

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Stres Düzeyleri ile Okul İklimi
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatima KARACA GELGÖR

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Türker SEZER

BOLU, ARALIK - 2024

KABUL VE ONAY SAYFASI

Fatima KARACA GELGÖR tarafından hazırlanan “**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN STRES DÜZEYLERİ İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy tipi kabul edilmiştir. 29/11/2024

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Doç. Dr. Türker SEZER
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Özgül POLAT
Marmara Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğretim Üyesi Muhammed Fatih
KÜÇÜKKARA
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Üye

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu ve Şablonuna uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir
- aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2023/3971 sayısı ile etik izin alınmıştır.

Fatima KARACA GELGÖR

ÖZET

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN STRES DÜZEYİ İLE OKUL
İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ
FATIMA KARACA GELGÖR
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
(TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. TÜRKER SEZER)**

BOLU, ARALIK - 2024

XI + 64 sayfa

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeyleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla İstanbul'un Tuzla, Maltepe ve Kadıköy ilçelerinde toplam 402 gönüllü öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeliyle yapılan çalışmada, öğretmenlerin stres düzeyleri Genel İş Stresi Ölçeği ile okul iklimine ilişkin algıları ise Okul İklimi Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Verilerin analizi, normallik testleri sonucunda dağılımın normal olmadığı belirlenerek nonparametrik testler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin stres düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuş; stres düzeylerinin özellikle kıdem yılı, kurum türü ve sınıf mevcudu gibi faktörlerden etkilendiği belirlenmiştir. Ayrıca, okul iklimine ilişkin liderlik ve demokratiklik gibi alt boyutların, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma, olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin stres düzeylerini azaltmada ve iş tatminlerini artırmada kritik bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin destekleyici liderlik sergilemesinin ve eğitim politikalarının öğretmen refahını artıracak şekilde düzenlenmesinin, hem eğitim kalitesini hem de öğretmenlerin mesleki dayanıklılığını güçlendirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Okul İklimi, Stres, Öğretmen Stresi, İş Stresi, Örgüt İklimi.

ABSTRACT

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHER’S STRESS LEVELS AND SCHOOL CLIMATE

MASTER THESIS

FATIMA KARACA GELGÖR

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

PRESCHOOL TEACHING

(SUPERVISOR: ASSOC. PROF. DR. TÖRKER SEZER)

BOLU, DECEMBER 2024

XI + 64 pages

This study aimed to examine the relationship between preschool teachers' stress levels and school climate, involving 402 voluntary participants from Istanbul's Tuzla, Maltepe, and Kadıköy districts. Conducted using a relational survey model, the study measured teachers' stress levels with the General Job Stress Scale and their perceptions of school climate using the School Climate Scale. Data analysis revealed that the distribution was non-normal, leading to the application of non-parametric tests. The findings showed a significant relationship between teachers' stress levels and their perceptions of the school climate, with stress levels being influenced by factors such as years of experience, type of institution, and class size. Additionally, subdimensions of school climate, such as leadership and democracy, varied based on teachers' demographic characteristics. The study emphasized that a positive school climate plays a crucial role in reducing teachers' stress levels and increasing their job satisfaction. In this context, supportive leadership by school administrators and the alignment of educational policies to enhance teacher well-being were concluded to be vital for improving educational quality and strengthening teachers' professional resilience.

KEYWORDS: School Climate, Stress, Teacher Stress, Job Stress, Organizational Climate

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	iError! Bookmark not defined.
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	Error! Bookmark not defined.
TABLO LİSTESİ.....	viii
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ.....	x
TEŞEKKÜR.....	xi
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	6
1.3 Problem Cümlesi	8
1.3.1 Alt Problemler	8
1.4 Araştırmanın Önemi	8
1.5 Varsayımlar	9
1.6 Sınırlılıklar	9
1.7 Tanımlar	10
1.8 İlgili Literatür	10
1.8.1 Stres.....	10
1.8.2 İş Stresi.....	11
1.8.3 Öğretmen Stresi	12
1.8.4 Okul Öncesi Eğitim.....	13
1.8.5 Okul Öncesi Öğretmenleri ve Stres	14
1.8.6 Okul İklimi	15
2. MATERYAL ve YÖNTEM	17
2.1 Araştırma Modeli.....	17
2.2 Çalışma Grubu.....	17
2.3 Veri Toplama Araçları	19
2.3.1 Öğretmen Demografik Bilgi Formu.....	20
2.3.2 Okul İklimi Ölçeği	20
2.3.3 Genel İş Stresi Ölçeği	21
2.4 Verilerin Toplanması	21
2.5 Verilerin Analizi	22
3. BULGULAR.....	23
4. TARTIŞMA	44
4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Stres Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	44

4.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Okul İklimi Algılarına Etlisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	48
4.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Stres Düzeyleri ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma	51
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	53
5.1 Öneriler	54
KAYNAKLAR.....	56



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Katılımcıların demografik özellikleri.	18
Tablo 2.2. Verilerin normallik sınaması sonuçları.	22
Tablo 3.1. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının cinsiyetlerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	23
Tablo 3.2. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının yaşlarına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.	23
Tablo 3.3. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının öğrenim düzeylerine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.	24
Tablo 3.4. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının kıdemlerine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.	24
Tablo 3.5. Stres ve kıdem yılı alt boyut puanlarının kıdeme göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	25
Tablo 3.6. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	26
Tablo 3.7. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının görev yaptıkları kurum türüne göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	26
Tablo 3.8. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının sınıflarında bulunan çocuk sayısına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.	26
Tablo 3.9. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının sınıflarında bulunan çocukların yaş gruplarına göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	27
Tablo 3.10. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının sınıflarında yardımcı personel bulunması durumuna göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	27
Tablo 3.11. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunması durumuna göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	27
Tablo 3.12. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının çalışma sürelerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	28
Tablo 3.13. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	28
Tablo 3.14. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının yaş grupları puanlarına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.	29
Tablo 3.15. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının öğrenim düzeylerine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.	30
Tablo 3.16. Okul öncesi öğretmenlerinin başarı etkenleri alt boyutu puanlarının öğrenim düzeylerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	31
Tablo 3.17. Okul öncesi öğretmenlerinin samimiyet alt boyutu puanlarının öğrenim düzeylerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	31
Tablo 3.18. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının kıdem yılı değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	32
Tablo 3.19. Okul öncesi öğretmenlerinin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanlarının kıdemlerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	33
Tablo 3.20. Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik ve etkileşim alt boyut puanlarının kıdemlerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	34

Tablo 3.21. Okul öncesi öğretmenlerinin samimiyet alt boyutu puanlarının kıdemlerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	35
Tablo 3.22. Okul öncesi öğretmenlerinin çatışma alt boyut puanlarının kıdemlerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	36
Tablo 3.23. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	37
Tablo 3.24. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının görev yaptıkları kurum türüne göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	38
Tablo 3.25. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının sınıflarındaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları.	39
Tablo 3.26. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının sınıflarındaki çocukların yaşlarına göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	40
Tablo 3.27. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının sınıflarındaki yardımcı personel bulundurma durumuna göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	40
Tablo 3.28. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencisi durumuna göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	41
Tablo 3.29. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının çalışma sürelerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları.	42
Tablo 3.30. Okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeyleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki sonuçları.	42

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

%	: Yüzde
<i>f</i>	: Frekans
N	: Katılımcı Sayısı
<i>p</i>	: Anlamlılık Düzeyi
<i>sd</i>	: Serbestlik Derecesi
SO	: Standart Ortalama
Ss	: Standart Sapma
ST	: Standart Toplam
<i>U</i>	: Mann Whitney-U Testi
<i>X²</i>	: Chi-Square Testi
$\bar{X}$	: Ortalama Puan
<i>z</i>	: Z Değeri

TEŞEKKÜR

Tez sürecimde değerli katkılarıyla bana hem akademik hem de duygusal anlamda büyük destek olan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Türker SEZER'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Yoğun programına rağmen her aşamada sabırla rehberlik etti, pratik yaklaşımları ve uzmanlığıyla ufkumu açan önerilerde bulundu. Telaşlandığım anlarda sakin ve yapıcı tutumuyla, bu zorlu sürecin üstesinden gelmemde bana güç verdi. Kendisinden öğrendiğim bilgi ve deneyim, sadece bu tezde değil, hayatım boyunca yolumu aydınlatacak bir rehber olacak.

Tez sunumuma katılarak değerli yorumları ve önerileriyle çalışmamı zenginleştiren Sayın Prof. Dr. Özgül POLAT ve Sayın Dr. Muhammed Fatih KÜÇÜKKARA 'ya sunum sırasında yaptıkları yapıcı geri bildirimleriyle, tezimin akademik anlamda daha güçlü bir temele oturmasına önemli katkılar sağladıkları için en derin teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte en büyük desteği benden hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşim Kenan Emre GELGÖR 'e sonsuz teşekkürlerimi sunmak isterim. Hem derslerime katılırken hem de veri toplama sürecimde yanımda olup beni sabırla beklemesi, ders çalışırken bana en uygun ortamı sağlamak için çaba göstermesi, bu yolculuğu benim için çok daha kolay ve anlamlı hale getirdi. Sabrı, fedakarlığı ve her an hissettirdiği sevgisiyle, bu tezi tamamlarken, bana güç veren eşime minnettarım.

Tez sürecimde, yoğun temposuna rağmen tüm sürece dair sorularımı yanıtlayarak beni bilgi ve deneyimiyle aydınlatan sevgili arkadaşım Doç. Dr. Şehida RİZVANÇE MATSANİ'ye teşekkürlerimi sunmak isterim. Onun akademik birikiminden ve yardımsever yaklaşımından faydalanmak benim için büyük bir şanstı.

Yüksek lisans yolculuğuna birlikte başladığım, desteği ve enerjisiyle her zaman manevi gücümü artıran, veri toplama sürecimde destek olan ve tezimin tamamlanmasıyla benim adıma en az benim kadar sevinen sevgili arkadaşım Gamze KILDIR'a yürekten teşekkür ederim.

.

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Stres insan yaşamının kaçınılmaz bir parçasıdır ve zaman zaman herkes stresin etkisi altına girebilir. Ancak stres bazen yönetilemeyecek kadar yoğunlaşabilir ve insan sağlığını olumsuz etkileyebilir (Selye, 1976). Araştırmalar, kronik stresin, bilişsel ve ruhsal sağlığı bozduğunu ayrıca astım, anksiyete, kalp-damar hastalıkları hatta bazı kanser türleri dahil olmak üzere, pek çok bozukluğa yol açtığını göstermiştir (Lupien vd., 2009; Slavich, 2016; Yaribeygi vd., 2017). Selye (1976) stresi, organizmanın dengesini korumak için verdiği tepki olarak tanımlamıştır. Özellikle iş ortamlarındaki zorlayıcı koşullar, çalışanların üzerinde baskı oluşturabilmekte ve stres seviyelerini artırabilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 2013).

İş stresi, kişinin talep ve baskılarla başa çıkmakta yetersiz kalmasıyla ortaya çıkan bir psikolojik ve fiziksel durum olarak tanımlanır (Michie, 2002). İş ortamında yaşanan psikososyal faktörlere maruz kalma, stres hormonlarının artması, kaygı ve gerginlik gibi psikolojik tepkilerin yanı sıra çeşitli sağlık sorunlarına neden olabilir (Ganster ve Rosen, 2013). Çeşitli mesleklerde çalışan bir grup insanla yapılan bir çalışmada, kadınların işte erkeklerden daha fazla stres yaşadığı, ayrıca yaş gruplarına ve mesleklerine göre, algılanan stresin farklılaştığı belirtilmiştir (Göksu ve Kumcağız, 2020). Tekin ve arkadaşları (2019), yaptıkları araştırmada, stres düzeyi en yüksek meslek grubunu, hayatı tehlike taşıması nedeniyle madencilik olduğunu belirtmişlerdir. Asker, polis gibi güvenlik güçlerinin de suçlularla ve suç işleme potansiyeli olan insanlarla çalışmaları da stres düzeylerinin yüksek olmasına neden olmaktadır. Ayrıca sağlık çalışanlarının can güvenliği sorunları yaşayabilmeleri ve sıklıkla olumsuz durumlarla karşılaşmasından kaynaklı olarak yüksek strese neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada dördüncü sırada öğretmenler yer almaktadır. Eğitimin insan odaklı bir sektör olması, sistemde sıklıkla değişiklikler nedeniyle iş yükünün artması, maddi yetersizlik öğretmenlerde stres düzeyinin artmasına neden olmaktadır (Tekin vd., 2019).

Öğretmenlerin yaşadığı stres, bireysel faktörler, iş yükü, örgütsel kaynakların eksikliği ve çalışma ortamının getirdiği zorluklardan

kaynaklanmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin stres düzeylerini artıran başlıca faktörlerin ağır iş yükü, zaman baskısı, çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılama zorunluluğu ve öğretim dışı sorumluluklar olduğunu ortaya koymaktadır (Kelly ve Berthelsen, 1995; Bakıcı, 2012). Özellikle hesap verebilirlik politikalarının etkisi, öğretmenler üzerinde artan bir baskı yaratmakta ve öğretmenlerin sorumluluklarını artırarak stres düzeylerini yükseltmektedir (Saeki vd., 2018). Bunun yanı sıra, düşük ücret, ağır iş yükü, düşük sosyal statü, çalışma koşullarının yetersizliği ve sınıf içinde çocuklara yeterince destek sağlanamaması gibi dış etkenler de öğretmenlerin stres seviyelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Xiao-he, 2008; Clayback ve Williford, 2021).

Araştırmalar ayrıca, öğretmenlerin iş ortamında yaşadığı stresin yalnızca psikolojik etkilerle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda fiziksel sağlık üzerinde de olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. Örneğin, Olivier ve Venter (2003), öğretmenlerdeki iş stresi ile gevşeme zorluğu, devamsızlık, aşırı yüklenme ve fiziksel bozukluklar arasında güçlü bir ilişki bulmuştur. Stresin öğretmenlerin fiziksel sağlığını olumsuz etkileyerek, tükenmişlik ve kaygıya yol açtığı, bunun da hastalık riskini artırdığı ifade edilmektedir (Agyapong vd., 2022). Ayrıca, yoğun iş yüküne sahip öğretmenlerin eve iş götürmeleri, yüksek rol çatışmasına yol açmakta ve stres düzeylerini daha da artırmaktadır (Capel, 1992). Okul türü, sınıf düzeyi, eğitim felsefesinin sürdürülebilirliği ve kişisel destek eksikliği gibi faktörlerin de öğretmenlerin yaşadığı stresi artırdığı gözlemlenmiştir (Wiltshire, 2023; Adu ve Okeke, 2016).

Öğretmenlerin stres düzeyleri, demografik özelliklere göre de farklılık göstermektedir. Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin kıdemli meslektaşlarına göre daha yüksek stres yaşadığı, özellikle 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 10 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlere kıyasla daha fazla stres altında olduğu bulunmuştur (Şanlı, 2017). Ancak, Moğul'un (2014) ortaokul öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, mesleki kıdemin öğretmen stresine etkisinin anlamlı olmadığı; cinsiyet, medeni durum gibi değişkenlerin de stres düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin stres üzerindeki etkisi konusunda ise çeşitli sonuçlar mevcuttur. Göksoy ve diğerleri (2015), birleştirilmiş sınıflarda çalışan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla stres yaşadığını, özellikle örgütsel kaynakların yetersizliğinin kadın öğretmenlerde stres

kaynağı olduğunu belirtmiştir. Ancak, bazı çalışmalar cinsiyetin stres üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu veya anlamlı bir fark yaratmadığını ileri sürmektedir (Moğul, 2014). Öğretmenlerin stres kaynakları ayrıca çalıştıkları okul türü, öğrencilerin yaş grubu, eğitim durumu, sosyal çevre ve okulun destek mekanizmaları ile de ilişkilidir. Örneğin, Özipek Karabıyık (2006), öğretmenlerin çocuk sayısının, eğitim düzeyinin ve çalıştıkları okulun özelliklerinin stres üzerinde olumsuz etkiler yarattığını belirtmiştir.

Okul öncesi eğitim özelinde bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeyleri, çeşitli içsel ve dışsal faktörlerden etkilenmektedir. Gürbüz (2008), okul öncesi öğretmenlerinin iş tatminini ve tükenmişlik düzeylerini incelediğinde, çalışılan kurum, okul türü ve öğretmenin çalışma motivasyonunun iş tatmini üzerinde etkili olduğunu, ancak medeni durum, mesleki kıdem ve aylık gelir gibi faktörlerle anlamlı bir ilişkisinin olmadığını belirlemiştir. Tükenmişlik düzeyinde ise yaş, mesleki kıdem, çalışılan kurum ve okul türünün farklılık yarattığı, ancak mezun olunan okul ve aylık gelirin duygusal tükenmeye anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Saeki ve arkadaşlarının (2018) çalışması, hesap verebilirlik politikalarının okul öncesi öğretmenleri üzerinde stres yarattığını gösterirken, Ömeroğlu (2015) ise bu öğretmenlerin bireysel stresten çok işsel kaynaklı stres yaşadığını, özellikle ilkököl ya da ortaokul bünyesindeki anaokulu öğretmenlerinin bağımsız anaokulu öğretmenlerine göre daha yüksek stres seviyelerine sahip olduğunu bulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin stres kaynakları arasında düşük ücret, destek eksikliği, yoğun iş yükü ve sınıfta yardımcı personelin olmaması gibi faktörler öne çıkmaktadır (Wiltshire, 2023; Xiao-he, 2008). Özellikle, çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf içindeki sorumlulukların fazla olması, küçük yaş grupları ile çalışmanın getirdiği dikkat gereksinimi ve çocukların güvenliği ile ilgili endişeler öğretmenlerin stres düzeyini artırmaktadır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin yeterli destek ve kaynaklardan yoksun olması, görevlerin fazla olması, öğrencilerin derslere motive olmaması ve hesap verebilirlik zorunluluğu da stres nedenleri arasında yer almaktadır (Adu ve Okeke, 2016; Koçyiğit ve Sezer, 2024). Xiao-he (2008) ve Clayback ve Williford (2021), bu öğretmenlerin öfke yönetimi, sınıf içi öğrenci davranışları ve kurumsal değişime uyum sağlama konularında baskı altında

kaldıklarını ve bu faktörlerin okul öncesi öğretmenleri için ciddi stres unsurları olduğunu ifade etmiştir.

