



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Teftiş Uygulamalarının Öğretmenlerde Yarattığı Stres Düzeyinin İncelenmesi

Yüksel GÜNDÜZ, Kerem COŞKUN

*Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
gunduz0735@hotmail, keremcoskun@hotmail.com.tr*

İlk Başvuru: 3.11. 2010

Yayına Kabul Tarihi: 12.10.2011

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumlarındaki teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyini ortaya koymaktır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2009-2010 öğretim yılında Samsun ili Merkez, Asarcık, Vezirköprü ve Lâdik ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 3163 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemini ise, evrenden “tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 402 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen 34 maddelik bir ölçekle toplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0,94’dir. Ölçekle elde edilen veriler ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler, “müfettişin olumsuz davranışları” ve “değerlendirme kriterleri”nden dolayı “ortalama değerin üstünde” bir stres yaşarken, “teftiş sisteminin genel olumsuz etkileri”nden dolayı “ortalama değere oldukça yakın” bir düzeyde stres yaşamışlardır. Öğretmenlerin teftiş uygulamalarından dolayı genel olarak “orta düzeyin üzerinde” bir stres yaşamışlardır. Öğretmen görüşleri arasında bölge, cinsiyet, mesleki kıdem ve ödül değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunurken, yaş, eğitim ve hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: öğretmen, stres, teftiş, müfettiş

Investigation Of Teachers' Stress Level Caused By Applications Of Supervision

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine level of stress on elementary school teachers which applications of supervision cause. In the study survey method was used. The universe of the research consisted of 3163 elementary school teacher who worked in schools in Samsun, Asarcık, Lâdik, Vezirköprü. Sample of the study consisted of 402 elementary school teachers who were chosen randomly. Data was collected through the scale with 34 items which was developed by the researchers. The scale's value of Cronbach Alpha is 0.94. The data that was collected by means of the scale, was analyzed in terms of means, standart deviation, t-test and one way ANOVA. According to results the teacher experienced more stress than the mean because of "the supervisor's negative behaviours" and "evaluation criteria" and they had a stres level that was very close to the mean because of general negative effects of supervision. the Teachers generally experienced more stress than means due to the applications of supervision. While significant differences were found according to district, gender, professional experience and professional awards, no significant difference was defined with respect to age, edecational level and in-service education.

Key Words: teacher, stres, supervision and supervisor.

GİRİŞ

Uluslararası ilişkiler, değişen toplumsal ve ekonomik yapı, öğrencilerin akademik başarısı konusunda yaşanan gelişmeler, öğrenci hareketliliği, okulların yapılarının eskiye kıyasla daha dinamik olması, öğretim yöntemleri ve öğretim programlarındaki gelişmeler, öğretmenlere her geçen gün yeni roller yüklemektedir. Bütün bunlar, öğretmenlerin alışılmış yapılarını etkilemekte ve öğretmenlerin rollerine ilişkin beklentileri artırmaktadır. Böyle bir eğitim yapısı içinde çalışan öğretmenlerin, eskiye göre daha çok çaba göstermeleri kaçınılmaz bir olgudur.

Gittikçe karmaşık bir nitelik kazanan eğitim sistemi, öğretmenlik rolünü değiştirmekte ve zorlaştırmaktadır (Seçkin,1998: 209). Bu durumda öğretmenlerimizin geliştirilmesi en önemli konulardan biridir ve bu görev bir ölçüde, teftişe verilmiştir (Sağlamer,1975: 10). Öğretmenlerin iş başında geliştirilmelerinde, müfettişler, birer öğretim lideri işlevi görmek durumundadırlar (Pehlivan, 1998: 242). Dolayısıyla müfettişler, öğretmenleri işbaşında yetiştirir ve teftişini de yaparlar.

Teftiş, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir (Aydın, 1993: 1). Teftiş, öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak amacıyla, öğretmenleri eğitim zeminine dâhil etme süreci olarak da tanımlanabilir (Sullivan ve Glanz, 2000: 24). Türüne, amacına, kuruluşuna bakılmaksızın tüm örgütler- insan gibi- denetimsiz çalışamaz. İnsanda kendini denetleyemeden işlerini yapıp amaçlarını gerçekleştiremez (Başaran, 1993: 73). Dolayısıyla teftiş, eğitim-öğretimi geliştirme, etkili öğretmen ve personel gelişimini teşvik etme, öğretmenlerin öğretme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur (Wanzare ve Costa, 2000: 48). Bu açıdan bakıldığında teftiş örgütler için bir zorunluluktur.

Teftişin örgüt açısından zorunlu olması, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur (Aydın, 1993: 1). Örgütlerin devamlılığını sağlayabilmesi için, varlığını sürdürmeye de kararlı olması gerekir (Hicks, 1975: 124). Teftiş, işleyen süreci kontrol ederek, süreçteki sapmaları düzelterek ve süreci geliştirerek örgütlerin sağlıklı olarak yaşamasına yardımcı olur. Çağdaş ve bilimsel teftiş anlayışına göre teftiş, sadece kontrol amaçlı değil, aynı zamanda sistemi ve eğitim öğretim sürecini geliştirmek amacıyla yapılır. Bu nedenle daha objektif ve sağlıklı bir teftiş için sistemin bütün girdilerini dikkate almak gerekir (Lee, 1998: 87).

Başarılı bir teftiş için müfettişlerin teftiş yapacağı alanda öğrenim yapmış, ayrıca teftiş türünün gerektirdiği bilgi ve hünere sahip olması zorunlu görülür (Taymaz, 2002: 50). Ayrıca müfettiş, teftiş sürecinde bir takım ilkelere de uymalıdır. Bu ilkeleri Aydın (1993), denetim amaçlı bir girişimdir, denetim programında bir sıra ve süreklilik vardır, denetimde demokratik liderlik vardır, denetimin hareket noktası var olan yapı ve koşullardır, denetim öğrenme ve öğretme ortamını bir bütün olarak ele alır, denetim işbirliğine dayanır, denetim grup yaklaşımını öngörür, denetimde sorumluluklar paylaşılır, denetim modelleştirilmiş bir süreç değildir, denetim öğretmenlere kendini kanıtlanma olanağı verir, denetimde bireysel farklılıklara inanılır, denetimde olumlu insan ilişkileri yaklaşımı izlenir, denetimde etkileşim önemlidir, denetimdeki başarıda görüş birliğinin önemine inanılır ve denetimde sürekli bir araştırma geleneğine inanılır olarak ele almıştır. Belirtilen ilkelere uyulmadan yapılan teftiş, kurumlara ve bireylere yarar yerine zarar verebilir.

