	4.590	0.316	G. Arası	17.599	3	5.866	0.231	0.874
	Sosyal Bilgiler	67	20.194	5.625	0.687	G. İçi	9604.307	379	25.341		
	Fen-Matematik	46	20.261	6.191	0.913	Toplam	9621.906	382			
	Diğer Branşlar	59	20.220	4.853	0.632						
	Toplam	383	19.984	5.019	0.256						

Tablo 4.10. görüldüğü üzere, öğretmenlerin demografik özelliklerini yansıtan mevcut branşları ile PS düzeylerinde herhangi bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(3,379)} = 0.231, p > 0.05$).

Öğretmenlerin PS puanlarının, bulundukları mevcut okulda aldıkları görev süreleri açısından farklılıkları Tablo 4.11.'te sunulmuştur.

Tablo 4. 11: PS düzeyleri ile Mevcut Okuldaki Çalışma Süreleri Açısından Farklılıkları (Anova)

Boyutlar	Çalıştıkları Kurumdaki Görev Süreleri	N	X	Ss	Shx	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
PS	1 ile 3 Yıl Arası	185	19.903	4.776	0.351	G.Arası	40.426	3	13.475	0.533	0.660
	4-6 Yıl Arası	94	20.500	4.872	0.503	G.İçi	9581.480	379	25.281		
	7-9 Yıl	49	19.469	5.276	0.754	Toplam	9621.906	382			
	10 Yıl ve Üstü	55	19.836	5.840	0.787						
	Toplam	383	19.984	5.019	0.256						

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere öğretmenlerin demografik özelliklerini yansıtan bulundukları okulda görev aldıkları süre açısından; PS puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur ($F_{(3,379)}= 0.533, p>0.05$).

Öğretmenlerin PS düzeylerinin algılanan gelir düzeyleri açısından farklılıkları tablo eki olan 4.12’te ayrıntılarıyla verilmiştir.

Tablo 4. 12: PS Düzeylerinin Gelir Düzeyler Açısından Farklılıkları.

Boyut	Algılanan Gelir Düzeyi	N	X	Ss	Shx	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Psikolojik	Düşük	67	20.4328	5.28355	0.64549	G. Arası	32.447	2	16.224	0.643	0.526
	Orta	278	19.8058	4.78095	0.28674	G. İçi	9589.459	380	25.235		
	Yüksek	38	20.5000	6.18520	1.00337	Toplam	9621.906	382			
	Toplam	383	19.9843	5.01879	0.25645						

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere öğretmenlerin demografik özelliklerini yansıtan bulundukları okulda görev aldıkları süre açısından incelenmiş olup sonuçlara yer verilmiştir. ($F_{(2,380)}= 0.643, p>0.05$).

Öğretmenlerin Oİ ve cinsiyet durumu açısından farklılıklar Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4. 13: Oİ Düzeleri-Cinsiyet Durumu Açısından Farklılıklar

Boyutlar	Cinsiyet (Kadın/Erkek)	N	X	Ss	Shx	t	Sd	p
Oİ	Kadın	218	88.7752	13.959	0.945	0.570	381	0.569
	Erkek	165	89.5939	13.873	1.080			
DOA	Kadın	218	23.4862	4.083	0.277	0.237	381	0.813
	Erkek	165	23.3879	3.929	0.306			
Lİ	Kadın	218	23.9725	4.967	0.336	0.234	381	0.815
	Erkek	165	23.8545	4.778	0.372			
BA	Kadın	218	15.6284	2.412	0.163	0.498	381	0.618
	Erkek	165	15.7515	2.367	0.184			
SA	Kadın	218	10.9266	2.012	0.136	0.681	381	0.496
	Erkek	165	11.0727	2.163	0.168			
ÇA	Kadın	218	14.7615	2.991	0.203	2.488	381	0.013*
	Erkek	165	15.5273	2.971	0.231			

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere öğretmenlerin Oİ Puanlarının cinsiyet açısından farklılıkları ele alınmış olup sırasıyla; Oİ algıları toplam boyutları ($t=0.570$ $p>.05$) ile DOA ($t=0.237$; $p>.05$) "Liderlik" ($t=0.234$ $p>.05$) ; BA ($t=0.498$ $p>.05$) ve SA ($t=0.681$ $p>.05$) alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak ÇA alt boyut toplam puanda ($t=2.488$ $p<.05$) farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ÇA alt toplam puan ortalamalarının, erkeklerde ($\bar{X}=15.52$) kadınlarda ise ($\bar{X}=14.76$) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda erkeklerin kadınlara göre ÇA puanları daha yüksektir.

Öğretmenlerin Oİ tüm puanlarının yaş düzeyleri açısından farklılıkları 4.14'te yer verilmiştir.

Tablo 4. 14: Oİ Düzeyleri- Yaş Durumları Açısından Farklılıklar

Boyutları	Yaş	N	X	Ss	Shx	V.K.	KT	Sd	KO	F	p
Oİ	25-30 Yaş Arası	122	88.770	15.088	1.366	G.Arası	121.622	3	40.541	0.208	0.891
	31-37 Yaş Arası	97	89.454	13.324	1.353	G. İçi	73789.109	379	194.694		
	38-45 Yaş Arası	111	88.676	12.085	1.147	Toplam	73910.731	382			
	46 Yaş ve Üstü	53	90.302	15.895	2.183						
	Toplam	383	89.128	13.910	0.711						
DOA	25-30 Yaş Arası	122	23.197	4.462	0.404	G.Arası	20.869	3	6.956	0.430	0.732
	31-37 Yaş Arası	97	23.711	3.945	0.401	G. İçi	6129.674	379	16.173		
	38-45 Yaş Arası	111	23.333	3.462	0.329	Toplam	6150.543	382			
	46 Yaş ve Üstü	53	23.755	4.178	0.574						
	Toplam	383	23.444	4.013	0.205						
Lİ	25-30 Yaş Arası	122	24.180	4.860	0.440	G.Arası	24.337	3	8.112	0.339	0.797
	31-37 Yaş Arası	97	24.041	4.770	0.484	G. İçi	9075.313	379	23.945		
	38-45 Yaş Arası	111	23.559	4.917	0.467	Toplam	9099.650	382			
	46 Yaş ve Üstü	53	23.868	5.140	0.706						
	Toplam	383	23.922	4.881	0.249						
BA	25-30 Yaş Arası	122	15.500	2.731	0.247	G.Arası	8.671	3	2.890	0.504	0.680
	31-37 Yaş Arası	97	15.804	2.220	0.225	G. İçi	2174.467	379	5.737		
	38-45 Yaş Arası	111	15.658	2.007	0.190	Toplam	2183.138	382			
	46 Yaş ve Üstü	53	15.925	2.615	0.359						
	Toplam	383	15.681	2.391	0.122						
SA	25-30 Yaş Arası	122	11.049	2.223	0.201	G.Arası	2.836	3	0.945	0.218	0.884

	31-37 Yaş Arası	97	11.052	2.033	0.206	G. İçi	1645.122	379	4.341		
	38-45 Yaş Arası	111	10.856	1.773	0.168	Toplam	1647.958	382			
	46 Yaş ve Üstü	53	11.019	2.422	0.333						
	Toplam	383	10.990	2.077	0.106						
	25-30 Yaş Arası	122	14.844	3.045	0.276	G.Arası	38.886	3	12.962	1.443	0.230
	31-37 Yaş Arası	97	14.845	2.977	0.302	G. İçi	3404.915	379	8.984		
ÇA	38-45 Yaş Arası	111	15.270	2.838	0.269	Toplam	3443.802	382			
	46 Yaş ve Üstü	53	15.736	3.241	0.445						
	Toplam	383	15.091	3.003	0.153						

Tablo 4.14’te görüldüğü üzere öğretmenlerin Oİ tüm boyutları ile yaş düzeyleri açısından farklılıklara yer verilmiştir ($F_{(2,380)} = 0.208$, $p > 0.05$).

Öğretmenlerin Oİ düzeylerinin medeni durumları açısından farklılıklarına ilişkin sonuçlar Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4. 15: Oİ Düzeyleri-Medeni Durumlar (Evli-Bekar) Açısından Farklılıkları.

Boyutlar	Medeni Durumlar	N	X	Ss	Shx	t	Sd	p
Oİ	Bekar	130	88.7154	14.77649	1.29598	-0.416	381	0.678
	Evli	253	89.3399	13.46818	0.84674			
DOA	Bekar	130	23.3231	4.39029	0.38505	-0.422	381	0.673
	Evli	253	23.5059	3.81166	0.23964			
Lİ	Bekar	130	23.9462	4.80199	0.42116	0.070	381	0.944
	Evli	253	23.9091	4.93003	0.30995			
BA	Bekar	130	15.5692	2.58180	0.22644	-0.658	381	0.511
	Evli	253	15.7391	2.28937	0.14393			
SA	Bekar	130	11.0000	2.18877	0.19197	0.070	381	0.944

	Evli	253	10.9842	2.02165	0.12710							
ÇA	Bekar	130	14.8769	3.18187	0.27907	-1.002	381	0.317				
	Evli	253	15.2016	2.90642	0.18273							

Tablo 4.15'te görüldüğü üzere; öğretmenlerin Oİ tüm düzeylerine sırasıyla bakıldığında medeni durumlar (evli-bekar olma) açısından farklılık olmadığı belirlenmiştir. Oİ ($t=0.570$ $p>.05$) ; DOA ($t=0.237$; $p>.05$) “Liderlik” ($t=0.234$ $p>.05$); BA ($t=0.498$ $p>.05$) ve SA ($t=0.681$ $p>.05$).

Öğretmenlerin Oİ düzeylerinin öğretmenlikte geçirdikleri süreler açısından farklılıklarına ilişkin bilgiler aşağıda tablo halinde yer almaktadır.

Tablo 4. 16: Oİ Düzeyleri ve Öğretmenlikte Geçirilen Süre Açısından Farklılıklar

Boyutlar	Öğretmenlikte Geçen Süre	N	X	Ss	Shx	Varyans K.	KT	Sd	KO	F	p
Oİ	1-5 Yıl	112	88.750	13.965	1.320	G.Arası	696.880	4	174.220	0.899	0.464
	6-10 Yıl	69	88.754	15.394	1.853	G. İçi	73213.851	378	193.687		
	11-15 Yıl	88	88.761	12.948	1.380	Toplam	73910.731	382			
	16-20 Yıl	55	87.691	12.590	1.698						
	21 Yıl ve Üstü	59	92.169	14.566	1.896						
	Toplam	383	89.128	13.910	0.711						
DOA	1-5 Yıl	112	23.420	4.145	0.392	G.Arası	56.957	4	14.239	0.883	0.474
	6-10 Yıl	69	23.261	4.572	0.550	G. İçi	6093.586	378	16.121		
	11-15 Yıl	88	23.409	3.644	0.388	Toplam	6150.543	382			
	16-20 Yıl	55	22.909	3.643	0.491						
	21 Yıl ve Üstü	59	24.254	3.924	0.511						
	Toplam	383	23.444	4.013	0.205						
Lİ	1-5 Yıl	112	24.161	4.579	0.433	G.Arası	83.225	4	20.806	0.872	0.481
	6-10 Yıl	69	23.855	5.068	0.610	G. İçi	9016.425	378	23.853		
	11-15 Yıl	88	23.761	4.925	0.525	Toplam	9099.650	382			
	16-20 Yıl	55	23.018	5.269	0.710						
	21 Yıl ve Üstü	59	24.627	4.795	0.624						
	Toplam	383	23.922	4.881	0.249						
BA	1-5 Yıl	112	15.393	2.520	0.238	G.Arası	29.497	4	7.374	1.294	0.272

	6-10 Yıl	69	15.913	2.605	0.314	G. İçi	2153.642	378	5.697		
	11-15 Yıl	88	15.614	2.141	0.228	Toplam	2183.138	382			
	16-20 Yıl	55	15.545	2.176	0.293						
	21 Yıl ve Üstü	59	16.186	2.396	0.312						
	Toplam	383	15.681	2.391	0.122						
SA	1-5 Yıl	112	11.036	2.135	0.202	G.Arasi	6.159	4	1.540	0.354	0.841
	6-10 Yıl	69	11.000	2.051	0.247	G. İçi	1641.800	378	4.343		
	11-15 Yıl	88	10.875	2.100	0.224	Toplam	1647.958	382			
	16-20 Yıl	55	10.818	1.847	0.249						
	21 Yıl ve Üstü	59	11.220	2.206	0.287						
	Toplam	383	10.990	2.077	0.106						
ÇA	1-5 Yıl.	112	14.741	3.013	0.285	G.Arasi.	65.093	4	16.273	1.821	0.124
	6-10 Yıl	69	14.725	3.373	0.406	G. İçi	3378.708	378	8.938		
	11-15 Yıl	88	15.102	2.687	0.286	Toplam	3443.802	382			
	16-20 Yıl	55	15.400	2.786	0.376						
	21 Yıl ve Üstü	59	15.881	3.080	0.401						
	Toplam	383	15.091	3.003	0.153						

Tablo 4.16’de görüldüğü üzere öğretmenlerin Oİ tüm boyutlarında; meslekte geçirilen süreleriyle anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($F_{(4,378)} = 0,464$, $p > 0.05$).