Okul öncesi eğitimi, diğer eğitim kademelerinden bazı önemli farklılıklar gösterir. Bu eğitim süreci, çocukların duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimlerinin temel taşlarını attığı kritik bir dönem olarak kabul edilir (Pianta vd., 2009). Okul öncesi öğretmenleri, çocukların ilköğretim deneyimini sağlayarak onların güvenli ve destekleyici bir ortamda gelişim göstermelerini sağlamakla yükümlüdür. Bu eğitim döneminde çocukların bağımsızlık kazanma, sosyal beceriler geliştirme, öğrenme alışkanlıkları oluşturma gibi temel becerileri edindiği bilinmektedir. Çocukların kendilerini ifade etme ve keşfetme fırsatları, bu yaş grubuna özgü bir oyun temelli eğitim yaklaşımıyla desteklenmektedir; bu da okul öncesi eğitiminin diğer kademelerden temel bir farkını oluşturur (Shonkoff ve Phillips, 2000).

Okul öncesi eğitim, bireyin yaşamındaki en kritik dönemlerden birini kapsamaktadır; bu dönem, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişiminin temel taşlarının atıldığı bir süreçtir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Araştırmalar, bu dönemde öğretmenlerin çocuklara sağladığı güvenli ve destekleyici ortamların çocukların uzun vadeli başarı ve mutluluk düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Pianta vd., 2009).

Küçük yaş grubunda bulunan çocukların sağlıklı gelişimini destekleme rolü nedeniyle öğretmenlerin bu süreçte yaşadığı stresin sınıf ortamına olumsuz yansyabileceği belirtilmektedir. Araştırmalar, yüksek stres altındaki okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla etkili iletişim kurmakta zorlandığını ve bunun, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Jennings ve Greenberg, 2009; Yoon, 2002). Ayrıca, öğretmenlerin stresinin tükenmişliğe yol açarak, pedagojik yeterliliklerini ve motivasyonlarını düşürebileceği; bunun sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinin yüzeysel kalabileceği belirtilmiştir (Jennings vd., 2013). Olumsuz sınıf ortamları, çocukların duygusal düzenlemelerini zorlaştırabilir ve öğrenme süreçlerinde motivasyon kaybına yol açabilir (Rimm-Kaufman ve Hamre, 2010). Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşaması, sınıfın duygusal iklimini bozarak çocukların güven duygusunu zedeleyebilir ve uzun vadede öğrenme motivasyonlarını azaltabilir (Ansari, vd., 2022). Sezer ve Koçyiğit'in (2024) araştırmasında, okul öncesi

öğretmenleri tarafından stresin genellikle olumsuz algılandığını ve kişisel gelişim fırsatı olarak değerlendirilmediğini ve stresin, sınıf ortamının duygusal iklimini olumsuz etkileyerek çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini sınırlayabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin stres düzeylerini yönetebilmesi ve gerekli destek sistemlerine erişmesi, çocukların sağlıklı gelişimi ve kaliteli eğitim süreçlerinin sürdürülmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Okul iklimi, bir okulun sosyal ve fiziksel çevresinin, tüm çalışanlar ve öğrenciler arasındaki etkileşimler sonucunda oluşan ve bireyler tarafından algılanan psikolojik özelliklerin bir bütünüdür (Topçu, 2019). Öğretmen stresine etki eden çeşitli faktörler, okul iklimi ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, destek ve iletişim (Jennings ve Greenberg, 2009), liderlik tarzı ve yönetim biçimi (Capel, 1992), iş yükü ve kaynaklar (Ganster ve Rosen, 2013), hesap verebilirlik ve performans (Saeki vd., 2018) gibi değişkenler öğretmenlerin stres düzeylerini belirleyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır.

Araştırmalar, yönetici desteğinin eksikliğinin öğretmenlerin iş doyumunu düşürdüğünü ve stres seviyelerini artırdığını göstermektedir (Demirci, 2015; Malinen ve Savolainen, 2016). Olumlu bir okul iklimi, iş tatminini artırarak öğretmenlerin stresini azaltabilir (Aldridge ve Fraser, 2016; Berg ve Cornell, 2016). Bu durum, öğretmenlerin yaşam doyumlarını olumlu yönde etkileyerek, olumsuz duyguları hafifletir ve olumlu duyguların sürekliliğini sağlar (Hamama vd., 2013).

Collie ve arkadaşlarının (2012) araştırmasında, öğretmen stresi okul ikliminin dört faktörü üzerinden incelenmiştir. Bulgular, öğrenci davranışlarından kaynaklanan stresin öğretmen yeterliliği duygusuyla negatif ilişkili olduğunu, iş yüküne bağlı stresin ise iş tatminiyle pozitif yönde ilişkilendiğini göstermiştir. Ayrıca, bağlılık faktörünün öğretmenlerin öz-yeterliliği üzerinde olumlu etkisi olduğu, ancak öğrenci davranışlarının ve personel özerkliğinin algılanan stres üzerinde olumsuz etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Nguyen ve arkadaşlarının (2023) çalışması, iş baskısının öğretmen stresini doğrudan artırdığını ortaya koymuştur.

Milner ve Khoza (2008), öğretmen stresinin okul iklimine bağlı olarak değişiklik gösterdiğini vurgulamıştır. Güney Afrika'da yapılan araştırmalar,

öğretmen stresi ile okul ikliminin öğretmen tutumlarını ve okul performansını etkileyen önemli değişkenler olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Akbudak'ın (2010) çalışması, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmen stresini etkilediğini, bu etkinin cinsiyet açısından farklılık göstermediğini, ancak kıdem yılı ve yaş grubuna göre değiştiğini belirtmiştir. Özdemir (2015) ise öğretmen stresi ve yönetici davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulmuş, mesleki kıdemi düşük öğretmenlerin, kıdemi yüksek öğretmenlere oranla daha fazla stres yaşadığını ifade etmiştir.

Sonuç olarak, okul iklimi, öğretmen stresi üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Olumlu bir okul iklimi, iş tatmini ve öz-yeterlilik gibi olumlu çıktıları artırırken, yönetici desteğinin eksikliği ve iş yükü gibi olumsuz faktörler stresi tetiklemektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının geliştirilmesi ve okul ikliminin iyileştirilmesi, öğretmenlerin mesleki yaşam kalitesini artırmak açısından kritik öneme sahiptir.

Yapılan çalışmalarda öğretmen stresine yol açan çeşitli faktörler araştırılmış olsa da, okul ikliminin öğretmen stresi üzerindeki etkisini ortaya koyan ve özellikle okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen yurt içi çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeyleri ile bu stresin en önemli nedenlerinden biri olduğu düşünülen okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Araştırmacılar öğretmen stresi konusuna giderek daha fazla ilgi göstermektedir, ancak okul öncesi öğretmenlerinin stresine odaklanan çalışmalar sınırlıdır. Okul iklimi ve öğretmenlerin psikolojik özelliklerinin bu öğretmenlerin stresi üzerindeki ortak etkisini inceleyen araştırma sayısı oldukça azdır (Hu vd., 2019). Türkçe literatürde, öğretmen stresi, tükenmişliği ve iş tatmini çalışmalarına rastlanmakta iken (Collie ve Mansfield, 2022; Dreer, 2022; Erdiller ve Doğan, 2015; Gray vd., 2017; Kyriacou, 2016; Malinen ve Savolainen, 2016; Milner ve Khoza, 2008), okul öncesi öğretmenlerinin stres nedenleri ile ilgili çok fazla kaynağa ulaşılamamıştır. Okul öncesi eğitimciler arasında stres üzerine yapılan araştırmalar, stresin hem öğretmenlerin refahı hem de sınıf dinamikleri üzerindeki derin, olumsuz etkilerinin sürekli olarak altını çizmektedir. Yüksek stres seviyeleri,

tükenmişlik ve duygusal tükenme ile yakından bağlantılıdır ve bu da özellikle zorlu sınıf davranışlarını yönetmede öğretmenlerin öz yeterliliğini ve motivasyonunu azaltır (Roberts vd., 2020). Ayrıca, yüksek stres sınıf iklimini bozarak öğretmen-öğrenci ilişkilerini zayıflatır ve çocukların sosyo-duygusal gelişimini engeller (Sönmez ve Kolaşınlı, 2020; Jeon vd., 2018). Ayrıca, stresi doğası gereği olumsuz olarak algılayan eğitimciler, tükenmişlik ve artan iş gücü devri açısından daha büyük risk altındadır ve bu da erken çocukluk eğitim programlarında sürekliliği ve istikrarı bozabilir (Kim vd., 2020). Bu stres, öğretmenlerin sınıf dinamiklerini yönetme konusundaki güvenlerini de azaltarak destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturma becerilerini olumsuz yönde etkiler (Zhai vd., 2011). Bu bulgular toplu olarak, okul öncesi öğretmenlerini mesleki stresi yönetme konusunda destekleyen ve böylece hem eğitimcilerin dayanıklılığını hem de sınıf kalitesini artıran müdahalelere duyulan ihtiyacın altını çizmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeylerini etkileyen faktörler ile bu stresin en önemli nedenlerinden biri olarak değerlendirilen okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma, öğretmenlerin mesleki yaşam kalitesini, iş tatminini ve genel sağlık durumunu etkileyen stres unsurlarını belirleyerek, bu unsurların okul iklimi bağlamındaki etkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeyleri ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin stresinin ve okul iklimi algısının,

- Cinsiyetine
- Yaşına
- Öğrenim Düzeyine
- Kıdem yılına
- Çalıştığı okul türü
- Çalıştığı kurum türüne
- Sınıfında bulunan çocuk sayısına
- Sınıfında bulunan çocukların yaşına
- Yardımcı personel olup olmama durumuna
- Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunması durumuna

- Çalışma saatlerine göre değişip değişmediğini tespit etmeye çalışmaktır.

1.3 Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeylerinin okul iklimi ile arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3.1 Alt Problemler

Problem cümlesinin alt problemleri şunlardır:

- 1- Öğretmenlerin stres düzeyleri demografik özelliklerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 2- Öğretmenlerin okul iklimi algıları demografik özelliklerine göre anlamlı farklılaşma var mıdır?
- 3- Öğretmenlerin stres düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitim, bireylerin bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyerek sağlıklı bir yaşam temeli oluşturmakta ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin yanı sıra sosyal istikrar ve ekonomik kalkınmaya katkı sağlamaktadır (Pianta vd., 2009; Drigas vd., 2016; Gu, 2023). Bu süreçte, öğretmenlerin çocukların temel becerileri kazanmalarına yardımcı olmaları, eğitimin temelini oluşturması nedeniyle kritik bir öneme sahiptir (Wanjiku, 2013). Ancak, öğretmenlerin karşılaştığı stres, mesleki tatminlerini ve iş performanslarını olumsuz etkileyerek eğitim kalitesini düşürebilmektedir (Günbayı ve Tokel, 2012). Bu bağlamda, okul ikliminin öğretmen stresi üzerindeki etkisinin incelenmesi, eğitimde kaliteyi artırmak için önemli bir gereklilik haline gelmiştir.

Bu araştırma, öğretmenlerin stres kaynaklarını ve bu stresin azaltılmasına yönelik stratejileri anlamalarını sağlayabilir. Bu, öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırarak işlerine daha motive bir şekilde devam etmelerine ve sağlıklarını iyileştirmelerine katkı sunabilir. Özellikle olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin iş tatminini artırmakta ve streslerini azaltmaktadır (Aldridge ve Fraser, 2016; Berg ve Cornell, 2016).

Okul yöneticileri açısından, bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin stres düzeylerini azaltacak değişikliklerin yapılmasını ve okul iklimini olumlu yönde etkileyen faktörlerin belirlenmesini sağlayabilir. Yönetim uygulamalarının iyileştirilmesi, profesyonel gelişim programları ve destek sistemlerinin oluşturulması, öğretmenlerin stresle başa çıkma yeteneklerini güçlendirebilir (Demirci, 2015; Malinen ve Savolainen, 2016). Böylelikle öğretmen devir oranları azaltılarak iş gücü istikrarı sağlanabilir.

Eğitim politikası yapıcıları, bu araştırma bulgularından faydalananarak, öğretmenlerin karşılaştığı stres kaynaklarını ve bu stresi azaltmaya yönelik etkili stratejileri belirleyebilir. Bu, kaynakların daha verimli kullanılmasına olanak tanıyarak öğretmen destek programları ve okul iklimini iyileştirme girişimlerine yatırım yapılmasını kolaylaştırabilir.

Son olarak, bu çalışma, öğretmen stresi ve okul iklimi arasındaki ilişkiye dair literatüre katkı sağlayarak, benzer konularda yapılacak gelecekteki araştırmalar için bir temel oluşturabilir. Bu tür bir araştırma, okul öncesi eğitimde kaliteyi artırmak, öğretmenlerin mesleki tatminini ve sağlıklarını iyileştirmek ve genel eğitim sistemine değer katmak açısından büyük önem taşımaktadır.

1.5 Varsayımlar

Bu araştırmada, öğretmenlerin verdiği yanıtların eksiksiz ve samimi olduğu varsayılmıştır. Ayrıca, araştırmada kullanılan evren ve örneklemin tüm öğretmenleri temsil ettiği kabul edilmiştir. Kullanılan ölçme araçlarının geçerliliğine yönelik olarak, Genel İş Stresi Ölçeği'nin öğretmenlerin iş stresini tam anlamıyla ölçtüğü ve Okul İklimi Ölçeği'nin öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını eksiksiz bir şekilde değerlendirdiği varsayılmıştır. Bu varsayımlar doğrultusunda, elde edilen bulguların güvenilir ve geçerli sonuçlar sunduğu düşünülmektedir.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın evreni, İstanbul ili Tuzla, Maltepe ve Kadıköy ilçelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle sınırlıdır. Çalışma, yalnızca araştırma tarihleri arasında yapılan verilerle sınırlı olup, bu tarihlerin dışında kalan süreçte

elde edilebilecek verileri kapsamamaktadır. Öğretmenlerin stresi, Genel İş Stresi Ölçeği ile ölçülen stres puanlarıyla, okul iklimine ilişkin algıları ise Okul İklimi Ölçeği ile elde edilen puanlarla sınırlıdır. Ayrıca, araştırma evreni, belirtilen ilçelerde görev yapan öğretmenlerin yaklaşık üçte biriyle sınırlı tutulmuştur. Bu sınırlar, araştırma sonuçlarının genelleştirilmesini etkileyebilecek faktörler arasında yer almaktadır.

1.7 Tanımlar

Okul öncesi eğitim: 3-6 yaş gurubu çocuklara verilen eğitimidir (MEB, 2024).

Okul öncesi eğitimi öğretmeni: okul öncesi eğitim kurumlarında (anaokulu, anasınıfı, gündüz bakımevi/kreş) eğitim veren, bu konuda eğitim almış öğretmenlerdir.

Okul iklimi: Bir okulu diğerinden ayıran ve insanların davranışlarını etkileyen iç özellikler bütünüdür (Kelley vd., 2005; Milner ve Khoza, 2008)

Öğretmen stresi: Bir tür iş stresi olan öğretmen stresi, öğretmenlerin, okulda ya da sınıfta refahını olumsuz yönde etkileyen koşullar olarak tanımlanabilir (Koçyiğit ve Sezer, 2024).

1.8 İlgili Literatür

1.8.1 Stres

Stres, bireyin bedensel ve ruhsal sınırlarını zorlayan, genellikle çevresel ya da kişisel etmenlerden kaynaklanan bir tepkidir (Koçyiğit ve Sezer, 2024). Bu kavram, tarihsel olarak farklı anlamlar kazanmıştır; 17. yüzyılda “dert” ve “musibet” gibi olumsuz olayları ifade ederken, 18. yüzyıldan itibaren birey ve organ düzeyinde kullanılan bir terim haline gelmiştir (Aydın, 2008). Hans Selye (1973), stresi “vücudun kendisine yapılan herhangi bir talebe spesifik olmayan tepkisi” olarak tanımlarken, bu tepkilerin organizmanın homeostazisini koruma amacı taşıdığını belirtmiştir. Selye’ye göre stres, alarm, direniş ve tükenme aşamalarından oluşan üç aşamalı bir süreçtir (Baltaş ve Baltaş, 2013).

Stresin bireysel ve çevresel bağlamda özelleşmiş bir süreç olduğunu savunan Lazarus ve Manson, bireyin kişisel özellikleri ve zihinsel durumunun stres

tepkilerini şekillendirdiğini vurgulamıştır. Aynı çevresel faktörler, farklı bireylerde farklı algılar yaratabilir; bu nedenle, bir kişi için stres verici olan bir durum, bir başkası için anlam taşımayabilir (Baltaş ve Baltaş, 2013). Walter Bradford Cannon ise “savaş ya da kaç” teorisi ile stresin biyolojik temellerini açıklamış; bireyin tehlike algıladığında ya kaçmak ya da mücadele etmek üzere fizyolojik olarak hazırlandığını öne sürmüştür (Baltaş ve Baltaş, 2013).

