

EBAD

JESR Journal of Educational
Sciences Research

*Eğitim Bilimleri
Araştırmaları Dergisi*

ULUSLARARASI E-DERĐİ

CİLT / VOLUME **9**

SAYI / NUMBER **2**



Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi **Journal of Educational Sciences Research**

EBAD **JESR**

Uluslararası, Hakemli, E-Dergi International, Peer Reviewed, E-Journal

ISSN: 2146-5266

Yayın Sıklığı

Yılda iki kez (Nisan ve Ekim)

Publication Frequency

Two times annually in April and October

Yayın Türü

Yaygın Süreli

Publication Type

Serial, Semi-annually

Yayın Dili

Türkçe ve İngilizce

Publication Language

Turkish and English

EBAD - Dizinleme

DOAJ (Directory of Open Access Journals)

Root Indexing

Miami University Libraries

University of Zurich Libraries

Boatwright Memorial Libraries

Arastirmax Bilimsel Yayın İndeksi

PEGEM Türk Eğitim Bilimleri İndeksi

Türk Eğitim İndeksi

Akademik Dizin

Academic Journals Database

Sherpa/Romeo

California State University Monterey Bay Library

İdealOnline

Indiana University Libraries

Directory of Research Journals Indexing

Bibliothèque uOttawa Library

WZB Berlin Social Science Center Library

JESR is indexed and abstracted in

Editör

Editor

Dr. Kürşad Yılmaz – *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*

ebadeditor@gmail.com – kursadyilmaz@gmail.com

Yardımcı Editörler

Dr. Yahya Altınkurt

Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey

Associate Editors

Dr. Turgut Karaköse

Kütahya Dumlupınar University, Turkey

Bölüm Editörleri

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Dr. Kamile Demir

Eğitim Ekonomisi ve Planlaması

Dr. Tuncer Bülbül

Eğitim Programları ve Öğretim

Dr. Aytunga Oğuz

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Dr. Ömay Çokluk

Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Dr. Tuncay Ayas

Öğretmen Yetiştirme ve Alan Eğitimi

Dr. R. Serkan Arık

Section Editors

Educational Administration and Supervision

Alanya Alaaddin Keykubat, Turkey

Educational Planning and Economics

Trakya University, Turkey

Curriculum and Instruction

Kütahya Dumlupınar University, Turkey

Measurement and Evaluation in Education

Ankara University, Turkey

Psychological Counseling and Guidance

Sakarya University, Turkey

Teacher Training and Field Education

Kütahya Dumlupınar University, Turkey

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ali Balcı
Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen
Prof. Dr. Ayhan Aydın
Prof. Dr. Coşkun Bayrak
Prof. Dr. Kasım Karakütük
Prof. Dr. Nuray Senemoğlu
Prof. Dr. Özcan Demirel
Prof. Dr. Sadık Kartal
Prof. Dr. Selahattin Turan
Prof. Dr. Yaşar Özbay
Prof. Dr. Yıldız Uzuner

Editorial Board

Ankara University, Turkey
Pamukkale University, Turkey
Eskişehir Osmangazi University, Turkey
Anadolu University, Turkey
Ankara University, Turkey
Hacettepe University, Turkey
Hacettepe University, Turkey
Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey
Bursa Uludağ University, Turkey
Hasan Kalyoncu University, Turkey
Anadolu University, Turkey

Uluslararası Editörler ve Yayın Kurulu

Prof. Dr. A. Ross Thomas
Prof. Dr. Andrej Sorgo
Prof. Dr. Brian Roberts

Prof. Dr. Duncan Waite
Prof. Dr. Fenwick W. English
Prof. Dr. Milan Kubiátko
Prof. Dr. Pavol Prokop
Prof. Dr. Sumaya Azmi Al-Muhtaseb
Prof. Dr. William W. Toili

Prof. Dr. Akmatali Alimbekov

International Editorial and Advisory Board

University of Wollongong, Australia
University of Maribor, Slovenia
University of Hull, UK and Shenyang Normal
University, People's Republic of China
Texas State University, USA
University of North Carolina, USA
Masaryk University, Czech Republic
Trnava University, Slovakia
Al-Isra University, Jordan
Western University College of Science and
Technology, Kenya
Kyrgyz-Turkish Manas University, Kyrgyz Republic

Kapak Resmi

Dr. Öğr. Üyesi İnci Bulut Kılıç – *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
<http://www.mu.edu.tr/tr/personel/incibulut>

Cover Art

Grafik Tasarım

Graphic Design

A. Serdar Demirci – atifserdardemirci@gmail.com

Adres

Address

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakóltesi Evliya Çelebi Yerleşkesi
Kütahya / Türkiye

Hakem ve Danışma Kurulu / Referee and Advisory Board (Alfabetik Sıra - In Alphabetical Order)

- Dr. A. Cem Özal - *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Abdurrahman İlğan - *İzmir Demokrasi University, Turkey*
Dr. Adil Türkoğlu - *Aydın Adnan Menderes University, Turkey*
Dr. Adnan Küçüköğlü - *Atatürk University, Turkey*
Dr. Ahmet Duman - *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Ahmet Şimşek - *İstanbul University, Turkey*
Dr. Ahmet Yayla - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. Ali Aksu - *Dokuz Eylül University, Turkey*
Dr. Ali Çetin - *Siirt University, Turkey*
Dr. Ali Faruk Yaylacı - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Ali Fuat Arıcı - *Yıldız Technical University, Turkey*
Dr. Aycan Çiçek Sağlam - *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Aynur Bozkurt Bostancı - *Uşak University, Turkey*
Dr. Aysun Erginer - *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey*
Dr. Banu Özdemir - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Baykal Biçer - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Berna Aslan - *Ankara University, Turkey*
Dr. Bilge Çam Aktaş - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Binali Tunç - *Mersin University, Turkey*
Dr. Binnur Yeşilyaprak - *Ankara University, Turkey*
Dr. C. Ergin Ekinci - *Muğla Sıtkı Kocman University, Turkey*
Dr. Cem Çuhadar - *Trakya University, Turkey*
Dr. Cem Oktay Güzeller - *Akdeniz University, Turkey*
Dr. Cem Topsakal - *Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey*
Dr. Cemalettin İpek - *Kırşehir Ahi Evran University, Turkey*
Dr. Cemil Yücel - *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*
Dr. Cenk Yoldaş - *Manisa Celal Bayar University, Turkey*
Dr. Cevat Elma - *Ondokuz Mayıs University, Turkey*
Dr. Coşkun Arslan - *Konya Necmettin Erbakan University, Turkey*
Dr. Cüneyt Birkök - *Sakarya University, Turkey*
Dr. Çetin Terzi - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Davut Okçu - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. Deniz Gülleroğlu - *Ankara University, Turkey*
Dr. Döndü Özdemir Özden - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Duygu Anıl - *Hacettepe University, Turkey*
Dr. Ebru İkiz - *Dokuz Eylül University, Turkey*
Dr. Ebru Oğuz - *Mimar Sinan Fine Arts University, Turkey*
Dr. Elife Doğan Kılıç - *İstanbul University, Turkey*
Dr. Emine Babaoğlu - *Yozgat Bozok University, Turkey*
Dr. Erdal Hamarta - *Konya Necmettin Erbakan University, Turkey*
Dr. Eren Kesim - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Ergin Erginer - *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey*
Dr. Ertan Zerayak - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. Esmahan Ağaoglu - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Esra Karakuş Tayşi - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Fahriye Hayırsever - *Düzce University, Turkey*
Dr. Ferman Konukman - *Qatar University, Qatar*
Dr. Fazilet Taşdemir - *Recep Tayyip Erdoğan University, Turkey*
Dr. Feyyat Gökçe - *Bursa Uludağ University, Turkey*
Dr. Fuat Tanhan - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Furkan Demir - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Gizem Uyumaz - *Akdeniz University, Turkey*
Dr. Göksu Gözen Çıtak - *Ankara University, Turkey*
Dr. Gülay Ekici - *Gazi University, Turkey*
Dr. Gülsün Şahan - *Bartın University, Turkey*
Dr. Güven Özdemir - *Giresun University, Turkey*
Dr. H. Basri Memduhoğlu - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. H. İbrahim Diken - *Anadolu University, Turkey*
Dr. H. Ömer Adıgüzel - *Ankara University, Turkey*
Dr. Halil Işık - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. Hamit Özen - *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*
Dr. Hatice Odacı - *Karadeniz Technical University, Turkey*
Dr. Hikmet Yazıcı - *Karadeniz Technical University, Turkey*
Dr. Hüseyin Yolcu - *Kastamonu University, Turkey*
Dr. İlkay Abazaoğlu - *MoNE, Turkey*
Dr. İlknur Şentürk - *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*
Dr. İmam Bakır Arabacı - *Fırat University, Turkey*
Dr. İnanet Aydın - *Ankara University, Turkey*
Dr. İsmail Aydoğan - *Kırıkkale University, Turkey*
Dr. İsmail Karakaya - *Gazi University, Turkey*
Dr. Kadir Beycioğlu - *Dokuz Eylül University, Turkey*
Dr. Kadiyan Boobekova - *Kızgıztan-Türkiye Manas University, Kyrgyz Republic*
Dr. Kazım Çelik - *Pamukkale University, Turkey*
Dr. Kemal Oğuz Er - *Balıkesir University, Turkey*
Dr. Kürşad Gülbeyaz - *Dicle University, Turkey*
Dr. Lale Altınkurt - *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. M. Akif Helvacı - *Uşak University, Turkey*
Dr. M. Barış Horzum - *Sakarya University, Turkey*
Dr. M. Engin Deniz - *Yıldız Teknik University, Turkey*
Dr. M. Kürşad Yangil - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Mehmet Arslan - *Gaziosmanpaşa University, Turkey*
Dr. Mehmet Gültekin - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Mehmet Özcan - *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey*
Dr. Melek Kalkan - *Ondokuz Mayıs University, Turkey*
Dr. Melike Türkan Bağlı - *Ankara University, Turkey*
Dr. Melis Yeşilpınar Uyar - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Mesut Sağnak - *Niğde University, Turkey*
Dr. Metin Yaşar - *Pamukkale University, Turkey*
Dr. Muhammet Özden - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Murat İskender - *Sakarya University, Turkey*
Dr. Murat Kayri - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. Murat Taşdan - *Kafkas University, Turkey*
Dr. Mustafa Başaran - *Yıldız Technical University, Turkey*
Dr. Mustafa Bayrakçı - *Sakarya University, Turkey*