Tablo 4. 17: Oİ Düzeylerinin Öğrenim Durumları (Lisans-Yüksek Lisans) Açısından Farklılıkları.

Boyutlar	X	N	X	Ss	Shx	t	Sd	p
Oİ	Lisans Mezunu	298	89.187	12.967	0.751	0.136	113.709	0.892
	Yüksek Lisans Mezunu	85	88.917	16.890	1.832			
DOA	Lisans Mezunu	298	23.469	3.915	0.226	0.237	381	0.813
	Yüksek Lisans Mezunu	85	23.352	4.360	0.473			
Lİ	Lisans Mezunu	298	24.026	4.631	0.268	0.705	117.615	0.482
	Yüksek Lisans Mezunu	85	23.552	5.685	0.616			
BA	Lisans Mezunu	298	15.684	2.266	0.131	0.042	117.284	0.966
	Yüksek Lisans Mezunu	85	15.670	2.796	0.303			

SA	Lisans Mezunu	298	10.916	1.907	0.110	1.099	111.442	0.274
	Yüksek Lisans Mezunu	85	11.247	2.581	0.280			
ÇA	Lisans Mezunu	298	15.090	2.921	0.169	0.010	381	0.992
	Yüksek Lisans Mezunu	85	15.094	3.290	0.356			

Tablo 4.17’de Oİ ve diğer boyutlarda anlamlı farklılık yoktur Oİ, ($t=0.136$; $p>.05$) ; DOA ($t=0.237$; $p>.05$); Lİ ($t=0.705$; $p>.05$); BA ($t=0.042$; $p>.05$) ; ÇA ($t=0.010$; $p>.05$) ve SA($t=1.099$; $p>.05$).

Öğretmenlerin Oİ puanları ile alt boyut toplam puanlarının görev aldıkları kademe türleri açısından farklılıkları 4.18’de yer almaktadır.

Tablo 4. 18: Oİ Düzeyleri- Görev Yapılan Kademe Okul Türleri Açısından Farklılıklar

Boyutlar	Kademe Türleri	N	X	Ss	Shx	Var. K.	Kt.	Sd	KT	F	p
Oİ	İlkokulu	220	92.682	10.312	0.695	G. Arası	7930.254	3	2643.418	15.184	0.000
	Ortaokul	63	86.016	15.027	1.893	G. İçi	65980.477	379	174.091		
	Lise	66	80.879	17.750	2.185	Toplam	73910.731	382			
	Diğer (Ram. Bilsem vd.)	34	87.912	15.774	2.705						
	Toplam	383	89.128	13.910	0.711						
DOA	İlkokul	220	24.409	3.122	0.211	G. Arası	710.872	3	236.957	16.510	0.000
	Ortaokul	63	22.492	4.399	0.554	G. İçi	5439.671	379	14.353		
	Lise	66	20.864	4.755	0.585	Toplam	6150.543	382			
	Diğer (Ram. Bilsem vd.)	34	23.971	4.387	0.752						
	Toplam	383	23.444	4.013	0.205						
Lİ	İlkokul	220	25.273	3.992	0.269	G. Arası	1190.556	3	396.852	19.017	0.000
	Ortaokul	63	22.857	5.102	0.643	G. İçi	7909.094	379	20.868		
	Lise	66	20.636	5.197	0.640	Toplam	9099.650	382			

	Diğer (Ram. Bilsem vd.)	34	23.529	5.642	0.968							
	Toplam	383	23.922	4.881	0.249							
	İlkokul	220	16.177	1.933	0.130	G. Arası	159.088	3	53.029	9.930	0.000	
	Ortaokul	63	15.190	2.539	0.320	G. İçi	2024.050	379	5.341			
	Lise	66	14.515	2.968	0.365	Toplam	2183.138	382				
BA	Diğer (Ram. Bilsem vd.)	34	15.647	2.662	0.456							
	Toplam	383	15.681	2.391	0.122							
	İlkokul	220	11.373	1.621	0.109	G. Arası	89.638	3	29.879	7.267	0.000	
	Ortaokul	63	10.730	2.418	0.305	G. İçi	1558.321	379	4.112			
	Lise	66	10.121	2.663	0.328	Toplam	1647.958	382				
SA	Diğer (Ram. Bilsem vd.)	34	10.676	2.198	0.377							
	Toplam	383	10.990	2.077	0.106							
	İlkokul	220	15.450	2.762	0.186	G. Arası	78.059	3	26.020	2.930	0.034	
	Ortaokul	63	14.746	2.857	0.360	G. İçi	3365.743	379	8.881			
	Lise	66	14.742	3.518	0.433	Toplam	3443.802	382				
ÇA	Diğer (Ram. Bilsem vd.)	34	14.088	3.414	0.586							
	Toplam	383	15.091	3.003	0.153							

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere öğretmenlerin sırasıyla Oİ ($F_{(3,379)}=15.184$, $p<0.05$); DOA ($F_{(3,379)}= 16.510$; $p<0.05$); Lİ ($F_{(3,379)}=19.017$, $p<0.05$); BA ($F_{(3,379)}=9.930$, $p<0.05$); SA $F_{(3,379)}=7.267$ $p<0.05$) ve ÇA ($F_{(3,379)}=2.930$, $p<0.05$) çalıştıkları okul kademe türleri açısından istatistiksel olarak farklılıklar olduğu görülmektedir. Gruplar arası farklılıklar için kullanılacak testi belirlemek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği şartı ele alınarak levene (L) testi yapılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin Oİ (15.184 , $p = 0.000$; $p < .05$) testi ile DOA (16.510 , $p = 0.000$; $p < .05$); Lİ (19.017 ,

$p = 0.000$; $p < .05$); BA (9.930, $p = 0.000$; $p < .05$) ; SA (7.267, $p = 0.000$; $p < .05$) ve ÇA (2.930, $p = 0.000$; $p < .05$) varyansların homojenliği olmadığından gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla “*Post-Hoc –Tamhane’s 2*” testinin yapılmasına karar verilmiş olup sonuçlar aşağıda tablo 4.19’de sunulmuştur.

Tablo 4. 19: Oİ Düzeyleri- Görev aldıkları Kurumlar-Kademe Türleri Açısından Farklılıkları “Tamhane’s 2” Testi

Boyutlar	Kademe Türü	Kademe Türü	X (I-J)	Shx	P
Oİ	İlkokul	Ortaokul	6.66595*	2.01690	0.009
		Lise	11.80303*	2.29283	0.000
		Diğer (Ram, Bİlsem vd.)	4.77005	2.79309	0.454
		İlkokul	-6.66595*	2.01690	0.009
	Ortaokul	Lise	5.13709	2.89105	0.386
		Diğer (Ram, Bilsem vd.)	-1.89589	3.30188	0.993
		İlkokul	-11.80303*	2.29283	0.000
	Lise	Ortaokul	-5.13709	2.89105	0.386
		Diğer (Ram, Bilsem vd.)	-7.03298	3.47730	0.250
		İlkokul	-4.77005	2.79309	0.454
	Diğer (Ram, Bilsem vd.)	Ortaokul	1.89589	3.30188	0.993
		Lise	7.03298	3.47730	0.250
DOA	İlkokul	Ortaokul	1.91703*	0.59285	0.011*
		Lise	3.54545*	0.62203	0.000*
		Diğer (Ram. Bilsem vd.)	0.43850	0.78118	0.994
		İlkokul	-1.91703*	0.59285	0.011*
	Ortaokul	Lise	1.62843	0.80608	0.244
		Diğer (Ram. Bilsem vd.)	-1.47852	0.93439	0.530
	Lise	İlkokul	-3.54545*	0.62203	0.000*

Lİ	Diğer (Ram. Bilsem vd.)	Ortaokul	-1.62843	0.80608	0.244
		Diğer (Ram. Bilsem vd.)	-3.10695*	0.95317	0.010*
		İlkokul	-0.43850	0.78118	0.994
		Ortaokul	1.47852	0.93439	0.530
		Lise	3.10695*	0.95317	0.010*
	İlkokul	Ortaokul	2.41558*	0.69683	0.005*
		Lise	4.63636*	0.69396	0.000*
		Diğer (Ram. Bilsem vd.)	1.74332	1.00433	0.435
	Ortaokul	İlkokul	-2.41558*	0.69683	0.005*
		Lise	2.22078	0.90680	0.091
		Diğer (Ram. Bilsem vd.)	-0.67227	1.16163	0.993
	Lise	İlkokul	-4.63636*	0.69396	0.000*
		Ortaokul	-2.22078	0.90680	0.091
		Diğer (Ram. Bilsem vd.)	-2.89305	1.15991	0.088
	Diğer (Ram. Bilsem vd.)	İlkokul	-1.74332	1.00433	0.435
		Ortaokul	0.67227	1.16163	0.993
		Lise	2.89305	1.15991	0.088
BA	İlkokul	Ortaokul	.98680*	0.34542	0.032
		Lise	1.66212*	0.38785	0.000
		Diğer (Ram. Bilsem vd.)	0.53021	0.47469	0.850
	Ortaokul	İlkokul	-.98680*	0.34542	0.032
		Lise	0.67532	0.48557	0.665
		Diğer (Ram. Bilsem vd.)	-0.45658	0.55739	0.960
	Lise	İlkokul	-1.66212*	0.38785	0.000
		Ortaokul	-0.67532	0.48557	0.665
		Diğer (Ram. Bilsem vd.)	-1.13191	0.58463	0.295

SA	Diğer (Ram. Bilsem vd.)	İlkokul	-0.53021	0.47469	0.850
		Ortaokul	0.45658	0.55739	0.960
		Lise	1.13191	0.58463	0.295
	İlkokul	Ortaokul	0.64257	0.32362	0.268
		Lise	1.25152*	0.34556	0.003
		Diğer (Ram. Bilsem vd.)	0.69626	0.39249	0.409
	Ortaokul	İlkokul	-0.64257	0.32362	0.268
		Lise	0.60895	0.44749	0.687
		Diğer (Ram. Bilsem vd.)	0.05369	0.48465	1.000
	Lise	İlkokul	-1.25152*	0.34556	0.003
		Ortaokul	-0.60895	0.44749	0.687
		Diğer (Ram. Bilsem vd.)	-0.55526	0.49957	0.848
	Diğer (Ram. Bilsem vd.)	İlkokul	-0.69626	0.39249	0.409
		Ortaokul	-0.05369	0.48465	1.000
		Lise	0.55526	0.49957	0.848
ÇA	İlkokul	Ortaokul	0.70397	0.40521	0.415
		Lise	0.70758	0.47141	0.586
		Diğer (Ram. Bilsem vd.)	1.36176	0.61447	0.180
	Ortaokul	İlkokul	-0.70397	0.40521	0.415
		Lise	0.00361	0.56310	1.000
		Diğer (Ram. Bilsem vd.)	0.65780	0.68733	0.919
	Lise	İlkokul	-0.70758	0.47141	0.586
		Ortaokul	-0.00361	0.56310	1.000
		Diğer (Ram. Bilsem vd.)	0.65419	0.72833	0.939
	Diğer (Ram. Bilsem vd.)	İlkokul	-1.36176	0.61447	0.180
		Ortaokul	-0.65780	0.68733	0.919

Tablo 4.19’da öğretmenlerin Oİ toplam puanlarının; görev aldıkları kademe türleri açısından bakıldığında; ilkokuldaki öğretmenlerin ($X=92.68$) Ortaokuldakilere göre ($X=86.016$) ve Lisedeki öğretmenlere ($X=80.879$) göre okul iklim algıları yüksek iken ortaokulda çalışan öğretmenlerin de lisede çalışan öğretmenlere göre tabloda görüldüğü üzere okul iklim algıları yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin DOA alt boyut toplam puanlarının; görev aldıkları kademe türleri açısından bakıldığında; ilkokulda görev alan öğretmenlerin ($X=24.409$) ortaokulda ($X=22.492$) ve Lisede görev alan öğretmenlere ($X=20.864$) göre okul iklim algıları yüksek iken ortaokulda görev alan öğretmenlerin lisede görev alan öğretmenlere göre DOA puanları tabloda görüldüğü üzere yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin Lİ toplam puanlarının; görev aldıkları kademe türleri açısından bakıldığında; ilkokulda görevli olan öğretmenle ($X=25.273$) ortaokulda ($X=22.857$) ve lisede görevli öğretmene ($X=20.636$) göre okul iklim algıları yüksek iken ortaokulda görevli öğretmenin lisedekilere göre tabloda görüldüğü üzere Lİ puanları yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin BA toplam puanlarının; görev aldıkları kademe türleri açısından bakıldığında; ilkokulda görev alan öğretmenlerin ($X=16.177$) ortaokulda ($X=15.190$) ve lisede görev alan öğretmenlere ($X=14.515$) göre BA yüksek iken ortaokulda görev alan öğretmenlerin lisede görev alan öğretmenlere göre tabloda görüldüğü üzere; BA puanları yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin SA toplam puanlarının; görev aldıkları kademe türleri açısından bakıldığında; ilkokuldakilerin ($X=11.373$) ortaokuldaki ($X=10.730$) ve Lisedeki öğretmenlere ($X=10.121$) göre okul iklim algıları yüksek iken orta okuldaki görevli öğretmenlerin lisedekilere göre tabloda görüldüğü üzere okul iklim samimiyet algıları yüksek bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin ÇA toplam puanlarının; görev aldıkları kademe türleri açısından farklılık yoktur.