Chris Kyriacou (2016), stresin farklı bağlamlarda üç şekilde ele alınabileceğini ifade etmiştir: mühendislik bağlamında sisteme uygulanan yük ve kuvvet, bireyin pozitif ve negatif zorluklarla karşılaşma düzeyi ve kişinin kendisinden beklenenler ile yetenekleri arasındaki fark. Günümüz bilgi çağında, hızla değişen koşullar ve yenilikler iş yaşamını doğrudan etkilemektedir. Çalışanlardan beklenen hızlı adaptasyon, yoğun iş yükü ve değişimlere uyum sağlama zorunluluğu iş stresine yol açmaktadır (Yetim ve Çevik, 2018).

Sonuç olarak, stres hem bireysel hem de çevresel faktörlerin etkileşiminde ortaya çıkan karmaşık bir olgudur. Kronik hale geldiğinde bireyin fizyolojik dengesini bozarak sağlığını olumsuz etkiler ve çeşitli hastalıklara yol açabilir (Recepoglu ve Çınar, 2024). Bu nedenle, stresin etkilerinin anlaşılması ve yönetilmesi, bireylerin sağlığını ve yaşam kalitesini korumak açısından kritik öneme sahiptir.

1.8.2 İş Stresi

İş stresi, çalışmayla ilgili olumsuz duyguların ortaya çıkması ve duygusal tükenme ile ilişkilendirilen önemli bir olgudur (Koçyiğit ve Sezer, 2024). Çalışan bireylerin zamanlarının büyük bir bölümünü iş yerinde geçirmeleri, örgütün hedeflerini gerçekleştirmek adına kendilerinden beklenen görevleri yerine getirme çabasıyla stres yaşamalarına neden olmaktadır. Bu durum, literatürde örgütsel stres veya iş stresi olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2008).

İş stresi, çalışanların üretkenliğini etkileyen, fiziksel ve psikolojik refahları üzerinde ciddi etkiler yaratan ve bu nedenle kurumlar tarafından dikkate alınması gereken kritik bir konudur (Chyl ve Yuen, 2016; Shrivastaya vd., 2023). Bu tür stres, çalışanlarda hata oranlarının artmasına, performansın düşmesine ve baş ağrısı

ya da kalp krizi gibi çeşitli fiziksel sağlık sorunlarının ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Gomathy, 2022).

Sanayileşmenin ve teknolojinin hızla geliştiği günümüz dünyasında, iş stresi tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir sorun haline gelmiştir. Özellikle eğitim merkezlerinde yüksek iş stresi, öğretmenlerin hizmet kalitesini olumsuz yönde etkileyerek eğitim süreçlerinin niteliğini düşürebilmektedir. Bayındır Koçak ve Gökler'in (2018) özel eğitim merkezlerinde gerçekleştirdiği araştırma, stres ile iş tatmini arasında negatif ve anlamlı bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, iş stresinin öğretmenlerin iş doyumunu azalttığını ve mesleki performanslarını olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Sonuç olarak, iş stresi, çalışanların bireysel refahını ve örgütlerin genel işleyişini etkileyen önemli bir faktör olarak ele alınmalıdır. Bu doğrultuda, iş stresinin nedenleri ve sonuçlarına yönelik detaylı çalışmalar yapılması, etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

1.8.3 Öğretmen Stresi

Öğretmen stresi, meslek yaşamında karşılaşılan olumsuz koşulların bireyin refahını etkilediği bir iş stresi türüdür ve kötü çalışma koşulları, zaman baskısı, öğrenci davranışları, iş yükü ve sistemsel faktörlerden kaynaklanmaktadır (O'Connor ve Clarke, 1990; Kyriacou, 2001; Agyapong vd., 2022). Öğretmenler, artan talepleri karşılamada yaşadıkları stresin yanı sıra, iş yükü, öğrenci davranışları ve mesleki beklentilerden kaynaklanan stres türleriyle mücadele etmektedir (Collie ve Mansfield, 2022). Ek olarak, öğretmenlerin mesleki yaşamında stres düzeylerini belirleyen faktörler arasında okul büyüklüğü, sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilere hizmet veren okullar ve mesleki deneyim gibi unsurlar bulunmaktadır (Collie ve Mansfield, 2022).

Araştırmalar, düşük düzeydeki stresin öğretmenleri motive edebileceğini, ancak yüksek düzeyde stresin duygusal tükenme, sınıf yönetimi sorunları ve tükenmişlik gibi olumsuz sonuçlara yol açtığını göstermektedir (Koçyiğit ve Sezer, 2024; Muhonen vd., 2022). Yüksek stres yaşayan öğretmenlerde, öğrencilerin yıkıcı davranışlar sergileme olasılığının arttığı ve sınıf ikliminin olumsuz etkilendiği görülmüştür (Lamberet vd., 2006; Kolaşınlı, 2019). Ayrıca, öğretmen

stresinin sınıf ortamındaki demokratik yapıyı azalttığı ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde negatif bir etkisi olduğu bulunmuştur (Gevin, 2007; Liu ve Lu, 2011).

Öğretmenlerin yaşadığı stresin tükenmişlik, bilgi yetersizliği ve sınıf yönetimi gibi alanlarda sorunlara yol açarak, öğrenci motivasyonu ve akademik başarı üzerinde olumsuz etkiler yarattığı belirtilmektedir (Madigan ve Kim, 2021; Wang, 2022). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik sorunlarına karşı hissettikleri sorumluluk ve bu sorunları çözmede yetersiz kalmaları, stresi artıran faktörler arasında yer almaktadır (Ekornes, 2017). Öğretmen-öğrenci ilişkisinden kaynaklanan stresin, öğrencilerin akademik başarısının önemli bir belirleyicisi olduğu ifade edilmektedir (Liu ve Lu, 2011).

Sonuç olarak, öğretmen stresinin azaltılması, öğretmen-öğrenci ilişkilerini iyileştirerek akademik başarıyı artırmada kritik öneme sahiptir. Olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin iş doyumunu ve öz yeterliliğini artırırken, stres düzeylerini düşürmekte ve mesleki dayanıklılığı güçlendirmektedir (Türker ve Kahraman, 2021). Bu nedenle, öğretmenlerin stres yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, hem bireysel refahları hem de eğitim kalitesinin sürdürülebilirliği açısından önem taşımaktadır.

1.8.4 Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, 3-6 yaş grubu çocukların beden, zihin ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi, iyi alışkanlıklar kazandırmayı ve toplumsal hayata uyumlarını kolaylaştırmayı hedefleyen bir eğitim sürecidir (MEB, 2024). Bu süreçte, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmaları, ilkokula hazırlanmaları ve elverişsiz çevrelerden gelen çocuklara ortak bir eğitim ortamı sunulması amaçlanmaktadır. Erken çocukluk dönemi, beyin gelişiminin en hızlı olduğu ve bilişsel, sosyal gelişim açısından kritik bir dönemdir (Başaran ve Ulubey, 2018). Bu dönem, çocukların sonraki eğitim basamaklarına hazırlanmasını sağlayarak uzun vadeli bilişsel ve sosyal gelişim üzerinde kalıcı olumlu etkiler bırakmaktadır (Pianta vd., 2009).

Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin sağlığını ve mesleki tatminini iyileştirmek için geliştirilen müdahaleler, hem öğretmenlerin refahı hem de

çocuklara sağlanan eğitimin kalitesi üzerinde önemli etkiler yaratmaktadır. Örneğin, "Be Well Care Well" (BWCW) adlı 12 aylık sağlıklı yaşam programına katılan öğretmenlerle yapılan araştırmalarda, kişisel güç, esneklik, çalışan stresi, iş tatmini ve fiziksel aktivite katılımında anlamlı iyileşmeler sağlandığı bulunmuştur. Ayrıca, bu programın öğretmen-çocuk etkileşimlerini olumlu yönde etkileyerek, çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediği görülmüştür. Bulgular, bu tür müdahalelerin, öğretmenlerin yaşam kalitesini artırdığı ve erken çocukluk eğitiminde daha sağlıklı ve destekleyici bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir (Moreland vd., 2024).

1.8.5 Okul Öncesi Öğretmenleri ve Stres

Erken çocukluk dönemi, beynin en hızlı geliştiği, öğrenmenin en yoğun olduğu ve temel alışkanlıkların şekillendiği kritik bir süreçtir. Bu dönemde çocuklar, hem sınıf içinde hem de dışında, olumlu ya da olumsuz etkilere açık bir alıcı konumundadır. Dolayısıyla, erken çocukluk dönemi öğrenme ortamlarının çocukların sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini en üst düzeye çıkaracak şekilde tasarlanması büyük önem taşımaktadır (Babaroğlu, 2018). Bu dönemde öğretmenlerin çocuklarla kurduğu ilişki, onların akademik ve sosyal gelişimlerinde belirleyici bir rol oynar. Araştırmalar, öğretmenin karakteri ile çocuğun gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Sarp, 2019).

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki stres düzeyleri, daha küçük yaş gruplarıyla çalışmaları ve öğrenci davranışlarından kaynaklanan zorluklar nedeniyle diğer eğitim kademelerine kıyasla daha yüksek olabilmektedir. Öğretmenlerin mesleki refahı, sınıf iklimini ve eğitim sürecinin niteliğini doğrudan etkiler. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin stres kaynaklarının ve bu stresin azaltılmasına yönelik stratejilerin belirlenmesi önemlidir (Koçyiğit ve Sezer, 2024). Araştırmalar, Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeylerinin, aylık gelir, mesleki kıdem, cinsiyet ve çalışılan öğrenci yaş grubuna göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Erdiller ve Doğan, 2015). Ayrıca, öğretmenlerin stresi, okul iklimine bağlı olarak farklılık göstermekte ve okul müdürünün liderlik tarzı gibi unsurlar, öğretmen stresini anlamlı şekilde etkilemektedir (Milner ve Khoza, 2008; Hu vd., 2019). Okul müdürünün destekleyici liderliği, öğretmen stresini azaltıcı bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanında, meslektaşlık

ilişkileri, yenilikçilik ve karar alma süreçlerinden memnun olan öğretmenler, ödül sistemleri ve okulun fiziki koşulları gibi etmenlerden dolayı stres yaşayabilmektedir (Shen ve Wang, 2006).

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci davranışlarından kaynaklanan stresleri de dikkate değerdir. Çocukların zorlayıcı davranışları konusunda yeterli eğitimi almadıklarını belirten öğretmenler, bu durumun sınıf yönetimini güçleştirdiğini ifade etmektedir (Friedman-Krauss vd., 2014). Öğretmenlerin psikolojik iyi olma halleri, sınıf ikliminin olumlu yönde şekillenmesini sağlayarak çocukların gelişimlerini destekleyen bir öğrenme ortamı yaratılmasında kritik bir rol oynamaktadır (Jeon vd., 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, stres yönetimi becerilerinin artırılması ve okul liderlerinin etkili bir yönetim anlayışı sergilemesi, erken çocukluk eğitiminde daha nitelikli bir süreç oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

1.8.6 Okul İklimi

Okul iklimi, bir eğitim kurumunun fiziksel ve sosyal ortamını yansıtarak öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşların algılarını şekillendiren temel bir unsurdur. Okulun fiziksel yapısından, öğrenci-öğretmen ilişkilerine ve liderlik yaklaşımlarına kadar pek çok faktörü kapsayan okul iklimi, öğrenme ve öğretme süreçlerini doğrudan etkiler (Aslan vd., 2022). Olumlu bir okul iklimi, öğrencilerin akademik başarılarını, sosyal uyumlarını ve akran kabulünü desteklerken, olumsuz bir iklim bu süreçleri ters yönde etkileyebilir (Öz, 2023). Okul yöneticileri, bu iklimin oluşumunda önemli bir role sahiptir; yöneticilerin iletişim becerileri, problem çözme yetenekleri, öğretmen desteği ve ödüllendirme politikaları, okul iklimini şekillendiren temel unsurlar arasında yer alır (Karademir ve Ören, 2020).

Araştırmalar, okul ikliminin öğretmenlerin iş doyumunu, öz yeterlilik algısını ve performansını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Türker ve Kahraman, 2021). Bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin, ilkökul anasınıflarında çalışanlara kıyasla daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip olduğu ve bu durumun öğretmen performansını artırdığı belirlenmiştir (Veziroğlu, 2014). Okul yöneticisinin liderlik yaklaşımı, öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir; özellikle destekleyici liderlik tarzı, öğretmenlerin

motivasyonunu ve iş tatminini artırırken, baskıcı yönetim tarzı öğretmenlerde strese ve yabancılaşmaya yol açabilir (Öztürk, 2014; Araşkal ve Gürbüz, 2021).

Okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeyleri, sınıf yönetimi, öğrenci davranışları ve liderlik tarzı gibi faktörlerden etkilenmektedir. Çocukların zorlayıcı davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkma konusundaki eğitim eksiklikleri, öğretmenlerde stresin temel kaynaklarından biridir (Friedman-Krauss vd., 2014). Ayrıca, öğretmenlerin stres düzeyi ile sınıfın duygusal iklimi arasında güçlü bir ilişki olduğu, yüksek düzeyde stresin sınıf atmosferini olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Sönmez ve Kolaşınlı, 2020). Öğretmenlerin refahının iyileştirilmesi, hem çocukların akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyen bir öğrenme ortamı yaratılması hem de öğretmen performansının artırılması açısından kritik öneme sahiptir (Jeon vd., 2018).

Sonuç olarak, okul iklimi, öğretmenlerin mesleki refahı ve performansları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yöneticilerin etkili liderlik özellikleri sergilemesi, öğretmenlere destek sağlaması ve okulun fiziksel ve sosyal ortamını iyileştirmesi, olumlu bir okul iklimi oluşumunu destekler. Olumlu okul ikliminin, öğrenci başarısını ve sosyal uyumunu artırmasının yanı sıra öğretmenlerin iş doyumunu ve sınıf yönetim becerilerini güçlendirdiği bulgularla desteklenmektedir (Topçu, 2019; Kelley vd., 2005). Bu bağlamda, okul ikliminin iyileştirilmesine yönelik stratejiler geliştirmek ve öğretmenlerin stres düzeylerini yönetmek, hem bireysel hem de kurumsal başarıyı artırmada önemli bir rol oynamaktadır.

2. MATERYAL ve YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi detaylı olarak açıklanmıştır.

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel araştırmalar kapsamında olan ilişkisel tarama modelindedir. Tarama araştırması, belli bir grubun özelliklerini belirlemek için kullanılan araştırmalardır. Tarama araştırmalarının avantajı, pek çok bireyden oluşturulmuş örneklemden alınan bilgileri bize sunmasıdır (Büyüköztürk vd., 2015). Sosyal bilimlerdeki araştırmalarda, araştırmacılar, durum ya da olayları betimlemenin dışında, olası ilişkileri ve bağlantıları da inceleyebilirler. İlişkisel tarama modeli, sosyal bilimlerdeki araştırmalarda, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu model, belirli bir durum veya olgu hakkında veri toplayarak, değişkenler arasındaki bağlantıları belirlemeye çalışır (Karasar, 2005). Bu bağlamda, bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeylerinin okul iklimi arasındaki ilişki ilişkisel tarama yöntemiyle incelenmiştir.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinde bulunan Tuzla, Kartal ve Maltepe ilçelerinde bulunan okul öncesi kurumları olan, bağımsız anaokulu, ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan anasınıfları, devlet veya özel okullarda çalışmakta olan, 402 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada örneklem sayısını belirlemek için Yamane (2001)'in geliştirmiş olduğu örneklem hesaplama formülü tercih edilmiştir (Yamane, 2001: 116-117). Araştırmada bir grubun belirli özelliklerinin belirlenmesi hedeflendiği için en uygun model olarak tarama modeli seçilmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Çalışma grubu kolayda örnekleme yöntemi ile katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilerek seçilmiştir. Kolayda örnekleme, rastgele olmayan, çalışmanın amacı doğrultusunda, kolay erişilebilen popülasyon üyelerinden oluşturulmuş, müsait olma, katılıma isteklilik gibi özelliklere sahiptir (Etikan vd., 2016). Aşağıda araştırmanın çalışma grubuna ait bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	376	93,5
Erkek	26	6,5
Toplam	402	100,0
Yaş	f	%
20-25	29	7,2
26-30	93	23,1
31-35	87	21,6
36-40	91	22,6
41-45	70	17,4
46 Yaş ve Üzeri	32	8,0
Toplam	402	100,0
Öğrenim Düzeyi	f	%
Ön lisans	27	6,7
Lisans	342	85,1
Yüksek Lisans veya Üzeri	33	8,2
Toplam	402	100,0
Kıdem	f	%
1-5 Yıl	96	23,9
6-10 Yıl	74	18,4
11-15 Yıl	118	29,4
16-20 Yıl	72	17,9
21 Yıl ve Üzeri	42	10,4
Toplam	402	100,0
Çalıştığı Okul	f	%
Bağımsız Anaokulu	190	47,3
Anasınıfı	212	52,7
Toplam	402	100,0
Çalıştığı Kurum	f	%
Devlet Okulu	365	90,8
Özel Okul	37	9,2
Toplam	402	100,0
Sınıfındaki Çocuk Sayısı	f	%
1-15	108	26,9
16-20	174	43,3
21 ve Üzeri	120	29,9
Toplam	402	100,0
Öğrenci Yaş Grubu	f	%
4 Yaş	95	23,6
5 Yaş	307	76,4
Toplam	402	100,0
Yardımcı Personel Durumu	f	%
Var	255	63,4
Yok	147	36,6
Toplam	402	100,0
Sınıfında Bulunan Kaynaştırma Öğrencisi Durumu	f	%
Var	207	51,5
Yok	195	48,5
Toplam	402	100,0
Günlük Çalışma Süresi	f	%
Yarım Gün	363	90,3
Tam Gün	39	9,7
Toplam	402	100,0

Tablo 3.1.'e bakıldığında, araştırmaya katılan 402 öğretmenin demografik özellikleri görülmektedir. Bunlar sırasıyla; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, kıdem, çalıştığı okul, çalıştığı kurum, sınıfındaki çocuk sayısı, öğrenci yaş grubu, yardımcı personel durumu, sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisi durumu ve günlük çalışma süresidir. Örneklem grubunun cinsiyet dağılımına bakıldığında, 376'sı (%93,5) kadın, 26'sı (%6,5) erkektir. Buna göre dağılımın çoğunun kadın olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin yaş dağılımlarının 29'u (%7,2) 20-25 yaş

aralığında, 93'ü (%23,1) 26-30 yaş aralığında, 87'si (%21,6) 31-35 yaş aralığında, 91'i (%22,6) 36-40 yaş aralığında, 70'i (%17,4) 41-45 yaş aralığında ve 32'si (%8) 46 yaş ve üzerindedir. Buna göre yaş dağılımının normal olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi dağılımları incelendiğinde, 27'sinin (%6,7) ön lisans, 342'sinin (%85,1) lisans, 33'ünün (%8,2) yüksek lisans veya üzeri olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin çoğunu lisans düzeyinin oluşturduğu görülmektedir. Kıdem yılı dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin 96'sının (%23,9) 1-5 yıl arası, 74'ünün (%18) 6-10 yıl arası, 118'inin (%29,4) 11-15 yıl arası, 72'sinin (%17,9) 16-20 yıl arası, 42'sinin (%10,4) 21 yıl veya üzeri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştığı okul dağılımına bakıldığında, 190'ının (%47,3) bağımsız anaokulunda, 212'sinin (%52,7) anasınıfında çalıştığı görülmektedir. Çalıştığı kuruma bakıldığında, 365'inin (%90,8) devlet okulunda, 37'sinin (%9,2) özel okulda çalıştığı görülmektedir. Tablodaki sınıftaki çocuk sayısına göre, dağılımın 108'i (%26,9) 1-15 yaş çocuk arası, 174'ü (%43,3) 16-20 çocuk arası, 120'si (%29,9) 21 ve üzeri çocuktur. Katılımcı öğretmenlerin çalıştığı öğrenci yaş grubu dağılımına bakıldığında, 95'inin (%23,6) 4 yaş, 307'sinin (76,4) 5 yaş grubuyla çalıştığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 255'inin (%63,2) yardımcı personel durumu var olarak, 147'sinin (%36,6) yok olarak görülmektedir. Sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisi durumuna bakıldığında, 207'sinin (%51,5) sınıfında kaynaştırma öğrencisinin var olduğu, 195'inin (%48,5) olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin günlük çalışma süresi dağılımına bakıldığında, 363'ünün (%90,3) yarım gün çalıştığı, 39'unun (%9,7) tam gün çalıştığı görülmektedir.

