

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN TEFTİŞ UYGULAMALARINA
YÖNELİK STRES KAYNAKLARI VE STRES BELİRTİLERİ
(KIRIKKALE İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
Gülşah ŞENGÜN (ALDEMİR)

TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. Nuray TAŞTAN

KIRIKKALE/2012

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Gülşah ŞENGÜN (ALDEMİR)'ün İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları ve Stres Belirtileri (Kırıkkale İli Örneği) adlı tez çalışması jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir **02./02/2012**

Başkan

Yrd.Doç.Dr. M.Metin ARSLAN

Üye

Yrd.Doç.Dr. Nuray TAŞTAN

(Danışman)

Üye

Yrd.Doç.Dr. Veli TOPTAŞ

ÖN SÖZ

Stres yaşamın her anında insanı fiziksel, sosyal, psikolojik, zihinsel yönden etkileyen ve önüne geçilemediği zaman ruhsal açıdan çöküntü yaratan, çeşitli hastalıkların ortaya çıkmasına neden olan bir durumdur.

Stresin yoğun bir şekilde yaşandığı meslek gruplarından biri de öğretmenlik mesleğidir. Kalabalık sınıf mevcutları, gürültülü ortam, öğrenci değerlendirmeleri, teftiş gibi durumlar öğretmenlerde stres oluşturmaktadır. Bu araştırmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin teftiş sırasında yaşadıkları stres belirtilerinin ve bu stresin kaynaklarının neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde problem ve alt problemlere, ikinci bölümünde teftiş ve stres kavramlarına ilişkin kuramsal temele, üçüncü bölümde konuyla ilgili yapılan araştırmalara, dördüncü bölümde yöntemle, beşinci bölümde bulgular ve yorumlara, altıncı bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sürecinde değerli görüş ve önerileriyle çalışmamı şekillendiren değerli tez danışmanım Yrd.Doç.Dr. Nuray TAŞTAN'a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim sürecinde değerli görüşleriyle büyük katkıları olan saygıdeğer hocalarım Prof.Dr. Saim KAPTAN'a, Yrd.Doç.Dr. Mehmet Metin ARSLAN'a, Yrd.Doç.Dr. İsmail GÖKDENİZ'e, Yrd.Doç.Dr. Oktay AKBAŞ'a, Yrd.Doç.Dr. Soner ÖZDEMİR'e, Yrd.Doç.Dr. Levent ERASLAN'a, araştırmamın istatistiki analizlerinde beni yönlendiren Doç.Dr. Halil YURDUGÜL'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca katkılarından dolayı il eğitim denetmeni Sayın Cavit ALTUNTAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen, sorularımı sabırla yanıtlayan değerli arkadaşım Güldane YILDIRIM'a teşekkür ederim.

Tanıdığım günden beri her konuda desteğini gördüğüm hayat arkadaşım değerli eşim Şamil ŞENGÜN'e teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bana güvendikleri, inandıkları, emek verdikleri, her zaman yanımda oldukları, sabır ve anlayışları için çok değerli babam Ferman ALDEMİR'e, annem Gülsün ALDEMİR'e, kardeşlerim Mehmet Emin ALDEMİR ve Elif Cansu ALDEMİR'e teşekkür ederim. Ayrıca araştırmaya katkıda bulunan tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

ÖZET

Bu çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin (I. Kademe (1-5.sınıflar) sınıf öğretmenleri ve II. kademe (6-8. sınıflar) branş öğretmenleri) teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtilerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, branş, teftiş sonucunda ödül alıp almama durumu, teftişten alınan puan ve sigara kullanımına göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Kırıkkale ili merkez ilköğretim okullarında görevli 1332 sayıda öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ilinde merkezde bulunan 49 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli 384 sayıda öğretmen yer almıştır.

Alanyazın taraması sonucu araştırmanın amacına doğrudan hizmet edecek ölçek bulunamadığı için araştırmacı tarafından iki ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçeklerden; 'Teftişe Yönelik Stres Belirtileri Ölçeği' üç faktörlü; 'Teftişe Yönelik Stres Kaynakları Ölçeği' dört faktörlüdür ve Cronbach alfa değerleri iki ölçekte de 0.97'dir. Ölçekler yoluyla toplanan veriler SPSS 17.0 (Statistical Package For Social Science) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerin yapı geçerliliği için faktör analizinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, alan, teftişten ödül alıp almama durumu, teftişten alınan puan ve sigara kullanımına göre farklılığın belirlenmesinde varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı 0.05 seviyesinde test edilmiştir. Fark yaratan grubu belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin teftişe yönelik stres kaynakları ve stres belirtilerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, medeni durum, alan, teftiş sonucunda ödül alıp almama durumu ve teftişten alınan puana göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sigara kullanımı değişkeni açısından ise anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler en çok duyuşsal alanda stres belirtisi gösterirken, en az psikososyal alanda stres yaşamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler en çok kendilerini teftişe yönelik stres kaynağı olarak görürken, en az yönetici boyutundan etkilenmektedirler.

ABSTRACT

In this study, which has aimed to determine Primary School teachers' source and the symptoms of stress towards inspection, the opinions of teachers have been analyzed to determine that whether teachers opinions change or not according to these factors; sex, age, marital status, level of education, occupational seniority, the situation of being awarded after inspection or not, inspection grade and smoking.

1332 teachers who are teaching at the schools in the Centrum of the city of Kırıkkale are forming the universe of the study. The models of the study are the Kırıkkale Centrum schools in the education year of 2010-2011 and the teacher teaching at these schools.

As a result of finding no suitable scale for the studies, two scales have been created by the researchers. "The scale of Symptoms of stress towards Inspections" which has three factors, "The scale of Sources of stress towards Inspections" which has four factors, and Cronbach Alfa values of both scales are 0,97. The data gathered by the researcher has been analyzed with the package program of SSPS 17.0 (Statistical Package for Social Science). Factor Analysis has been utilized for the structure validity of the scales. To determine the differences of teachers such as sex, age, marital status, level of education, occupational seniority, being awarded after inspection or not, inspection grade or smoking; variance analysis (ANOVA) has been used.

Whether there is a evident difference among the data gathered from the participants or not, has been tested with the level of 0,05. To determine the group that creates difference, the test of Tukey have been applied.

As a result of the survey significant differences have been found in primary school teachers' reasons and indication of stress related to inspection as regards to sex, marital status, level of education, occupational seniority, the situation of being awarded after inspection or not, inspection grade and smoking. There couldn't be found an important difference from the aspect of smoking. According to results which have been gathered from the survey, teachers' indication of stress is in the affective domain at most and they stress psychosocial health at least.

Also, while teachers see themselves as reasons for stress regards to inspection at most at least they are affected by administrators.

KİŞİSEL KABUL

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları ve Stres Belirtileri (Kırıkkale İli Örneği)” adlı çalışmamı, ilmi ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazdığımı ve faydalandığım eserlerin bibliyografyada gösterdiklerimden ibaret olduğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu şeref ve haysiyetimle doğrularım.

02/02/2012

Gülşah ŞENGÜN (ALDEMİR)

İÇİNDEKİLER

	SAYFA NO
ÖN SÖZ	I
ÖZET	II
ABSTRACT	III
KİŞİSEL KABUL.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
KISALTMALAR.....	XI
TABLOLAR LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XV

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri	4
1.4. Araştırmanın Amacı	5
1.5. Araştırmanın Önemi	5
1.6. Sayıtlar	6
1.7. Sınırlılıklar	7
1.8. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KONUyla İLGİLİ KURAMSAL TEMEL.....	9
2.1. Teftiş Kavramı.....	9
2.1.1. Teftişin Eğitim Sistemindeki Yeri	11
2.1.2. Teftişin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi	12
2.1.3. Teftişin Amaçları ve İlkeleri	18
2.1.3.1. Teftişin Amaçları	18
2.1.3.2. Teftişin Başlıca İlkeleri.....	19
2.1.4. Teftişin Fonksiyonları.....	21
2.1.5. Teftişin Türleri.....	22

2.2. Denetçilerin Görev ve Yetkileri.....	25
2.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı	25
2.2.2. İl Eğitim Denetmenleri (Eğitim Müfettişleri) Başkanlığının Kuruluşu ve Görevleri.....	30
2.2.2.1. İl Eğitim Denetmenleri Başkanının Görevlendirilmesi.....	34
2.2.3. İl Eğitim Denetmenleri Başkan Yardımcısının Görevleri	34
2.2.3.1. İl Eğitim Denetmenleri Başkan Yardımcısının Görevlendirilmesi.....	35
2.2.4. İl Eğitim Denetmenleri Başkanları Toplantısı.....	36
2.2.5. İl Eğitim Denetmenleri ve İl Eğitim Denetmeni Yardımcıları Görev Alanları ve Yetkileri	36
2.2.5.1. Görev Alanları	36
2.2.5.2. Yetkileri	36
2.3. Stres Kavramı.....	37
2.3.1. Stresi İç Faktörlerle İlişkilendiren Kuramlar	40
2.3.1.1. Savaş veya Kaç Tepkisi Kuramı (Cannon).....	40
2.3.1.2. Genel Uyum Sendromu Kuramı (Selye).....	41
2.3.2. Stres Belirtileri	42
2.3.2.1. Stresin Ruhsal Belirtileri.....	43
2.3.2.2. Stresin Davranışsal Belirtileri	43
2.3.2.3. Stresin Duygusal Belirtileri	43
2.3.2.4. Stresin Zihinsel Belirtileri.....	43
2.3.2.5. Stresin Fiziksel Belirtileri	44
2.3.2.6. Stresin Sosyal Belirtileri	44
2.3.3. Stres Kaynakları.....	44
2.3.3.1. Fiziksel Stres Kaynakları	46
2.3.3.2. Kişisel Stres Kaynakları.....	46
2.3.3.3. Örgütsel Yapıya Bağlı Stres Kaynakları	48
2.3.3.4. Örgüt Dışı Stres Kaynakları	54

2.3.4. Stresin Örgütsel Sonuçları.....	54
2.3.4.1. Performans	54
2.3.4.2. İşgören Devir Hızı	55
2.3.4.3. İşe Devamsızlık	55
2.3.4.4. Yabancılaşma	55
2.3.4.5. İşe Gitmede İsteksizlik.....	56
2.3.4.6. İşte Hata Yapma	56
2.3.4.7. Örgütten Ayrılma.....	56
2.3.4.8. İsabetsiz Kararlar Verme	56
2.3.5. Öğretmen Stresi.....	57
2.3.6. Stres Yönetimi.....	59

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	61
3.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	61
3.2. Türkiye’de (Yurt İçinde) Yapılan Araştırmalar.....	63

BÖLÜM IV

YÖNTEM.....	69
4.1. Araştırma Modeli	69
4.2. Evren ve Örneklem	69
4.3. Genel Bilgiler	70
4.4. Veri Toplama Aracı	73
4.4.1. Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Araştırması	74
4.4.2. Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Araştırması.....	81
4.5. Verilerin Çözümlemesi.....	89

BÖLÜM V

BULGULAR ve YORUM.....	90
5.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşları ve Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Durumları.....	92
5.1.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar.....	92
5.1.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar.....	94
5.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ve Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Durumları.....	95
5.2.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar.....	95
5.2.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar	97
5.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Düzeyleri ve Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Durumları.....	98
5.3.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar.....	98
5.3.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar.....	99
5.4. İlköğretim Öğretmenlerinin Ödül Alma Durumları ve Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Durumları.....	101

5.4.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Ödül Alma Durumlarına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar...	101
5.4.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Ödül Alma Durumlarına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar...	102
5.5. İlköğretim Öğretmenlerinin Branşları ve Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Durumları.....	103
5.5.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar.....	103
5.5.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar	104
5.6. İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine ve Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Durumları	106
5.6.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar	106
5.6.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar	108
5.7. İlköğretim Öğretmenlerinin Teftiş Puanına ve Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Durumları.....	110
5.7.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Teftiş Puanına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar	110
5.7.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Teftiş Puanına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar.....	111

5.8. İlköğretim Öğretmenlerinin Sigara Kullanımına ve Teftiş Uygulamalarına	
Yönelik Stres Durumları	113
5.8.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Sigara Kullanımına Göre Teftiş	
Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar	113
5.8.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Sigara Kullanımına Göre Teftiş	
Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar	114
5.9. İlköğretim Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına ve Teftiş Uygulamalarına	
Yönelik Stres Durumları	115
5.9.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Teftiş	
Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar	115
5.9.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre Teftiş	
Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar.....	116

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	118
6.1. Sonuçlar	118
6.2. Öneriler	126
KAYNAKÇA.....	128
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

KISALTMALAR

DKBY Modeli: Değiştir- Kabul Et- Boş ver- Yaşam Tarzını Yönet Modeli

GFI, CFI, RMSEA: Doğrulayıcı Faktör Analizi Veri-Model Uyumu Göstergeleri

KGI: Kapsam Geçerlik İndeksi

KGO: Kapsam geçerlik Oranı

SPSS: The Statistical Package for Social Sciences

Std. Sapma: Standart Sapma

ÖTUYSKÖ: Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynağı Ölçeği

ÖTUYSBÖ: Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Ölçeği

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLO NO	SAYFA NO
1. A ve B Tipi Kişilerin Belirgin Özellikleri.....	47
2. Örneklem Olarak Seçilen Okullar	70
3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	70
4. Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Dağılımları.....	71
5. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları.....	71
6. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları.....	72
7. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımları.....	72
8. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları.....	73
9. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtilerinin Faktör Yapıları.....	75
10. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynaklarının Faktör Yapıları.....	82
11. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtilerinin Betimsel İstatistikleri.....	90
12. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynak Durumlarının Betimsel İstatistikleri.....	91
13. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtilerinin Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	92
14. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Durumlarının Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	94

15.	Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtilerinin Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	96
16.	Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Durumlarının Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	97
17.	Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtilerinin Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	99
18.	Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Durumlarının Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	100
19.	Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtilerinin Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Ödül Alma Durumlarına Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	102
20.	Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Durumlarının Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Ödül Alma Durumlarına Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	103
21.	Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtilerinin Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Alanlarına Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	104
22.	Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Durumlarının Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	105

23. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtilerinin Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 107
24. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Durumlarının Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 109
25. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtilerinin Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Teftiş Puanına Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 110
26. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Durumlarının Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Teftiş Puanına Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 112
27. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtilerinin Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Sigara Kullanımına Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 113
28. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Durumlarının Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Sigara Kullanımına Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 114
29. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtilerinin Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 115
30. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Durumlarının Betimsel İstatistikleri ve Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Farklılıklarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..... 117

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL NO	SAYFA NO
1. Genel Uyum Sendromu Aşamaları	41
2. Stresin Kaynakları	45
3. DKBY (Değiştir- Kabul et- Boşver- Yaşam Tarzını Yönet) Modeli	60
4. Psikosomatik Stres Belirtilerine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi	77
5. Psikososyal Stres Belirtilerine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi	78
6. Duyuşsal Stres Belirtilerine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi	79
7. “Stres Belirtileri” Üzerine Psikososyal, Psikosomatik ve Duyuşsal Belirtilerin Standartlaştırılmış Etkisi	80
8. Teftişe yönelik Öğretmenden Kaynaklı Stres Durumlarının Doğrulayıcı Faktör Analizi	84
9. Teftişe yönelik Müfettişten Kaynaklı Stres Durumlarının Doğrulayıcı Faktör Analizi	85
10. Teftişe yönelik Öğrencilerden Kaynaklı Stres Durumlarının Doğrulayıcı Faktör Analizi	86
11. Teftişe Yönelik Yöneticilerden Kaynaklı Stres Durumlarının Doğrulayıcı Faktör Analizi	87
12. “Stres Kaynakları” Üzerine Öğretmen, Öğrenci, Müfettiş ve Yönetici Etkenlerinin Standartlaştırılmış Etkileri	88

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Küreselleşmenin etkisiyle bilim ve teknoloji alanındaki değişimler Türkiye’de dahil olmak üzere birçok ülkeyi etkilemektedir. Türkiye henüz tarım toplumunun etkilerini taşımasına rağmen teknolojik gelişmelerin hızla yayıldığı günümüz dünyasına ayak uydurmayı da başarmaktadır. Bilgi çağını yaşadığımız şu günlerde teknoloji her alanda varlığını göstermektedir. Eğitim alanında yaşanan teknolojik gelişmeler sayesinde özellikle de internet bağlantısı ile artık bilgiye ulaşmak, bilgiyi kullanmak ve yaymak eskisi kadar zor olmamaktadır. 2005 yılında yenilenen eğitim programının bilgiyi üreten öğrencilerin yetişmesini amaçlaması ve öğretmenlerin hazır bilgiyi sunan değil de bilginin üretilmesi için rehber rolünde olmalarını istemesi ile okulun, öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, müfettişlerin başka bir deyişle eğitim sistemi içine giren herkesin rol ve sorumlulukları yeniden tanımlanmıştır.

Türkiye’de 2004-2005 eğitim öğretim yılında dokuz ilde pilot uygulaması yapılan ve 2005-2006 eğitim öğretim yılında ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan eğitim programının öğrenci merkezli bir eğitimi öngörmesi eğitim alan bireyin önemini artırmaktadır. Yapılandırmacı eğitim anlayışının etkilerini taşıyan yeni programın sadece ürünü değil aynı zamanda süreci de değerlendirmesi, değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin artmasına neden olmaktadır. Yeni eğitim programına göre; öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri öz değerlendirme formları, akranlarını değerlendirdikleri akran değerlendirme formları, öğretmenlerin her öğrenci için ayrı ayrı gözlem yaptıkları formlar, performans değerlendirme ölçekleri (rubrik), öğrenci ürün dosyaları (portfolyo) gibi değerlendirme yöntemleriyle öğretmenlerin tek tek ilgilenmeleri gerekmektedir. Öğretmenlere düşen bir diğer görev de; bireylerin somut yaşantılar geçireceği, öğrendikleri bilgileri yaşamla ilişkilendirebileceği, yaparak yaşayarak öğreneceği, bilgiyi hazır almak yerine kendilerinin üreteceği eğitim ortamları hazırlamalarıdır. Sınıflardaki mevcut öğrenci sayısının fazla olması nedeni ile de öğretmenlerin iş yükü artmaktadır. İlköğretim okullarında, eğitim programının işlevsel hale getirilmesinde rol oynayan öğretmenlere çalışmalarında, mesleki anlamda yetişmelerinde rehberlik etmek ve eğitim programının amacına uygun olarak kullanılıp kullanılmadığını kontrol etmek ilköğretim müfettişlerinin görevlerindedir. Teftiş sırasında öğretmenlerin çalışmalarının değerlendirilmesi artan iş yükünün verdiği endişeyle birlikte öğretmenlerde stres yaratabilmektedir.

Amerikan Stres Enstitüsünün yaptığı araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlik mesleği, günlük hayat problemleri ile etkili biçimde başaııkmayı zorlaştıran iş grupları içinde yer almaktadır (Başpınar, Güler ve Gürbüz, 2001). Öğretmenlerin stresli bir ortamda çalışmaları işe yönelik verimlerinin düşmesine ve buna bağlı olarak da eğitim öğretim sürecinin etkililiğinin azalmasına yol açabilir. Stres yaşayan bir öğretmenin mesleğinde verimsiz olmasının meydana getireceği sonuçların başta öğrenciler olmak üzere diğer örgütlere ve giderek tüm topluma yansımaya neden olabilir (Aslan, 1995). Çünkü eğitim sistemi toplumu etkileyen ve toplumdaki etkilenen açık bir sistemdir.

İlköğretim okullarında, eğitim programının işlevsel hale getirilmesinde rol oynayan öğretmenlere çalışmalarında, mesleki anlamda yetişmelerinde rehberlik etmek ve eğitim programının, amacına uygun olarak kullanılıp kullanılmadığını kontrol etmek ilköğretim müfettişlerinin görevlerindedir. Teftiş sırasında öğretmenlerin çalışmalarının değerlendirilmesi artan iş yükünün verdiği endişeyle birlikte öğretmenlerde stres yaratabilmektedir.

1.1. Problem Durumu

İlköğretim, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin temelini oluşturmaktadır. İlköğretimin amacı 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da belirtildiği gibi “Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olması için gerekli olan temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 23).” Bu kanunda ilköğretimin 6-14 yaşları arasındaki çocukların eğitimi ve öğretimi için önemli olduğu da belirtilmektedir. Eğitim ilk olarak ailede başlar ancak, davranışların istendik yönde şekillenmesini amaçlayan, planlı ve programlı eğitim ilköğretim okullarında verilmektedir. Bu nedenle ilköğretim öğretmenlerine büyük bir görev ve sorumluluk düşmektedir. İlköğretimin amaçlarına uygun bireyler yetiştirmeleri için, öncelikle öğretmenlere; rahat, huzurlu, her türlü bilgi kaynağına ulaşabilecekleri, kendilerini ifade edebilecekleri, yeniliklere ayak uydurabilecekleri özgür çalışma ortamları sunulmalıdır.

Bireylerin amaçlarını gerçekleştirme girişimlerinde uyumsuzluk meydana gelmesi ya da engellerle karşılaşmaları durumunda stres oluşmaktadır (Balcı, 2000). Çalışma yaşamında sıkça duyulan stres kavramı da iş görenlerin hayatlarında önemli bir yere sahiptir (Murat ve Yılmaz, 2008). Yapılan araştırmalara göre son yıllarda, ülkemiz öğretmenlerinin psikolojilerinin gittikçe bozulduğu, ekonomik sıkıntılar nedeni ile toplumun gösterdiği saygın yere sahip olmadıklarını düşünen öğretmenlerin sıkıntılarını okula yansıttıkları ve bunalıma girdikleri belirtilmektedir (Bozkurt, 2004). Örneğin Özdayı (1990) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerde stres yaratan durumlardan birinin maaş azlığı olduğunu belirtmiştir. Yine Balcı (2000) yaptığı araştırmada öğretim elemanlarının stres yaşadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Günümüzde teknolojinin de ilerlemesine bağlı olarak öğretmenlerin iş yükü artmıştır. Örneğin; tek bir öğrenci için doldurulması gereken değerlendirme ölçütlerinin yer aldığı ölçekleri öğretmenin her öğrenciyi ayrı ayrı gözleyerek doldurulması gerekmektedir. Ayrıca toplantı tutanakları, planlar, raporlar gibi bazı evraklar teftiş sırasında öğretmenlerden istenmektedir. Bütün bunların hazırlanması da öğretmenlerde stres oluşmasını tetikleyebilmektedir. Aslan (2002) toplumsal ve örgütsel yaşamın bir gerçekliği olan stresi, performans açısından çalışanları, yapı ve işleyiş açısından da örgütleri, nitelik açısından da yaşam kalitesini düşüren günümüzün en büyük tehlike kaynağı olarak belirtmiştir.

Harris, Halpin ve Halpin (1985) ve Richter (2003)'e göre öğretmenlerin stres düzeyleri yüksek boyutlara ulaştığında, öğretmenlerde saldırganlık, endişe, davranış bozuklukları, derse katılmama oranının artması, öğrenci ve öğretmen performansının düşmesi gibi istenmeyen durumlar oluşabilmektedir. Öğretmenlik mesleği, her zaman bazı stres faktörlerini içerir. Stresi azaltmak için bazı olumlu bakışaçılarını geliştirmek gerekir. Ancak stres sürekli olumsuz bir boyutta olursa o zaman yıkıcı bir boyuta ulaşır ve iş performansının düşmesine ve iş devamsızlığın artmasına yol açar (Akt. Bozkurt, 2004).

Breznitz ve Goldberger (1982) stresin organizmanın bedensel işlevlerini etkileyen bir durum olduğunu, kronikleşmesi halinde hastalığa neden olacağını, ancak stresi kötü ve hastalığa neden olan bir olgu olarak görmenin doğru olmadığını, bazı stres durumlarının hastalığa neden olduğunu bazılarının da sağlıklı uyum sağlayıcı tepkilere ve bireysel gelişime katkı sağlayacağını belirtmişlerdir (Akt. Dincel, 2004). Buna göre öğretmenlerin stres yaşamaları onların sağlıkları açısından zararlı olabileceği gibi onların kişisel gelişimlerine de katkı sağlayabilir. Ancak stresi yüksek düzeyde tutmadan kontrol altına alarak yaşamak öğretmenlerin performanslarının yükselmesinde etkili olabilir.

Aydın (2002) öğretmenlerde stres yaratan kaynaklar dörde ayrılmaktadır:

- 1.Eğitim sistemi ile ilgili kaynaklar.
- 2.Yönetici ve müfettişlerle ilgili kaynaklar.
- 3.Öğrencilerle ilgili stres kaynakları.
- 4.Görevden kaynaklanan stresler olarak ifade etmektedir.

Ayrıca teftiştten sorumlu müfettişlerin davranışları da kurumda görevli personelin davranışlarını etkilemektedir (Bursalıoğlu, 1982).

İlköğretim öğretmenlerinin teftişe yönelik stres kaynakları ve stres belirtilerinin neler olduğunun belirlenmesi hem okul yöneticilerine hem de müfettişlere teftiş sırasında nasıl davranmaları gerektiğine dair katkıda bulunabilir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Alt Problemleri

Problem cümlesine uygun olarak aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına göre teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin teftiştten ödül alma durumlarına göre teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin alanlarına göre teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. İlköğretim okulu öğretmenlerinin teftiş puanlarına göre teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin sigara kullanımına göre teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. İlköğretim okulu öğretmenlerinin medeni durumlarına göre teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmenlerin teftişe yönelik stres belirtileri ve stres kaynakları konu edinmiştir. Bu yapılar öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilmekte ve her bir öğretmen farklı düzeyde teftişe yönelik stres düzeyine sahip olabilmektedir. Yine benzer şekilde öğretmenlerin teftişe yönelik stres kaynaklarından etkilenme düzeyleri de farklılık gösterebilmektedir. Bu çalışmada; Kırıkkale ilinde görev yapan öğretmenlerin teftişe yönelik farklı boyutlardaki (psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal) stres belirtileri ve farklı stres kaynaklarından (öğretmenin kendisi, müfettişler, öğrenciler ve okul yöneticileri) etkilenme düzeylerinin, alt problemlerde ele alınan öğretmenlerin özelliklerine göre farklılıkları araştırılmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

İnsanın sosyal bir varlık olması birlikte yaşamasına neden olan önemli faktörlerden biridir. İnsanlar bir araya gelince beklentiler de artmaktadır. Çünkü birlikte yaşamının gereği olarak insanların birbirlerine ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçları karşılamak ve insanların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için çaba göstermeleri gerekmektedir.

Çalışma yaşamının getirdiği sınırlılıkla birlikte diğer etkinliklerini dengeli bir biçimde yürütmek isteyen bireyler her şeyden önce yaptıkları iş ile kendi yeteneklerini de zorlamaktadırlar (Başpınar ve ark., 2001). Bu durumda hayatın her alanında yer alabilen stresle karşılaşmak kaçınılmaz olmaktadır. Stresin, kaynakları ve belirtileri bilinirse stresin ileri boyutunda yaşanılacak hastalıklardan korunmak için önlemler alınabilir. Böylece stres kontrol altına alınarak hayata dair hedefler gerçekleştirilirken karşılaşılan engeller rahatça aşılabılır.

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenin yüksek düzeydeki stresi, gerilime, saldırganlığa, endişeye, davranış bozukluğuna, derse katılmayanların oranının artmasına ve öğrenci ile öğretmenin başarı düzeyinin düşmesine neden olabilir. Öğretmenlerin stresinin yüksek düzeyde olması iş yaşamındaki verimliliğin düşmesine, öğretmenin sınıf yönetimindeki etkililiğinin azalmasına, öğretim tekniklerini geliştirme yeteneklerinin gerilemesi sonucunu ortaya çıkarabilir. Eğitim örgütleri için en önemli girdi olarak ele alınan öğretmenlerin yaşayacağı stres bu örgütlerin çıktılarını da olumsuz yönde etkileyecektir (Bakırcı, 2010). Bu nedenle ilköğretim öğretmenlerinin teftişe yönelik stres kaynakları ve stres belirtilerinin neler olduğunun belirlenmesi hem öğretmenlerin hem de eğitim müfettişlerinin konu ile ilgili bilgilenmelerine önemli katkılar sağlayabilecek ve böylece stres kontrol altına alınarak öğretmenlerin mesleki başarıları ve verdikleri eğitimin kalitesi de artabilecektir. Ayrıca tez kapsamında yapılan bu çalışma ileride yapılacak çalışmalara örnek olabilecektir.

1.6. Sayıtlar

Bu çalışmada;

1. Araştırmaya katılacak ilköğretim öğretmenlerinin istekli olarak araştırmaya katılacakları,
2. Araştırma kapsamına alınacak ilköğretim öğretmenlerinin veri toplama aracına objektif, içten ve samimi olarak yanıt verecekleri,
3. Araştırmanın evrenini oluşturacak grubun (örneklem) evreni temsil edecek nitelikte ve nicelikte olacağı,
4. Araştırmada bilgi toplamada kullanılacak anket formu ile geçerli ve güvenilir veriler toplanacağı varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir;

1. Araştırma kapsamı 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kırıkkale ili merkezine bağlı devlet ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan ilköğretim öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ölçme aracına ilköğretim öğretmenlerinin vereceği yanıtlardan elde edilecek bilgilerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Bu araştırmada yer alan bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

Teftiş: Kamu yararı adına davranışı kontrol etme sürecidir (Bursalıoğlu, 1982). Yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak amacıyla yapılan değerlendirme ve kontrol işlemidir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

İl Eğitim Denetmenleri: İldeki her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürüten kişilerdir (Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, R.G. Sayı: 28054, 14.09.2011).

Stres: Hammer ve Organ (1978) stresi; bireyin çevreden gelen uyarıcılara yeterli şekilde tepkide bulunmasını engelleyen bir dizi koşul ya da aşırı yıpranma maliyeti ya da organizmada olumsuz bazı etkiler (kronik yorgunluk, gerilim, üzüntü, fiziksel zarar, sinir bozukluğu, benlik saygısının kaybı gibi) karşılığında tepkide bulunduğu koşullar dizisi olarak tanımlamışlardır (Akt. Balcı, 2000).

Stres Kaynakları (Stresörler): Stres yaratan faktörlerdir (Balci, 2000).

Stres Belirtisi: Kişilerin olaylara karşı gösterdiği psikolojik, fizyolojik veya davranışsal tepkiler durumun bilişsel değerlendirmesini tetiklemektedir. Tosi, Rizzo ve Carroll (1996) bunları stres belirtileri olarak adlandırmaktadırlar (Akt. Kırıl, 2008).

Psikosomatik: Psikofizik olarak da adlandırılan ve bireyin psikolojik dürtülerinin fiziksel tepkimelerine verilen genel bir kavramdır (Corsini, 2004).

Psikososyal: Bireyin çevresi ile etkileşimlerini ve bireydeki yansımalarını konu alan bir kavramdır. Bu yansımalar bireyin sosyal ihtiyaçlarından kaynaklanabileceği gibi, bireyin sosyal ortamdan algıladığı uyaranlara karşı tepkilerindeki yönelimler de olabilmektedir (Corsini, 2004).

Duyuşsal Tepkimeler: Bireylerin herhangi bir olay, durum ya da kavrama yönelik olarak his ve yetenekleri doğrultusunda verdiği tepkilerdir (Corsini, 2004).

BÖLÜM II

2. KONUSYLA İLGİLİ KURAMSAL TEMEL

Bu bölümde konuyyla yakından ilgili olan teftiş, müfettiş ve stres kavramlarına, ayrıca özelliklerine ve yaşamdaki etkilerine yer verilmektedir.

2.1. Teftiş Kavramı

Teftiş, kamu ve kurum yararı adına insan davranışlarını kontrol etme sürecidir. Ülkemizde ilköğretim okullarının teftişinden ilköğretim müfettişleri sorumludur. Eğitimden yüksek verimin alınması için belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere okul personelinin uyumlu bir biçimde çalışması gerekir. Bu nedenle önceden kararlaştırılmış amaçların gerçekleşme derecesini bulmak üzere her kurumda teftiş yapılır (Bursalıoğlu, 1982).

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre; Arapça bir kelime olan ‘teftiş’, denetim anlamına gelmektedir. Aynı kapsamda denetim, denetleme ise denetlemek işi, bir görevin yolunda yürütülüp yürütülmediğini anlamak için yapılan araştırma, denetim, teftiş, murakabe, kontrol olarak belirtilmektedir (Yurtsever, 2009).

Denetleme kavramı, büyük küçük resmi özel bütün örgütlerde bir yönetim süreci olarak yapılmakta olan evrensel anlamındaki tanımını çağrıştırmak, bu kelimenin Arapça eş anlamlısı olan ‘teftiş’ kelimesi ise daha çok teknik, yasal ve bilimsel düzeyde yapılan denetlemeyi çağrıştırmakta olan terimleşmiş şeklidir. Alanyazında denetleme, kontrol, denetim ve teftiş kelimeleri birbirinin yerine kullanılmakta iken yasal metinlerde teftiş ve müfettiş kelimeleri tercih edildiği için uzun yıllar bu kelimeye yüklenen anlamları da içine alarak gizemli bir güç biçiminde belleğe yerleşmiştir. Bu gizemli anlamından dolayı yasalardan aldığı yetkilerin çok üstünde etkisini göstererek denetlenenler üzerinde manevi baskı unsuru olarak bir fobi haline gelmiştir (Yurtsever, 2009).

Kısacası teftiş ve denetim kavramları birbirlerinin yerine kullanılıyor olsalar da tanımlara ve tanımlara yönelik yapılan açıklamalara bakarak teftişin denetimi kapsayan bir kavram olduğu söylenebilir.

Cogan (1973) denetimi bir program geliştirme etkinliği olarak görmekte ve öğretim programının yazılması ve gözden geçirilmesi, öğretim materyalinin hazırlanması, öğretim sürecinin geliştirilmesi, öğretim sonuçlarının ailelere açıklanması, genel olarak eğitim programının bütününe değerlendirilmesi olarak kapsamlı ve sistemli bir şekilde tanımlama yapmıştır (Akt. Aydın, 2008).

Marks, Stoop ve King ise denetimi, öğretim süreci perspektifiyle yaklaşarak öğretim programı ve öğretimin geliştirilmesini sağlamayı amaçlayan uygulama ve eylemlerin değerlendirilmesi biçiminde tanımlamışlardır (Akt. Aydın, 2008).

Yönetimsel açıdan ele alındığında Harris ve Bassent (1969) denetimi, okulun temel öğretimsel amaçlarını gerçekleştirmesini doğrudan etkilemek için, okulun işleyişini sağlamak ve değiştirmek amacıyla okul çalışanlarının insanlar ve diğer nesnelere ilişkili olarak yaptığı her şeyin denetimi olarak tanımlamışlardır (Akt. Aydın, 2008).

Aydın (1993) ise teftişi, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak görmektedir. Ona göre teftişin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir.

Teftişin yapılma amacı kurumların sorumluluklarını amaçlarına uygun olarak yerine getirip getirmediğini belirlemektir. Bundan dolayı hem teftiş edilen hem de teftiş eden bazı sorumluluklar üstlenmektedir.

Modern eğitimde müfettişlerden beklenen başlıca görev; okuldaki eğitim-öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmene yardımcı ve rehber olmaktır (Karagözoğlu, 1972). Eğitim ve öğretimde karşılaşılan problemlerin çözülebilmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin daha etkin hale getirilerek verim alınabilmesi için müfettişlerin öğretmenlere mesleki anlamda destek olmaları gerekmektedir. Böylece müfettişler modern eğitim anlayışına da uygun olarak görevlerini yerine getirmiş olurlar.

2.1.1. Teftişin Eğitim Sistemindeki Yeri

Küreselleşmenin etkisiyle Türkiye’de eğitim sisteminde yapılan yenilikler ve eğitimin giderek önem kazanması öğretimin her basamağını etkilediği gibi ilköğretim kurumlarında da dünya standartlarına yakın bir düzeye gelinmesini sağlamıştır. Dünya eğitim standartlarına uyum sağlanması başta öğretmenlerin çabaları olmak üzere, onlara mesleki rehberlikte bulunan eğitim müfettişlerinin de yardımıyla mümkün olabilmektedir.

Eğitimde teftiş, Anayasa’nın, kanun ve yönetmeliklerinin gerektirdiği vazgeçilmez bir görevdir. Eğitim ve öğretimin gelişebilmesi için öğretmenlerin ve yöneticilerin meslek içerisinde yetişmelerini sağlamaya yönelik sistemli ve planlı bir eylemdir. Teftişin en önemli amacı; öğretmene, ihtiyacı olan yardımda bulunmaktır. Bu açıdan bakıldığında teftiş kurumu yaratıcı bir kuvvet, ilham verici bir kaynak, moral yükselten bir teşvik mekanizması ve eğitimde liderlik temellerinden biri olarak görülebilir. Bilindiği gibi değerlendirmenin eğitim ve öğretimdeki yeri geribildirim sağlamak amacıyla oldukça önemlidir. Eğitim yoluyla meydana gelen davranış değişikliğini değerlendirme olmadan belirlemek ve bir müfettişin görevini, öğretim yöntemlerini ve bunun etkili uygulamasını değerlendirmeden yapması imkânsızdır. Bu nedenle teftişin eğitim sisteminde yeri ve önemi büyüktür. Ancak, bir eğitim sisteminin kontrolü başka bir deyişle teftiş birimi sadece değerlendirme ve raporlama ile sorumlu kalmamalıdır. Böyle bir birimde, kontrol görevlerinin gerçek nitelikte yapılması bekleniyorsa, sistemin işlevsel olması için karar ve planlama süreçlerine katılma yetkisi de tanımlanmalıdır (Öz, 2003).

Teftişin fonksiyonları dikkate alınarak tanımlandığında, bir kurumda yapılan teftişin işlemleri aşağıdaki şekilde aşamalı olarak sıralanır (Taymaz, 2002).

1. Hazırlanan faaliyet planını inceleme,
2. Plan ile uygulamaları yerinde karşılaştırma,
3. Plandan ayrılma, hata ve eksikleri saptama,
4. Hatalı uygulamaları yer ve zamanında durdurma,
5. Hata, sapma ve eksikliklerin nedenlerini bulma,
6. Önleyici, düzeltici, giderici önlemleri belirleme,
7. Önlemleri önerme, yol gösterme ve yardım etme,
8. Önlemlerin uygulanması ve değişimleri izleme,

9. Başarıyı etkileyen faktörleri araştırma, bulma,
10. Mesleki yardımda bulunma, işbaşında yetiştirme,
11. Yenilik ve gelişmeleri izleme, ilgililere yayma,
12. Alanla ilgili inceleme ve araştırmalar yapma,
13. Değerlendirme yapma ve sonuçlarını raporlama,
14. Yasa hükümlerine aykırı eylemleri soruşturma,
15. Soruşturma raporlarını hazırlama ve sunma.

2.1.2. Teftişin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

1838 yılında hazırlanan rüştiye mekteplerinin (ortaokulların) açılmasına esas teşkil eden mahalle okulları ile ilgili çıkarılan layihada (tasarıda), bu okullarda yapılan öğretimin aksaklıklarının giderilmesi amaçlanmış ve öğretmenlerin mesleki yeteneklerini sağlamak üzere görevlendirilecek memurlar tarafından teftiş edilmeleri ön görülmüştür (Taymaz, 2002).

1846 yılında Mekatib-i Umumiye Nezareti’ne bağlı olarak Mekatib-i Sibyaniye Muinliği ve Mekatib-i Rüşdiye Muinliği adları taşıyan iki birim kurulmuş ve teftiş görevini yerine getiren muinler (rehberler) atanmıştır (Ayas, 1948).

1847 yılında yayınlanan ‘Sibyan Mekatib-i Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimat’ adlı yönetmeliğin öğretmenlerle ilgili bölümünde, okulları teftiş etmek ve öğretmenlere yol göstermek üzere memurlar olduğu ve bunlara ‘Mektep Muini’ adı verildiği belirtilmiştir. Böylece müfettişin rehberlik görevinden ilk kez sözedilmiş, müfettiş için rehber anlamına gelen muin unvanı kullanılmıştır. Ayrıca teftiş öğretmene yardım olarak düşünülmüştür (Ayas, 1948).

1862 yılında Rüştiye ve Sibyan okullarını teftiş etmek üzere görevlendirilen memurlara ilk defa müfettiş denilmiş, merkez ve taşra okullarını teftiş etme görevi verilmiştir (Taymaz, 2002).

1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi hazırlanmış ve buna göre Maarif-i Umumiye Nezareti’ne bağlı olarak Vilayet Maarif Meclisleri’nin kurulması öngörülmüştür. Maarif müdürü başkanlığındaki bu meclislerde muhakkik (soruşturmacı) ve müfettişler

görevlendirilmiştir. Nizamname (tüzük) hükümlerine göre soruşturmacılar yetki bakımından müfettişlerden önce geliyordu (Taymaz, 2002).

1875 yılında hazırlanan bir tüzük ile müfettişlerin öğretmenlere rehber ve yardımcı olmaları öngörülmüştür. Ayrıca ortaokullarda teftiş defteri bulundurulması gerektiği, bu deftere müfettişler tarafından öğretim ve yönetime ilişkin gözlem ve önerilerin yazılacağı, defterin okul müdürlüğü tarafından saklanacağı ve istenildiğinde müfettişe verileceği tüzükte belirtilmiştir (Taymaz, 2002).

1879 yılında ‘ Rumeli Şarki Vilayetinın Tedrisi Hakkında Kanun’ da, Kaza Mektepleri Müfettişleri’nin Görevleri adı altında müfettişlerin görevleri sıralanmıştır (Kodaman, 1980).

1908 yılında İkinci Meşrutiyet’in ilan edilmesiyle birlikte bütün teftiş hizmetlerinin genel olarak Memurin-i Teftişye Dairesi altında bir bütünlüğe kavuşturulması amaçlanmıştır (Öz, 2003).

1911 yılında yürürlüğe konulan Maarif-i Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı Hakkındaki Nizamname ile merkez hizmetleri, idare ve teftiş olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ayrıca müfettişlerin orta dereceli ve yüksek okullarda görev yapmış öğretmenler arasından seçilmesi hatta bir mimar ve tıp doktoru olması öngörülmüştür (Su, 1974).