Hakem ve Danışma Kurulu / Referee and Advisory Board (Alfabetik Sıra - In Alphabetical Order)

Dr. Mustafa Erdem - *Kırşehir Ahi Evran University, Turkey*
Dr. Mustafa Kahyaoğlu - *Siirt University, Turkey*
Dr. Mustafa Kayıhan Erbaş - *Aksaray University, Turkey*
Dr. Mustafa Koç - *Sakarya University, Turkey*
Dr. Mustafa şahin - *Karadeniz Technical University, Turkey*
Dr. Mustafa Tatar - *Van Yüzüncü Yıl University, Turkey*
Dr. Mücahit Kağan - *Erzincan University, Turkey*
Dr. Müge şen - *Ankara University, Turkey*
Dr. Müyesser Ceylan - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Necdet Aykaç - *Muğla Sıtkı Kocman University, Turkey*
Dr. Necla Ekinci - *Muğla Sıtkı Kocman University, Turkey*
Dr. Nihal Ahioğlu Lindberg - *Kastamonu University, Turkey*
Dr. Nihal Tunca - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Niyazi Can - *Sütçü İmam University, Turkey*
Dr. Nursel Topkaya - *Ondokuz Mayıs University, Turkey*
Dr. O. Metin Aşçı - *Manisa Celal Bayar University, Turkey*
Dr. Osman Titrek - *Sakarya University, Turkey*
Dr. Ömer Kutlu - *Ankara University, Turkey*
Dr. Özge Aydın şengül - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Özgür Ulubey - *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Özlem Çakır - *Ankara University, Turkey*
Dr. Refik Balay - *Ahi Evran University, Turkey*
Dr. Sadegül Akbaba Altun - *Başkent University, Turkey*
Dr. Sadık Kartal - *Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey*
Dr. Selda Polat - *Zonguldak Bülent Ecevit University, Turkey*

Dr. Senar Alkın şahin - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Serap Akbaba Dağ - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Sıdık Gizir - *Mersin University, Turkey*
Dr. Suat Türkoğuz - *Dokuz Eylül University, Turkey*
Dr. Suat Ungan - *Karadeniz Technical University, Turkey*
Dr. şahin Kesici - *Konya Necmettin Erbakan University, Turkey*
Dr. şenay Sezgin Nartgün - *Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey*
Dr. şener Büyüköztürk - *Hasan Kalyoncu University, Turkey*
Dr. şirin Benuğur şengel - *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*
Dr. Tuğba Hoşgörür - *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Turan Akman Erkalıç - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Turgay Alakurt - *Kütahya Dumlupınar University, Turkey*
Dr. Türkay Nuri Tok - *İzmir Demokrasi University, Turkey*
Dr. Uğur Akın - *Tokat Gaziosmanpaşa University, Turkey*
Dr. Ümit Çelen - *Amasya University, Turkey*
Dr. Yasemin Karaman Kepenekci - *Ankara University, Turkey*
Dr. Yaşar Kop - *Kafkas University, Turkey*
Dr. Yusuf Cerit - *Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey*
Dr. Yusuf İnanđı - *Mersin University, Turkey*
Dr. Yücel şimşek - *Anadolu University, Turkey*
Dr. Zekeriya Nartgün - *Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey*
Dr. Zülfükar Deniz - *Ankara University, Turkey*

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

(In Alphabetical Order)

Research Papers / Araştırma Makaleleri

Fatma AKGÜN

- *Öğretim Elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri ve Teknostres Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* 40-66
- *Investigation of the Relationship between Information Technology Acceptance and Perceived Technostress Levels in Academic Staff*

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2019.92.1>

Kasım YILDIRIM, Seyit ATEŞ, Fatih Çetin ÇETİNKAYA & Dudu KAYA TOSUN

- *The Relations between Reading Comprehension and Reading Fluency: Their Reciprocal Roles as an Indicator and Predictor* 67-81
- *Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişkiler: Gösterge ve Yordayıcı Değişken Olarak Karşılıklı İlişkileri*

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2019.92.2>

Mustafa TOPUZ & Kürşad YILMAZ

- *Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşleri: Nitel Bir Araştırma* 82-113
- *Views of School Principals and Teachers on Performance Evaluation Process: A Qualitative Study*

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2019.92.3>

Öğretim Elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri ve Teknostres Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Fatma AKGÜN¹

ÖZET

Çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Çalışmada verilerin toplanması amacıyla “Teknoloji Kabul Ölçeği” ve “Teknostres Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan ve farklı akademik programlarda görev yapan toplam 180 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, tek-yönlü ANOVA testi ve değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabullerinin yüksek olduğu görülürken, teknostres algılarının ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulü ve teknostres algıları ile cinsiyet, yaş, uzmanlık alanı ve günlük ortalama internet kullanım süresi değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışmada ayrıca, elde edilen bulgular öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Bilgi ve iletişim teknolojileri, Teknoloji kabul, Teknostres, Öğretim elemanı

 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2019.92.1>

e-ISSN 2146-5266

Received Date: 28.04.2019

Accepted Date: 24.06.2019

Atıf için / Please cite as:

Akgün, F. (2019). Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 9(2), 40-66. <https://dergipark.org.tr/ebader>

¹ Assist. Prof. Dr. - Trakya University Education Faculty, fatmaakgun@trakya.edu.tr - ORCID: 0000-0002-9728-7516

GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanında gerçekleştirilen yenilikler ve gelişmeler, hayatın her alanına etki etmiş ve kullanımı günden güne artış göstermiştir. Gerçekleştirilen bu teknolojik yenilikler, teknolojiden etkilenecek büyüyen, sonuç olarak da hayatını bu teknolojiler üzerine kuran genç nesillerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bilişim çağının gereklerine uygun olarak yetişen bu genç nesil ile etkileşime girebilmek, yenilikçi ve teknolojinin etkin biçimde kullanıldığı nitelikli bir eğitim ile sağlanabilir olmuştur. Günümüz bilişim çağında nitelikli bir eğitim sağlama adına, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim sürecinin çok farklı boyutlarında aktif olarak kullanıldığı da görülmektedir. Eğitim faktörü göz önüne alındığında, teknolojinin müfredat ve değerlendirmelerde kullanılmasının yanında, öğrenmeyi kolaylaştırması amacıyla eğitimcilerin teknolojiyi öğretime dâhil etmelerine yönelik teşvik edilmeleri zorunluluğu da ortaya çıkmaktadır (Scherer, Siddiq, & Tondeur, 2019).