2.3 Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Demografik Bilgi Formu”, 2018 yılında, Suzan CANLI, Hasan DEMİRTAŞ ve Niyazi ÖZER tarafından geliştirilmiş olan ‘Okul İklimi Ölçeği’ ve 2006 yılında Gideon P. de Bruin tarafından geliştirilmiş olup, 2020 yılında Mesut TELEŞ tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış olan ‘Genel İş Stresi Ölçeği’ uygulanarak elde edilmiştir. Ölçeklere ait açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

2.3.1 Öğretmen Demografik Bilgi Formu

Genel bilgi formun, katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerinden oluşmaktadır. Bu formda öğretmenlerin;

- Cinsiyet
- Yaş
- Öğrenim Düzeyi
- Kıdem
- Mezun Olduğu Bölüm
- Çalıştığı Okul Türü
- Çalıştığı Kurum
- Sınıfındaki Öğrenci Sayısı
- Öğrencilerin Yaş Grubu
- Yardımcı Personel bulundurma Durumu
- Sınıfında Bulunan Kaynaştırma Öğrencisi
- Günlük Çalışma Süresi

bilgilerine ulaşılmıştır.

2.3.2 Okul İklimi Ölçeği

Ölçek 2018 yılında Canlı, Demirtaş ve Özer tarafından geliştirilmiştir. 23 maddelik Okul İklimi Ölçeğinin sorularının tamamı 5li likert tipinde olup, “Kesinlikle katılmıyorum (1) ve Kesinlikle katılıyorum (5)” arasında derecelendirilmiştir. Ölçek 5 faktörlü bir yapıya sahip olup, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, öğretmenlerin okul iklimi algısının yüksek olması anlamını taşımaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri olumlu sonuçlar vermiştir. Doğrulamalı faktör analizi ile modelin veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir; uyum indeksi değerleri $\chi^2/Sd= 3.080$, GFI = .910, AGFI = .886, NNFI (TLI) = .926, CFI = .937, RMSEA = .059 ve RMR = .057 olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizinde Cronbach Alpha iç tutarlılık

katsayıları ise demokratiklik ve okula adanma için .908, liderlik ve etkileşim için .897, başarı etkenleri için .753, samimiyet için .852 ve çatışma boyutu için .730 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir (Canlı vd., 2018).

2.3.3 Genel İş Stresi Ölçeği

Ölçek 2006 yılında Gideon P. de Bruin tarafından geliştirilmiş olup, 2020 yılında Teleş tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. 9 maddelik Genel İş Stresi Ölçeğinin sorularının tamamı 5li likert tipinde olup, “Kesinlikle katılmıyorum (1) ve Kesinlikle katılıyorum (5)” arasında derecelendirilmiştir. Ölçekten yüksek puan alınması, okul öncesi öğretmenlerinin iş stresi yaşaması olarak anlamlandırılırken, puanın düşük olması stresin azlığı anlamını taşımaktadır. Çalışmada, ölçeğin güvenirlik katsayıları yüksek bulunmuştur; Cronbach alfa katsayısı 0.91, Spearman-Brown güvenirlik katsayısı ise 0.89 olarak belirlenmiştir. Tek boyutlu yapı, faktör yükleri 0.67 ile 0.82 arasında değişen maddelerle toplam varyansın %58.72'sini açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları mükemmel uyum göstermiştir ($\chi^2/sd=1.96$; $RMSA=0.06$; $CFI=0.99$; $IFI=0.99$; $GFI=0.97$; $RMR=0.04$; $NFI=0.99$), bu da ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu doğrulamaktadır (Teleş, 2020).

2.4 Verilerin Toplanması

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Stres Düzeyleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ başlıklı tez çalışması için Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna 26.12.2023 tarihinde başvuruda bulunulmuş ve yapılacak çalışma için araştırma izni verilmiştir. Etik kuruldan alınan araştırma izni ile testin uygulama aşaması için İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş ve İstanbul ili Tuzla, Kartal ve Maltepe ilçeleri içerisinde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul öncesi öğretmenlerinin stresi ve okul ikliminin karşılaştırılması için ölçeğin uygulama izni alınmıştır (Bkz. Ek 1-2). Ardından rastgele okullara gidilerek öğretmenlerle görüşülmüş ve anketler dağıtılarak çalışmanın verileri toplanmıştır. Çalışmaya katılımda gönüllülük esasının altı çizilmiş katkı sağlamak isteyen öğretmenlere ölçeğin açıklamaları yapılarak doldurulması esnasında yanlarında bulunulmuştur. Uygulama esnasında

sorulan sorular cevaplanmış, katılımcıların ayrıntılı olarak bilgilendirilmeleri sağlanmıştır.

2.5 Verilerin Analizi

Öncelikle verilerin dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmıştır. Bu çalışmada, dağılımın normalliği için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler uygun istatistiksel paket program kullanılarak çözümlenmiştir. İki testin de normallik sınamasında kullanılması uygundur (Razali & Wah, 2011).

Tablo 2.2. Verilerin normallik sınaması sonuçları

	<i>Kolmogorov-Smirnov^a</i>			<i>Shapiro-Wilk</i>		
	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Stres	,151	402	,000***	,874	402	,000***
Demokratiklik ve Okula Adanma	,148	402	,000***	,862	402	,000***
Liderlik ve Etkileşim	,137	402	,000***	,896	402	,000***
Başarı Etkenleri	,153	402	,000***	,862	402	,000***
Samimiyet	,156	402	,000***	,883	402	,000***
Çatışma	,122	402	,000***	,910	402	,000***

*** $p < .001$

Okul İklimi Ölçeği ve Genel İş Stresi Ölçeğinden elde edilen puanların dağılımı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar verilerin normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur ($p < .001$).

Normal dağılmayan verilerin analizi için nonparametrik testler kullanılmıştır. Öncelikle iki grup arasında yapılan karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, ikiden fazla gruplar arasındaki karşılaştırmalarda Kruskal Wallis-H testi gerçekleştirilmiştir. Kruskal Wallis-H testinde bulunan anlamlı farklılaşmalar için alt faktörler arasında tekrar Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları, alt problemlere uygun olarak sunulmuştur. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem yılı, çalıştığı okul, çalıştığı kurum, sınıfındaki çocuk sayısı, öğrenci yaş grubu, yardımcı personel durumu, sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisi durumu ve günlük çalışma süresi değişkenlerinin stres düzeylerini etkisi incelenmiş ve bulgular sunulmuştur. Sonrasında, aynı değişkenlerin okul iklimi üzerindeki etkilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. En sonunda araştırmanın ana problemi olan, okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeyleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının cinsiyetlerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Stres	Kadın	376	198,01	74453,50	3577,500	-2,293	,022*
	Erkek	26	251,90	6549,50			
	Toplam	402					

* $p < .05$

Tablo 3.1.'de, okul öncesi öğretmenlerinin stres ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmış ve gruplar arasında erkekler lehine ($U=3577,500$, $p<.05$) istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılık SO değerleri açısından incelendiğinde, kadınlar lehinedir. Yani kadın öğretmenler, erkek öğretmenlerden daha az streslidir.

Tablo 3.2. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının yaşlarına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Stres	20-25 Yaş	29	209,66	10,561	5	,061
	26-30 Yaş	93	203,12			
	31-35 Yaş	87	197,05			
	36-40 Yaş	91	224,82			
	41-45 Yaş	70	194,78			
	46 Yaş ve Üzeri	32	149,88			
	Toplam	402				

Tablo 3.2. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre stres puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda ($\chi^2=10,561$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3.3. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının öğrenim düzeylerine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	<i>Öğrenim düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Stres	Ön lisans	27	201,07	3,628	2	,163
	Lisans	342	197,99			
	Yüksek Lisans	33	238,23			
	Toplam	402				

Tablo 3.3.'e göre, yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda ($\chi^2=3,628$, $p>.05$), öğrenim düzeyinin okul öncesi öğretmenlerin stres düzeyleri üzerinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Tablo 3.4. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının kıdemlerine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	<i>Kıdem Yılı</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Stres	1-5 Yıl	96	220,47	12,776	4	,012*
	6-10 Yıl	74	178,20			
	11-15 Yıl	118	203,14			
	16-20 Yıl	72	221,10			
	21 Yıl ve Üzeri	42	161,00			
	Toplam	402				

* $p<.05$

Tablo 3.4.'te, tablodan da anlaşılabacağına göre, okul öncesi öğretmenlerinin stres puan ortalamalarının kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin stres puanları ile yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=12,776$; $p<.05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Mann Whitney-U testi sonucu aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Stres ve kıdem yılı alt boyut puanlarının kıdeme göre Mann Whitney-U testi sonuçları

	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Stres	1-5 Yıl	96	93,44	8970,50	2789,500	-2,403	,016*
	6-10 Yıl	74	75,20	5564,50			
	Toplam	170					
Stres	1-5 Yıl	96	112,49	10799,50	5184,500	-1,066	,286
	11-15 Yıl	118	103,44	12205,50			
	Toplam	214					
Stres	1-5 Yıl	96	83,84	8048,50	3392,500	-,204	,839
	16-20 Yıl	72	85,38	6147,50			
	Toplam	168					
Stres	1-5 Yıl	96	76,19	7314,50	1373,500	-2,979	,003**
	21 Yıl ve Üzeri	42	54,20	2276,50			
	Toplam	138					
Stres	6-10 Yıl	74	89,46	6620,00	3845,000	-1,396	,163
	11-15 Yıl	118	100,92	11908,00			
	Toplam	192					
Stres	6-10 Yıl	74	66,25	4902,50	2127,500	-2,109	,035*
	16-20 Yıl	72	80,95	5828,50			
	Toplam	146					
Stres	6-10 Yıl	74	59,79	4424,50	1458,500	-,554	,579
	21 Yıl ve Üzeri	42	56,23	2361,50			
	Toplam	116					
Stres	11-15 Yıl	118	92,44	10907,50	3886,500	-,985	,325
	16-20 Yıl	72	100,52	7237,50			
	Toplam	190					
Stres	11-15 Yıl	118	84,85	10012,00	1965,000	-1,996	,046*
	21 Yıl ve Üzeri	42	68,29	2868,00			
	Toplam	160					
Stres	16-20 Yıl	72	63,75	4590,00	1062,000	-2,652	,008**
	21 Yıl ve Üzeri	42	46,79	1965,00			
	Toplam	114					

* $p < .05$; ** $p < .01$

Analizler sonucunda, 1-5 yıl ve 6-10 yıl deneyimi olan öğretmenler arasında, 1-5 yıl deneyimi olan öğretmenler lehine ($U=2789,500$; $p < .05$); 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenler arasında 1-5 yıl deneyimi olan öğretmenler lehine ($U=1373,500$; $p < .01$); 6-10 yıl ve 16-20 yıl deneyimi olan öğretmenler arasında 16-20 yıl deneyimi olanlar lehine ($U=2127,500$; $p < .05$), 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenler arasında 11-15 yıl deneyimi olanlar lehine ($U=1965,000$; $p < .05$); 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenler arasında 16-20 yıl deneyimi olan öğretmenler lehine ($U=1062,000$; $p < .008$) olmak üzere, anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.6. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre Mann Whitney-U testi sonuçları

	<i>Çalışılan Okul</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Stres	Bağımsız Anaokulu	190	195,66	37176,00	19031,000	-,956	,339
	Anasınıfı	212	206,73	43827,00			
	Toplam	402					

Tablo 3.6.'ya göre, okul öncesi öğretmenlerinin stres ölçeğinden aldıkları puanların görev yaptıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmış ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (U=19031,000; $p > .005$).

Tablo 3.7. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının görev yaptıkları kurum türüne göre Mann Whitney-U testi

	<i>Çalışılan Kurum</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Stres	Devlet Okulu	365	198,42	72425,00	5630,000	-1,671	,095
	Özel Okul	37	231,84	8578,00			
	Toplam	402					

Tablo 3.7.'ye göre, okul öncesi öğretmenlerinin stres ölçeğinden aldıkları puanların görev yaptıkları kurum türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmış ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (U=5630,000; $p > .005$).

Tablo 3.8. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının sınıflarında bulunan çocuk sayısına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	<i>Çocuk Sayısı</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Stres	1-15	108	220,05	4,108	2	,128
	16-20	174	191,48			
	21 ve Üzeri	120	199,33			
	Toplam	402				

Tablo 3.8.'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin stres ölçeğinden aldıkları puanların sınıflarında bulunan çocuk sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmış ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (U=4,108; $p > .05$).

Tablo 3.9. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının sınıflarında bulunan çocukların yaşına göre Mann Whitney-U testi sonuçları

	<i>Çocukların Yaşı</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Stres	4 Yaş	95	217,49	20662,00	13063,000	-1,539	,124
	5 yaş	307	196,55	60341,00			
	Toplam	402					

Tablo 3.9.'a göre, okul öncesi öğretmenlerinin stres ölçeğinden aldıkları puanların sınıflarında bulunan çocukların yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmış ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($U=13063,000$; $p>.05$).

Tablo 3.10. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının sınıflarında yardımcı personel bulunması durumuna göre Mann Whitney-U testi sonuçları

	<i>Yardımcı Personel Durumu</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Stres	Var	255	194,00	49470,50	16830,500	-1,708	,088
	Yok	147	214,51	31532,50			
	Toplam	402					

Tablo 3.10.'a göre, okul öncesi öğretmenlerinin stres ölçeğinden aldıkları puanların sınıflarında yardımcı personel çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmış ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($U=16830,500$; $p>.05$).

Tablo 3.11. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunması durumuna göre Mann Whitney-U testi sonuçları

	<i>Kaynaştırma Öğrencisi Durumu</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Stres	Var	207	210,33	43539,00	18354,000	-1,574	,115
	Yok	195	192,12	37464,00			
	Toplam	402					

Tablo 3.11.'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin stres ölçeğinden aldıkları puanların sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisi durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmış ve gruplar

arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($U=18354,000$; $p>.05$).

Tablo 3.12. Okul öncesi öğretmenlerinin stres puanlarının çalışma sürelerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları

	<i>Çalışma Süresi</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Stres	Yarım Gün	363	199,00	72236,50	6170,500	-1,320	,187
	Tam Gün	39	224,78	8766,50			
	Toplam	402					

Tablo 3.12.'ye göre, okul öncesi öğretmenlerinin stres ölçeğinden aldıkları puanların çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney-U testi yapılmış ve gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($U=6170,500$; $p>.005$).