1912 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilat Nizamnamesi Layihası adıyla hazırlanan bir tüzükle Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı’nın; bir Müsteşarlık, bir Daimi Meclis-i Maarif, yılda bir defa toplanan Meclis-i Kebiri Maarif, bir Müfettiş-i Umumilik, Tedrisat-ı Aliye, Tedrisat-ı Taliye gibi dairelere ayrılmıştır. Buna göre Müfettiş-i Umumilik bütün okullar ile ilgili işlemlerde başvurulacak bir makam haline gelmiştir. Ülkede bulunan erkek ve kız okulları ile Maarif-i Umumiye Nezareti’ne bağlı diğer kuruluşların öğretim, yönetim işlerini ve onların her birine ait kanun, tüzük, yönetmelik ve karar hükümlerinin tamamıyla uygulanıp uygulanmadığını sürekli olarak teftiş etmek; bu konulardaki izlenimleri, edindikleri bilgileri düşünceleri ile birlikte Nezaret Makamına (Bakanlığa) bildirmek, sonuçları alıncaya kadar kovuşturmak müfettişlerin görevleri arasında yer almıştır (Su, 1974).

1913 yılında hazırlanan Tedrisat-ı İpdidaiye Kanunu Muvakkatı ile ilkokullarda teftişin ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması öngörülmüştür. Böylece ilköğretim müfettişlerinin görevleri; teftiş, tahkikat (soruşturma) ve irşad (yol göstermek) olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır (Koçer, 1974). Bugünün il eğitim denetmenlerinin denetim öncesinde öğretmenlere rehberlik amaçlı yaptığı çalışmaların temellerinin bu yıllarda atıldığı söylenebilir.

1914 yılında ‘Maarif Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname’ adlı bir yönetmelik çıkarılmak suretiyle teftiş, soruşturma ve raporların düzenlenmesi, evrak ve defterlerin tanzimi gibi çalışmalar esaslara bağlanmaya yönelmiş, 44 maddeden oluşan bu yönetmelik daha sonralarda çıkarılacak olan yeni yönetmeliklere kaynak olmuştur (Öz, 2003).

Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldıktan sonra 1 Mayıs 1920 günü milli eğitim hizmetlerinin tümü Maarif Vekaleti’ne verildi (Taymaz, 2002). Bakan adına görevlendirilen, üç müfettişten oluşan Maarif Vekaleti, geçiş dönemi olarak adlandırılabilen 1920-1922 yılları arasında görev yapmıştır (Öz, 2003).

Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılında ‘Maarif Müfettişleri Talimatnamesi’ ile ‘İlk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname’ yayınlanmıştır. Maarif müfettişleri talimatnamesinde, müfettişlik makamının kuruluşu, müfettişlik görev ve yetkileri ile teftiş esasları açıklanmıştır (Taymaz, 2002). Ayrıca bakanlığa bağlı bir müdür ve on müfettişten meydana gelen ‘Teftiş Heyeti’ oluşturulmuştur (Öz, 2003).

1 Ekim 1923 tarihine kadar teftiş makamı müdürlük iken bu tarihte ‘Maarif Vekaleti Heyet-i Teftişiyeye Riyaseti’ olarak adlandırılıp ‘Başkan’lık haline getirilmiştir. Yönetmelikte göze çarpan iki önemli değişiklikten biri artık teftiş makamının müdürlük değil başkanlık olduğu, diğeri ise müfettişlerin MEB tarafından tayin olacak bölgelerde görev yapacaklarıdır (Öz, 2003).

Cumhuriyetin ilanından sonra teftiş hizmetlerine, okullaşma hızına paralel olarak, daha fazla önem verildiği görülmektedir. 3 Mart 1924 yılında kabul edilen Tevhidi Tedrisat Kanunu ile tüm medrese ve okullar Maarif Vekaleti’ne bağlanmıştır. Buna bağlı olarak 1925 yılında ilk kez Konyada bir ‘Maarif Müfettişleri Kongresi’ toplanmış, kongreye Bakanlık Müsteşarı, Teftiş Kurulu Başkanı ve on dört Bakanlık Müfettişi katılmıştır. Toplantıda ‘Maarif Müfettişleri Umumiyetlerinin Hukuk Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimat’ hazırlanmıştır (Öz, 2003).

1926 yılında 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu ile Maarif Emirlikleri'nin kurulması üzerine müfettişlerin hak, yetki ve görevlerine ilişkin yönetmelik hazırlanmış, bu yönetmelikle Müfettişi Umumi yerine Vekalet Müfettişi unvanı kullanılmış ve müfettiş muavinliği kaldırılmıştır. Vekalet müfettişleri; merkez ve mntika müfettişleri olmak üzere ikiye ayrılmıştır. 1931 yılında Maarif Emirlikleri'nin kapatılmasıyla Mntika Müfettişleri, Merkez Müfettişleri olarak görevlendirilmişlerdir (Öz, 2003).

Gelişmekte olan Türkiye'nin eğitim hizmetlerinin daha iyi yürütülmesini sağlamak amacıyla 1933 yılında 2287 sayılı Maarif Vekaleti Merkez Teşkilat ve Vazifeleri Hakkında Kanun hükümlerine göre MEB örgütü genişletilmiştir. Bu kanunun onuncu maddesinde teftiş kurulunun oluşturulması ve görevleri belirtilmiştir (Taymaz, 2002).

1938 yılında yürürlüğe konan 3407 sayılı İlk Tedrisat Müfettişlerinin Muvazene-i Umumiye İçine Alınmasına Dair Kanun ile ilköğretim müfettişleri genel bütçe içine alınmış ve müfettişler arasındaki öğrenim süresi bakımından görülen farklılığı kaldırmak üzere ilköğretim müfettişliğine atanacak olanların Gazi Terbiye Enstitüsü veya yabancı ülkelerdeki benzer okullardan mezun olma koşulu getirilmiştir (Taymaz, 2002).

1949 yılında alınan bir kararla Bakanlık Müfettişleri bölgelere dağıtılmış, 1950 yılında bu uygulamadan vazgeçilerek Bakanlık Müfettişleri Ankara, İstanbul ve İzmir merkezlerinde toplanmıştır (Öz, 2003).

1967 yılında bugünkü Teftiş Kurulu Yönetmeliği hazırlanmış, 1979 yılında bazı maddeleri değiştirilmiştir (Öz, 2003).

MEB müfettişlerinin rehberlik hizmetleri ile birlikte soruşturma işlerini de yürütmeleri, mesleki yardım ve değerlendirmeyi güçleştirdiğinden 1973 yılında müfettişlerin bir kısmı soruşturma işlerine ayrılmış, sonraki yıllarda bu uygulama kısa aralıklarla sürdürülmüştür (Öz, 2003).

1970 yılında 1261 sayılı kanunla Teftiş Kurulu Başkanı'nın Milli Eğitim Şurası'nın tabii üyesi olması sağlanmıştır (Taymaz, 2002).

1971-1972 yıllarında grupta teftiş denemesine başlanmış, 1973 yılında Grupta Teftiş Rehberi uyarınca genel uygulamaya geçilmiştir (Öz, 2003).

1977-1978 öğretim yılı sonuna kadar süren grupta teftiş uygulamasından bakanlık emriyle vazgeçilerek bireysel teftişe dönülmüş ise de 1980-1981 öğretim yılı başında yeniden grupta teftiş yöntemine dönülmüştür (Öz, 2003).

1980 yılında MEB Teftiş Kurulu Koordinatörlük Hizmeti İç Yönetmeliği çıkarılmış, İstanbul ve İzmir merkezlerinde olmak üzere iki koordinatörlük kurulmuş ve koordinatörlük görevine birer başmüfettiş atanmıştır (Taymaz, 2002).

1983 yılında, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Denetleme Devamlı yönergesi ile Ankara, İstanbul, İzmir, Adana, Diyarbakır ve Erzurum illeri teftiş merkezleri olarak belirlenmiştir. Ancak bu uygulamadan kısa bir süre sonra vazgeçilmiştir (Taymaz, 2002).

1987 yılında Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından 'Genel Hükümler ve Okul Denetimleriyle İlgili Rapor Yazımında Uyulması Gereken Esaslar' hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Ayrıca müfettişlerin teftişlerde uymaları gereken konular belirlenmiştir (Taymaz, 2002).

1990 yılında MEB resmi ve özel okulların denetiminde göz önünde bulundurulacak esasları belirlemiştir (Taymaz, 2002).

1992 yılında yayınlanan 3797 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'un öngördüğü Teftiş Kurulu Tüzüğü 19 Şubat 1993 tarih ve 21501 sayılı resmi gazetede yayımlanmış, tüzükte öngörülen yönetmelik 3 Ekim 1993 tarih ve 21717 sayılı resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe konmuştur (Taymaz, 2002).

5984 sayılı MEB'in Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanunu'nda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun 4 Haziran 2010 tarihinde kabul edilmiş ve 'İlköğretim Müfettişleri'nin ismi 'Eğitim Müfettişi' olarak değiştirilmiştir. Bu kanuna göre il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde eğitim müfettişleri başkanlığı oluşturulmuş ve eğitim

müfettişleri ve yardımcılarının görev alanları rehberlik, teftiş, işbaşında yetiştirme, denetim, soruşturma, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetleri olarak belirlenmiştir (MEB'in Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun). 30 Nisan 1992 tarihli ve 3797 sayılı MEB'in Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanunu'na eklenen onuncu geçici maddeye göre yürürlükteki mevzuatta ilköğretim müfettişlerine yapılan atıflar bu kanunla oluşturulan eğitim müfettişlerine, ilköğretim müfettiş yardımcılara yapılan atıflar ise yine bu kanunla oluşturulan eğitim müfettişi yardımcılara yapılmış sayılmıştır.

24 Haziran 2011 tarihinde 27974 sayılı resmi gazetede yayımlanan MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile eğitim müfettişleri başkanlığının görevleri, yetkileri ve sorumlulukları ile eğitim müfettişleri başkanı, eğitim müfettişleri başkan yardımcılarının görevlendirilmeleri, bunların görevleri, yetkileri ve sorumlulukları eğitim müfettişleri ve eğitim müfettiş yardımcılarının nitelikleri, sınavları ve yetiştirme şekilleri, atanmaları, yer değiştirmeleri ile bunların görev, yetki ve sorumluluklarına ilişkin usul ve esasları belirlenmiştir. Ayrıca 13 Ağustos 1999 tarihinde 23785 sayılı resmi gazetede yayımlanan MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin 66. maddesiyle yürürlükten kaldırılmıştır.

30 Nisan 1992 tarihli ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun 14 Eylül 2011 tarihli ve 28054 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 44. maddesiyle yürürlükten kaldırılmıştır. Bu kararnameye göre 'Eğitim Müfettişlerinin' unvanları 'İl Eğitim Denetmeni' olarak değiştirilmiştir ve yetkileri artırılmıştır. Ayrıca Başmüfettiş, Müfettiş, Müfettiş Yardımcısı, ve Eğitim Müfettiş Yardımcısı kadrolarının unvanı sırasıyla Başdenetçi, Denetçi, Denetçi Yardımcısı ve İl Eğitim Denetmen Yardımcısı olarak değiştirilmiştir.

Eğitim sisteminin amacına uygun biçimde işleyebilmesi, yapılan teftişten yarar sağlanması ve verim alınması için çeşitli hukuksal düzenlemeler yapılmıştır. Teftiş görevini yerine getiren müfettişlerin görev ve sorumlulukları yeniden belirlenmiş, başkanlık sistemi getirilerek en az on yıl gibi uzun bir süre müfettişlik yapan deneyimli kişiler arasından seçimler yapılmış, sorumlu olduğu müfettiş yardımcısına müfettişlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri kazandırmak amacıyla yapılacak üç yıllık eğitim sürecinde eşlik edecek rehber müfettişler görevlendirilmiştir. Yeni yapılandırmalarla eğitim sisteminin işleyişi güçlendirilmeye çalışılsa da asıl önemli olan Türkiye'nin özellikleri, kültürel farklılıkları, Türk milletinin yaşam tarzının

gözönünde bulundurulmasıdır. Bu koşullar altında eğitim sistemi yenilenebilir ve istikrarlı bir şekilde uygulanması sağlanabilir.

Teftişin ülkemizdeki tarihi gelişimine bakıldığında ortaya çıktığı ilk yıllardan günümüze kadar yasal düzenlemelerle yapılan değişikliklerle teftiş sisteminin eksiklikleri giderilmeye çalışılmıştır. Bazen değişime uyum sağlansa da geriye dönüşler de yaşanmıştır. Alınan kararlardan vazgeçilme nedeni olarak teftiş sisteminin ülkenin ihtiyaçlarına karşılık veremediği sonucuna varılabilir.

2.1.3. Teftişin Amaçları ve İlkeleri

2.1.3.1. Teftişin Amaçları

Teftişin amacı öğretmenin ihtiyacı olan yardımda bulunmak ve eğitim öğretim aksaklıklarını gidererek kaliteli eğitimi sağlamak olmalıdır. Bu nedenle kanunun ön gördüğü şekilde yetiştirilen ve alanında uzman kişiler tarafından eğitimin amaçları ve ilkeleri göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Teftişin amacına ulaşıp ulaşmadığı öğretmenlik mesleğinin daha verimli şekilde yapılması ve öğrencilerin bilgi, beceri, davranış yönünden gelişmesiyle ölçülebilir.

Eğitimde teftiş her şeyden önce, bir fikir ve hareketleri biraraya getirerek bütünlük sağlamak olarak kabul edilmeli ve uygulanmalıdır. Teftiş çeşitli kuramlar yoluyla tahmin edilen sonuçları sentez eden bir çalışmadır ki belirli durumda istenilen sonuçlara ait hükümleri de içine alır. Bu kuramları üç grupta toplamak gerekirse; birinci grupta öğrenme, kişilik ve davranış kuramları gelir. İkincide, hukuki ve siyasi kurumlar bilgi ve grup dinamikleri kuramları yer alır. Üçüncüde ise organizasyon, idari iletişim ve rol kuramları toplanır. Öyle ise teftiş, mesleki bir formasyondan geçmek yoluyla kazanılabilecek üstün bir görüşü gerektirir. Teftişin hedefi eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve faaliyetleri bulmaktır. Bu değer ve faaliyetleri saptarken teftişin iki temel metodu olan mantık ve pratik zekâ kullanılmalıdır. Mantık metodu, eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesi gereken amaçların tayinini öngörmektedir. Pratik zekâ metodu ise, eğitim ve öğretim teşebbüsüne katılan herkesin, bu amaçlar ile ilgili fikir yürütülmesini normal karşılamasıdır (Öz, 2003).

Teftişin, kamu kurumlarının amaçlarına uygun davranmaları, bu amaçları gerçekleştirirken oluşabilecek aksaklıkların giderilmesi, çalışanların mesleklerini hakkını vererek yerine getirmesi, toplum çıkarlarının kişisel çıkarların önünde tutulması gibi amaçlarının olduğu da söylenbilir.

2.1.3.2. Teftişin Başlıca İlkeleri

Eğitimde teftişin özel ilkeleri vardır. Bu ilkeler gerek eğitim ve teftiş rgt gerekse müfettişler tarafından açık bir Şekilde bilinmelidir. Ancak bu ilkeler iyice bilindiği ve uygulandığı takdirde teftişten beklenen sonuç elde edilebilir (z, 2003).

z (2003:31) Teftişin başlıca ilkelerini Şöyle sıralamaktadır:

- ✓ Eğitim raporlarının belli başlı kısmını teşkil eden teftiş bir işbirliği hizmetidir.
- ✓ Bütün ğretmenlerin müfettiş yardımına ihtiyaçları vardır ve bu haklarıdır. Bu hizmet müfettişin başlıca mesuliyetini teşkil eder.
- ✓ Teftiş okul personelinin özel ihtiyaçlarını karşılamaya uydurulmalıdır.
- ✓ Okullarda çalışmakta olan personelin teftişe ihtiyaı vardır ve bu müfettişten istifade etmelidirler.
- ✓ Teftiş, eğitim, hedef ve gayelerini açıklığa kavuşturmaya yardım etmeli ve bu hedef ve gayelerini neticelerini aydınlatmalıdır.
- ✓ Teftiş, okulun bütün üyelerinin tutum ve ilişkilerini düzeltmeye ve toplulukla iyi ilişkilerin geliştirilmesine yardım etmelidir.
- ✓ Teftiş, ğrenciler için ortak ders faaliyetlerinin organizasyonuna ve iyi bir Şekilde idaresine yardım etmelidir.
- ✓ Senelik btde teftiş için yeteri kadar para bulunmalıdır.
- ✓ Teftiş için kısa ve uzun vadeli planlamanın ikisi de gereklidir.
- ✓ Okul personeli ve öğrenciler çeşitli yol ve derecelerde, planlama bölümlerine ve teftiş programına katılmalı veya temsil edilmelidirler.
- ✓ Teftiş programı ile ğretmen ve yönetici personeli, niversiteler ve ilgili diğer okullar arasında devamlı ve yakın bir ilgi kurulmalıdır.

- ✓ Teftiş eğitimsel araştırmaları, yeni buluşları yorumlama ve tatbik mevkiine koymaya yardım etmelidir.
- ✓ Teftiş programlarının etkisi iştirakçileri ve dışarıdaki danışmanlar tarafından değerlendirilmelidir.

İyi bir teftişin ilkelerini ise aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Teftiş öğretmenin geliştirilmesi için uğraşır.
- Yönetim ve teftiş birbirinden görevsel yönden ayrılamazlar. İki de birbirine bağlı, tamamlayıcı, görevleri paylaşmış ve işbirliği içinde bulunurlar.
- İyi bir teftiş felsefe ve bilime dayanır.
- İyi teftiş demokratiktir.
- Kişiliğe ve bireysel ayrılığa değer verilir ve geliştirmek için fırsat sağlanır.
- Teftiş eğitimcilerin yetişebileceğine inanır. İnsanların sağduyuya, işbirliği yapmak kavramına ve canlı etkinlikleri inanıldığı kadar, onların saplantıları olacağını işbirliği yapmaya karşı koyacaklarını ve kavgacı olabileceğini de kabul eder.
- Teftiş insanlarda haklarını ve görevlerini tam yapan demokratik bilinç geliştirmeye çalışır.
- Teftiş herkesin serbestçe katılacağı ve düşüncelerini söyleyeceğin bir hava içinde amaçların saptanmasında ve plan-program yapılmasında işbirliğine dayanan bir grup çalışması sağlar.
- Teftiş insanların kendine güvenlerini arttırır, onları teşvik eder ve sorumluluklar almaya yöneltir.
- Teftiş otorite göstergesi yerine liderlik yapar.
- İyi teftiş bilimsel metotları kullanır.
- Eğitiminin dinamik sosyal sürecini arttırmada, öğrencinin durumunu tanımada, öğrenmenin niteliğini ve unsurlarını incelemede, kişiliğin gelişmesini denetlemede bilimsel metotlar kullanılır.
- İyi teftiş araştırmalara ve bilimsel son bulgulara dayanır.
- İyi teftiş yaratıcıdır, formülcü değildir.
- Teftiş planlanmış ve programlanmış bilimsel bir etkinliktir.
- İyi teftişin değeri ulaştığı amaçlarla ölçülür.
- Teftiş uzmanlık isteyen bir meslektir Öz (2003:32).

Yukarıdaki ilkeler göz önünde bulundurulduğunda eğitim yönetiminin kaliteli bir şekilde yapılabilmesi, eğitim sürecinin değerlendirilmesi ve geribildirim alınabilmesi için teftişi vazgeçilmez bir unsur olarak nitelendirebiliriz.

Modern teftiş anlayışına göre öğretmen ve müfettişin işbirliği içinde olması, rehberlik ve mesleki yardımı ifade etmektedir (Arslantaş ve Gedikoğlu, 2007). Modern teftiş dikkatini eğitimin temellerine, öğrenmenin amaca uygun şekilde gerçekleşmesine ve gelişmesine, yapılandırmacı eğitim sisteminin etkili şekilde uygulanmasına yöneltir. Türkiye’de de modern teftişin gelişebilmesi için kanunen değişiklikler yapılmakta ve uygulanmaktadır.

2.1.4. Teftişin Fonksiyonları

Teftiş alt sisteminin eğitim sistemi içerisindeki en önemli fonksiyonları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Eğitim ve öğretimi geliştirme ve öğretmen-öğrenci alt sistemini değerlendirme.
2. Öğretmen-öğrenci sistemini değerlendirme yoluyla amaçları organize etme.
3. Öğretmen-öğrenci alt sistemi ile ilgili aşağıda belirtilen iç ve dış sistemleri değerlendirme ve geliştirme.
 - a) Liderlik
 - b) Problem çözme
 - c) İletişim
 - d) Karar verme
 - e) İşbirliği
 - f) Yaratıcılık
4. Öğretmen-öğrenci alt sistemini koordine ederek daha kapsamlı amaçlara yöneltme (Öz, 2003).

William (1967) teftişin fonksiyonları kısaca şöyle özetlemektedir:

- a) Amaçları geliştirme fonksiyonu
- b) Koordine ve kontrol etme fonksiyonu
- c) Motive etme fonksiyonu
- d) Öğretmenin eğitimini geliştirme fonksiyonu

- e) Değerlendirme fonksiyonu
- f) Problem çözme fonksiyonu
- g) Öğretmenlerin güven duyacakları bir işbirliği havası içinde çalışmalarını sağlamak (Akt. Öz, 2003).

2.1.5. Teftişin Türleri

Taymaz (2002), teftişin türlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Eğitim sisteminde yapılan teftiş ve değerlendirme alanına göre kurum ve ders teftişi olmak üzere iki gruba ayrılır.

a) Kurum Teftişi: Bir eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarının sağlanma, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilmesidir.

b) Ders teftişi: Bir eğitim kurumunda öğretici olarak görev alan öğretmenlerin öğretim ve eğitim etkinliklerindeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

Teftiş yapacak müfettişlerin görevlendirilme şekillerine göre genel, özel ve sınav teftişleri olarak üç gruba ayrılır (Taymaz, 2002).

a) Genel Teftiş: Teftiş programına göre kurumların her türlü etkinliklerinin ve personelin hazırlanan plana göre müfettiş grubu tarafından değerlendirilmesidir.

b) Özel Teftiş: Durumu özellik gösteren kurum veya personelin makam onayına dayalı olarak denetlenmesidir.

Görev alan müfettiş sayısına göre bireysel ve grupla olmak üzere iki gruba ayrılır (Taymaz, 2002).

a) Bireysel Teftiş: Bir müfettiş tarafından yapılan teftiştir. Müfettiş kendi teftiş planına uygun olarak bir veya daha fazla konuda gözlem, görüşme, inceleme, denetleme ve soruşturma yapar.

b) Grupla Teftiş: İki veya daha fazla müfettiş tarafından yapılan teftiştir. Her müfettiş kendi uzmanlık alanındaki hizmetlerle ilgili gözlem, görüşme, inceleme, denetleme ve soruşturma yapar. Branş, daha fazla önem ve ağırlık kazanır, değerlendirme daha objektif olur.

Teftiş uygulamada yaratılan mesafeye göre yakından ve uzaktan teftiş olmak üzere iki gruba ayrılır (Taymaz, 2002).

a) Yakından Teftiş: Müfettişlerin kurum içinde görevli bulunmaları halinde yapılan teftiştir. En belirgin özelliği teftiş eden ile edilen arasında kişisel ve iş ilişkilerinin sağlanmasıdır. Bu ilişkilerin bazı yararları olabilir. Teftiş eden ile edilen kişiler değişmeyeceklerinden birbirlerinin bilgi ve tecrübelerinden daha iyi yararlanırlar. Ayrıca müfettiş teftiş edilene daha uzun bir süre içinde yardımcı olabilir.

b) Uzaktan Teftiş: Teftiş eden ile edilenin aynı yerde bulunmamaları halinde yapılan teftiştir. Teftiş edilen hakkındaki veriler gözlem yolu dışında sağlanabilen kaynaklardan elde edilir. Teftiş eden ile edilen arasında kişisel veya iş ilişkileri sağlanmaz. Genellikle kamu kurumlarımızda yapılan teftiş bu türdendir.

Hizmetin devamlılığı bakımından sürekli ve aralıklı olarak iki gruba ayrılır (Taymaz, 2002).

a) Sürekli Teftiş: Bir müfettişin belirli kurum veya kişileri devamlı olarak teftiş etmesidir. Tüm alışmalar yerinde ve zamanında izlenir, denetlenir, eksikliklerin giderilmesi ve sistemin geliştirilmesine daha çok katkıda bulunabilir. Yöneticilerin teftiş fonksiyonları sürekli ve yakından teftişi gerekli kılar.

b) Aralıklı Teftiş: Bir kurum veya kişilerin belirsiz zamanlarda teftiş edilmesidir. Genellikle merkezden görevlendirilen müfettişlerin yaptıkları teftiştir. Bir müfettiş çoğu kez değişik kurumlarda teftişte bulunduğunda, bir kurumun o andaki durumunu değerlendirebilir. Ancak gelişmeleri izleme olanağı bulamaz.

Teftiş birimlerine verilen görevler bakımından i ve dış teftiş olarak iki gruba ayrılır (Taymaz, 2002).

a) İ Teftiş: Kurumun kendi müfettişleri tarafından yapılır. Yönetimin planını uygulayan görevlilerin işlerini teftiş etmesidir.

b) Dış Teftiş: Kanunların sorumluluk yüklediği vatandaş veya kurumların işlerinin, başka kurumların müfettişleri tarafından teftiş edilmesidir. Kurumların amaçları ile yapılan çalışma ve sonuçlar karşılaştırılır.

Bir kurumdaki çalışmalar denetlenirken müfettişlerin yaptığı işlemler niteliklerine göre teknik ve yönetsel olmak üzere iki gruba ayrılır (Taymaz, 2002).

a) Teknik Teftiş: Alandan gelen müfettişler tarafından yapılır. Branşlara, alanlara, mesleklere, işin yapımında uygulanan yöntemlere, ürün ile ilgili norm ve standartlara önem verilir. Özel ihtisas ve uzmanlığı gerektirir.

b) Yönetsel Teftiş: İdari teftiş adı verilen bu teftiş, sistemin işleyişinin kurallara uygunluğuna, kaynaklardan yararlanma şekline, sistemin tümüne ve ilişkilerine yöneliktir. Yönetime, yöneticilere ağırlık veren ve sistemi değerlendiren teftiştir.

Konu alanı bakımından faaliyet teftişi ile işlemler ve hesaplar teftişi olarak iki gruba ayrılır (Taymaz, 2002).

a) Faaliyet Teftişi: Teftiş edilen birimin, kendisine sağlanan insan ve madde kaynaklarını, kuruluşun amaçlarını gerçekleştirmede ne derecede etkin kullanıldığını, ekonomik ve sosyal gereklere uygun olarak kararlılık ve verimlilik ilkeleri doğrultusunda çalışıp çalışmadığını saptamak, rastlanan olumsuzlukları düzeltici ve gelecekte izlenmesi gerekli yol konusunda önerilerde bulunmak amacıyla yapılır.

b) İşlemler ve Hesaplar Teftişi: Teftiş edilen birimin, teftiş dönemindeki işlemlerinin düzenlemelere ve teknik gereklere uygun olup olmadığını anlamak, varsa hesaplardaki hataları, yanlışlıkları veya usulsüzlük ve yolsuzlukları bulup ortaya çıkarmak için yapılan teftiştir.

Teftiş fonksiyonunu yerine getirme durumuna göre tam teftiş ve sondaj yöntemi ile teftiş olmak üzere iki gruba ayrılır (Taymaz, 2002).

a) Tam Teftiş: Tarama teftişi de denilen bu yöntemde, teftiş dönemine giren işlerin tamamı incelenerek teknik gereklere ve düzenlemelere uygun olup olmadıkları saptanır.

b) Sondaj Yöntemiyle Teftiş: İşlemlerin tümünün incelenmesi yerine bazı ölçütlere göre belirlenen veya özel olarak seçilen işlemlerin incelenmesidir.

Teftiş biçim yönünden ise normal ve seri olmak üzere iki gruba ayrılır (Taymaz, 2002).

a) Normal Teftiş: Teftiş kurulu başkanlığı tarafından yapılan planlamaya göre yapılan teftiştir. Teftiş planında denetim elemanlarının denetleyecekleri kurumlar, birimleri, zamanı, şekli, ltleri ve süresi belirtilir.

b) Seri Teftişler: Bu tür teftişler, teftiş edilen kurumun bütün birimleri yerine, belirli birimlerinin veya tüm işler yerine bazı işlerin teftiş edilmesidir.

Yukarıda yer alan teftiş türlerini incelediğimizde eğitim alanında yapılan teftişlerde kurum, ders, genel, özel, bireysel, grupla, yakından, aralıklı, faaliyet, tam, sondajla, normal teftiş türlerinin kullanıldığı söylenbilir.

2.2. Denetçilerin Görev ve Yetkileri

2.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı

Teftiş kurulu başkanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinin beşinci maddesine göre başkan, başdenetçi, denetçiler, denetçi yardımcıları ve şube müdürlüklerinden oluşur ve bakanın emri üzerine görevlerini yerine getirirler. Aynı yönetmeliğin yedinci maddesinde kurulun görevleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

a) MEB'in merkez, taşra, yurt dışı teşkilatı ile bağlı ve ilgili kuruluşlarının her turlu faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak denetim, inceleme ve soruşturmalarını yurutmek, bakanlığın gzetim ve denetimi altındaki diğer okul ve kurumlarda teftiş ve denetlemelerde bulunmak,

b) Bakanlığın amaçlarını daha iyi gerçekteştirmek, mevzuata, plan ve programa uygun çalışmasını sağlamak amacıyla inceleme ve araştırmalarda bulunarak gerekli önerileri hazırlamak ve milli eğitim bakanına sunmak.

c) Özel kanunlarla verilen, mevzuatta yer alan diğer görevler ile bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak.

Ayrıca MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nin sekizinci maddesine göre teftiş kurulu başkanı, denetçi sıfat ve yetkisine sahip olup aşağıdaki görevleri yapar:

a) Teftiş Kurulunu yönetmek, çalışmalarını düzenlemek, denetlemek ve kurulun toplantılarına başkanlık etmek,

b) Yıllık teftiş ve çalışma programını hazırlayıp bakanın onayından sonra uygulanmasını sağlamak, program dışı yapılacak işleri ve bu konularla ilgili emirleri hazırlayıp denetçilere bildirmek,

c) Gerektiği zamanlarda şahsi olarak denetim, inceleme, araştırma ve soruşturma yapmak,

d) Denetim, inceleme, araştırma ve soruşturmalara ilişkin yazı ve raporları bizzat veya bakan onayı ile görevlendirilmiş denetçiler aracılığıyla incelemek, şekil, usul ve esas yönlerinden eksikliklerinin giderilmesini sağlamak, ilgili yerlere göndermek; bunlar üzerine ilgililerce alınacak önlem ve yapılacak işlemlerin sonuçlarını izlemek; gecikmeler hakkında ve önemli hallerde bakana bilgi sunmak; gerektiğinde genel müdürler, daire başkanları ve diğer ilgililerle bu konularda toplantı yapılmasını sağlamak,

e) Bakanlığın amaçlarını daha iyi gerçekteştirmek, mevzuata, plan ve programa uygun çalışmasını sağlamak amacıyla gelişmeleri izlemek, mevzuatı derlenmesini sağlamak ve gereğinin yapılması için denetçilere iletmek, bu konularda inceleme programları hazırlayıp bakanın onayına sunmak; kanun, tüzük, kararname ve yönetmeliklerin hazırlanmasıyla ilgili çalışmaları yaptırmak, denetçileri meslekî ve bilimsel çalışmalar yapmaya özendirmek, bu çalışmaları düzenlemek, başarılı inceleme sonuçlarının yayımlanmasını sağlamak,

f) Denetçi yardımcılarının; giriş sınavları ile işe alınmalarını, yeterlik sınavlarının yapılmasını, hizmet içinde yetiştirilmelerini sağlamak ve gerekli önlemleri almak,

g) Denetçilerin hizmetiçi eğitimleriyle denetçi yardımcılarının yetiştirmelerini ve onların mevzuat, plan ve programa uygun çalışmalarını ve bu konulardaki değişiklikler ile gelişmeleri izleyebilmelerini sağlamak,

h) Yönetim ile denetçiler veya denetçilerin kendi arasında mevzuatın uygulanmasına ilişkin olarak onaya çıkan farklı yaklaşım ve yorumların giderilmesi, uygulamada birliğin sağlanması için gerekli önlemleri almak,

ı) Gerekli görülen hallerde ve denetim yılı sonunda, denetim, inceleme ve soruşturmalardan çıkan sonuçlar ve Teftiş Kurulu'nun durumu, sorunları hedefleri ve faaliyetleri hakkında bakana bilgi sunmak,

j) Bakanlığa bağlı kuruluşların denetim programlarının düzenlenmesi ile ilgili olarak, gerektiğinde bu kuruluşların Teftiş Kurulu Başkanlıkları ile işbirliği yaparak, programlar arasında uyum sağlamak,

k) Bir önceki yılın teftiş sonuçlarının değerlendirilmesi ve yeni denetim yılı içerisinde yapılacak çalışmaların görüşülmesi amacıyla yılda en az bir defa denetçi ve denetçi yardımcılarının katılacağı genel toplantılar yapılmasını sağlamak,

l) Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın yönetim ve genel giderlerine, denetçi ve denetçi yardımcıları tarafından yapılan ve yapılacak olan harcamalara ait iş ve işlemlerin yöntemine uygun ve düzenli olarak yürütülmesini ve Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın bütçe taslağının hazırlanmasını sağlamak,

m) Denetçi ve denetçi yardımcılarının şube müdürü ve personelinin sicillerini düzenlemek, atama ve yükselmeleri için önerilerde bulunmak,

n) Kurul hizmetlerinin verimli ve düzenli yürütülmesini sağlamak,

o) Kanun, tüzük ve yönetmeliklerin verdiği diğer görevlerle Bakan tarafından verilecek görevleri yapmaktır (MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği R.G. Sayı: 21717, 3.10.1993).

Teftiş Kurulu Başkanına Yardım

Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nin dokuzuncu maddesine göre Bakanlık Denetçileri teftiş kurulu kanalıyla MEB'e bağlıdırlar ve teftiş kurulu başkanına yardım amacıyla başkan tarafından ve bakanın onayıyla bakan adına teftiş inceleme ve soruşturma yaparlar ve mesleki yardımlarda bulunurlar.

Denetim, inceleme, araştırma ve soruşturmalara ilişkin yazı ve raporların başkan adına incelenmesini sağlamak üzere, Teftiş Kurulu İnceleme ve Değerlendirme Birimi'nde yeter sayıda başmüfettiş, gerektiğinde müfettiş bakan onayı ile görevlendirilir.

Başkana yardımla görevli başdenetçiler ile İnceleme ve Değerlendirme Birimi'nde görevlendirilen denetçiler, teftiş kurulu başkanının yapacağı iş bölümüne göre görevlerini yerine getirirler ve başkanın vereceği diğer işleri yaparlar.

Başkana yardımla görevlendirilen başdenetçilerin grup çalışmalarında görevlendirilmeleri halinde, grup koordinatörü başkana yardımla görevli başdenetçidir.

Başkanın görevinden herhangi bir nedenle geçici olarak ayrılması halinde, vekalet görevi başkana yardımla görevli başdenetçilerden birine verilir.

Başkana yardımla, İnceleme ve Değerlendirme Birimi'nde görevlendirilmelerin bir yıllık süreler halinde yapılması esastır. Gerektiğinde bu süreler başkanın önerisi ve bakanın onayı ile uzatılabilir. Başkana yardımla ve İnceleme ve Değerlendirme Birimi'nde görevlendirilenler, yeni bir görevlendirme yapıncaya veya görevlendirme onayları iptal edilinceye kadar bu görevlerini yürütürler (MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği R.G. Sayı: 21717, 3.10.1993).

Denetçilerin görevleri ve yetkileri MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği'nin onuncu maddesine göre şu şekilde belirtilmiştir:

a) Okullarımızda, milli ideallerimizin yaşatılması, birlik ve beraberliğin devamı; gençlerin, ahlaklı, çalışkan hoşgörölü, karakter sahibi ve yararlı yurttaşlar olarak yetiştirilmeleri yönünde alınması gerekli önlemlere ilişkin inceleme ve araştırmaları yapmak,

b) Bakanlık teşkilatının her türlü faaliyet ve işlemlerinin teftiş, inceleme ve gerektiğinde soruşturmasını yapmak,

c) Denetimler sırasında tespit edilen yanlışlıkların, eksikliklerin ve yöntem düzensizliklerinin giderilmesi için gerekli gördüğü önlemleri yerinde aldirmek,

d) Denetlenen kurum ve kuruluşların, Türk Milli Eğitiminin Amaçları'nı gerçekleştirmek için yaptıkları çalışmalar ile etkinliklerinin yeterlik durumlarını araştirmek, belirlenen eksikliklerle ilgili olarak mevzuata dayalı açıklamalarla görevlilerin iş basında yetişmelerine katkıda bulunmak,

e) Öğrencilerin, milli eğitimin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yetiştirilme derecelerini belirlemek; ilgi, istek, bilgi ve becerileri yönünde yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri için gerekli çabanın gösterilmesini desteklemek; öğretim programlarının bütünlük içerisinde işlenmesi ve seviye farklılıklarına sebep olabilecek değişik uygulamalara yer verilmemesi için ilgili öğretmenler arasında gerekli koordinasyonun sağlanma düzeyini kontrol etmek ve rehberlikte bulunarak, alınacak önlemleri belirlemek ve bakanlığa bilgi sunmak,

f) Öğrencilere, milli değerlerimizin kavratılması, örf, adet ve geleneklerimizin benimsetilmesi ve okulun, bulunduğu yörenin bir kültür merkezi konumuna getirilmesi için çalışmaların geliştirilmesi yönünde rehberlik etmek, öğretmen ve yöneticilerce gerekli planlama ve uygulamaların yapılıp yapılmadığını araştirmek,

g) Teftiş ve incelemeler sırasında, mevzuattan sapma ve yolsuzlukların belirlenmesi halinde, sorumluları hakkında soruşturma yöntemlerine uygun olarak gereğini yapmak ve durumu hemen başkanlığa bildirmek,

h) Bakanlığa ilgilendiren konularla ilgili olarak, yurt içinde ve yurt dışında inceleme ve araştırmalar yapmak; başkanlığın gerekli gördüğü durumlarda kurs, seminer, konferans gibi mesleki çalışmalara katılmak,

ı) Eğitim-öğretim konuları ile mevzuatın uygulanmasından doğan sonuçlar üzerinde incelemeler yapmak, görülecek yanlışlık ve eksikliklerin giderilme yollarını araştirmek ve işlerin düzen içerisinde yürütülmesini sağlamak için alınması gereken önlemleri belirlemek ve düşüncelerini bir raporla bakanlığa bildirmek,

i) Okul ve kurumlardaki görevlilerin, yeterlik, çalışma ve davranışlarını değerlendirmek amacıyla başarılarını ve moral güçlerini artırıcı yardımlarda bulunmak, üst görevlere layık olanları belirlemek,

j) Çalışma sonuçlarını; ön inceleme raporu düzenlenecek durumlar hariç rapor ile işin bitiminden itibaren 20 gün içinde, ön inceleme raporlarını ise 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanunda belirtilen süre içinde ve yöntemine uygun şekilde Teftiş Kurulu Başkanlığına sunmak,

k) Görevli gidecekleri yerlere hareketlerini, bu yerlere gidiş ve buradan ayrılışlarını başkanlığa bildirmek,

l) Kendilerine gelen yazılarla, düzenledikleri raporlar ve yazıların birer örneklerini saklamak ve bunların kaydı için bir defter tutmak,

m) Kanun, tüzük, yönetmelik ve mevzuatla verilen diğer görevleri yapmaktır (MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği R.G. Sayı: 21717, 3.10.1993).

2.2.2. İl Eğitim Denetmenleri (Eğitim Müfettişleri) Başkanlığının Kuruluşu ve Görevleri

24 Haziran 2011 tarihinde 27974 sayılı RG'de yayımlanan MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği'ne göre her ilde, il millî eğitim müdürlüğü bünyesinde eğitim müfettişleri başkanlığı oluşturulur. Başkanlık; başkan, başkan yardımcıları, inceleme ve değerlendirme komisyonu, müfettişler, müfettiş yardımcıları ile başkanlık bürosunda görev yapan personelden oluşur.

MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği'nin 41. maddesine göre başkanlığın görevleri aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

a) Yıllık faaliyet planını/planlarını hazırlamak, il millî eğitim müdürünün uygun görüşü ve valinin olurluğunu aldıktan sonra uygulamaya koymak,

b) İlde bulunan kurumların rehberlik, iş başında yetiştirme, teftiş, denetim, değerlendirme, araştırma, inceleme ve soruşturma hizmetlerini planlandığı gibi yürütmek,

c) Kurumların; buldukları yerleşim yerlerinin coğrafi durumu, ulaşım şartları, fiziki yakınlıkları, özellikleri, yönetici, öğretmen ve diğer personel sayıları gibi ölçütleri dikkate alarak

teftiş bölgeleri ile teftiş gruplarını oluşturmak, il millî eğitim müdürünün uygun görüşü ve valinin olurunu alarak uygulamaya koymak,

) Teftiş gruplarınca hazırlanan aylık çalışma programlarını incelemek, uygun bulunanları il millî eğitim müdürünün onayına sunmak ve uygulamaya koymak,

d) Teftiş grupları tarafından yapılan denetimler sonucu hazırlanan ğretim yılı sonu raporlarını incelemek/incelettirmek, sonuçlarını konularına göre düzenlemek, problemleri ve çözüm önerilerini il millî eğitim müdürlüğüne sunmak,

e) Aylık alışma çizelgelerini ve yolluk bildirimlerini incelemek, denetçi ve denetçi yardımcılarının geçici görev yolluklarının ödenmesini sağlamak,

f) Denetçi ve denetçi yardımcıları tarafından düzenlenen kurum teftiş raporlarını incelendikten sonra il millî eğitim müdürüne sunmak,

g) Kurumlarda ğretim yılı içinde yapılan rehberlik, iş başında yetiştirme, teftiş, denetim, inceleme, soruşturma, araştırma gibi konularda standardın sağlanması bakımından, göz önünde bulundurulması gereken ortak esas ve ltleri belirlemek,

ę) Kurumlar ile yönetici, ğretmen ve diğer personel hakkında düzenlenen teftiş raporlarının değerlendirmesini yapmak ve gerektiğinde ilgili yerlere göndermek,

h) Eğitimde niteliği artırmak, sorunları saptamak ve çözüm nerileri geliştirmek üzere bilimsel araştırma konularını belirlemek,

ı) Kurumlarda yürütülecek mesleki çalışma programını belirlemek,

i) Yer değiştirme dönemlerinde başvuruda bulunan denetçilerin başvurularını inceleyerek onaylamaktır (MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği, R.G. Sayı: 27974, 24.06.2011).