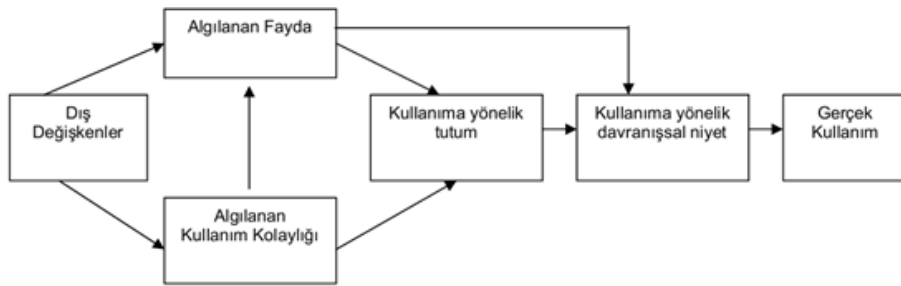
Teknoloji kullanımı, öğrencilerin derslere ilgi ve katılımını arttırdığından öğretmenlerin ve eğitim içerisinde yer alan bütün bireylerin teknoloji reformunu sınıflarında desteklemesi ihtiyacı belirlemiştir (Longman, 2013). Bilişim çağının gerekliliklerine bakıldığında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımı sayesinde geleneksel öğretmen-merkezli eğitim sisteminden, öğrenci-merkezli eğitime geçiş hızlanmış ve bu sayede sınıf aktivitelerinde, öğrencinin de öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, sorumluluk alıp, işbirlikçi, etkileşimli ve araştırmacı olarak sisteme dâhil olduğu yeni bir eğitim yaklaşımı ortaya çıkarılmıştır. Teknoloji kullanımının sağladığı bütün bu olanakların yanı sıra bazı bireylerin, teknoloji kullanımına yönelik endişe, stres, kaygı ve hatta korku seviyesinde olumsuz duygular içeren teknostres kavramı ile karşı karşıya kaldığı da bilinmektedir (Brod, 1984; Brillhart, 2004; Tarafdar, Tu, Ragu-Nathan, & Ragu-Nathan, 2007). Bireylerin bu tür olumsuz duygulara sahip olması, çalışmalarına yönelik başarı, verimlilik, moral ve motivasyonlarında oldukça büyük etki oluşturmaktadır. Dolayısıyla bireylerin bu tür olumsuz duygular yaşamamaları amacıyla bu duruma ilişkin çözüm yolları üretmek temel amaç haline gelmektedir (Bitchteler, 1987; Sanderlin, 2004). Teknoloji kullanırken yaşadığı sorunlara çözüm yolu üretilen birey de teknoloji kabul ve kullanımına yönelik herhangi bir kaygı ve/veya stres yaşamaksızın çalışmalarını teknoloji desteği ile çok daha rahat bir şekilde gerçekleştirebilecektir.

Teknolojinin her alanda bireyin ihtiyacını kolaylaştırdığı düşünülürse, farklı branşlarda bulunan öğretim elemanlarının da bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik bilgi sahibi olmaları ve teknolojiyi eğitim içerisinde sorunsuz bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Yükseköğretimde bilginin aktif üreticisi olarak kabul edilen öğrencilerin teknoloji yoluyla öğrenmesini geliştirmek için öğretim elemanlarının teknoloji kullanımı konusunda, yeni süreçler ve çözüm yolları üretmeleri beklenmektedir (Tubaishat, 2018). Teknolojinin öğrenme ve öğretme süreçlerine sağladığı faydanın yanında, öğretim elemanlarının akademik çalışmalarında da teknolojiden yararlanmalarının, araştırmalarında oldukça büyük kolaylıklar sağladığı bilindiğinden, eğitime teknolojiyi entegre edebilmek için öncelikle eğitimcilerin bu konuda bilinçlenmesi ve teknoloji kullanımına yönelik olumlu bakış içerisinde olmalarının gerektiği bilinmektedir. Bununla birlikte, eğitimcileri bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya teşvik eden ve/veya kısıtlayan faktörleri anlamak etkili bir teknoloji uyum süreci için de oldukça önemli görülmektedir (Ursavaş, Şahin, & McIlroy, 2014). Dolayısıyla öğretim elemanlarının da birer eğitimci olduğu düşünülürse, eğitim

araştırmalarında da çok fazla kullanılmakta olan teknoloji kabul modeli (King, & He, 2006; Chuttur, 2009; Avcu Yücel, & Gülbahar, 2013; Dumpit, & Fernandez, 2017) ile öğretim elemanlarının teknolojiye yönelik bakış açılarını ve teknoloji kullanımına ilişkin stres, endişe ve kaygı gibi durumlarını kapsayan teknostres algılarının (Brod, 1984; Tarafdar, Tu, Ragu-Nathan, & Ragu-Nathan, 2011) belirlenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Teknoloji Kabul Modeli (TAM)

İnsan davranışlarını inceleyen teoriler genellikle psikoloji alanında ortaya çıkarılmanın yanında birçok akademik çalışmaya da kaynak olmuştur. Yeniliklerin kabulü ve benimsenmesi sürecinde kullanılan birçok farklı model ve kuram, işletme, bilgi sistemleri, tarım, sosyoloji, psikoloji gibi vs. alanlarda kullanılmanın yanında, üzerlerine ek olarak çeşitli öğeler eklenerek ve sentezlenerek eğitsel alana uygun olarak ta kullanılabilmiştir. Bu model ve kuramlar içerisinde en etkili ve en çok ele alınan kuram Teknoloji Kabul Modeli (TAM) olmuştur. Sağlam, güvenilir, operasyonel olarak verimli bir model olarak ortaya çıkan bu model (Lu, Papagiannidis, & Alamanos, 2019), Davis (1985) tarafından detaylı bir biçimde ele alınmıştır. TAM ile ilgili gerçekleştirilen meta analiz çalışmalarında (Legris, Ingham, & Collette, 2003; King, & He, 2006; Chuttur, 2009; Scherer vd., 2019) modelin geçerli ve sağlam bir model olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bununla birlikte bu modelin *öğrenme yönetim sistemleri* (Schoonenboom, 2014; Fathema, Shannon, & Ross, 2015), *sanal öğrenme* (Tarhini, Scott, Sharma, & Abbasi, 2015), *uzaktan eğitim* (Özer, Günlük, & Özcan, 2019), *e-posta* (Davis, 1989), *e-öğrenme* (Park, 2009; Persico, Manca, & Pozzi, 2014; Tunç, Bozkurt, & Gürbüz, 2018), *yazılım uygulamaları* (Wallace, & Sheetz, 2014), *e-portfolio* (Cheng, Chen, & Yen, 2015), *elektronik sağlık sistemleri* (Tubaishat, 2018), *sosyal medya analizi* (Dumpit, & Fernandez, 2017), *eğitim yönetimi ve bilişim* (Davis, 1989; Teo, 2011; Bülbül, & Çuhadar, 2012), *eğitsel yenilikler* (Usluel, & Mazman, 2010), *online alışveriş* (Yılmaz, 2018) gibi birçok alana yönelik kullanıcı kabulünü kanıtlamada kullanılan çok iyi bir araç olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, TAM, öğrenciler, öğretmenler ve birçok kişinin eğitim teknolojilerine yönelik kabulünü belirlemek amacıyla kullanılabilen bilimsel bir paradigma olarak ortaya çıkmıştır (Teo, 2011).



Şekil 1. Teknolojinin Kabul Modeli (David, 1989)

TAM, kullanıcıların teknoloji kabulünün, algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı değişkenlerinin etkisi altında ortaya çıktığını savunmaktadır. Algılanan fayda, kişinin bir sistemi kullanmasıyla, herhangi bir çalışmasına ilişkin performans ve veriminin artacağını düşünmesi olarak ifade edilirken, algılanan kullanım kolaylığı ise herhangi bir sisteme yönelik fiziksel ve/veya zihinsel çaba harcamaya gereksinim duymadan sistemin kolayca kullanılabilmesine ilişkin algı olarak ifade edilmektedir (Davis, 1989). Birçok çalışmada da algılanan kullanım kolaylığının, algılanan fayda ve kullanıma yönelik tutum

üzerinde oldukça önemli bir etkisinin olduğu (Schoonenboom, 2014; Akman, & Mishra, 2015) ve bununla birlikte algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığının, kullanıma yönelik niyeti pozitif yönde etkilemede bir etkisinin olduğu (Khanh, & Gim, 2014; Schoonenboom, 2014; Iqbal, & Bhatti, 2015) ifade edilmektedir. Bu hususta, Luan ve Teo (2011), algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığının her ikisinin de bilgisayar kullanımına yönelik tutumu önemli şekilde etkilediğini vurgularken, Teo (2011), kullanım kolaylığı algısı ve algılanan faydanın kullanıcının teknoloji kabulü üzerinde mutlak bir etkisi olduğunu vurgulamıştır.