Öğretmenlerin Oİ ve Oİ alt boyut toplam puanlarının öğretmenlik branşına (Alan) yönelik Farklılıklar Tablo 4.20 te gösterilmiştir.

Tablo 4. 20: Oİ Düzeyleri- Öğretmenlik Branşı Açısından Farklılıklar

Oİ Boyutları.	Branş Türü	N	X	Ss.	Shx	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Oİ	İlkokul Sınıf Öğretmenliği	211	91.607	11.489	0.791	G.Arası	3549.879	3	1183.293	6.374	0.000
	Sosyal Bilgiler	67	86.313	15.132	1.849	G.İçi	70360.852	379	185.649		
	Fen-Matematik	46	83.109	17.833	2.629	Toplam	73910.731	382			
	Diğer Branşlar	59	88.153	15.096	1.965						
	Toplam	383	89.128	13.910	0.711						
DOA	Sınıf Öğretmenliği	211	24.175	3.297	0.227	G.Arası	350.245	3	116.748	7.629	0.000
	Sosyal Bilgiler	67	22.567	4.422	0.540	G.İçi	5800.298	379	15.304		
	Fen-Matematik	46	21.435	4.810	0.709	Toplam	6150.543	382			
	Diğer Branşlar	59	23.390	4.522	0.589						
	Toplam	383	23.444	4.013	0.205						
Lİ	Sınıf Öğretmenliği	211	24.806	4.426	0.305	G.Arası	539.261	3	179.754	7.958	0.000
	Sosyal Bilgiler	67	22.866	5.105	0.624	G.İçi	8560.389	379	22.587		
	Fen-Matematik	46	21.370	5.166	0.762	Toplam	9099.650	382			
	Diğer Branşlar	59	23.949	5.131	0.668						
	Toplam	383	23.922	4.881	0.249						
BA	Sınıf Öğretmenliği	211	16.076	2.022	0.139	G.Arası	82.572	3	27.524	4.966	0.002
	Sosyal Bilgiler	67	15.179	2.552	0.312	G.İçi	2100.567	379	5.542		
	Fen-Matematik	46	14.870	3.008	0.444	Toplam	2183.138	382			
	Diğer Branşlar	59	15.475	2.642	0.344						
	Toplam	383	15.681	2.391	0.122						
SA	Sınıf Öğretmenliği	211	11.318	1.772	0.122	G.Arası	50.715	3	16.905	4.011	0.008
	Sosyal Bilgiler	67	10.627	2.166	0.265	G.İçi	1597.243	379	4.214		

	Fen-Matematik	46	10.565	2.770	0.408	Toplam	1647.958	382		
	Diğer Branşlar	59	10.559	2.207	0.287					
	Toplam	383	10.990	2.077	0.106					
	Sınıf Öğretmenliği	211	15.232	2.998	0.206	G.Arası	12.201	3	4.067	0.449
	Sosyal Bilgiler	67	15.075	2.760	0.337	G.İçi	3431.601	379	9.054	
ÇA	Fen-Matematik	46	14.870	3.631	0.535	Toplam	3443.802	382		
	Diğer Branşlar	59	14.780	2.780	0.362					
	Toplam	383	15.091	3.003	0.153					

Oİ puanları ile ($F_{(3,379)} = 6.374, p < 0.05$) ile DOA ($F_{(3,379)} = 7.629; p < 0.05$) Lİ; ($F_{(3,379)} = 7.958, p < 0.05$); BA ($F_{(3,379)} = 4.966, p < 0.05$) SA ($F_{(3,379)} = 4.011, p < 0.05$) puanlarının çalıştıkları okul kademe türleri açısından değerlendirildiğinde istatistiksel olarak farklılıklar olduğu görülmektedir. Ancak ÇA düzeyleri ($F_{(3,379)} = 0.449, p > 0.05$) ile branş tür açısından farklılık yoktur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeden önce varyansların homojenliği şartı için “Levene” testi yapılmıştır. Bu doğrultuda Oİ ($5.452, p = 0.001; p < .05$) ile DOA ($5.734, p = 0.001; p < .05$); BA ($6.718, p = 0.000; p < .05$); SA ($6.836, p = 0.000; p < .05$) Levene testlerine bakıldığında varyansların homojenliği olmadığından gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla “Post-Hoc – Tamhane’s 2” testinin yapılmasına karar verilmiştir. Ancak diğer boyutlardan Lİ ($1.791, p = 0.148; p > .05$); ve ÇA ($1.433, p = 0.233; p > .05$) varyansların homojenlik şartları sağlandığından dolayı ve gruplar arası farklılığı belirlemek amacıyla sheffe testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 4. 21: Öğretmenlerin Oİ Düzeylerinin Branşları Açısından Farklılıkları (Tamhane’s 2” ve “Sheffe” Testi Sonuçları).

Boyutlar	Test	Branş	Branş	X (I-J)	Shx	p
			Sosyal Bilgiler	5.29320	2.01076	0.058
Oİ	Tamhane	Sınıf Öğretmenliği	Fen-Matematik	8.49794*	2.74570	0.019
			Diğer Branşlar	3.45409	2.11852	0.493

DOA	Tamhane	Sosyal Bilgiler	Sınıf Öğretmenliği	-5.29320	2.01076	0.058
			Fen-Matematik	3.20474	3.21416	0.902
			Diğer Branşlar	-1.83911	2.69817	0.984
		Fen-Matematik	Sınıf Öğretmenliği	-8.49794*	2.74570	0.019
			Sosyal Bilgiler	-3.20474	3.21416	0.902
			Diğer Branşlar	-5.04385	3.28265	0.560
		Diğer Branşlar	Sınıf Öğretmenliği	-3.45409	2.11852	0.493
			Sosyal Bilgiler	1.83911	2.69817	0.984
			Fen-Matematik	5.04385	3.28265	0.560
		Sınıf Öğretmenliği	Sosyal Bilgiler	1.60819*	0.58595	0.043
			Fen-Matematik	2.74057*	0.74469	0.003
			Diğer Branşlar	0.78552	0.63095	0.769
		Sosyal Bilgiler	Sınıf Öğretmenliği	-1.60819*	0.58595	0.043
			Fen-Matematik	1.13238	0.89155	0.752
			Diğer Branşlar	-0.82267	0.79901	0.888
		Fen-Matematik	Sınıf Öğretmenliği	-2.74057*	0.74469	0.003
			Sosyal Bilgiler	-1.13238	0.89155	0.752
			Diğer Branşlar	-1.95505	0.92176	0.200
Lİ	Scheffe	Diğer Branşlar	Sınıf Öğretmenliği	-0.78552	0.63095	0.769
			Sosyal Bilgiler	0.82267	0.79901	0.888
			Fen-Matematik	1.95505	0.92176	0.200
		Sınıf Öğretmenliği	Sosyal Bilgiler	1.94002*	0.66646	0.039
			Fen-Matematik	3.43612*	0.77335	0.000
			Diğer Branşlar	0.85653	0.69991	0.683
		Sosyal Bilgiler	Sınıf Öğretmenliği	-1.94002*	0.66646	0.039
			Fen-Matematik	1.49611	0.91002	0.441

BA	Tamhane	Fen-Matematik	Diğer Branşlar	-1.08348	0.84849	0.653
			Sınıf Öğretmenliği	-3.43612*	0.77335	0.000
			Sosyal Bilgiler	-1.49611	0.91002	0.441
			Diğer Branşlar	-2.57959	0.93480	0.056
			Sınıf Öğretmenliği	-0.85653	0.69991	0.683
			Diğer Branşlar	1.08348	0.84849	0.653
		Sınıf Öğretmenliği	Sosyal Bilgiler	2.57959	0.93480	0.056
			Fen-Matematik	0.89672	0.34145	0.059
			Sosyal Bilgiler	1.20626	0.46487	0.071
			Fen-Matematik	0.60125	0.37101	0.500
			Diğer Branşlar	-0.89672	0.34145	0.059
			Sosyal Bilgiler	0.30954	0.54215	0.994
		Fen-Matematik	Fen-Matematik	-0.29547	0.46419	0.989
			Diğer Branşlar	-1.20626	0.46487	0.071
			Sosyal Bilgiler	-0.30954	0.54215	0.994
			Fen-Matematik	-0.60501	0.56124	0.865
			Diğer Branşlar	-0.60125	0.37101	0.500
			Sosyal Bilgiler	0.29547	0.46419	0.989
SA	Tamhane	Sınıf Öğretmenliği	Fen-Matematik	0.60501	0.56124	0.865
			Sosyal Bilgiler	0.69067	0.29141	0.113
			Fen-Matematik	0.75232	0.42627	0.407
			Diğer Branşlar	0.75821	0.31218	0.100
			Sosyal Bilgiler	-0.69067	0.29141	0.113
			Fen-Matematik	0.06165	0.48667	1.000
		Fen-Matematik	Diğer Branşlar	0.06754	0.39064	1.000
			Sosyal Bilgiler	-0.75232	0.42627	0.407
			Fen-Matematik			
			Sosyal Bilgiler			

		Sosyal Bilgiler	-0.06165	0.48667	1.000
		Diğer Branşlar	0.00590	0.49938	1.000
		Sınıf Öğretmenliği	-0.75821	0.31218	0.100
	Diğer Branşlar	Sosyal Bilgiler	-0.06754	0.39064	1.000
		Fen-Matematik	-0.00590	0.49938	1.000
ÇA	Sınıf Öğretmenliği	Sosyal Bilgiler	0.15760	0.42196	0.987
		Fen-Matematik	0.36266	0.48964	0.908
		Diğer Branşlar	0.45257	0.44314	0.791
	Sosyal Bilgiler	Sınıf Öğretmenliği	-0.15760	0.42196	0.987
		Fen-Matematik	0.20506	0.57617	0.988
		Diğer Branşlar	0.29497	0.53722	0.960
	Fen-Matematik	Sınıf Öğretmenliği	-0.36266	0.48964	0.908
		Sosyal Bilgiler	-0.20506	0.57617	0.988
		Diğer Branşlar	0.08990	0.59186	0.999
	Diğer Branşlar	Sınıf Öğretmenliği	-0.45257	0.44314	0.791
		Sosyal Bilgiler	-0.29497	0.53722	0.960
		Fen-Matematik	-0.08990	0.59186	0.999

Tablo 4.21’de Oİ toplam puan- meslek/branş açısından bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin ($x=91.607$) fen-matematik branşı öğretmenlerine göre $x=83.109$ okul iklim algıları daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin DOA toplam puanlarının; meslek-branş açısından ise sınıf öğretmenlerinin ($X=24.175$) fen-matematik branşı öğretmenlerine göre ($X=21.435$) DOA düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca fen-matematik branşı öğretmenlerin ($X=21.435$) Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre ($X=22.567$) DOA düzeyleri daha düşük düzeyde bulunmuştur

Öğretmenlerin Lİ toplam puanlarının; meslek-branş açısından farklılıklarına bakıldığında; Sınıf öğretmenlerinin ($X=24.806$) fen-matematik branşı öğretmenlerine göre ($X=21.370$) Lİ puanları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca Fen-Matematik branşı

öğretmenlerin (X=21.370) Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre (X=22.866) Lİ puanları daha düşük düzeyde bulunmuştur.