Yapılan araştırmalarda öğretmenler, müfettişlerin kendilerine rehberlik yapmalarını, yeni gelişmeleri aktarmalarını, eksiklik ve hatalarını düzeltmede destek olmalarını istemektedirler (Ünal ve Sığırcı, 2000: 292). Ne varki, kusur bulup kötü rapor ve ceza vermeye hazır bir müfettişle

düzeltilme ve geliştirme çabalarından söz edilmesi güçtür (Bell ve Grant 1977:165-166). Oysa denetlerken geliştirmek, eleştirirken öneride bulunmak, gerektiğinde uygulamalı olarak öğretim yapmak, müfettişlerin öğretimsel liderliklerinin temel gerekliklerindedir (Pehlivan, 1998: 250). Müfettişlerin yaptıkları denetim ve rehberlik çalışmaları ile ilgili olarak Sağlam ve Demir (2009), İnal (2008), Özbek (1997), Doğanay (2006), Kavas (2005), Renkler (2005), Dündar (2005) ve daha birçok araştırmacı tarafından yapılan araştırma sonuçları, müfettişlerin yaptıkları denetim ve rehberlik çalışmalarının, amacına uygun ve yeterli düzeyde olmadığı yönündedir.

Öğretmenler teftiş programlarına, müfettişe ve onun statüsüne ilişkin algılarına göre tepkide bulunurken, müfettişlerde öğretmenlere, kendilerine ve rollerine ilişkin algılarına göre tepkide bulunmaktadır (Aydın, 1993: 67). Bu açıdan bakıldığında, teftiş edilenler için teftiş sancılı bir iştir. Okulda bu sancılı işin eğitime ve işgörene en az zarar verecek biçimde yapılması zorunludur (Başaran, 1993: 76).

Teftişte amaç, öğrenme öğretme sürecinin geliştirilmesidir. Teftiş uygulamaları örgütlerin sağlıklı olarak varlıklarını sürdürmeleri için önemli bir süreç olduğu kadar, teftişin öğretmenlerde stres yarattığı bilinen bir durumdur.

Öğretmen stresini doğrudan ele alan çalışmalar, 1970'lere kadar yapılamamıştır (Kyriacou & Sutcliffe, 1978). Kyriacou,1978 yılında öğretmen stresi ile ilgili ilk çalışmasını yayınladığında, öğretmen stresi terimi de ilk defa ortaya atılmış oldu. 1980'ler boyunca öğretmen stresini inceleyen çalışmaların sayısı arttı ve 1990'lara kadar öğretmen stresi literatürü oluşturuldu (Kyriacou 2001: 28).

Öğretmen stresine yönelik yapılan çalışmalarda genel olarak yönetim, sınıf tabanlı ve kişisel stres kaynakları üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerde stres yaratan nedenleri Forlin (2001: 243) ve Wisniewski & Gaurgilo (1997: 340), yönetsel, sınıf tabanlı ve kişisel; Downton (1987), öğretmen rolleri, aşırı iş yükü, insan kaynakları yönetiminin yetersizliği, müfredatın gereklerini yerine getirebilecek uzmanlık bilgisinin yetersizliği; Edward (1992), rol karışıklığı, çatışma, performans beklentisi, iş organizasyonun politik ortamı ve diğer çalışanlar ile düşük ilişki; Chen ve Miller (1997), yetersiz maaş, mesleki tanınırlığın ya da prestijin düşüklüğü ve zaman yönetimi problemi olarak ele almışlardır.

Stres, bireyin günlük yaşamını olumsuz olarak etkileyen, bireyin kapasitesini aşan her durum bir stres olarak tanımlanabilir. Derogatis'e (1987) göre stres, kişisel özellikler, çevresel faktörler ve duygusal tepkiler olmak üzere üç farklı kaynağın bileşiminden oluşan bir psikolojik baskıdır.

Bhagat ve diğerleri (1985: 202) ile Arnold ve Feldman (1986) stresin çalışanların performansını olumsuz bir şekilde etkileyebileceği üzerinde durmaktadırlar. Böylece stres bireyi olumsuz etkileyerek iş performansının düşmesine, işe yabancılaşmasına, kalitenin azalmasına ve iş kazalarına neden olmaktadır (Önen, 2005: 6). Akinboye ve diğerlerine (2002)'e göre stres, insanın normal hayatının ve iş hayatının kaçınılmaz bir parçasıdır. Az miktarda ve kısa süreli stres olumlu etkilerde bulunabilirken, uzun süreli ve yoğun stres bireyin dengesini alt üst edecek çeşitli belirtilerin meydana gelmesine neden olabilmektedir (Batlaş ve Baltaş, 1999: 78). Stresin, sosyal ilişkilerin düşük seviyede olduğu durumlarda da ortaya çıktığını bilinmektedir.

Micklevitz'e (2001) göre stresi önlemek için, stresin belirtilerini bilmek gerekir. Yöneticilerin bunları bilmesinin, çalışanlarının kişilikleriyle bu durumları arasında bağ kurabilmesine ve böylece önlem alabilmesine yardımcı olur. İnsanların daha destekleyici bir çevrede olmaları streslerini azaltabilir tam tersi bir ortam mesleki başarısızlıklarını getirebilir (Lambie, 2006: 35).

Kyriacou'nun geliştirdiği öğretmen stresi tanımında, öğretmen stresi, öğretmenin kendi öz saygınlığı ve sağlığına tehdit oluşturan olumsuz duygu ve yaşantılardan kaynaklanır. Alan araştırmaları, öğretmenlik mesleğinin stres düzeyi yüksek meslekler arasında olduğunu ortaya koymaktadır (Travers & Cooper, 1993; Çimen, 2003; Kokkinos, 2007 : 229).