Ayrıca diğer yetki, görev ve sorumlulukları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- a) Başkanlığı yürürlükteki mevzuat hükümleri çerçevesinde yönetmekle görevlidir,
- b) Başkan, yürürlükteki mevzuat hükümleri çerçevesinde, başkanlığın yönetimi ile sevk ve idaresinden il millî eğitim müdürüne karşı sorumludur,
- c) Kırk birinci maddede yer alan görevlerin yerine getirilmesinde yetkili ve sorumludur,
- ç) Başkan yardımcılarının görev dağılımlarını yapmak,
- d) İnceleme ve değerlendirme komisyonu üyeleri ile büro personelinin görev dağılımlarını yapmak ya da yapılmasını sağlamak,
- e) Başkan yardımcıları, inceleme ve değerlendirme komisyonu üyeleri, denetçi ve denetçi yardımcısı ile teftiş bürosu personelinin çalışmalarını izlemek, denetlemek, devam/devamsızlıklarını takip etmek,
- f) Denetçi ve denetçi yardımcısı tarafından düzenlenen inceleme, araştırma ve soruşturma raporlarını incelemek veya incelettirmek,
- g) Teftiş raporlarını onaylamak,
- đ) İl Millî Eğitim Disiplin Kurulu toplantılarına katılmak,
- h) İnceleme ve soruşturmalarda görevlendirilecek denetçi ve denetçi yardımcısını görevlendirmek,
- ı) Büro personelinin (şef, bilgisayar işletmeni, veri hazırlama ve kontrol işletmeni, memur ve diğer personel) atama ve yükselmeleri için önerilerde bulunmak,

- i) Başkanlığın görev alanına giren konuları incelemek, değerlendirmek, araştırmak amacıyla gerekli görülmesi durumunda denetçi ve denetçi yardımcılardan ihtiyaca göre komisyon/komisyonlar oluşturmak,
- j) Teftiş grupları arasında eş güdümler sağlamak amacıyla gerektiğinde bu gruplarla birlikte mesleki toplantı, rehberlik, teftiş, inceleme ve araştırma çalışmalarına katılmak,
- k) Denetçi ve denetçi yardımcılarını teftiş, denetim, inceleme, soruşturma, araştırma gibi konularda görevlendirilirken, görevlerin dengeli dağıtılmasına özen göstermek,
- l) Aylık çalışma çizelgelerini ve yolluk bildirimlerini incelemek/incelettirmek, denetçi ve denetçi yardımcılarının geçici görev yolluklarının alınmasında gerçekleştirme görevlisi olarak görev yapmak,
- m) Denetçi ve denetçi yardımcılarının düzenlediği kurum teftiş raporlarını incelemek/incelettirmek sonuçlarını il milli eğitim müdürüne sunmak,
- n) İl düzeyinde oluşturulacak kurul ve komisyonlara katılmak veya katılacak başkan yardımcısı belirlemek ve görevlendirmek,
- o) Rehber denetçi ve grup başkanının görev başında yetiştirme eğitimi çerçevesinde denetçi yardımcılarını hakkında altı ayda bir doldurdukları İl Eğitim Denetmeni Yardımcısının Görev Başında Yetiştirme Eğitimi Değerlendirme Formunun kendisi ile ilgili bölümlerini doldurarak onaylamak,
- ö) Bir önceki eğitim öğretim yılında yapılan teftiş, denetim, iş başında yetiştirme, değerlendirme, araştırma, inceleme, soruşturma gibi konuların sonuçlarını değerlendirmek ve yeni eğitim öğretim yılı içerisinde yapılacak olan teftiş, denetim, iş başında yetiştirme, değerlendirme, araştırma, inceleme, soruşturma gibi konulardaki çalışmalarını görüşmek, uyulması gereken konuları belirlemek amacıyla eğitim öğretim yılı başında, yarıyılında, öğretim yılı sonunda ve gerekli görülen durumlarda denetçi ve denetçi yardımcılarının katılacağı bir toplantı yapmak,

- p) Gerektiğinde bizzat veya görevlendirilecek denetçi ve denetçi yardımcıları ile birlikte mesleki toplantı, rehberlik, iş başında yetiştirme, teftiş, denetim, inceleme, soruşturma ve benzeri çalışmalar yapmak,
- r) Geçici görevli, izinli ve raporlu olduğu sürelerde yerine başkanlığa vekâlet edecek başkan yardımcısını belirleyerek il milli eğitim müdürüne önermek,
- s) Denetçilerin yer değiştirme isteklerine ilişkin başvurularını incelemek, şartları taşıyanların başvurularını onaylamak,
- ş) Teftiş gruplarının çalışma yöntemlerini ve esaslarını belirlemek,
- t) İlköğretim çağındaki çocukların eğitim kurumlarına devamıyla ilgili olarak denetçi ve denetçi yardımcılarınca yapılan iş ve işlemleri takip etmek ve denetlemektir (MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği, R.G. Sayı: 27974, 24.06.2011).

2.2.2.1. İl Eğitim Denetmenleri Başkanının Görevlendirilmesi

Eğitim müfettişleri başkanlığı için, en az on yıl müfettişlik yapmış olanlar arasından üç aday belirlenerek valilikler tarafından Personel Genel Müdürlüğüne teklif edilir. Başkan olarak görevlendirilmek için aranan en az on yıl müfettiş olarak görev yapmış olma şartını taşıyan üç aday bulunmaması durumunda, şartları taşıyan mevcut adaylar valilikçe Personel Genel Müdürlüğüne teklif edilir. Personel Genel Müdürlüğünce eğitim ve kıdem durumu dikkate alınarak bu adaylardan biri müsteşar onayı ile üç yıllığına başkan olarak görevlendirilir. Bir müfettiş aynı ilde iki defadan fazla başkan olarak görevlendirilemez (MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği, R.G. Sayı: 27974, 24.06.2011).

2.2.3. İl Eğitim Denetmenleri Başkan Yardımcısının Görevleri

İl eğitim denetmenleri başkanının görevleri MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği'nin kırk beşinci maddesinde şu şekilde belirtilmiştir:

- a) Başkan tarafından yapılan iş bölümüne uygun olarak verilen görevleri yürütmek,

- b) Başkanın görevde bulunmadığı zamanlarda başkanlık görevini yürütmek,
- c) Verilen yetki çerçevesinde İnceleme ve Değerlendirme Komisyonu üyeleri ile büro personelinin görev dağılımlarını yapmak,
- ç) Görev alanına giren konularla ilgili olarak gerektiğinde görevlendirilecek müfettiş ve müfettiş yardımcılarını ile ilgili teklifi başkana sunmak,
- d) Müfettiş ve müfettiş yardımcılarını tarafından yürütülen teftiş, denetim, inceleme, soruşturma, araştırma ve benzeri konuların takibini yapmak, süresi içinde sonuçlanmasını sağlamak,
- e) Gerektiğinde bizzat veya görevlendirilecek müfettiş ve müfettiş yardımcılarını ile birlikte teftiş, denetim, inceleme, soruşturma gibi çalışmalar yapmak,
- f) Başkan tarafından verilecek diğer görevleri yapmaktır (MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği, R.G. Sayı: 27974, 24.06.2011).

2.2.3.1. İl Eğitim Denetmenleri Başkan Yardımcısının Görevlendirilmesi

Denetçi ve denetçi yardımcısı sayısı 50 ve daha az olan illerde bir, 51'den 100'e kadar olan illerde iki, 101'den 250'ye kadar olan illerde üç, 251'den 300'e kadar olan illerde dört, 301'den ve daha fazla olan illerde ise beş başkan yardımcısı görevlendirilir. Görevlendirilen başkan yardımcısı sayısı beşten fazla olamaz.

Başkan yardımcılarını, o ildeki il eğitim denetmenleri arasından başkanın önerisi, il milli eğitim müdürünün uygun görüşü ve valinin onayından oluşan üçlü koalisyonla üç yıllığına görevlendirilir. Başkan yardımcısı olarak görevli olanlar üçüncü yılın sonunda yeniden aynı yöntemle başkan yardımcısı olarak görevlendirilebilir (MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği, R.G. Sayı: 27974, 24.06.2011).

2.2.4. İl Eğitim Denetmenleri Başkanları Toplantısı

Yıllık faaliyet programları çerçevesinde yürütülen rehberlik, teftiş, denetim, iş başında yetiştirme, değerlendirme, araştırma, inceleme, soruşturma gibi hizmetlerin yürütülmesinde karşılaşılan sorunları görüşerek çözüm önerileri geliştirmek, görüş alışverişinde bulunmak, uygulamaya yönelik hizmet standartları oluşturmak amacıyla yılda en az bir defa Eğitim Müfettişleri Başkanları Toplantısı yapılır. Eğitim müfettişleri başkanları toplantısının sorumlusu personel genel müdürlüğüdür. Toplantının tarihi, süresi, yeri ve gündemi gibi konular, personel genel müdürlüğünce toplantı gününden önce belirlenir ve başkanlıklara bildirilir. Toplantı sonunda başkanlarca bir rapor hazırlanır ve hazırlanan rapor bakanlığa sunulur. Raporda yer alan öneriler ilgili mevzuat çerçevesinde değerlendirildikten sonra uyulmasında ve uygulanmasında yarar görülen konular ilgili oldukları merkez ve taşra teşkilatına duyurulur. Toplantıların sekretaryası personel genel müdürlüğü tarafından yürütülür (MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği, R.G. Sayı: 27974, 24.06.2011).

2.2.5. İl Eğitim Denetmenleri ve İl Eğitim Denetmeni Yardımcıları Görev Alanları ve Yetkileri

2.2.5.1. Görev Alanları

İl eğitim denetmenleri ve il eğitim denetmenleri yardımcılarının görev alanları MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 41. maddesine göre ildeki her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütmektir (MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, R.G. Sayı: 28054, 14.09.2011).

2.2.5.2. Yetkileri

İl eğitim denetmenleri başkanının önerisi üzerine il milli eğitim müdürünün uygun görüşü ve valinin onayı ile yapılacak görevlendirmeler çerçevesinde rehberlik, iş başında yetiştirme, teftiş, denetim, değerlendirme, araştırma, inceleme, soruşturma ve benzeri konulara yönelik çalışmaları yürütmektir. Diğer bir yetki ise; inceleme, soruşturma emirleri gereğince, görev

alanlarına giren kurumlar ile bu kurumlarda görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer personel ile ilgili inceleme ve gerektiğinde soruşturma yapmaktır. Ayrıca ilköğretim çağındaki çocukların zorunlu eğitim kurumlarına devamının sağlanması konusunda veli ya da vasi veya aile başkanlarına ve okul idarelerine teklif ve önerilerde bulunmak il eğitim denetmenleri ve il eğitim denetmen yardımcılarının görev ve yetkileri arasındadır (MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği, R.G. Sayı: 27974, 24.06.2011).

2.3. Stres Kavramı

Geçen yüzyıllarda insan hayatını salgın hastalıklar tehdit ederken, günümüzde insan hayatını tehdit eden hastalıkların ortaya çıkmasındaki temel faktörün stres olduğu belirlenmiştir. Son yıllarda stresle ilgili çalışmaların artmasına karşılık, gerçekte stresle yaşama yeni bir olgu değildir. Modern toplumda stres, hastalıkların nedeni olarak gösterilirken aslında günlük hayatın bir parçası haline gelmiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Stres sözcüğü, Latince "estricia"dan gelmektedir. Stres, on yedinci yüzyılda felaket, bela, musibet, dert, keder, elem gibi anlamlarda kullanılmıştır. (Güçlü, 2001). Stresin çok sayıda tanımı bulunmaktadır. On sekizinci yüzyıl ve on dokuzuncu yüzyılda stres, nesne ve kişinin bu tür güçlerin etkisi ile biçiminin bozulmasına, çarpıtılmasına karşı bir direnç anlamında kullanılmıştır. Ayrıca stres; 'bütünlüğünü koruma' ve " esas durumuna dönmek için çaba harcama" halini de ifade etmektedir. Stres; tüm çevresel, bireysel ve örgütsel etmenlerin belli oranlarda etkili olduğu, kişinin tutum ve davranışlarına yön veren bir durum olarak değerlendirilmektedir. Stres, bedensel ve ruhsal olarak kişiyi zorlayan tehditler karşısında yeni bir uyum sağlama çabasına girmektir. Kişiyi stres yaşatan unsurlar dış koşullardan kaynaklandığı gibi, insanın olaylara bakış açısından da kaynaklanabilir. Stres, yaşamın ve insanın yapısında olan bir olgudur. Yaşantıyı üzücü olayların dışında tutarak, hep mutlu, neşeli, olumlu olaylarla dolu düşünmek mümkün değildir (Erdoğan, Süt ve Ünsar, 2009).

Stres kişinin etkinliğini ve verimliliğini olumsuz yönde etkileyen bir kavram olarak ortaya çıkmakta; kişi ile çevresinin etkileşimini içeren, tutum ve davranışlarına yön veren güç ya da organizmanın bazı uyarıcılara beden ve zihinsel sağlığının tehdit edilmesi ile ortaya çıkan bir durum olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar sosyal ya da iş yaşamında nedeni ne olursa olsun stres yaşamakta, stresin olumlu veya olumsuz etkilerinin altında kalmaktadır (Gökdeniz, 2005).

Stres insanı çevresine yabancılaştıran, verimliliğini, başarısını düşüren ve hayattan aldığı zevki, yaşama sevincini azaltan, insanı adım adım izleyen bir gölgedir (Baltaş ve Baltaş, 2004).

Stres bireyler üzerinde etki yapan ve bireylerin davranışlarını, iş verimini, başka insanlarla ilişkilerini ve iletişimlerini etkileyen bir kavramdır (Eren, 2004).

Stres organizmanın yoğun olarak karşılaştığı baskıya karşı verdiği tepkidir. Kaynağı ne olursa olsun çevreden gelen herhangi bir talep karşısında vücut tarafından gösterilen bir tepkidir (Genç, 2005).

Stres ile ilgili yapılan tanımlamaların ortak özelliklerine bakıldığında stresin, kişi ile dış çevrenin etkileşimi ile organizmada bir tehdit, tehlike, baskı ve engelleme sonucu oluşan, psikolojik ve fizyolojik etkileri olan bir durum olduğu anlaşılabilir.

Stresin yirmi birinci yüzyılın hastalığı olarak ifade edilmesinde özellikle ABD ve gelişmiş ülkelerde konuyla ilgilenen bilim adamlarının yaptıkları uygulamalı araştırmalar sonucunda elde edilen çarpıcı bulguların yeri büyüktür. Söz konusu çalışmalarla stresin, günümüzde giderek yaygınlaştığı, insanların ve örgütlerin varlığını ve performansını ciddi biçimde tehdit ettiği belirlenmiştir. Çoğunluğu ABD ve Avrupa'daki örgütler üzerinde yapılan ve stresin örgütler üzerindeki ölçülebilir etkilerinin boyutlarını açık bir şekilde ortaya koyan bazı araştırma sonuçları aşağıda sıralanmaktadır (Ertekin, 1993; Geurts and Gründemann 1999; Öztürk, 1994; Tutar 2000):

- a) Stresin ABD ekonomisine yıllık maliyetinin toplam 150 milyar dolara ulaştığı tahmin edilmektedir.
- b) ABD'deki kazalarının %75 ile 85'inin stresle ilişkili olarak meydana geldiği belirlenmiştir.
- c) ABD'de son on yıl içerisinde stres nedeniyle çalışanlara ödenmek zorunda kalınan tazminatlar üç kat artış göstermiştir.
- d) ABD'de stresle ilgili çeşitli kalp rahatsızlıkları nedeniyle yılda ortalama 185 milyon iş günü kaybedilmektedir.
- e) İngiltere'de işletmelerde stres yılda ortalama 40 milyon iş gününün kaybedilmesine neden olmaktadır.

- f) İngiltere de stres nedeniyle yaşanan iş günü kaybı, grevler nedeniyle kaybedilen zamanın on katına ulaşmaktadır.
- g) ABD’de çalışan kadınların sadece %5’i işlerini stressiz olarak nitelendirmektedir.
- h) Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde işe devamsızlıklarını yarısının nedeninin iş yerinde yaşanan stres olduğu belirlenmiştir.
- i) AB ülkeleri çalışanlarının %57’si işlerinden dolayı sağlıklarının olumsuz etkilendiklerini ifade etmektedirler.
- j) AB ülkeleri çalışanlarının %28’i ise işlerinden dolayı sağlıklarının ciddi tehlikede olduğu belirtmişlerdir (Ekici ve Yılmaz, 2003).

Yukarıda verilen istatistikler stresin insanların ve örgütlerin varlık açısından ciddi bir tehlike oluşturduğunu açıkça ortaya koymasına rağmen, alanyazında konu ile ilgilenen bilim adamları ve uzmanların stresi önlemeye yönelik programların amacının stresi tamamen ortadan kaldırmayı amaçlamaması gerektiği konusunda görüş birliği içinde oldukları görülmektedir. Ortamda stresin hiç olmadığı durumlarda mücadele isteği ve hırs yok olmakta, iş performansı düşmektedir. Stresin yükselmeye başlamasıyla birlikte, iş performansında da bir artış gözlenmektedir. Eğer stres gerektiği gibi yönlendirilebilirse, amaçların gerçekleşmesini engelleyen faktörlerle mücadelede bireyi güdüleyici bir rol üstlenmektedir. Ayrıca mutluluk, sağlık, güvenlik, kendine saygı ve zihinsel dengeyi tehdit eden durumlarda en uygun düzeydeki stres bir erken uyarı sistemi olmaktadır. Buna karşın stres aşırı boyutlara ulaştığında ise iş performansı düşmekte, birey karar vermede güçlük çekmeye başlamakta ve davranışlarında dengesizlikler oluşmaktadır. Aşırı stresten etkilenen çalışanın ve işletmenin üzerinde iş performansının tabana vurmasından, işten ayrılmaya ve hatta ölüme kadar varacak çeşitli olumsuz yansımalar görülmektedir (Ekici ve Yılmaz, 2003).

Stresi yaşamdan çıkarmak imkansızdır, önemli olan onunla yaşamayı başarmaktır. Ne çok stresle yaşamak doğrudur ne hiç stressiz yaşamak. Stresi dengeli bir şekilde kontrol altına alarak, stres yönetimi konusunda da kişi kendini geliştirerek ve stresle başetme yöntemlerini öğrenerek strese karşı direncini artırabilir.

2.3.1. Stresi İç Faktörlerle İlişkilendiren Kuramlar

Stresi içsel bir tepki olarak ele alıp çalışmalarını bu alanda yoğunlaştıran bilim adamlarının, önde gelenleri, Walter. B. Cannon ve Hans Selye'dir. Aşağıda Cannon'un ve Selye'nin kuramları incelenecektir:

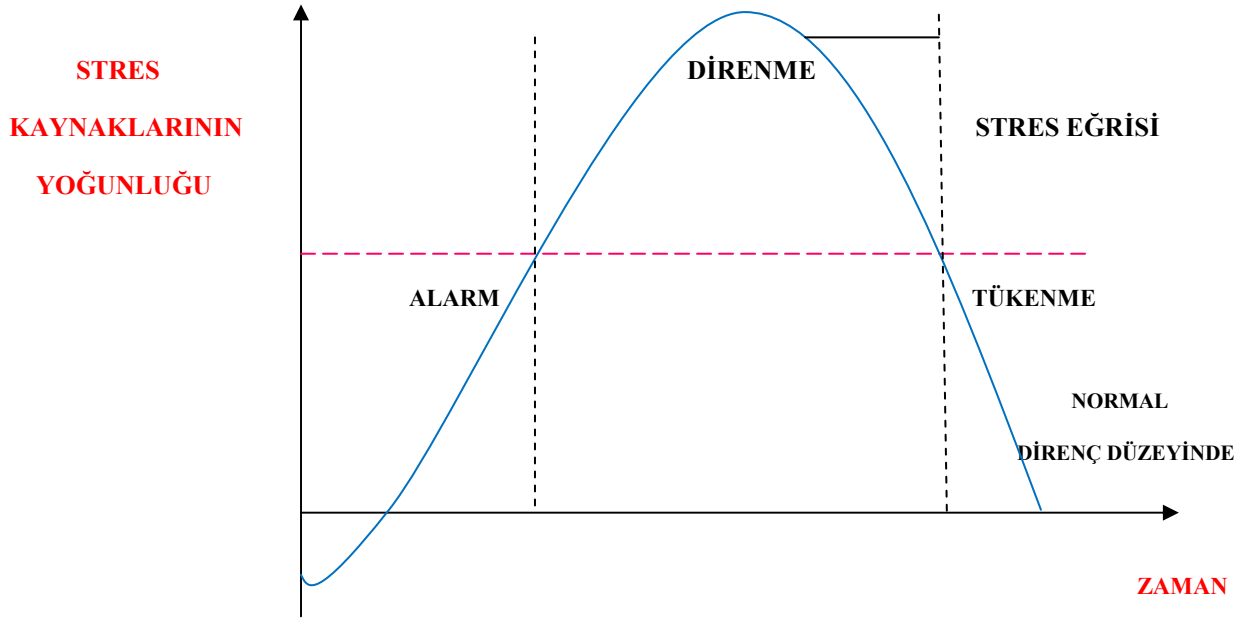
2.3.1.1. Savaş veya Kaç Tepkisi Kuramı (Cannon)

“Savaş veya Kaç Tepkisi” olarak adlandırılan Canon'un kuramına göre; bedensel düzeydeki stres tepkisi, stres vericilerin çeşidine bağlı olmaksızın ortaya çıkan sabit bir tepkidir. Bu tepki, organizmanın dengesini bozma tehlikesi gösteren dış koşula, otonom sinir sisteminden yöneltilen “savaş veya kaç tepkisi”dir. Çünkü insan karşılaştığı tehdit edici durumlarla mücadele ederek veya bu durumlardan uzaklaşarak kendisini korumak zorundadır. Böylece bir tehdit karşısında organizma, hayatını sürdürme amacına yönelik bir dizi faaliyette bulunur. Bu faaliyetler aşağıdaki gibidir (Baltaş ve Baltaş, 2002):

- Depolanmış yağ ve şeker kana karışır (mücadeleye gerekli enerji için hammadde sağlanır).
- Solunum sayısı artar (bedene daha fazla oksijen sağlanır).
- Kanda alyuvarlar artar (beyne ve kaslara daha fazla oksijen gider).
- Kalp vuruş sayısı artar ve kan basıncı yükselir (bedenin gereken bölgelerine gerekli kan takviyesi yapılır).
- Kan pıhtılaşma mekanizması harekete geçer (yaralanmalara karşı kan kaybını azaltmak için önlem alınır).
- Kas gerilimi artar (kuvvet gerektiren işlere hazırlık yapılır).
- Sindirim yavaşlar veya durur (iç organlardaki kan, kas ve beyne geçer, bağırsak ve mesane adaleleri gevşer).
- Göz bebekleri büyür (daha fazla ışık alınarak algıyı güçlendirmeye yardımcı olunur).
- Bütün duyumlar artar (dış ortamdan daha çok haberdar olunması sağlanır).
- Hipofiz bezi uyarılır (iç salgı sisteminin etkinliği artar, böbreküstü bezinden adrenal-noradrenalin salgılanır).

2.3.1.2. Genel Uyum Sendromu Kuramı (Selye)

Selye'nin kuramı "genel uyum sendromu" olarak adlandırılmaktadır. Selye bir kişinin strese verdiği tepkileri birbiriyle ilişkili üç aşamada incelemiştir. Bunlar; alarm, direnme ve tükenme aşamalarıdır. Şekil 1' de genel uyum sendromunun aşamaları gösterilmiştir.



Şekil 1: Genel Uyum Sendromu Aşamaları

Kaynak: John M. Ivancevich and Michael T. Matteson, Organizational Behavior and Management, Fourth Edition, Boston: Irwin McGraww-Hill, 1996' dan uyarlanmıştır.

Alarm aşaması organizmanın dış uyarıcıyı stres olarak algıladığı ve organizma da birtakım değişiklikler olduğu evredir (Işıkhan, 2004). Şoka ve kontrşoka giren organizmanın şok döneminde vücut ısısı ve kan basıncı düşer, kalbi duracakmış gibi olur ve eli ayağı çözümler. Kontrşok döneminde ise organizma bu durumla başa çıkabilmek için aktif fizyolojik girişimlerde bulunur. Amacı mücadele ederek veya kaçınarak organizmayı korumaktır (Baltaş ve Baltaş, 2002). Ayrıca bu dönemde kanda şeker oranı artar, kaslar gerilir, kalp atışları hızlanır, solunum sıklaşır, gözbebekleri büyür (Balcı 2000). Eğer stres ortadan kalkarsa gevşeme, uyku, sindirim gibi durumlarla vücut hareketlerinin yavaşladığı görülür. Stres durumu devam ederse direnme aşamasına geçilir.

Direnme aşamasında organizmanın savunma mekanizması harekete geçer (Balcı, 2000). Stres verici duruma karşı vücudun direnci normale çıkar. Bu durumdan kaçmak veya ona uyum sağlamak zorunda olduğundan başka stres vericilere karşı direnci düşer. Örneğin vücut aldığı bir toksine karşı direnç döneminde ise soğuk algınlığına karşı direnci düşüktür (Baltaş ve Baltaş, 2002). Eğer organizma direnç gösteriyorsa stresi yenebilir. Aksi halde yoğun ve sürekli gerilim organizmanın savunmasını zayıflatır ve tükenme aşamasının oluşmasına neden olur.

Son aşama olan **tükenme** aşamasında, organizma hayatı çekilmez olarak görme duygusuna kapılır. Uykusuzluk, canlılığını yitirme, baş ve göğüs ağrıları, ani öfke patlamaları, sürekli kızgınlık, yardım istememe, yalnızlık, çaresizlik, engellenmişlik, şüphencilik, cesaretsizlik ve can sıkıntısı bu dönemi yaşayanlarda görülen belirtilerdir (Işıkhan, 2004).

Genel uyum sendromuna örnek vermek gerekirse, bir öğrenci için sınav dönemi yaklaştıkça stres düzeyi de artar. Sınavlar sırasında pek çok öğrenci bütün enerjilerini kullanmış ve fiziksel kaynaklarını tüketmiş olurlar. Dönemin sonunda tükenme aşamasına gelmişlerdir. Sınavların sonrasında, dönem sonu tatilinde bu tükenmişliğin etkisi ile soğuk algınlığı veya diğer hastalıklara yakalanma riskleri artar. Diğer bir örnekte ise tatilden önce büyük bir zaman baskısı altında bütün işleri bitirmek için çalışan bir işgören, tükenme aşamasına gelirse tatilden zevk almak yerine, zayıf düşen vücudu bazı hastalıklara davetiye çıkarabilir (Aydın, 2002).

2.3.2. Stresin Belirtileri

Stresin yoğun bir şekilde yaşandığı durumlarda kişinin sağlığına, sosyal ilişkilerine, aile yaşantısına, iş yaşantısına zarar veren farklı belirtileri ortaya çıkar. Stres belirtileri genellikle birbiriyle ilişkili ve birbirinin nedeni ve sonucu durumundadır. Niteliği kişiden kişiye değişen stres belirtileri altı başlık altında toplanabilir. Bunlar; ‘Stresin Ruhsal Belirtileri’, ‘Stresin Davranışsal Belirtileri’, ‘Stresin Duygusal Belirtileri’, ‘Stresin Zihinsel Belirtileri’, ‘Stresin Fiziksel Belirtileri’, ‘Stresin Sosyal Belirtileri’dir.

2.3.2.1. Stresin Ruhsal Belirtileri

Bireylerin ruhsal durumunda meydana gelen ve olumsuz sonuçlar doğurabilen değişikliklerle kendini göstermektedir. Stresin başlıca ruhsal belirtileri, içinde bir boşluk hissetme, affetmeyip kin duyma, hayatın anlamının kaybolması, yönünü kaybetme, suçluluk duygusu, diğer insanlara düşmanlık duyma, suç işleme (Rowshan, 2008), gerginlik, sürekli endişe, yetersizlik duygusu, yersiz telaş, saldırganlık, duygusal olarak tükendiğini hissetme (Aydın ve Yıldız, 2000) olarak sıralanabilir.

2.3.2.2. Stresin Davranışsal Belirtileri

Genellikle dışarıdan gözlenebilen ve bireylerin davranışlarına yansıyan belirtilerdir. Bu belirtiler uykusuzluk, uyuma isteği, iştahsızlık, aşırı yeme, sigara ve alkol kullanmadır (Aydın, 2002).

2.3.2.3. Stresin Duygusal Belirtileri

Bireylerin duygu-durumlarında normalden farklı gelişen ve olumsuz sonuçlar doğurabilen değişimlerdir. Duyguların sık sık değişmesi, huzursuzluk duyulması, kızgınlık, depresyon, üzüntü, soğukluk, sık sık kabus görme, sakinleşmeme, ümitsizlik duygusu, aşırı ağlama, sinirsel gülme krizleri, heyecan duymama, hastalık kuruntusu (Rowshan, 2008), yalnız kalma isteği, değersizlik duygusu, yetersizlik duygusu, güvensizlik duygusu, terk edilmişlik duygusu, aşırı hayal kurma, sürekli endişe, yersiz telaş, öfke olarak duygusal belirtileri sıralayabiliriz (Aydın ve Yıldız, 2000).

2.3.2.4. Stresin Zihinsel Belirtileri

Bireyin sahip olduğu zihni kabiliyetlerinde meydana gelen ve olumsuz sonuçlar doğurabilen değişimlerdir. Sık sık hafıza kaybı, düşüncelerin zihne hücum etmesi, konsantrasyonda, karar ve hüküm vermede güçlük çekilmesi, devamlı olumsuz ve bencilce konuşmalar yapma, kafa karışıklığı, karamsarlık, fobiler, intihar etme düşüncesi (Rowshan, 2008), insanlara karşı güvensizlik, başkalarını suçlamak, mizah anlayışı kaybı (Aydın ve Yıldız, 2000) olarak sıralanabilir.

2.3.2.5. Stresin Fiziksel Belirtileri

Stresin başladığı fiziksel belirtilerle anlaşılır. Başlıca fiziksel stres belirtileri şunlardır: Kalp çarpıntısı, kan basıncının artması, titreme, kulak çınlaması, sırt ağrısı, göğüs ağrısı, kas spazmı, kas gerilmesi, kabızlık, ellerin ve ayakların buz kesilmesi, deri hastalığı, ani kilo değişmesi, kronik yorgunluk, baş ağrıları, el ve ayak parmaklarında hissizlik, diş gıcırdatma, el ve ayak parmaklarını aşırı oynatma, hazımsızlık, alerjiler, ülser, aşırı terleme, boğazda ve ağızda kuruluk, sinirsel tikler, sık sık idrar yapma, uykusuzluk, nefes kesikliği, baş dönmesi ve bayılma, kekelemek (Rowshan, 2008).

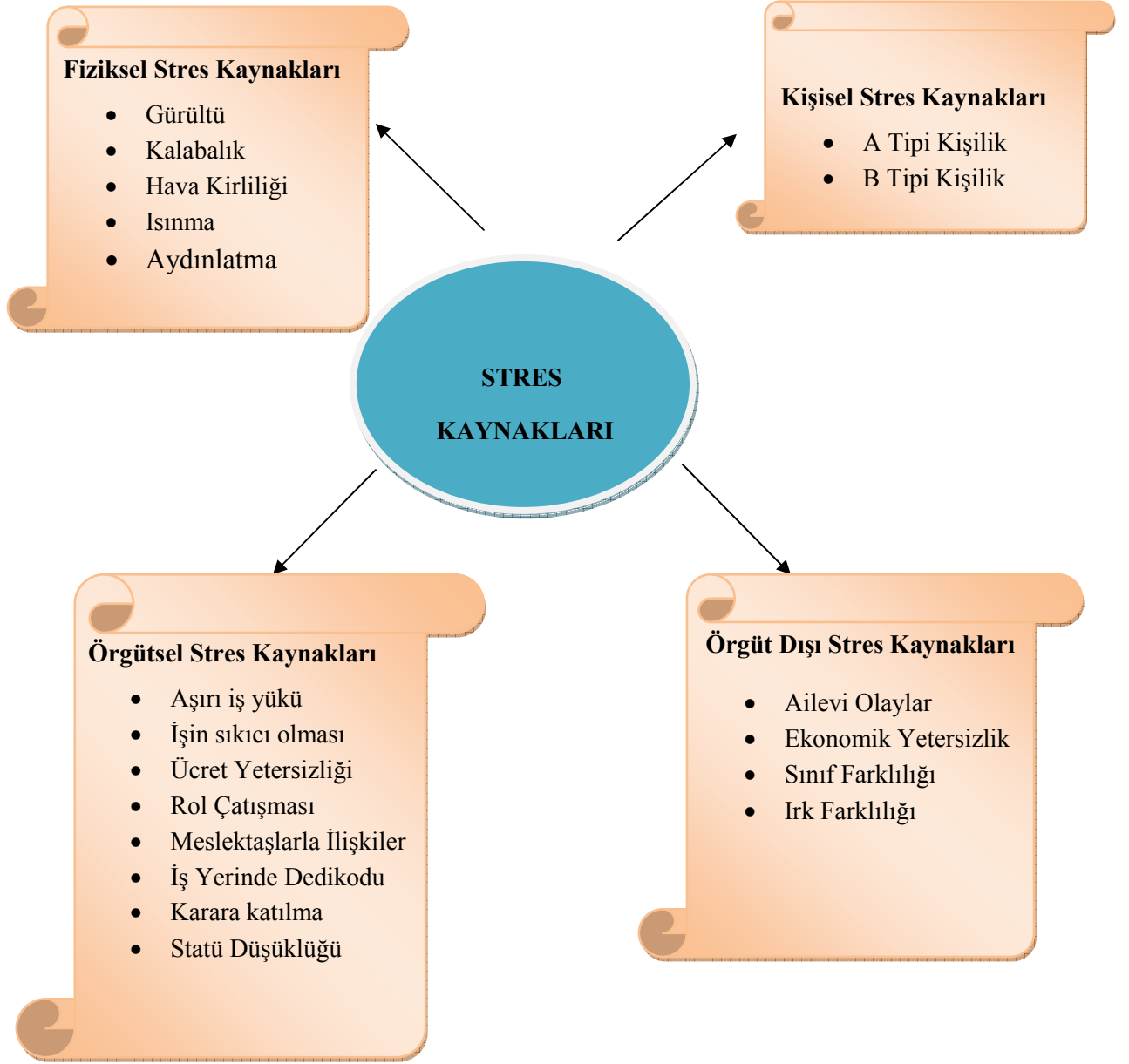
2.3.2.6. Stresin Sosyal Belirtileri

Rowshan (2008) stresin sosyal belirtilerini diğer insanlardan soyutlanmak, acı duyma ve gücenme, ben merkezli olma, yalnızlık, geriye çekilme, toleranslı olamamak, insanlarla ilişki kuramamak, insanlara sıkıntı vermek olarak tanımlamıştır.

Stres belirtileri her ne kadar altı grupta toplanmış olsa da aslında birbirine benzer nitelikler taşımaktadırlar. Örneğin devamlı olumsuz ve bencilce konuşmalar yapma zihinsel stres belirtileri arasında yer alırken aynı zamanda bunun bir davranış olduğu ortadadır. Stresin davranışsal belirtileri ile de ilgili olabilir.

2.3.3. Stres Kaynakları

Stres yaratan faktörler stres kaynağı olarak adlandırılmaktadır (Balcı, 2000). Stres kaynakları çeşitli araştırmalar sonucunda (Artan, 1986; Aslan, 1995; Balcı, 2000; Baltaş ve Baltaş, 2002; Ertekin, 2006; Işıkhani, 2004; Pehlivan, 2002; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998) farklı biçimde sınıflandırılmıştır. Stres kaynakları genel olarak şekil 2'deki gibi dört farklı başlık altında toplanabilir.



Şekil 2: Stresin Kaynakları

Kaynak: Yıldırım, Figen D. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Stres Kaynakları ve Baş Etme Yolları (Kilis İli Örneği). (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/İlköğretim Anabilim Dalı/Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara'dan uyarlanmıştır.

2.3.3.1.Fiziksel Stres Kaynakları

Fiziksel stres kaynakları, bireyin içinde bulunduğu ortamla etkileşimi sonucunda bireye rahatsızlık veren dış çevre koşulları olarak adlandırılabilir (Zoraloğlu, 1998). Sıcak ve soğuk hava, gürültü, kalabalık, kuruluk ve nemlilik, duman, güçlü kokular, güçlü güneş ışığı, morötesi veya kızılötesi ışınlar, tehlikeli makineler, hava kirliliği, aydınlatma, ısınma ve havalandırma, radyasyon ve toz fiziksel stres kaynaklarına örnek olarak gösterilebilir (Aslan, 1995; Zoraloğlu, 1998).

2.3.3.2. Kişisel Stres Kaynakları

‘Kişilik, insan yapısının, duygusal durumunun, davranış biçimlerinin, ilgilerinin, yeteneklerinin ve diğer psikolojik özelliklerinin en karakteristik ve orijinal bütünüdür’ (Baltaş ve Baltaş, 2002). Kişinin çevresini nasıl algıladığı, çevresel değişimlere ve ilişkilere nasıl bir tepki gösterdiği belirli sınırlar içerisinde kişinin kişiliği ile ilgilidir (Güçlü, 2001).

Kişinin stresi yaşaması, kişilik donanımları ve elindeki imkânları kullanabilmesi ile ilişkilidir. Bu nedenle kişisel özellikler stresten korunabilme derecesini de belirler. Bunlar kişinin değişimlere uygun olarak kendini programlayabilme yeteneği (esneklik), çevre gelenekleri ve geçmiş deneyimlerinden elde ettiklerine bağlıdır (Baltaş ve Baltaş, 2002).

Bireysel farklılıkların temel nedeni kişisel özelliklerin farklı olmasıdır. Bu farklılık bireylerin yaşadığı stresin nedenlerini de farklı kılmaktadır. Her insan farklı nedenlerden kaynaklı stres yaşayabilir. Bir kişide stres yaratan bir durum diğer bir kişiyi etkilemeyebilir. Örneğin; bazı öğrenciler için sınav korkuya neden olan bir durumken bazıları için sıradan bir durum olabilir.

Kişilerin sahip olduğu kişilik özelliklerine göre kişilik tipleri A tipi B tipi ve karma tip (C) olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Bu kişilik tipleri aşağıda açıklanmıştır:

A tipi davranış biçiminde olan kişiler yoğun dürtüleri olan, saldırgan ihtiraslı, rekabetçi, yapılması gereken çoğu işin baskısını üzerlerinde hisseden ve zamana karşı yarışan kişilerdir (Baltaş ve Baltaş, 2002).

A tipi davranış özelliklerini Schafer (1987), genellikle acele konuşmak, diğer insanlar konuşurken acele etmek, hızlı yemek, sırada beklemekten nefret etmek, asla bir şeye yetişmek durumunda olmamak, zamanın elverdiğinden daha fazla etkinlikle dolu bir programa sahip olmak, zamanı boşa harcamaktan nefret etmek, aynı anda birçok şeyi yapmaya çalışmak, çok yavaş insanlara karşı sabırsızlık, dinlenme, dostluk veya zevk verici şeyler için çok az zaman ayırmak şeklinde sıralamıştır (Akt. Aydın, 2002). Rosenman ve Friedman (1974) ise A tipi kişilik özelliklerini; yükselme, başarı hırsları, başkalarıyla yarışmak, heyecanlılık, duygusallık, acelecilik, zamana karşı yarışmak, işlere aşırı bağlılık, yanındakilerin yeterince çalışmadığından yakınmak, insan ilişkilerinin zayıf oluşu, dinlenmeyi sevmemek, kişisel ve sosyal yaşantıya zaman ayırmamak, planlamayı zaman kaybı olarak görmek, sırada beklemekten sıkılmak, otururken sürekli ayaklarını oynatmak şeklinde sıralamıştır (Akt. Işıksan, 2004).

B tipi davranış özelliği gösteren bireyler, A tipindeki bireylerin tam tersidir. B tipi insanlar, katı kurallardan arınmış ve esnektirler. B tipi birey, A tipi bireyin tersine kolay yaşayan bir tiptir. Oldukça açık ve rahattırlar, zamanla çok fazla ilgilenmezler, başarı onlar için çok fazla anlam ifade etmez. B tipi birey, kendisinden ve çevresinden emin bir tiptir (Pehlivan, 2002). Rosenman ve Friedman (1974)'a göre B tipi davranış gösteren kişiler; iş konusunda rahattırlar, başarı ile çok fazla ilgilenmezler, sağlıklarına düşkündürler, boş vakitleri çoktur, her şeyi olduğu gibi kabul ederler, herkesle dostluk kurarlar, çevreye açıktırlar ve sosyal yaşamı severler ve en önemlisi stresin etkisinden kolayca kurtulabilirler (Akt. Işıksan, 2004). Tablo 1'de A tipi ve B tipi davranış özelliğine sahip bireylerin belirgin özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 1: A ve B Tipi Kişilerin Belirgin Özellikleri

A Tipi Kişilik Özellikleri	B Tipi Kişilik Özellikleri
Sürekli hareket eder.	Zaman ile ilgilenmez.
Hızlı yürür.	Sabırlıdır.
Hızlı yer.	Eğlenmek için oyun oynar.
Hızlı konuşur.	Suçluluk duymadan dinlenir.
Sabırsızdır.	Acelesi yoktur.
İki şeyi aynı anda yapar.	İşi bitirmek için zaman saplantısı yoktur.
Başarıyı, miktarı ile ölçer.	
Rekabeti sever.	
Zaman baskısını hisseder.	