Teknostres Algısı

Bilgi çağının gereklerine uygun olarak gerçekleştirilen birçok işlem, bilgi teknolojileri ile iç içe geçmiş durumdadır. Toplumsal yaşamda, kullanıcılara daha iyi hizmet sunabilmek amacıyla, bilgi ve iletişim teknolojilerini temel alan yenilikler ortaya çıkarılmaktadır. Öte yandan gerçekleştirilen yenilikler sebebiyle bireyler, bu değişimlere ayak uydurabilme konusunda endişe ve/veya kaygı durumu yaşayabilmektedirler. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde gerçekleştirilen bu yeniliklere karşı toplumun yaşadığı endişe ve korku durumları teknostres olarak ifade edilmektedir. İlk olarak Craig Brod tarafından 1984 yılında ortaya atılan teknostres kavramı “*yeni bilgisayar teknolojileriyle sağlıklı bir şekilde başa çıkamama durumunun neden olduğu modern bir adaptasyon hastalığı*” olarak ifade edilmiştir. Teknostres kavramını Ragu-Nathan, Tarafdar, Ragu-Nathan ve Tu (2008), bilgi ve iletişim teknolojilerin kullanımı konusunda kuruluşlarda kullanıcıların yaşadığı stres ve sürekli gelişen teknoloji ile başa çıkamama olgusu olarak tanımlarken, Jena (2015) teknostresi, yeni bilgi ve iletişim teknolojileri ile başa çıkamama ve bu teknolojilere adapte olamama yetersizliği olarak tanımlamıştır. Teknostres ayrıca, kullanıcıların uygulama çok görevliliği, sürekli bağlantı, aşırı bilgi yüklemesi, sık sistem güncellemeleri, sürekli yeniden öğrenme ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kurumsal kullanımıyla ilgili ortaya çıkan sorunlar neticesinde yaşanan stres olarak da kabul edilmektedir (Tarafdar, Tu, & Ragu-Nathan, 2010).

Son yıllarda teknolojiye yaşanan hızlı değişimler teknostres kavramının *sağlık* (Evans, 2013; Furniss, 2014; Califf, Sarker, Sarker, & Fitzgerald, 2015), *psikoloji* (Arnetz, & Berg, 1996; Arnetz, & Wiholm, 1997), *işletme* (Tarafdar, Tu, Ragu-Nathan, & Ragu-Nathan, 2007; Shu, Tu, & Wang, 2011; Srivastava, Chandra, & Shirish, 2015; Tarafdar, Pullins, & Ragu-Nathan, 2015), *kütüphanecilik* (Ahmad, Amin, & Ismail, 2009; Mahalakshmi, & Sornam, 2011; Yuvaraj, & Singh, 2015), *eğitim* (Longman, 2013; Jena, 2015; Joo, Lim, & Kim, 2016; Çoklar, Efilti, & Şahin, 2017) gibi birçok alanda da araştırma konusu olmasını gündeme getirmiştir.

Özellikle de teknostres kavramının birey üzerinde endişe, *kaygı* (Wang, Shu, & Tu, 2008; Joo vd., 2016), *şüphencilik*, *yorgunluk* (Salanova, Llorens, & Cifre, 2013), *genel refahta azalma* (Salo, Pirkkalainen, & Koskelainen, 2018), *moral bozukluğu ve motive olamama* (Srivastava vd., 2015), *azalan iş memnuniyeti ve düşük verimlilik* (Ayyagari, Grover, & Purvis, 2011; Jena, 2015), *düşük performans* (Tarafdar vd., 2015) ve *azalan örgütsel bağlılık* (Fischer, & Riedl, 2015) gibi olumsuz psikolojik etkiler (Tu, Wang, & Shu, 2005; Ragu-Nathan vd., 2008) oluşturabildiği bilindiğinden, bu sebeple gerek iş gerekse sosyal hayat içerisindeki önemi daha da ortaya çıkmaktadır. Özellikle eğitim sistemi içerisinde eğitimcilerin teknoloji kullanımını ve öğrenme-öğretme süreçlerinde teknoloji entegrasyonunu sağlamaya yönelik etki eden faktörlerden birisi olarak kabul edilen teknostresin (Çoklar, Efilti, & Şahin, 2017), karmaşıklık, kullanışsızlık, yüksek beklenti, aşırı teknolojik yüklenme, teknolojik güvensizlik ve özyeterlik gibi örtük değişkenlerden de etkilendiği bilinmektedir (Orhan Göksun, 2016).

Bu tür olumsuz değişkenlere sahip olan teknostres kavramı, Tarafdar ve diğerleri (2011) tarafından *tekno-aşırı-yükleme*; bilgi sistemlerinin kullanıcıları daha fazla ve daha hızlı çalışmaya zorladıkları durumu, *tekno-istila*; çalışanların her yerde ve her zaman ulaşılabilir olması ve sürekli olarak bağlantı kurma ihtiyacı hissettiği durumu, *tekno-karmaşıklık*; kullanıcıların yeni uygulamaların nasıl kullanılacağını öğrenmesi ve anlaması amacıyla zaman ve çaba harcamalarına yönelik zorlandıkları durumu, *tekno-güvensizlik*; kullanıcıların yeni uygulamaların kullanımından daha iyi anlayanlara karşı kendi işlerini kaybetme korkusu içinde olması durumu ve *tekno-belirsizlik*; bilgi sistemleri üzerinde sürekli gerçekleştirilen değişiklik ve yenilikler neticesinde, bu yeniliklerin kullanıcıların belirli bir sistem ve uygulamaya yönelik kendilerini tam anlamıyla geliştirmelerine fırsat vermediği gibi durumları içeren beş farklı boyut ile açıklanmaktadır.

Teknostres duygularının yaşanabildiği bilgi ve iletişim teknolojileri, yükseköğrenim için hızla değişen ve yenilenen bir gerçeklik haline geldiğinden, öğretim elemanları da gerek akademik çalışmaları, gerek idari sorumlulukları ve gerekse de eğitim-öğretim aktiviteleri amacıyla teknolojiye oldukça yoğun bir şekilde faydalanmaya başlamışlardır. Bu hususla ilgili olarak Jena (2015) teknostresin, akademisyenler arasında, akademisyenlerin modern teknolojileri kabul etmek için mücadele etmelerine yönelik tutumu ve/veya akademisyenlerin e-posta, elektronik tablo, sunum, istatistiksel yazılım, çoklu ortam yazılımları ve internet gibi farklı teknoloji araçları ile özdeş olması gibi konularda kendini açığa çıkardığını ifade etmiştir. Yükseköğretim kurumlarında özellikle de öğrenme ve öğretme süreçlerinde teknoloji kullanımının başlıca rol oynadığı düşünülürse (Zhu, 2015), öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerin kullanımı ve uygulanabilirliği konusunda bilgi sahibi olmaları, bu tür teknolojilere yönelik olumlu tutum içerisinde olmaları ve kullanımı konusunda korku ve endişe yaşamamaları beklenmektedir. Bununla birlikte teknolojiyi kullanırken kişinin hissettiği gerginlik ve kaygı gibi olumsuz duygular, kişinin teknolojiyi daha fazla kullanmasına yönelik eğilimini engellediğinden önemli bir durum olarak ele alınmalıdır (Joo vd., 2016; Fischer, & Riedl, 2017). Bu duruma örnek olarak, Chatzoglou, Sarigiannidis, Vraimaki ve Diamantidis (2009), teknoloji kullanımı konusunda yaşanan kaygı ve stresin, teknoloji kullanma niyeti üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ifade ederken, benzer şekilde Mikkelsen, Ogaard, Lindoe ve Olsen (2002), bilgisayar kullanımında yaşanan kaygının, bilgisayarı öğrenmede olumsuz bir etki oluşturduğu fikrini ifade etmiştir. Yine Maican, Cazan, Lixandroiu ve Dovleac (2019), teknoloji kullanımı kabulünde en önemli kişisel değişkenlerden birinin teknoloji kullanımı konusunda kaygı yaşama olduğunu vurgulamıştır.

Teknolojinin bireyler üzerinde yarattığı kaygı ve stresin ölçülmesi ve belirlenmesi oldukça önemli konular arasında yer aldığından (Türen, Erdem, & Kalkın, 2015), eğitimde kalitenin ve verimliliğin artması amacıyla, eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulü ve bu teknolojilere yönelik teknostres algılarının belirlenmesi ihtiyacı doğmaktadır. Bu hususla ilgili olarak Çubukçu, Tosuntaş ve Kırcaburun (2017), başarılı bir teknoloji entegrasyonu sağlayabilmek ve öğrenci başarısını destekleyebilmek amacıyla eğitimcilerin teknolojilere yönelik bakış açılarının belirlenmesinin önemli olduğu vurgusunda bulunmuşlardır. Bu durumu ortaya çıkarabilmek adına, çalışmalarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kabulüne yönelik teknoloji kabul modelinin kullanılması, kişilerin teknoloji kullanımına yönelik tercihlerini ve teknolojik cihazları kullanmada, değişime yönelik nasıl bir tepki vereceklerini belirlemeyi amaçladığından (Uğur, & Turan, 2016; Alkaya, & Şahin, 2018; Kalyoncuoğlu, 2018) ve

bununla birlikte modelin kullanımının bireyin teknostres algıları ile de ilişkinin ortaya konulması açısından önemli görülmektedir. Bu amaçla çalışmada öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algılarının belirlenmesi amaçlanmış ve bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt alınarak bu alanda literatüre katkıda bulunmak hedeflenmiştir.

1. Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri nasıldır?
2. Öğretim elemanlarının teknostres algıları nasıldır?
3. Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ile cinsiyet, yaş, uzmanlık alanı ve günlük ortalama internet kullanım süresi değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Öğretim elemanlarının teknostres algıları ile cinsiyet, yaş, uzmanlık alanı ve günlük ortalama internet kullanım süresi değişkenleri arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ile teknostres algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Betimsel bir araştırma olan çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında var olan değişim ve/veya bu değişimin derecesinin belirlenmesi (Karasar, 2008) ve araştırmaya dâhil olan popülasyonun karakteristik özelliklerinin ortaya konması amaçlanır (Frankel, & Wallen, 2006). Bu doğrultuda araştırmada, cinsiyet, yaş, uzmanlık alanı ve günlük ortalama internet kullanım süresi değişkenleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabul ve teknostres algıları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılırken, bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabul ve teknostres algıları arasındaki ilişki ilişkisel tarama modeli kullanılarak çözümlenmeye çalışılmıştır.

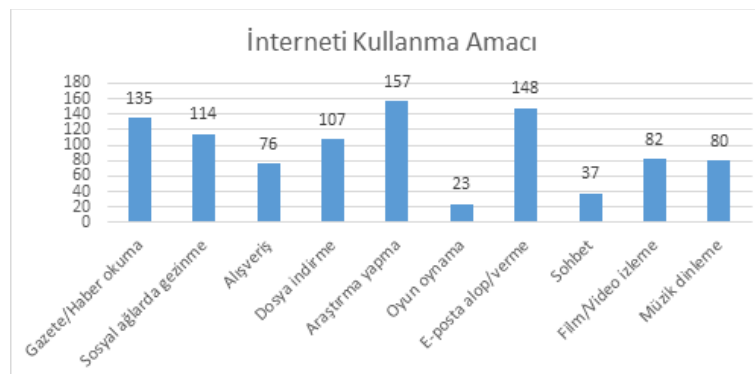
Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin farklı birimlerinde görev yapmakta olan 180 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 üzerinde görülmektedir.

Tablo 1. Öğretim elemanlarına ait demografik bilgiler (n=180)

		Değişken	n	%
Cinsiyet		Kadın	91	51
		Erkek	89	49
Çalışılan Uzmanlık Alanı	Fen Bilimleri	Mühendislik Fakültesi	38	21
		Yabancı Diller Y.O	16	9
	Sosyal Bilimler	Uygulamalı Bilimler Y.O	14	8
		Sosyal Bilimler M.Y.O	17	9
	Eğitim Bilimleri	Eğitim Fakültesi	70	39
		Sağlık Bilimleri	Eczacılık Fakültesi	11
		Tıp Fakültesi	14	8
Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresi		0-2 saat	34	19
		3-4 saat	65	36
		5-6 saat	44	24
		7 saat ve üzeri	37	21
Yaş		32 yaş ve altı	42	23
		33-37 yaş arası	31	18
		38-42 yaş arası	38	21
		43-47 yaş arası	29	16
		48 yaş ve üstü	40	22

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların % 51’ini kadın öğretim elemanları ve % 49’unu erkek öğretim elemanları oluşturmaktadır. Katılımcıların % 21’i Fen bilimleri, % 26’sı Sosyal bilimler, % 39’u Eğitim bilimleri ve % 14’ü Sağlık bilimleri alanlarında uzmanlık yapmaktadır. Katılımcıların akademik unvanları da dikkate alınarak yaş aralıkları düzenlenmiş ve oluşturulan gruplama sonucu % 23’ü 32 yaş ve altı, % 18’i 33-37 yaş arası, % 21’i 38-42 yaş arası, % 16’sı 43-47 yaş arası ve % 22’si 48 ve üstü yaş aralığındaki öğretim elemanlarından oluştuğu görülmüştür. Ayrıca öğretim elemanlarının günlük ortalama internet kullanım süresine bakıldığında da % 19’unun internette 0-2 saat arasında, % 36’sının 3-4 saat arasında, % 24’ünün 5-6 saat arasında ve % 21’inin de 7 saat ve üzerinde zaman geçirdiği belirlenmiştir.



Şekil 2. Öğretim Elemanlarının İnterneti Kullanma Amacı

Şekil 2’de görüldüğü üzere öğretim elemanları interneti en çok araştırma yapma, e-posta alıp verme ve gazete/haber okuma amaçlı gibi eğitimsel ve çalışma amaçlı kullandığı

ortaya çıkarırken, en az süre olarak ise oyun oynama, sohbet etme ve alışveriş yapma gibi eğlence amaçlı kullandığı ortaya çıkmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Teknoloji Kabul Ölçeği”, “Teknostres Ölçeği” ve çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilerin edinilmesi amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Teknoloji Kabul Ölçeği: Davis (1989), tarafından geliştirilen ölçek 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ilk 6 maddesi “algılanan fayda” ve diğer 6 maddesi “algılanan kullanım kolaylığı” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, “Hiç Uygun Değil” ile “Tamamen Uygun” değerleri arasında 7’li Likert derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin ortalama puan değerinin madde sayısına bölünmesi ile elde edilen puan değeri, 7’li Likert tipi ölçek değerlendirme aralığı “puan aralığı = (en yüksek değer – en düşük değer)/en yüksek değer” formülü kullanılarak bulunan 0.86 değeri kriter alınarak “1.00-1.86” çok düşük, “1.87-2.71” düşük, “2.72-3.57” biraz düşük, “3.58-4.43” orta, “4.44-5.29” biraz yüksek, “5.30-6.14” yüksek ve “6.15-7.00” çok yüksek ifadelerine göre yorumlanmıştır. Ölçeğin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kabulüne yönelik doğrulayıcı faktör analizi ise Bülbül ve Çuhadar (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin birinci faktörü için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .66’iken, ikinci faktör için .78 ve tüm ölçek için .73’tür.

Teknostres Ölçeği: Tarafdar, Tu, Ragu-Nathan, Ragu-Nathan, (2007) tarafından geliştirilen ölçek 23 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması Ilgaz, Özgür ve Çuhadar (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin ilk boyutu “teknolo- aşırı-yükleme” 5 maddeden, sonraki sırasıyla gelen boyutları “teknolo- istila” 4 maddeden, “teknolo- karmaşa” 5 maddeden, “teknolo- güvensizlik” 5 maddeden ve “teknolo- belirsizlik” 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Kesinlikle katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” değerleri arasında 5’li Likert derecelendirme ile kodlanmaktadır. Ölçeğin ortalama puan değerinin madde sayısına bölünmesi ile elde edilen puan değeri, 5’li Likert tipi ölçek değerlendirme aralığı “puan aralığı = (en yüksek değer – en düşük değer)/en yüksek değer” formülü kullanılarak bulunan 0.80 değeri kriter alınarak “1.00-1.80” çok düşük, “1.81-2.60” düşük, “2.61-3.40” orta, “3.41-4.20” yüksek ve “4.21-5.00” çok yüksek ifadelerine göre yorumlanmıştır. Ölçeğin tekno-aşırı yüklenme faktörü için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .70, tekno-istila ve tekno-güvensizlik için .81, tekno- karmaşıklık ve tekno-belirsizlik için ise .90 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgiler Formu: Katılımcılara ilişkin bazı demografik bilgilere ulaşabilmek adına kişisel bilgi formu cinsiyet, yaş, görev yapılan akademik program, uzmanlık alanı, günlük ortalama internet kullanım süresi ve internet kullanım amacı gibi bilgiler yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol etmek amacıyla normallik testi Skewness (Basıklık) ve Kurtosis (Çarpıklık) değerlerine bakılmıştır. Skewness (Basıklık) ve Kurtosis (Çarpıklık) değerleri incelendiğinde değerler “-1.5 ve +1.5” aralığında olduğu için verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çalışmada normallik testlerinin ardından betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA testlerinden, çoklu karşılaştırma testleri olarak Tukey ve Games-Howell testlerinden yararlanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Öğretim Elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri ve Teknostres Algıları

Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algılarını belirlemeye yönelik betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algılarına yönelik ortalamaları