Araştırma bulguları, uzun süre devam eden iş stresinin fiziksel, ruhsal ve duygusal rahatsızlıklara yol açtığını göstermektedir (Billingsley and Cross, 1992). Uzun süreli stres ve kaygı, kaçınılmaz olarak öğretmenlerin istek ve azmini zayıflatmakta, fiziki sağlığını bozmakta, öğretmenlerin zihni sağlığını olumsuz şekilde etkilemekte ve mesleki tükenmişlikle sonuçlanmaktadır (Yong, & Yue, 2007: 79). Huberman, yoğun stresli çoğu öğretmenin mesleğe devam etme ya da mesleği bırakma ile ilgili karar verme sürecini yaşadığını belirtmiştir (Akt: Little, 1993).

Yurt dışında yapılan öğretmen stresi konusundaki çalışmalara bakıldığında öğrencilerle ilgili etkenler en önemli stres kaynağı olarak görülmektedir (Forlin, 2001; Hall, Wooster & Woodhouse, 1985). Ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında en çok stres yaratan etkenlerin maaş yetersizliği, araç-gereç yetersizliği, kalabalık sınıflar ve öğrenciler olduğu görülmektedir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu, 2007; Zoraloğlu, 1998; Tufan, 1997; Pehlivan, 1993; Özdayı, 1990).

Bir ülkenin gelişmesi, öğretmenlerin kalitesine, eğitimsel materyallerine, güncel kütüphanelere, iyi geliştirilmiş müfredata v.s bağlıdır. Bunların hepsi gereklidir ama kalifiye ve iyi motive olmuş öğretmenler olmadan diğerlerinin hiçbir anlamı yoktur. Bu nedenle öğretmen başarılı bir eğitim sisteminin çekirdeği gibi düşünülmelidir (Kaur & Kumar, 2008: 60).

Literatürde, öğretmenlerin yaşadığı strese dönük yapılan çalışmalarda genel olarak yönetimden, sınıftan ve kişilik özelliğinden kaynaklanan stres üzerinde durulurken, teftiş uygulamalarının yarattığı strese ilişkin çalışmalara rastlanılamamıştır. Öğretmenler denetime ilişkin genel olarak, müfettişin olumsuz davranışlarından, teftiş sisteminin genel olumsuz etkilerinden ve değerlendirme kriterlerinden kaynaklı stres de yaşamaktadırlar.

Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın amacı, ilköğretim kurumlarındaki teftiş uygulamalarının öğretmenlerde ne düzeyde stres yarattığını belirlemek ve bu konuda stres düzeyini düşürücü önerilerde bulunmaktır. Bu amaçla yapılan araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1-İlköğretim kurumlarındaki teftiş uygulamaları öğretmenlerde genel olarak ne düzeyde stres yaratmaktadır?

2- İlköğretim kurumlarındaki teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri çalışan yer, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, ödül durumu ve hizmet-içi eğitim durumuna göre anlamlı fark yaratmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, ilköğretim kurumlarındaki teftiş uygulamalarının öğretmenlerde ne düzeyde stres yarattığını belirlemeye yöneliktir. Bu nedenle tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004: 79).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2009-2010 öğretim yılında Samsun ili Merkez (2026), Vezirköprü (834) ve Lâdik (112) ilçelerindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan 3163 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemine ise, “olasılığa dayalı örnekleme tiplerinden” “basit tesadüfî örnekleme” ile seçilen 402 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

İlköğretim kurumlarındaki teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Teftiş Stres Ölçeği” kullanılmıştır.

Ölçekte beşli likert tipi değerlendirme sistemine dayalı 34 madde yer almaktadır. Ölçekte her bir maddenin öğretmeni ne kadar strese soktuğu araştırılmıştır. Her bir maddenin karşısında hiç (1), az (2), orta (3), çok (4) ve tam (5) şeklinde ifade edilen değerlendirme kriterleri yer almıştır. Derecelendirme maddeleri “Tam (4,20 – 5,00)”, “Çok (3,40 – 4,19)”, “Orta (2,60 – 3,39)” “Az (1,80 – 2,59)” ve “Hiç (1,00 – 1,79)” seçeneklerinden oluşmaktadır. Seçenek aralıkları (5-1=4) katsayısına göre (4/5=0,80) olarak düzenlenmiştir.

Ölçeğin geçerliği için ilk etapta varimax rotated yöntemi ile faktör analizi yapılmıştır. 402 kişiden elde edilen verilere dayalı olarak hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin değeri ,92’dir. Bu sonuç, örneklem grubunun büyüklüğünün faktör analizi yapmak için çok uygun olduğunu göstermektedir. Daha sonra ölçülen özelliğin evren parametresinde çok boyutlu bir özellik olup olmadığını belirlemek üzere Bartlett testi (6861,38) yapılmış ve istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, teftişin öğretmenlerde yarattığı stres özelliğinin, evren parametresinde çok boyutlu (üç alt boyutlu) bir özellik olduğu anlaşılmıştır. “Müfettişin olumsuz davranışları” alt boyutunun özdeğeri 6,80 olup, tek başına toplam varyansın % 20,01’ni karşılamaktadır. “Teftiş sisteminin genel olumsuz etkileri” alt boyutunun özdeğeri 5,028’dir ve toplam varyansın % 14,78’i karşılamaktadır. “Değerlendirme kriterleri” alt boyutunun özdeğeri 3,97’dir ve tek başına toplam varyansın % 11,69’nu karşılamaktadır. Üç alt boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans değeri ise 46,49 olmuştur. İstatistiksel açıdan bu sonuç testin geçerliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Faktör yüküne göre, 34 maddenin tümünün geçerli olduğu anlaşılmıştır. Birinci alt boyut “müfettişin olumsuz davranışları”; 8,9,17,18,19,22,23,26,28,31,32,33,34. sorulardan; ikinci alt boyut “teftiş sisteminin genel olumsuz etkileri”; 10,11,12,14,15, 16,20,24, 25,27, 29, 30. sorulardan; üçüncü alt boyut “değerlendirme kriterleri”; 1,2,3,4,5,6,7,13,21. sorulardan oluşmuştur.