Kaynak: Güçlü, N. (2001), Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21, Sayı 1, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara, 'dan özetlenmiştir.

2.3.3.3. Örgütsel Yapıya Bağlı Stres Kaynakları

Ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen insanların oluşturdukları yapı, kural ve süreçler bütünü örgüt olarak adlandırılmaktadır (Ay, 2003). Örgütün görev yapısını harekete geçirecek olanlar işgörenlerdir. İşgörenin örgütte bulunma gerekçesi belli bir görevi yerine getirmektir. Görevle ilgili sorunlar işgörenlerin yoğun ve sürekli bir stres yaşamalarına neden olabilir (Aydın, 2002). İş hayatından kaynaklanan stresler en başta çalışanları etkiledikten sonra örgütün paydaşlarını da dolaylı olarak etkilemektedir.

İş hayatı, insanın çalışırken geçirdiği saatleri fazlasıyla aşan ve hayatın her alanına yayılan bir öneme sahiptir. Kişinin sahip olduğu iş onun toplumsal statüsünü, hayattan aldığı doyumunu, ailesine sağladığı imkânları ve hayattan aldığı zevki belirler. (Baltaş ve Baltaş, 2002). Mesleki başarının sağlanması için öncelikle yapılan iş sevilmelidir. Aksi durumda omuzlara ağır bir yük biner ve bu durum strese yol açabilir.

Örgütlerde ortaya çıkan stres kaynakları araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Aşağıda araştırmacılar tarafından genel olarak ortaya konmuş olan örgütsel stres kaynakları açıklanmıştır:

Aşırı İş Yükü: Yapılan iş veya görevin, ağır veya aşırı olması, büyük ölçüde kişisel bir durumdur. Örgütte yapılacak işlerin belirlenmesinde, işgörenin yapabileceği ölçüde en uygun iş yükleri oluşturulmaya çalışılır. Çalışanların yerine getirmeye çalıştıkları iş yükü, en uygun ve normal ölçülerin üzerinde olursa, bu durum aşırı iş yükü olarak ifade edilir. Aşırı iş yükü, genel olarak iki grupta toplanabilir. Birincisi niceliksel iş yükü; diğeri ise niteliksel iş yüküdür. Niceliksel iş yükü, bir kişinin yapacağı belirli bir iş için zamanın baskısı, belirli bir zamanda yapılacak çok farklı işlerin olması ile yapılacak işlerin fiziki olarak ağır ve yorucu olması, gerçekçi olmayan teslimat tarihleri, uygun dinlenme aralarının olmaması şeklinde açıklanabilir. Niteliksel iş yükü ise yapılacak işin gerektirdiği nitelikler ile işi yapacak olan kişinin sahip olduğu nitelikler arasında uyumsuzluğun olmasıdır. Bu nedenle, işgören işin gerektirdiği bilgiye, yeteneğe ve kişisel özelliklere tam olarak sahip olmadığı zaman, bu iş kendisi için zor gelecek ve bütün bunlar bireyin stresle karşı karşıya gelmesine sebep olacaktır. Bu durum onların ailelerine ayırdıkları zamanın azalmasına, kendilerine dinlenmek ve hobileri için ayırdıkları zamanın daralmasına veya böyle bir zaman kalmamasına ve kişilerin çalışan bir makineye dönmelerine

sebeptir (Baltaş ve Baltaş, 2004). Ayrıca çeşitli bedensel ve davranışsal bozukluklara yol açmaktadır (Işıkhan, 2004).

İşin Sıkıcı Olması: Sanayide giderek gelişen otomasyon, insanı makineye bağımlı hale getirmekte ve insanı, yaratıcılığı yitirmeye zorlamaktadır. Bu durum çalışanlarda can sıkıntısı ve stres yaratmaktadır (Aydın, 2002).

Ücret Yetersizliği: Alınan ücretin yetersizliği son yıllarda birçok kişinin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için ikinci bir işte çalışmasına neden olmaktadır. Bu da fiziksel ve psikolojik yönden vücudun daha fazla riskle karşı karşıya kalması anlamına gelmektedir (Işıkhan, 2004). İnsanoğlu, doğal olarak, yaşamını en kaliteli şekilde sürdürmek ister. Kaliteli bir yaşam sürmek demek hiçbir şeyden yoksun kalmadan, her şeye sahip olarak yaşamak demektir. Her insanın yaşam kalitesinin aynı olması imkansızdır. Yaşam standartlarını belirleyen en önemli etkenlerden biri paradır. Yapılan işin somut karşılığı olarak çalışanlara ödenir. Ödenen ücret yetersiz olunca insanda stres oluşması kaçınılmaz bir durumdur. Ücretli öğretmenlik statüsünde görev yapan öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamaları konusunda stres yaşadıkları söylenebilir. Çünkü verdikleri hizmet karşısında aldıkları ücret yetersizdir.

Yükselme Olanağı: Yükselme konusu iki yönlü stres yaratan bir durumdur. Bir yandan yükselemeyen kişi haksızlığa uğradığı duygusu ve yükselmenin getireceği maddi ve manevi kazançlardan yoksun kalmanın verdiği geride kalmışlık düşüncesi ile stres yaşarken, diğer yandan yükselen birey yeni görevine uyum sağlamaya çalışacağı için stres yaşamaktadır (Aydın, 2002).

Çalışma Saatlerinin Uzun Olması: Çalışma saatinin uzun olması iş görenlerin hem fiziksel ve psikolojik açıdan yorulması hem de yaşamın diğer alanlarına ayrılacak zamanın kullanımını olumsuz etkilediği için bireylerde stres yaratır. Özellikle düzensiz iş saatleri, fazla mesai ve vardiya sistemi stres yaratan durumlardır (Aydın, 2002). Öğretmenler sadece eğitim kurumlarındaki çalıştıkları saatlerle yetinmeyip verecekleri eğitimle ilgili hazırlıklarını yapabilmek için evlerinde de çalışmalarını sürdürmelidirler. Çünkü öğrenciler için öğretmenler birer modeldir ve öğrenciler için öğretmenlerin her söyledikleri doğrudur. Verilen bilgilerin güncel olması ve yanlış öğrenmelere yol açmamak için öğretmenler derslere hazırlıklı gelmelidir. Böyle bir durumda öğretmenlerin çalışma saatleri uzamaktadır.

Zaman Kısıtlaması: Bazı meslek grubunda çalışanlar zaman sınırlamalarıyla karşı karşıya kalabilirler. Öğretmenler, vergi dairesinde çalışanlar, muhasebeciler yılın belirli zamanlarında kesin bir tarihte bitmesi gereken yoğun bir iş yüküyle karşılaşır. Bu durum kişilerde stres oluşturabilir (Baltaş ve Baltaş, 2002). Geçirilen zamanı geri almak mümkün değildir. Bu nedenle hayatta geçirilen her saniye çok değerlidir. Günlük hayat planlanarak yaşanılırsa zaman iyi yönetilir ve gereksiz yere harcanmamış olur. Böylece işler zamanında yapılır ve stresin olumsuz etkilerinden uzak durulur.

Çalışma Koşulları (aydınlık, ısı, gürültü, kalabalık): İş yerlerinde çalışanlarda stres yaratan çalışma koşullarından biri de aydınlıktır. Bir işin yapılabilmesi için gereken bilgilerin % 80'inin görerek kazanıldığı sanılmaktadır (Işıkhan, 2004). Çalışma yerinin yeterince ışıklandırılmaması sıkıntılı bir çalışma ortamı yaratır, göz sinirleri yıpranır, geçici veya daimi körlüklere yol açmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Çalışma yerinin ısısı ise ne çok sıcak ne de çok soğuk olmalıdır. Soğuk ortamda kişilerde kas ağrıları, dolaşım bozuklukları, derinin kuruması, el duyarlılığının yitilmesi gibi durumlar görülmektedir. Sıcak ortamda ise kalp rahatsızlıkları, halsizlik, cilt hastalıklarının yanında durgunluk, endişe, sıkıntı, sinirlilik gibi ruhsal belirtiler ortaya çıkmaktadır (Işıkhan, 2004). Kalabalık bir iş yerinde çalışmak gizlilik ve kişiye özgünlüğü yok ettiği için bireylerde stres yaratmaktadır. Gizliliğin olmayışı, çalışanların kendilerini engellenmiş ve sınırlandırılmış hissetmelerine neden olduğundan stres yaşamalarına yol açmaktadır (Aydın, 2002). Türkiye şartları göz önüne alındığında bazı devlet okullarının çalışma koşullarının çok kötü olduğu ortadadır. Özellikle birleştirilmiş sınıfların bulunduğu köy okulları bakımsız, ısınma ve ulaşım şartları yetersizdir. Buralarda görev yapan öğretmenlerin stres yaşadıkları söylenebilir.

Rol Çatışması: Çatışma stresle çok yakından ilişkisi olan bir kavramdır. Çatışma kişisel amaçlar, gereksinimler veya değerler gibi boyutlarda, bireyler veya gruplar arasındaki düşmanca davranışlar veya uyuşmazlıklardır. Örneğin denetmenlerin öğretmenlere karşı oynadığı soruşturmacı ve mesleki rehberlik rolleri arasında bir çatışma söz konusudur. Burada bir yandan öğretmeni mesleğinde geliştirici rolü beklenen müfettişe diğer yandan soruşturma rolü yüklenmektedir. İki rol arasında kalan müfettiş potansiyel bir stres yüklenmiştir (Aydın, 2002). Rol çatışması yaşayan kişilerin diğer çalışanlarla uyum sağlaması da zorlaşabilir. Çünkü kendileri stres altındadır. Stres altında olan kişilerin sosyal ilişkileri de zayıflayabilir.

Rol Belirsizliği: Bireyin rolleri konusunda yeterli bilgisinin olmaması durumunda rol belirsizliği görülür. Performans beklentilerini bilememe, iş davranışlarının sonuçlarını bilememe de bu türe girebilir (Balcı, 2000). “Kişinin sorumluluk sınırlarının iyi çizilmemiş olması, görevin kişiden beklediklerinin açık olmaması çalışanları çelişkiye düşürmektedir” (Baltaş ve Baltaş, 2004). Çalışanların çoğu çalıştıkları işlerde neler yapacaklarını, sorumluluklarının nerde başlayıp nerede sona erdiğini ve bunların diğer çalışanlara devredilmesi hakkında net bir bilgiye sahip değildirler. Bu belirsizlik çalışanlarda strese neden olmaktadır (Işıkhan, 2004). Kişi yaptığı işin amaçlarını, özelliklerini örgütte ne işe yarayacağını bilmiyorsa rol belirsizliği nedeniyle karmaşa yaşayacak işten doyum sağlayamayacaktır. Bu da bireyde stres yaşayacaktır.

Ast-üst ve Meslektaşlarla İlişkiler: Çalışan kişinin kendini amirinden daha yetenekli veya üstün görmesi, amirin çalışanın işinden memnun olmaması çalışanlar için büyük bir stres kaynağıdır (Baltaş ve Baltaş, 2002). Amirlerle olan zayıf ilişkiler çalışanın yaşantısını etkileyebilecek güce ulaştıklarında önemli bir stres faktörü haline gelmektedir (Işıkhan, 2004). Örneğin bir öğretmenin denetçi ile tartışırken hakarete bulunması kanunen suç sayılmaktadır ve cezası olan bir eylemdir. Ceza almak strese yol açabilir.

İş Ortamında Huzursuzluk: İş yerinde çalışanlar arasındaki ilişkiler strese neden olabilmektedir. İlişkileri iyi düzenleyemeyen çalışanlar olumsuz stres içindedirler. Bu durum kişileri rahatsız eder ve bir takım stres belirtileri ortaya çıkarır (Artan, 1986). Çalışmaya başladıktan sonra kişinin çalışma arkadaşları artık yaşamının bir parçası olmaktadır. Çünkü hergün onlarla karşılaşır ve sosyal etkileşim başlar. Hergün aynı havanın solunduğu insanlarla samimi bir ortam kurmak, iyi geçinmek, paylaşım içerisinde olmak hem kişinin hem de çalışma arkadaşlarının çalışmaya iyi güdülenmiş şekilde başlamasını sağlar.

İş Yerinde Dedikodu: İş hayatındaki stres kaynaklarından biri de dedikodudur. Toplumsal bir hastalık haline gelen bu olgu çalışanların zamanlarının ve enerjilerinin önemli bir bölümünü harcamalarına neden olmaktadır. İnsanlar kendi başarısızlıklarını, yetersizliklerini ve özlemlerini başkalarını arkalarından eleştirerek, davranışlarını kendilerine göre anlamlar yükleyerek gidermeye çalışırlar. Bu durum özellikle iş yerlerinde zaman ve enerji kaybına neden olduğu gibi kişisel ilişkilerde de gerginliğe neden olmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2002). Toplumsal

kültürün etkisiyle bireyler birbirlerinin yüzüne karşı eleştirmek yerine, bazı sorunları üçüncü bir kişiye çarpıtarak anlatmakta ve başkalarının arkalarından çekiştirebilmektedirler (Aydın, 2002).

Toplumsal Desteğin Düzeyi: Schafer (1987) toplumsal yalıtılmışlığın bir stres etmeni olduğunu belirtmiştir. Toplumsal destek ise strese karşı dirençli olmak için yardım eden önemli bir olgudur. İş yerindeki toplumsal destek birey için oldukça önemlidir (Akt. Aydın, 2002). Luthans (1989)'a göre grup içinde sorunlar paylaşılır ve diğer insanlarla olmak sevinç verir. Eğer iş yerinde bu tür bir toplumsal destek yoksa iş görenler için çok stresli durumlar ortaya çıkabilir (Akt. Aydın, 2002). Yeni atandığı okulda diğer arkadaşları tarafından sıcak karşılanmayan bir öğretmen toplumsal desteğin yokluğundan kaynaklanan bir stres yaşayabilir.

Örgüt Alanı: Bedensel ve ruhsal açıdan insan sağlığı iş hayatından kaynaklı stresin etkisindedir. Çalışma ortamında çalışanlar arasında kurulan sağlıklı insan ilişkileri, çalışanların iş arkadaşlarından, astlarından ve üstlerinden aldıkları destek stresin etkisini hafifletmektedir. Ters bir durumda ise bu insan ilişkileri kendiliğinden bir stres faktörü olmaktadır (Işıksan, 2004). Örneğin öğretmenler görev yaptıkları okuldan başka bir okula giderken ister istemez gideceği yere uyum sağlayıp sağlayamayacağını sorgularken stres yaşayabilmektedir.

Karara Katılma: Çalışanların bilgisi, görgüsü ve istekleri örgütsel karar sürecinden ayrı tutulursa katılım azlığı oluşur. Çalışanların kararlara katılması stresi azaltmaktadır (Balcı, 2000). Eğer çalışanların kararlara katılmaları engellenirse, çalışanlar kendilerini örgütten dışlanmış hissedecekler ve bu durum strese neden olacaktır (Aydın, 2002).

Yetkilerin Yetersizliği: Yasal düzenlemelerin yetki aktarımını sağlamaya engel olması, yöneticilerin yetki aktarma konusunda isteksiz davranması nedeniyle iş görenlere yeterince yetki aktarılmaz. Bu da iş görenlerin stres yaşamalarına sebep olur ve çalışma isteğini azaltır (Aydın, 2002).

Sorumlulukların Verdiği Endişe: Önemli stres kaynaklarından biri de aşırı sorumluluktur. Kişiyeye yüklenen sorumluluk fazlaysa ya da kişi sorumluluğu kişilik özelliği sonucu daha yüksek algılıyorsa bu durum strese neden olmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2002). İşgörenler sorumluluklarına ilişkin gerçekçi algılara sahip olurlarsa stresten daha az etkileneceklerdir (Aydın, 2002).

Değerlendirmede Adaletsizlikler: İş değerlendirmesi işle ilgili önemli stres etmenidir. İnsanların çoğu başkaları tarafından değerlendirilmekten hoşlanmamaktadırlar. Çünkü değerlendirmenin nesnel ve yeterli biçimde yapılmasının zor olduğu bilinmektedir. Yanlı ve yetersiz değerlendirme ile çalışan işini kaybedebilir ya da kariyerinde ilerleyemeyebilir (Ertekin, 2006). Özellikle çalışanın geleceğini ilgilendiren bir değerlendirme söz konusu ise ve bir değerlendirilmelerde adaletsizlikler varsa stres kendini gösterebilir.

İş Güvenliğinin Eksikliği: Kişinin sahip olduğu iş, onun toplumsal statüsünü, hayattan aldığı doyumunu, ailesine sağladığı imkanları ve hayattan aldığı zevki belirler (Baltaş ve Baltaş, 2002). İşini kaybetme korkusu kişinin kendine olan saygısının azalmasına neden olur. Böyle bir durumla karşılaşan işgörenlerin stres düzeyleri oldukça yüksek olur (Aslan, 1995). Örneğin özel okulda çalışan öğretmenler resmi okulda çalışan öğretmenlere göre işini kaybetme korkusu yaşayarak daha çok stres altında olabilirler. Yine ücretli çalışan öğretmenler de kadrolu öğretmenlerin atanmasıyla birlikte işlerini kaybedeceklerini bildikleri için stres yaşayabilirler.

Çalışmaların Karşılığını Alamamak: Çalışan kişi, işinde çok çalışarak gelmeyi istediği kariyer basamağının altında bir yerlerde çalışıyorsa, bu durum hayal kırıklığıyla birlikte strese neden olacaktır (Artan, 1986). Çalışanların stres altında yaşamamaları için başarıları takdir edilebilir, yaptığı işler desteklenebilir, gerekirse yeteneklerinin uygun olduğu konumlarda çalıştırılabilir ve hak ediyorlarsa terfileri sağlanabilir.

Araç-gereç Yetersizliği: Örgütlerde çalışanlar, görevlerini gereği gibi yerine getirebilmek için çeşitli araç ve gereçlere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu araç gereçleri kullanarak kişi işini daha kolay yapacak böylece yorulmayacak ve başarısı yükselecektir. İş görene kolay ve düzenli çalışma ortamı yaratacak araç-gereçlerin yetersizliği iş göreni strese sokacaktır (Aydın, 2002). Örneğin bilgisayar hayatımızda vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. Çalışma ve sosyal hayatımızda sık sık kullandığımız bilgisayarın iş yerinde bulunmaması bütün işlerin aksamasına neden olabilir. Yine ders araç gereçlerinin yetersiz olduğu bir okulda görev yapan öğretmenler verimli ders yapamadıkları için stres yaşayabilirler.

Statü Düşüklüğü: Kişilerin işinde yükselme ve statü ihtiyacı onların en önemli özelliklerinden biridir. Stresi yaşayan kişilerin çalıştıkları işler ve işlerinde yükselme, belli bir seviyeye gelmek için gösterdikleri çabalar strese neden olan başlıca faktörlerdir (Işıkkhan, 2004).

İş Ortamında Görüş Farklılığı: Siyasi görüş farklılıkları örgütlerde işgörenler arasında çatışmalar yaratarak ciddi bir stres kaynağı haline gelmektedir. Özellikle yöneticilerin siyasi kayırmaları ya da işgörenin herkes tarafından savunulan görüşleri reddetmesi kişinin örgüt içinde dışlanmasına ve ezilmesine yol açabilmektedir. Bu durum güvensizliğin de eşlik ettiği şiddetli bir stres yaratabilir (Aydın, 2002).

2.3.3.4. Örgüt Dışı Stres Kaynakları

Bireyi çalışma hayatında etkileyen ancak işi ile ilgili olmayan stres kaynakları olarak tanımlanabilir. Yeni bir çocuğun doğumu, şiddetli geçimsizlik, ekonomik yetersizlikler gibi ailevi olaylar; beklenmedik bir harcama yapmak zorunda kalınması, düşük ücretle çalışmak gibi ekonomik sorunlar ve daha önce uğraşılan bir hobiden vazgeçilmesi ya da kişinin düzenli bir hayat yaşayamaması gibi kişisel ilişkilerdir. Irk, cinsiyet ya da sınıf farkı gibi toplumsal değişkenler de stres yapıcı örgüt dışı etkenlerdir (Pehlivan, 2000). Ayrıca toplumsal ve teknolojik değişim, konut ve yer değiştirme, toplumsal şartlar da örgüt dışı stres kaynakları arasındadır (KHO, 1987; Akt. Işıkhan, 2004).

2.3.4. Stresin Örgütsel Sonuçları

Stresin örgüte yansıyan sonuçlarını, performans düşüklüğü, işgören devir hızı, işe devamsızlık, örgütten ayrılma, yetersizlik duygusu, işbirliğini sağlayamama, yabancılaşma, işte hata yapma, isabetsiz kararlar verme, işe geç gelme, dikkatsizlik, tükenme, kaza yapma eğiliminin artması şeklinde sıralanabilir.

2.3.4.1. Performans

Çalışanların belli bir miktarda stres içinde olmaları, onların işlerine karşı güdülenmelerini ve performans düzeylerinin yükselmesini sağlayan bir güçtür. Ancak, stres miktarının artması tam tersi bir etki yapmaktadır (Aydın, 2002). Burada stresin olumlu etkisinden bahsetmek

mümkün olabilir. Kişi stres düzeyini orta seviyede tutarsa hem kendisi için hem de çalıştığı örgüt için verimli bir performans sergileyebilir.

Aşırı stres durumunda ise kişide hem psikolojik hem de fizyolojik hastalık ve rahatsızlıklar ortaya çıkacağından bu durumda performans düşüklüğü görülecektir (Işıkhan, 2004).

2.3.4.2. İşgören Devir Hızı

Bir kurumda stres altında çalışma, işgörenlerin işe yabancılaşmalarına, endişesuyumalarına, kurumla bütünleşmemelerine ve işlerinden doyum almamalarına neden olmaktadır. Böyle bir durumda birey daha iyi iş fırsatlarını değerlendirmekte ve iş değiştirmeyi düşünmektedir. Bu durumda da işgören devir hızı yükselmektedir (Işıkhan, 2004). Albrecht (1988) bir örgütteki işgücü devrinin üçte ikisi emeklilik, kendi arzusuyla ayrılma ve belirli bir nedenle işten çıkarılma gibi nedenlere bağlıyken geri kalan üçte biri ise doğrudan ya da dolaylı olarak stresle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Özellikle olumsuz fiziksel çalışma koşulları altında ezilen ve işinde arzuladığı tatmini bulamayan çalışanların strese girerek zamanla işletmelerinden soğudukları ve işten ayrıldıkları görülmektedir (Akt. Ekici ve Yılmaz, 2003). Burada örgüt ikliminin önemi ortaya çıkmaktadır. Örgüt içindeki olumlu hava, çalışma koşulları, arkadaş ilişkileri, takım ruhu, başarının ödüllendirilmesi gibi durumlar örgüt iklimini etkiler. İşgörenlerin örgütü terk etmemeleri için olumlu örgüt iklimi oluşturulabilir.

2.3.4.3. İşe Devamsızlık

İş ortamı, yönetim ve işgörenler arasındaki ilişki, işin yapılış şekli, işgörenlerin yeniliş iş secimi işe gelmemeyi etkileyen faktörlerdendir. İş yerindeki psikososyal ortam işten uzaklaşmanın nedenleri arasındadır. İşgörenlerin rapor almalarına neden olan hastalıkların çoğu psikolojik nedenlere bağlıdır (Işıkhan, 2004). Örneğin; öğretmenler rapor alarak okula gelemeyebilirler. Eğer çalışanlar stres altındaysa bu stresten kaçınmak için işe gitmeme davranışı gösterebilirler.

2.3.4.4. Yabancılaşma

Yabancılaşma, kişinin kendini çalıştığı kurumun bir parçası olarak görmemesi, çalıştığı yerden uzaklaşma hissini duyması anlamına gelmektedir. İşgörenler çoğu kez çalıştıkları

kurumun ve kurumda kullanılan üretim araçlarının esiri haline gelmekte, kurumun yapısına, amaçlarına ve gelişmesine yabancı kalmaktadır. Bu durum çalışanları boşluğa ve bunalıma sürüklemektedir. Kurumda strese neden olan faktörlerden bazıları yabancılaştırma sorununu ortaya çıkarmaktadır (Işıkhan, 2004). Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarında kendilerini yalnız hissetmeleri, diğer meslektaşlarıyla uyum sağlayamamaları yabancılaştırmaya örnek olarak verilebilir.

2.3.4.5. İşe Gitmede İsteksizlik

İşgörenler işyerlerinde yaşadıkları stres yüzünden genellikle işe gitmede isteksiz olmaktadır. Kendilerinde stres yaratan durumlarla yüzyüze gelme endişesi, bireylerin işe karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olmaktadır. İşine isteksiz başlayan birey de çalışma süresince etkili ve verimli olamamaktadır (Aydın, 2002).

2.3.4.6. İşte Hata Yapma

Stresin önemli etkilerinden biri, bireylerde dikkat eksikliği meydana getirmesidir. İşgörenler dikkatsizlik nedeniyle işlerinde hata yapmaktadırlar. Hata yapma, hem bireyin kendine güvenini sarsmakta hem de örgütsel açıdan zaman, para ve kaynak savurganlığına neden olmaktadır (Aydın, 2002).

2.3.4.7. Örgütten Ayrılma

İşgörenlerin beklentileri örgüt tarafından karşılanamazsa bu durum bireyde stres yaratmaktadır. Bu durum bireyin performansını olumsuz etkilenmekte ve bireyin ilk fırsatta örgütten ayrılmasına neden olmaktadır (Aydın, 2002).

2.3.4.8. İsabetsiz Kararlar Verme

Karar verme, bir sorunu çözmek için birçok seçenek arasından en uygununu seçmek olarak tanımlanmaktadır. Stres altındaki bireyler çoğu zaman seçenekler arasından en uygununu seçebilecek dikkat ve yoğunluğa sahip olamamaktadırlar (Aydın, 2002).

2.3.5. Öğretmen Stresi

İlk defa 1977 yılında karşımıza çıkan öğretmen stresi, terim olarak Chris Kyriacou tarafından kullanılmış ve bu tarihten sonra yapılan diğer araştırmalara konu olmuştur. Kyriacou (1989) öğretmen stresini; öğretmenlerde mesleklerinden dolayı öfke, tansiyon, hayal kırıklığı, kaygı, depresyon ve asabılık gibi hoş olmayan duygu deneyimlerinin yaşanması şeklinde tanımlamıştır. Stresin uzun zaman devam etmesi hali zihinsel ve duygusal bir bitkinlik durumunun ortaya çıkmasına, başka bir ifadeyle tükenmeye neden olmaktadır. Bu stres, iş performansını olumsuz olarak etkilediği için okullarda da bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır (Akt. Yıldırım, 2008).

Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin en çok etkilendikleri stres kaynakları (Ertekin, 1993):

- ✓ Yönetmelik destek
- ✓ Meslekten kaynaklanan sıkıntılar
- ✓ Mali açıdan güvenlik içinde olup olmama
- ✓ Öğrenci disiplinine ilişkin sorunlardır.

Aslan'a göre ise öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları şunlardır:

- Kararlara katılma
- İletişim
- Yöneticilerin tutum ve davranışları
- Denetim biçimi
- Çalışma koşulları
- Yükselme ve gelişme olanakları
- Mesleki güvence
- Örgütsel olanaklar
- Rol çatışması-rol belirsizliği
- İnsan ilişkileri
- Öğrencilerin tutum ve davranışları
- Velilerin tutum ve davranışları (Aslan, 1995).

Kyriacou (2001)'ya göre öğretmenlerin yüz yüze geldiği temel stres kaynakları şöyle sınıflandırılmıştır:

- ❖ Öğrencilerdeki motivasyon eksikliği
- ❖ Disiplin sağlama
- ❖ Zaman baskısı ve iş yükü
- ❖ Değişikliklerle başa çıkma
- ❖ Başkaları tarafından değerlendirilmek
- ❖ Meslektaşlarla uğraşmak
- ❖ Özsaygı ve statü
- ❖ İdare ve yönetim
- ❖ Rol çatışması ve belirsizlik
- ❖ Yetersiz çalışma koşulları (Akt. Yıldırım, 2008).

Aydın (2002) ise öğretmenlerde stres yaratan kaynaklar şu şekilde sıralanmıştır:

- Eğitim Sistemi ile İlgili Kaynaklar
 - a) Bakanlık tarafından öğretmenlere sahip çıkılmaması
 - b) Eğitim sistemimde kalitenin düşmesi
 - c) Eğitime siyasetin karışması
 - d) Eğitime gereken önemin verilmemesi
 - e) Nitelikli öğretmen yetiştirilememesi
- Yönetici ve Müfettişlerle İlgili Kaynaklar
 - a) Okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin olmaması
 - b) Ast-üst çatışmaları
 - c) Haftalık ders programının adil olmaması, bazı öğretmenlere ayrıcalık yapılması ve saatlerin düzensiz dağıtılması
 - d) Müfettişlerin denetim sürecinde hata arama amacını taşıması
 - e) Denetimden kaynaklanan kaygı, baskı ve tedirginlik
 - f) Yükselme olanağının olmaması
 - g) Okulda demokratik bir ortamın yaratılmaması
 - h) Yönetime katılma olanağının olmaması

- Öğrencilerle İlgili Stres Kaynakları
 - a) Öğrenci kalitesinin her yıl biraz daha düşmesi
 - b) Öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarısız olmaları
 - c) Sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması

- Görevden Kaynaklanan Stres
 - a) Yetkilerin yetersiz olması
 - b) Çalışmaların karşılığının alınamaması
 - c) Aşırı ders yükü
 - d) İstenen başarı düzeyine ulaşılamaması
 - e) İş arkadaşlarıyla geçimsizlik
 - f) Öğretmenler arasında dedikodu
 - g) Öğretmenler arasında oluşan siyasi gruplaşma (Aydın, 2002).

2.3.6. Stres Yönetimi

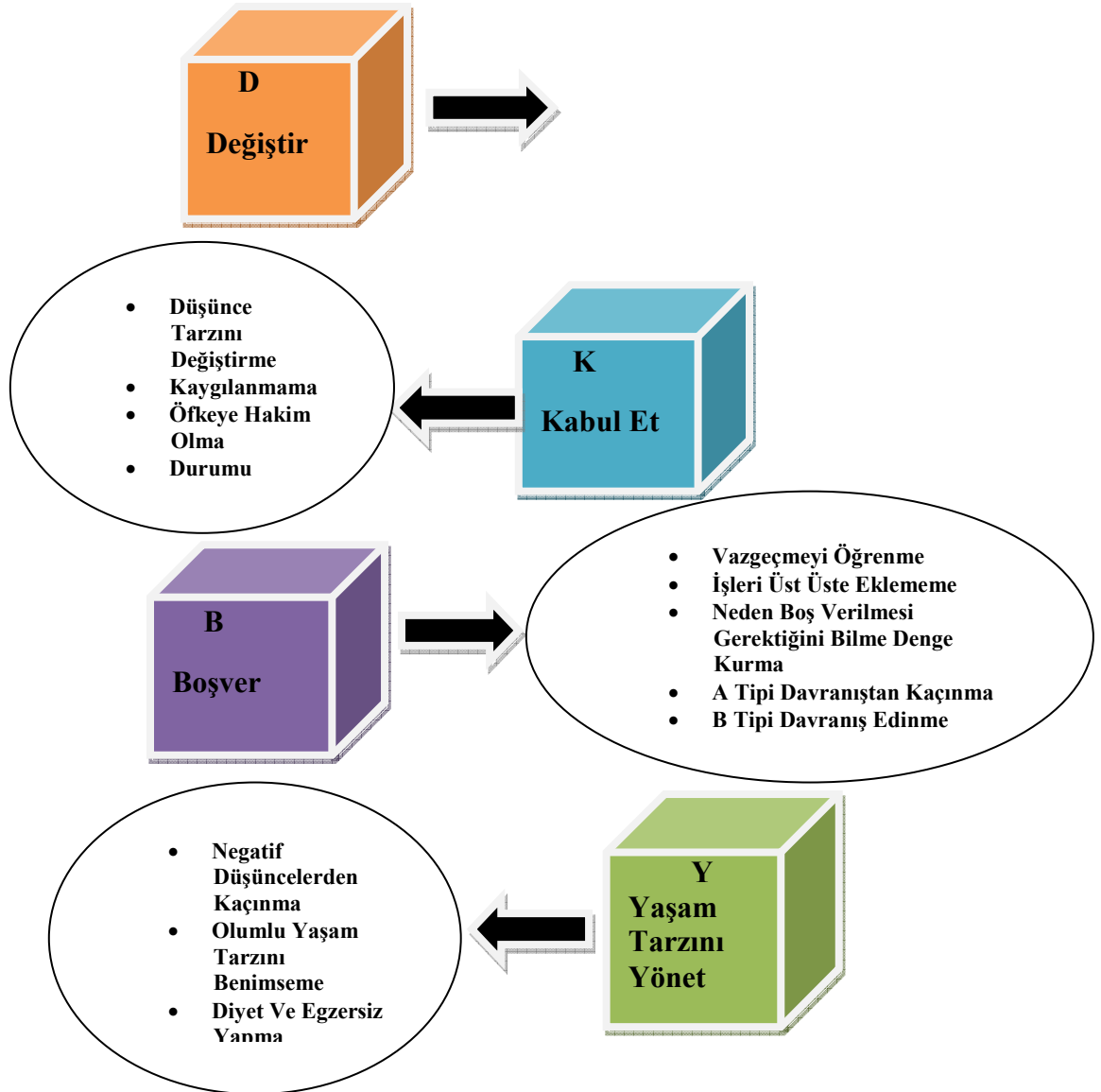
Stresle başa çıkmak ve yaşam kalitesini artırmak amacıyla, durumu ya da duruma verilen tepkileri değiştirmeye stres yönetimi denir (Güçlü, 2001).

Kişinin, yaşamındaki olumsuzluklarla başa çıkabileceği inancı, stres yönetimi açısından en gerekli olgudur. Stresin olumsuz etkilerini bertaraf etmek için kişinin problemin çözülebilir olduğuna, kişisel olarak bu durumu kontrol altına alabilecek güçte olduğuna ve bu eylemi yapmanın degeceğine inanması gerekir. Bunu yaparken stres yönetiminin amacının stresin bütününden kaçınmak değil, verimlilik, enerji ve atıklığe doğru olumlu bir güç oluşturarak stresi kontrol altına almak olduğunu unutmamak gerekir (Çelik ve Öztürk, 2004). Sıfır stressiz bir hayat düşünülemez. Önemli olan stresi kontrol ederek aşırı boyutta yaşamaktan kendimizi sakınmaktır.

Braham (1998) bireylerin yaşadıkları stresi kontrol altına almaları için DKBY (Değiştir-Kabul Et- Boş ver- Yaşam Tarzını Yönet) modelini geliştirilmiştir. Bu modele göre;

İmkan varsa, içinde bulunulan olumsuz durumu değiştirmek için ilk adım (D (Değiştir)) atılmalıdır. Olumsuz durum değiştirilirse, bu durumun sebep olduğu stres tamamen ortadan

kalkabilir. Kontrol edilemeyen durumlarla karşısında ikinci adım olan K (Kabul et) adımında, koşulları öfkelenmeden kabul etme ve olumlu yaklaşımı kaybetmeme öğrenilmelidir. Üçüncü adım olan B ‘Boşver’i temsil etmektedir. Boş vermek duygusal, zihinsel ve ruhsal açıdan işe yarayan etkili bir yöntemdir. Değiştiremeyeceğimiz durumları kontrol etmeye çalışmak bizi kontrol saplantısına götürür. Bu durum da strese sebep olur. Dördüncü adım ise, Y, ‘yaşam tarzını yönet’ tir. Egzersiz, diyet, rahatlama ve duygusal destek yoluyla, gelecekte stres oluşturabilecek etmenlerle bu günden mücadele etmeyi sağlar (Akt. Güçlü, 2001). Şekil 3’te stresi yönetmede kullanılan DKBY modeli görülmektedir.



Şekil 3: D (Değiştir) K (Kabul Et) B (Boşver) Y (Yaşam Tarzını Yönet) Modeli

Kaynak: Güçlü, N. (2001), Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 21, Sayı 1, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara, ‘dan uyarlanmıştır.

BÖLÜM III

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yurt dışında ve Türkiye’de (Yurt içinde) yapılan konu ile ilgili çeşitli araştırmalara yer verilmiştir.

3.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hall, Wooster ve Woodhaouse (1985)’in “Taking Responsibility For Teacher Stres” adlı çalışmalarında öğretmenlerin daha fazla sorumluluk alarak yaşamlarındaki stresi kontrol etme yolları kurs organizasyonu içerisinde incelenmiştir. Öğrenciler ve çalışma arkadaşları olarak iki stres boyutu üzerinde durulmuştur. Öğrencilerden kaynaklanan stresörler; derslerin bölünmesi, kendi aralarındaki agresif davranışlar, dersleri aksatma olarak personellerden kaynaklanan stresörler ise iş arkadaşları arasında profesyonel olmayan davranışlar, işe gelmeyen öğretmenlerin idare edilmesi, yönetimden kaynaklanan aksaklıklar ve iş arkadaşlarının birbirlerine karşı agresif davranışları şeklinde belirlenmiştir (Akt. Yıldırım, 2008).

Capel (1989)’in ‘Stress and Burnout in Secondary School Teachers’ adlı çalışmasının amacı, dört ortaokulda çalışan öğretmenlerde stresin ve tükenmenin artmasına neden olan farklı faktörleri değerlendirmektir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin stres ve tükenme seviyeleri normal veya düşük çıkmıştır. Ayrıca hiçbir öğretmende yüksek seviyede stres ve tükenme görünmemiştir. Öğretmenlerde stres ve tükenme seviyesi düşük olmasına rağmen dikkat dağılması, zihinsel ve duygusal çöküntü, öğrencilerle daha az ilgilenme, onlara daha az bilgi verme, örgüt içerisinde çok çalışma ancak karşılığını alamama, işi terk etme ve mesleği bırakma gibi olumsuz etkiler ortaya çıkmıştır (Akt. Yıldırım, 2008).

Borg, Riding ve Falzon (1991) tarafından yapılmış olan ‘Öğretimde Stres İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Stresi ve Faktörleri, İş Doyumu ve Kariyer Bağlılığı Üzerine Bir Çalışma’ adlı araştırmada öğretmenlerde stres yaratan öğrencilerin yanlış davranışları, zaman ve kaynak güçlükleri, mesleki kabul edilme ihtiyaçları ve zayıf ilişkiler olmak üzere dört faktör

bulunmuştur. Öğrencilerin yanlış davranışları ile zaman/kaynak güçlükleri en etkili stres kaynağı olarak belirlenmiştir (Akt. Kırıl, 2008).

Forlin (1997)'in yapmış olduğu 'Teachers Perceptions of the Stres Associated with, Inclusive Education and Their Methods of Coping' adlı araştırma, Avustralya'daki ilköğretim öğretmenlerinin eğitim sırasında ve özel durumlarda stresli durumlarla baş etmeleriyle ilgilidir. Araştırmaya göre öğretmenlerde en çok strese neden olan konular, kişisel zorluklar ve çocuk aktivitelerine bağlı zorluklar olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin hemen hemen hepsinin çocukların eğitiminden ve huzurundan kendilerinin sorumlu olduklarına inandıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumun ise oldukça fazla bir şekilde strese neden olduğu belirtilmiştir. Çocuğun ihtiyaçları, beslenmesi ve aktif öğrenme çevresi de yine öğretmenlerin tamamı tarafından stresli durum olarak görülmüştür. Çocuk davranışlarına bağlı stres yapıcıların başında ise çocuğun uygunsuz sosyal kabiliyetler sergilemesi ve kısa dikkat süresi olduğu vurgulanmıştır (Akt. Yıldırım, 2008).

Pervez ve Hanif (2003)'in 'Levels and Sources of Work Stress Among Women School Teachers' adlı kadınlarda iş stresinin kaynaklarını ve düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmasında ilkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri ve resmi okullarda çalışan öğretmenler ile özel okullarda çalışan öğretmenler arasında da stres düzeyi bakımından karşılaştırmalar yapılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin stres seviyeleri ilkokul öğretmenlerine nazaran daha yüksek çıkmıştır. Resmi okul öğretmenleri zaman yönetimi ve işten kaynaklanan stres yapıcılar itibariyle özel okul öğretmenlerine göre daha çok strese sahip oldukları; kalp ve damar hastalıkları ile gastronomik hastalıklar, stres belirtisi olarak özel okul öğretmenlerinde yüksek seviyede olduğu daha çok iş deneyimi olan öğretmenler ile kalabalık sınıflarda ders yapan öğretmenlerin, diğerlerine göre daha stresli oldukları tespit edilmiştir (Akt. Yıldırım, 2008).

Kyriacou ve Chien (2004) tarafından 'Tayvan'daki İlköğretim Okullarındaki Öğretmen Stresi' konulu çalışmaya Tayvan'da ilköğretim okullarında görevli 203 öğretmen katılmış ve öğretmenlerin %26'sı çok veya aşırı stresli olduklarını ifade etmişlerdir (Akt. Kırıl, 2008).

3.2. Türkiye’de (Yurt İçinde) Yapılan Araştırmalar

Karakaya (1988) yapmış olduğu “İlköğretimde Teftiş ve Güçlükler” adlı araştırmasında, ilköğretim okulları teftişinde müfettiş, okul yöneticisi, öğretmen ile teftiş sistemindeki eksikliklerden kaynaklanan güçlükleri ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda;

- a) Teftişte kullanılan ölçme ve değerlendirme ölçeklerinin yetersiz olduğu,
- b) Teftiş faaliyetlerinde kullanılan teknik ve yöntemlerin geliştirilmesi için sistemde gerektiği kadar çalışma yapılmadığı,
- c) İlköğretimde teftiş sisteminin geliştirilmesi için öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine yeterince yer verilmediği,
- d) Okul müdürlerinin müfettişler ve öğretmenler arasındaki bütünleşmeyi sağlayamadığı tespit edilmiştir.