Öğretmenlerin Oİ ve Oİ alt boyut puanlarının mevcut çalıştıkları okuldaki görev süreleri açısından farklılıkları 4.22. sunulmuştur.

Tablo 4. 22: Oİ Düzeyleri- Mevcut Okuldaki Çalışma Süreleri Açısından Farklılıklar

Boyutlar	Okulda Çalışma Süresi	N	X	Ss	Shx	Var. K.	KT	Sd.	KO	F	P
Oİ	1 ve 3 Yıl Arası	185	90.259	13.080	0.962	G. Arası	1322.246	3	440.749	2.301	0.077
	4-6 Yıl	94	89.064	13.451	1.387	G. İçi	72588.485	379	191.526		
	7-9 Yıl	49	84.449	17.409	2.487	Toplam	73910.731	382			
	10 Yıl ve Üstü	55	89.600	13.426	1.810						
	Toplam	383	89.128	13.910	0.711						
DOA	1-3 Yıl	185	23.757	3.828	0.281	G. Arası	91.269	3	30.423	1.903	0.129
	4-6 Yıl	94	23.489	3.823	0.394	G. İçi	6059.274	379	15.988		
	7-9 Yıl	49	22.224	4.700	0.671	Toplam	6150.543	382			
	10 Yıl Üstü	55	23.400	4.179	0.564						
	Toplam	383	23.444	4.013	0.205						
Lİ	1-3 Yıl	185	24.427	4.376	0.322	G. Arası	223.041	3	74.347	3.174	0.024*
	4-6 Yıl	94	24.011	4.865	0.502	G. İçi	8876.609	379	23.421		
	7-9 Yıl	49	22.041	6.178	0.883	Toplam	9099.650	382			
	10 Yıl ve Üstü	55	23.745	4.945	0.667						
	Toplam	383	23.922	4.881	0.249						
BA	1-3 Yıl	185	15.859	2.341	0.172	G. Arası	29.466	3	9.822	1.728	0.161
	4-6 Yıl	94	15.585	2.366	0.244	G. İçi	2153.672	379	5.683		
	7-9 Yıl	49	15.020	2.681	0.383	Toplam	2183.138	382			
	10 Yıl ve Üstü	55	15.836	2.275	0.307						
	Toplam	383	15.681	2.391	0.122						
SA	1-3 Yıl	185	11.211	2.036	0.150	G. Arası	29.890	3	9.963	2.334	0.074
	4-6 Yıl	94	10.926	2.023	0.209	G. İçi	1618.068	379	4.269		

	7-9 Yıl	49	10.347	2.420	0.346	Toplam	1647.958	382			
	10 Yıl ve Üstü	55	10.927	1.894	0.255						
	Toplam	383	10.990	2.077	0.106						
	1-3 Yıl	185	15.005	2.849	0.209	G. Arası	24.981	3	8.327	0.923	0.430
	4-6 Yıl	94	15.053	3.088	0.318	G. İçi	3418.821	379	9.021		
ÇA	7-9 Yıl	49	14.816	3.580	0.511	Toplam	3443.802	382			
	10 Yıl ve Üstü	55	15.691	2.801	0.378						
	Toplam	383	15.091	3.003	0.153						

Tablo 4.22’de Oİ puanlarında ($F_{(3,379)}= 2.301, p>0.05$) ve DOA ($F_{(3,379)}= 1.903 ; p>0.05$) BA ($F_{(3,379)}= 1.728, p<0.05$) ; SA ($F_{(3,379)}= 2.334, p>0.05$) ; ÇA ($F_{(3,379)}= 0.923; p>0.05$) puanlarında, çalıştıkları okulda görev süreleri açısından istatistiksel olarak farklılıklar bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin Lİ düzeylerinin ($F_{(3,379)}=0.449, p<0.05$) branşları bakımından incelendiğinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeden önce varyansların homojenliği şartı için “Levene” testi yapılmıştır. Bu doğrultuda Lİ toplam puanı yalnızca ele alınmış olup diğer gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Lİ Levene’s ($5.452, p = 0.001; p < .05$) testinde varyansların homojenliği olmadığından gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla “Post-Hoc –Tamhane’s 2” testinin yapılmasına karar verilmiştir.

Öğretmenlerin Lİ düzeylerinin okulda aldıkları görev süreleri açısından farklılıklarına ilişkin “tamhane’s 2” ve sheffeyle ilgili sonuçları Tablo 4.23’dir.

Tablo 4. 23: Lİ Düzeyleri- Görev Süreleri Açısından Farklılıklar (Tamhane’s ve Sheffe Testi)

Boyutlar	Süre	Süre	X (I-J)	Shx	p
		4-6 Yıl	0.41639	0.61299	0.927
	1-3 Yıl	7-9 Yıl	2.38621*	0.77755	0.025
Liderlik		10 Yıl ve Üstü	0.68157	0.74326	0.840
		1-3 Yıl	-0.41639	0.61299	0.927
	4-6 Yıl	7-9 Yıl	1.96982	0.85273	0.151

	10 Yıl ve Üstü	0.26518	0.82158	0.991
	1-3 Yıl	-2.38621*	0.77755	0.025
7-9 Yıl	4-6 Yıl	-1.96982	0.85273	0.151
	10 Yıl ve Üstü	-1.70464	0.95070	0.361
	1-3 Yıl	-0.68157	0.74326	0.840
10 Yıl ve Üstü	4-6 Yıl	-0.26518	0.82158	0.991
	7-9 Yıl	1.70464	0.95070	0.361

Tablo 4.23'te görüldüğü üzere öğretmenlerin Lİ puanlarıyla okuldaki görev süreleri açısından bakıldığında; 1-3 yıl arası ortalama görev alan öğretmenlerin ($X=24.427$) 7-9 ortalama yıl olarak görev alan öğretmenlere göre $X=22.041$ okul iklimi Lİ puanları daha yüksektir.

Öğretmenlerin Oİ düzeylerinin algılanan gelir durumları bakımından farklılıkları Tablo 4.24'da sunulmuştur.

Tablo 4. 24: Oİ düzeyleri- Mevcut Okulda Çalışma Süreleri Bakımından Farklılıklar

Boyutlar	Düzye	N	X	Ss	Shx	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Oİ	Düşük	67	87.433	16.643	2.033	G.Arası	511.781	2	255.890	1.325	0.267
	Orta	278	89.140	13.417	0.805	G. İçi	73398.950	380	193.155		
	Yüksek	38	92.026	11.920	1.934	Toplam	73910.731	382			
	Toplam	383	89.128	13.910	0.711						
DOA	Düşük	67	23.343	4.913	0.600	G.Arası	21.548	2	10.774	0.668	0.513
	Orta	278	23.371	3.837	0.230	G. İçi	6128.995	380	16.129		
	Yüksek	38	24.158	3.515	0.570	Toplam	6150.543	382			
	Toplam	383	23.444	4.013	0.205						
Lİ	Düşük	67	23.478	5.495	0.671	G.Arası	40.137	2	20.069	0.842	0.432

	Orta	278	23.914	4.827	0.290	G. İçi	9059.513	380	23.841		
	Yüksek	38	24.763	4.070	0.660	Toplam	9099.650	382			
	Toplam	383	23.922	4.881	0.249						
BA	Düşük	67	15.522	2.721	0.332	G.Arası	2.096	2	1.048	0.183	0.833
	Orta	278	15.719	2.313	0.139	G. İçi	2181.042	380	5.740		
	Yüksek	38	15.684	2.384	0.387	Toplam	2183.138	382			
	Toplam	383	15.681	2.391	0.122						
SA	Düşük	67	10.687	2.394	0.293	G.Arası	13.281	2	6.640	1.544	0.215
	Orta	278	11.004	2.021	0.121	G. İçi	1634.677	380	4.302		
	Yüksek	38	11.421	1.840	0.298	Toplam	1647.958	382			
	Toplam	383	10.990	2.077	0.106						
ÇA	Düşük	67	14.403	3.931	0.480	G.Arası	63.607	2	31.803	3.575	0.029*
	Orta	278	15.133	2.763	0.166	G. İçi	3380.195	380	8.895		
	Yüksek	38	16.000	2.578	0.418	Toplam	3443.802	382			
	Toplam	383	15.091	3.003	0.153						

Tablo 4.24’da görüldüğü üzere öğretmenlerin Oİ düzeylerinin ($F_{(2,382)}= 1.325, p>0.05$); DOA düzeylerinin ($F_{(2,382)}= 0.668 ; p > 0.05$) ; Lİ düzeylerinin ($F_{(2,382)}= 0.842, p>0.05$) ; BA düzeylerinin ($F_{(2,382)}= 0.183, p>0.05$) ve son olarak SA düzeylerinin ($F_{(2,382)}= 1.544; p>0.05$) gelir farklılıkları açısından benzer sonuçlar göstermektedir. Ancak ÇA düzeylerinin ($F_{(2,382)}=3.575, p<0.05$) ile “Gelir düzeyleri” açısından farklılıklar gözlemlenmiştir. Öncelikle varyansların homojenliği şartı için “Levene” testi yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin ÇA puanı yalnızca ele alınmış olup diğer gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. ÇA ($8.207, p = 0.001; p < .05$) testinde varyansların homojenliği olmadığından gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla “*Post-Hoc –Tamhane’s 2*” testinin yapılmasına karar verilmiştir.

Öğretmenlerin ÇA düzeyleri ile algıladıkları gelir düzeyleri bakımından farklılıkları Tablo 4.25’te detaylı olarak ortaya konmuştur.

Tablo 4. 25: Oİ Düzeyleri- Algılanan Gelir Durumu Farklılıkları (Tamhane’s 2” Testi).

Boyutlar	Gelir Düzeyi	Gelir Düzeyi	X(I-J)	Shx	P
Oİ	Düşük	Orta	1.70745	2.18666	0.822
		Yüksek	4.59348	2.80587	0.283
	Orta	Düşük	1.70745	2.18666	0.822
		Yüksek	2.88603	2.09439	0.437
	Yüksek	Düşük	4.59348	2.80587	0.283
		Orta	2.88603	2.09439	0.437
DOA	Düşük	Orta	.02722	0.64283	1.000
		Yüksek	.81461	0.82785	0.696
	Orta	Düşük	.02722	0.64283	1.000
		Yüksek	.78739	0.61485	0.500
	Yüksek	Düşük	.81461	0.82785	0.696
		Orta	.78739	0.61485	0.500
Lİ	Düşük	Orta	.43606	0.73106	0.910
		Yüksek	1.28555	0.94156	0.439
	Orta	Düşük	.43606	0.73106	0.910
		Yüksek	.84949	0.72091	0.568
	Yüksek	Düşük	1.28555	0.94156	0.439
		Orta	.84949	0.72091	0.568
BA	Düşük	Orta	.19704	0.36023	0.929
		Yüksek	.16182	0.50993	0.985
	Orta	Düşük	.19704	0.36023	0.929
		Yüksek	.03521	0.41080	1.000
	Yüksek	Düşük	.16182	0.50993	0.985
		Orta	.03521	0.41080	1.000
SA	Düşük	Orta	.31703	0.31664	0.685

ÇA	Orta	Yüksek	.73449	0.41793	0.227
		Düşük	.31703	0.31664	0.685
		Yüksek	.41746	0.32215	0.490
	Yüksek	Düşük	.73449	0.41793	0.227
		Orta	.41746	0.32215	0.490
	Düşük	Orta	.73011	0.50808	0.396
		Yüksek	1.59701*	0.63691	0.041
	Orta	Düşük	.73011	0.50808	0.396
		Yüksek	.86691	0.44991	0.169
	Yüksek	Düşük	1.59701*	0.63691	0.041
		Orta	.86691	0.44991	0.169

Tablo 4.25’da görüldüğü gibi algılanan gelir düzeyi yüksek olan öğretmenlerin (X=14.403) algılanan gelir düzeyleri düşük olan öğretmenlere göre (X=16.00) ÇA puanları daha yüksektir. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile diğer tüm alt boyutlar arasında bir fark yoktur.