Testin güvenilirliği üç ayrı yöntemle sınanmıştır. Bunlardan ilki test-tekrar test güvenilirliğidir. Ölçek 58 kişilik çalışma grubuna bir hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. İki uygulama puanları arasında hesaplanan korelasyon

katsayıları; testin test-tekrar test güvenilirliği olarak belirlenmiştir. Test toplamının devamlılık katsayısı 0,87'dir ve bu sonuç testin çok yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. “Müfettişin olumsuz davranışları” alt boyutunun devamlılık katsayısı 0,82; “Teftiş sisteminin genel olumsuz etkileri” alt boyutunun devamlılık katsayısı, 80; “Değerlendirme Kriterleri” alt boyutunun devamlılık katsayısı ,75 olarak bulunmuştur.

Testin güvenilirliği ikinci olarak cronbach alfa yöntemine dayalı iç tutarlılık katsayıları ile belirlenmiştir. Test toplamının cronbach alfa değeri 0,94'dür ve bu sonuç testin çok yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. “Müfettişin olumsuz davranışları” alt boyutunun cronbach alfa değeri 0,90; “Teftiş sisteminin genel olumsuz etkileri” alt boyutunun cronbach alfa değeri 0,86; “Değerlendirme Kriterleri” alt boyutunun cronbach alfa değeri 0,81 olarak bulunmuştur. Tüm alt boyutların madde güvenilirlik katsayıları istatistiksel açıdan 0,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar vermiştir.

Testin güvenilirliği son olarak; ölçmenin standart hatası (osh)'nın hesaplanması ile gerçekleştirilmiştir. Ölçmenin standart hata değerleri 6,12 (test toplam) ile 3,16 (Değerlendirme Kriterleri) arasında değişim göstermiştir. Elde edilen bu istatistiksel sonuçlar; testin tümünde olduğu gibi, alt boyutların da güvenilirliklerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında kullanılan ankette yer alan soruların, frekans ve yüzdelik dağılımları bulunmuştur. İkinci aşamasında, bağımsız değişkenlerin iki kategoriden oluştuğu ve dağılımların normal olduğu durumlarda hipotez testi olarak ilişkisiz grup “t” testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin ikiden daha fazla kategoriye ayrıldığı durumlarda ölçeğin toplam ve alt boyut toplam puanlarının farklılıklarını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. F testinde anlamlı bir farklılığın bulunması üzerine varyans analizini tamamlayıcı hesaplardan LSD testi yapılmıştır.

Bilimsel bir araştırmada; araştırmacı örneklem grubunun sahip olduğu çeşitli bağımsız değişkenlere göre bağımlı değişken ortalamaları arasındaki farklılıkları sınamak istediğinde; test sonuçlarını çift yönlü olarak sınamak zorundadır. Bir sınamada tek veya çift yönlü değerlendirmede önemli olan manidarlık kararındaki olası yanılma payını tek ya da çift yönde düşünmektir. Bu ise, farkın manidar sayılması için gereken ölçüt değerinin

küçük ya da büyük tutulmasını etkilemektedir. Çift yönlü değerlendirmede beklenen değer sınırları, hem pozitif hem de negatif yönde düşünüleceğinden, % 5'lik yanılma payını her iki ucu da uygulanacak şekilde ikiye bölmek ve her uç (yön) için % 2,5'luk yanılma payı bırakmak gerekmektedir. Bu ise; manidar sayılacak farkların daha büyük olmasını zorunlu kılmaktadır (Karasar; 2004) . Açıklanan bu gerekçeye dayalı olarak araştırma kapsamında elde edile tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınılanmış ve anlamlılık düzeyi en az 0,05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca 0,01 ve 0,001 düzeyinde anlamlı çıkan sonuçlar ayrıca tablolarda gösterilmiştir. Araştırmanın tüm istatistiksel işlemler SPSS 15.0 versiyonu ile gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin % 56'sı kırsal bölgede % 44'ü ise şehir merkezlerinde görev yapmaktadırlar. Katılımcıların % 52,7'ini kadınlar, % 47,3'nü erkekler oluşturmaktadır. 25-30 yaş grubu, öğretmenlerin büyük çoğunluğunu oluştururken, 41-45 yaş grubu en azınlığını oluşturmaktadır. Kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenler çoğunlukta, kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler azınlıktadır. Çalışma grubunun % 80,3'ü lisans, % 15,9'u ön lisans ve % 3,7'si ise yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin % 63,2'si ödül alırken % 36,8'si almamıştır. Öğretmenlerin %79,1'i hizmet içi eğitim alırken, %20,9'u eğitim almamıştır.

Tablo 1: Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişken	Kategori	f	%	Değişken	Kategori	f	%
Eğitim Bölgesi	Şehir	177	44,0	Yaş	25-30	126	31,3
	Kırsal	225	56,0		31-35	104	25,9
Cinsiyet	Kadın	212	52,7		36-40	53	13,2
	Erkek	190	47,3		41-45	48	11,9
Eğitim Durumu	Önlisans	64	15,9		46 ve üstü	71	17,7
	Lisans	323	80,3	Mesleki Kıdem	1-5	102	25,4
	Lisansüstü	15	3,7		6-10	109	27,1
Ödül Durumu	Aldım	254	63,2		11-15	79	19,7
	Almadım	148	36,8		16-20	30	7,5
HİE	Aldım	318	79,1		21 ve üstü	82	20,4
	Almadım	84	20,9				
Toplam							

Tablo 2: Araştırma Grubuna Uygulanan Teftiş Stres Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	n	\bar{x}	ss
Müfettişin olumsuz davranışları	402	46,18	11,36
Teftiş sisteminin genel olumsuz etkileri	402	38,69	10,13
Değerlendirme kriterleri	402	30,19	7,26
Toplam	402	115,06	25,86