Değişken	N	m	Puan Aralığı	\bar{X}	\bar{X}/m	Ss
Yarar algısı	180	6	6-42	38.51	6.41	4.48
Kullanım kolaylığı algısı	180	6	6-42	35.17	5.86	5.93
Teknoloji kabul	180	12	12-84	73.69	6.14	8.90
Tekno-aşırı-yükleme	180	5	5-25	15.55	3.11	4.07
Tekno-istila	180	4	4-20	12.19	3.04	3.75
Tekno-karmaşa	180	5	5-25	11.34	2.26	4.03
Tekno-güvensizlik	180	5	5-25	10.27	2.05	3.43
Tekno-belirsizlik	180	4	4-20	11.42	2.85	3.41
Teknostres algısı	180	23	23-115	60.78	2.64	11.71

Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabullerinin ($\bar{X}/m=6.14$) yüksek düzeyde olduğu görülürken, teknostres algılarının ise ($\bar{X}/m=2.64$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Alt faktörler açısından bakıldığında da öğretim elemanlarının teknoloji kabul ölçeğinin yarar algısı alt boyutunda ($\bar{X}/m=6.41$) en yüksek ortalama puan değerine sahip olduğu görülürken, teknostres ölçeğinin ise tekno-aşırı yüklem alt boyutunda ($\bar{X}/m=3.11$) en yüksek ortalama puan değerine sahip oldukları görülmektedir.

Öğretim Elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri ve Teknostres Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algılarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları

Değişken	Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Yarar algısı	Kadın	91	37.78	5.0548	178	-2.260	.025*
	Erkek	89	39.26	3.6951			
Kullanım kolaylığı algısı	Kadın	91	33.98	6.2048	178	-2.765	.006*
	Erkek	89	36.39	5.4243			
Teknoloji kabul	Kadın	91	71.76	9.6437	178	3.005	.003*
	Erkek	89	75.66	7.6484			
Tekno-aşırı-yükleme	Kadın	91	15.65	4.1665	178	.363	.717
	Erkek	89	15.43	3.9970			
Tekno-istila	Kadın	91	11.64	4.0698	178	-1.987	.048*
	Erkek	89	12.75	3.3414			
Tekno-karmaşa	Kadın	91	11.49	4.0452	178	.504	.615
	Erkek	89	11.19	4.0364			
Tekno-güvensizlik	Kadın	91	9.84	3.2962	178	-1.692	.092
	Erkek	89	10.70	3.5329			
Tekno-belirsizlik	Kadın	91	11.54	3.5410	178	.504	.615
	Erkek	89	11.29	3.3001			
Teknostres algısı	Erkek	89	60.19	11.7551	178	-.677	.499
	Kadın	91	61.38	11.7178			

*p<0.05

Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabul ölçeği ($t_{(178)}= 3.005$, $p<.05$) ve alt faktörlerinden yarar algısı ($t_{(178)}= -2.260$, $p<.05$) ve kullanım kolaylığı algısı ($t_{(178)}= -2.765$, $p<.05$) alt boyutlarından elde ettikleri puan ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 3). Bu anlamlı farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla ortalamalara bakıldığında, her üç durumda da erkek öğretim elemanlarının puan ortalamalarının, kadın öğretim elemanlarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretim elemanlarının teknostres ölçeği geneli ($t_{(178)}= -.677$, $p>.05$) ve tekno-aşırı yüklenme ($t_{(178)}= .363$, $p>.05$), tekno-karmaşa ($t_{(178)}= .504$, $p>.05$), tekno-güvensizlik ($t_{(178)}= -1.692$, $p>.05$) ve tekno-belirsizlik ($t_{(178)}= .504$, $p>.05$) alt faktörlerinden elde ettikleri puan ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasındaki fark anlamlı bulunmazken, sadece tekno-istila ($t_{(178)}= -1.987$, $p<.05$) alt faktöründen elde edilen puan ortalaması ile cinsiyet değişkeni arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 3). Bu anlamlı farkın hangi grup lehine olduğunu belirlemek amacıyla ortalamalara bakıldığında, yine erkek öğretim elemanlarının puan ortalamalarının, kadın öğretim elemanlarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretim Elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri ve Teknostres Algılarının Uzmanlık Alanı Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algılarının uzmanlık alanına göre değişimine bakıldığında, bilgi ve iletişim teknolojileri ölçeği genelinden elde edilen puan ortalaması ($F_{(3-176)}=4.029$, $p<.05$) ve ölçeğinin alt faktörlerinden kullanım kolaylığı algısı alt boyutundan elde ettikleri puan ortalaması ($F_{(3-176)}=7.099$, $p<.05$) ile uzmanlık alanı değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ayrıca öğretim elemanlarının teknostres ölçeğinin alt faktörlerinden tekno-karmaşa alt boyutundan elde ettikleri puan ortalaması ($F_{(3-176)}=5.270$, $p<.05$) ile uzmanlık alanı değişkeni arasında da anlamlı bir fark olduğu Tablo 4'te görülmektedir.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, teknoloji kabul ölçeği geneline ilişkin fen bilimleri alanında çalışan öğretim elemanlarının ortalama puanlarının ($\bar{X}=77.02$), eğitim bilimleri ($\bar{X}=71.15$) alanında çalışan öğretim elemanlarının ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülürken, benzer şekilde kullanım kolaylığı alt faktörü açısından da yine fen bilimleri alanında çalışan öğretim elemanlarının ortalama puanlarının ($\bar{X}=37.68$), eğitim bilimleri ($\bar{X}=32.85$) alanında çalışan öğretim elemanlarının ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra tekno-karmaşa alt boyutunda ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ise eğitim bilimleri alanında çalışan öğretim elemanlarının ortalama puanlarının ($\bar{X}=12.64$), fen bilimleri alanında çalışan öğretim elemanlarının ortalama puanlarından ($\bar{X}=9.63$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Uzmanlık alanı değişkenine göre öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yarar algısı	Gruplararası	32.853	3	10.951	.540	.655	
	Gruplariçi	3568.097	176	20.273			
	Toplam	3600.950	179				
Kullanım kolaylığı algısı	Gruplararası	681.614	3	227.205	7.099	.001*	1-3
	Gruplariçi	5632.697	176	32.004			
	Toplam	6314.311	179				
Teknoloji kabul	Gruplararası	912.484	3	304.161	4.029	.008*	1-3
	Gruplariçi	13287.711	176	75.498			
	Toplam	14200.194	179				
Tekno-aşırı-yükleme	Gruplararası	8.041	3	2.680	.159	.924	
	Gruplariçi	2962.509	176	16.832			
	Toplam	2970.550	179				
Tekno-istila	Gruplararası	15.078	3	5.026	.352	.788	
	Gruplariçi	2513.116	176	14.279			
	Toplam	2528.194	179				
Tekno-karmaşa	Gruplararası	239.903	3	79.968	5.270	.002*	3-1
	Gruplariçi	2670.742	176	15.175			
	Toplam	2910.644	179				
Tekno-güvensizlik	Gruplararası	64.800	3	21.600	1.859	.138	
	Gruplariçi	2044.861	176	11.619			
	Toplam	2109.661	179				
Tekno-belirsizlik	Gruplararası	45.296	3	15.099	1.300	.276	
	Gruplariçi	2044.616	176	11.617			
	Toplam	2089.911	179				
Teknostres algısı	Gruplararası	407.649	3	135.883	.989	.399	
	Gruplariçi	24174.901	176	137.357			
	Toplam	24582.550	179				

1: Fen Bilimleri, 2: Sosyal Bilimler, 3: Eğitim Bilimleri, 4: Sağlık Bilimleri

Öğretim Elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri ve Teknostres Algılarının Yaş Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Öğretim elemanların teknoloji kabul ölçeği geneli ($F_{(4-175)}=3.357$, $p<.05$) ve alt faktörlerinden kullanım kolaylığı algısı ($F_{(4-175)}=4.882$, $p<.05$), teknostres ölçeği geneli ($F_{(4-175)}=3.141$, $p<.05$) ve alt faktörlerinden tekno-karmaşa ($F_{(4-175)}=4.812$, $p<.05$) boyutlarından elde ettikleri puan ortalaması ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Yaş değişkenine göre öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yarar algısı	Gruplararası	61.816	4	15.454	.764	.550	
	Gruplariçi	3539.134	175	20.224			
	Toplam	3600.950	179				
Kullanım kolaylığı algısı	Gruplararası	633.886	4	158.472	4.882	.001*	1-5, 3-5
	Gruplariçi	5680.425	175	32.460			
	Toplam	6314.311	179				
Teknoloji kabul	Gruplararası	1012.081	4	253.020	3.357	.011*	1-5
	Gruplariçi	13188.114	175	75.361			
	Toplam	14200.194	179				
Tekno-aşırı-yükleme	Gruplararası	67.938	4	16.985	1.024	.396	
	Gruplariçi	2902.612	175	16.586			
	Toplam	2970.550	179				
Tekno-istila	Gruplararası	33.532	4	8.383	.588	.672	
	Gruplariçi	2494.662	175	14.255			
	Toplam	2528.194	179				
Tekno-karmaşa	Gruplararası	288.408	4	72.102	4.812	.001*	5-1, 5-3
	Gruplariçi	2622.237	175	14.984			
	Toplam	2910.644	179				
Tekno-güvensizlik	Gruplararası	105.174	4	26.294	2.296	.061	
	Gruplariçi	2004.487	175	11.454			
	Toplam	2109.661	179				
Tekno-belirsizlik	Gruplararası	39.696	4	9.924	.847	.497	
	Gruplariçi	2050.216	175	11.716			
	Toplam	2089.911	179				
Teknostres algısı	Gruplararası	1646.449	4	411.612	3.141	.016*	5-1, 5-3
	Gruplariçi	22936.101	175	131.063			
	Toplam	24582.550	179				