Özdemir (1990)’in yaptığı “Ortaöğretim Kurumlarında Denetim” adlı araştırmanın bulguları aşağıdaki gibidir:

- a. Müfettişler on beş etkinlik alanı içerisinde rehberlik ve danışma hizmetlerinin yürütülmesinde aksaklıklar görüldüğünü belirtmişlerdir. Bu aksaklıklar;
 - Öğretim geliştirilmesine yönelik kararlar alınmasında
 - Okul – aile birliği çalışmalarında
 - Bina tesis araç – gereçlerinin bakımında
 - Atölye, derslik, laboratuvar vb. yararlanmada görülmüştür.
- b. Araştırmada en az aksamaların büro işlerinde görüldüğü belirtilmiştir.
- c. Öğrenci sağlığı ve güvenliği konusunda da aksaklıkların olduğu görüşü belirtilmiştir.
- d. Müfettişlerin gördüğü diğer aksaklık alanlarını; planların hazırlanması, öğrenci velileri ile işbirliği, öğrencilerin kişisel sorunları ile ilgilenme, öğrencilerin kişisel çalışmalara yönetilmesi, çalışmalarında işbirliğinin sağlanması, okulda disiplini sağlama oluşturmaktadır.

Özdayı (1990)'nın 'Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi' adlı araştırma ile resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş stresi düzeylerini belirlemek ve aralarındaki farkı ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre resmi liselerde çalışan öğretmenlerin stres düzeyleri özel liselerde çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Stres yaratan faktörler ise öğrencilerin verimsiz çalışma alışkanlığı ile maaş, terfi, mesleki güvence ve mesleki gelişme imkanlarının azlığı şeklinde belirlenmiştir.

Kırel (1991) tarafından doktora tezi olarak hazırlanan "Örgütlerde Stres Kaynaklarının Çalışan Kadınlar Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir Bölgesinde Bir Uygulama Çalışması" adlı çalışma, işin niteliğinden dolayı stresin çalışan kadınlarda bireysel, psikolojik, örgütsel ve davranışsal olarak ne tür etkileri olduğunu saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre işin niteliğinden kaynaklanan stres kaynakları çok fazla veya çok az iş, zaman baskısı, vardiyalı çalışma, işte tehlikenin varlığı, rol çatışması ve rol belirsizliğidir. Araştırmanın psikolojik sonuçları arasında endişe, isteksizlik, bıkkınlık, uyku problemleri; davranışsal sonuçları arasında sigara alışkanlığı ve aile ile ilgili problemler; bireysel sonuçları arasında aşırı sinirlilik ve baş ağrısı; örgütsel sonuçları arasında ise yabancılaşma, tatminsizlik ve iletişim kopukluğu yer almaktadır.

Pehlivan (1993)'ün "Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları" adlı araştırmasında, öğretmenlerde en çok stres yaratan durumlar; ücret yetersizliği, personel değerlendirmedeki adaletsizlikler, araç-gereç yetersizliği ile çalışmaların karşılığını alamamak şeklindedir. Stresin fiziksel belirtilerine ilişkin çok az görülen sonuçlardan bazıları ise; terleme, nefes darlığı, alerji ve mide bulantısı şeklindedir. Tansiyon yükselmesi, sindirim bozukluğu ve baş ağrısı az, yorgunluk belirtisi ise orta derece olarak gözlenmiştir. Davranışsal stres belirtileri içerisinde çok az görülen sonuç alkol kullanmadır. Sigara kullanma, iştah artışı ve uyuma isteği belirtisi ise az derecede gözlenmiştir. Psikolojik stres belirtilerine ilişkin sonuçlardan işbirliğinden kaçınma, sürekli endişe ve yersiz telaş az derecede gözlenmiştir. Stresin performans üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle deneklerde çok az ve az derecede olmak üzere kendini yetersiz hissetme, izin veya rapor alma, işe gitmekte isteksizlik, işten ayrılmayı düşünme, işbirliği kuramama, kırıcı davranma, hata yapma ve isabetsiz kararlar verme durumlarının öğretmenlerde orta derecede olmak üzere yapılan işin niteliğinin düşmesi durumunun saptandığı görülmektedir.

Aslan (1995) “Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları” adlı doktora tezinde, öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları belirlenmeye çalışmıştır. Öğretmenlerde en çok stres yaratan faktör, öğrencilerin tutum ve davranışları olarak belirlenmiştir. ‘Mesleksi Görünüm’, ‘Velilerin Tutum ve Davranışları’, ‘Mesleksi Güvence’, ‘Örgütsel Olanaklar’ ve ‘Yöneticilerin Tutum ve Davranışları’ boyutlarında öğretmenlerin “çok” düzeyinde stres algılamış oldukları bu boyutlardan yalnızca “Mesleksi Güvence” boyutunda, cinsiyet değişkeni açısından erkeklerin daha fazla stres yaşadıkları ortaya çıkmıştır. ‘Çalışma Koşulları’, ‘Yükselme ve Gelişme Olanakları’, ‘Karara Katılma’, ‘İnsan İlişkileri’, ‘Rol Çatışması-Rol Belirsizliği’, ‘Denetim Biçimi’ ve ‘İletişim’ boyutlarında öğretmenler “orta” düzeyde stres algılamışlardır.

Terzi (1996) nin yapmış olduğu “İlköğretim Müfettişlerinin Teftiş Sorunları” adlı araştırmasında ilköğretim müfettişlerinin çalıştıkları örgüt yapısı, yönetimi ve öğretmen davranışları ile teftiş sürecinin değerlendirme boyutunda karşılaştıkları sorunların neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, teftiş sürecinin değerlendirme boyutunda, ilköğretim müfettişlerinin aralarında orta derecede bir uygulama birliği olduğu sonucuna varılmıştır.

Tufan (1997) “Ankara İli Çankaya İlçe Merkezindeki Devlet ve Özel Liselerde Görevli Öğretmenlerin İşlerinde Stres Yaratan Etmenler ve Bunlarla Başa Çıkma Yolları Konusundaki Görüşleri” adlı araştırmasında devlet liseleri ve özel lise öğretmenlerinde stres yaratan etmenler ve öğretmenlerin bu etmenlerle başa çıkma yolları konusundaki görüşleri incelemiştir. Devlet liseleri ve özel lise öğretmenlerinin en fazla stres yaratan etmenlerle ilgili görüşleri sırasıyla, maaşın yetersiz olması, eğitim sisteminde yapılan değişiklikler, mesleğin toplumsal statüsünün düşük olması, çalışmaların manevi karşılığını alamamak biçiminde belirtilmiştir.

Yılmaz (1998) İlköğretim okullarında ders teftişinde karşılaşılan sorunların saptanmasına dönük çalışmasında, bulgulardan biri de kurum yöneticilerinin teftişi sonucunda müfettiş tarafından takdir edilen puanların gerçekçi ve objektif olmadığı görüşüdür.

Zoraloğlu (1998) ’nun ‘Öğretmenlerinin Mesleki Stres Kaynakları ve Stresin Örgütsel Doğurguları’ adlı öğretmenlerin mesleki stres kaynakları ile stresin örgütsel doğularının bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada en yüksek düzeyde stres yaratan maddeler maaşların düşüklüğü, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının düşüklüğü, hükümetin

kararlı bir eğitim politikası izlememesi şeklinde sıralanmıştır. Araştırmada ele alınan bağımsız değişkenler bakımından stres kaynaklarıyla ilgili ortaya çıkan anlamlı farklılıklar alt ölçeklere göre müdür, veli öğrenci ilgisizliği, iş yükü, işgören devri, uyumsuzluk ve moral düşüklüğü olarak tespit edilmiştir.

Balcı (2000) ‘Öğretim Elemanlarının İş Stresi’ adlı araştırmasında, öğretim elemanlarının işlerinde yaşadıkları stresin düzeyi, stresle baş etmede kullandıkları stratejiler ve stres durumundaki performans düzeyleri belirlemeye çalışmıştır. Öğretim elemanlarının en çok stresi ‘mesleki ilkeler’ faktöründen yaşadıkları onu ‘iş yükü’ faktörünün izlediği bulunmuştur.

Dündar (2005)’ in yapmış olduğu ‘İlköğretim Okullarında Yapılan Teftişin Okul Başarısı ve Gelişimi Üzerine Etkisi’ adlı araştırmada teftişin okul geliştirme üzerine olumsuz etkilerinin nedenleri aşağıdaki gibidir:

- a) Müfettiş yargılarının doğruluğuna güvensizlik duyulmaktadır.
- b) Teftiş stres ve moralsizliğe neden olmaktadır.
- c) Teftişin topluluk üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır.
- d) Bazı okullarda öğretmenler teftiş raporunun onlara zaten bildikleri şeyleri söylediğinden şikayet etmişlerdir.
- e) Öğretmenler müfettişlerden önerilerinin nasıl başarıya ulaştırılacağı hakkında yol gösterme içeren daha gelişimci bir yaklaşım istediklerini de belirtmişlerdir.
- f) Müfettiş hakkında genel imajın ya otoriter ve korkutucu ya da müfettişlerin davranışlarının gerçekte destekleyici, yardımcı ve işbirlikçi olmadığı şeklinde görülmektedir.

Gülbeyaz (2006)’ın yapmış olduğu ‘Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları (Kayseri İli Örneği)’ başlıklı araştırmasında öğretmenler en fazla stresi mesleki görünüm, örgütsel olanaklar ile öğrenci tutum ve davranışları boyutlarında, en az stresi ise denetim biçimi, yöneticilerin tutum ve davranışları ile iletişim boyutlarında yaşamaktadırlar.

Yıldırım (2008)'in sınıf öğretmenlerinin stres kaynaklarını ve stresle baş etme yollarını belirlemeye yönelik yapmış olduğu 'Sınıf Öğretmenlerinin Stres Kaynakları ve Baş Etme Yolları (Kilis İli Örneği)' adlı araştırmasına göre okul imkanları ve denetim boyutuna ilişkin "müfettişlerin olumsuz eleştiri yapmaları" ve "sınıfın kalabalık olması" öğretmenlerde stres yaratan ve buna bağlı olarak eğitim ve öğretimin kalitesini düşüren faktörlerdir. Okul yönetimi boyutuna göre "okulda eğitim ve öğretim dışı iş yükünün fazlalığı" ve "okul ile ilgili kararlar alınırken öğretmenlere görüşlerinin sorulmaması" öğretmenler için stres yaratan en önemli konular olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleği boyutuna göre "öğretmenlik mesleğinde maaşın yetersiz olması" ve "ilköğretim programında yapılan değişikliklerin yarattığı problemler" öğretmenler için stres yaratan en önemli konulardır. Meslektaşlar boyutuna ilişkin bulgulara göre "öğretmenler arasında dedikodu yapılması" öğretmenler için stres yaratan en önemli konular olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler boyutuna ilişkin verilerin analizinde elde edilen bulgulara göre "velilerin çocuklarının eğitimleri ile ilgilenmemeleri" ve "öğrencilerin sınıfa araç-gereç açısından hazırlıksız gelmeleri" öğretmenler için stres yaratan en önemli konular olarak ortaya çıkmaktadır. Velilerin müdahalesi boyutuna ilişkin verilerin analizinde elde edilen bulgulara göre "velilerin çocuklarının başarısızlığından öğretmeni sorumlu tutmaları" öğretmenler için stres yaratan en önemli konu olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğretmenlerde en yüksek düzeyde stres yaratan durumun, öğrencilerin neden olduğu stres kaynakları alt boyutunda yer alan "velilerin ilgisizliği" maddesi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerde en az strese neden olan konular ise; "okulda farklı siyasi düşünce ve görüşler nedeniyle sıkıntılar yaşanması", "okulda nöbet saatlerinin dağılımındaki eşitsizlikler", "öğretmenler arasında rekabet olması", "öğretmen sendikalarının yetersiz olması" dır.

Gökalp (2010)'in yapmış olduğu 'İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmen Teftişlerindeki Denetim Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarının İncelenmesi (Mersin Merkez Örneği)' adlı çalışmada öğretmen teftişine yönelik öğretmen algıları incelenmiştir ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin öğretmen teftişlerinde denetim görevlerini yerine getirme düzeyini yeterli bulmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretimle ilgili denetim görevlerini yerine getirme düzeyini daha az yerine getirdiğine yönelik algıya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Pilatin (2010)'in 'İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerini Etkileyen Stres Faktörleri ve Başetme Yöntemleri (Yozgat İli Akdağmadeni ilçesi Örneği) adlı araştırmasından elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin en büyük stres kaynağı karmaşık işler iken, en az stres kaynağı ise mesleki yetersizliklerdir.

Diğer sonuçlar da aşağıdaki gibidir:

- a) İşimde yaptıklarımın /gösterdiklerimden daha fazla niteliklerimin olduğunu düşünüyorum,
- b) Pasif kişilerle iş yapmakta güçlük çekerim,
- c) Bir biri ile çakışan sorumluluklar beni güç durumda bırakıyor,
- d) İş arkadaşlarım ile çatışmaya girmekten kaçınırım,
- e) Yöneticilerle çatışmaya girmekten kaçınırım,
- f) Astlarım ile çatışmaya girmekten kaçınırım,
- g) Karmaşık işler canımı sıkarak kaynaklı stresi yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

İlgili araştırmalara göre öğretmenlerde stres yaratan durumlara bakıldığında müfettişlerin olumsuz eleştirileri, denetim biçimi, yöneticilerle çatışma, öğrenci tutum ve davranışları, ücret yetersizliği, iş yükünün fazla olması, çalışmalarının karşılığını alamama gibi bulgular elde edilmiştir. Yukarıda yer alan araştırmalara baktığımızda teftiş ve stres ilişkisini tam olarak ele alan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

Teftişle ilgili araştırma bulgularına bakıldığında, ilköğretim kurumlarımızda yapılan teftişlerde tam bir başarı sağlanamadığı, değerlendirmede objektif olunmadığı ve müfettişlerle öğretmenler arasında bütünleşmenin sağlanamadığı aksine müfettişlerin otoriter imaj sergiledikleri, öğretmenlere yardımcı olmadıkları sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuçlar dikkate alınarak teftiş sistemine, tüm kurum çalışanları ve denetmenlerin birlikte ortak düşünce ve önerilerinin de içinde bulunacağı yeni bir yapı kazandırılabilir.

BÖLÜM IV

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, izlenen yöntem, evren, ölçme aracı, ölçme aracının uygulanması, elde edilen verilerin analizleri ve kullanılan yöntemler üzerinde durulacaktır.

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel yöntem ve ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin *teftiše yönelik stres kaynakları* ve *stres belirtileri* profillerinin belirlenmesi açısından betimsel bir araştırma, yine öğretmenlerin stres kaynakları ve belirtileri üzerine bazı değişkenlerin etkilerinin araştırılması nedeniyle de ilişkisel bir araştırma niteliği taşımaktadır. İlköğretim öğretmenlerinin teftiše yönelik stres kaynakları ve stres belirtilerinin içerik analizi yapılmıştır (Karasar, 2005).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni 2010-2011 eğitim-öğretim yılı içerisinde MEB'e bağlı Kırıkkale ili ilköğretim devlet okullarında öğretime katılan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Kırıkkale İli Milli Eğitim Müdürlüğü kaynaklarına göre Kırıkkale'de 49 ilköğretim okulunda 1332 öğretmen görev yapmaktadır. Evrende yer alan öğretmenlerden örnekleme girecek olan öğretmenlerin belirlenmesinde rastgele örneklem seçimi yerine öğretmenlere ulaşılabilirlik ön plana çıkartıldığı için bu çalışmada elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılabilir çevrede bulunan veya ulaşılması kolay, çalışmaya katılmaya gönüllü bireyler üzerinde yapılan örnekleme yöntemidir. Bir akademisyenin ulaşması kolay olduğu için öğrencileri üzerinde çalışma yapması bu duruma örnek verilebilir (Erkuş, 2009). Örneklem olarak seçilen okullara gidilerek öğretmenlerle yüz yüze görüşülmüş ve anketler uygulanmıştır. Örneklem olarak seçilen okulların isimleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Örneklem olarak seçilen okullar

OKULLAR	
Atatürk İlköğretim Okulu	Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu
Gündoğdu Manas İlköğretim Okulu	Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
Gürler İlköğretim Okulu	Mustafa Özbek İlköğretim Okulu
Hanımeliiler İlköğretim Okulu	Namık Kemal İlköğretim Okulu
İstiklal İlköğretim Okulu	İsmet Aydın İlköğretim Okulu

Örnekleme oluşturan 398 öğretmenden 14'ü anketleri tam doldurmadıkları, eksik cevap verdikleri için çalışmaya katkıda bulunamamışlardır. Geri dönen anketlerden 384'ü geçerli bulunarak incelemeye alınmıştır. Anketleri uygulamak için Kırıkkale Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (Bkz. Ek 1).

4.3. Genel Bilgiler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	209	54,4
Kadın	175	45,6
Toplam	384	100,0

Tablo 3'e göre, araştırmaya katılan ve Kırıkkale ilinde görev yapan öğretmenlerin 209'u (%54,4'ü) erkek ve 175'i (%45,6) ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

İlköğretime yedi yaş öncesinde başlayan, hiç ara vermeden ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite eğitimini tamamlayan ve hemen ataması yapılan öğretmenleri de araştırma kapsamına almak amacıyla en düşük yaş sınırı 21 yaş seçilmiştir. Araştırmaya katılan ve aktif görevlerine devam eden öğretmenlerin yaş düzeylerine göre betimsel bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin yaş düzeylerine göre dağılımları

Yaş Düzeyleri	Frekans	Yüzde
21-30	64	16,7
31-40	143	37,2
41-50	110	28,6
51-60	67	17,4
Toplam	384	100,0

Tablo 4'e göre, araştırmaya katılan ve Kırıkkale ilinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin %16,7'si 21-30 yaş grubunda, %37,2'si 31-40 yaş grubunda, %28,6'sı 41-50 yaş grubunda ve %17,4'ü ise 51-60 yaş grubunda yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre frekans ve yüzdelerine ilişkin betimsel bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları

Medeni Durum	Frekans	Yüzde
Bekar	54	14,1
Evli	318	82,8
Dul	8	2,1
Boşanmış	4	1,0
Toplam	384	100,0

Tablo 5'e göre, Kırıkkale ilinde görev yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin 54'ü (%14,1) medeni durumlarını “bekar”, 318'i (%82,8) medeni durumlarını “evli”, 8'i (%2,1) medeni durumlarını “dul” ve 4'ü (%1) ise medeni durumlarını “boşanmış” olarak ifade etmişlerdir. Medeni durumu dul ve boşanmış olanların sayısı az olması ve bu durumun bazı istatistiksel çözümlenmelerde sorun oluşturması nedeniyle bu iki kategori “dul veya boşanmış” olarak birleştirilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %3,1'inin medeni durumlarının dul ya da boşanmış olarak gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre frekans ve yüzdelerine ilişkin betimsel bulguları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre dağılımları

Eğitim Düzeyi	Frekans	Yüzde
Ön Lisans	83	21,6
Lisans	277	72,1
Yüksek Lisans	22	5,7
Doktora	1	0,3
Kayıp Gözlem	1	0,3
Toplam	384	100,0

Tablo 6’ya göre, öğretmenlerin %21,6’sı ön lisans programından mezun iken, %72,1’i lisans programından mezun, %5,7’si yüksek lisans programından mezun ve % 0,3’ü ise doktora programından mezun olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan bir öğretmen eğitim düzeyi konusunda bilgi vermemiştir. Bu durum kayıp gözlem olarak değerlendirmeye alınmıştır. Buna ek olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnızca bir tanesi (% 0,3) doktora programından mezun olduğu ve bu kategoride tek gözlem olması nedeniyle yüksek lisans ve doktora programlarından mezun olan öğretmenler “lisansüstü” olarak birleştirilmiştir. Buna göre, lisansüstü programlardan mezun olan öğretmenlerin oranı % 6,0 olarak elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim hizmet sürelerine göre frekans ve yüzdelerine ilişkin betimsel bulguları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımları

Hizmet Süresi	Frekans	Yüzde
1-5 Yıl	40	10,4
6-10 Yıl	77	20,1
11-15 Yıl	79	20,6
16-20 Yıl	31	8,1
21-25 Yıl	72	18,8
26 Yıl ve Üzeri	83	21,6
Kayıp Gözlem	2	0,5
Toplam	384	100,0

Tablo 7'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %10,4'ü 1-5 yıl arasında bir hizmet süresine sahip iken, yine öğretmenlerin %20,1'i 6-10 yıl arasında hizmet süresine sahiptir. Yine; araştırmaya katılan öğretmenlerin %20,6'sı 11-15 yıl arasında bir hizmet süresine sahip iken, yine öğretmenlerin %8,1'i ise 16-20 yıl arasında hizmet süresine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %21,6'sı ise 26 ve üzeri bir hizmet süresine sahiptirler. Öğretmenlerin iki tanesi (% 0,5) ise hizmet süreleri ile ilgili bilgi vermemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre frekans ve yüzdeliklere ilişkin betimsel bulguları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları

Öğretmenin Branşı	Frekans	Yüzde
Branş Öğretmeni	175	45,6
Sınıf Öğretmeni	209	54,4
Toplam	384	100,0

Tablo 8'e göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin 209'u (% 54,4) sınıf öğretmeni olarak mesleki yaşantılarına devam ederken 175'i (% 45,6) ise çeşitli branşlarda mesleki yaşantılarına devam etmektedirler.

4.4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada; araştırmaya katılan öğretmenlerin *teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtilerinin* belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu iki yapının birer psikolojik yapı olması ve doğrudan gözlenememesi nedeni ile ölçme aracı olarak uygun ölçeklerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte, yapılan alanyazın taraması sonucu daha önceden yapılan araştırmalarda Pehlivan (1993)'ın geliştirmiş olduğu 'Örgütsel Stres Kaynakları Ölçeği', Balcı (2000)'nın geliştirdiği 'Öğretim Elemanının İş Stresi Anketi' Baltaş ve Baltaş (2002)'in geliştirdiği 'Stres Kaynağı Ölçeği', kullanılmıştır. Ancak bu ölçekler teftiş uygulamasına yönelik stres kaynaklarını doğrudan ölçemeyeceği için araştırmacı tarafından ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir. Yine stres belirtilerini ölçmek amacıyla üç boyuttan oluşan DasGupta (1992)'nin geliştirdiği 'Stres Belirtileri Listesi' kullanılmıştır. Ancak çeşitli araştırmalar sonucunda (Aydın, 2002; Rowshan, 2008) stres belirtileri altı boyutta

sınıflandırılmıştır. Bu nedenle bu altı boyut ele alınarak araştırmacı tarafından teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtileri ölçeği geliştirilmiştir.

Ölçülecek yapılar (stres kaynakları ve stres belirtileri) özellikleri ve bileşenleri ile tanımlanmış, bunlara uygun madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunu yapılandırmak ve maddelerin kapsam geçerliğini saptamak amacıyla 'Eğitim Yönetimi ve Denetimi' alanından iki, 'Program Geliştirme' alanından üç, 'Endüstriyel Sanatlar' alanından bir, 'Türkçe' alanından iki, 'İngilizce' alanından iki, 'Rehberlik' alanından iki, 'Fen' alanından iki, 'Matematik' alanından bir, 'Sosyal Bilgiler' alanından bir, 'Bilgisayar' alanından bir, 'Sınıf Öğretmenliği' alanından ise üç olmak üzere toplam yirmi uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla; önce aday ölçme araçları geliştirilmiş; 42 maddeden oluşan *stres kaynakları ölçeği* ile 39 maddeden oluşan *stres belirtileri ölçeği* uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geribildirimler ile aday ölçekteki her bir maddenin kapsam geçerlik oranları elde edilmiştir. Kapsam geçerlik oranları için madde bazında Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve ölçek bazında Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) değerlerine başvurulmuştur (Yurdugül, 2005). Yapılan analiz sonucunda kapsam geçerliği olduğu bulgusuna ulaşılan *stres belirtileri ölçeği*nde 31 maddenin (Bkz. EK 2), *stres kaynakları ölçeği*nde ise 33 maddenin kapsam geçerliğini sağladığı gözlenmiştir (Bkz. EK 3).

Uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanan maddeler, beşli derecelendirilmiş Likert formatına göre yapılandırılarak, derecelendirme aralıkları 'Hiç Katılmıyorum', 'Katılmıyorum', 'Kararsızım', 'Katılıyorum' ve 'Tamamen Katılıyorum' şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek Ek 4'te verilmiştir.

4.4.1. Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Araştırması

Bu ölçme aracının geliştirilmesinde öncelikle a) alanyazına ve uzmanlara dayalı madde havuzu oluşturulmuş, b) uzman görüşlerine dayalı olarak madde havuzu yapılandırılmış, c) uygulama sonrası ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik gibi psikometrik özellikleri belirlenmiştir. Ölçeğin geçerliği için faktör analizi, güvenilirlik için Cronbach alfa katsayısı kullanılmıştır. Ölçeğin tamamı için alfa katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Geliştirilen ölçek çalışmaları için bu değer 0,70 olduğu (Nunnally, 1978) göz önüne alındığında stres belirtileri ölçeğinin güvenilirliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğin yapı geçerliğine yönelik olarak da faktör analizine başvurulmuştur. Faktör analizi, çok sayıda gözlenen değişkenlerin aralarındaki ilişkiye dayalı olarak psikolojik

yapılarının belirlenmesine yönelik istatistiksel yöntemler topluluğudur. Özellikle ölçek geliştirme çalışmalarında konu edilen bireyin birden fazla performansı arasındaki gizil yapıların belirlenmesi ve yapı geçerliliğinin kanıtlama aracı olarak çalışmalarda kullanılmaktadır (Gorsuch, 1983). Bu çalışmada kullanılan stres belirtilerinin alanyazı ve uzman görüşlerine dayalı olarak altı boyutta ele alınması öngörülmüştür. Bu boyutlar; 1) Fiziksel Belirtiler, 2) Davranışsal Belirtiler, 3) Duygusal Belirtiler, 4) Psikolojik Belirtiler, 5) Zihinsel Belirtiler ve 6) Sosyal Belirtiler. Bu altı stres belirti boyutunu belirlemek için uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliği olan 31 adet madde ile ölçülmeye çalışılmıştır. Ölçekteki 31 maddenin önceden belirlenen altı boyutu ölçtüğünü doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) yapılmıştır. Ancak 384 öğretmenin¹ 31 maddeye verdiği cevaplar bu yapıyı doğrulamamıştır. Bir diğer ifade ile veri-model uyumu istenilenin altında çıkmıştır [GFI (Uyum İyiliği İndeksi)=0,82; RMSEA (Kök Ortalama Kare Yaklaşım Hatası)=0,112; CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)=0,78]. Bunun üzerine doğrulayıcı faktör analizi yerine açıklayıcı faktör analizine (exploratory factor analysis) başvurulmuştur. Elde edilen sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 9’a göre başlangıçta altı boyutlu olarak ele alınan stres belirtilerinin ölçekte yer alan 31 maddeye dayalı olarak üç boyutta (faktörde) toplandığı görülmüştür. Maddeler incelendiğinde birinci faktörde toplanan maddelerin öğretmenlerin sosyal ilişkilerini ifade edecek şekilde tanımlanmış olduğu belirlenmiş ve birinci faktöre “psikososyal belirtiler” adı verilmiştir. Benzer şekilde; ikinci faktörde toplanan maddelerin ortak noktasının strese dayalı fiziksel sorunlara ilişkin olduğu belirlenmiş ve ikinci faktöre “psikosomatik belirtiler” adı verilmiştir. Yine; üçüncü faktörde toplanan madde ifadeleri incelenmiş ve bu ifadelerin öğretmenlerin teftişe yönelik stres belirtilerinin tutum, kaygı ve özyeterlik gibi psikolojik yapıların davranış boyutu olduğu gözlenmiş ve bu boyut “duyuşsal (affective) belirtiler” olarak adlandırılmıştır.

Tablo 9: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtilerinin faktör yapıları

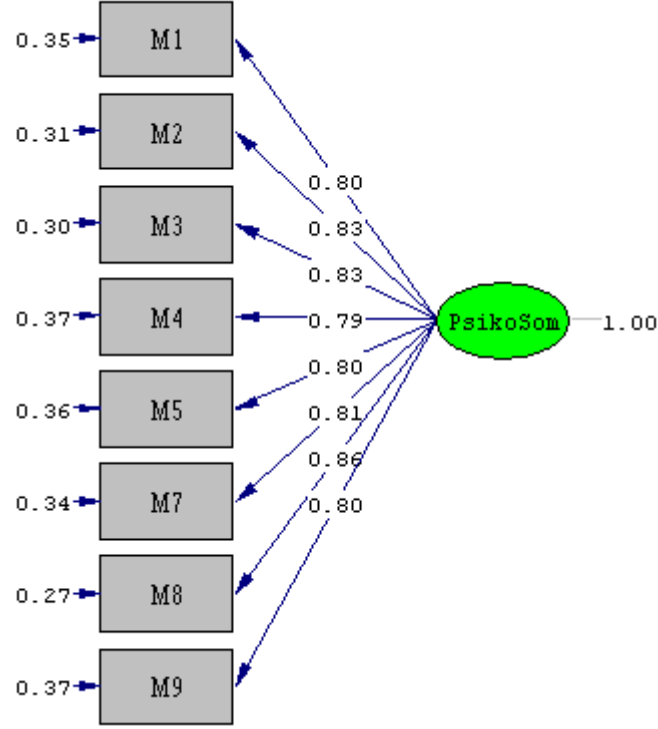
Maddeler	Faktör	Faktör	Faktör
	1	2	3
MADDE 1	-	0,76	-
MADDE 2	-	0,76	-
MADDE 3	-	0,80	-

¹ Ölçek geliştirme çalışmasında eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanlarının önerileri doğrultusunda pilot uygulamaya gidilmemiştir. Bunun nedeni olarak; a) teftişe yönelik stres belirtilerinin birer bilişsel yapı olmadığı ve b) pilot uygulamasında ölçmelerin elde edildiği öğretmen grubunun asıl uygulamada örneklem yanlılığı ve örneklem daralmasına yol açabileceği şeklinde dönüt alınmıştır.

Tablo 9'un devamı

MADDE 4	-	0,81	-
MADDE 5	-	0,67	-
MADDE 6	-	0,50	0,52
MADDE 7	-	-0,64	-
MADDE 8	-	-	0,71
MADDE 9	-	-	0,63
MADDE 10	-	-	0,56
MADDE 11	0,73	-	-
MADDE 12	0,75	-	-
MADDE 13	-	-	0,58
MADDE 14	-	0,60	0,51
MADDE 15	-	-	0,72
MADDE 16	-	-	0,76
MADDE 17	-	-	0,69
MADDE 18	-	-	0,70
MADDE 19	0,47	0,40	0,52
MADDE 20	0,41	0,43	0,56
MADDE 21	0,40	0,43	0,60
MADDE 22	-	-	0,69
MADDE 23	0,87	-	-
MADDE 24	0,72	-	-
MADDE 25	0,78	-	-
MADDE 26	0,64	-	-
MADDE 27	0,69	-	-
MADDE 28	0,82	-	-
MADDE 29	0,85	-	-
MADDE 30	-	-	0,66
MADDE 31	0,54	-	-

Yapılan faktör analizinde, ölçekte yer alan 31 ifadenin hangi faktörde yer alması gerektiği konusunda faktör yüküne göre karar verilmektedir. Bu konuda ölçüt 0,40 olarak ele alınmaktadır (Nunnally, 1978). Tablo 9’da 0,40 altında faktör yük değerine sahip olan maddelerin değerleri yazılmamıştır. Yapılan analiz sonucunda 6., 14., 19., 20. ve 21. Maddelerin aynı anda birden fazla faktörü ölçtüğü görüldüğünden dolayı bu maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Öğretmenlerin teftişe yönelik stres belirtileri ölçeğinin *nihai formu* EK 5’te verilmiştir.

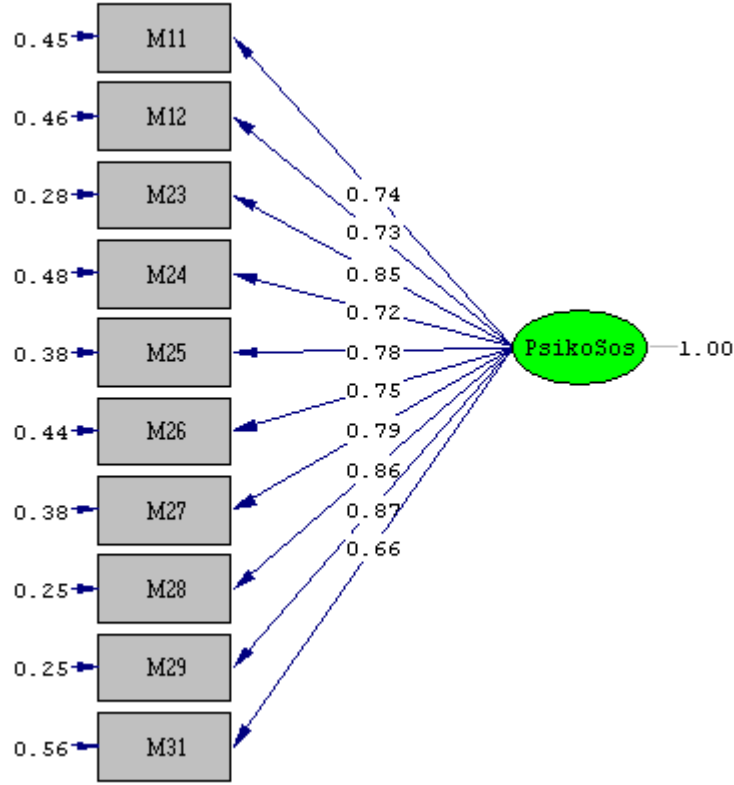


Şekil 4: Psikosomatik stres belirtilerine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 4’te, teftişe yönelik stres belirtileri ölçeğinin psikosomatik stres belirtisini ölçen sekiz adet ifadenin 384 öğretmenden elde edilen ölçmelere dayalı doğrulayıcı faktör analizi verilmiştir. Buradaki madde-faktör ilişkilerini veren faktör yüklerinin en düşük 0,79 (4. Madde) ve en yüksek 0,86 (8. Madde) olduğu gözlenmiştir. Faktör analizinin veri-model uyumu ise GFI=0,92; CFI=0,91 ve RMSEA=0,06 olarak elde edilmiştir². Bu değerlere göre öğretmenlerin teftişe yönelik psikosomatik belirti boyutundaki sekiz maddeye verdikleri cevaplar ile öngörülen modelin uyumlu olduğu söylenebilir. Bu boyuttaki Cronbach alfa katsayısı ise 0,78 olarak elde edilmiştir.

² Doğrulayıcı faktör analizinde GFI ve CFI değerlerinin 0,90 değerinden büyük olması; RMSEA değerinin ise 0,08 değerinden küçük olması toplanan veriler ile öngörülen modelin uyumlu olduğunu göstermektedir.

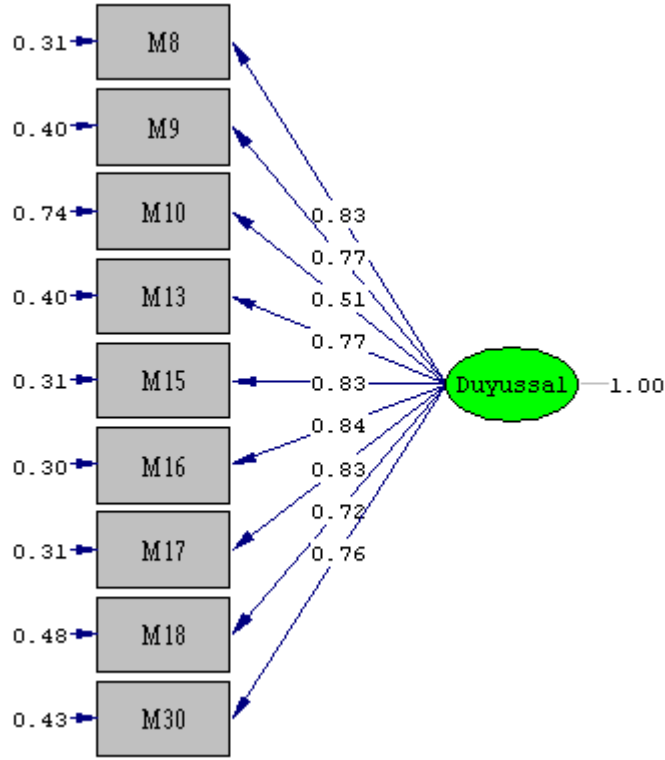
Faktör analizi ve güvenilirlik değerine göre bu boyuttaki sekiz maddeye ilişkin puanların toplanıp, *öğretmenlerin teftişe yönelik psikosomatik stres belirti* puanı olarak ele alınabileceği kanıtlanmıştır.



Şekil 5: Psikososyal stres belirtilerine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 5'te, öğretmenlerin teftişe yönelik stres belirtileri ölçeğinin psikososyal stres belirtisini ölçen on adet ifadesine 384 öğretmenin uygun bulup bulmama durumlarına göre elde edilen verilere dayalı doğrulayıcı faktör analizi sonuçları görülmektedir. Buna göre; madde-faktör bağıntısını gösteren faktör yüklerinin en düşük 0,72 (24. madde) ve en yüksek ise 0,87 (29. madde) olduğu gözlenmiştir. Faktör analizinin veri-model uyumu ise GFI=0,92; CFI=0,92 ve RMSEA=0,05 olarak elde edilmiştir. Bu değerlere göre öğretmenlerin bu boyuttaki sekiz maddeye verdikleri cevaplar ile öngörülen modelin uyumlu olduğu söylenebilir. Yine; öğretmenlerin teftişe yönelik psikososyal belirtilerini ölçen on adet maddeye göre hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise 0,84 olarak elde edilmiştir.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin teftişe yönelik psikososyal stres belirti boyutundaki on maddeye ilişkin puanların toplanıp, *öğretmenlerin teftişe yönelik psikososyal stres belirti puanı* olarak ele alınabileceği kanıtlanmıştır.

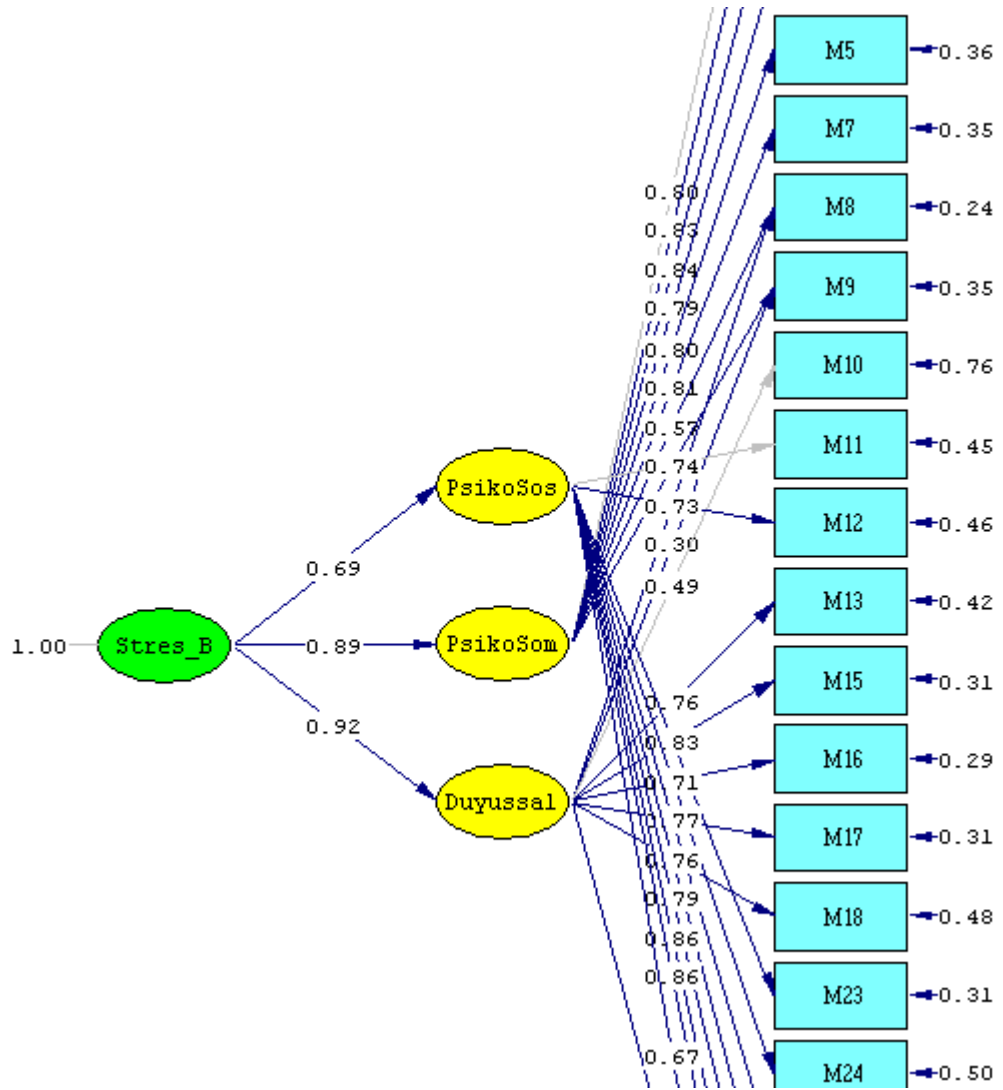


Şekil 6: Duyusal stres belirtilerine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

Öğretmenlerin teftişe yönelik duyuşsal stres belirtileri ile daha önce ifade edildiği gibi, öğretmenlerin teftişe yönelik tutuma, kaygıya ve öz yeterliğe dayalı davranışlar kastedilmektedir. Şekil 6'da, bu duyuşsal stres belirtilerini ölçen dokuz adet ölçek maddesinden elde edilen verilere göre yapılmış olan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları verilmiştir. Bu boyuttaki maddelere ilişkin faktör yükleri en düşük 0,51 (10. madde) ve en yüksek ise 0,84 (16. madde) olduğu gözlenmiştir. Faktör analizinin veri-model uyumu ise GFI=0,94; CFI=0,91 ve RMSEA=0,06 olarak elde edilmiştir. Bu değerlere göre öğretmenlerin bu boyuttaki sekiz maddeye verdikleri cevaplar ile duyuşsal stres belirtileri modelinin uyumlu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte; öğretmenlerin teftişe yönelik duyuşsal stres belirtilerini ölçen dokuz adet maddeye göre hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise 0,81 olarak elde edilmiştir.