Birinci alt boyutta (müfettişin olumsuz davranışları 13 madde) mutlak ortalama değer 39 iken, grubun ortalama değeri $\bar{x}=46,18$ olmuştur. Bu sonuç çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin müfettişlerin olumsuz davranışlarına yönelik olarak ortalama değer in üstünde bir stres yaşadıklarını göstermektedir. İkinci alt boyutta (teftiş sisteminin genel olumsuz etkileri 12 madde) mutlak ortalama değer 36 iken, grubun ortalama değeri $\bar{x}=38,69$ olmuştur. Bu sonuç çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin teftiş sisteminin genel olumsuz etkilerine yönelik olarak ortalama değere oldukça yakın bir düzeyde stres yaşadıklarını göstermektedir. Üçüncü alt boyutta (değerlendirme kriterleri 9 madde) mutlak ortalama değer 27 iken, grubun ortalama değeri $\bar{x}=30,19$ olmuştur. Bu sonuç çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin teftiş sisteminin değerlendirme kriterlerine yönelik olarak ortalama değer in biraz üstünde bir düzeyde stres yaşadıklarını göstermektedir. Teftiş Stres Ölçeği'nde toplam 34 madde bulunmaktadır. Test toplamından alınabilecek maksimum puan 170; minimum puan ise 34'dür. Araştırma grubunun ölçek toplamından aldıkları ortalama puan 115,06; mutlak ortalama olan 102'den daha yüksek bir sonuçtur. Elde edilen bu sonuca göre, öğretmenler teftiş uygulamalarından dolayı "ortalama değer in üzerinde" stres yaşamaktadırlar.

Tablo 3'de bölge değişkenine göre, öğretmenlerin, ölçeğin toplam ve alt boyutlarının tümüne ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların tümü, şehir merkezinde görev yapan ilköğretim okullarındaki öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin teftiş sistemine dayalı stres düzeyleri, kırsal kesimde görev yapan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Bunda, müfettişlerin durumsal davranış, merkezdeki öğretmenlerden sahip oldukları olanakları bakımından daha yüksek beklenti içinde olmaları ve bu beklentinin kırsal kesimdeki öğretmenler için yüksek tutulmamasının etkisi vardır denebilir.

Tablo 3: Araştırma Grubunun Eğitim Bölgesi Değişkenine Göre Teftiş Stres Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Bölgesi	N	\bar{x}	ss	Std. Hata	t	sd	p
Müfettişin olumsuz davranışları	Şehir	177	47,55	10,63	,79	2,15	400	,032*
	Kırsal	225	45,10	11,81	,78			
Teftiş sisteminin genel olumsuz etkileri	Şehir	177	40,62	9,12	,68	3,44	400	,001***
	Kırsal	225	37,16	10,62	,70			
Değerlendirme Kriterleri	Şehir	177	31,27	6,23	,46	2,66	400	,008**
	Kırsal	225	29,34	7,87	,52			
Toplam	Şehir	177	119,45	23,63	1,77	3,04	400	,002**
	Kırsal	225	111,61	27,04	1,80			

* p<0,05 ** p<0,01 *** p<0,001

Tablo 4: Araştırma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Teftiş Stres Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Std. Hata	t	sd	p
Müfettişin olumsuz davranışları	Kadın	212	48,25	11,50	,79	3,92	400	,000***
	Erkek	190	43,87	10,77	,78			
Teftiş sisteminin genel olumsuz etkileri	Kadın	212	40,42	10,31	,70	3,68	400	,000***
	Erkek	190	36,75	9,57	,69			
Değerlendirme Kriterleri	Kadın	212	31,69	7,10	,48	4,49	400	,000***
	Erkek	190	28,51	7,07	,51			
Toplam	Kadın	212	120,37	25,96	1,78	4,44	400	,000***
	Erkek	190	109,14	24,48	1,77			

* p<0,05 ** p<0,01 *** p<0,001

Tablo 4’te öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, ölçeğin toplam ve alt boyutlarının tümüne ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılıkların tümü ilköğretim okullarında görev yapan kadın öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Kadın öğretmenlerin teftiş sistemine dayalı stres düzeyleri, erkek meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Bunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha başarılı ve daha mükemmel olma duygularının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Araştırma Grubunun Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Teftiş Stres Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	N	\bar{x}	ss	Varyan. Kaynağı	Kare. Top	sd	Kar. Ort	F	p
Müfettişin olumsuz davranışları	1-5 Yıl	102	46,52	10,80	Gruplar arası	68,598	4	17,14	0,13	0,971
	6-10 Yıl	109	46,36	11,59						
	11-15 Yıl	79	46,37	10,65	Gruplar içi	51721,14	397	130,28		
	16-20 Yıl	30	45,23	12,04						
	21 ve Üstü	82	45,65	12,33	Toplam	51789,74	401			
	Toplam	402	46,18	11,36						
Teftiş sisteminin genel olumsuz etkileri	1-5 Yıl	102	39,63	9,43	Gruplar arası	950,56	4	237,64	2,74	,048*
	6-10 Yıl	109	40,17	9,84						
	11-15 Yıl	79	38,72	10,54	Gruplar içi	40201,56	397	101,26		
	16-20 Yıl	30	36,83	9,77						
	21 ve Üstü	82	36,18	10,71	Toplam	41152,13	401			
	Toplam	402	38,68	10,13						
Değerlendirme Kriterleri	1-5 Yıl	102	29,69	6,99	Gruplar arası	209,16	4	52,29	0,99	0,411
	6-10 Yıl	109	30,95	6,69						
	11-15 Yıl	79	30,59	7,33	Gruplar içi	20901,69	397	52,64		
	16-20 Yıl	30	28,30	7,57						
	21 ve Üstü	82	30,10	8,04	Toplam	21110,86	401			
	Toplam	402	30,19	7,25						
Toplam	1-5 Yıl	102	115,86	24,81	Gruplar arası	2197,51	4	549,37	0,82	0,513
	6-10 Yıl	109	117,49	25,52						
	11-15 Yıl	79	115,69	25,20	Gruplar içi	265988,8	397	669,99		
	16-20 Yıl	30	110,36	26,77						
	21 ve Üstü	82	111,95	27,91	Toplam	268186,3	401			
	Toplam	402	115,06	25,86						