Tablo 3.13. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonuçları

<i>Okul İklimi</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Demokratiklik ve Okula Adanma	Kadın	376	199,97	75189,00	4313,000	-1,011	,312
	Erkek	26	223,62	5814,00			
	Toplam	402					
Liderlik ve Etkileşim	Kadın	376	198,99	74820,50	3944,500	-1,656	,098
	Erkek	26	237,79	6182,50			
	Toplam	402					
Başarı Etkenleri	Kadın	376	201,59	75798,00	4854,000	-,060	,952
	Erkek	26	200,19	5205,00			
	Toplam	402					
Samimiyet	Kadın	376	200,49	75385,00	4509,000	-,676	,499
	Erkek	26	216,08	5618,00			
	Toplam	402					
Çatışma	Kadın	376	204,02	76711,50	3940,500	-1,664	,096
	Erkek	26	165,06	4291,50			
	Toplam	402					

Tablo 3.13. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi testinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve demokratiklik ve okula adanma ($U=4313,000$; $p>.05$), liderlik ve etkileşim ($U=3944,500$; $p>.05$), başarı etkenleri ($U=4854,000$; $p>.05$), samimiyet ($U=4509,000$; $p>.05$), çatışma ($U=3940,500$; $p>.05$) alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Tablo 3.14. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının yaş grupları puanlarına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

<i>Okul İklimi</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Demokratiklik Okula Adanma	ve20-25 Yaş	29	203,12	9,067	5	,106
	26-30 Yaş	93	182,84			
	31-35 Yaş	87	197,90			
	36-40 Yaş	91	202,09			
	41-45 Yaş	70	235,52			
	46 Yaş ve Üzeri	32	187,94			
	Toplam	402				
Liderlik Etkileşim	ve20-25 Yaş	29	197,59	8,440	5	,134
	26-30 Yaş	93	183,84			
	31-35 Yaş	87	210,98			
	36-40 Yaş	91	186,25			
	41-45 Yaş	70	221,69			
	46 Yaş ve Üzeri	32	229,80			
	Toplam	402				
Başarı Etkenleri	20-25 Yaş	29	231,66	3,823	5	,575
	26-30 Yaş	93	189,69			
	31-35 Yaş	87	195,89			
	36-40 Yaş	91	200,06			
	41-45 Yaş	70	211,64			
	46 Yaş ve Üzeri	32	205,69			
	Toplam	402				
Samimiyet	20-25 Yaş	29	206,33	7,103	5	,213
	26-30 Yaş	93	180,44			
	31-35 Yaş	87	198,09			
	36-40 Yaş	91	200,66			
	41-45 Yaş	70	225,79			
	46 Yaş ve Üzeri	32	216,84			
	Toplam	402				
Çatışma	20-25 Yaş	29	178,03	9,561	5	,089
	26-30 Yaş	93	191,19			
	31-35 Yaş	87	204,38			
	36-40 Yaş	91	216,96			
	41-45 Yaş	70	220,16			
	46 Yaş ve Üzeri	32	160,11			
	Toplam	402				

Tablo 3.14. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeğinden aldıkları puanların yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmış ve analiz sonucunda, demokratiklik ve okula adanma ($\chi^2=9,067$; $p>.05$), liderlik ve etkileşim ($\chi^2=8,440$; $p>.05$), başarı etkenleri ($\chi^2=3,823$; $p>.05$), samimiyet ($\chi^2=7,103$; $p>.05$), çatışma ($\chi^2=9,561$; $p>.05$) boyutlarında, yaş grupları değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Tablo 3.15. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının öğrenim düzeylerine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

<i>Okul İklimi</i>	<i>Öğrenim düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Demokratiklik ve Okula Adanma	Ön lisans	27	216,43	,711	2	,701
	Lisans	342	201,30			
	Yüksek Lisans	33	191,32			
	Toplam	402				
Liderlik ve Etkileşim	Ön lisans	27	193,19	1,793	2	,408
	Lisans	342	204,47			
	Yüksek Lisans	33	177,48			
	Toplam	402				
Başarı Etkenleri	Ön lisans	27	276,15	12,737	2	,002**
	Lisans	342	197,30			
	Yüksek Lisans	33	183,94			
	Toplam	402				
Samimiyet	Ön lisans	27	265,85	9,300	2	,010*
	Lisans	342	196,54			
	Yüksek Lisans	33	200,24			
	Toplam	402				
Çatışma	Ön lisans	27	173,91	1,835	2	,400
	Lisans	342	202,69			
	Yüksek Lisans	33	211,70			
	Toplam	402				

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 3.15.'e göre, okul öncesi öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeğinden aldıkları puanların öğrenim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmış ve analiz sonucunda, demokratiklik ve okula adanma ($x^2=9,067$; $p > .05$), liderlik ve etkileşim ($x^2=8,440$; $p > .05$), çatışma ($x^2=9,561$; $p > .05$) alt boyut puanlarında, yaş grupları değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Bu bulguların aksine, başarı etkenleri ($x^2=3,823$; $p < .01$), samimiyet ($x^2=7,103$; $p < .05$) alt boyut puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.16 ve Tablo 3.17'de sunulmuştur.

Tablo 3.16. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi başarı etkenleri alt boyut puanlarının öğrenim düzeylerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları

	<i>Öğrenim düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Başarı Etkenleri	Ön lisans	27	252,78	6825,00	2787,000	-3,484	,000***
	Lisans	342	179,65	61440,00			
	Toplam	369					
Başarı Etkenleri	Ön lisans	27	37,37	1009,00	260,000	-2,882	,004**
	Yüksek Lisans	33	24,88	821,00			
	Toplam	60					
Başarı Etkenleri	Lisans	342	189,15	64690,00	5249,000	-,672	,502
	Yüksek Lisans	33	176,06	5810,00			
	Toplam	375					

** $p < .01$; *** $p < .001$

Tablo 3.16.'ya göre başarı etkenleri puanlarının ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler lehine ($U=2787,000$; $p < .001$), ön lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında ön lisans mezunu öğretmenler ($U=260,000$; $p < .01$) lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak lisans ve yüksek lisans öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($U=5249,000$; $p > .05$).

Tablo 3.17. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi samimiyet alt boyutunun öğrenim düzeylerine göre Mann Whitney-U testi

	<i>Öğrenim düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Samimiyet	Ön lisans	27	244,78	6609,00	3003,000	-3,088	,002**
	Lisans	342	180,28	61656,00			
	Toplam	369					
Samimiyet	Ön lisans	27	35,07	947,00	322,000	-1,966	,049*
	Yüksek Lisans	33	26,76	883,00			
	Toplam	60					
Samimiyet	Lisans	342	187,76	64214,00	5561,000	-,141	,888
	Yüksek Lisans	33	190,48	6286,00			
	Toplam	375					

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 3.17.'ye göre samimiyet alt boyut puanlarının ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler arasında, ön lisans mezunu öğretmenler lehine ($U=3003,000$; $p < .01$), ön lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında, ön lisans mezunu öğretmenler ($U=322,000$; $p < .05$) lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak lisans ve

yüksek lisans öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (U=5561,000; $p > .05$).

Tablo 3.18. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi algılarının kıdemlerine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

<i>Okul İklimi</i>	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Demokratiklik Okula Adanma	ve1-5 Yıl	96	182,04	10,263	4	,036*
	6-10 Yıl	74	196,18			
	11-15 Yıl	118	203,17			
	16-20 Yıl	72	237,17			
	21 Yıl ve Üzeri	42	189,50			
	Toplam	402				
Liderlik Etkileşim	ve1-5 Yıl	96	177,74	10,661	4	,031*
	6-10 Yıl	74	216,39			
	11-15 Yıl	118	191,94			
	16-20 Yıl	72	213,22			
	21 Yıl ve Üzeri	42	236,35			
	Toplam	402				
Başarı Etkenleri	1-5 Yıl	96	194,43	4,221	4	,377
	6-10 Yıl	74	189,69			
	11-15 Yıl	118	199,37			
	16-20 Yıl	72	224,83			
	21 Yıl ve Üzeri	42	204,46			
	Toplam	402				
Samimiyet	1-5 Yıl	96	172,68	10,774	4	,029*
	6-10 Yıl	74	199,52			
	11-15 Yıl	118	207,32			
	16-20 Yıl	72	228,82			
	21 Yıl ve Üzeri	42	207,67			
	Toplam	402				
Çatışma	1-5 Yıl	96	182,24	12,391	4	,015*
	6-10 Yıl	74	195,28			
	11-15 Yıl	118	224,13			
	16-20 Yıl	72	216,61			
	21 Yıl ve Üzeri	42	167,01			
	Toplam	402				

* $p < .05$

Tablo 3.18. incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeğinden aldıkları puanların kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmış ve analiz sonucunda, başarı etkenleri ($X^2=4.221$; $p > .05$) puanlarında kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Ancak bunun aksine, demokratiklik ve okula adanma ($X^2=10,263$; $p < .05$), liderlik ve etkileşim ($X^2=10,661$; $p < .05$), samimiyet ($X^2=10,774$; $p < .05$) ve çatışma ($X^2=12,391$; $p < .05$) alt boyut puanlarında okul öncesi öğretmenlerinin kıdemlerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için Mann Whitney U Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.19., Tablo 3.20., Tablo 3.21. ve Tablo 3.22.'de sunulmuştur.

Tablo 3.19. Okul öncesi öğretmenlerinin demokratiklik ve okula adanma alt boyut puanlarının kıdemlerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları

	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Demokratiklik ve Okula Adanma	1-5 Yıl	96	83,02	7969,50	3313,500	-,755	,450
	6-10 Yıl	74	88,72	6565,50			
	Toplam	170					
	1-5 Yıl	96	101,50	9744,00	5088,000	-1,287	,198
	11-15 Yıl	118	112,38	13261,00			
	Toplam	214					
	1-5 Yıl	96	74,17	7120,50	2464,500	-3,204	,001**
	16-20 Yıl	72	98,27	7075,50			
	Toplam	168					
	1-5 Yıl	96	68,85	6610,00	1954,000	-,289	,773
	21 Yıl ve Üzeri	42	70,98	2981,00			
	Toplam	138					
	6-10 Yıl	74	94,58	6999,00	4224,000	-,382	,702
	11-15 Yıl	118	97,70	11529,00			
	Toplam	192					
	6-10 Yıl	74	66,36	4911,00	2136,000	-2,095	,036*
	16-20 Yıl	72	80,83	5820,00			
	Toplam	146					
	6-10 Yıl	74	59,01	4367,00	1516,000	-,220	,826
	21 Yıl ve Üzeri	42	57,60	2419,00			
	Toplam	116					
	11-15 Yıl	118	89,67	10581,50	3560,500	-1,897	,058
	16-20 Yıl	72	105,05	7563,50			
	Toplam	190					
	11-15 Yıl	118	81,92	9666,00	2311,000	-,653	,514
	21 Yıl ve Üzeri	42	76,52	3214,00			
	Toplam	160					
	16-20 Yıl	72	62,51	4501,00	1151,000	-2,153	,031*
	21 Yıl ve Üzeri	42	48,90	2054,00			
	Toplam	114					

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 3.19'da öğretmenlerin, demokratiklik ve okul adanma puanlarının kıdemlerine göre incelendiği test sonucunda, 1-5 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl lehine ($U=2464,500$; $p < .01$), 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdem yılına sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl lehine ($U=2136,000$; $p < .05$), 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl lehine ($U=1151,000$; $p < .05$) farklılaştığı bulunmuştur.

Tablo 3.20. Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik ve etkileşim alt boyut puanlarının kıdemlerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları

	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Liderlik ve Etkileşim	1-5 Yıl	96	77,66	7455,50	2799,500	-2,377	,017*
	6-10 Yıl	74	95,67	7079,50			
	Toplam	170					
	1-5 Yıl	96	103,68	9953,50	5297,500	-,817	,414
	11-15 Yıl	118	110,61	13051,50			
	Toplam	214					
	1-5 Yıl	96	78,52	7537,50	2881,500	-1,851	,064
	16-20 Yıl	72	92,48	6658,50			
	Toplam	168					
	1-5 Yıl	96	63,38	6084,50	1428,500	-2,733	,006**
	21 Yıl ve Üzeri	42	83,49	3506,50			
	Toplam	138					
	6-10 Yıl	74	103,82	7683,00	3824,000	-1,455	,146
	11-15 Yıl	118	91,91	10845,00			
	Toplam	192					
	6-10 Yıl	74	73,09	5408,50	2633,500	-,120	,904
	16-20 Yıl	72	73,92	5322,50			
	Toplam	146					
	6-10 Yıl	74	56,30	4166,50	1391,500	-,943	,346
	21 Yıl ve Üzeri	42	62,37	2619,50			
	Toplam	116					
	11-15 Yıl	118	92,03	10859,50	3838,500	-1,121	,262
	16-20 Yıl	72	101,19	7285,50			
	Toplam	190					
	11-15 Yıl	118	75,90	8956,50	1935,500	-2,119	,034*
	21 Yıl ve Üzeri	42	93,42	3923,50			
	Toplam	160					
	16-20 Yıl	72	55,13	3969,00	1341,000	-1,019	,308
	21 Yıl ve Üzeri	42	61,57	2586,00			
	Toplam	114					

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 3.20. incelendiğinde, liderlik ve etkileşim puanlarının kıdeme göre, gruplar arasında farklılaştığı ve bu farklılığın 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl lehine ($U=2799,500$; $p < .05$), 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme yılına sahip öğretmenler lehine ($U=1428,500$; $p < .01$), 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine ($U=1935,500$; $p < .05$) olduğu görülmüştür.

Tablo 3.21. Okul öncesi öğretmenlerinin samimiyet alt boyutu puanlarının kıdemlerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları

	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Samimiyet	1-5 Yıl	96	80,15	7694,50	3038,500	-1,637	,102
	6-10 Yıl	74	92,44	6840,50			
	Toplam	170					
	1-5 Yıl	96	97,61	9370,50	4714,500	-2,146	,032*
	11-15 Yıl	118	115,55	13634,50			
	Toplam	214					
	1-5 Yıl	96	74,61	7163,00	2507,000	-3,098	,002**
	16-20 Yıl	72	97,68	7033,00			
	Toplam	168					
	1-5 Yıl	96	65,81	6317,50	1661,500	-1,663	,096
	21 Yıl ve Üzeri	42	77,94	3273,50			
	Toplam	138					
	6-10 Yıl	74	94,18	6969,50	4194,500	-,470	,639
	11-15 Yıl	118	97,95	11558,50			
	Toplam	192					
	6-10 Yıl	74	67,69	5009,00	2234,000	-1,729	,084
	16-20 Yıl	72	79,47	5722,00			
	Toplam	146					
	6-10 Yıl	74	57,71	4270,50	1495,500	-,344	,731
	21 Yıl ve Üzeri	42	59,89	2515,50			
	Toplam	116					
	11-15 Yıl	118	91,76	10827,50	3806,500	-1,243	,214
	16-20 Yıl	72	101,63	7317,50			
	Toplam	190					
	11-15 Yıl	118	80,56	9506,50	2470,500	-,030	,976
	21 Yıl ve Üzeri	42	80,32	3373,50			
	Toplam	160					
	16-20 Yıl	72	59,53	4286,50	1365,500	-,894	,371
	21 Yıl ve Üzeri	42	54,01	2268,50			
	Toplam	114					

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 3.21. incelendiğinde, samimiyet puanlarının kıdeme göre, gruplar arasında farklılaştığı ve bu farklılığın 1-5 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine ($U=4714,500$; $p < .05$), 1-5 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine ($U=2507,000$; $p < .05$) olduğu görülmüştür.

Tablo 3.22. Okul öncesi öğretmenlerinin çatışma alt boyutu puanlarının kıdemlerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları

	<i>Kıdem</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Çatışma	1-5 Yıl	96	82,88	7956,50	3300,500	-,796	,426
	6-10 Yıl	74	88,90	6578,50			
	Toplam	170					
	1-5 Yıl	96	94,60	9081,50	4425,500	-2,762	,006**
	11-15 Yıl	118	118,00	13923,50			
	Toplam	214					
	1-5 Yıl	96	78,75	7560,00	2904,000	-1,782	,075
	16-20 Yıl	72	92,17	6636,00			
	Toplam	168					
	1-5 Yıl	96	71,51	6865,00	1823,000	-,901	,368
	21 Yıl ve Üzeri	42	64,90	2726,00			
	Toplam	138					
	6-10 Yıl	74	87,68	6488,50	3713,500	-1,751	,080
	11-15 Yıl	118	102,03	12039,50			
	Toplam	192					
	6-10 Yıl	74	69,82	5166,50	2391,500	-1,075	,282
	16-20 Yıl	72	77,28	5564,50			
	Toplam	146					
	6-10 Yıl	74	61,38	4542,00	1341,000	-1,237	,216
	21 Yıl ve Üzeri	42	53,43	2244,00			
	Toplam	116					
	11-15 Yıl	118	96,21	11352,50	4164,500	-,228	,820
	16-20 Yıl	72	94,34	6792,50			
	Toplam	190					
	11-15 Yıl	118	86,39	10194,50	1782,500	-2,711	,007**
	21 Yıl ve Üzeri	42	63,94	2685,50			
	Toplam	160					
	16-20 Yıl	72	62,32	4487,00	1165,000	-2,058	,040*
	21 Yıl ve Üzeri	42	49,24	2068,00			
	Toplam	114					

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 3.22. incelendiğinde, çatışma alt boyut puanlarının kıdeme göre, farklılaştığı ve bu farklılığın 1-5 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl lehine ($U=4425,500$; $p < .01$), 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl lehine ($U=1782,500$; $p < .01$), 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler arasında 16-20 yıl lehine ($U=1165,000$; $p < .05$) olduğu görülmüştür.

Tablo 3.23. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre Mann Whitney-U testi sonuçları

<i>Okul İklimi</i>	<i>Çalışılan Okul</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Demokratiklik ve Okula Adanma	Bağımsız Anaokulu	190	229,57	43617,50	14807,500	-4,621	,000***
	Anasınıfı	212	176,35	37385,50			
	Toplam	402					
Liderlik ve Etkileşim	Bağımsız Anaokulu	190	217,06	41242,00	17183,000	-2,557	,011*
	Anasınıfı	212	187,55	39761,00			
	Toplam	402					
Başarı Etkenleri	Bağımsız Anaokulu	190	233,42	44350,50	14074,500	-5,297	,000***
	Anasınıfı	212	172,89	36652,50			
	Toplam	402					
Samimiyet	Bağımsız Anaokulu	190	218,79	41571,00	16854,000	-2,887	,004**
	Anasınıfı	212	186,00	39432,00			
	Toplam	402					
Çatışma	Bağımsız Anaokulu	190	192,29	36536,00	18391,000	-1,513	,130
	Anasınıfı	212	209,75	44467,00			
	Toplam	402					

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Tablo 3.23. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi testi puanlarının çalıştıkları okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve demokratiklik ve okula adanma ($U=14807,500$; $p < .001$), liderlik ve etkileşim ($U=17183,000$; $p < .05$), başarı etkenleri ($U=14074,500$; $p < .001$), samimiyet ($U=16854,000$; $p < .01$), alt boyut puanlarının, çalışılan okul türü değişkenine göre farklılaştığı, bu farklılığın bağımsız anaokulu lehine olduğu görülmüştür.