Bu sonuçlara göre; öğretmenlerin teftiše yönelik duyuşsal stres belirti boyuttaki dokuz maddeye ilişkin puanların toplanıp, *öğretmenlerin teftiše yönelik duyuşsal stres belirti puanı* olarak ele alınabileceği kanıtlanmıştır.

Öğretmenlerin teftiše yönelik stres belirtilerinde belirlenen psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal boyutların genel stres belirtisi içerisinde önem düzeyini belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modeli kurulmuş ve elde edilen çözümlene sonuçları Őekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7: “Stres belirtileri” üzerine psikososyal, psikosomatik ve duyuşsal belirtilerin standartlaştırılmış etkisi

Şekil 7 incelendiğinde; öğretmenlerin teftişe yönelik en baskın stres belirtisinin duyuşsal nitelikte olduğu (0,92), bunu psikosomatik stres belirtisinin (0,89) izlediği ve son sırada ise psikososyal stres belirtisinin (0,69) yer aldığı görülmüştür.

4.4.2. Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Araştırması

Öğretmenlerin teftişe yönelik doğrudan stres kaynakları sırasıyla a) öğretmenin kendisi, b) öğrenciler, c) teftiş eden kişi ve d) okul yöneticileri olduğu göz önüne alındığında bu kaynaklardan ortaya çıkan stres durumları birer ifadeye dönüştürülerek 39 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra uzman görüşlerine göre bu havuz yapılandırılarak 33 maddeye indirgenmiş ve Kırıkkale ilinde görev yapan 384 adet ilköğretim öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre çalışmanın bu aşamasında ölçme aracının psikometrik özellikleri (geçerlik ve güvenilirlik) belirlenmiştir. Geliştirilen ölçme aracında (ölçek) öğretmenin kendisinden kaynaklanan dokuz adet stres ifadesi, öğrencilerden kaynaklanan üç adet stres ifadesi, teftiş edenden kaynaklanan on altı adet stres ifadesi ve son olarak okul yöneticilerinden kaynaklanan beş adet stres ifadesine yer verilmiştir. Bu ifadelere öğretmenlerin uygun bulma durumlarına göre elde edilen güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) 0,97 olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre ölçeğin tamamından elde edilen verilerin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğin yapı geçerliği incelemesinde ise; ölçekteki 33 maddenin önceden belirlenen dört stres kaynağını ölçtüğünü doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Kırıkkale ilinde göre yapan 384 öğretmenin 33 maddeye verdiği cevaplar bu yapıyı doğrulamamıştır. Buna göre, veri-model uyumu göstergeleri istenilenin düzeyin altında çıkmıştır (GFI=0,74; CFI=0,79; RMSEA=0,15). Değerlerin yorumlanmasına ilişkin açıklama sayfa 77’de “2” nolu dipnotta verilmiştir. Öngörülen modelin veriler ile doğrulanamaması üzerine açımlayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Açımlayıcı faktör analiz sonuçlarına göre (Bkz. Tablo 9) ölçek maddelerinin teftişe yönelik öngörülen dört farklı stres kaynağı amaçlanmasına karşın bir de beşinci boyut ortaya çıkmıştır. Bu boyutta ölçülen stres kaynağı tam olarak tanımlanamaması nedeniyle “atık bir boyut” (Gorsuch, 1983) olarak nitelendirilmiş ve kapsam dışı bırakılmıştır. Tablo 9’da verilen açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 5., 8., 18., 19. ve 20. maddeler birden fazla boyutu ölçmesinden dolayı ölçekten çıkartılmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin 2., 13., 14., 15., 16., 17., 21., 26., 27. ve 28. maddeleri müfettişten kaynakları stres durumlarını ölçmektedir. Ölçeğin 1., 3., 4., 22., 23., 24. ve 25. maddeleri öğretmenden kaynaklı stres

durumlarını ölçmektedir. Benzer şekilde, ölçeğin 29., 30., 31., 32. Ve 33. Maddeleri teftiş esnasında okul yöneticisinden kaynaklı stres durumlarını ölçmekte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak, ölçeğin 9., 10., 11. ve 12. maddeleri ise öğretmenlerin teftiş esnasında öğrencilerinden kaynaklı stres durumlarını ölçtüğü görülmüştür.

Tablo 10'a göre; geliştirilen ölçekte yer alan 6. madde ("iş yükünün fazla olması beni olumsuz etkiliyor") ve 7. madde ("rekabetçi bir kişilik yapısına sahip olduğum için sürekli başarılı olmak istiyorum") bu çalışmanın kapsamında öngörülmemiş bir boyutu ölçtüğü için bu ölçekten çıkartılmıştır.

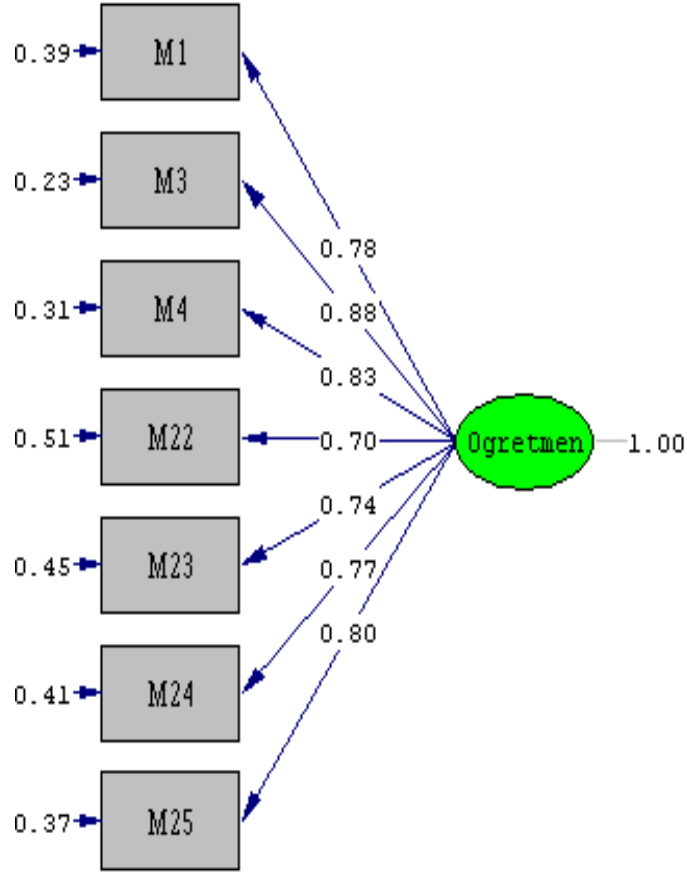
Tablo 10: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarının faktör yapıları

Maddeler	Faktör-1 (Müfettiş)	Faktör-2 (Öğretmen)	Faktör-3 (Yönetici)	Faktör-4 (Öğrenciler)	Faktör-5 (Diğer)
MADDE 1	-	0,58	-	-	-
MADDE 2	0,63	-	-	-	-
MADDE 3	-	0,65	-	-	-
MADDE 4	-	0,70	-	-	-
MADDE 5	-	0,46	-	-	0,45
MADDE 6	-	-	-	-	0,66
MADDE 7	-	-	-	-	0,59
MADDE 8	0,43	-	-	-	0,44
MADDE 9			-	0,50	-
MADDE 10	-	-	-	0,62	-
MADDE 11	-	-	-	0,68	-
MADDE 12	-	-	-	0,64	-
MADDE 13	0,77	-	-	-	-
MADDE 14	0,67	-	-	-	-
MADDE 15	0,75	-	-	-	-
MADDE 16	0,78	-	-	-	-

**Tablo 10'un
devamı**

MADDE 17	0,75	-	-	-	-
MADDE 18	0,49	-	0,45	0,42	-
MADDE 19	0,58	-	-	-	-
MADDE 20	0,50	0,50	-	-	-
MADDE 21	0,59	-	-	-	-
MADDE 22	-	0,68	-	-	-
MADDE 23	-	0,73	-	-	-
MADDE 24	-	0,66	-	-	-
MADDE 25	-	0,61	-	-	-
MADDE 26	0,57	-	-	-	-
MADDE 27	0,62	-	-	-	-
MADDE 28	0,59	-	-	-	-
MADDE 29	-	-	0,72	-	-
MADDE 30	-	-	0,66	-	-
MADDE 31	-	-	0,74	-	-
MADDE 32	-	-	0,79	-	-
MADDE 33	-	-	0,76	-	-

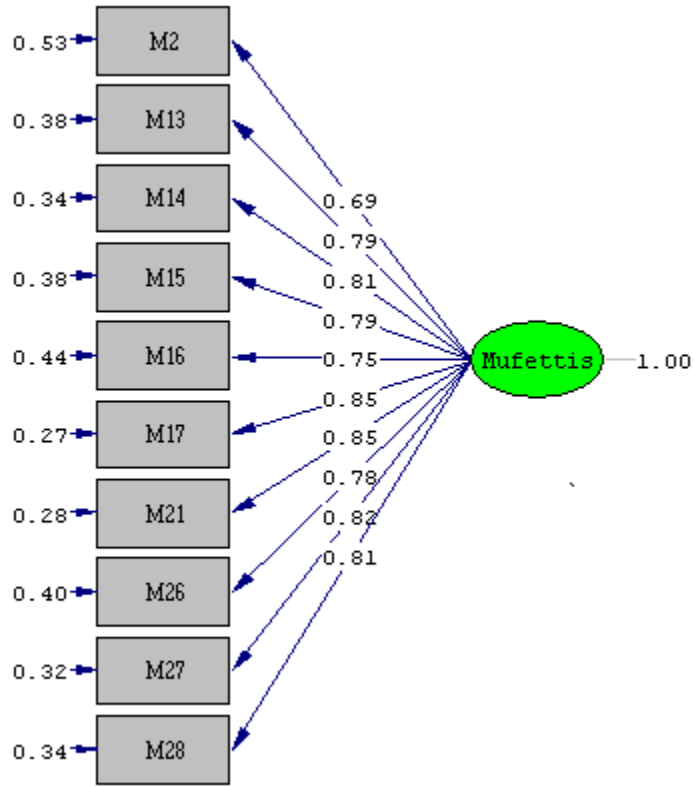
Tablo 10'da; maddelere ilişkin olarak ilgili faktörde 0,40 değerinin altında yer alan faktör yüklerine yer verilmemiştir. Üstü çizilen maddeler ise birden fazla boyutu ölçtüğü (birden fazla faktörde yüksek faktör yüküne sahip olduğu) için ölçekten çıkartılmış maddeleri göstermektedir. Öğretmenlerine teftişe yönelik stres kaynakları ölçeğinin *nihai formu* EK 6'da verilmiştir.



Şekil 8: Teftiş uygulamalarına yönelik öğretmenlerden kaynaklı stres durumlarının doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 8’de, öğretmenlerin teftişe yönelik kendilerinden kaynaklı stres durumlarına ilişkin ölçekteki yedi adet maddeden elde edilen ölçmelere dayalı doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve model kestirimi verilmiştir. Kestirilen modeldeki (madde-faktör ilişkilerini veren) faktör yüklerinin en düşük 0,70 (22. Madde) ve en yüksek 0,88 (3. Madde) olduğu görülmüştür. Faktör analizinin veri-model uyumu ise GFI=0,94; CFI=0,93 ve RMSEA=0,04 olarak elde edilmiştir. Bu değerlere göre öğretmenlerin teftişe yönelik kendilerinden kaynaklı yedi adet maddeye verdikleri cevaplar ile öngörülen modelin uyumlu olduğu söylenebilir. Bu boyutta yer alan ölçmeler üzerinden hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise 0,74 olarak hesaplanmıştır.

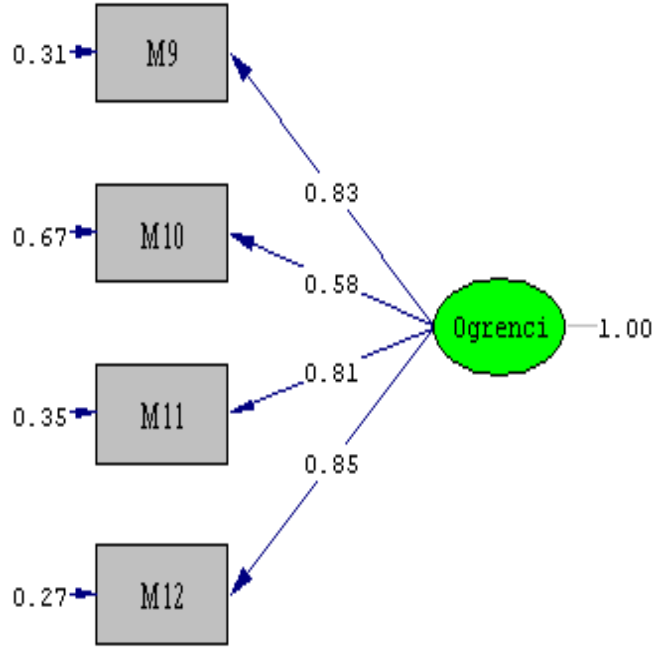
Bu sonuçlara göre öğretmenlerin kendilerinden kaynaklı teftişe yönelik stres durumlarına ilişkin yedi madde puanlarının toplanıp, *öğretmenlerden kaynaklı stres durumları puanı* olarak ele alınabileceği sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 9: Teftiş uygulamalarına yönelik müfettişten kaynaklı stres durumlarının doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 9’da, öğretmenlerin teftişe yönelik müfettişlerden kaynaklı stres durumlarına ilişkin geliştirilen ölçekteki on adet maddeden elde edilen puanlara dayalı doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve madde-faktör bağıntısı üzerine kurulu model kestirimi verilmiştir. Bu modelin kestiriminden elde edilen faktör yüklerinin en düşük değeri 0,69 (2. madde) ve en yüksek değeri ise 0,88 (3. madde) olarak elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin veri-model uyumu ise GFI=0,92; CFI=0,90 ve RMSEA=0,05 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre öğretmenlerin teftişe yönelik müfettişlerden kaynaklı on adet maddeye verdikleri cevaplar ile öngörülen modelin uyumlu olduğu söylenebilir. Bu on maddeye öğretmenlerin verdiği cevaplardan hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise 0,82 olarak hesaplanmıştır.

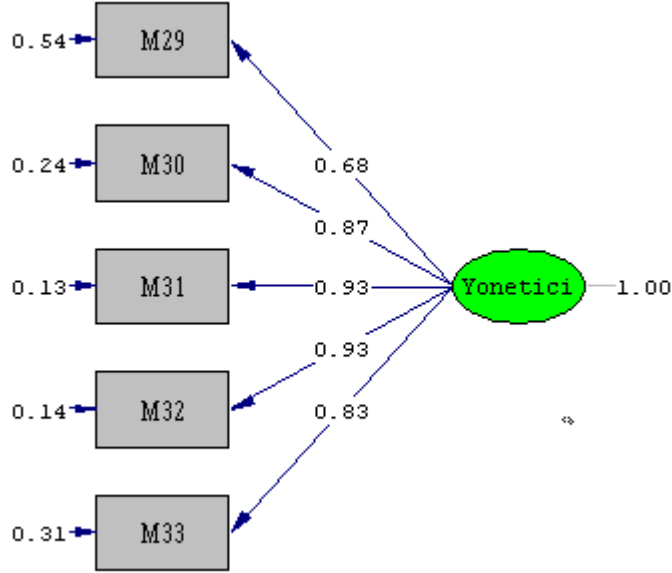
Ulaşılan sonuçlara göre; öğretmenlerin müfettişlerden kaynaklı teftişe yönelik stres durumlarına ilişkin on maddenin puanlarının aritmetik olarak toplanıp, *müfettişlerden kaynaklı stres durumları puanı* olarak ele alınabileceği sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 10: Teftiş uygulamalarına yönelik öğrencilerden kaynaklı stres durumlarının doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 10’da, öğretmenlerin teftişe yönelik öğrencilerinden kaynaklı stres durumlarına ilişkin geliştirilen ölçekteki dört tane maddeden elde edilen puanlara dayalı doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve madde-faktör bağıntısı üzerine kurulu model kestirimi verilmiştir. Bu modelin kestiriminden elde edilen faktör yüklerinin en düşük değeri 0,58 (10. madde) ve en yüksek değeri ise 0,85 (12. madde) olarak elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin veri-model uyumu ise GFI=0,90; CFI=0,90 ve RMSEA=0,08 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre öğretmenlerin teftişe yönelik öğrencilerden kaynaklı dört maddeye verdikleri cevaplar ile öngörülen modelin uyumlu olduğu söylenebilir. Bu dört maddeye öğretmenlerin verdiği cevaplardan hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise 0,71 olarak hesaplanmıştır.

Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencilerinden kaynaklı teftişe yönelik stres durumlarına ilişkin dört maddenin puanlarının aritmetik olarak toplanıp, *öğrencilerden kaynaklı stres durumları puanı* olarak ele alınabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

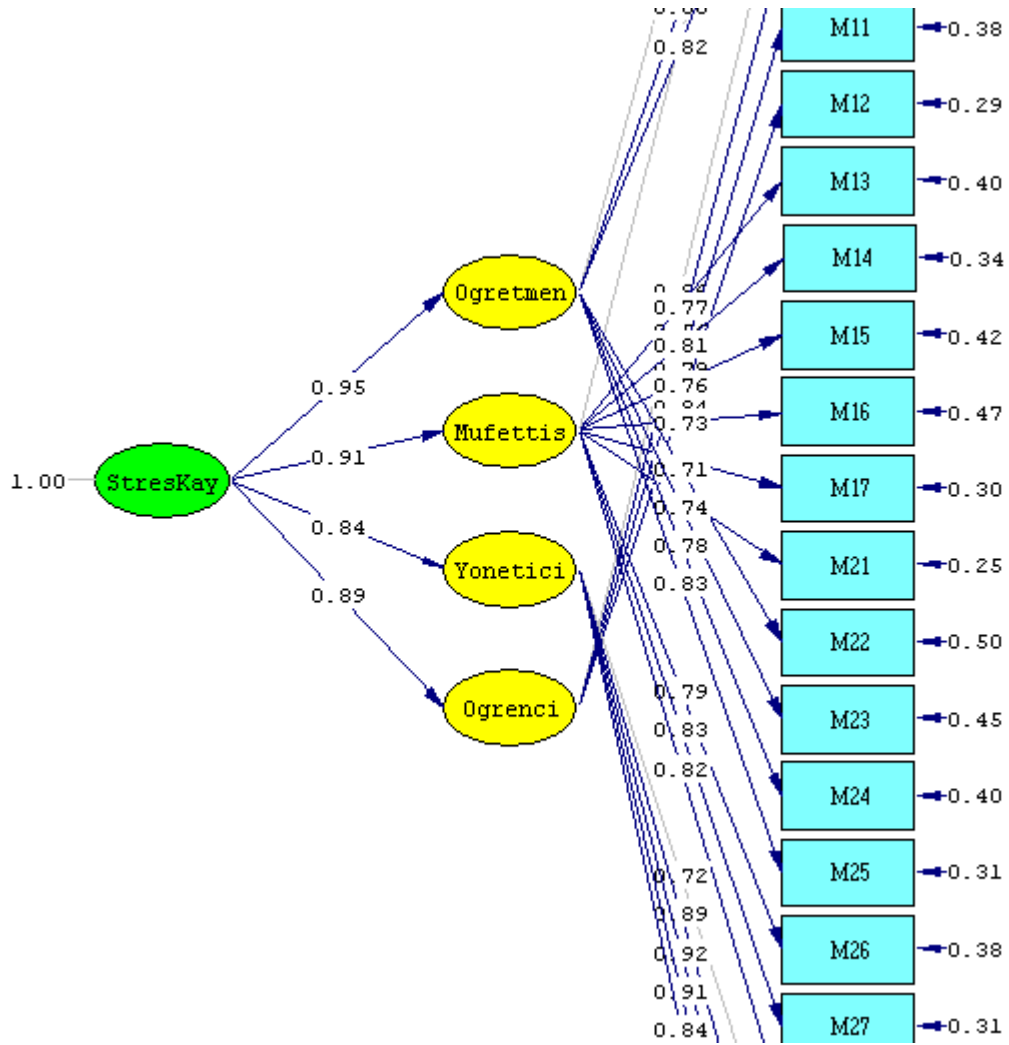


Şekil 11: Teftiş uygulamalarına yönelik yöneticilerden kaynaklı stres durumlarının doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 11’de, öğretmenlerin teftişe yönelik okul yöneticilerinden kaynaklı stres durumlarına ilişkin geliştirilen ölçekteki beş tane maddeden elde edilen puanlara dayalı doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve madde-faktör bağıntısı üzerine kurulu model kestirimi verilmiştir. Bu modelin kestiriminden elde edilen faktör yüklerinin en düşük değeri 0,68 (29. madde) ve en yüksek değeri ise 0,93 (31 ve 32. madde) olarak elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinin veri-model uyumu ise GFI=0,92; CFI=0,92 ve RMSEA=0,07 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre öğretmenlerin teftişe yönelik okul yöneticilerinden kaynaklı beş maddeye verdikleri cevaplar ile öngörülen modelin uyumlu olduğu söylenebilir. Bu beş maddeye öğretmenlerin verdiği cevaplardan hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise 0,71 olarak hesaplanmıştır.

Ulaşılan sonuçlara göre; öğretmenlerin okul yöneticilerinden kaynaklı teftişe yönelik stres durumlarına ilişkin dört maddenin puanlarının aritmetik olarak toplanıp, *yöneticilerden kaynaklı stres durumları puanı* olarak ele alınabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin teftiše yönelik streslerinin öğretmen kendisi, müfettiş, öğrenciler ve okul yöneticilerinden kaynaklanma durumlarının önemine ilişkin yapısal eşitlik modeli kurulmuş ve elde edilen çözümlenme sonuçları Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12: “Stres kaynakları” üzerine öğretmen, öğrenci, müfettiş ve yönetici etkenlerinin standartlaştırılmış etkileri

Şekil 12’ye göre; öğretmenin teftiše yönelik en önemli stres kaynağının öğretmenin kendisi olduğu (0,95), ikinci sırada ise müfettişin tutum ve varlığı (0,91) olduğu görülmektedir. Öğretmen açısından stres kaynaklarının önem sıralamasında üçüncü sırada öğrencilerin (0,89) ve son sırada ise yöneticilerin yer aldığı söylenebilir.

4.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada ikiden fazla değişkenin incelenmesi nedeniyle varyans analizi yöntemine başvurulmuştur. Varyans analizi, teftişe yönelik stres belirtileri ve stres kaynaklarından etkilenme düzeyleri üzerine grup (faktör) değişkenlerinin etkisinin araştırılmasına izin veren istatistiksel bir yöntemdir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bir diğer ifade ile varyans analizi; stres düzeylerinin ya da stres kaynaklarından etkilenme düzeylerinin grup değişkeninin (örneğin cinsiyet) kategorilerine (kadın-erkek) ilişkin ortalamaların eşit olup olmamasının test edilmesine olanak vermektedir. Burada test edilen hipotez ise “grupların ortalamaları arasında fark yoktur” şeklinde yapılandırılmaktadır. Varyans analizinde elde edilen F istatistiği $P=0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olup olmama durumuna göre değerlendirilmektedir. Grup değişkenlerinin ortalamaları arasında fark olması durumunda farklılık yaratan grubu bulmak için Tukey testinden yararlanılmıştır. Tukey testi sonuçları araştırmada raporlanırken, sayısal değerlerden daha ziyade grup gösterimleri ile belirtilmiştir. Örneğin en düşük ortalamaya sahip olan grup “A” ile gösterilirken, istatistiksel olarak anlamlı ve farklı olan daha yüksek ortalamaya sahip grup ise “B” olarak gösterilmiştir.

Bu araştırmanın bir sonraki bölümde ele alınan istatistiksel çözümler üzerine yapılandırılan bulgular sistematik olarak iki aşamada ele alınmıştır: a) verilerin alt gruplara göre ortalama ve varyansa ilişkin *betimsel bulgular* (descriptive findings/statistics) ve ortalamalar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığına ilişkin *çikarsamalı bulgular* (inferential findings/statistics) şeklindedir. Her bir alt probleme dayalı bulgular bu sistematik yapı içinde ele alınıp incelenmiştir.

BÖLÜM V

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları ve stres belirtilerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan 384 öğretmenden elde edilen verilerden öncelikle teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtilerinin psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal belirtilerine ilişkin betimsel bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtilerinin betimsel istatistikleri

	İstatistikler	Psikosomatik	Psikososyal	Duyuşsal
Stres Belirtisi	Ortalama	18,43	18,09	21,66
	Std. Sapma	8,42	7,76	8,65
Gözlenen	En Düşük	8	10	9
	En Yüksek	40	50	45
Alınabilecek	En Düşük	8	10	9
	En Yüksek	40	50	45

Tablo 11’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik psikosomatik belirtilerinin ortalaması 18,43; psikososyal stres belirtilerinin ortalaması 18,09 ve duyuşsal stres belirtilerinin ortalaması ise 21,66 olarak elde edilmiştir. Bu ortalamaların karşılaştırılması her bir boyutta farklı sayıda madde olmasından dolayı olanaklı değildir. Ancak belirtilmesi gereken bir konu; örneğin teftiş uygulamalarına yönelik psikosomatik stres belirtisi olarak alınabilecek en düşük puan sekiz ve en yüksek puan 40 olduğu düşünülürse bazı öğretmenlerin (gözlenen) bu boyutta sekiz puan ve 40 puan aldıkları görülmektedir. Bu durum; çalışma grubundaki örneklemin dağılım genişliği ilişkin bilgi vermektedir. Buna göre çalışma grubunda gözlenen puanların dağılım genişliği tam puan aralığındadır.

Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarından (öğretmenin kendisi, müfettiş, öğrenci ve okul yöneticisi) etkilenme düzeyleri ise Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynak durumlarının betimsel istatistikleri

	İstatistikler	Öğretmen	Müfettiş	Öğrenci	Yönetici
Stres Kaynağı	Ortalama	19,89	33,31	11,01	15,52
	Std. Sapma	7,69	10,70	4,27	6,00
Gözlenen	En Düşük	7	10	4	5
	En Yüksek	35	50	20	25
Alınabilecek	En Düşük	7	10	4	5
	En Yüksek	35	50	20	25

Tablo 12 incelendiğinde; öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik farklı stres kaynaklarından etkilenme düzeylerine göre öğretmenlerin en çok müfettişten etkilendiği göze çarpsa da yine bu puanların farklı ölçekte olmasından (farklı madde sayısı) dolayı bu ortalama değerlerinin doğrudan karşılaştırılması olanaklı olmamaktadır. Bununla birlikte; her dört kaynak türünden etkilenme düzeylerinin ölçek ortalaması (alınabilecek) örneğin öğretmenin kendisinden kaynaklı stres durumları için beklenen ortalama $(35+7)/2=21$ iken gözlenen ortalamasının 19,89 olması gözlenen puanların dağılımının tutarlılığını göstermektedir. Öğretmenlerin diğer stres kaynaklarından etkilenme düzeylerinde de; beklenen ile gözlenen ortalamaların yaklaşık olarak benzer ya da aynı çıkması örneklemin tutarlılığının bir bulgusu olarak ifade edilebilir.

Kırıkkale ilinde görev yapan öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtileri ve stres kaynaklarından etkilenme düzeylerinin homojen olmadığı Tablo 11 ve Tablo 12’de görülmektedir. Öğretmenler arasındaki bu stres düzeyleri ve stres kaynaklarından etkilenme durumları arasındaki farklılıkları açıklayabilmek için varyans analizi yöntemine başvurulmuş, elde edilen bulgular varyans analizi sonuçlarına göre incelenmiştir.

5.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşları ve Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Durumları

5.1.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar

İlköğretim öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik olarak psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal stres belirtileri üzerinde öğretmenin yaşının bir etken olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtilerinin betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin yaşlarına göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Psikosomatik	21-30 Yaş	64	17,59	7,48		A
	31-40 Yaş	143	18,77	8,29	F=1,005	A
	41-50 Yaş	110	19,14	8,50	P=0,390	A
	51-60 Yaş	67	17,32	7,76		A
	Toplam	384	18,43	8,13		
Psikososyal	21-30 Yaş	64	16,19	5,73		A
	31-40 Yaş	143	17,52	7,44	F=3,386	AB
	41-50 Yaş	110	19,64	8,52	P=0,018*	B
	51-60 Yaş	67	18,59	6,77		AB
	Toplam	384	18,09	7,48		
Duyuşsal	21-30 Yaş	64	20,36	7,43		AB
	31-40 Yaş	143	23,11	8,73	F=4,343	B
	41-50 Yaş	110	22,12	8,67	P=0,005*	AB
	51-60 Yaş	67	19,08	6,79		A
	Toplam	384	21,66	8,30		

Tablo 13 incelendiğinde; öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik psikosomatik stres düzeylerinin ortalaması en yüksek 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerde (19,14), en düşük ise 51-60 yaş grubundaki öğretmenlerde (17,32) gözlemlendiği görülmektedir. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik farklı psikosomatik stres düzeyine sahip olmalarına karşın, ortalamalar arasındaki bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($P>0,05$) görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte Tukey testi sonuçlarına göre de; “farklı ortalama gruplarının” oluşmadığı, tüm grupların “A” düzey grupta yer aldığı gözlenmiştir. Buna göre; tüm yaş grubundaki öğretmenler benzer şekilde teftişe yönelik psikosomatik stres belirtilerini göstermekte olduğu söylenebilir.

Tablo 13’deki bir diğer bulgu ise; öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik psikososyal stres belirtilerinin farklı yaş gruplarında farklı ortalamalara sahip olduğudur. En yüksek psikososyal stres düzeyi 41-50 yaş grubunda (19,64) gözlenirken, en düşük psikososyal stres düzeyi ise 21-30 yaş grubunda (16,19) gözlenmiştir. Varyans analizi sonucuna göre; farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerde psikososyal stres düzeyleri ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($P\leq 0,05$). Tukey testi sonuçlarına göre; 21-30 yaş grubundaki öğretmenler teftişe yönelik psikososyal stres belirtilerini (diğer yaş gruplarından farklı olarak) en alt düzeyde yaşarken; özellikle 41-50 yaş grubu öğretmenler bu stres türünü en yüksek düzeyde yaşamaktadırlar. Bu davranışlara örnek olarak “teftiş esnasında meslektaşlarına karşı kırıcı olma”, “teftiş süresince arkadaşlarımla iletişimim yapıcı nitelikte olmaz” şeklindeki davranışlara en çok 41-50 yaş grubunda, en az ise genç yaştaki ve muhtemelen mesleğe yeni başlamış öğretmenlerde görüldüğü bu bulgulara göre söylenebilir.

Tablo 13’deki son bulgu ise; öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik duyuşsal boyuttaki stres belirtilerinin öğretmenlerin yaşlarından etkilendiği yönündedir ($P\leq 0,05$). “Öğretmenlerin teftişe yönelik duyuşsal boyutta stres düzeyleri ortalamaları eşittir” hipotezinin reddedilmesine neden olan, 51-60 yaş grubundaki öğretmenlerin duyuşsal stres düzeyinin (19,08) 31-40 yaş düzeyindeki öğretmenlerin ortalamasından (23,11) istatistiksel olarak farklı olduğu Tukey testi sonuçlarına göre söylenebilir.

5.1.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar

İlköğretim öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik olarak stres durumlarının öğretmenin kendisinden, müfettişten, öğrencilerden ve okul yöneticilerinden etkilenme düzeyleri üzerinde öğretmenin yaşının bir etken olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynakları durumlarının betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin yaşlarına göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynaklar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Öğretmen	21-30 Yaş	64	20,76	7,72	F=5.077 P=0,002*	B
	31-40 Yaş	143	20,46	7,43		B
	41-50 Yaş	110	20,61	7,83		B
	51-60 Yaş	67	16,68	6,47		A
	Toplam	384	19,89	7,56		
Müfettiş	21-30 Yaş	64	33,91	9,68	F=4,135 P=0,007*	B
	31-40 Yaş	143	33,90	10,56		B
	41-50 Yaş	110	34,59	10,70		B
	51-60 Yaş	67	29,38	8,90		A
	Toplam	384	33,31	10,31		
Öğrenci	21-30 Yaş	64	12,20	4,34	F=3,578 P=0,014*	B
	31-40 Yaş	143	10,94	3,91		AB
	41-50 Yaş	110	11,13	4,57		AB
	51-60 Yaş	67	9,84	3,76		A
	Toplam	384	11,01	4,20		
Yönetici	21-30 Yaş	64	15,90	5,83	F=3,396 P=0,018*	B
	31-40 Yaş	143	15,99	5,80		B
	41-50 Yaş	110	15,94	6,08		B
	51-60 Yaş	67	13,45	5,53		A
	Toplam	384	15,52	5,90		

Tablo 14'deki betimsel bulgulara göre, teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynağı olarak öğretmenin kendisinden etkilenme düzeyinde en yüksek ortalama 21-30 yaş grubunda (20,76) ve en düşük ortalama ise 51-60 yaş grubunda (16,68) gözlenmiştir. Stres kaynağı olarak müfettişten etkilenme düzeyinde ise en yüksek ortalama 41-50 yaş grubunda (34,59) ve en düşük ortalama ise 51-60 yaş grubunda (29,38) gözlenmiştir. Bununla birlikte, teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynağı olarak öğretmenin öğrencilerinden etkilenme düzeyinde ise en yüksek ortalama 21-30 yaş grubunda (12,20) ve en düşük ortalama ise 51-60 yaş grubunda (9,84) görülmüştür. Öğretmenlerin bu stresinin kaynağı olarak okul yöneticisinden etkilenme düzeyindeki en yüksek ortalama 31-40 yaş grubunda (15,99) ve en düşük ortalama ise 51-60 yaş grubunda (13,45) elde edilmiştir.

Tablo 14'deki çıkarımsal bulgulara göre, öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarından a) öğretmenin kendisinden, b) müfettişten ve c) okul yöneticisinden etkilenme durumları olarak en düşük düzeyde etkilenen ve diğerlerinden istatistiksel olarak farklı olan ($P \leq 0,05$) 51-60 yaş grubunda olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Diğer yaş grubundaki öğretmenlerin bu üç stres kaynağından etkilenme düzeyleri arasında fark olmadığı Tukey testi sonuçlarına göre söylenebilir. Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarından olan öğrencilerinden etkilenme durumlarında yine 51-60 yaş grubunda olan öğretmenlerin düzeyi en düşük ortalama ile (en az etkilenme) her ne kadar diğerlerinden farklı olsa da 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin teftiş esnasında öğrencilerinden kaynaklanan kaygılar nedeniyle stres düzeyleri de en yüksek ortalama (en fazla etkilenme) ile diğer yaş gruplarından farklı olduğu Tukey testine göre söylenebilir.

5.2. İlköğretim Öğretmenlerinin *Cinsiyetleri* ve Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Durumları

5.2.1. İlköğretim Öğretmenlerinin *Cinsiyetlerine Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar*

İlköğretim öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik olarak psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal stres belirtileri üzerinde öğretmenin cinsiyetinin bir etken olup olmadığına yönelik elde edilen varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtilerinin betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Psikosomatik	Erkek	209	17,51	7,72	F=5,947	A
	Kadın	175	19,53	8,50	P=0,015*	B
	Total	384	18,43	8,13		
Psikososyal	Erkek	209	17,86	6,93	F=0,452	A
	Kadın	175	18,37	8,09	P=0,502	A
	Total	384	18,09	7,48		
Duyuşsal	Erkek	209	20,54	8,09	F=8,536	A
	Kadın	175	23,00	8,37	P=0,004*	B
	Total	384	21,66	8,30		

Tablo 15'e göre betimsel bulgu olarak öğretmenlerin teftişten dolayı yaşadıkları stres belirtilerinin düzeyleri erkek öğretmenlerin psikosomatik alandaki ortalamaları (17,51) kadın öğretmenlerden (19,53) daha düşüktür. Yine erkek öğretmenlerin psikososyal alandaki stres düzeyi ortalamaları (17,86) kadın öğretmenlerden (18,37) daha düşük düzeydedir. Bu betimsel bulguların sonucusu ise erkek öğretmenlerin duyuşsal boyuttaki stres düzeyi ortalamaları (20,54) kadın öğretmenlerden (23,00) daha düşük olduğu yönündedir.

Tablo 15'teki ilk öne çıkan çıkarımsal bulgu, teftiş uygulamalarına yönelik psikososyal stres belirtileri olarak kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel bir farklılığın olmadığı ($P>0,05$) şeklindedir. Ancak kadın öğretmenlerin teftişe yönelik psikosomatik ve duyuşsal stres belirti düzeyleri erkek öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı ($P\leq 0,05$) biçimde yüksektir.

Kadın öğretmenlerin teftiştten psikosomatik ve duyuşsal olarak stresten etkilenmeleri erkek öğretmenlere göre farklı ve yüksek olduğu Tablo 15'teki Tukey testi (farklılık grupları) ile desteklenmiştir.

5.2.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar

İlköğretim öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik olarak stres durumlarının öğretmenin kendisinden, müfettiştten, öğrencilerden ve okul yöneticilerinden etkilenme düzeyleri üzerinde öğretmenin yaşının bir etken olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarının betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynaklar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Öğretmen	Erkek	209	18,44	7,44	F=17,710 P=0,000*	A B
	Kadın	175	21,63	7,36		
	Total	384	19,89	7,56		
Müfettiş	Erkek	209	31,28	10,15	F=18,588 P=0,000*	A B
	Kadın	175	35,74	10,00		
	Total	384	33,31	10,31		
Öğrenci	Erkek	209	10,28	3,89	F=14,261 P=0,000*	A B
	Kadın	175	11,88	4,40		
	Total	384	11,01	4,20		
Yönetici	Erkek	209	14,29	5,90	F=20,985* P=0,000*	A B
	Kadın	175	16,99	5,56		
	Total	384	15,52	5,90		

Tablo 16'daki betimsel bulgulara göre, kadın öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik olarak erkek öğretmenlere göre kendilerinden (21,63), müfettişlerin varlığından ya da tutumundan (35,74), öğrencilerinden (11,88) ve okul yöneticilerinden (16,99) daha çok etkilendiği görülmektedir.

Tablo 16'daki çıkarımsal bulgulara göre ise; öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik her dört stres kaynağından etkilenme düzeyi olarak kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama değerleri arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($P \leq 0,05$) gözlenmektedir.

Kadın öğretmenlerin teftiş sırasında stres kaynaklarından erkeklerden istatistiksel olarak daha fazla etkilendiği Tablo 16'daki Tukey testi (farklılık grupları) sonuçlarına göre de söylenebilir.

5.3. İlköğretim Öğretmenlerinin *Eğitim Düzeyleri* ve Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Durumları

5.3.1. İlköğretim Öğretmenlerinin *Eğitim Düzeylerine Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar*

İlköğretim öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik olarak psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal stres belirti düzeylerinin öğretmenlerin mezun olduğu yüksek öğretim programına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak elde edilen varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17'deki betimsel bulgulara göre öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal stres düzeylerinde yüksek lisans programından mezun olan öğretmenlerin diğer programlardan (ön lisans ve lisans) mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde stres belirtileri gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yine, Tablo 17'deki çıkarımsal bulgulara göre ise önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik farklı boyutlardaki stres düzeyleri arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gerek varyans analizi sonucuna göre gerekse Tukey testi sonucuna göre ifade edilebilir.

Tablo 17: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtilerinin betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Psikosomatik	Ön Lisans	83	18,79	9,20	F=0,249 P=0,779	A
	Lisans	277	18,22	7,77		A
	Y.Lisans	23	19,12	8,50		A
	Toplam	383	18,40	8,13		
Psikososyal	Ön Lisans	83	19,29	9,59	F=1,835 P=0,161	A
	Lisans	277	17,64	6,77		A
	Y.Lisans	23	19,32	6,84		A
	Toplam	383	18,09	7,49		
Duyuşsal	Ön Lisans	83	20,90	9,37	F=0,480 P=0,619	A
	Lisans	277	21,80	8,10		A
	Y.Lisans	23	22,42	6,61		A
	Toplam	383	21,64	8,31		

Tablo 17'deki verilen bulgulara göre öğretmenin öğrenim düzeyi (mezun olduğu program) ne olursa olsun tüm öğretmenler bu farklı stres türlerinden benzer şekilde etkilendikleri 0,05 yanılma düzeyinde ifade edilebilir.

5.3.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Düzeylerine Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik olarak stres durumlarının öğretmenin farklı stres kaynaklarından (kendisinden, müfettişten, öğrencilerden ve okul yöneticilerinden) etkilenme düzeyleri üzerinde öğretmenin eğitim düzeyinin bir etken olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarının betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynaklar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Öğretmen	Ön Lisans	83	18,35	8,17	F=2,430 P=0,089	A
	Lisans	277	20,40	7,35		A
	Y.Lisans	23	19,35	7,47		A
	Toplam	383	19,89	7,57		
Müfettiş	Ön Lisans	83	31,59	10,89	F=1,801 P=0,167	A
	Lisans	277	33,93	10,11		A
	Y.Lisans	23	32,17	10,46		A
	Toplam	383	33,32	10,33		
Öğrenci	Ön Lisans	83	10,45	4,62	F=1,804 P=0,339	A
	Lisans	277	11,16	3,99		A
	Y.Lisans	23	11,52	5,04		A
	Toplam	383	11,02	4,20		
Yönetici	Ön Lisans	83	13,32	5,97	F=7,647 P=0,001*	A
	Lisans	277	16,16	5,75		B
	Y.Lisans	23	15,65	5,80		AB
	Toplam	383	15,51	5,90		

Tablo 18’de verilen betimsel bulgulara göre; teftiş uygulamalarına yönelik a) kendisinden, b) müfettişlerden ve c) okul yöneticilerinden kaynaklı en yüksek stres düzeyine sahip öğretmenlerin lisans mezunu oldukları gözlenirken, öğrencilerden dolayı bu stresi yaşayan öğretmenlerin ise yüksek lisans mezunu oldukları görülmüştür.