* p<0,05 ** p<0,01 *** p<0,001

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, ölçeğin toplam ve alt boyutları içinde sadece “teftiş sisteminin genel olumsuz etkileri” alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdem faktörü “teftiş sisteminin genel olumsuz etkilerine” ilişkin girdikleri stres düzeyi farklılığa neden olmuştur. Buna göre, kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin teftiş sisteminin genel olumsuz etkilerine ilişkin girdikleri stres düzeyi, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür. Burada, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin teftiş sistemine diğerlerine göre daha iyi uyum sağlamalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 7: Araştırma Grubunun Ödül Değişkenine Göre Teftiş Stres Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Ödül	N	\bar{x}	ss	Std. Hata	t	sd	p
Müfettişin olumsuz davranışları	Aldım	254	45,16	11,02	,69	-2,353	400	,019*
	Almadım	148	47,91	11,76	,96			
Teftiş sisteminin genel olumsuz etkileri	Aldım	254	37,71	9,75	,61	-2,549	400	,011*
	Almadım	148	40,36	10,57	,86			
Değerlendirme Kriterleri	Aldım	254	29,48	6,74	,42	-2,588	400	,010**
	Almadım	148	31,41	7,93	,65			
Toplam	Aldım	254	112,36	24,17	1,51	-2,763	400	,006**
	Almadım	148	119,69	28,01	2,30			

* p<0,05 ** p<0,01 *** p<0,001

Ödül değişkenine göre öğretmenlerin ölçeğin toplam ve alt boyutlarının tümüne ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan .05 düzeyinde farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu farklılık ilköğretim okullarında görev yapan, ödül almayan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Meslek yaşamlarında hiç ödül almamış olan öğretmenlerin teftiş sistemine dayalı stres düzeyleri, ödül alan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Burada, ödül almayan öğretmenlerin, ödül alamama nedenlerinden birinin teftişteki değerlendirme olduğunu bilmelerinin etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Tablo 8. Araştırma Grubunun Hizmet içi Eğitim Değişkenine Göre Teftiş Stres Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Puanları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Hizmetiçi Eğitim	N	\bar{x}	ss	Std. Hata	t	sd	p
Müfettişin olumsuz davranışları	Aldım	318	46,63	11,16	0,62	1,54	400	0,122
	Almadım	84	44,47	12,00	1,31			
Teftiş sisteminin genel olumsuz etkileri	Aldım	318	38,92	10,04	0,56	0,89	400	0,372
	Almadım	84	37,80	10,45	1,14			
Değerlendirme Kriterleri	Aldım	318	30,25	7,14	0,40	0,30	400	0,757
	Almadım	84	29,97	7,70	0,84			
Toplam	Aldım	318	115,80	25,53	1,43	1,11	400	0,265
	Almadım	84	112,26	27,02	2,94			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Tablo 10’da öğretmenlerin hizmet içi eğitim değişkenine göre, ölçeğin toplam ve tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar elde edilememiştir. Meslek yaşamlarında hiç hizmet içi eğitim almamış olan öğretmenlerin, teftiş sistemine dayalı stres düzeyleri, hizmet içi eğitim alan meslektaşları ile eşit düzeydedir. Hizmet içi eğitim alma değişkeni, öğretmenlerin teftiş sistemine ilişkin girdikleri stres üzerinde etkili olmamıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

İlköğretim kurumlarındaki teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığını stres düzeyini belirlemeyi amaçlayan çalışmada, öğretmenler teftiş uygulamalarına ilişkin genel olarak “orta düzeyin üzerinde” bir stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Akpınar (2008), Pehlivan (1993) ve Doğan’ın (2008) yaptığı araştırma sonuçları ile de desteklenmektedir. Buradan, müfettişlerin teftişte geleneksel yöntemleri kullandıkları söylenebilir. Oysa müfettişler, teftiş uygulamalarında, çağdaş teftiş anlayışına uygun yöntemleri kullanmaları gerekirdi. Müfettiş, insan ilişkileri yönünden, öğretmen memnuniyetini ve dolayısıyla okul etkinliğini artırmayı hedeflemelidir (Sergiovanni and Starrat, 1993: 17). Bu durumda, müfettişlerin tutum ve davranışlarıyla öğretmenlerde stres yaratcak durumlardan kaçınması gerekecektir.

Öğretmenler, “müfettişin olumsuz davranışları”ndan dolayı ortalama değer in üstünde bir stres yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu sonuç, Akpınar’ın (2008) araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Müfettişin teftiş sürecinde gösterdiği tutum ve davranışın, öğretmenlerin moralleri dolayısıyla da yaşayacakları stres düzeyi üzerinde ciddi bir etkiye sahiptir. Müfettişlerin denetim sürecinde neleri, nasıl yapmaları gerektiği konusunda bilimsel çalışmalarla ortaya konmuş ilkeler ve kurallar bulunmaktadır. Burada müfettişlerden beklenen bu kural ve ilkelre uygun hareket etmeleridir. Belirlenen ilke ve kurallara uyulmadan gerçekleştirilen denetimde, müfettiş davranışlarının olumlu yönde gelişmesi tesadüflere bağlı bir durum haline gelebilir. Oysa denetim sürecinde, müfettişlerin davranışlarına bağlı gelişen ilişkiler tesadüflerden çıkarılıp, ilkeli bir hale getirilmelidir. İlkesiz ve kuralsız işleyen bir denetim sürecinden öğretmenler olumsuz etkilenebilirler.

“Teftiş sisteminin genel olumsuz etkileri”nden dolayı öğretmenlerin ortalama değere oldukça yakın bir düzeyde stres yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuç, Doğan’ın (2008) yaptığı araştırma sonucu ile desteklenmektedir. Öğretmenler pek doğal olarak özde teftişin kendisine tepki gösteririler. Dolayısıyla teftişin kendisi, öğretmenler üzerinde stres yaratan bir özelliğe sahiptir.

Öğretmenler, “değerlendirme kriterleri”nden dolayı ortalama değer in biraz üstünde bir düzeyde stres yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bu sonuç, Pehlivan’ın (1993) araştırma sonuçları ile de uyarlılık göstermiştir. Müfettişler öğretmenleri değerlendirirken kullandıkları kriterleri öğretmenlerle paylaşmadıkları için, öğretmenler doğal olarak bu kriterler hakkında bilgi sahibi değildir. Bu durum öğretilimde strese neden olabilir. Oysa çağdaş anlayışta, öğretmenlerin hangi kriterlere göre değerlendirildiklerini bilme hakları vardır. Bu konuda da klasik anlayışın etkilerini görmek mümkündür.