4.1.5. Değişkenler Arası İlişkilerin İncelenmesi

Öğretmenlerin PS ile ve Oİ düzeyleri arasındaki ilişkinin varlığı yönü ve birlikte olan değişimi “*Pearson Korelasyon Analizi*” tekniği ile incelenmiştir. Bilindiği üzere, korelasyon katsayıları -1 ile +1 arasında bir değer alır (Karasar, 2016). Bu doğrultuda bir k.katsayısı ($r = -1$) ise negatif bir ilişki (doğrusal) olduğunu gösterirken, ($r = +1$) olduğunda ise pozitif (doğrusal) bir ilişki olduğunu ifade eder. Buna ek olarak ($r = 0$) olduğunda ise değişkenler arasında ilişki yoktur (Karasar, 2016). Eğer r değeri, 0.01 - 0.29 aralığındaysa söz konusu değişkenlerin birbirleri arasında düşük ya da manidar düzeyde bir ilişki olduğu izlenmektedir. Ancak bu değeri, 0.30 - 0.70 aralıklarındaysa; bu defa değişkenlerin birbirleri arasında orta güçlükte bağlantısal bir ilişki olduğu kabul edilmektedir. 0.71 - 0.99 aralığındaki değerlere bakılarak, değişkenlerin birbirleri arasında yüksek düzeyde bağlantısal bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu ilişki 1.00’ e doğru yaklaştıkça değişkenlerin birbirleri arasında mükemmel bir ilişki olduğu söylenebilir (Karasar, 2016; Büyüköztürk, 2018).

Öğretmenlerin PS ile Oİ korelasyon (ilişki) sonuçları Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4. 26: Öğretmenlerin PS Düzeylerinin ve Oİ Düzeylerinin Bağlantısal İlişkileri Bakımından Sonuçları (Korelasyon)

Boyutlar		1	2	3	4	5	6	7
PS	r	1						
	p							
Oİ	r	.353**	1					
	p							
DOA	r	.333**	.924**	1				
	p							
Lİ	r	.252**	.897**	.784**	1			
	p							
BA	r	.297**	.852**	.799**	.692**	1		
	p							
SA	r	.345**	.750**	.635**	.569**	.632**	1	
	p							
ÇA	r	.307**	.742**	.595**	.540**	.519**	.508**	1
	p							

*N=383, **.p<.01,*

Katılımcıların PS ve Oİ düzeyleri arasında pozitif (olumlu) yönde orta düzey anlamlı bir ilişki vardır ($r=.35$, $p<0.01$). Bu doğrultuda öğretmenlerin PS düzeyleri arttıkça Oİ’de artış olmaktadır. Ayrıca PS ile DOA puanları” arasında pozitif (olumlu) yönlü anlamlı (orta düzey) bir ilişki bulunmaktadır ($r=.33$, $p<0.01$).

Katılımcıların PS düzeyleri ile Lİ puanları arasında pozitif yönlü(olumlu) anlamlı düzeyde (manidar) bir ilişki ($r=.25$, $p<0.01$) ; PS ile BA puanları arasında, orta düzey (güçlü) pozitif (olumlu) düzeyde ilişki ($r=.29$, $p<0.01$).; ile SA arasında orta düzey (güçlü) pozitif yönlü (olumlu) bir ilişki ($r=.34$, $p<0.01$; ÇA düzeyleri arasında orta düzeyde (güçlü) pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir ($r=.30$, $p<0.01$).

4.1.6. Regresyon Analiz Sonuçları

Yapılan bu araştırmada PS bağımlı değişkeninin yordayıcı (Okul iklimi) etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda basit regresyon analizi yapılmış olup öncelikle değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu, doğrusallık ve normallik varsayımları incelenmiştir. ZPRED-ZRESID grafiğinden elde edilen bulgulara göre dağılımın normal olduğu, bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkinin dağılım/ saçılım grafiğinde yapılan incelemeye göre; doğrusal olduğu belirlenmiştir. Ayrıca değişkenlerin “Çarpıklık ve basıklık” değerlerinin de normal dağılıma uygun olduğu görülmüş olup basit doğrusal regresyon analizi ile ilgili tüm varsayımlar tamamlandıktan sonra regresyon analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda Psikolojik sağlamlık (PS) değişkeninin üzerinde, Okul İkliminin (Oİ.) etkisi basit regresyon analizi ile incelenmiş olup aşağıda sonuçlar tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4. 27: Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıklarının Okul İklimi Düzeylerini Açıklama Gücü

	β	Shx	(β)	t	p
Sabit	8.629	1.560		5.531	.000
Oİ	0.127	.017	.353	7.367	.000

R^2 :12 ; F(1.281) :54.275; β = 0.353 p<0.05

Bu araştırmada bir bağımsız değişkenin (Okul İklimi) bir bağımlı değişken (Psikolojik Sağlamlık) üzerindeki etkisinin belirlenmesi için yapılan analiz sonuçlarına göre; R^2 değeri; bağımlı değişkenin (Psikolojik Sağlamlık) değişimin yüzdesi belirlenmiş olup ve diğer araştırma değişkeni (Okul İklimi) tarafından açıklandığını göstermektedir. Bu araştırma sonucu itibari ile “ β ” değeri “bağımsız değişkenin”, “bağımlı değişken” üzerindeki etkisi belirlenmiştir. Ayrıca kurulan modelin F istatistiğine bakılarak; p <0.05 anlamlılık düzeyine göre sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizi sonuçlarına göre; “öğretmenlerin psikolojik sağlamlık” algılarındaki değişimin %12’sinin “okul iklimi” tarafından açıklandığı belirlenmiştir.

Okul ikliminin psikolojik sağamlık üzerindeki etkili ve olumlu olduğu gör÷lmektedir ($\beta= 0.353$; $p<0.05$). Bu bağlamda okul iklimi psikolojik sağamlığı anlamlı olarak etkilemektedir. Okul ikliminin pozitif yönde artması öğretmenlerin psikolojik sağamlığını anlamlı yönde arttırmaktadır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarıyla okul iklimleri arasındaki bağlantısal ilişki sonuçları tartışılarak değerlendirilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmada; öğretmenlerin psikolojik sağlamlık puanları ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir ve katılımcılar açısından bu sonuç olumlu olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin okul iklimi toplam puanı ile alt boyut toplam puanları ortalamasının üstünde bir değere sahip olduğundan bu durum yine benzer şekilde öğretmen açısından sonuç, olumlu olarak kabul görmektedir. Bu araştırma kapsamında, farklı kademelerde eğitim veren öğretmenlerin PS düzeyleri ile Oİ düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde psikolojik sağlamlık ile ilgili dikkat çekici çalışmaların olduğu görülmektedir (Arslan, 2015; Doğan, 2015; Dikmen, Mayda, 2024; Dray vd., 2017; Leysvd., 2020; Uz Baş ve Yurdabakan, 2017; Özgüray vd.,2023; Şen, 2024; Terzi, 2006; Wild ve diğerleri, 2020). Benzer bir şekilde okul iklimi ile ilgili araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir (Aydoğan 2019; Cohen vd., 2009; Ekşi, 2006; Erdoğan ve Ertem, 2023; Gök ve Tarayan, 2023; Suldo vd.,2012; Pickeral, 2016; Özdemir, 2022) İlgili alanyazında psikolojik sağlamlık ile okul iklimi farklı konular olarak ele alınıp, çalışmaların bu yönde yapıldığı görülmektedir. Ancak yurt içi yürütülen çalışmalarda; öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ile okul iklimi ilişkisini inceleyen bir çalışmanın olmayışı bakımından bu araştırmanın alanyazındaki boşluğu doldurması ve alanyazına katkı sunması beklenmektedir. Bu araştırma öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ile okul iklimi algılarına ilişkin ortaya çıkan problemlerin ortaya konması, ilgili araştırmacılar tarafından geliştirilebilir müdahale yöntemleri geliştirilmesi açısından kritik bir öneme sahip olması beklenmektedir. Buna ek olarak yürütülen bu çalışmanın öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını arttırmaya yönelik çözüm önerileri sunması beklenmektedir. Okul ikliminin olumlu yönde geliştirme veya arttırmaya yönelik tedbirlerin alınması yönünden özgün niteliğe sahip olduğundan alanyazına katkı sunması beklenmektedir. Psikolojik sağlamlık, her türlü olumsuzluklara yaşamsal tehdit veya sorunlara rağmen bireyin, dayanma gücünün veya kapasitesinin olması, çevresiyle uyumu yakalama becerisidir (Masten,

2014; Cardillo, 2021). Ruh sağlığını korumanın bir yolu da yaşanan zorluklarla baş etme becerisinin geliştirilmesidir. Nitekim birçok araştırma sonuçları, olumsuz yaşantıların psikolojik sağlamlığı arttırmada bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.1.Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Cinsiyete Göre Tartışılması

Bu araştırmada öğretmenlerin PS düzeyleriyle Cinsiyet durumları (kadın-erkek) açısından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre erkeklerin; kadınlara göre PS düzeyleri, daha yüksektir. Alanyazında psikolojik sağlamlık ile cinsiyet açısından elde edilen sonuçlar birbirinden farklılıklar göstermektedir. Kimi araştırmalar bu araştırmadan elde edilen bulgularla paralellik gösterirken (Köse, 2022; Köse, Kartal ve Uzun, 2023; Hoşoğlu vd. 2018); Özgüray ve arkadaşları (2023) ile Temiz'in (2023) yürüttükleri çalışmalarda ise psikolojik sağlamlık ile cinsiyet açısından farklılık bulunmamaktadır. Psikolojik sağlamlık bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları zorluklarla baş etme yeteneği olarak tanımlandığı düşünöldüğünde bu yeteneğin birçok faktöre dayalı olduğu, cinsiyetin ise ciddi belirleyici bir faktör olmadığı düşünölebilir. Boyacıoğlu'na göre (2020) erkek öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri kadınlardan yüksek bulunmuştur ve bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile cinsiyet değişkeni arasında yalnızca okul iklimi alt boyutu olan “atışma” boyutunda erkeklerin kadınlara göre çatışma düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Alanyazında okul iklimi cinsiyet açısından incelendiğinde birçok farklı araştırma bulunmaktadır. Kara ve Yılmaz'a (2023) göre öğretmenlerin okul iklimi algıları ile demografik değişkenlerden biri olan cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu doğrultuda erkekleri Oİ düzeyleri kadınlardan daha yüksek düzeydedir. şentürk'ün (2010) yürüttüğü araştırma sonucuna göre katılımcıların cinsiyetleri açısından okul iklimi algıları arasında anlamlı farklılık olduğu görölmüştür. Bir diğer araştırma sonucuna bakıldığında, benzer bir sonuç elde edildiği görölmektedir (Varlı, 2015). Ancak yürütölen bu araştırmada ise öğretmenlerin genel olarak Oİ düzeyleri ile cinsiyet arasında neredeyse farklılık bulunmamaktadır. Bunun sonucu olarak erkekler ile kadınların okul iklim algıları benzer olduğu düşünölmektedir. İlgili alanyazında bu araştırmayı destekleyen sonuçlar bulunmaktadır. (Kavgacı, 2010; Özden, 2009). Bilindiği üzere okul iklimi,

öğrencilerin öğretmenlerin ve diğer tüm paydaşların eğitim ortamında yaşadığı deneyimleri ve etkileşimleri kapsamaktadır. Cinsiyet kavramı, okul iklimi açısından önemli bir faktör olabilir; ancak bu araştırmada elde edilen sonuçta cinsiyet açısından bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bunun temel nedeni toplumsal cinsiyet eşitliği ile açıklanabilir. Erkek ve kadın ayrımının yapılmadığı, herkese eşit fırsat ve imkân sağlandığı bir ortamın etkili olması beklenmektedir. Ayrıca Okul ikliminde tüm paydaşların oluşturduğu ortak çabanın etkisinin cinsiyetten daha önemli bir faktör olduğu düşünülebilir (Özdemir vd. 2010).

5.1.2. Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Yaşa Göre Tartışılması

Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin PS düzeylerinin ile yaş kriteri bakımından bir farklılık oluşturmamaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde Özgüray ve arkadaşları (2023) yaptığı çalışmada öğretmen PS düzeyleri bu araştırma sonuçlarını destekler nitelikte ve farklılık olmadığını göstermektedir.