Ancak çatışma ($U=18391,000$; $p > .05$) alt boyut puanlarında öğretmenlerin görev yaptığı okul türünün anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı bulunmuştur.

Tablo 3.24. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının görev yaptıkları kurum türüne göre Mann Whitney-U testi

<i>Okul İklimi</i>	<i>Çalışılan Kurum</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Demokratiklik ve Okula Adanma	Devlet Okulu	365	202,17	73791,50	6508,500	-,365	,715
	Özel Okul	37	194,91	7211,50			
	Toplam	402					
Liderlik ve Etkileşim	Devlet Okulu	365	203,07	74119,50	6180,500	-,854	,393
	Özel Okul	37	186,04	6883,50			
	Toplam	402					
Başarı Etkenleri	Devlet Okulu	365	198,47	72441,00	5646,000	-1,669	,095
	Özel Okul	37	231,41	8562,00			
	Toplam	402					
Samimiyet	Devlet Okulu	365	199,38	72775,50	5980,500	-1,171	,242
	Özel Okul	37	222,36	8227,50			
	Toplam	402					
Çatışma	Devlet Okulu	365	202,39	73872,00	6428,000	-,485	,628
	Özel Okul	37	192,73	7131,00			
	Toplam	402					

Tablo 3.24. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi testinden puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve demokratiklik ve okula adanma ($U=6508,500$; $p>.05$), liderlik ve etkileşim ($U=6180,500$; $p>.05$), başarı etkenleri ($U=5646,000$; $p>.05$), samimiyet ($U=5980,500$; $p>.05$), çatışma ($U=6428,000$; $p>.05$) alt boyut puanlarının farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 3.25. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının sınıflarındaki çocuk sayısına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

<i>Okul İklimi</i>	<i>Çocuk Sayısı</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>X²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Demokratiklik Okula Adanma	ve1-15	108	204,89	4,532	2	,104
	16-20	174	211,97			
	21 ve Üzeri	120	183,26			
	Toplam	402				
Liderlik Etkileşim	ve1-15	108	184,94	4,741	2	,093
	16-20	174	214,89			
	21 ve Üzeri	120	196,98			
	Toplam	402				
Başarı Etkenleri	1-15	108	204,06	2,401	2	,301
	16-20	174	209,01			
	21 ve Üzeri	120	188,30			
	Toplam	402				
Samimiyet	1-15	108	208,48	4,322	2	,115
	16-20	174	209,62			
	21 ve Üzeri	120	183,44			
	Toplam	402				
Çatışma	1-15	108	208,35	2,425	2	,297
	16-20	174	191,26			
	21 ve Üzeri	120	210,18			
	Toplam	402				

Tablo 3.25. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin Okul İklimi puanlarının sınıflarında bulunan çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmış ve analiz sonucunda, demokratiklik ve okula adanma ($X^2=4,532$; $p> .05$), liderlik ve etkileşim ($X^2=4,741$; $p> .05$), başarı etkenleri ($X^2=2,401$; $p> .05$), samimiyet ($X^2=4,322$; $p> .05$), çatışma ($X^2=2,425$; $p> .05$) başarı etkenleri ($X^2=4.221$; $p> .05$) alt boyut puanlarında sınıflarında bulunan çocuk sayısının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Tablo 3.26. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının sınıflarındaki çocukların yaşına göre Mann Whitney-U testi sonuçları

<i>Okul İklimi</i>	<i>Çocukların Yaşı</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Demokratiklik ve Okula Adanma	4 Yaş	95	194,81	18506,50	13946,500	-,648	,517
	5 Yaş	307	203,57	62496,50			
	Toplam	402					
Liderlik ve Etkileşim	4 Yaş	95	176,67	16783,50	12223,500	-2,398	,016*
	5 Yaş	307	209,18	64219,50			
	Toplam	402					
Başarı Etkenleri	4 Yaş	95	189,87	18037,50	13477,500	-1,134	,257
	5 Yaş	307	205,10	62965,50			
	Toplam	402					
Samimiyet	4 Yaş	95	200,90	19085,50	14525,500	-,059	,953
	5 Yaş	307	201,69	61917,50			
	Toplam	402					
Çatışma	4 Yaş	95	208,36	19794,00	13931,000	-,662	,508
	5 Yaş	307	199,38	61209,00			
	Toplam	402					

* $p < .05$

Tablo 3.26 incelendiğinde, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi ölçeği puanlarının çalıştıkları çocukların yaşına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve liderlik ve etkileşim alt boyut puanlarında ($U=12223,500$; $p < .05$) anlamlı farklılık görülürken, demokratiklik ve okula adanma ($U=13946,500$; $p > .05$), başarı etkenleri ($U=13477,500$; $p > .05$), samimiyet ($U=14525,500$; $p > .05$), çatışma ($U=13931,000$; $p > .05$) alt boyut puanlarında çocukların yaşına göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 3.27. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının sınıflarındaki yardımcı personel durumuna göre Mann Whitney-U testi

<i>Okul İklimi</i>	<i>Yardımcı Personel Durumu</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Demokratiklik ve Okula Adanma	Var	255	206,91	52761,50	17363,500	-1,239	,215
	Yok	147	192,12	28241,50			
	Toplam	402					
Liderlik ve Etkileşim	Var	255	209,86	53513,50	16611,500	-1,911	,056
	Yok	147	187,00	27489,50			
	Toplam	402					
Başarı Etkenleri	Var	255	212,45	54175,50	15949,500	-2,529	,011*
	Yok	147	182,50	26827,50			
	Toplam	402					
Samimiyet	Var	255	214,14	54606,50	15518,500	-2,936	,003**
	Yok	147	179,57	26396,50			
	Toplam	402					
Çatışma	Var	255	192,71	49142,00	16502,000	-2,009	,045*
	Yok	147	216,74	31861,00			
	Toplam	402					

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 3.27. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi ölçeği puanlarının sınıflarında yardımcı personel varlığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve demokratiklik ve okula adanma ($U=17363,500$; $p> .05$), liderlik ve etkileşim ($U=16611,500$; $p> .05$) ve başarı etkenleri ($U=15949,500$; $p> .05$) alt boyut puanlarında, yardımcı personel durumu değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülürken, samimiyet ($U=15518,500$; $p> .01$) ve çatışma ($U=16502,000$; $p< .05$) alt boyut puanlarının yardımcı personel var olması durumu lehine, anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Tablo 3.28. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının kaynaştırma öğrencisi durumuna göre Mann Whitney-U testi

<i>Okul İklimi</i>	<i>Kaynaştırma Öğrencisi Durumu</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Demokratiklik ve Okula Adanma	Var	207	195,42	40452,00	18924,000	-1,089	,276
	Yok	195	207,95	40551,00			
	Toplam	402					
Liderlik ve Etkileşim	Var	207	191,94	39732,00	18204,000	-1,709	,087
	Yok	195	211,65	41271,00			
	Toplam	402					
Başarı Etkenleri	Var	207	195,63	40495,50	18967,500	-1,060	,289
	Yok	195	207,73	40507,50			
	Toplam	402					
Samimiyet	Var	207	194,09	40177,00	18649,000	-1,346	,178
	Yok	195	209,36	40826,00			
	Toplam	402					
Çatışma	Var	207	219,85	45508,50	16384,500	-3,282	,001**
	Yok	195	182,02	35494,50			
	Toplam	402					

** $p< .01$

Tablo 3.28. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi ölçeği puanlarının sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve demokratiklik ve okula adanma ($U=18924,000$; $p> .05$), liderlik ve etkileşim ($U=18204,000$; $p> .05$), başarı etkenleri ($U=18967,500$; $p> .05$) ve samimiyet ($U=18649,000$; $p> .05$) alt boyut puanlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak çatışma alt boyut puanlarına bakıldığında, kaynaştırma öğrencisi durumu değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulunmuştur ($U=16384,500$; $p< .01$). Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenler lehine olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 3.29. Okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi puanlarının çalışma sürelerine göre Mann Whitney-U testi sonuçları

<i>Okul İklimi</i>	<i>Çalışma Süresi</i>	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Demokratiklik ve Okula Adanma	Yarım Gün	363	201,65	73198,00	7025,000	-,078	,938
	Tam Gün	39	200,13	7805,00			
	Toplam	402					
Liderlik ve Etkileşim	Yarım Gün	363	202,29	73429,50	6793,500	-,416	,678
	Tam Gün	39	194,19	7573,50			
	Toplam	402					
Başarı Etkenleri	Yarım Gün	363	198,30	71983,50	5917,500	-1,710	,087
	Tam Gün	39	231,27	9019,50			
	Toplam	402					
Samimiyet	Yarım Gün	363	198,23	71958,50	5892,500	-1,757	,079
	Tam Gün	39	231,91	9044,50			
	Toplam	402					
Çatışma	Yarım Gün	363	202,91	73657,00	6566,000	-,748	,455
	Tam Gün	39	188,36	7346,00			
	Toplam	402					

Tablo 3.29. incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi ölçeğinden aldıkları puanların çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve demokratiklik ve okula adanma ($U=7025,000$; $p>.05$), liderlik ve etkileşim ($U=6793,500$; $p>.05$), başarı etkenleri ($U=5917,500$; $p>.05$), samimiyet ($U=5892,500$; $p>.05$), çatışma ($U=6566,000$; $p>.05$) alt boyut puanlarının çalışma sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur.

Tablo 3.30. Okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeyleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki

		1	2	3	4	5	6
Stres (1)	r	1,000					
	p						
	N						
Demokratiklik ve Okula Adanma (2)	r	-,320***	1,000				
	p	,000					
	N	402					
Liderlik ve Etkileşim (3)	r	-,360***	,613***	1,000			
	p	,000	,000				
	N	402	402				
Başarı Etkenleri (4)	r	-,347***	,727***	,555***	1,000		
	p	,000	,000	,000			
	N	402	402	402			
Samimiyet (5)	r	-,303***	,633***	,464***	,626***	1,000	
	p	,000	,000	,000	,000		
	N	402	402	402	402		
Çatışma (6)	r	,374***	-,373***	-,319***	-,355***	-,339***	1,000
	p	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	402	402	402	402	402	

*** $p<.001$

Tablo 3.30'a göre ortaya çıkan ilişkiler aşağıda madde madde sunulmuştur;

- Stres ile demokratiklik ve okula adanmanın, ($r=-,320$, $p< .001$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

- Stres ile liderlik ve etkileşim arasında ($r=-,360$, $p< .001$) negatif yönlü ilişki bulunmuştur.

- Stres ile başarı etkenlerinin arasında ($r=-,347$, $p< .001$) negatif yönlü ilişki bulunmuştur.

- Stres ile samimiyetin arasında ($r=-,303$, $p< .001$) negatif yönlü ilişki bulunmuştur.

- Stres ile çatışma arasında ($r=,374$, $p< .001$) pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

4. TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçların sunumu, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak tasarlanmıştır. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem yılı, çalıştığı okul, çalıştığı kurum, sınıfındaki çocuk sayısı, çocuk yaş grubu, yardımcı personel durumu, sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisi durumu ve günlük çalışma süresi değişkenlerinin stres ve okul iklimine etkisinden elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların ilgili literatür ile tartışılması sağlanmıştır. Sonrasında, okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeyleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlara ve tartışmaya yer verilmiştir.

4.1 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Stres Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeylerinin cinsiyetlerinden etkilendiği, kadın öğretmenlerin stres düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde araştırmalar, öğretmenlerin mesleki stres düzeylerinin cinsiyet değişkeni ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırma sonucu ile benzer olarak okul öncesi öğretmenleri ile yapılan ve öne çıkan bir araştırma sonucunda, stresin erkek öğretmenler tarafından kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak, erkek öğretmenlerin örneklem büyüklüğünün sınırlı olması nedeniyle bu bulguların genellenebilirliği sorgulanmıştır (Erdiller ve Doğan, 2014). Bu sorgulama önemlidir. Çünkü bu araştırmada benzer olarak erkek okul öncesi öğretmenlerinin örneklemdeki oranı düşük düzeydedir.

Bir başka açıdan bakıldığında, ilgili literatürde genel olarak, kadın öğretmenlerin işle ilgili stres düzeyleri daha yüksek bulunmuştur (Antoniou vd., 2013; Collie ve Mansfield, 2022). Örneğin, Antoniou ve arkadaşları (2013) ile Kourmoussi ve Alexopoulos (2016) kadın öğretmenlerin algılanan stres düzeylerinin erkek meslektaşlarına göre daha yüksek olduğunu rapor etmişlerdir. Klassen ve Chiu (2010) da kadın öğretmenlerin iş yükü nedeniyle daha fazla stres yaşadıklarını ifade etmektedir. Öte yandan, Türkiye’de yapılan bazı araştırmalar erkek öğretmenlerin stres düzeylerinin kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin Eres ve Atanasoska (2011), Türkiye’deki erkek öğretmenlerin daha yüksek stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aksine Göksoy ve

diğerlerinin (2015) birleştirilmiş sınıflarda eğitim veren öğretmenleri ile yaptıkları araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek stres yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan öğretmenlerin cinsiyetlerinin yaşadıkları stres düzeyine etki etmediğini ortaya koyan araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Altınok, 2009; Vatansever Bayraktar ve Gökpınar, 2021).

Yoğunlukla araştırmalar kadın öğretmenlerin mesleki stres yaşama olasılığının yüksek olduğunu gösterse de, erkek öğretmenlerin de belirli stres faktörlerinden etkilendiği açıktır. Cinsiyete bağlı stres farklılıklarının anlaşılması, öğretmenlerin psikososyal destek ihtiyacını belirlemek açısından önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, cinsiyet değişkenine ilişkin yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu görülebilir.

Öğretmenlerin yaş ve öğrenim düzeylerinin stres düzeyleri üzerindeki etkisi, mevcut çalışmada anlamlı bulunmamıştır. Öncelikle, ilgili literatürde yaş değişkenine dair farklı sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Örneğin, Türkiye'de okul öncesi öğretmenleri ile yapılan araştırmalar, yaş ile stres düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir; bu bağlamda, yaş arttıkça stres düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir (Erdiller ve Doğan, 2014; Gürbüz, 2008). Benzer şekilde, farklı branş öğretmenlerini içeren çalışmalarda da yaş ile stres düzeyi arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bildirilmiştir (Özipek Karabıyık, 2006). Bununla birlikte, bazı çalışmalar bu bulgularla çelişmektedir. Örneğin, Altınok (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, genç yaş grubundaki öğretmenlerin daha ileri yaştaki meslektaşlarına kıyasla daha yüksek stres düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, Vatansever Bayraktar ve Gökpınar (2021) ise yaş değişkeninin öğretmenlerin stres düzeylerinde anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmiştir. Bu çelişkili bulgular, öğretmenlerin stres düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak farklı bağlamsal ve bireysel faktörlerden etkilendiğini göstermesi açısından önemlidir. İkinci olarak, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeylerinin stres düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. İlgili literatürde, Türkiye'de öğrenim düzeyi değişkeninin stres üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunduğu dikkat çekmektedir. Mevcut araştırma sonuçları, benzer şekilde farklı branşlardaki öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarla uyumlu bulunmuş ve stres düzeyinin öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir (Özipek Karabıyık, 2006;

Vatansever Bayraktar ve Gökpinar, 2021). Ancak, yurtdışında yapılan bir çalışma farklı bir sonuca ulaşmıştır. Kourmoussi ve Alexopoulos (2016), lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin işle ilgili stres faktörlerinin, diğer öğrenim düzeyindeki öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Araştırmacılar, bu sonucun, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin hem kendi beklentileri hem de üstlerinin beklentileri doğrultusunda artan sorumlulukları ve bu sorumlulukları yerine getirebilmek için gerekli ek çaba ve zamandan kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğrenim düzeyinin stres üzerindeki etkisinin bağlamdan bağlama farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre stres düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymakla birlikte, bu farklılıkların tutarlı bir örüntü sergilemediğini göstermektedir. Örneğin, düşük kıdeme (1-5 yıl) sahip öğretmenlerin stres düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuşken, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin stres düzeyleri 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin stres düzeylerinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde, Gürbüz (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemi ile tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişki olduğu belirtilirken, iş tatmini açısından anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte, Vatansever Bayraktar ve Gökpinar (2021), sınıf öğretmenleri arasında mesleki kıdeme bağlı stres düzeylerinde bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, kıdemin stres üzerindeki etkisine ilişkin farklı sonuçların bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca Eres ve Atanasoska (2011) çalışmasında, Türkiye'deki öğretmenlerin stres düzeylerinde kıdeme göre anlamlı farklılıklar saptanmış, özellikle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre daha düşük stres düzeyine sahip olduğu belirtilmiştir. Ancak aynı çalışmada, Makedonya'daki öğretmenler arasında kıdeme bağlı stres düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, kıdeme bağlı stres algısının kültürel ve kurumsal bağlamlara göre değişebileceğini düşündürmektedir.