Tablo 18’de görüldüğü gibi, ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin a) kendisinden, b) müfettişlerden ve c) öğrencilerden kaynaklanan stres düzeyleri ortalamaları arasında sayısal farklılıklar olsa da bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($P>0,05$); bir başka ifadeyle eğitim düzeyi ne olursa olsun öğretmen, müfettiş ve öğrencilerinden kaynaklanan stres düzeyleri açısından bu öğretmenler arasında bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin stres kaynakları açısından eğitim düzeyinin etkili olduğu tek stres kaynağı ise okul yöneticilerinde gerçekleşmiştir. Buna göre, ön lisans (13,32) ve lisans mezunu (16,16) öğretmenler arasındaki yöneticilerden kaynaklı stres durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($P\leq 0,05$) bulunmuştur. Bir diğer ifade ile lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinden stres olarak etkilenme durumları ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir.

5.4. İlköğretim Öğretmenlerinin *Ödül Alma Durumları* ve Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Durumları

5.4.1. İlköğretim Öğretmenlerinin *Ödül Alma Durumlarına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar*

Balcı (1989) eğitim yönetiminde ‘ödül’ü, “çağdaş, demokratik yönetim biçimlerinde kullanılan bir güdülendirme aracı” olarak tanımlamaktadır. Ödül aracılığıyla yapılan bu güdülenmenin teftiş esnasındaki strese etkisi bu araştırmanın kapsamındaki bir diğer konudur. Bu nedenle; ilköğretim öğretmenlerinin teftişe yönelik olarak psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal stres belirti düzeylerinin öğretmenlerin ödül alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik elde edilen varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19’da verilen betimsel bulgulara göre; ödül alan öğretmenlerin teftişe yönelik psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal boyuttaki stres düzeyleri ödül almayanlara göre daha düşük düzeyde gözlenmiştir. Varyans analizi sonucu ulaşılan çıkarımsal bulgu olarak, teftişe yönelik her üç stres boyutundaki ödül alan öğretmenlerle ödül almayan öğretmenler arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($P\leq 0,05$) bulgusuna ulaşılmış ve bu bulgular Tukey testi ile de desteklenmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtilerinin betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin ödül alma durumlarına göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Psikosomatik	Ödül Alan	133	16,79	7,14	9,371	A
	Ödül Almayan	246	19,45	8,51	P=0,002*	B
	Toplam	379	18,52	8,14		
Psikososyal	Ödül Alan	133	16,99	6,18	4,500	A
	Ödül Almayan	246	18,69	8,09	P=0,020*	B
	Toplam	379	18,09	7,51		
Duyuşsal	Ödül Alan	133	19,29	7,01	17,863	A
	Ödül Almayan	246	22,99	8,70	P=0,000*	B
	Toplam	379	21,69	8,33		

5.4.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Ödül Alma Durumlarına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar

Eğitim yönetimi ilkeleri doğrultusunda ödül sisteminin faydaları (Balcı, 1989) eğitimin denetimindeki öğretmene yansıyan stres belirtilerinde kendisini gösterdiğine ilişkin bulguların ardından öğretmenlerinin ödül alma durumlarının öğretmenlerin farklı stres kaynaklarından etkilenme düzeyleri üzerinde bir etken olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20’ye göre betimsel bulgu olarak; daha önceden eğitim yönetimi kapsamında ödül alan öğretmenlerin kendisinden (17,54 puan), müfettişlerden (30,42 puan), öğrencilerden (9,99 puan) ve okul yöneticilerinden (13,50 puan) teftişe yönelik stres durumları olarak etkilenme düzeyinin ortalaması ödül almayan öğretmenlere göre daha düşüktür. Tablo 20’de verilen çıkarımsal bulgulara göre ise ödül alan ve almayan öğretmenlerin teftişe yönelik her dört stres kaynağından etkilenme ortalamasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin ödül alma durumları, teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarından etkilenme durumları üzerinde etkili bir değişkendir.

Tablo 20: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarının betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin ödül alma durumlarına göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynaklar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Öğretmen	Ödül Alan	133	17,54	7,01	20,579	A
	Ödül Almayan	246	21,16	7,62	P=0,000*	B
	Toplam	379	19,89	7,60		
Müfettiş	Ödül Alan	133	30,42	10,26	16,613	A
	Ödül Almayan	246	34,88	10,13	P=0,000*	B
	Toplam	379	33,31	10,38		
Öğrenci	Ödül Alan	133	9,99	4,05	12,731	A
	Ödül Almayan	246	11,59	4,22	P=0,000*	B
	Toplam	379	11,03	4,22		
Yönetici	Ödül Alan	133	13,50	5,71	24,371	A
	Ödül Almayan	246	16,55	5,76	P=0,000*	B
	Toplam	379	15,48	5,92		

5.5. İlköğretim Öğretmenlerinin Branşları ve Teftişe Yönelik Stres Durumları

5.5.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar

İlköğretim öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik olarak psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal stres belirti düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına (sınıf öğretmeni ya da branş öğretmeni) göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak elde edilen varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtilerinin betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin branşlarına göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Psikosomatik	Branş Öğr.	175	17,37	7,65	5,501 P=0,020*	A B
	Sınıf Öğr.	209	19,31	8,43		
	Toplam	384	18,43	8,13		
Psikososyal	Branş Öğr.	175	16,89	6,54	8,481 P=0,004*	A B
	Sınıf Öğr.	209	19,10	8,06		
	Total	384	18,09	7,48		
Duyuşsal	Branş Öğr.	175	20,81	7,93	3,457 P=0,064	A A
	Sınıf Öğr.	209	22,38	8,56		
	Total	384	21,66	8,30		

Tablo 21'deki betimsel bulgulara göre, branş öğretmenlerin psikosomatik stres belirti düzeyleri (17,37) sınıf öğretmenlerine (19,31) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, psikososyal stres belirti düzeylerinde branş öğretmenleri (16,89) sınıf öğretmenlerine (19,10) göre daha az stres düzeyine sahiptir. Son olarak, duyuşsal boyutta stres belirti düzeyi branş öğretmenlerinde 20,81 iken sınıf öğretmenlerinde 22,38 olarak gözlenmiştir. Tablo 21'deki çıkarımsal bulgulara göre psikosomatik ve psikososyal boyutta branş ve sınıf öğretmenleri arasında stres düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($P \leq 0,05$) görülmektedir. Ancak duyuşsal boyutta branş ve sınıf öğretmenlerinin stres düzeyleri arasında farklılık bulunamamıştır. Buna göre; sınıf öğretmenleri stres olarak psikosomatik ve psikososyal boyutta teftişten daha çok etkilenmektedirler.

5.5.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik stres durumlarının öğretmenlerin farklı stres kaynaklarından (kendisinden, müfettişten, öğrencilerden ve okul yöneticilerinden) etkilenme düzeyleri üzerinde öğretmenlerin branşlarının (sınıf öğretmeni

ya da branş öğretmeni) bir etken olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarının betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin branşlarına göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynaklar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Öğretmen	Branş Öğr.	175	19,33	7,43	1,801	A
	Sınıf Öğr.	209	20,37	7,65	P=0,180	A
	Toplam	384	19,89	7,56		
Müfettiş	Branş Öğr.	175	33,16	10,14	0,072	A
	Sınıf Öğr.	209	33,44	10,48	P=0,789	A
	Toplam	384	33,31	10,31		
Öğrenci	Branş Öğr.	175	10,96	4,30	0,047	A
	Sınıf Öğr.	209	11,05	4,12	P=0,829	A
	Toplam	384	11,01	4,20		
Yönetici	Branş Öğr.	175	15,79	6,00	0,720	A
	Sınıf Öğr.	209	15,29	5,82	P=0,400	A
	Toplam	384	15,52	5,90		

Tablo 22’deki betimsel bulgulara göre branş öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarından etkilenme düzeylerinin ortalamaları, öğretmenin kendisinden 19,33 puan, müfettişlerden 33,16 puan, öğrencilerden 10,96 puan ve okul yöneticilerinden 15,79 puan olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin teftişe yönelik stres kaynaklarından etkilenme düzeylerinin ortalamalarına bakıldığında, öğretmenin kendisinden 20,37 puan, müfettişlerden 33,44 puan, öğrencilerden 11,05 puan ve son olarak yöneticilerden 15,29 puan olarak belirlendiği

görülmektedir. Puanların birbirine yakın olması bu iki alan arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Tablo 22’de verilen çıkarımsal bulgular da fark olmadığını desteklemektedir. Bu bulgulara göre; gerek branş öğretmenleri gerekse sınıf öğretmenlerinin teftişe yönelik stres kaynaklarından benzer düzeyde etkilendiği söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin branşları teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarından etkilenme durumları üzerinde etkili bir değişken değildir.

5.6. İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine ve Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Durumları

5.6.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar

İlköğretim öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal stres belirti düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine (hizmet sürelerine) göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik elde edilen varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23’deki betimsel bulgulara göre; teftiş uygulamalarına yönelik psikosomatik ve psikososyal stres düzeylerinde mesleki kıdemi 21-25 yıl olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdem yıllarına oranla daha yüksek düzeyde stres belirtileri gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 23’deki çıkarımsal bulgulara göre ise; mesleki kıdemin öğretmenlerin teftişe yönelik psikosomatik ve psikososyal stres düzeyleri arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gerek varyans analizi sonucuna göre gerekse Tukey testi sonucuna göre ifade edilebilir. Ancak teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtilerinin son boyutu olan duyuşsal boyutta betimsel bulgulara bakıldığında mesleki kıdemi 11-15 yıl olanlar en yüksek düzeyde (23,90 puan) stres belirtisi gösterirken, mesleki kıdemi 26 yıl ve üzeri olanlar en düşük düzeyde (19,03 puan) stres belirtisi göstermektedir. Tablo 23’deki çıkarımsal bulgular gözönünde bulundurulduğunda teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtilerinin duyuşsal boyutunda mesleki kıdemler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($P \leq 0,05$) görülmektedir. Buna göre; mesleki kıdemleri 11-15 yıl olan öğretmenler duyuşsal boyutta teftiştten daha çok etkilenmektedirler.

Tablo 23: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtilerinin betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin mesleki kademelerine göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Psikosomatik	1-5 Yıl	40	17,78	7,34	2,317 P=0,053	A
	6-10 Yıl	77	17,63	7,74		A
	11-15 Yıl	79	19,93	8,28		A
	16-20 Yıl	31	18,63	6,44		A
	21-25 Yıl	72	20,26	9,81		A
	26 Yıl ve Üzeri	83	16,64	7,24		A
	Toplam	382	18,48	8,12		
Psikososyal	1-5 Yıl	40	16,65	4,99	1,218 P=0,300	A
	6-10 Yıl	77	17,20	8,03		A
	11-15 Yıl	79	17,93	6,86		A
	16-20 Yıl	31	19,26	7,83		A
	21-25 Yıl	72	19,53	9,64		A
	26 Yıl ve Üzeri	83	18,29	6,03		A
	Toplam	382	18,13	7,48		
Duyuşsal	1-5 Yıl	40	20,73	7,86	3,654 P=0,003*	AB
	6-10 Yıl	77	21,27	7,74		AB
	11-15 Yıl	79	23,90	8,64		B
	16 -20 Yıl	31	22,42	6,17		AB
	21-25 Yıl	72	23,21	10,40		AB
	26 Yıl ve Üzeri	83	19,03	6,31		A
	Toplam	382	21,73	8,27		

5.6.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik olarak stres durumlarının öğretmenin farklı stres kaynaklarından (kendisinden, müfettişten, öğrencilerden ve okul yöneticilerinden) etkilenme düzeyleri üzerinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin bir etken olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24’deki betimsel bulgulara göre mesleki kıdemi yirmi altı yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kendisinden (16,63 puan), müfettişlerden (29,58 puan), öğrencilerden (9,60 puan) ve okul yöneticilerinden (13,49 puan) teftişe yönelik stres durumları olarak etkilenme düzeyinin ortalaması diğer mesleki kıdem yıllarında bulunan öğretmenlere oranla daha düşüktür. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin (12,70 puan) diğer mesleki kıdem yıllarına göre daha yüksek düzeyde öğrenci kaynaklı stres yaşadıkları ve aynı zamanda mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin (16,86 puan) ise diğer mesleki kıdem yıllarına oranla daha yüksek düzeyde yönetici kaynaklı stres yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 24’deki çıkarımsal bulgular gözönünde bulundurulduğunda teftişe yönelik stres kaynaklarının öğretmen, müfettiş, öğrenci ve yönetici boyutlarında mesleki kıdemler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($P \leq 0,05$) görülmektedir. Buna göre; mesleki kıdemleri 16-20 yıl arasında olan öğretmenler teftiş sırasında stresin daha çok kendilerinden, müfettiş ve yöneticilerden kaynaklandığını belirtmektedir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler teftiş sırasında stresin daha çok müfettiş, öğrenci ve kendilerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Mesleki kıdemi 21-25 yıl arasında olan öğretmenler teftiş sırasında stresin daha çok müfettiş ve kendilerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ise teftiş sırasında stresin daha çok kendilerinden kaynaklandığını belirtmektedir.

Tablo 24: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarının betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin mesleki kademelerine göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynaklar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Öğretmen	1-5 Yıl	40	20,70	7,83	5,258 P=0,000*	B
	6-10 Yıl	77	19,47	7,17		AB
	11-15 Yıl	79	21,43	7,34		B
	16-20 Yıl	31	21,61	6,65		B
	21-25 Yıl	72	21,60	8,49		B
	26 Yıl ve Üzeri	83	16,63	6,25		A
	Toplam	382	19,96	7,52		
Müfettiş	1-5 Yıl	40	35,57	9,40	4,256 P=0,001*	B
	6-10 Yıl	77	32,17	9,92		AB
	11-15 Yıl	79	34,65	10,80		AB
	16-20 Yıl	31	36,08	8,40		B
	21-25 Yıl	72	35,39	11,33		B
	26 Yıl ve Üzeri	83	29,58	9,01		A
	Toplam	382	33,40	10,26		
Öğrenci	1-5 Yıl	40	12,70	4,76	4,222 P=0,001*	B
	6-10 Yıl	77	11,23	3,79		AB
	11-15 Yıl	79	10,99	3,85		AB
	16-20 Yıl	31	10,32	3,30		AB
	21-25 Yıl	72	11,92	4,97		AB
	26 Yıl ve Üzeri	83	9,60	3,71		A
	Toplam	382	11,04	4,19		
Yönetici	1-5 Yıl	40	16,05	6,10	3,054 P=0,010*	AB
	6-10 Yıl	77	15,70	5,25		AB
	11-15 Yıl	79	16,61	5,88		AB
	16-20 Yıl	31	16,86	5,21		B
	21-25 Yıl	72	15,88	6,66		AB
	26 Yıl ve Üzeri	83	13,49	5,38		A
	Toplam	382	15,57	5,86		

5.7. İlköğretim Öğretmenlerinin *Teftiş Puanına* ve *Teftiş Uygulamalarına* Yönelik Stres Durumları

5.7.1. İlköğretim Öğretmenlerinin *Teftiş Puanına* Göre *Teftiş Uygulamalarına* Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar

İlköğretim öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik olarak psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal stres belirti düzeylerinin öğretmenlerin teftiştten aldıkları puanlara göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak elde edilen varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtilerinin betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin *teftiş puanına* göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Psikosomatik	60_70 Puan	13	27,54	5,39	9,061 P=0,000*	B
	70_80 Puan	10	19,60	7,20		A
	80_90 Puan	144	19,65	8,36		A
	90_100 Puan	204	17,03	7,74		A
	Toplam	371	18,49	8,17		
Psikososyal	60_70 Puan	13	26,63	8,80	16,593 P=0,000*	B
	70_80 Puan	10	29,80	8,28		B
	80_90 Puan	144	18,22	7,29		A
	90_100 Puan	204	17,09	6,82		A
	Toplam	371	18,20	7,55		
Duyuşsal	60_70 Puan	13	30,69	6,59	9,886 P=0,000*	B
	70_80 Puan	10	24,20	5,96		A
	80_90 Puan	144	23,01	8,54		A
	90_100 Puan	204	20,03	7,88		A
	Toplam	371	21,68	8,35		

Tablo 25'teki betimsel bulgulara göre teftiş uygulamalarına yönelik psikosomatik alandaki stres düzeylerinde teftiştten 90-100 puan arasında alan öğretmenlerin ortalamaları (17,03), 60-70 puan arasında alan öğretmenlere (27,54) oranla daha düşüktür. Yine teftiştten 90-100 arasında puan alan öğretmenlerin psikososyal alandaki stres düzeyi ortalamaları (17,09), 70-80 puan arasında alan öğretmenlerden (29,80) daha düşük düzeydedir. Son boyut olan duyuşsal boyuttaki betimsel bulgulara göre stres düzeyi ortalamaları, teftiştten 90-100 puan arasında alan öğretmenlerin (20,03), 60-70 puan arasında alan öğretmenlere (30,69) oranla daha düşüktür.

Tablo 25'teki çıkarımsal bulgulara göre; teftiş uygulamalarına yönelik psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal stres belirtileri açısından teftiş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ($P \leq 0,05$) görülmektedir. Buna göre teftiştten alınan puan öğretmenlerin stres belirtisi göstermelerinde ayırt edici bir değişkendir.

5.7.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Teftiş Puanına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar

İlköğretimde görev yapan öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik stres durumlarının öğretmen farklı stres kaynaklarından (kendisinden, müfettiştten, öğrencilerden ve okul yöneticilerinden) etkilenme düzeyleri üzerinde öğretmenlerin teftiş puanlarının bir etken olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26'daki betimsel bulgulara göre; teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynağı olarak öğretmenin kendisinden etkilenme düzeyinde en yüksek ortalama teftiştten 60-70 puan alanlarda (26,38) ve en düşük ortalama ise 90-100 puan alanlarda (18,41) gözlenmiştir. Stres kaynağı olarak müfettiştten etkilenme düzeyinde en yüksek ortalama 60-70 puan alanlarda (38,46) ve en düşük ortalama ise 90-100 puan alanlarda (31,79) gözlenmiştir. Bununla birlikte, teftiše yönelik stres kaynağı olarak öğretmenin öğrencilerinden etkilenme düzeyinde ise en yüksek ortalama 60-70 puan alanlarda (13,62) ve en düşük ortalama ise 90-100 puan alanlarda (10,02) görülmüştür. Öğretmenlerin bu stresinin kaynağı olarak okul yöneticisinden etkilenme düzeyindeki en yüksek ortalama 60-70 puan alanlardan (18,89) ve en düşük ortalama ise 90-100 puan alanlardan (14,76) elde edilmiştir.

Tablo 26: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarının betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin teftiş puanına göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynaklar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Öğretmen	60-70 Puan	13	26,38	4,21	8,735 P=0,000*	B
	70-80 Puan	10	25,00	5,94		B
	80-90 Puan	144	20,91	7,51		AB
	90-100 Puan	204	18,41	7,39		A
	Toplam	371	19,84	7,55		
Müfettiş	60-70 Puan	13	38,46	6,36	3,468 P=0,016*	B
	70-80 Puan	10	35,30	8,71		AB
	80-90 Puan	144	34,58	10,14		AB
	90-100 Puan	204	31,79	10,49		A
	Toplam	371	33,20	10,31		
Öğrenci	60-70 Puan	13	13,62	3,93	8,600 P=0,000*	B
	70-80 Puan	10	12,20	3,29		AB
	80-90 Puan	144	11,93	4,02		AB
	90-100 Puan	204	10,02	4,11		A
	Toplam	371	10,95	4,17		
Yönetici	60-70 Puan	13	18,89	3,58	3,556 P=0,015*	B
	70-80 Puan	10	17,30	5,85		AB
	80-90 Puan	144	16,16	5,47		AB
	90-100 Puan	204	14,76	6,09		A
	Toplam	371	15,52	5,85		

Tablo 26'daki çıkarımsal bulgulara göre; öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarından a) öğretmenin kendisinden, b) müfettişten, c) okul yöneticisinden ve d) öğrenciden etkilenme durumları olarak en yüksek düzeyde etkilenen ve diğerlerinden istatistiksel olarak farklı olan ($P \leq 0,05$) teftişten 60-70 puan alan öğretmenler olduğu

görülmektedir. Tukey testinden elde edilen sonuçlar da bu farklılığı destekler niteliktedir. Buna göre, teftiştten alınan puan teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarından etkilenmede oldukça önemli bir değişkendir.

5.8. İlköğretim Öğretmenlerinin Sigara Kullanımına ve Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Durumları

5.8.1. İlköğretim Öğretmenlerinin Sigara Kullanımına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar

İlköğretim öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal stres belirti düzeylerinin öğretmenlerin sigara kullanım durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak elde edilen varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtilerinin betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin sigara kullanımına göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Psikosomatik	Kullanıyor	97	17,60	7,67	1,332	A
	Kullanmıyor	287	18,71	8,28	P=0,249	A
	Toplam	384	18,43	8,13		
Psikososyal	Kullanıyor	97	17,90	7,33	0,083	A
	Kullanmıyor	287	18,16	7,54	P=0,773	A
	Toplam	384	18,09	7,48		
Duyuşsal	Kullanıyor	97	21,34	8,14	0,197	A
	Kullanmıyor	287	21,77	8,37	P=0,658	A
	Toplam	384	21,66	8,30		

Tablo 27’deki betimsel bulgulara göre; teftiş uygulamalarına yönelik psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal stres düzeylerinde sigara içmeyen öğretmenlerin sigara içen öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde stres belirtileri gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 27’deki çıkarımsal bulgulara göre ise; sigara kullanımının öğretmenlerin teftişe yönelik psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal stres düzeyleri arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gerek varyans analizi sonucuna göre gerekse Tukey testi sonucuna göre ifade edilebilir. Buna göre sigara kullanımı, teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtileri göstermede ayırt edici bir değişken değildir.

5.8.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Sigara Kullanımına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar

İlköğretim öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik stres durumlarının öğretmenin kendisinden, müfettişten, öğrencilerden ve okul yöneticilerinden etkilenme düzeyleri üzerinde öğretmenlerin sigara kullanmalarının bir etken olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarının betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin sigara kullanımına göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynaklar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Öğretmen	Kullanıyor	97	19,93	7,78	0,003 P=0,955	A
	Kullanmıyor	287	19,88	7,50		
	Toplam	384	19,89	7,56		
Müfettiş	Kullanıyor	97	32,95	11,02	0,155 P=0,694	A
	Kullanmıyor	287	33,43	10,08		
	Toplam	384	33,31	10,31		
Öğrenci	Kullanıyor	97	10,46	3,95	2,205 P=0,138	A
	Kullanmıyor	287	11,20	4,27		
	Toplam	384	11,01	4,20		
Yönetici	Kullanıyor	97	14,93	6,28	1,297 P=0,255	A
	Kullanmıyor	287	15,72	5,76		
	Toplam	384	15,52	5,90		

Tablo 28'deki betimsel bulgulara göre sigara kullanan öğretmenler (19,93) kullanmayanlara (19,88) oranla kendilerini daha çok teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynağı olarak görmektedirler. Sigara kullanan öğretmenler kullanmayanlara oranla; müfettiş, öğrenci ve okul yöneticisinden; teftişe yönelik stres kaynağı olarak daha fazla etkilenmektedirler. Ancak tablo 28'deki çıkarımsal bulgulardaki varyans analizi ve Tukey testi sonuçlarına göre; sigara kullanımının stres kaynakları arasında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Buna göre sigara kullanımı, teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynağı olarak etkili bir değişken değildir.

5.9. İlköğretim Öğretmenlerinin *Medeni Durumlarına* ve Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Durumları

5.9.1. İlköğretim Öğretmenlerinin *Medeni Durumlarına Göre Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Arasındaki Farklılıklar*

İlköğretim öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik psikosomatik, psikososyal ve duyuşsal stres belirti düzeylerinin öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik elde edilen varyans analizine ilişkin bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtilerinin betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Psikosomatik	Bekar	54	17,78	7,55	0,576 P=0,562	A
	Evli	318	18,46	8,26		A
	Dul-Boşanmış	12	20,54	7,33		A
	Toplam	384	18,43	8,13		
Psikososyal	Bekar	54	17,65	5,83	1,689 P=0,186	A
	Evli	318	18,02	7,57		A
	Dul-Boşanmış	12	21,92	10,77		A
	Toplam	384	18,09	7,48		
Duyuşsal	Bekar	54	21,09	8,48	0,164 P=0,849	A
	Evli	318	21,77	8,32		A
	Dul-Boşanmış	12	21,33	7,45		A
	Toplam	384	21,66	8,30		

Tablo 29'daki betimsel bulgulara göre; teftiŖe yönelik psikosomatik ve psikososyal stres düzeylerinde dul ve boŖanmiŖ olan öğretmenlerin diğer medeni durumda olanlara oranla daha yüksek düzeyde stres belirtileri gösterdiği bulgusuna ulaŖılmıŖtır. TeftiŖe yönelik stres belirtilerinin duyuŖsal boyutunda ise evli olan öğretmenler diğer medeni durumda olan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde stres belirtisi göstermektedir. Ancak Tablo 29'daki çıkarımsal bulgulara göre öğretmenlerin medeni durumlarının teftiŖe yönelik psikosomatik, psikososyal ve duyuŖsal stres düzeyleri arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gerek varyans analizi sonucuna göre ($P>0,05$) gerekse Tukey testi sonucuna göre ifade edilebilir. Buna göre; öğretmenlerin medeni durumları teftiŖe yönelik stres belirtisi yaŖanmasında etkili bir deĖiŖken değildir.

5.9.2. İlköğretim Ğretmenlerinin Medeni Durumlarına Göre TeftiŖ Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Arasındaki Farklılıklar

İlköğretim Ğretmenlerinin teftiŖ uygulamalarına yönelik olarak stres durumlarının öğretmenin kendisinden, müfettiŖten, öğrencilerden ve okul yöneticilerinden etkilenme düzeyleri üzerinde öğretmenlerin medeni durumlarının bir etken olup olmadığı araŖtırılmıŖ ve elde edilen bulgular Tablo 30'da verilmiŖtir.

Tablo 30'daki betimsel bulgular incelendiğinde dul ve boŖanmiŖ olan öğretmenlerin teftiŖ uygulamalarına yönelik streslerinin kendilerinden (24,82 puan), öğrencilerden (12,08 puan) ve yöneticilerden (19,63 puan) daha yüksek düzeyde kaynaklandığı görülmektedir. Aynı zamanda evli olan öğretmenler (33,63 puan) ise diğer medeni durumdaki öğretmenlere oranla mfettiŖleri daha yüksek düzeyde teftiŖe yönelik stres kaynağı olarak belirtmiŖlerdir. Tablo 30'daki çıkarımsal bulgulara göre ise; medeni durumun öğretmenlerin teftiŖ uygulamalarına yönelik mfettiŖ ve Ğrenci stres kaynakları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gerek varyans analizi sonucuna göre gerekse Tukey testi sonucuna göre ifade edilebilir. Ancak Tablo 30'daki teftiŖ uygulamalarına yönelik stres kaynaklarının diğer iki boyutundaki çıkarımsal bulgulara göre; medeni durumu dul ve boŖanmiŖ olan öğretmenler kendilerini (12,08 puan) ve yöneticileri (19,03) en yüksek düzeyde stres kaynağı olarak görmektedir. Tablo 30'daki çıkarımsal bulgular gözönünde bulunduğunda; teftiŖ uygulamalarına yönelik stres kaynaklarının Ğrenci ve yönetici boyutlarında medeni durumlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($P\leq 0,05$) görülmektedir. Buna göre; medeni durumları dul ve boŖanmiŖ olan öğretmenler kendilerinin ve yöneticilerin teftiŖ sırasında stres yarattıklarını belirtmektedirler.

Tablo 30: Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres kaynaklarının betimsel istatistikleri ve öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılıklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

Kaynaklar	Gruplar	N	Ortalama	Std. Sapma	F (P)	Farklılık Grupları
Öğretmen	Bekar	54	19,02	6,71	2,939 P=0,050*	A
	Evli	318	19,86	7,74		A
	Dul-Boşanmış	12	24,82	4,13		B
	Toplam	384	19,89	7,56		
Müfettiş	Bekar	54	31,53	9,22	0,976 P=0,378	A
	Evli	318	33,63	10,63		A
	Dul-Boşanmış	12	32,78	4,42		A
	Toplam	384	33,31	10,31		
Öğrenci	Bekar	54	11,28	3,82	0,566 P=0,568	A
	Evli	318	10,92	4,30		A
	Dul-Boşanmış	12	12,08	3,12		A
	Toplam	384	11,01	4,20		
Yönetici	Bekar	54	14,61	4,81	3,598 P=0,028*	A
	Evli	318	15,52	6,08		A
	Dul-Boşanmış	12	19,63	3,36		B
	Toplam	384	15,52	5,90		

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin stres belirtileri gösterdiği boyutlar sırasıyla duyuşsal, psikosomatik ve psikososyal boyutlardır. “Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Ölçeği (ÖTUYSBÖ)”ne göre öğretmenler en çok duyuşsal alanda stres belirtisi gösterirken, en az psikososyal alanda stres yaşamaktadırlar. Öğretmenler, “Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Ölçeği (ÖTUYSKÖ)”ne göre kendilerini birinci sırada, müfettişleri ikinci sırada, öğrencileri üçüncü sırada ve yöneticileri de son sırada teftişe yönelik stres kaynağı olarak görmektedirler. Başka bir deyişle öğretmenler en çok kendilerini teftişe yönelik stres kaynağı olarak görürken, en az yönetici boyutundan etkilenmektedirler.

‘İlköğretim öğretmenlerinin teftişe yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri nelerdir?’ temel problemine dayalı dokuz alt problem çerçevesinde elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlar çıkarılabilir:

Araştırmada birinci alt problem, **‘İlköğretim öğretmenlerinin yaşlarına göre teftişe yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?’** biçiminde ifade edilmişti.

Alt problemle ilgili olarak elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir:

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaşlarına göre **‘Psikosomatik’** alt boyuta ilişkin teftişe yönelik stres belirtisi göstermede anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. **‘Psikososyal’** boyutta **41-50 yaş grubu** daha çok teftişe yönelik stres belirtisi gösterirken, **‘Duyuşsal’** boyutta ise **31-40 yaş grubu** daha yüksek düzeyde stres belirtisi göstermiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin teftişe yönelik stres kaynaklarından; **‘Öğretmen’**, **‘Müfettiş’**, **‘Öğrenci’** ve **‘Yönetici’** boyutlarına ilişkin yaşlarına göre farklılık

gösterdikleri belirlenmiştir. **21-30 yaş grubu öğretmenler** diğer yaş grubundaki öğretmenlere oranla teftiše yönelik stresin en çok kendilerinden, öğrencilerden ve müfettişlerden kaynaklandığını belirtirken, **31-40 yaş grubundaki öğretmenler** ise teftiše yönelik stresin yöneticilerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. **51-60 yaş grubundaki öğretmenler** yukarıdaki dört boyutu en düşük düzeyde teftiše yönelik stres kaynağı olarak belirtmişlerdir. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere oranla daha fazla olması bu durumun nedeni olarak gösterilebilir.

Kıral (2008)'in çalışmasındaki elde edilen bulgularda ortaöğretim yöneticilerinin yaşlarına göre 'Stres Belirtileri Ölçeği'nin fizyolojik ve psikolojik boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Pehlivan (1993)'in yaptığı çalışmada da fizyolojik stres belirtileri boyutunda katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu iki bulgu da bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmada ikinci alt problem, '**İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre teftiše yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?**' biçiminde ifade edilmişti.

Alt problemle ilgili olarak elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir:

Araştırma kapsamına alınan erkek ve kadın öğretmenlerin, '**Psikososyal**' boyutta teftiše yönelik stres yaşamalarına ilişkin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. '**Psikosomatik**' ve '**Duyuşsal**' boyutta ise kadın öğretmenler erkek öğretmenlere oranla daha fazla teftiše yönelik stres belirtisi göstermektedirler.

Araştırma kapsamına alınan erkek ve kadın öğretmenlerin, teftiše yönelik stres kaynaklarından; '**Öğretmen**', '**Müfettiş**', '**Öğrenci**' ve '**Yönetici**' boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır. Kadın öğretmenler streslerinin, erkek öğretmenlere oranla daha fazla, teftiše yönelik stresin bu dört boyuttan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla duygusal açıdan daha güçsüz olmaları olabilir. Ayrıca erkek denetmen sayısının fazla olduğu gözönüne alınırsa kadın öğretmenlerin erkek denetmenler karşısında rahat davranamadıkları söylenebilir.

Turunç (2009)'un ‘‘Stres Kaynağı Ölçeği’’ ve ‘‘Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği’’nden elde ettiği puanlara göre erkeklerin sosyal stres vericilerden kadınlara oranla anlamlı düzeyde daha fazla etkilendiği sonucunu elde ettiği araştırmasının ve şanlı (2006)'nın erkeklerin kadınlara oranla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyinde daha fazla tükenmişlik yaşadığını gösteren araştırmasının bulguları bu çalışmanın bulgularıyla uyulmamaktadır. Ancak yine şanlı (2006)'nın araştırmasına göre; kadınların erkeklere oranla kişisel başarı duygusunda azalma düzeyinde daha fazla tükenmişlik yaşadığını gösteren bulgular ile bu çalışmanın bulguları arasında benzerlik vardır.

Araştırmada üçüncü alt problem, **‘İlköğretim öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre teftişe yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?’** biçiminde ifade edilmişti.

Alt problemle ilgili olarak elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir:

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin teftişe yönelik stres belirtilerinden ‘Psikosomatik’, ‘Psikososyal’ ve ‘Duyuşsal’ alt boyutlarında eğitim düzeylerine göre farklılık bulunamamıştır.

Turunç (2009)'un araştırma bulguları da tez kapsamında yapılan bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Buna göre sosyal stres vericiler, iş hayatındaki stres vericiler ve kendini yorumlama biçiminden kaynaklanan stres vericiler ile işçilerin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre teftişe yönelik stres kaynaklarından etkilenme durumları **‘Öğretmen’, ‘Müfettiş’, ve ‘Öğrenci’** alt boyutlarında farklılık göstermezken, lisans mezunu öğretmenler **‘Yönetici’** boyutunu daha fazla teftişe yönelik stres kaynağı olarak görmektedirler. Bu durum, yöneticilerin lisans mezunu öğretmenlerden mesleki başarı yönünden beklentisinin daha yüksek olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada dördüncü alt problem, **‘İlköğretim öğretmenlerinin teftişten ödül alma durumlarına göre teftişe yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?’** biçiminde ifade edilmişti.

Alt problemle ilgili olarak elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir:

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin teftiştten ödül alma durumlarına göre teftişe yönelik stres belirtilerinden **'Psikosomatik'**, **'Psikososyal'** ve **'Duyuşsal'** alt boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır. Ödül almayan öğretmenler ödül alan öğretmenlere göre daha fazla teftişe yönelik stres belirtisi göstermektedirler.

Araştırma kapsamına alınan ödül alan ve almayan öğretmenlerin teftişe yönelik stres kaynaklarının **'Öğretmen'**, **'Müfettiş'**, **'Öğrenci'** ve **'Yönetici'** alt boyutlarından etkilenme durumlarına ilişkin anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ödül almayan öğretmenler ödül alan öğretmenlere oranla teftişe yönelik stresin yukarıdaki dört boyuttan daha fazla kaynaklandığını belirtmişlerdir. Buna göre ödül almayan öğretmenlerin ödül alan öğretmenlere oranla kendilerine güven konusunda sorun yaşadıkları söylenebilir. Ödül alan öğretmenler kendilerini mesleki anlamda daha iyi görebilirler. Bu da onların özgüvenlerinin güçlenmesine neden olabilir.

Göktaş (2008)'in yapmış olduğu çalışmada ise ilköğretim okulu müdürlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin yeterliklerinin sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesinde ödül alma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Araştırmada beşinci alt problem, **'İlköğretim öğretmenlerinin alanlarına göre teftişe yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?'** biçiminde ifade edilmiştir.

Alt problemle ilgili olarak elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir:

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin alanlarına göre **'Duyuşsal'** alt boyuta ilişkin teftişe yönelik stres belirtisi göstermede anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. **'Psikosomatik'** ve **'Psikososyal'** alt boyutlarda sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine oranla daha çok teftişe yönelik stres belirtisi göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla sınıflarına karşı sorumluluklarının fazla olması bu durumun nedeni olabilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sayısının branş öğretmenlerine oranla daha fazla olması nedeniyle sınıf öğretmenliği alanından gelen denetmen sayısı da fazla olmaktadır. Böylece branş öğretmenini denetleyen bir denetmenin alanının sınıf öğretmenliği olması ihtimali yüksek olabilir. Örneğin

alanı sınıf öğretmenliği olan bir denetmenin İngilizce öğretmenini denetlemesi zor ve karmaşık olabilir. Alanı sınıf öğretmenliği olan bir denetmen sınıf öğretmeni olan bir öğretmeni denetlerken daha çok eleştiride bulunabilir.

Demir (2009)'in yapmış olduğu araştırmada ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere ilişkin tutumları ve ders teftişi yeterliliklerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin branşlarına göre müfettişlerin “okul içinde ve dışında sergilediği tutum ve davranışlarla öğretmenlere örnek olur” ifadesine verdikleri cevaplar açısından anlamlı fark bulunmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin puan ortalaması sınıf öğretmenlerinden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, teftişe yönelik stres kaynaklarından ‘**Öğretmen**’, ‘**Müfettiş**’, ‘**Öğrenci**’ ve ‘**Yönetici**’ boyutlarına ilişkin alanlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmada altıncı alt problem, ‘**İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre teftişe yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?**’ biçiminde ifade edilmiştir.

Alt problemle ilgili olarak elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir:

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ‘**Psikosomatik**’ ve ‘**Psikososyal**’ alt boyutlara ilişkin teftişe yönelik stres belirtisi göstermede anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. ‘**Duyuşsal**’ alt boyutta hizmet süresi on bir ve on beş yıl olan öğretmenler daha fazla teftişe yönelik stres belirtisi göstermiştir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, teftişe yönelik stres kaynaklarından ‘**Öğretmen**’, ‘**Müfettiş**’, ‘**Öğrenci**’ ve ‘**Yönetici**’ boyutlarına ilişkin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Hizmet süresi yirmi altı yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğer hizmet sürelerinde bulunan öğretmenlere oranla teftişe yönelik stresin yukarıdaki dört boyuttan daha az kaynaklandığını belirtmişlerdir. Yirmi altı yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenler bu kaynaklardan daha az etkilenmektedirler. Öğretmenlerin mesleklerinde geçirdikleri süreye göre edindikleri deneyimler ve artık mesleklerinde son yıllarını yaşamaları bu durumun göstergesi olabilir. Bu çalışmanın bulgularına benzer olarak Kırıl (2008)'in yapmış

olduğu ‘Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Yaşadıkları Stres Belirtileri Düzeyi’ adlı çalışmada okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemine göre stres belirtileri düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tez kapsamında yapılan bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olan Bozkurt (2004)’un ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin mesleklerinde çalışma süreleri arttıkça stresle başa çıkmada daha fazla özgüvenli oldukları belirlenmiştir. Ekinci (2006)’nin yaptığı çalışmada öğretmenlerin iş stresi düzeylerinde kıdemlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre 4-10 yıl arasında ve 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler yirmi bir yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha fazla stres yaşamaktadırlar. Bu bulgu da araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Turunç (2009) yapmış olduğu çalışmada araştırmaya katılan fabrika işçilerinin meslekte çalışma süreleri ile stresle başa çıkma arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını saptamıştır. Murat ve Yılmaz (2008)’in araştırma bulgularına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel stres kaynaklarından görev, yetke, üretim, kümeleşme ve rol yapısına ilişkin stres kaynakları boyutlarında “kıdem” anlamlı bir farklılık yaratmazken, kültürel yapıya ilişkin stres kaynakları boyutunda “kıdem” in anlamlı fark yaratan bir etken olduğu belirlenmiştir. Murat ve Yılmaz (2008)’in bulguları ile bu çalışmanın bulguları farklılık göstermektedir.

Araştırmada yedinci alt problem, **‘İlköğretim öğretmenlerinin teftiş puanına göre teftişe yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?’** şeklinde ifade edilmiştir.

Alt problemle ilgili olarak elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir:

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin teftişten aldıkları puanlara göre **‘Psikosomatik’, ‘Psikososyal’** ve **‘Duyuşsal’** alt boyutlara ilişkin teftişe yönelik stres belirtisi göstermede anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. **‘Psikosomatik’** ve **‘Duyuşsal’** boyutlarda teftişten **60-70 puan** aralığında puan alan öğretmenler; **‘Psikososyal’** boyutta ise **70-80 puan** aralığında puan alan öğretmenler diğer puan aralıklarında puan alan öğretmenlere oranla daha fazla teftişe yönelik stres belirtisi göstermektedirler.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, teftişe yönelik stres kaynaklarından **‘Öğretmen’, ‘Müfettiş’, ‘Öğrenci’** ve **‘Yönetici’** boyutlarına ilişkin teftişten aldıkları puanlara

göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. **60-70 puan** aralığında not alan öğretmenler diğer puan aralığında not alan öğretmenlere oranla teftişe yönelik stresin yukarıdaki dört boyuttan daha fazla kaynaklandığını belirtmişlerdir. 60-70 puan aralığında not alan öğretmenler kendilerini mesleklerini iyi yapamayan kişiler olarak görebilirler. Böyle bir durumda özgüven konusunda sorun yaşadıkları söylenebilir.

Demir (2009)'in yapmış olduğu 'İlköğretim Müfettişlerinin Ders Teftişlerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi' adlı çalışmasında teftiş puanı ortalaması değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin son üç yıllık teftiş puanları ortalamasına göre, (100-90 arası, 89-76 arası ve 59-0 arası) "başarılı öğretmenleri güdülemek için takdir, teşekkür vb. yöntemlerle ödüllendirir" ifadesine verdikleri cevaplar açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Son üç yıllık teftiş ortalaması 89-76 arası olan öğretmenlerin puan ortalaması, 100-90 arası olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Öğretmenlerin puanlarının yüksek veya düşük olmalarından etkilenmeden müfettişlerin yaptığı teftişi objektif olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin, kendilerine yüksek puan vermiş olan müfettişi yetersiz bulmaları, almış oldukları puanı da kabul etmemeleri anlamına gelecektir. Öğretmenlerin son üç yıllık teftiş puanları ortalamasına göre, "öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir eder, özgüvenlerini pekiştirerek, motivasyonlarını sağlar, onları cesaretlendirir" ifadesine verdikleri cevaplar açısından anlamlı fark bulunmaktadır. Son üç yıllık teftiş ortalaması 89-76 arası olan öğretmenlerin puan ortalaması, 100-90 arası olanlardan anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Öğretmenlerin, denetim puanları arttıkça buna bağlı olarak müfettişlerin denetim alanındaki yeterliliklerini değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Araştırmada sekizinci alt problem, **'İlköğretim öğretmenlerinin sigara kullanma durumlarına göre teftişe yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?'** biçiminde ifade edilmişti.