Psikolojik sağlamlık ile 0-6 yaş dönemi, ilk çocukluk dönemi ergenlik yetişkinlik ve yaşlılık dönemi açısından geniş olarak incelenmesi gereken bir araştırma konusu olarak görülmektedir. Bu araştırmada psikolojik sağlamlık düzeylerinin yaş değişkeni açısından farklılığın olmamasında yaş aralığının çok geniş olarak ele alınmamasından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin yaş düzeyleri arasındaki farklılıklarından ziyade öğretmenlerin yaşam koşulları yada bireysel farklılıkları daha önemli bir faktör olabilir. Araştırmanın diğer değişkeni olan okul ikliminde yaşı bir etkisi bulunmamaktadır. Bu doğrultuda Karabeke'nin (2022) araştırmasına göre bu araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarında yaş düzeylerinin bir etkisi bulunmamaktadır. Aynı şekilde öğretmenlerin okul iklimi toplam puanları ile yaşları da benzer sonuçlar göstermektedir. Alanyazında öğretmenlerin Oİ düzeyleriyle yaş düzeyleri açısından bu araştırma sonucu ile paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Ekşi, 2006; Karabeke, 2022).

5.1.3. Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Tartışılması

Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarında medeni durum değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Erkeklerin ve kadınların psikolojik sağlamlık

düzeyleri benzerlik göstermektedir. İlgili alanyazına bakıldığında; Köse ve arkadaşlarının (2023); Kahramanmaraş'ta 6 Şubat 2023 deprem sonrasında öğretmenlerle yürüttüğü araştırmada, öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarıyla, evlilik durumları (evli-bekar) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde etmişlerdir ve bu sonucuyla bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Birlikte yaşamak evli olmak psikolojik sağlamlığı olumlu yönde etkileyebilir, evli olan bireyler kendilerini güvende hissedebilir, duygusal ihtiyaçlarını giderme, destek ve paylaşma, bağlılık, dayanışma gibi duyguların gelişmesini sağlayarak psikolojik sağlamlığı arttırabilir. Ancak evli bireylerin yaşaması muhtemel sorunlar (iletişim, güvensizlik, çatışma vb.) psikolojik sağlamlığı olumsuz etkileme durumu da söz konusudur. Aynı durum öğretmenlerin okul iklimi algıları toplam ve alt boyut toplam puanları ile medeni durumları açısından da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İlgili alanyazında, aile düzeni ve eğitim ortamlarının atmosferi arasındaki bağlantıyı doğrudan hedef alan çalışmaların sayısının kısıtlı olduğu görülmektedir. Eğitim ortamının kalitesine dair var olan araştırmalar büyük ölçüde okulların çıkar gruplarına olan etkilerine yoğunlaşmış ve genel anlamda toplumsal ve ekonomik değişkenler gibi daha geniş kavramları inceleme eğilimindedirler.

5.1.4.Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Öğretmenlikte Geçen Süreleri Açısından Tartışılması

Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarında öğretmenlikte geçen süre değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlik mesleğinde geçen sürenin psikolojik sağlamlık açısından bir farklılık oluşturmamaktadır. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin yaşadığı bir takım zorluklar ile meslekte zaman geçtikçe karşılaştıkları zorluklar bireyin yaşantısında benzer etkiler oluşturabilir. Mesleği uzun süredir sürdüren öğretmenlerin, mesleki deneyimleri nedeniyle daha fazla stresle veya tükenmişlik durumuyla karşılaşabilirler. Ancak, öğretmenlerin aynı zamanda yaşadıkları olumsuz deneyimlere karşı baş etme becerisi geliştirebilirler. Stresi kontrol altına alabilir. Nitekim yeni mesleğe başlayanlar da stres kaygı yaşayarak deneyim sahibi olmakta ve mesleğin ilerleyen aşamalarında baş etme becerisi geliştirebilirler. Benzer şekilde öğretmenlerin okul iklimi ile meslekte geçirilen süreler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İlgili alanyazında Bozkurt ve Levent (2021)'in yürüttüğü araştırmada öğretmenler arasında psikolojik dayanıklılık seviyelerinin cinsiyet, evlilik durumu, öğrettikleri konu ve çalıştıkları okul türüyle ilgili olarak

değişiklik göstermediği saptanmıştır. Ancak, öğretmenlerin yaşı, görevdeki süreleri ve okulda geçirdikleri yıllar itibarıyla psikolojik dayanıklılıklarında önemli ölçüde farklılıklar saptanmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlik deneyiminin uzunluğunun, onların psikolojik olarak sağlam kalma kapasiteleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını düşündürmektedir

5.1.5.Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Öğrenim Durumları Açısından Tartışılması

Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarında öğrenim- durumları (lisans-yüksek lisans) bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin okul iklimi ile mezuniyet durumları (lisans-yüksek lisans) süreler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Psikolojik sağlamlık dinamik ve çok yönlü bir süreçtir. Bireylerin kişisel yaşantı ve deneyimlerinin etkisi psikolojik sağlamlığı etkilerken, eğitim durumlarının da etkileme durumu göz ardı edilmeyerek bu araştırmada ele alınmıştır. Ancak bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin yaşam deneyimleri, kişilik özellikleri gibi farklı faktörlerin psikolojik sağlamlık üzerinde etkisinin eğitim durumlarına göre daha etkili olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. İlgili literatürde Özgüray vd. (2023) uzman öğretmenlerin uzman olmayan öğretmenlere göre psikolojik sağlamlıkları daha yüksek bulunmuştur. Şen ve Köse'nin (2024) yürüttüğü araştırmada lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin lisans seviyesinde eğitim alan öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazında elde edilen bulguların farklılarının veri gruplarının farklılıklarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

5.1.6.Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Çalıştıkları Okul Kademe Türleri Açısından Tartışılması

Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ile çalıştıkları okul kademe türleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Farklı kademe türlerinde öğrencilerin duygusal davranışsal ve akademik ihtiyaçları farklılaşabiliyor. Lise öğretmenleri ve ortaokul öğretmenleri genel olarak ergenlik döneminde öğrencilerle çalışmakta; ancak ilkokul öğretmenleri daha küçük yaştaki ve farklı gelişim çağındaki çocuklarla çalışmaktadır. Farklı kademe türlerinin çalışma koşullarının öğretmenlerin psikolojik sağlamlığını farklı şekilde etkilemesi beklenirken; bu araştırmada etkili olmadığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarını alanyazında destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Lee, 2012;

Bakker et al., 2007). Öğretmenlerin okul iklimi düzeylerinde kademe türleri açısından anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlerin Oİ düzeylerinin; ilkokulda çalışanların ortaokulda ve lisede çalışanlara göre okul iklim algıları yüksek iken ortaokulda çalışanların ise lisede çalışanlara Oİ düzeyleri yüksektir. Öğretmenlerin kademe türleri açısından bu sonuçlar sırasıyla ilkokul ve ortaokul lehine olduğu görülmektedir. Bu durum DEO; düzeyleri ile Lİ düzeyleri, BA düzeyleri SA düzeyleri için de geçerlidir. Alanyazın incelendiğinde; Zeytin'e (2008) göre okul ikliminin öğretmenlerin görev yaptığı kademeye göre farklılıklar olduğunu belirlemiş olup bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. İlğan vd. (2020) araştırmasına göre öğretmenlerin kendilerini buldukları eğitim ortamını nasıl değerlendirdikleri ve mesleki stres kaynaklarının tanımlanmasıyla beraber bu faktörlerin birbiriyle olan ilişkisi mercek altına alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim ortamının değerlendirmesinde cinsiyet açısından ölçeğin tamamı ve alt unsurları itibarıyla belirgin bir farklılık tespit edilmemiş; ancak görev yaptıkları okul kademesi ve meslek içindeki tecrübe yılları dikkate alındığında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

5.1.7.Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Branş Türleri Açısından Tartışılması.

Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarında öğretmenlerin çalıştıkları mevcut branş alan türleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin “Okul İklimi” toplam puanlarının; meslek-branş açısından sınıf öğretmenlerinin Fen-Matematik branşı öğretmenlerine göre okul iklim algıları daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin “Okul İklimi-Demokratiklik ve Okula Adanma” toplam puanlarının; meslek-branş açısından ise Sınıf öğretmenlerinin Fen-Matematik branşı öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca Fen-Matematik branşı öğretmenlerin Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre “Okul İklimi-Demokratiklik ve Okula Adanma” düzeyleri daha düşük düzeyde bulunmuştur

Öğretmenlerin “Okul İklimi- Liderlik” toplam puanlarının; meslek-branş açısından farklılıklarına bakıldığında; Sınıf öğretmenlerinin Fen-Matematik branşı öğretmenlerine göre “Okul İklimi-Liderlik” düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca Fen-Matematik branşı öğretmenlerin Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre “Okul İklimi-Liderlik” düzeyleri daha düşük düzeyde bulunmuştur. (Day & Kington,2008) araştırmasında öğretmenlerin kariyerlerinin çeşitli evrelerindeki zihinsel dirençleriyle etkinlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma,

öğretmenlerin motivasyonlarını ve genel refahlarını koruyabilmede etkili olan değişkenleri öne çıkarmıştır. Fakat bu araştırma, öğretmenlerin öğretim alanlarını doğrudan incelememekte ve zihinsel direnç ile öğretim alanları arasında açık bir bağ kuran bulgular sunmamaktadır.

İncelenen alanyazın çerçevesinde, öğretmenlerin psikolojik sağlamlığı ile onların branşları arasında kesin bir ilişki açığa kavuşturulamamıştır. Farklı öğretim alanları arasındaki potansiyel varyasyonlar ve bu varyasyonların psikolojik direnç üstündeki potansiyel etkilerini anlamlandırmak adına ek araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

5.1.8.Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Mevcut Okuldaki Çalışma Süreleri Açısından Tartışılması

Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarında öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki görev süreleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak öğretmenlerin “Okul İklimi-Liderlik” toplam puanlarının; okuldaki görev süreleri açısından değerlendirildiğinde; 1-3 yıl arası ortalama görev alan öğretmenlerin 7-9 yıl arası ortalama görev alan öğretmenlere göre okul iklimi “Liderlik Algıları” daha yüksek bulunmuştur. İlgili alanyazında öğretmenlerin okullarda geçirdikleri süre arttıkça psikolojik dayanıklılık da artış sağlanmaktadır. Bunun nedeni ise öğretmenlerin iş tecrübesi ve deneyimi ile açıklanmaktadır (Vidić, & Miljković, 2019). Bu araştırmada elde edilen sonuçlar araştırma bulgularından farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin görev aldıkları okul ortamlarındaki sürenin çokluğu bir süre sonra monotonluk oluşturduğu düşünülebilir.

5.1.9.Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Puanlarının Algılanan Gelir Düzeyleri Açısından Tartışılması

Öğretmenlerin PS düzeylerinin algıladıkları gelir düzeyleri bakımından bir farklılık yoktur. Benzer şekilde öğretmenlerin okul iklimi ÇA alt boyutu dışında diğer tüm boyutlarda bir anlamlı farklılık görülmemektedir. Buna göre öğretmenlerin ÇA düzeyleri ile algılanan gelir düzeyleri açısından gruplar arası farklılıklarına bakıldığında; “gelir düzeyi” yüksek olan öğretmenlerin “gelir düzeyleri” düşük olan öğretmenlere göre çatışma algıları daha yüksektir.

Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ile maddi kazançları arasında bağın kurulması güç olabilir. Ancak ilgili alanyazında genel olarak öğretmenlerin mali durumları, işten

duyulan memnuniyetleri, mental sağlık ve genel psikolojik refah üzerinde genel bütünlük açısından bakıldığında etkili ve olumlu sonuçları olduğu görölmektedir (Brown & Leigh, 2010; Bryant, 2006). Bryant (2006) öğretmenlerin maaşlarının artmasıyla öğretmenler açısından bir motivasyon ve memnuniyet kaynağı olarak görüldüğünü öne sürmektedir. Ayrıca benzer durumların personel istikrarı üzerinde de belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda eğitim sistemlerini yöneten yetkililer tarafından öğretmenlerin gelir düzeylerinde yapılacak iyileştirme, yapılacak olan yeni çalışmaların sonuçlarını olumlu yönde etkileyebilir.

5.1.10.Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri İle Okul İklimi Algıları Arasındaki Korelasyon İlişkisi Açısından Tartışılması

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin PS düzeyleri ve Oİ düzeyleri arasında pozitif(olumlu) ve orta düzey güçlükte ilişki söz konudur. Bu bağlamda öğretmenlerin psikolojik sağlamlık toplam puanları arttıkça okul iklimi puanlarında da artış olduğu görölmektedir.