Kourmoussi ve Alexopoulos (2016) ise kıdemin stresle ters orantılı olduğunu ve uzun süreli deneyimin öğretmenlere dayanıklılık kazandırdığını öne sürmüştür. Bunun aksine, Turhan ve arkadaşları (2018) kıdemin işle ilgili stresin belirleyicisi olmadığını ifade etmiş ve işle ilgili uzmanlığın artmasının beklendiği gibi stres düzeylerini düşürmediğini belirtmiştir. Tokgöz ve Önen (2021) ise kıdemin stres algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını vurgulamış, bu durumu örgütsel yapıların merkezîyetçi doğası ile ilişkilendirmiştir. Araştırmanızın bulguları, kıdemin öğretmenlerin stres düzeyleri üzerindeki etkisine dair karmaşık bir tablo sunmakta ve bu ilişkinin tutarlı bir örüntü sergilemediğini göstermektedir. Literatürde yer alan farklı bulgular, kıdem ve stres ilişkisinin kültürel, örgütsel ve bireysel faktörlerle birlikte ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, ileride yapılacak araştırmalarda daha kapsamlı metodolojik yaklaşımlar benimsenerek, kıdemin farklı bağlamlarda nasıl bir rol oynadığı daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğretmenlerin görev yaptıkları okul (bağımsız anaokulu veya anasınıfı) ve kurum türünün (özel veya devlet okulu), sınıflarında bulunan çocuk sayısının, çocukların yaş gruplarının, sınıflarında yardımcı personelin veya kaynaştırma öğrencisinin varlığının, tam gün ya da yarım gün çalışma durumlarının stres düzeylerini etkilemediğini göstermiştir. Bu bulgular, ilgili literatürle büyük ölçüde çelişmektedir. Literatürde, bu değişkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin stres kaynakları arasında yer aldığını ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin üç yaş altı çocuklarla çalıştıklarında disiplin ve motivasyon konularında daha az zorluk yaşadıklarına dair bulgular (Erdiller ve Doğan, 2014) literatürde yer alırken, araştırma bulguları bu yaş grubunun öğretmen stres düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, sınıf büyüklüğünün (Kelly ve Berthelsen, 1995), çocukların yaş gruplarının (Pramling Samuelsson vd., 2016) ve özel gereksinimleri olan çocukların varlığının (Galaterou ve Antoniou, 2017; Zhai vd., 2011) öğretmen stresine etkisi olduğu birçok çalışmada ortaya konulmuşken, bu araştırmada bu değişkenlerin stres düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilmemiştir.

Öğretmen öfkesi, çocuk davranış problemleri ve sınıf destek personelinin varlığı gibi faktörlerin, öğretmenlerin kişisel ve mesleki geçmişlerinden bağımsız olarak okul öncesi öğretmen stres düzeyleriyle tutarlı bir şekilde ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Clayback ve Williford, 2021). Polat (2019), okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, Türkiye’deki okul öncesi öğretmenlerinin dörtte üçünün ihtiyaç duyduklarında yardım alabilecekleri personele sahip olduğunu belirtmiştir (Polat, 2019). Bunun yanı sıra, küçük yaştaki çocukların varlığı, öz bakım becerilerinin henüz gelişmemiş olması, özel eğitim gereksinimleri, bulaşıcı hastalık vakaları ve geniş yaş aralıklarını içeren sınıf yapılarının stres kaynağı olduğu Koçyiğit ve Sezer (2024) tarafından ifade edilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarının literatürle çelişmesi, stres düzeylerini etkileyen faktörlerin bağlama özgü olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmanın yapıldığı ortamın kültürel, kurumsal ve yönetsel yapısının, öğretmenlerin algılarını ve stres kaynaklarını şekillendirmiş olabileceği değerlendirilebilir. Öğretmen stresinin karmaşık bir psikolojik olgu olduğu düşünüldüğünde (Hu vd., 2019), literatürle uyumlu olmayan bu bulgular, bu tür değişkenlerin farklı bağlamlarda farklı etkiler gösterebileceğini ve bu nedenle daha kapsamlı ve çok boyutlu araştırmalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Özetle bu araştırmada stres bağlamında; öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, görev yaptıkları okul türü, sınıfta bulunan çocuk sayısı/sınıf mevcudu, çocukların yaş grupları, sınıfta özel gereksinimli çocukların varlığı gibi değişkenlerin stres düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, erkek öğretmenlerin stres düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, kıdem değişkeni açısından stres düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmakla birlikte, bu farklılıkların tutarlı bir örüntü sergilemediği gözlenmiştir. Bu sonuçlar, literatürdeki yaygın bulgularla çelişmekte ve stres düzeylerini etkileyen faktörlerin bağlama özgü olabileceğini göstermektedir.

4.2 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerinin Okul İklimi Algılarına Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okul iklimine ilişkin araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin okul iklimi algılarının demografik ve mesleki özelliklere göre nasıl farklılaştığını

kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Öncelikle, öğretmenlerin cinsiyeti ve yaşı okul iklimi algılarında anlamlı bir etki oluşturmamıştır. Cinsiyet açısından bakıldığında benzer sonuçlara ulaşmış araştırma bulguları görülmektedir (Bakkal ve Radmard, 2019; Shouppe ve Pate, 2010; Şahin ve Atbaşı, 2020). Bir başka araştırmada erkek öğretmenlerin okul iklimi algılarının kadın öğretmenlere göre değiştiği belirlenmiştir (Bevans vd., 2007). Ancak yaş değişkeni ile ilgili bu araştırma sonucunda, farklı bulgulara ulaşmış bir araştırmada, daha yaşlı öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre okul iklimi ile kendilerini daha az ilgili ve daha az samimi olarak algıladıkları tespit edilmiştir (Sanchez vd., 2020).

Cinsiyet ve yaş sonuçlarına benzer şekilde, öğretmenlerin öğrenim düzeyi, demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, çatışma gibi okul iklimi alt boyutlarını değiştiren bir etki göstermemiştir. Ancak, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri başarı etkenleri ve samimiyet boyutlarında farklılığa neden olmuş; ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre okul iklimini daha samimi (çalışanlar arasında etkili iletişim) ve başarı odaklı (öğrenci başarısı, öğretmen performansı gibi) olarak algıladıkları anlaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeylerini dikkate alarak okul iklimini incelemiş araştırmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan bir araştırma sonucunda ise öğrenim düzeyinin okul iklimini etkilemediği ortaya çıkmıştır (Bakkal ve Radmard, 2019).

Kıdem değişkenine dair sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin kıdeminin başarı etkenleri algısını etkilemezken bunun aksine demokratiklik, okula adanma, liderlik ve etkileşim, samimiyet ve çatışma algılarında farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. İlk yıllarında (0-5 yıl) ve 16-20 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenler, okullarını daha demokratik ve okula adanmış bir yapı olarak algılama eğilimindedir. Öte yandan, kıdem arttıkça öğretmenler, liderlik ve etkileşimi daha olumlu ve okul iklimini daha samimi olarak değerlendirme eğilimi göstermiştir. Ayrıca, 11-15 yıl ve 16-20 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenler, çatışma düzeyini diğer öğretmenlere göre daha yüksek algılamaktadır. Bu bulgular, kıdemin okul iklimi algısı üzerindeki etkisinin karmaşık olduğunu göstermektedir, dolayısıyla kıdem değişkeni üzerine daha fazla araştırma yapılması gereklidir. İlgili literatürde, kıdemin okul iklimi algısını etkilediği ve daha yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırma varken (Hoy ve Woolfolk, 1993; Koth vd., 2008; Şahin ve Atbaşı, 2020), diğer yandan

öğretmenlerin kıdemlerinin okul iklimi algılarını değiştirmediği, yani kıdemnin etkili bir değişken olmadiğı sonucuna ulaşmış bir araştırmaya da rastlanmıştır (Bakkal ve Radmard, 2019).

Araştırma bulgularına göre, bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin demokratiklik, okula adanma, liderlik, etkileşim, başarı odaklılık ve samimiyet algılarının, anasınıflarında çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, okulun devlet ya da özel kurum olma durumunun öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını anlamlı bir şekilde etkilemediği görülmüştür. Literatürde bu bulguları destekleyen ya da farklı sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanmaması, bu konuda daha kapsamlı araştırmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bağımsız anaokullarının ve anasınıflarının yapısal özelliklerinin bu farklılıklarrdeki olası etkilerini değerlendirmek önemlidir. Bağımsız anaokulları, tamamen okul öncesi eğitim bağlamında tasarlanmış, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun fiziksel ve donanımsal özelliklere sahip kurumlardır. Bu kurumlar genellikle tek katlı binalardan oluşmakta ve lavabolar dahil olmakzere tüm alanlar çocuklara uygun şekilde düzenlenmektedir. Polat (2019), araştırmasında, okul öncesi ğretmenlerinin %63.9'unun sınıflarında yeterli donanımına sahip olduğunu ve %60.5'inin ğrenci sayısına göre sınıf byklğny yeterli bulunduğunu belirtmiştir (Polat, 2019). Yönetim kadrosu genellikle okul öncesi eğitimi alanında uzman kişilerden oluşurken, öğretmenlerin tamamı da bu alanda eğitim almış profesyonellerdir. Ayrıca diğer personel de çocuklarla etkileşimde uygun yaklaşımlar sergilemektedir.

Buna karşılık, anasınıfları ilkokulların bünyesinde yer almakta ve fiziksel düzenlemeleri daha geniş bir yaş grubuna hitap edecek şekilde tasarlanmaktadır. Ancak bu durum, okul öncesi ğretmenlerinin bağımsız hareket kabiliyetini kısıtlamakta ve kurumların ilkokul odaklı yapısından kaynaklanan yönetimsel ve fiziksel kısıtlamalarla birleşmektedir. Özellikle, yöneticilerin çoğunlukla okul öncesi eğitimi alanında uzmanlaşmamış olmaları, okul iklimi algılarırde etkili olabilecek bir diğer faktördür.

Devlet ve özel okullar arasındaki anlamlı farklılıkların bulunmaması ise özel okullardan katılım sağlayan ğretmen sayısının sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgular doğrultusunda, özellikle nitel araştırmalarla bu farklılıkların derinlemesine incelenmesi gerekliliği vurgulanabilir.

Son olarak, sınıflarındaki öğrenci sayısı, yaş grubu (liderlik ve etkileşim dışında) ve çalışma süresi (tam gün/yarım gün) gibi değişkenler öğretmenlerin okul iklimi algılarını değiştirmemiştir. Buna karşın, sınıfta yardımcı personelin olmaması ve kaynaştırma öğrencisinin bulunması, öğretmenlerin çatışma algılarını yükseltmiştir. Bu bağlamda, destek personel ve kaynaştırma uygulamalarının okul iklimi üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıflarında yardımcı personel yetersizliği ve kaynaştırma öğrencisinin bulunması onların sınıf yönetimini olumsuz etkileyerek yönetim ve diğer öğretmenler ile çatışma yaşamalarına neden olmuş olabilir (Ambotang ve Hashim, 2010). Dolayısıyla, araştırmanın gerçekleştirildiği bağlamda, yardımcı personelin sınırlı sayıda olması ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik desteğin yetersizliği, öğretmenlerin çatışma algılarını artıran önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır.

4.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Stres Düzeyleri ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin stres düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin stres düzeyleri ile okul ikliminin demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı odaklılık ve samimiyet gibi alt boyutları arasında negatif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Bu durum, söz konusu alt boyutların nitelikli bir şekilde yapılandırılmasının ve öğretmenler tarafından olumlu algılanmasının, öğretmenlerin stres düzeylerinde azalma sağlayacağını göstermesi bakımından önemlidir.

Buna karşılık, öğretmenlerin okullarındaki çatışma düzeyini yüksek olarak algılamaları, stres düzeylerinin artmasına yol açmaktadır. Bu sonuç, okul ortamındaki çatışma algısının azaltılmasının öğretmenlerin stres düzeylerini de düşürebileceğine işaret etmektedir. Sonuç olarak, okul ikliminin tüm alt boyutları ile öğretmenlerin stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, okul ikliminin nitelikli bir biçimde düzenlenmesinin öğretmenlerin mesleki refahını desteklemede önemli bir rol oynayabileceğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Bu durum, olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasının, öğretmenlerin mesleki refahını artırma potansiyeline işaret etmektedir. Benzer şekilde, Nguyen ve arkadaşlarının (2022) çalışması, okul ikliminin öğretmen öz-yeterliği ve stres düzeyleri üzerindeki etkilerini ortaya

koymuş; bağlılık, yenilikçilik ve mesleki ilginin öğretmen öz-yeterliğini artırdığını, buna karşın öğrenci davranışları ve personel özerkliğinin algılanan stres üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Grayson ve Alvarez (2008), okul ikliminin farklı boyutlarının tükenmişliğin üç temel bileşeni olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı ile ilişkili olduğunu belirtmiş; öğretmen memnuniyetinin bu ilişkilerde aracı bir rol oynadığını ifade etmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde, öğretmenlerin stres düzeyleri ile okul ortamındaki çatışma algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş; yüksek çatışma algısının öğretmen stresini artırdığı görülmüştür. Çatışma algısının azaltılmasına yönelik stratejilerin öğretmen refahını artırabileceği öne sürülmektedir.

Öte yandan, Hu ve arkadaşları (2019), meslektaş liderliği ve profesyonellik faktörlerinin, öğretmen öz-yeterliği aracılığıyla stres üzerinde dolaylı etkilerini incelemiş; liderlik uygulamalarının öğretmen öz-yeterliğini ve stres seviyelerini olumlu yönde etkileyerek mesleki refaha katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Collie ve arkadaşları (2012), sosyal-duygusal öğrenme inançlarının ve okul iklimi faktörlerinin öğretmen stresi, öğretim yeterliliği ve iş tatmini üzerindeki etkilerini ele almış; özellikle öğrencilerin motivasyon ve davranışlarına ilişkin algıların bu değişkenler üzerindeki güçlü etkisini vurgulamıştır.

Sonuç olarak, bu çalışma bulguları, okul ikliminin nitelikli bir şekilde düzenlenmesinin öğretmen stresini azaltmada kritik bir rol oynayabileceğini ve liderlik, çatışma yönetimi, profesyonellik ile sosyal-duygusal destek mekanizmalarının bu süreçte temel unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürle uyumlu olan bu sonuçlar, okul iklimi ve öğretmen refahı arasındaki çok boyutlu ve dinamik ilişkiye dair kapsamlı bir anlayış sunmaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada, kadın öğretmenlerin stres düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha düşük olduğu, ancak erkek öğretmenlerin örneklemedeki oranının düşük olması nedeniyle bu bulgunun genellenebilir olmadığı tespit edilmiştir. Yaş ve öğrenim düzeyi, öğretmenlerin stres düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmamakla birlikte, literatürde bu konularda çelişkili bulgular olduğu görülmüştür. Kıdem değişkeni stres düzeylerinde anlamlı farklılıklar oluşturmuş, ancak bu farklılıkların tutarlı bir örüntü sergilemediği belirlenmiştir. Görev yapılan okul türü, sınıf mevcutları, çocukların yaş grupları, yardımcı personel varlığı ve kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu gibi değişkenlerin stres düzeyleri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Okul iklimi algıları ile ilgili olarak, öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve öğrenim düzeyinin anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Ancak kıdem değişkeninin, okul ikliminin bazı alt boyutlarında farklılıklara yol açtığı görülmüştür. Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimini daha olumlu algıladıkları, buna karşın anasınıflarında çalışan öğretmenlerin algılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Sınıf mevcutları ve çocukların yaş gruplarının okul iklimi algısı üzerinde etkili olmadığı görülürken, yardımcı personel eksikliği ve kaynaştırma öğrencisi bulunmasının çatışma algısını artırdığı belirlenmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin stres düzeyleri ile okul ikliminin demokratiklik, liderlik, etkileşim, başarı odaklılık ve samimiyet gibi alt boyutları arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, olumlu bir okul ikliminin, öğretmenlerin stres düzeylerini azaltabileceğini göstermektedir. Öte yandan, okul ortamındaki çatışma algısının yüksek olması, öğretmenlerin stres düzeylerini artırmaktadır. Sonuç olarak, okul ikliminin nitelikli bir şekilde düzenlenmesinin, öğretmenlerin mesleki refahını artırmada ve stres düzeylerini azaltmada önemli bir rol oynayabileceği görülmektedir.

5.1 Öneriler

Aşağıda araştırmada ulaşılan bulgular bağlamında çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

- Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek stres yaşadığı tespit edilmiştir. Bu farklılığın uzun vadede nasıl şekillendiğini anlamak için boylamsal çalışmalar yapılmalı ve cinsiyetin stres üzerindeki etkisini mesleki deneyim, iş yükü ve sosyal destek mekanizmaları bağlamında ele alan araştırmalar gerçekleştirilmelidir.
- Kıdem değişkeni açısından stres düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmasına rağmen bu farklılıkların tutarlı bir örüntü sergilemediği görülmüştür. Bu durum, kıdem ve stres ilişkisinin bağlama özgü olabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, kıdemin stres üzerindeki etkisini kültürel, kurumsal ve bireysel faktörlerle ilişkilendirerek inceleyen çok merkezli ve karşılaştırmalı araştırmalar yapılması gerekmektedir.
- Okul ikliminin demokratiklik, liderlik, samimiyet ve çatışma gibi alt boyutlarının stres üzerindeki etkisi negatif yönde bulunmuştur. Ancak çatışma algısı ile stres arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak, okul ikliminin farklı boyutlarının öğretmen stresine etkisini daha derinlemesine anlamak için nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanan karma araştırmalar yapılmalıdır. Bu tür araştırmalar, stres yönetimi stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.
- Araştırmada, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin çatışma algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, kaynaştırma öğrencilerinin öğretmen stresine etkisini ve yardımcı personelin varlığının bu etkideki rolünü detaylı analiz eden nitel çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar, kaynaştırma uygulamalarına yönelik destek mekanizmalarının etkinliğini değerlendirmek için önemli olacaktır.
- Bağımsız anaokulları ile anasınıflarında çalışan öğretmenlerin stres düzeyleri ve okul iklimi algıları arasında farklar olduğu

belirlenmiştir. Bu farkların öğretmenlerin çalıştıkları kurumların fiziksel ve yönetsel yapılarından kaynaklanabileceği göz önünde bulundurularak, bu değişkenlerin stres üzerindeki etkilerini karşılaştıran kapsamlı araştırmalar yapılması gereklidir. Bu çalışmalar, politika önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.