Alt problemle ilgili olarak elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir:

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin teftişe yönelik stres belirtilerinden **'Psikosomatik'**, **'Psikososyal'** ve **'Duyuşsal'** alt boyutlarında sigara kullanım durumlarına göre farklılık bulunamamıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin, teftişe yönelik stres kaynaklarından ‘Öğretmen’, ‘Müfettiş’, ‘Öğrenci’ ve ‘Yönetici’ boyutlarına ilişkin sigara kullanım durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Parrott (1999) sigara içme ile stres arasındaki ilişkiyi tanımlarken, sigarada bulunan nikotin maddesinin strese yol açtığını ve sigara içen kişilerin bu nedenle daha yoğun stres yaşadıklarını vurgulamıştır (Akt. Yazıcı, 2007). Yazıcı (2007) yapmış olduğu araştırmada sigara içen öğrencilerin, içmeyen öğrencilere göre daha yüksek düzeyde stres yaşadıklarını belirlenmiştir. Turunç (2009) ise yaptığı araştırmada bu bulgunun tersine sigara içen işçilerin tüm stres vericilerden içmeyenlere oranla daha az etkilendiğini saptamıştır. Ancak bu çalışmanın bulgularına bakıldığında sigara içen kişilerin teftişe yönelik stres belirtileri ve stres kaynakları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmanın bulgularına benzer biçimde; Coşkun, Çınar, Özdemir ve Özdemir (1999) dış hekimliği fakültesi öğretim elemanlarının duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanlarının sigara içip içmemeye bağlı olarak farklılaşmadığını bulmuşlardır.

Araştırmada dokuzuncu alt problem, ‘**İlköğretim öğretmenlerinin medeni durumlarına göre teftişe yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?’** biçiminde ifade edilmişti.

Alt problemle ilgili olarak elde edilen bulgular aşağıda ifade edilmiştir:

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin teftişe yönelik stres belirtilerinden ‘**Psikosomatik**’, ‘**Psikososyal**’ ve ‘**Duyuşsal**’ alt boyutlarında medeni durumlarına göre farklılık bulunamamıştır.

Tez kapsamında yapılan bu araştırma ile paralellik gösteren Kıral (2008)’in yapmış olduğu ‘Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Yaşadıkları Stres Belirtileri Düzeyi’ adlı çalışmada okul yöneticilerinin medeni durumuna göre stres belirtileri düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Bozkurt (2004) çalışmasında, öğretmenlerin medeni durumlarına göre, stresle başa çıkma alt ölçekleri ve yaşam olayları ölçeği arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Turunç (2009)’un araştırmasında da stres kaynağı ölçeğinin alt gruplarından olan sosyal stres vericiler ve

iş hayatındaki stres vericilerden alınan puanların işçilerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermediği saptanmıştır. Şanlı (2006) Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumunu ve tükenmişliklerinde medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını bulmuştur. Bu bulgular ile tez kapsamında yapılan bu çalışmanın bulguları arasında benzerlik vardır.

Turunç (2009)'un araştırmasındaki diğer bir bulgu ile tez kapsamında yapılan bu çalışmanın bulguları farklılık göstermektedir. İşçilerin medeni durumlarına göre stres kaynağı ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde, bekâr olan işçilerin evli olan işçilere göre, fiziksel çevre stres vericileri ve kendini yorumlama biçiminden kaynaklanan stres vericilerden daha fazla etkilendikleri saptanmıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin teftişe yönelik stres kaynaklarından '**Müfettiş**' ve '**Öğrenci**' alt boyutlarında medeni durumlarına göre farklılık bulunamamıştır. '**Öğretmen**' ve '**Yönetici**' boyutlarında medeni durumu dul ve boşanmış olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre teftişe yönelik stresin bu iki boyuttan daha fazla kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni, dul ve boşanmış olan öğretmenlerin psikolojik yapılarının daha hassas olduğu söylenebilir.

6.2. Öneriler

Çalışmanın bulgularına göre aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. Öğretmenlere, stresin etkileri, stresle baş etme, stres yönetimi gibi konularda hizmetiçi eğitim verilebilir.
2. Öğretmenlerin hangi durumlarda teftişe yönelik stres yaşadıkları konusunda denetmenler ve okul yöneticilerine seminerler verilebilir.
3. Denetmenlerin öğretmenlere vermiş oldukları teftiş notları daha sistematik biçime getirilebilir. Kısa bir sürede değerlendirme yerine uzun süreli performans değerlendirmesi yapılabilir.

4. Başarının artmasında etkili pekiştireçlerden olan ödül teftişte daha etkin hale getirilerek kullanılabilir. Ödüllendirme için standart ölçütler geliştirilebilir, böylece ödüllendirme sistemi daha adil olabilir.
5. Okul yöneticileri psikolog ve psikiyatristlerle iş birliği yaparak okullarda öğretmenlere stresle baş etme eğitimi verilmesini sağlayabilir. Stres belirtilerini ileri boyutta yaşayan öğretmenler psikolojik yardım almaları için teşvik edilebilir.
6. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış olan iki ölçek (Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri ve Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Ölçekleri) yeni bir çalışmada daha büyük bir çalışma grubu ile başka bir ilde ve Türkiye genelinde uygulanabilir.
7. Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtileri ölçeği geliştirilerek öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik stres belirtilerini ne sıklıkta yaşadıkları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- ARTAN, İ. (1986). *Örgütsel Stres Kaynakları İle Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*. İstanbul: Basisen Kültür ve Eğitim.
- ARSLANTAŞ, H. İ. ve Gedikoğlu, T. (2007). *Süreç Odaklı Mesleki Yardım ve Rehberlik*. Gaziantep Üniversitesi/Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Gaziantep Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları. Gaziantep.
- ASLAN, M. (2002). *Örgütsel Stres*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (4).
- ASLAN, M. (1995). *Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynakları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Malatya.
- AY, H. (2003). *Stres Yönetimi Ve Örgütsel Verimlilik: Uygulamalı Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- AYAS, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi Kuruluşlar ve Tarihçeler*. Ankara: MEB.
- AYDIN, İ. (2008). *Öğretimde Denetim, Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegema.
- AYDIN, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegema.
- AYDIN, P. İ. (2002). *İş Yaşamında Stres*. Ankara: Pegema.
- AYDIN, M. ve Yıldız, M. (2000). *Yirmibirinci Yüzyılda Polis: Temel Sorunlar, Çağdaş Yaklaşımlar*. Cerrah İ. & Semiz, E (Ed.), Ankara: Sibel
- BALCI, E. (1989). *Yönetimde Güdüleme, Ödüller ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki Durum*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4.

- BAKIRCI, B. (2010). *Stres Yönetimi*. İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi, Trakya Üniversitesi.
- BALCI, A. (2000). *Öğretim Elemanlarının İş Stresi, Kuram ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- BALTAŞ, A ve BALTAŞ, Z. (2002). *Stres ve Basa Çıkma Yolları (21. Baskı)*. İstanbul: Remzi.
- BALTAŞ, A. ve BALTAŞ, Z. (2004). *Stres ve Basa Çıkma Yolları (22.Baskı)*. İstanbul: Remzi.
- BAŞPINAR, N., GÜLER, Z., Ö. ve GÜRBÜZ, H. (2001). *İş Yaşamında Stres Ve Kamu Kurumlarındaki Sekreterler Üzerinde Bir Uygulama*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi, No: 1322.
- BOZKURT, N. (2004). *İlköğretim Öğretmenlerinde, Stres Yaratan Yaşam Olayları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi*. 13.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Malatya.
- BURSALIOĞLU, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (13. Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- CORSINI, R. J. (2004). *Encyclopedia of psychology*. (Editor: R. J. Corsini) New York, NY: Wiley.
- COŞKUN A., ÇINAR Z., ÖZDEMİR D. ve ÖZDEMİR A. K. (1999). *Diş Hekimliği Fakültesi Öğretim Elemanlarında Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinin Değerlendirilmesi*. Cumhuriyet Üniversitesi, Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi, 2 (2).
- ÇELİK, H. ve ÖZTÜRK, Z. (2004). *İs Stresi*. Selçuk Üniversitesi, Karaman İİBF Dergisi, C.4.
- DEMİR, M. (2009). *İlköğretim Müfettişlerinin Ders Teftişlerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- DEMİRTAŞ, H. ve GÜNEŞ, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı.
- DİNCEL, E. (2004). *Stresin Psikofizyolojisi ve Strese Bağlı Bedensel Hastalıklar*. Türk Psikoloji Bülteni, Sayı: 34-35, Eylül-Aralık.

- EKİCİ, S. ve YILMAZ, A. (2003). *Örgütsel Yaşamda Stresin Kamu Çalışanlarının Performansına Etkileri Üzerine Bir Araştırma*. Yönetim Ve Ekonomi Dergisi, 10 (2).
- EKİNCİ, Y. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine göre Öğretmenlerin İş Doyumu ve İş Stresinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- EREN, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- ERKUŞ, A. (2009) *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Seçkin Yayıncılık
- ERTEKİN, Y. (1993). *Stres ve Yönetim*. Ankara: Todaie.
- ERTEKİN, Y. (2006). *Stres ve Yönetim*. Ankara: Gazi.
- ERDOĞAN, T., Süt, N. ve Ünsar, S. (2009). *Stresin Çalışanlar Üzerindeki Etkileri: Bir Araştırma*. Süleyman Demirel Üniversitesi/İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi C.14, S.2.
- GENÇ, N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Seçkin.
- GORSUCH, R. L. (1983). *Factor Analysis (2nd Ed.)*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GÖKALP, S. (2010). *İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmen Teftişlerindeki Denetim Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarının İncelenmesi (Mersin Merkez Örneği)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Mersin.
- GÖKDENİZ, İ. (2005). *Üretim Sektöründeki İşletmelerin Örgüt İçi Stres Kaynakları ve Mobilyacılık Sektöründe Bir Uygulama*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13, 173-189.

- GÖKTAŞ, A. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin ve İlköğretim Müfettişlerinin Ders Denetimine İlişkin Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi (Kırıkkale İl Örneği)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kırıkkale.
- GÜÇLÜ, N. (2001). *Stres Yönetimi*. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (1).
- GÜLBAYAZ, O. (2006). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları (Kayseri İli Örneği)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- İŞIKHAN, V. (2004). *Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Ankara: Sandal.
- KARAGÖZOĞLU, G. (1972). *Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü*. Araştırma Özeti, Ankara: MEB Pak Dairesi.
- KARAKAYA, N. (1988). *İlköğretimde Teftiş ve Güçlükler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KARASAR, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- KIRAL, B. (2008). *Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Yaşadıkları Stres Belirtileri Düzeyi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- KIREL, Ç. (1991). *Örgütlerde Stres Kaynaklarının Çalışan Kadınlar Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir Bölgesinde Bir Uygulama Çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- KOÇER, H. A. (1974). *Türk Milli Eğitim Sistemi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- KODAMAN, B. (1988). *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu.

- MURAT, M. ve YILMAZ, Z. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İş Doyumları İle Örgütsel Stres Kaynakları Arasındaki İlişki*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18 (2).
- NUNNALLY, JC. (1978). *Psychometric Theory*, New York: McGraw-Hill. Rencher.
- ÖZ, M. F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- ÖZDAYI, N. (1990). *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZDEMİR, A. (1990). *Orta Öğretim Kurumlarında Denetim*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- PEHLİVAN, İ. (1993). *Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- PEHLİVAN, İ. (2000). *İş Yaşamında Stres*. Ankara: Pegema.
- PİLATİN, H. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerini Etkileyen Stres Faktörleri ve Başetme Yöntemleri (Yozgat İli Akdağmadeni ilçesi Örneği)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- ROWSHAN, A. (2008). *Stres Yönetimi* (Yeni Basım). Şahin Cüceloğlu (Çev.), İstanbul: Sistem.
- SABUNCUOĞLU, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa.
- SU, K. (1974). *Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Yeri ve Önemi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- ŞANLI, S. (2006). *Adana İlinde Çalışan Polislerin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- TABACHNICK, B. G. ve FIDELL, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- TAYMAZ, H. (2002). *Eğitim Sisteminde Teftiş*. Ankara: Pegem.
- TERZİ, A. (1996). *İlköğretim Müfettişlerinin Teftiş Sorunları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı/Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. Ankara.
- TURUNÇ, Y. (2009). *Fabrika işçilerinde Stres Kaynakları ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi/Tıp Fakültesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Edirne.
- YAZICI, F. (2007). *Genç Yetişkinlerde Sigara İçme Stres Ve Başa Çıkma Becerileri*. Kriz Dergisi, 15 (1).
- YILMAZ, M. (1998). *İlköğretim Okullarında Ders Teftişinde Karşılaşılan Sorunlar (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YILDIRIM, Figen D. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Stres Kaynakları ve Baş Etme Yolları (Kilis İli Örneği)*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/İlköğretim Anabilim Dalı/Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

YURDUGÜL, H. (2005). *Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması*. XIV. Eğitim Bilimleri Kurultayı, 28-30 Eylül, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

YURTSEVER, G. (2009). *Teftiştten İç Denetime Banka Müfettişliği*. Türkiye Bankalar Birliği, İstanbul.

ZORALOĞLU, Y. N. (1998). *Öğretmenlerinin Mesleki Stres Kaynakları Ve Stresin Örgütsel Doğurguları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara.

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, Resmi Gazete Sayı: 21717, Tarih:03.10.1993.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği Yayımlandığı Resmî Gazete Sayı:27974, Tarih:24.06.2011.

Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Resmi Gazete Sayı: 28054, Tarih:14.09.2011.

EKLER

EK-1: İZİN BELGESİ

T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.71.00.11-799 - 10311

28 Haziran 2011

Konu : Anket Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

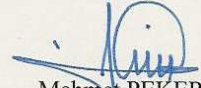
- İlgi a) :28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile uygulamaya konulan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi."
b) Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 20/06/2011 tarih, 534 sayılı yazı ve ekleri.


İlgi (a) yönerge kapsamında; araştırma bir ili kapsıyorsa izin işlemlerinin ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğünce, birden çok ili kapsıyorsa Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığın'ca sonuçlandırılması hükme bağlanmıştır.

İlgi (b) yazı ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Yüksek Lisans Programına Kayıtlı öğrenci Gülşah ALDEMİR'in "İlköğretim Öğretmenlerinin Teftişe Yönelik Stres Kaynakları ve Stres Belirtileri" konulu tez çalışması kapsamında ekte sunulan anket çalışmasının Müdürlüğümüz Merkeze bağlı tüm ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlere 24 Haziran 2011- 01 Temmuz 2011 tarihleri arasında uygulanması talep edilmektedir.

İlgi (a) yönerge doğrultusunda oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından düzenlenen "Araştırma Değerlendirme Formunda adı geçen Yüksek Lisans Öğrencisi Gülşah ALDEMİR'in yukarıda belirtilen anket çalışmasını Müdürlüğümüz Merkeze bağlı tüm ilköğretim okullarında, tüm sorumluluğun Gülşah ALDEMİR'de olması kaydıyla ve eğitimi öğretimi aksatmadan, gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde tasviplerinize arz ve teklif ederim.


Mehmet PEKER
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
28/06/2011

Yusuf Ziya KARACA EV
Vali a.
Vali Yardımcısı

	Cumhuriyet Meydanı 71100	Web:	EGİTİMDE %100 DESTEK	EGİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!
	KIRIKKALE	http://kirikkale.meb.gov.tr		
	Tel : (0318) 224 61 03-04-07-08	e-posta:	kirikkalemem@meb.gov.tr	
	Faks : (0318) 224 25 59			

T.C.
KIRIKKALE VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.71.20.03-799 - 10318
Konu: Araştırma Uygulamaları

29 Haziran 2011

.....MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: (a) Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 20/06/2011 tarih,
534 sayılı yazısı ve ekleri.

(b) 28/06/2011 tarih, 10311 sayılı Valilik Makam Olur'u.

İlgi (a) yazı ile bildirilen Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Yüksek Lisans Programına kayıtlı Gülşah ALDEMİR'in "İlköğretim Öğretmenlerinin Teftişe Yönelik Stres Kaynakları ve Stres Belirtileri" konulu tez çalışması kapsamında ekte sunulan anket çalışmasının, okullarımızda görevli öğretmenlere 24 Haziran - 01 Temmuz 2011 tarihleri arasında ve tüm sorumluluğun yukarıda adı geçen yüksek lisans öğrencisine ait olması kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve eğitim-öğretimi aksatmadan uygulanabileceğine dair ilgi (b) Makam Olur'u yazımız ekinde sunulmuştur.

Yazımız ekinde sunulan (mühürlü ve imzalı) anket çalışmasının okullarımızda uygulanabilmesi için Gülşah ALDEMİR'e yardımcı olunması hususunda;

Gereğini rica ederim.


Ali KILIÇ
Şube Müdürü.

EKLER:

EK-1: Makam Olur'u (1 sayfa)

EK-2: Anket (3 Sayfa)

DAĞITIM :

-Merkez Tüm İlköğretim Okulu Müdürlüklerine



Cumhuriyet Meydanı 71100
KIRIKKALE
Tel : (0318) 224 61 03-04-07-08
Faks : (0318) 224 25 59

Web:
<http://kirikkale.meb.gov.tr>
e-posta:
kirikkalemem@meb.gov.tr

EGITIME
%100
DESTEK

EGITIMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

EK-2: TeftiŖe Yönelik Stres Belirtileri Ölçeğinin Kapsam Geçerlik Oranları

MADDELER	GEREKLİ	DÜZELTİLMELİ	GEREKSİZ	KGO
1- TeftiŖ süresince tansiyonum yükselir.	17	1	2	0,7
2- TeftiŖ süresince kendimi yorgun hissederim.	14	2	4	0,4
3- TeftiŖ sırasında başım ağrır.	16	1	3	0,6
4- TeftiŖ sırasında kalp atıŖlarım hızlanır.	17	1	2	0,7
5- TeftiŖ sırasında midem bulanır.	10	3	7	0
6- TeftiŖ sırasında vücudumda aşırı terleme olur.	17	2	1	0,7
7- TeftiŖ süresince sindirim sistemim bozulur.	11	4	5	0,1
8- TeftiŖ süresince enerjimi kendimi sakinleŖtirmek için harcarım.	15	4	1	0,5
9- TeftiŖ süresince sırt ağrılarıml olur.	10	3	7	0
10- TeftiŖ süresince okula gitmek istemem.	19	0	1	0,9
11- TeftiŖ süresince iŖtahım kesilir.	13	2	5	0,3
12- TeftiŖ süresince uyku düzenim bozulur	13	4	1	0,3
13- TeftiŖ süresince aşırı yemek yerim.	7	6	5	-0,3
14- TeftiŖ sırasında müfettiŖlerle iletiŖim halindeyken konuşmada güçlük çekerim.	17	3	0	0,7
15- TeftiŖ süresince aşırı alınganlık gösteririm.	13	2	5	0,3
16- TeftiŖ süresinde aşırı tedirgin davranıŖlarda bulunurum.	19	0	1	0,9
17- TeftiŖ sırasında kendime güvenim azalır.	17	3	0	0,7
18- TeftiŖ süresince duygusal olarak tükendiğimi hissederim.	14	3	3	0,4
19- TeftiŖ sırasında müfettiŖten olumsuz bir eleŖtiri aldığımda ağlıyorum.	13	6	1	0,3
20- TeftiŖ sırasında müfettiŖten olumsuz bir eleŖtiri aldığımda öfkelenirim	16	2	2	0,6

21- Teftiş süresince birlikte çalıştığım kişilere karşı kaba davranışlarda bulunurum.	12	2	6	0,2
22- Teftiş süresince birlikte çalıştığım kişilere karşı kırıcı olurum.	14	1	5	0,4
23- Teftiş süresince önemsiz olaylara bile çok sert tepki gösteririm.	15	2	3	0,5
24- Teftişlerde kendimi yetersiz hissederim.	15	4	1	0,5
25- Teftişlerde sürekli kaygılıyım.	16	4	0	0,6
26- Teftiş süresince nedensiz telaş içinde olurum.	16	2	2	0,6
27- Teftiş süresince kendimi gergin hissederim.	18	0	2	0,8
28- Teftiş süresince yaptığım işten çabuk bıkarım.	12	5	3	0,2
29- Teftiş süresince iş yapma, çalışma isteğim azalır.	17	2	1	0,7
30- Teftiş süresince kendimi bir türlü işe veremem.	17	0	3	0,7
31- Teftiş süresince teftiş dışında başka işlerle meşgul olamam.	16	3	1	0,6
32- Teftiş süresince işimde çok sık hata yaparım.	16	2	2	0,6
33- Teftiş süresince zihnim karışık olduğu için unutkanlık yaşarım.	15	2	3	0,5
34- Teftiş süresince işimle ilgili kararlar alırken güçlük çekerim.	17	2	1	0,7
35- Teftiş süresince beraber çalıştığım kişilerin hatalarını bulmaya çalışırım.	9	7	4	-0,1
36- Teftiş süresince müfettişe karşı haddinden fazla savunmacı bir tutum sergilerim.	16	3	1	0,6
37- Teftiş süresince beraber çalıştığım kişileri sözle rencide ederim.	9	2	9	-0,1
38- Teftiş süresince beraber çalıştığım kişilere güvenmem.	10	3	7	0
39- Teftiş süresince müfettiş işimle ilgili çalışmalarında hata bulursa başkalarını suçlarım.	10	6	4	0
TOPLAM UZMAN SAYISI:20				

EK-3: Teftiše Yönelik Stres Kaynakları Ölçeğinin Kapsam Geçerlik Oranları

MADDELER	GEREKLİ	DÜZELTİLMELİ	GEREKSİZ	KGO
1- Ders anlatırken biri tarafından gözlemlenmek kendimi ifade etmeme engel oluyor.	17	3	0	0,7
2- Kısa bir sürede değerlendirilmenin beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	19	1	0	0,9
3- Alan bilgimin yeterli olmadığını düşünüyorum.	7	8	5	-0,3
4- Mesleğimde deneyimsiz olmam beni olumsuz etkiliyor.	14	2	4	0,4
5- Teftiş sırasında hata yapma korkusu taşımam beni olumsuz etkiliyor.	18	2	0	0,8
6- Öğretmenlik vasıflarımın yeterli olmadığını düşünüyorum.	9	4	7	-0,1
7- Teftişlerin kendime olan güvenimi zedelediğini düşünüyorum.	11	5	4	0,1
8- Teftiş sonunda meslektaşlarıma karşı mahcup olma korkusu olumsuz etkilenmeme neden oluyor.	15	4	1	0,5
9- Sınıf yönetimi konusunda yeterince iyi olmadığını düşünüyorum.	16	2	2	0,6
10- İş yükünün fazla olması beni olumsuz etkiliyor.	17	1	2	0,7
11- Yeteneklerimin yeterince değerlendirilmemesi mesleki yönden gelişmemi engelliyor.	13	4	3	0,3
12- Engellendiğim zaman çok çabuk tepki gösteren bir kişilik yapısına sahip olduğum için teftiş sırasında müfettişle sorun yaşayacağımı düşünüyorum.	13	3	4	0,3
13- Rekabetçi bir kişilik yapısına sahip olduğum için sürekli başarılı olmak istiyorum.	15	2	3	0,5
14- Teftiş sırasında öğrencilerin disiplinsiz davranma ihtimallerinin beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	18	1	1	0,8
15-Müfettişin sorduğu sorulara öğrencilerin cevap veremeyeceklerini düşünmek beni olumsuz etkiliyor.	19	0	1	0,9

16-Öğrenci sayısının fazla olması sınıf yönetimi konusunda sıkıntı yaşamama neden oluyor.	19	0	1	0,9
17-Teftiş sırasında öğrencilerime karşı mahcup olma korkusu yaşamam beni olumsuz etkiliyor.	16	2	2	0,6
18-Teftiş sırasında öğrencilerin beklenmedik davranışlar gösterme olasılıkları beni olumsuz etkiliyor.	16	2	2	0,6
19-Müfettişin hata bulma odaklı olmasının beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	20	0	0	1
20-Müfettişin otoriter duruşunun beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	18	2	0	0,8
21-Müfettişin demokratik olmaması beni olumsuz etkiliyor.	16	4	0	0,6
22-Müfettişin rehberlik ve teftişte çevre koşulları ve olanaklarını dikkate almadığını düşünüyorum.	16	3	1	0,6
23-Müfettişin objektif değerlendirme yapmama ihtimali beni olumsuz etkiliyor.	20	0	0	1
24-Müfettişin beni öğrencilerimin önünde rencide etme olasılığı beni olumsuz etkiliyor.	16	3	1	0,6
25-Müfettişin ön yargılı olması beni olumsuz etkiliyor.	19	1	0	0,9
26-Müfettişin olumsuz tavırları kendimi ifade etmeme engel oluyor.	18	2	0	0,8
27- Müfettişin sert tutumunun beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	17	1	2	0,7
28-Müfettişlerin rehberlik çalışmaları verimli olmadığı için kendimi yetersiz hissediyorum.	16	4	0	0,6
29-Teftiş sonunda müfettişe karşı mahcup olma düşüncesi beni olumsuz etkiliyor.	17	3	0	0,7
30-Teftiş sonunda not veriliyor olması beni olumsuz etkiliyor.	17	3	0	0,7
31-Müfettişin olumsuz eleştirileri güdülenmeme engel oluyor.	16	3	1	0,6
32-Müfettişin sorunların çözümünde yol göstermemesi beni olumsuz etkiliyor.	16	2	2	0,6
33-Müfettişin görüşlerime karşı saygılı olmaması beni olumsuz etkiliyor.	18	1	1	0,8

34-Müfettişlerin yetki üstünlüğünün olması kendimi savunmama engel oluyor.	14	4	2	0,4
35-Müfettişlerin yapıcı eleştirilerde bulunmaması beni olumsuz etkiliyor.	18	1	1	0,8
36-Teftiş sonunda okul yöneticisine karşı mahcup olma düşüncesi beni olumsuz etkiliyor.	20	0	0	1
37-Okul yöneticisinin ön yargılı olması beni olumsuz etkiliyor.	14	2	4	0,4
38-Okul yöneticisinin sert tutumunun beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	17	1	2	0,7
39-Okul yöneticisinin objektif değerlendirme yapmama ihtimali beni olumsuz etkiliyor.	20	0	0	1
40-Okul yöneticisinin değerlendirme yaparken profesyonel davranmama ihtimalinin beni olumsuz etkiliyor.	17	3	0	0,7
41-Siyasi görüşlerin değerlendirmeye yansımaya olasılığı beni olumsuz etkiliyor.	14	4	2	0,4
42-Okul yöneticisinin beni öğrencilerimin önünde rencide etme ihtimali beni olumsuz etkiliyor.	17	2	1	0,7
toplam uzman sayısı:20				

EK-4: ARAŞTIRMADA KULLANILAN TEFTİŞE YÖNELİK STRES BELİRTİLERİ VE STRES KAYNAKLARI ÖLÇEKLERİ

Sayın Öğretmen

Eğitim kurumlarında teftiş sırasında öğretmenlerin yaşadıkları stres belirtileri ve stres kaynaklarını belirlemek amacıyla akademik bir çalışma yapılmaktadır.

Bu amaçla arkada sayfada bir ölme aracı verilmiştir, Bu ölçme aracı sizin demografik bilgilerinizin yanı sıra, “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları ve Stres Belirtileri”ni belirlemeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır.

Sizden ricam bu ölçme aracında yer alan demografik maddeleri uygun bir şekilde doldurmanız, ölçek maddelerindeki ifadelere ise size en uygun olan seçeneği “X” şeklinde işaretlemenizdir. Ölçme aracı aracılığıyla verdiğiniz bilgiler kesinlikle ikinci bir çalışmada kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Bu yüzden size ait kimlik bilgilerini istemiyoruz. Değerli zamanınızı ayırdığınız için ve bu çalışmaya yaptığınız katkılar için şimdiden çok teşekkür ederim.

Gülşah ŞENGÜN (ALDEMİR)

Enstitüsü
Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

BÖLÜM I - KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz

Erkek () Kadın ()

2. Yaşınız

21-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 ()

3. Medeni Durumunuz

Bekar () Evli () Dul () Boşanmış ()

4. Eğitim Düzeyiniz

Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

5. Mesleki Kıdeminiz

1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 ve üstü ()

6. Branşınız

Branş Öğretmeni () Sınıf öğretmeni ()

7. Daha önce geçirmiş olduğunuz teftişlerde hiç ödül aldınız mı?

Evet () Hayır ()

8. En son teftiştten aldığınız puan kaçtır?

40-50 () 50-60 () 60-70 () 70-80 () 80-90 () 90-100 ()

9. Sigara kullanıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

BÖLÜM II - TEFTİŞE YÖNELİK STRES BELİRTİLERİ

Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra size en uygun olan durumu 5 farklı seçenek arasından işaretleyiniz. Lütfen her bir ifade için tek bir işaretleme yapınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum
1- Teftiş süresince tansiyonum yükselir.	①	②	③	④	⑤
2- Teftiş sırasında başım ağrır.	①	②	③	④	⑤
3- Teftiş sırasında kalp atışlarım hızlanır.	①	②	③	④	⑤
4- Teftiş sırasında vücudumda aşırı terleme olur.	①	②	③	④	⑤
5- Teftiş süresince enerjimi kendimi sakinleştirmek için harcarım.	①	②	③	④	⑤
6- Teftiş süresince okula gitmek istemem.	①	②	③	④	⑤
7- Teftiş sırasında müfettişlerle iletişim halindeyken konuşmada güçlük çekerim.	①	②	③	④	⑤
8- Teftiş süresinde aşırı tedirgin davranışlarda bulunurum.	①	②	③	④	⑤
9- Teftiş sırasında kendime güvenim azalır.	①	②	③	④	⑤
10- Teftiş sırasında müfettişten olumsuz bir eleştiri aldığımda öfkelenirim	①	②	③	④	⑤
11- Teftiş süresince birlikte çalıştığım kişilere karşı kaba davranışlarda bulunurum.	①	②	③	④	⑤
12- Teftiş süresince birlikte çalıştığım kişilere karşı kırıcı olurum.	①	②	③	④	⑤
13- Teftişlerde sürekli kaygılanırım.	①	②	③	④	⑤
14- Teftiş süresince nedensiz telaş içinde olurum.	①	②	③	④	⑤
15- Teftiş süresince kendimi gergin hissederim.	①	②	③	④	⑤
16- Teftiş süresince çalışma isteğim azalır.	①	②	③	④	⑤
17- Teftiş süresince kendimi bir türlü işe veremem.	①	②	③	④	⑤
18- Teftiş süresince teftiş dışında başka işlerle meşgul olamam.	①	②	③	④	⑤
19- Teftiş süresince işimde çok sık hata yaparım.	①	②	③	④	⑤
20- Teftiş süresince zihnim karışık olduğu için unutkanlık yaşarım.	①	②	③	④	⑤

21- Teftiş süresince işimle ilgili kararlar alırken güçlük çekerim.	①	②	③	④	⑤
22- Teftiş süresince müfettişe karşı savunmacı bir tutum sergilerim.	①	②	③	④	⑤
23- Teftiş süresince beraber çalıştığım kişileri sözle rencide ederim.	①	②	③	④	⑤
24- Teftiş süresince beraber çalıştığım kişilere güvenmem.	①	②	③	④	⑤
25- Teftiş süresince müfettiş işimle ilgili çalışmalarımda hata bulursa başkalarını suçlarım.	①	②	③	④	⑤
26- Teftiş süresince davranışlarımı kontrol etmekte zorlanırım.	①	②	③	④	⑤
27- Teftiş süresince sonradan pişman olacağım davranışlar sergilerim.	①	②	③	④	⑤
28- Teftiş süresince arkadaşlarım ile iletişimim yapıcı nitelikte olmaz.	①	②	③	④	⑤
29- Teftiş süresince arkadaşlarıma karşı kırııcı olurum.	①	②	③	④	⑤
30- Teftiş süresince kendimi mutsuz hissedirim.	①	②	③	④	⑤
31- Teftiş süresince arkadaşlarımla olan paylaşımlarım azalır.	①	②	③	④	⑤

Lütfen diğer sayfaya geçiniz.

BÖLÜM III – TEFTİŞE YÖNELİK STRES KAYNAKLARI

Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra size en uygun olan durumu 5 farklı seçenek arasından işaretleyiniz.

Lütfen her bir ifade için tek bir işaretleme yapınız.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1- Ders anlatırken biri tarafından gözlemlenmek kendimi ifade etmeme engel oluyor.	①	②	③	④	⑤
2- Kısa bir sürede değerlendirilmenin beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
3- Teftiş sırasında hata yapma korkusu taşımam beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
4- Teftiş sonunda meslektaşlarıma karşı mahcup olma korkusu olumsuz etkilenmeme neden oluyor.	①	②	③	④	⑤
5- Sınıf yönetimi konusunda yeterince iyi olmadığımı düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
6- İş yükünün fazla olması beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
7- Rekabetçi bir kişilik yapısına sahip olduğum için sürekli başarılı olmak istiyorum.	①	②	③	④	⑤
8- Teftiş sırasında öğrencilerin disiplinsiz davranma ihtimallerinin beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
9-Müfettişin sorduğu sorulara öğrencilerin cevap veremeyeceklerini düşünmek beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
10-Öğrenci sayısının fazla olması sınıf yönetimi konusunda sıkıntı yaşamama neden oluyor.	①	②	③	④	⑤
11-Teftiş sırasında öğrencilerime karşı mahcup olma korkusu yaşamam beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
12-Teftiş sırasında öğrencilerin beklenmedik davranışlar gösterme olasılıkları beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
13-Müfettişin hata bulma odaklı olmasının beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
14-Müfettişin otoriter duruşunun beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
15-Müfettişin demokratik olmaması beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
16-Müfettişin rehberlik ve teftişte çevre koşulları ve olanaklarını dikkate almadığını düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
17-Müfettişin objektif değerlendirme yapmama ihtimali beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤

18-Müfettişin beni öğrencilerimin önünde rencide etme olasılığı beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
19-Müfettişin ön yargılı olması beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
20-Müfettişin olumsuz tavırları kendimi ifade etmeme engel oluyor.	①	②	③	④	⑤
21- Müfettişin sert tutumunun beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
22-Müfettişlerin rehberlik çalışmaları verimli olmadığı için kendimi yetersiz hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
23-Teftiş sonunda müfettişe karşı mahcup olma düşüncesi beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
24-Teftiş sonunda not verilmesi beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
25-Müfettişin olumsuz eleştirileri güdülenmeme engel oluyor.	①	②	③	④	⑤
26-Müfettişin sorunların çözümünde yol göstermemesi beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
27-Müfettişin görüşlerime karşı saygılı olmaması beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
28-Müfettişlerin yapıcı eleştirilerde bulunmaması beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
29-Teftiş sonunda okul yöneticisine karşı mahcup olma düşüncesi beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
30-Okul yöneticisinin sert tutumunun beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
31-Okul yöneticisinin objektif değerlendirme yapmama ihtimali beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
32-Okul yöneticisinin değerlendirme yaparken profesyonel davranmama ihtimali beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
33-Okul yöneticisinin beni öğrencilerimin önünde rencide etme ihtimali beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤

EK-5: Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Belirtileri Ölçeğinin Nihai Formu

Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra size en uygun olan durumu 5 farklı seçenek arasından işaretleyiniz. Lütfen her bir ifade için tek bir işaretleme yapınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1- Teftiş süresince tansiyonum yükselir.	①	②	③	④	⑤
2- Teftiş sırasında başım ağrır.	①	②	③	④	⑤
3- Teftiş sırasında kalp atışlarım hızlanır.	①	②	③	④	⑤
4- Teftiş sırasında vücudumda aşırı terleme olur.	①	②	③	④	⑤
5- Teftiş süresince enerjimi kendimi sakinleştirmek için harcarım.	①	②	③	④	⑤
6- Teftiş sırasında müfettişlerle iletişim halindeyken konuşmada güçlük çekerim.	①	②	③	④	⑤
7- Teftiş süresinde aşırı tedirgin davranışlarda bulunurum.	①	②	③	④	⑤
8- Teftiş sırasında kendime güvenim azalır.	①	②	③	④	⑤
9- Teftiş sırasında müfettişten olumsuz bir eleştiri aldığımda öfkelenirim	①	②	③	④	⑤
10- Teftiş süresince birlikte çalıştığım kişilere karşı kaba davranışlarda bulunurum.	①	②	③	④	⑤
11- Teftiş süresince birlikte çalıştığım kişilere karşı kırıcı olurum.	①	②	③	④	⑤
12- Teftişlerde sürekli kaygılıyım.	①	②	③	④	⑤
13- Teftiş süresince kendimi gergin hissederim.	①	②	③	④	⑤
14- Teftiş süresince iş yapma, çalışma isteğim azalır.	①	②	③	④	⑤
15- Teftiş süresince kendimi bir türlü işe veremem.	①	②	③	④	⑤
16- Teftiş süresince teftiş dışında başka işlerle meşgul olamam.	①	②	③	④	⑤
17- Teftiş süresince müfettişe karşı haddinden fazla savunmacı bir tutum sergilerim.	①	②	③	④	⑤
18- Teftiş süresince beraber çalıştığım kişileri sözle rencide ederim.	①	②	③	④	⑤
19- Teftiş süresince beraber çalıştığım kişilere güvenmem.	①	②	③	④	⑤
20- Teftiş süresince müfettiş işimle ilgili çalışmalarında hata bulursa başkalarını suçlarım.	①	②	③	④	⑤
21- Teftiş süresince davranışlarımı kontrol etmekte zorlanırım.	①	②	③	④	⑤
22- Teftiş süresince sonradan pişman olacağım davranışlar sergilerim.	①	②	③	④	⑤
23- Teftiş süresince arkadaşlarımla iletişimim yapıcı nitelikte olmaz.	①	②	③	④	⑤
24- Teftiş süresince arkadaşlarıma karşı kırıcı olurum.	①	②	③	④	⑤
25- Teftiş süresince kendimi mutsuz hissederim.	①	②	③	④	⑤
26- Teftiş süresince arkadaşlarımla olan paylaşımlarım azalır.	①	②	③	④	⑤

EK-6: Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Stres Kaynakları Ölçeğinin Nihai Formu

Aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra size en uygun olan durumu 5 farklı seçenek arasından işaretleyiniz. Lütfen her bir ifade için tek bir işaretleme yapınız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1- Ders anlatırken biri tarafından gözlemlenmek kendimi ifade etmeme engel oluyor.	①	②	③	④	⑤
2- Kısa bir sürede değerlendirilmenin beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
3- Teftiş sırasında hata yapma korkusu taşımam beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
4- Teftiş sonunda meslektaşlarıma karşı mahcup olma korkusu olumsuz etkilenmeme neden oluyor.	①	②	③	④	⑤
5- İş yükünün fazla olması beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
6- Rekabetçi bir kişilik yapısına sahip olduğum için sürekli başarılı olmak istiyorum.	①	②	③	④	⑤
7-Müfettişin sorduğu sorulara öğrencilerin cevap veremeyeceklerini düşünmek beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
8-Öğrenci sayısının fazla olması sınıf yönetimi konusunda sıkıntı yaşamama neden oluyor.	①	②	③	④	⑤
9-Teftiş sırasında öğrencilerime karşı mahcup olma korkusu yaşamam beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
10-Teftiş sırasında öğrencilerin beklenmedik davranışlar gösterme olasılıkları beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
11-Müfettişin hata bulma odaklı olmasının beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
12-Müfettişin otoriter duruşunun beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
13-Müfettişin demokratik olmaması beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
14-Müfettişin rehberlik ve teftişte çevre koşulları ve olanaklarını dikkate almadığını düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
15-Müfettişin objektif değerlendirme yapmama ihtimali beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
16- Müfettişin sert tutumunun beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
17-Müfettişlerin rehberlik çalışmaları verimli olmadığı için kendimi yetersiz hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
18-Teftiş sonunda müfettişe karşı mahcup olma düşüncesi beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
19-Teftiş sonunda not veriliyor olması beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
20-Müfettişin olumsuz eleştirileri güdülenmeme engel oluyor.	①	②	③	④	⑤
21-Müfettişin sorunların çözümünde yol göstermemesi beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
22-Müfettişin görüşlerime karşı saygılı olmaması beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
23-Müfettişlerin yapıcı eleştirilerde bulunmaması beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
24-Teftiş sonunda okul yöneticisine karşı mahcup olma düşüncesi beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
25-Okul yöneticisinin sert tutumunun beni olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
26-Okul yöneticisinin objektif değerlendirme yapmama ihtimali beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
27-Okul yöneticisinin değerlendirme yaparken profesyonel davranmama ihtimalinin beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤
28-Okul yöneticisinin beni öğrencilerimin önünde rencide etme ihtimali beni olumsuz etkiliyor.	①	②	③	④	⑤

ÖZGEÇMİŞ

17 Eylül 1983 tarihinde Kırıkkale’de doğdu. İlköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretimini Kırıkkale’de tamamladı. Lise hazırlık, dokuzuncu ve onuncu sınıfı Süleyman Demirel Süper Lisesi’nde okuduktan sonra lise son sınıfı Kırıkkale Lisesi’nde tamamlayarak 2001 yılında mezun oldu. 2002 yılında kazandığı Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden 2006 yılında mezun oldu. 2008 yılında Kırıkkale Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı’nda yüksek lisansa başladı. Aralık 2010’da Şanlıurfa/Viranşehir/Çamurlu Köyü’nde göreve başladı. Şubat 2012’de Kırıkkale/Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu’na atandı. Şu an aynı okulda sınıf öğretmeni görevini sürdürmektedir.

Gülşah ŞENGÜN (ALDEMİR)