Alanyazında; olumlu okul iklimine sahip okullarda yetişen öğrenciler ile diğer paydaşlar kendilerini önemli ve değerli hissetmektedir. Bu ortamlarda psikolojik sorun yaşayan bireylerin psikolojik sağlamlık gücüne katkı sağlandığı da bilinmektedir (Danielian, 2021; Zhou, Zhang & Liu,2023). Bu bağlamda elde edilen bulgular psikolojik sağlamlık ve okul iklimi bir birbirlerini pozitif yönde etkilediği görölmekle birlikte araştırma sonuçları açısından da istenen olumlu bir durum olduğu söylenebilir. Özgenel vd. (2018) okul ikliminin aynı zamanda öğrencilerin akademik başarıları ile genel huzurunu okula bağlanma düzeyini arttırırken öğretmenler ve arkadaşları ile olan olumlu bağına güçlendirmekte ve psikolojik sağlamlığın okul iklimi ile olan ilişkisini dolaylı olarak ortaya koymaktadır. Astuti ve arkadaşlarının (2019) yürüttükleri araştırma sonuçlarına göre okul ikliminin psikolojik sağlamlığı etkilediği sonucu elde edilmiş olup bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

5.1.11.Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları İle Okul İklimine İlişkin Regresyon Analizinin Tartışılması.

Psikolojik sağlamlık ile okul iklimi arasındaki ilişki eğitim öğretim alanı açısından önemli bir araştırma konusudur. Nitekim yapılan benzer araştırmalar alanyazında mevcuttur. Pozitif okul iklimi olan okullarda akademik başarı, okul bağlılığı, risk davranışların azlığı, güven ve huzur ortamının varlığını sağlarken bireylerin

psikososyal davranışlarını güçlendirerek psikolojik sağlamlığa katkı sağlamaktadır (Bonanno, 2004; Hughes & Pickeral, 2013; Thapa et al., 2013). Aksi durumda, okul ikliminin olumsuz veya negatif olduğu ortamlarda öğrenciler anksiyete depresyon kaygı stres vb olumsuz sorunlarla karşılaştığı, akran baskısı şiddet gibi sorunlara maruz kaldığı bilinmektedir (La Salle, 2018).

Psikolojik sağlamlık ile okul iklimi arasındaki ilişki karmaşık bir yapıya sahiptir ve her iki boyut çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Yapılan araştırmalarda okul ikliminin bireylerin algılarını ve psikolojik iyi oluşlarını kritik düzeyde etkilediği bilinmektedir (Vinha vd. 2018) İlgili alanyazında araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Thapa et al., 2013). Okul iklimi, öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarını; dolaylı olarak etkileyerek onların psikolojik iyi olma düzeylerine katkıda bulunmaktadır (Eryılmaz, 2010; Aydoğan, 2019). Yapılan bir diğer araştırmada ise okul ikliminin bireylerin ruh sağlığı ve yaşam doyumları üzerinde dolayısıyla psikolojik sağlamlıklarında önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir (Uz Baş & Yurdabakan, 2017). Psikolojik sağlamlık, zorlu yaşam olaylarına karşı iyi uyum sağlama kapasitesi olduğu düşünüldüğünde (Olsson vd., 2003) olumlu okul iklimi ortamının oluşturulmasında belirleyici bir faktör olması beklenmektedir. Bu ortamın oluşturulmasında bireylerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayan duygusal davranışsal sosyal kurallar değerler ve beklentiler de önemlidir (Cohen vd., 2009).

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları aynı okul iklimi düzeylerinde olduğu gibi yüksek bulunmuştur ve bu durum katılımcılar açısından olumlu bir durum olarak kabul edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyi okul iklimi düzeyleri ile ilişkilidir, psikolojik sağlamlık arttıkça öğretmenlerin okul iklimi algıları da olumlu olarak artış göstermektedir. Sonuç olarak bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Dolayısıyla bu iki kavramın öğretmenleri olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu araştırma, nitel araştırma ile desteklenmesi durumunda alanyazına daha kapsamlı bir katkı sunması beklenmektedir.

Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıklarının arttırılması kritik bir öneme sahiptir bunun yanı sıra okul ikliminin olumlu olması okulun tüm tüm paydaşları (öğretmen, öğrenci, veli) açısından istenen bir durumdur. Bu araştırmada psikolojik sağlamlıkları ile okul iklimi algıları yüksek bulunan öğretmenler için okul atmosferini diğer bir deyişle olumlu okul iklimini oluşturacak uygun imkânlar sağlanmalı bu imkânlar sürekli olarak geliştirilmelidir. Bu çalışma psikolojik sağlamlık ve okul iklimini oluşturan diğer paydaşları da katarak ile ilgili destekleyici çalışmalar yapılarak alanyazına katkı sağlanabilir. Öğretmenlerin Psikolojik sağlamlıklarının arttırılmasında okul ikliminin gücüne yönelik farkındalık programlarının hazırlanarak tüm paydaşlara (Öğrenci, Veli vb.) sunulması alanyazına katkı sağlanabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin okul iklimi algılarının psikolojik sağlamlığı etkilediği görülmektedir. Psikolojik sağlamlık ile ilgili uygulayıcı öğretmen kılavuzu, uygulama örnekleri geliştirilebilir.

Bu araştırma demografik değişkenler ile çalışma bulguları doğrultusunda bazı sınırlılıkların olduğu belirlenmiştir. Araştırma yalnızca İstanbul'un Esenyurt ilçe belediyesi ile sınırlıdır. Ancak bu araştırma konusu ülke genelinde farklı bölgelerden alınan daha büyük bir örneklemle yeniden yürütülebilir. Bu araştırma yalnızca resmi okullarda yürütülmüştür. Benzer çalışma özel okullarda da yürütülebilir.

Araştırmada öğretmenlerin bazı demografik değişkenlerinin psikolojik sağlamlık ve okul iklimi açısından farklılıkların olmadığı görülmektedir, bu durumu etkileyen faktörlerin sebeplerini araştırmak adına bu çalışma farklı veri gruplarıyla ve benzer okullarda yeniden incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ali, K., et al (2017). Perceived barriers and facilitators towards help-seeking for eating disorders: A systematic review. *International Journal of Eating Disorders*, 50(1), 9–21. DOI: 10.1002/eat.22598.
- Altuntaş, S., ve Genç, H. (2020). Mutluluğun Yordayıcısı Olarak Psikolojik Sağlık: Öğretmen örnekleminin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 936-948. doi: 10.16986/HUJE.2018046021.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368-420.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi Algıları* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı).
- Astuti, B., Mufrihah, A., & Alfiah, L. (2019). How school climate aspects affect the development of adolescence's psychological well-being. *KnE Social Sciences*, 284-295.
- Bartone, P.T. (2004) "The Need for Positive Meaning in Military Operations: Reflections on Abu Ghraib," in 112th Annual Convention of the American Psychological Association. Honolulu, HI: Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- Bonanno, G.A. (2004). Loss, Trauma, and Human Resilience—Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events?" *American Psychologist*, 59(1): pp. 20–28.
- Brooks, R. B. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545–553. <https://doi.org/10.1037/h0079565>
- Baker, J. H., & Runfola, C. D. (2016). Eating disorders in midlife women: A perimenopausal eating disorder? *Maturitas*, 85, 112–116. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2015.12.017>.

- Bozkurt, D., & Levent, F. (2021). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 7968-8000.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Brown, S. L., & Leigh, J. P. (2010). Teacher labor supply. *Economics of Education Review*, 29(4), 569-582.
- Bryant, M. (2006). Does money matter? Salary, job satisfaction, and teacher turnover. *American Secondary Education*, 34(2), 33-53.
- Cardillo, R. (2013). School climate and youth development. In Dary, T. & Pickeral, T. (ed) (2013). *School Climate Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief, Number 1*, New York, NY: National School Climate Center.
- Cardillo, R. (2021) <https://schoolclimate.org/publications/school-climate-practice/> sitesinden 12.04.2024 tarihinde alındı.
- Chernobai, L., & Khairulin, O. (2022). Research And Development Of Mental Resilience As An Adaptive Mechanism In Servicemen. *Scientific Journal Of Polonia University*, 49(6), 98-105. <https://doi.org/10.23856/4913>
- Conley, C. S., Durlak, J. A., & Kirsch, A. C. (2015). A meta-analysis of universal mental health prevention programs for higher education students. *Prevention Science*, 16(4), 487–507. DOI: 10.1007/s11121-015-0543-1.
- Cohen, J. Et al. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, J. (2014). The foundation for democracy: School climate reform and prosocial education. *Journal of character education*, 10(1), 43-52.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new Resilience scale: The Connor-Davidson Resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>.
- Çetin, F., & Yılmaz, A. (2015). "Yılmazlık Kavramı ve Ölçme Yöntemleri." *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(35), 87-104.
- Danielian, J. (2021). School Climate Change: Requiring Understanding of Our

- Students and Community. In *Culturally Responsive Teaching in Gifted Education* (pp. 23-34). Routledge.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, culture & society*, 16(1), 7-23.
- de Terte, I., Stephens, C., & Huddleston, L. (2014). The development of a three part model of psychological resilience. *Stress and Health*, 30(5), 416-424.
- Deluca, J. S., Et Al. (2022). Psychosis-like experiences and resilience: A systematic and critical review of the literature. *Psychological Services*, 19(Suppl 1), 120–138. <https://doi.org/10.1037/ser0000585>.
- Demir, A., & Gümüşeli, İ. (Eds.). (2011). Sosyal Destek: Kuram, Araştırma ve Uygulama. Ankara: Pegem Akademi.
- Devine, J. J. F., & Cohen, J. (2007). Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Duckenfled, M. & Reynolds, B. (2013). In Dary, T. & Pickeral, T. (ed) (2013). School Climate and Dropout Prevention. In Dary, T. & Pickeral, T. (ed) (2013). School Climate Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief, Number 1, New York, NY: National School Climate Center.
- Dray, J., et al. (2017). Systematic review of universal resiliencefocused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824.
- Dikmen Mayda, M. (2024). Öğretmenlerde psikolojik sağlamlık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı).
- Ekşi, F. (2006). *Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Emiroğlu, B. (2016). Problem Çözme Becerileri: Teoriler, Modeller ve Uygulamalar. Ankara: Pegem Akademi.

- Erata, F., & Özbey, S. (2020). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pearson Journal*, 5(9), 125-151.
- Ertem, H. Y. (2023). Okul Öncesi Eğitimde Velilerin Okul İklimi Algısının İncelenmesi. *Asya Studies*, 7(25), 71-80.
- Forbes, S., & Fikretoglu, D. (2018). Building resilience: The conceptual basis and research evidence for resilience training programs. *Review of General Psychology*, 22(4), 452–468. <https://doi.org/10.1037/gpr0000152>
- Freiberg, H. J. (1999). School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments. Retrieved from: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.lib.vt.edu>
- Garmezy N (1987). Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology and the search for stress-resistant children. *Am J Orthopsychiatry*, 57:159–174.
- Garmezy N (1991) Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *Am Behav Sci*, 34:416–430.
- Gençöz, T. (2011). Öz Farkındalık: Yeni Bir Psikoterapi Yaklaşımı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(28), 1-12.
- Gök, R., & Tarayan, M. (2023). Primary School Teachers Views On Positive School Climate. *Asya Studies Academic Social Studies*, 7(24), 43-66.
- Gönen, T., & Koca Ballı, A. İ. (2020). The Effect Of Resilience On Burnout: A Study On Teachers Working In Private Schools. *Journal Of Tourism Economics And Business Studies*, 2(1), 46-60.
- Gizir, C. A. (2004). Akademik sağlamlılık: Yoksulluk içindeki sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi. (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Hoşoğlu, R., Fıncı-Kodaz, A., Yılmaz-Bingöl, T., & Vural-Batik, M. (2018). Öğretmen adaylarında psikolojik sağlamlık. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 217-239. <https://doi.org/10.26466/opus.405751>.
- Hu T, Zhang D, & Wang J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental

health. *Personality and Individual Differences*, 76, 18–27.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.039>

Hughes, W.H. & Pickeral, T. (2013). School climate and shared leadership. In Dary, T. & Pickeral, T. (ed) (2013). *School Climate Practices for Implementation and Sustainability*. A School Climate Pras Brief, Number 1, New York, NY: National School Climate Center.

Hughes, W.H. & Pickeral (2021) <https://schoolclimate.org/publications/school-climate-practice/> sitesinden 12.04.2024 tarihinde alındı.