Öğretilimde stres yaratan durumlara genel olarak bakıldığında, teftiş uygulamalarında hâlâ klasik anlayışın hâkim olduğunu söylemek mümkündür. Klasik denetim sürecinde, kusur arama, eksik bulmaya çalışma, yargılayıcı ve tepeden bakan bir anlayış hakim olduğu için bu tür uygulamalar öğretmenlerde strese neden olabilmektedir.

Bölge değişkenine göre, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin teftiş sistemine dayalı stres düzeyleri, kırsal kesimde görev yapan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Feitler & Tokar (1982) yaptığı bir çalışmada da, şehirsal alanlarda görev yapan öğretmenlerin, kırsal alanlarda görev yapan öğretmenlere nazaran daha fazla

stres yaşadıklarını bulmuşlardır. Bunda, müfettişlerin durumsal davranıp, merkezdeki öğretmenlerden sahip oldukları olanakları bakımından daha yüksek beklenti içinde olmaları ve bu beklentinin kırsal kesimdeki öğretmenler için yüksek tutulmamasının etkisi vardır denebilir. Ayrıca şehirdeki ailelerin bilinç düzeylerine bağlı olarak, eğitim öğretime ilişkin öğretmenlerin üzerinde dolaylı bir denetimleri söz konusu iken, bunun üzerine birde müfettişlerin yaptığı denetimin öğretmenler üzerinde stresi artırıcı etkisinin olabileceğini söylemek mümkündür.

Cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenlerin teftiş sistemine dayalı stres düzeyleri, erkek meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuç, Vance et al (1989) araştırma sonuçları ile desteklenmezken, Jangaiah (2005), Kaur ve Kumar (2008) ve Kumaş'ın (2008) yaptığı çalışma sonuçları ile desteklenmektedir. Burada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha başarılı ve daha mükemmel olma duygularının etkili olduğu söylenebilir. Yine kadın öğretmenleri erkek öğretmenlere göre daha hassas olmaları da söylenebilir.

Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin teftiş sisteminin genel olumsuz etkilerine ilişkin girdikleri stres düzeyi, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür. Feitler ve Tokar (1982) öğretmenlerin stres düzeylerinin öğretim tecrübesi ile birlikte değişmediğini bulmuşlardır. Çalışmada, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin teftiş uygulamalarına karşı diğerlerine göre daha iyi uyum sağlamalarının etkili olduğu düşünülebilir.

Ödül değişkenine göre, meslek yaşamlarında hiç ödül almamış olan öğretmenlerin teftiş sistemine dayalı stres düzeyleri, ödül alan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Burada, ödül almayan öğretmenlerin, ödül alamama nedenlerinden birinin teftişteki değerlendirmeye bağlı olduğunu bilmelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yaş, eğitim ve hizmet içi eğitim değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin yaş, eğitim ve hizmet içi eğitim faktörü onların teftiş sistemine ilişkin girdikleri stres düzeyini etkilememektedir. Feitler ve Tokar (1982) öğretmenlerin stres düzeylerinin eğitim durumuna göre değiştiğini bulmuştur.

İlköğretim kurumlarındaki teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığını stres düzeyini belirlemeyi amaçlayan çalışmada, öğretmenler teftiş uygulamalarına ilişkin genel olarak “ orta düzeyin üzerinde” bir stres yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, “müfettişin olumsuz davranışları” ve “değerlendirme kriterleri”nden dolayı “ortalama değerin üstünde” bir stres yaşarken, “teftiş sisteminin genel olumsuz etkileri”nden dolayı “ortalama değere oldukça yakın” bir düzeyde stres yaşamışlardır.

Bölge değişkenine göre, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin teftiş sistemine dayalı stres düzeyleri, kırsal kesimde görev yapan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenlerin teftiş sistemine dayalı stres düzeyleri, erkek meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin teftiş sisteminin genel olumsuz etkilerine ilişkin girdikleri stres düzeyi, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olanlardan anlamlı derecede daha düşüktür. Ödül değişkenine göre, meslek yaşamlarında hiç ödül almamış olan öğretmenlerin teftiş sistemine dayalı stres düzeyleri, ödül alan meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin yaş, eğitim ve hizmet içi eğitim değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yapılan çalışmaya ilişkin olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1-Müfettişler denetim etkinliklerini yerine getirirken, denetim ilke ve kurallarına uygun davranmalı ve öğretilmekte stres yaratacak olumsuz davranışlardan kaçınmalıdır.

2-Teftiş sisteminin öğretilmekte stres yaratan genel olumsuz etkilerinin giderilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

3-Müfettişler öğretmenleri değerlendirirken, belirlenen kriterlere uymalı, objektif olmalı ve çevre koşullarını dikkate alarak durumsal davranmalıdır.

4-Teftiş sisteminin yapı ve işleyişi klasik anlayışın etkisinden kurtararak, çağdaş bir yapı ve işleyişe dönüştürülmelidir.

KAYNAKLAR

- Akinboye, J.O., Akinboye, D. & Adeyemo D. A.(2002). *Coping with Stress in Life and Workplace*. Nigeria: Stirling Horden Publishers.
- Akpınar, B. (2008). Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 359-366.