KAYNAKLAR

- Adu, E., & Okeke, C. (2016). Doğu Londra Eğitim Bölgesindeki okul öncesi eğitimcileri arasındaki stres nedenleri. *Psikoloji Dergisi*, 7(11), 11–22. <https://doi.org/10.1080/09764224.2016.11907840>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Öğretmenler arasında stres, tükenmişlik, kaygı ve depresyon: Kapsamlı bir inceleme. *Uluslararası Çevre Araştırmaları ve Halk Sağlığı Dergisi*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Akbudak, H. İ. (2010). İlköğretim okul yöneticileri liderlik davranışlarının öğretmenlerin stres düzeyine etkisi [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19, 291-307.
- Alıcı, B., & Yalçinkaya, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki doyum ve örgütsel bağlılık düzeylerinin iş stresi düzeylerine göre incelenmesi. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 213–229. <https://doi.org/10.22559/folklor.1123>
- Altan, M. Z., & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24–42.
- Altınok, V. (2009). İş stresinin ortaöğretim öğretmenleri üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 513–532.
- Altıntaş, E. (2014). *Stres yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Ambotang, A. S., & Hashim, M. H. M. (2010). The relation of work environment and stress in classroom management among preschool teachers. *Journal of Techno-Social*, 2(2), 69–81.
- Araşkal, S., & Gürbüz, A. (2021). Eğitim kurumlarında okul iklimi ve öğretmen yabancılaşmasının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28, 137–167.
- Aslan, M. E., Gündüz, M. F., Aslan, A., Hasan, A. Y., Saçınalp, Ö., & Pekdemir, A. (2022). Eğitim kurumlarında etkili okul ve okul iklimi konularının kuramsal bağlamda açıklanması. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 8(24), 120–134.
- Aydın, İ. (2008). *İş yaşamında stres*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aysun, B. A. L. A., & Mert, M. T. (2024). Okul öncesi eğitim kurumlarında etkili liderlik. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10(38), 8–14.
- Aytac, T. (2016). The effect of gender and seniority on the perceptions of organizational justice of teachers in Turkey: A meta-analysis. *The Anthropologist*, 24(1), 333–346. <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892023>
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313–1330.
- Bakırcı, B. (2012). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenleri etkileyen örgütsel stres kaynakları nelerdir? (Edirne ili örneği). [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2019). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163–195.

- Balaban, J. (2000). Temel eğitimde öğretmenlerin stres kaynakları ve başa çıkma teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 188–195.
- Baltaş, Z., & Baltaş, A. (2013). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Başaran, S. T., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1–38.
- Bayındır Koçak, A., & Gökler, R. (2018). Bursa ili özel eğitim merkezlerinde görev yapan uzmanların iş stresi ve iş doyumları. *Journal of International Social Research*, 11(55).
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122–139. <https://doi.org/10.1037/spq0000132>
- Bevans, K., Bradshaw, C., Miech, R., & Leaf, P. (2007). Staff- and school-level predictors of school organizational health: A multilevel analysis. *Journal of School Health*, 77(6), 294–302.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors, and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134–150. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.12.004>
- Burns, R., & Machin, M. (2013). Employee and workplace well-being: A multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban, and city schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57, 309–324. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656281>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Pegem Yayınları.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul İklimi Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797–1811.
- Capel, S. (1992). Öğretmenlerde stres ve tükenmişlik. *Avrupa Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 15(3), 197–211. <https://doi.org/10.1080/0261976920150305>
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 381–395.
- Chyl, B., & Yuen, J. (2016). Fiziksel ve psikolojik stresin çalışanların üretkenliği üzerindeki etkisi: Malezya'daki bir mühendislik danışmanlık firmasında yapılan bir çalışma. *Uluslararası Fiziksel ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 40–56.
- Clayback, K., & Williford, A. (2021). Teacher and classroom predictors of preschool teacher stress. *Early Education and Development*, 33, 1347–1363. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1972902>
- Collie, R. J., & Mansfield, C. F. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination and associations with work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103759.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Çayır Necanlı, Ç. (2017). Eğitim yöneticilerinin liderlik özelliklerinin okul iklimine etkileri [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Darling-Hammond, L., & DePaoli, J. (2020). Why school climate matters and what can be done to improve it. *State Education Standard*, 20(2), 7–11.
- Demirci, M. A. (2015). Ortaokullarda çalışan branş öğretmenlerinde stres yaratan yönetici davranışları [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107–127.
- Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education*, 9(1), 2044583.
- Drigas, A., Kokkalia, G., & Economou, A. (2016). Okul öncesi eğitim için mobil öğrenme. *Uluslararası J. Etkileşimli Mobil Teknoloji*, 10(4), 57–64. <https://doi.org/10.3991/ijim.v10i4.6021>
- Ekornes, S. (2017). Teacher stress related to student mental health promotion: The match between perceived demands and competence to help students with mental health problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 333–353. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1147068>
- Erdiller, Z., & Doğan, Ö. (2015). The examination of teacher stress among Turkish early childhood education teachers. *Early Child Development and Care*, 185, 631–646. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.946502>
- Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(141), 51–64.
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Filippsen, O. A., & Marin, A. H. (2020). School climate and indicators of stress, anxiety, and depression in teachers of private technical high school. *Psicologia: teoria e prática*, 22(3), 247–262. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/PSICOLOGIA.V22N3P247-262>
- Friedman-Krauss, A. H., Raver, C. C., Morris, P. A., & Jones, S. M. (2014). The role of classroom-level child behavior problems in predicting preschool teacher stress and classroom emotional climate. *Early Education and Development*, 25(4), 530–552. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.817030>
- Ganster, D., & Rosen, C. (2013). İş stresi ve çalışan sağlığı. *Yönetim Dergisi*, 39, 1085–1122. <https://doi.org/10.1177/0149206313475815>
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427.
- Geving, A. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624–640. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2007.02.006>
- Gomathy, D. (2022). Stresin Hizmet Sektöründe Çalışanların Üretkenliği Üzerindeki Etkileri. *Mühendislik ve Yönetimde Bilimsel Araştırmaların Uluslararası Dergisi*.
- Göksoy, S., Arıcan, K., & Eriş, H. M. (2015). Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Stres Düzeyleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 92-106.

- Göksu, Ö., & Kumcağız, H. (2020). Covid-19 Salgınında Bireylerde Algılanan Stres Düzeyi ve Kaygı Düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education, and student learning: A review. *Canadian Psychology*, 58(3), 203–210. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2007.06.005>
- Gu, P. (2023). Erken çocukluk eğitiminde eşitlik ve kalite: Okul öncesi eğitimin gelişiminin mevzuat yoluyla desteklenmesi. *Bilim İlgörülere Eğitimde Sınırlar*, 8(1), 15–29. <https://doi.org/10.15354/sief.23.co218>
- Günbayı, İ., & Tokel, A. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu ve iş stresi düzeylerinin karşılaştırmalı analizi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 77–95.
- Gürbüz, E., & Şahin, B. (2018). Zn-doping to improve the hydration level sensing performance of CuO films. *Applied Physics A*, 124(12), 795.
- Gürbüz, Z. (2008). Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Hamama, L., Ronen, T., Shachar, K., & Rosenbaum, M. (2013). Connections between stress, positive and negative affect, and life satisfaction among teachers in special education schools. *Journal of Happiness Studies*, 14, 731–751. <https://doi.org/10.1007/S10902-012-9352-4>
- Hausman, C. S., & Goldring, E. B. (2001). Principals' management behavior in secondary schools. *Journal of School Leadership*, 11(4), 315–336.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355–372.
- Hu, B. Y., Li, Y., Wang, C., Reynolds, B. L., & Wang, S. (2019). The relation between school climate and preschool teacher stress: The mediating role of teachers' self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 748–767. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2018-0146>
- Hur, E., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2016). Preschool teachers' child-centered beliefs: Direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing. *Child & Youth Care Forum*, 45, 451–465. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9338-6>
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Grant, A. A. (2018). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 59, 12–21.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390.

- Karademir, A., & Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 206-236.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17-25.
- Kelly, A. L., & Berthelsen, D. C. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 345-357.
- Kim, J., Shin, Y., Tsukayama, E., & Park, D. (2020). Stress mindset predicts job turnover among preschool teachers. *Journal of School Psychology*, 78, 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.12.002>
- Koçyiğit, S. ve Sezer, T. (2024). Türk Okul Öncesi Öğretmenlerinin Stres Kaynaklarının ve Başa Çıkma Stratejilerinin Araştırılması. *Davranış Bilimleri*, 14 (1), 59.
- Kolaşınlı, I. B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin stres durumlarının sınıf iklimine etkisi [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104.
- Kyriacou, C. (2001). Öğretmen stresi: Gelecekteki araştırmalar için talimatlar. *Eğitim İncelemesi*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Öğretmen stresi: yaygınlık, kaynaklar ve belirtiler. *İngiliz Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 48(2), 159-167. <https://doi.org/10.1111/J.2044-8279.1978.TB02381.X>
- Lambert, R., O'Donnell, M., Kusherman, J., & McCarthy, C. J. (2006). Teacher stress and classroom structural characteristics in preschool settings. In R. Lambert & C. McCarthy (Eds.), *Understanding teacher stress in an age of accountability* (pp. 105-120). LAP-Information Age Publishing.
- Liu, Y., & Lu, Z. (2011). Longitudinal analysis of Chinese high school student's stress in school and academic achievement. *Educational Psychology*, 31, 723-731. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.600245>
- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 10(6), 434-445.
- Madigan, D., & Kim, L. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714.
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-157.
- MEB (2024). Okul öncesi eğitim programı. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Michie, S. (2002). Causes and Management of Stress At Work. *Occupational and environmental medicine*, 59(1), 67-72.
- Milner, K., & Khoza, H. (2008). A comparison of teacher stress and school climate across schools with different matric success rates. *South African Journal of Education*, 28(2), 155-173.

- Moğul, E. (2014). Özel okullar ve devlet okullarında çalışan ortaokul öğretmenlerinin örgütsel stres kaynaklarının karşılaştırmalı analizi (İstanbul ili örneği) [Master's thesis], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Moran, E., Carlson, J. S., & Tableman, B. (2012). School climate and learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 3076–3079). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_786
- Moreland, A., Schnake, K., Lessard, L., Prowell, K., & Hubel, G. S. (2024). Improving Teacher Health and Well-Being: Mixed Methods Outcomes Evaluation of the Be Well Care Well Program. *Early Childhood Education Jurnale*, 1-13.
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Rasku-Puttonen, H., & Lerkkanen, M. K. (2024). Educational Dialogue and Teacher Occupational Stress in Relation to Student Math Performance. *Scandinavian journal of educational research*, 68(3), 539-557.
- Mulyani, S., Salameh, A. A., Komariah, A., Timoshin, A., Hashim, N. A. A. N., Fauziah, R. S. P., & Uldin, S. M. (2021). Emotional regulation as a remedy for teacher burnout in special schools: Evaluating school climate, teacher's work-life balance and children behavior. *Frontiers in Psychology*, 12, 655850. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.655850>
- Nguyen, L. T., Dang, V. H., & Pham, H. T. (2023). The effects of school climate on high school teacher stress and self-efficacy in Ho Chi Minh City. *Educational Psychology*, 43(1), 57–77.
- O'Connor, P. R., & Clarke, V. A. (1990). Determinants of teacher stress. *Australian journal of education*, 34(1), 41-51.
- Olivier, M. A. J., & Venter, D. J. L. (2003). The extent and causes of stress in teachers in the George region. *South African journal of education*, 23(3), 186-192.
- Ömeroğlu, M. (2015). Anaokulu öğretmenlerinin okuldaki stres belirtileri, stres kaynakları, bu stres kaynakları ile başa çıkma yolları ve yaşadıkları örgütsel stresin performanslarına etkisi nedir?.
- Öz, A. (2023). Okul İklimine Yönelik Yapılan Çalışmaların Özel Eğitim Bakış Açısı ile İncelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 16(1), 1-52.
- Özdemir, H. (2015). Ortaokul kurumlarında stres yaratan belirgin yönetici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki: İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi örneği [Master's thesis], İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Özipek-Karabıyık, A. (2006). Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyleri ve nedenleri, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Trakya Üniversitesi,
- Öztürk, M. (2014). *Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Pianta, R., Barnett, W., Burchinal, M., & Thornburg, K. (2009). The Effects of Preschool Education. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 49 - 88.
- Polat, Ö. (2019). Türkiye’de okul öncesi eğitimin genel durumu. *İstanbul: Testfen Yayın Grubu*.
- Ramberg, J., Låftman, S., Åkerstedt, T., & Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: The case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64, 816–830. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623308>

- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors, and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21–33.
- Recepoğlu, E., & Çınar, H. (2024). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Stresi ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Alınması Gereken Tedbirler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1349-1384.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). The Role of Psychological and Developmental Science in Efforts to Improve Teacher Quality. *Teachers College Record*, 112(12), 2988-3023.
- Roberts, A. M., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B., & Jamil, F. M. (2020). Preschool teachers' self-efficacy, burnout, and stress in online professional development: A mixed methods approach to understand change. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(3), 262–283.
- Saeki, E., Segool, N., Pendergast, L., & von der Embse, N. (2018). The influence of test-based accountability policies on early elementary teachers: School climate, environmental stress, and teacher stress. *Psychology in the Schools*, 55(4), 391–403.
- Sanchez, J. E., Paul, J. M., & Thornton, B. W. (2020). Relationships among teachers' perceptions of principal leadership and teachers' perceptions of school climate in the high school setting. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 855–875. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1708471>
- Sandilos, L. E., Cycyk, L. M., Scheffner Hammer, C., Sawyer, B. E., López, L., & Blair, C. (2015). Depression, control, and climate: An examination of factors impacting teaching quality in preschool classrooms. *Early Education and Development*, 26(8), 1111–1127. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1027624>
- Selye, H. (1973). The Evolution of the Stress Concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatonic hormones. *American scientist*, 61(6), 692-699.
- Selye, H. (1976). The stress concept. *Canadian Medical Association Journal*, 115(8), 718.
- Shen, C. ve Wang, H. (2006). Erken Çocukluk Programlarında Eğitimcilerin Okul İklimine Yönelik Algıları., 167-195.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press.
- Slavich, G. M. (2016). Life stress and health: A review of conceptual issues and recent findings. *Teaching of Psychology*, 43(4), 346-355.
- Sönmez, S., & Betül Kolaşın, I. (2020). The effect of preschool teachers' stress states on classroom climate. *Education 3-13*, 49(2), 190–202.
- Şahin, A., & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672–689. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.742972>
- Şanlı, Ö. (2017). Öğretmenlerin algılanan stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 385–396.

- Tekin, E., Çilesiz, Z., & Gede, S. (2019). Farklı meslek gruplarında çalışanların algılanan stres düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzları üzerine bir araştırma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9 (1): 79–89.
- Teleş, M. (2020). Validity and reliability of the Turkish version of the general work stress scale. *Journal of Nursing Management*. <https://doi.org/10.1111/jonm.13211>.
- Topçu, İ. (2019). *Okul iklimi ve kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tikkanen, L., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2021). Crossover of burnout in the classroom: Is teacher exhaustion transmitted to students? *International Journal of School & Educational Psychology*, 9(4), 326–339.
- Turhan, M., Erol, Y. C., Demirkol, M., & Özdemir, T. Y. (2018). Örgütsel bağlılık, iş doyumu ve iş stresi arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 163–175.
- Türker, Y., & Kahraman, Ü. (2021). School climate and self-efficacy as predictor of job satisfaction. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(4), 548–569.
- Van Beurden, J., Van Veldhoven, M., Nijendijk, K., & Van De Voorde, K. (2017). Teachers' remaining career opportunities: The role of value fit and school climate. *Teaching and Teacher Education*, 68, 143–150.
- Veziroğlu Çelik, M. (2014). *Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Wang, Z. (2022). The effect of EFL teacher apprehension and teacher burnout on learners' academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 839452. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.839452>
- Wanjiku, S. M. (2013). *Impact of inflammation-induced oxidative stress on the integrity of immuno-haematopoietic cells and potential ameliorating interventions in an in vitro HIV model* (Doctoral dissertation, Stellenbosch: Stellenbosch University).
- Wiltshire, C. (2023). Erken Çocukluk Eğitimi Öğretmeni Stresi: Niteliksel anlayışlar ve içgörüler. *Psikonöroendokrinoloji*, 153, 106251.
- Xiao-he, W. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Stresi Üzerine Bir Araştırma*. Pingdingshan Üniversitesi Dergisi.
- Yamane, T. (2001). Temel örnekleme yöntemleri (Çevirenler: A. Esin; M. A. Bakır; C. Aydın ve E. Gündüzel). İstanbul: Literatür.
- Yaribeygi, H., Panahi, Y., Sahraei, H., Johnston, T., & Sahebkar, A. (2017). The impact of stress on body function: A review. *EXCLI Journal*, 16, 1057–1072. <https://doi.org/10.17179/excli2017-480>
- Yetim, E., & Çevik, D. D. (2018). Öğretmenlerde iş stresi ve başa çıkma yolları. *Journal of Awareness*, 3(Özel Sayı), 637–652.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher Characteristics as Predictors of Teacher-Student Relationships: Stress, Negative Affect, and Self-Efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493.
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of job stress on job burnout: The mediating role of self-efficacy among teachers. *Social Indicators Research*, 122(3), 701–708. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0716-5>

Zhai, F., Raver, C., & Li-Grining, C. (2011). Classroom-based interventions and teachers' perceived job stressors and confidence: Evidence from a randomized trial in Head Start settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 442–452