Ishii, T., et al. (2018). What kinds of factors affect the academic outcomes of university students with mental disorders? A retrospective study based on medical records. *Asian Journal of Psychiatry*, 32, 67–72. DOI: 10.1016/j.ajp.2017.11.017

İlğan, A., Çiftci, T., & İlmaz, M. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları ile mesleki gerilim kaynakları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 4-18.

Kararımak, Ö. (2007). Connor-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirliği: Travma örnekleminde doğrulayıcı faktör analizi. IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Kitapçığı.

Karataş K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.

Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar Teknikler İlkeler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karabeke, A. (2022). Öğretmenlerin etkili okul algıları ile okul iklimi arasındaki ilişki.

Kavgacı, H. (2010). İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Köse, A, Kartal İ. & Uzun M.(2023). Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ve Yaşam Doyumları: 6 Şubat 2023 Depremi Sonrası Bir Araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 94-115.

Köse, F. (2022). Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ve kendini işe vermeleri üzerine korelasyonel bir çalışma. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(1), 102-110. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.940730>

- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Kiehl, K. A., Bates, A. T., Laurens, K. R., Hare, R. D., & Liddle, P. F. (2006). Brain potentials implicate temporal lobe abnormalities in criminal psychopaths. *Journal of abnormal psychology*, 115(3), 443.
- La Salle, T. P. (2018). International perspectives of school climate. *School Psychology International*, 39(6), 559-567. <https://doi.org/10.1177/0143034318808336>
- Luthar, Suniya S., Dante Cicchetti & Bronwyn Becker (2000). "The Construct of Resilience: Implications for Interventions and Social Policies," *Child Development*, Vol. 71, No. 3, , pp. 543–562.
- Ma, W., Sang, B., & Hong, L. (2008). Review of Resilience and its Machine Processed. *Hua Dong Normal University Transaction (education science page)*, 26(1), 89-96.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2013). Self-efficacy. In I. B. Weiner, J. E. Maddux, & M. M. Tangney (Eds.), *Handbook of psychology* (2nd ed., Vol. 5, pp. 79-91). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Masten AS. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *Am Psychol.*; 56: 227-238.
- Masten AS. (2002). Resilience in development. In: CR Snyder, Shane J Lopez, editors. *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.; 74-78.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20.

- Maslowski, R. (2001) School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects (Enschede, The Netherlands, Twente University Press)
- Meredith, L. S., Sherbourne, C. D., Gaillot, S. J., Hansell, L., Ritschard, H. V., Parker, A. M., & Wrenn, G. (2011). Promoting psychological resilience in the US military. *Rand health quarterly*, 1(2).
- National School Climate Council (NSCC) (2007). The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. Retrieved from: <http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/>.
- Oktan, V. (2008). Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. (Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- Olsson, et al. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26(1):1–11. [https://doi.org/10.1016/S0140-1971\(02\)00118-5](https://doi.org/10.1016/S0140-1971(02)00118-5)
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T.L., & Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142-157. Doi: 10.1037/spq0000076.
- Orgm. (2021) Psikolojik Sağlamlık. *Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmenler İçin*. Erişim Tarihi 30.12.2022. <https://orgm.meb.gov.tr/www/psikolojik-saglamlik/icerik/2107>
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özden, T. (2009). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algıları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Öz, P. D. F., & Yılmaz, U. H. E. B. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(3), 82-89.

- Özgüray,Ö.,vd.(2023).Öğretmenlerin Psikolojik Sağlık Düzeyleri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(93), 616-627.
- Özen, D. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Psikolojik Sağlık Üzerine Etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6(3), 1428-1449.
- Özgenel, M., Caliskan Yilmaz, F., & Baydar, F. (2018). School climate as a predictor of secondary school students' school attachment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 87-116, DOI: 10.14689/ejer.2018.78.5
- Reivich, K. J., Seligman, M. E. P., & McBride, S. (2011). Master resilience training in the U.S. Army. *American Psychologist*, 66(1), 25–34. <https://doi.org/10.1037/a0021897>
- Resnick, B. (2014). Resilience in older adults. *Topics in Geriatric Rehabilitation*, 30(3), 155-163
- Pedroso-Roller, T. (2021). Durability and psychotherapy. *Refereed Health Research Scientific Journal Gestar*. ISSN: 2737-6273. , 4 (8 Spanish Ed.), 324-333.
- Rutter M (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *Am J Orthopsychiatry*.; 57: 316-331.
- Robertson, I. Et al. (2015). Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(3), 533–562. <https://doi.org/10.1111/joop.12120>.
- Sánchez-Teruel, Et Al. (2021). Do psychological strengths protect college students confined by COVID-19 to emotional distress? The role of gender. *Personality and individual differences*, 171, 110507.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.
- Suldo, S., McMahon, M., Chappel, A., & Loker, T. (2012). Relationships between perceived school climate and adolescent mental health. *School Mental Health*, 4, 69-80. doi:10.1007/s12310-012- 9073-1.

- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37(1), 52-68.
- Smith, B. W., Tooley, E. M., Christopher, P., & Kay, V. S. (2010). Resilience as the ability to bounce back: A neglected personal resource?. *Journal of Positive Psychology*, 5, 166-176.
- Smith, J., & Johnson, R. (2010). "Resilience: Coping with Adversity and Determination." *Journal of Resilience Studies*, 15(2), 45-60.
- Şen, R., & Köse, A. (2024). Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(21), 80-101.
- Temiz, R. S., (2023). Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının psikolojik sağlık düzeyleri üzerindeki etkisi (Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385. doi:10.3102/0034654313483907.
- Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education*, 22, 441-463.
- Uz Baş, A., & Yurdabakan, İ., (2017). Psikolojik Sağlık ve Okul İkliminin Ortaokul Öğrencilerinin Yaşam Doyumunu Yordama Gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , vol.41, no.1, 202-214.
- Yavaş, H. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı Davranışları İle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Psikolojik Sağlık ve Benlik Saygısının Aracı Rolü* (Doktora Tezi) Uludag Üniversitesi, Bursa.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement.
- Werner, E. E. (2005). Resilience research: Past, present, and future. In *Resilience in children, families, and communities: Linking context to practice and policy* (pp. 3-11). Boston, MA: Springer US.

- Wild, J., Greenberg, et al. (2020). Pre-incident training to build resilience in first responders: Recommendations on what to and what not to do. *Psychiatry*, 83(2), 128–142. <https://doi.org/10.1080/00332747.2020.1750215>
- Williams, M., et.al.(2015). *Understanding provision for students with mental health problems and intensive support needs: Report to HEFCE by the Institute for Employment Studies (IES) and Researching Equity, Access and Partnership (REAP)*. Institute for Employment Studies, Brighton. APA.
- Vidić, T., & Miljković, D. (2019). Povezanost Pristupa Poučavanju S Percipiranjem Samoeфикаsnosti, Zadovoljstvom Poslom i životom te emocijama učitelja u osnovnoj školi. *Psychological Topics*, 28 (2), 291-312.
- Zeytin, N. (2008). İlköğretim Okullarında Bürokratikleşme ve Okul Kültürü. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zhou, L., Zhang, X., & Liu, L. (2023). School climate and depressive symptoms of disciplinary alternative school students: Resilience as a mediator. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 51(1), 1-16.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşlarım; aşağıdaki soruları okuyarak, kendinize uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Lütfen tüm soruları cevaplandırınız. Katılımınızdan dolayı teşekkürler.

1. **Cinsiyet**

() K () E

2. **Yaş**

()

3. **Medeni Durum**

() Evli () Bekar

4. **Öğrenim Durumunuz**

() Lisans () Y. Lisans () Doktora

5. **Kıdem yılınız**

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 ve üstü yıl

6. **Çalıştığı Kademe türü**

() Okul öncesi () İlkokul () Ortaokul
() Lise () Diğer; belirtiniz (.....)

7. **Görev aldığı okuldaki çalışma süresi, yıl ()**

8. **Branş türü (.....)**

9. **Algılanan Gelir Durumu**

() Düşük () Orta () Yüksek () Çok Yüksek

Ek 2: Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

No	Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği	Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1	Sıkıntılı zamanlardan sonra kendimi çabucak toparlayabilirim.					
2	Stresli olayların üstesinden gelmekte güçlük çekerim.					
3	Stresli durumlardan sonra kendime gelmem uzun zaman almaz.					
4	Kötü bir şeyler olduğunda bunu atlatmak benim için zordur.					
5	Zor zamanları çok az sıkıntıyla atlatırım.					
6	Hayatımdaki olumsuzlukların etkisinden kurtulmam uzun zaman alır.					

Ek 3: Okul İklimi Ölçeği

NO	OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ	HİÇBİRZAMAN	NADİREN	BAZEN	ÇOĞUNLUKLA	TAMAMEN
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.					
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.					
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.					
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.					
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.					
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.					
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.					
8	Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.					
9	Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.					
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.					
11	Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.					
12	Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.					
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.					
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.					
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.					
16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.					
17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.					
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.					
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.					
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.					
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.					
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.					
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.					

Ek 4: Ölçek İzinleri



Suzan CANLI



Tayfun Doğan
ERDOĞAN AKIN

05.12.2023

Hocam çok çok özür dilerim. Psikolojik sağlamlık ile okul iklimini karıştırdım. Şimdi doğru ölçek için izninizi istedim. Anlayışınız için çok teşekkür ederim.

...



Suzan CANLI
ERDOĞAN AKIN

07.12.2023



İklim ölçeği izni.doc
DOC - 59 KB

Merhaba, okul iklimi ölçeğini bilimsel çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar.

#DeğişimÜsküdar'da



Tarihli Günü: 18 Temmuz - 04 Ağustos



Prof. Dr. Tayfun Doğan
İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi / Psikoloji / Öğretim Üyesi
tayfun.dogan@uskudar.edu.tr

Tel: 0216 480 22 22 | Faks: 0216 478 12 56 | Web: www.uskudar.edu.tr
© 2023 Üsküdar Üniversitesi. Tüm hakları saklıdır. Üsküdar Üniversitesi

Ek 5: Araştırma Uygulama İzni (Valilik Oluru)



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-99467944
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Erdoğan AKIN)

25/03/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğünün 07.03.2024 tarihli ve 2400009272 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.03.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Okul İklimi Algılarının İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul'da Bulunan Eğitim Kurumları
Araştırma Yapılacak Kişiler : Yönetici, Öğretmen, Diğer Personel
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (3 Sayfa)
- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 28 Bilgi İçin : Aydın BALTA
E-posta : strategielistirme34@meb.gov.tr Unvanı : VHKİ
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ddc9- bda7- 35ac- 95f 3- c83a kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Erdoğan AKIN

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Anabilim Dalı Eğitim Yönetim ve Denetimi Bölümü, 2023, İstanbul (Tez Aşaması)

Lisans: Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, 2003 Edirne

B. MESLEKİ DENEYİM

- 2005-2009 yılları arasında (MUŞ/MERKEZ) Kayaşık İlköğretim Okulu müdür yetkili öğretmenlik,
- 2009-2010 yılları arasında (MUŞ/MERKEZ) Ziyaret Köyü İlköğretim Okulu müdür vekili,
- 2010-2014 yılları arasında (İSTANBUL/BAĞCILAR) Abdurrahman - Nermin Bilimli İlkokulu sınıf öğretmeni,
- 2014-2017 yılları arasında (İSTANBUL/AVCILAR) Cumhuriyet İlkokulu sınıf öğretmeni,
- 2017-2020 yılları arasında (İSTANBUL/BEYLİKDÜZÜ) Naciye Tınaztepe İlkokulu müdür yardımcısı,
- 2020-2021 yılları arasında (İSTANBUL/BEYLİKDÜZÜ) Mehmet Gesoğlu İlkokulu müdür yardımcısı olarak görev yapmış ve,
- 2021'den itibaren de (İSTANBUL/ESENYURT) Sonnur Yalnızoğlu İlkokulu okul müdürü

C. PROJELERİ

- We learn by living our values (Değerlerimizi yaşayarak öğreniyoruz) Etwinning Proje Çalışmalarında kurucu ve yürütücü
- Learning with behavior cards (Davranış kartlarıyla öğrenme) Etwinning Proje Çalışmalarında kurucu ve yürütücü
- Sudoku is an intelligence game based on logical reasoning (Sudoku ile öğrenme) Etwinning Proje Çalışmalarında proje ortağı

D. YAYINLARI

- Vatansever Bayraktar, H., & Akın, E. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. *Avrasya Bilimler Akademisi Sosyal Bilimler Dergisi/Eurasian Academy of Sciences Social Science Journal*.
- B., Fırat, T., Fırat ve E., Akın (2023) Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Eyuder Eğitim Araştırmaları Dergisi*.