- Arnold, H.J. & Feldman, D.C. (1986). *Organizational Behavior*. McGraw-Hill.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Baltaş, A.ve Baltaş Z. (1999). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. (19.baskı) İstanbul: Remzi Yayınevi
- Başaran, İ.E. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bell, R. ve Grant. N. (1977). *Patterns of Education in British Isles*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Bhagat, R.S., McQuaid, S. J., Lindholm, H.& Segovis, J. (1985). Total life stress: A Multimethod Validation of the Construct and its Effects on Organizationally Valued Outcomes and Withdrawal Behaviors. *Journal of Applied Psychology*. 70(1), 202-214
- Billingsley, B.S & Cross, L. H. (1992). Predictors of Commitment, Job Satisfaction, and Intend to Stay in Teaching: A comparison of General and Special Educators, *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Ş. D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15 (2), 465-484.
- Chen, M. R. and Miller, G. (1997). Teacher Stress: A Review of the International Literature. ERIC Document 410 187.
- Çimen, M. (2003). *Stres ve Polisi Etkileme Durumu*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Derogatis, L. R. (1987). The Derogatis Stress Profile (DSP): Quantification of psychological stress. *Adv. Psychosom. Med.* 17, 30-54.
- Doğan, F. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Stres Kaynakları ve Baş Etme Yolları (Kilis İli Örneği)* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Doğanay, E. (2006). *Taşra Birimlerindeki İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Yürütülen Teftiş Hizmetlerinin Karşılaştırılması*. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Downtown (1987). Primary Head Teachers-Sources of Stress and Ways of Coping With it. *HeadTeacher Review*. 12(1), 22-23.
- Dündar, A. A. (2005). *İlköğretim Okullarında Yapılan Teftişin Okul Başarısı ve Gelişimi Üzerine Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Edward, J. R. (1992). A Cybernetic Theory of Stress, Coping, and Well-Being in Organizations, *The Academy of Management Review*, 17 (2), 238-274.
- Feitler, F. C. & Tokar, E. (1982). Getting a Handle on Teacher Stress: How Bad is The Problem? *Educational Leadership*, 39, 456-458.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying Potential Stressors for Regular Class Teachers. *Educational Research*, 43, 235-245.
- HalL, E., Wooster, A., Woodhouse, D. (1985). Taking Responsibility For Teacher Stres. *Teaching and Stres*. Cole, M., Walker, S. Philadelphia: Open University Pres, s.135-146.
- Hicks, G. H. (1975). *Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşeri Kaynaklar Açısından*. (Çeviren Tekok, O., Aytek, B. ve Bumin, B.). Ankara: San Matbaası.
- İnal, A. (2008). *İlköğretim Okullarında Yapılan Denetimlerde Müfettişlerin Tutum Ve davranışlarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Jangaiah, C. (2005) Job Stress of Secondary School Teachers, *Edu track*. P32-34.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaur S. & Kumar D. (2008). Comparative Study Of Government And Non Government College Teacher in Relation to Job Satisfaction and Job Stress from Eric.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim Müfettişlerinin Denetim Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Kokkinos, M.C. (2007). Job Stressors, Personality, and Bournout in Primary School Teachers, *British Journal of Educational Psychology* 77 (1), 229-243.
- Kumaş, V. (2008). *Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri ile Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Kyriacou, C. (2001). Teachers Stress: Directions For The Future Research. *Educational Review*, 53, 28-35.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, 48 (2), 159-167.
- Lambie, W.G. (2006). Burnout Prevention: A Humanistic Perspective and Structured Group Supervision Activity, *Journal of Humanistic Counselling, Education and Development*, 45, 32-44.
- Lee, J. (1998). *İmproving Student Learning*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Little, J.W. (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129-151
- Micklevitz, S.A. (2001). Proffessional Burnout, Illioanlis Parksi and Recreation, *Special Focus*, 27, 27-44.
- Önen, L. (2005). *Stres ve Stresle Başa Çıkma*. www. maltepe. edu.tr /05_haber/ reh_sempozyum/levent_onen.doc. web adresinden 18.06.2008 tarihinde edinilmiştir.
- Özbek, O. (1997). *Öğretmenlerin Ders Teftiş Etkinliklerinde Müfettişlerden Beklentileri ve Bu Beklentilerin Müfettişlerce Gerçekleştirilme Düzeyleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve Özel liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi,
- Pehlivan, İ. (1998). "Denetimde Personel Geliştirme", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (Ed), *İlköğretim Müfettişleri Semineri (27 Temmuz-21 Ağustos 1998) Ders Notları*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara, s.242-261.

- Pehlivan, İ.(1993). *Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Renkler, A. (2005). *İlköğretim Denetmenlerinin İlköğretim Okullarında Öğrenme Öğretme Süreçleri ve Yönetim Görevleriyle İlgili Etkililik Düzeyleri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sağlam, A.Ç. ve Demir A. (2009). İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 38, (183), 130-139.
- Sağlamer, E. (1975). *Eğitimde Teftiş ve Teknikler*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. Seçkin, N. (1998). Teftişte Yeni Bir Yaklaşım: Sanatsal Teftiş. (Ed. M. Hesapçıoğlu ve H.Taymaz). *Türkiye’de Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, ss. 209-217.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R.J. (1993). *Supervision A Redefinition*. UnitedStates: McGraw-Hill, Inc.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). *Supervision that Improves Teaching Strategies and Techniques*. California: Corwin Press Inc.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim Sisteminde Teftiş – Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1993). Mental Health, Job Satisfaction and Occupational Stress Among UK Teachers. *Work and Stress*, 7, 203-219.
- Tufan, Ş. (1997): *Ankara İli Çankaya İlçe Merkezindeki Devlet ve Özel Liselerde Görevli Öğretmenlerin İşlerinde Stres Yaratan Etmenler ve Bunlarla Başa Çıkma Yolları Konusundaki Görüşleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ünal, S. ve Sığırcı, M. (2000). Öğretmenlerin Denetmenleri Değerlendirmesi ve Onlardan Beklentileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 12, 281 – 294.
- Vance, B., Miller,S., Humpreys, S. & Reynolds, F. (1989). Sources and Manifestation of Occupational Stress Reported by Fulltime Terachers Working in BIA School, *Journal of American and Indian Education*,28 (2), 21-31.

- Wanzare, Z. ve Costa, J. L. (2000). Supervision and Staff Development: Overview of The Literature. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Buletin:* 84, 618: *ProQuest Education Journals* pg:47-54.
- Wisniewski, L. Gargiulo, R. M. (1997). ‘Occupational Stress and Burnout Among Special Educators: A Review of The Literature’, *Journal of Special Education*, 31,3, 325–46.
- Yong, Z. & Yue, Y. (2007). Causes For Burnout Among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education and Society*, 40(5), 78-85.
- Zoraloğlu, Y.N. (1998). *Öğretmenlerinin Mesleki Stres Kaynakları ve Stresin Örgütsel Doğurguları*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.