1: 32 yaş ve altı, 2: 33-37 yaş arası, 3: 38-42 yaş arası, 4: 43-47 yaş arası, 5: 48 yaş ve üstü

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, teknoloji kabul ölçeği geneline ilişkin değerlendirmede, yaşı 32 ve altı olan öğretim elemanlarının ortalama puanlarının ($\bar{X}=76.434$), yaşı 48 ve üstü arasında olan öğretim elemanlarının ortalama puanlarından ($\bar{X}=69.98$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Teknoloji kabul ölçeği alt faktörlerinden kullanım kolaylığı boyutuna ilişkin değerlendirmede de yine yaşı 32 ve altı olan öğretim elemanlarının ortalama puanlarının ($\bar{X}=37.55$), yaşı 48 ve üstü arasında olan öğretim elemanlarının ortalama puanlarından ($\bar{X}=32.50$) daha yüksek olduğu görülürken, benzer şekilde yaşı 38 ve 42 arası olan öğretim elemanlarının ortalama puanlarının ($\bar{X}=36.55$), yaşı 48 ve üstü olan öğretim elemanlarının ortalama puanlarından ($\bar{X}=32.50$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Teknostres ölçeği geneli ve alt boyutunda ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ise, teknostres ölçeği geneline ilişkin değerlendirmede yaşı 48 ve üstü olan öğretim elemanlarının ortalama puanlarının ($\bar{X}=65.80$), yaşı 32 ve altı olan öğretim elemanlarının ortalama puanları ($\bar{X}=57.98$) ve yaşı 38 ve 42 arası olan öğretim elemanlarının ortalama puanlarından ($\bar{X}=58.00$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde teknostres ölçeği alt faktörlerinden tekno-karmaşa boyutunda da yine yaşı 48 ve üstü olan öğretim

elemanlarının ortalama puanlarının ($\bar{X}=13.30$), yaşı 32 ve altı olan öğretim elemanlarının ortalama puanları ($\bar{X}=10.29$) ve yaşı 38 ve 42 arası olan öğretim elemanlarının ortalama puanlarından ($\bar{X}=9.89$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretim Elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri ve Teknostres Algılarının Günlük Ortalama İnternet Kullanım Süresi Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Öğretim elemanlarının, teknoloji kabul ölçeği geneli ($F_{(3-176)}=9.155$, $p<.05$) ve alt faktörlerinden yarar algısı ($F_{(3-176)}= 6.715$, $p<.05$) ve kullanım kolaylığı algısı ($F_{(3-176)}=6.261$, $p<.05$) boyutlarından elde ettikleri puan ortalaması ile günlük ortalama internet kullanım süresi değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu Tablo 6'da görülmektedir. Benzer şekilde teknostres ölçeği alt faktörlerinden tekno-karmaşa ($F_{(3-176)}=9.485$, $p<.05$) ve tekno-güvensizlik ($F_{(3-176)}=2.708$, $p<.05$) boyutlarından elde ettikleri puan ortalaması ile günlük ortalama internet kullanım süresi değişkeni arasında da anlamlı bir fark olduğu Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Günlük ortalama internet kullanım süresi değişkenine göre öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yarar algısı	Gruplararası	369.826	3	123.275	6.715	.001*	4-1, 4-2, 4-3
	Gruplariçi	3231.124	176	18.359			
	Toplam	3600.950	179				
Kullanım kolaylığı algısı	Gruplararası	608.877	3	202.959	6.261	.001*	4-1, 4-2
	Gruplariçi	5705.435	176	32.417			
	Toplam	6314.311	179				
Teknoloji kabul	Gruplararası	1916.916	3	638.972	9.155	.001*	4-1, 4-2, 4-3
	Gruplariçi	12283.278	176	69.791			
	Toplam	14200.194	179				
Tekno-aşırı-yükleme	Gruplararası	34.485	3	11.495	.689	.560	-
	Gruplariçi	2936.065	176	16.682			
	Toplam	2970.550	179				
Tekno-istila	Gruplararası	26.299	3	8.766	.617	.605	-
	Gruplariçi	2501.896	176	14.215			
	Toplam	2528.194	179				
Tekno-karmaşa	Gruplararası	405.089	3	135.030	9.485	.001*	1-4, 2-4
	Gruplariçi	2505.556	176	14.236			
	Toplam	2910.644	179				
Tekno-güvensizlik	Gruplararası	93.084	3	31.028	2.708	.047*	2-4
	Gruplariçi	2016.577	176	11.458			
	Toplam	2109.661	179				
Tekno-belirsizlik	Gruplararası	16.879	3	5.626	.478	.698	-
	Gruplariçi	2073.032	176	11.779			
	Toplam	2089.911	179				
Teknostres algısı	Gruplararası	665.881	3	221.960	1.633	.183	-
	Gruplariçi	23916.669	176	135.890			
	Toplam	24582.550	179				

1: 0-2 saat, 2: 3-4 saat, 3: 5-6 saat, 4: 7 saat ve üzeri

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, teknoloji kabul ölçeği geneline ilişkin değerlendirmede, günlük ortalama internet kullanım süresi 7 saat ve üzeri olan ($\bar{X}=79.00$)

öğretim elemanlarının ortalama puanlarının, günlük ortalama internet kullanım süresi 0-2 saat arası ($\bar{X}=68.76$), 3-4 saat arası ($\bar{X}=72.92$) ve 5-6 saat arası ($\bar{X}=74.18$) olan öğretim elemanlarının ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde ölçeğin alt faktörlerinden yarar algısı boyutunda da günlük ortalama internet kullanım süresi 7 saat ve üzeri olan ($\bar{X}=40.78$) öğretim elemanlarının ortalama puanlarının, günlük ortalama internet kullanım süresi 0-2 saat arası ($\bar{X}=36.24$), 3-4 saat arası ($\bar{X}=38.34$) ve 5-6 saat arası ($\bar{X}=38.64$) olan öğretim elemanlarının ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte yine farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre teknoloji kabul ölçeği alt faktörlerinden kullanım kolaylığı algısı boyutuna ilişkin değerlendirmede günlük ortalama internet kullanım süresi 7 saat ve üzeri olan ($\bar{X}=38.22$) öğretim elemanlarının ortalama puanlarının, günlük ortalama internet kullanım süresi 0-2 saat arası ($\bar{X}=32.53$) ve 3-4 saat arası ($\bar{X}=34.58$) olan öğretim elemanlarının ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Teknostres ölçeği alt faktörlerinde ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ise günlük ortalama internet kullanım süresi 7 saat ve üzeri olan ($\bar{X}=9.00$) öğretim elemanlarının ortalama puanlarının, günlük ortalama internet kullanım süresi 0-2 saat arası ($\bar{X}=13.56$) ve 3-4 saat arası ($\bar{X}=11.91$) olan öğretim elemanlarının puanlarından daha düşük olduğu görülürken, tekno-güvensizlik boyutuna ilişkin değerlendirmede de ise günlük ortalama internet kullanım süresi 7 saat ve üzeri olan ($\bar{X}=8.97$) öğretim elemanlarının ortalama puanlarının, günlük ortalama internet kullanım süresi 3-4 saat arası ($\bar{X}=10.94$) olan öğretim elemanlarının puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür.

Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabul ve Teknostres Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 7 üzerinde görüldüğü üzere gerçekleştirilen korelasyon analizine göre, öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ile teknostres algıları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ($r=-.216$; $p=.01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulü ve teknostres algıları arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Yarar algısı	-	.449**	.803**	-.002	.050	-.301**	-.061	.085	-.081
2. Kullanım kolaylığı algısı	.449**	-	.893**	-.090	.067	-.596**	-.217**	.055	-.262**
3. Teknoloji kabul	.803**	.893**	-	-.061	.070	-.549**	-.175*	.080	-.216**
4. Tekno-aşırı-yükleme	-.002	-.090	-.061	-	.496**	.259**	.260**	.063	.690**
5. Tekno-istila	.050	.067	.070	.496**	-	.142	.382**	.052	.669**
6. Tekno-karmaşa	-.301**	-.596**	-.549**	.259**	.142	-	.435**	.058	.624**
7. Tekno-güvensizlik	-.061	-.217**	-.175*	.260**	.382**	.435**	-	.214**	.718**
8. Tekno-belirsizlik	.085	.055	.080	.063	.052	.058	.214**	-	.413**
9. Teknostres algısı	-.081	-.262**	-.216**	.690**	.669**	.624**	.718**	.413**	-

** Korelasyon.01 düzeyinde anlamlıdır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algılarını belirlemeyi amaçlayan çalışmada, öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabul seviyelerinin yüksek düzeyde ve olumlu görüş içerisinde olduğu görülürken, teknostres algılarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabullerinin yüksek düzeyde olumlu görüşte çıkması ve yarar algısı alt boyutunda da en yüksek değere sahip olunması, öğretim elemanlarının teknoloji kullanımına yönelik istekli bir tutum içerisinde oldukları ve teknolojiyi faydalı gördükleri ile ifade edilirken, teknostres algılarının orta düzeyde olması ise teknoloji kullanımına yönelik kaygı, stres, endişe gibi olumsuz duygular yaşayabildikleri ile ifade edilebilmektedir. Alanyazına bakıldığında çalışmadan çıkan sonuca benzer şekilde eğitimcilerin ve/veya çalışanların iş ve/veya özel hayatlarında teknoloji kabulüne ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları (Güldal, 2014; Khnah, & Gim, 2014; Bolat, Aydemir, & Karaman, 2017; Tunç vd., 2018) ifade edilirken, bazı çalışmalarda ise kullanıcıların bilgi ve iletişim teknolojilerini kabul ve kullanma niyetlerinin orta düzeyde çıktığı sonucuna ulaşılabilir (Avcu, & Göktaş, 2012). Teknostres seviyeleri ile ilgili olarak ta çalışmadan çıkan sonuca benzer şekilde Çoklar, Efilti ve Şahin (2016) öğretmenlerin teknostres seviyelerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmenlerin teknostres algılarının orta düzeyde oldukları sonucuna ulaşırken, bunun yanı sıra Burke (2005) yaptığı tez çalışmasında, hemşire eğitimcilerinin öğrencilere hemşirelik teorileri derslerini öğretirken hafif derecede teknostres yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada cinsiyet değişkeni açısından yapılan değerlendirmede, erkek öğretim elemanlarının teknolojinin kabulü ve kullanımına ilişkin yararı konusunda kadın öğretim elemanlarından daha fazla olumlu görüş içerisinde oldukları görülmüştür. Çalışmada ayrıca teknostres algısı ile ilgili olarak ise genel anlamda teknostres seviyesinde erkek ve kadın öğretim elemanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmazken, tekno-istila alt boyutunda erkek öğretim elemanlarının, kadın öğretim elemanlarına oranla teknolojik anlamda, sürekli olarak her yerden ulaşılabilir olma isteği ve bağlantı kurma eğiliminde oldukları görülmüştür. Elde edilen bulgulara benzer şekilde alanyazında erkeklerin, kadınlara oranla teknoloji kabulü konusunda çok daha fazla olumlu görüş içerisinde olduğunu vurgulayan çalışmalara ulaşılabilir (Coffin, & MacIntyre, 1999; Venkatesh, & Morris, 2000; Sanchez-Franco, 2006; Cheung, & Lee, 2011; Avcu, & Göktaş, 2012; Huffman, Whetten, & Huffman, 2013). Bu hususla ilgili olarak, Sanchez-Franco (2006), cinsiyetin bilgi teknolojilerinin kabulü ve kullanımı konusunda önemli bir rol oynadığını belirttiği çalışmasında kadınların erkekler kadar teknolojinin faydalarını yeterince fark edemediklerini ifade ederken, Venkatesh ve Morris (2000) ise teknoloji kabulü konusunda erkeklerin teknolojinin yararına bağlı olarak kullanımını kabul ettiklerini ifade ederken, kadınların ise kullanım kolaylığı sebebiyle teknoloji kullanımını kabul ettiklerini ifade etmiştir. Öte yandan teknostres algısı ile ilgili olarak da çalışmadan çıkan bulguya benzer şekilde alanyazında bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeni ile teknostres arasında anlamlı fark ortaya çıkmazken (Çoklar vd., 2016; Krishnan, 2017), cinsiyetin teknostres üzerinde en çok etki eden değişkenlerden biri olduğunu ifade eden çalışmalara da ulaşılabilir (Ragu-Nathan vd., 2008; Tarafdar vd., 2011; Huffman vd., 2013; Syvanen, Makiniemi, Syrja, Heikkila-Tammi, & Viteli, 2016). Bu hususla ilgili olarak Coffin ve MacIntyre (1999) tarafından, erkeklerin kadınlara oranla bilgisayar kullanımı konusunda anlamlı derecede olumlu tutum ve öz-yeterlik algılarına sahip olmalarının

yanında, bilgisayara ilişkin kaygı düzeylerinin de oldukça düşük olduğu düşüncesi vurgulanmıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda, öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algılarının uzmanlık alanı değişkenine ilişkin değerlendirilmesinde, teknoloji kabul ölçeği geneli ve alt faktörleri olan yarar algısı ve kullanım kolaylığı boyutları açısından fen bilimleri alanında çalışmalarını yürüten öğretim elemanlarının, eğitim bilimleri alanında çalışmalarını yürüten öğretim elemanlarına oranla daha yüksek ortalamaya sahip olduğu kısaca teknoloji kullanımına yönelik kabullerinin daha olumlu olduğu, teknoloji kullanımını yararlı ve kullanıma yönelik yapılacak işlemleri daha kolay buldukları görülmüştür. Benzer şekilde Avcu ve Gökdaş da (2012) uygulamalı alanlarda görev yapan öğretmenlerin, sosyal bilgiler alanında görev yapmakta olan öğretmenlere nazaran, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kabul ve kullanım kolaylığı algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Çalışmada ortaya çıkan bu farkın, fen bilimleri ve/veya uygulamalı alanlarda uzmanlaşan öğretim elemanlarının, çalışmalarında çok daha fazla donanımsal cihazlarla ilgilenmelerinden ve dolayısıyla teknolojiye yönelik daha yakın temas içerisinde olmalarından kaynaklanabileceği şeklinde ifade edilebilir. Yine benzer şekilde teknostres alt faktörlerinden tekno-karmaşa boyutunun değerlendirilmesinde eğitim bilimleri alanında uzmanlaşan öğretim elemanlarının, fen bilimleri alanında uzmanlaşan öğretim elemanlarına oranla yeni gelişen teknolojilerin kullanımına yönelik biraz daha fazla çaba harcamaları ve değişimlere ayak uydurma konusunda çaba sarfetmeleri gerektiği görülürken, tekno-güvensizlik boyutunda da yine eğitim bilimleri alanında uzmanlaşan öğretim elemanlarının teknoloji kullanımından daha iyi anlayanlara oranla işlerini kaybetme ya da çalışmalarında başarılı olamama korkusuna yönelik daha fazla stres yaşadıkları görülmüştür. Alanyazında teknostres seviyeleri ve uzmanlık alanları, çalışılan araştırma alanı ve/veya öğrenim görülen bölüm türüne ilişkin çok fazla çalışmaya rastlanılmadığı için bu bulguya yönelik alanyazın çalışmaları ile benzerlik veya farklılıklar ifade edilememiştir. Bunun yanı sıra eğitim düzeyinin teknoloji kabulü ve teknostres üzerine etkisini araştıran çalışmalardan Agarwal ve Prasad (1999), eğitim seviyesi ve teknoloji kullanım kolaylığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurgularken, Hsiao (2017) ve Krishnan (2017) da eğitim seviyesi yükseldikçe, teknostres seviyesinin azaldığını ve eğitim seviyesi değişkeninin teknostres için önemli bir ölçüt olduğunu vurgulamışlardır.

Öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve alt faktörlerinden kullanım kolaylığı algılarının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesinde, genç öğretim elemanlarının lehine anlamlı bir fark olduğu araştırmanın diğer bir bulgusu olarak ortaya çıkarken, bir diğer bulgu olarak da teknostres ölçeği alt faktörlerinden tekno-karmaşa ve tekno-güvensizlik konularında da yine yaş değişkeni açısından genç öğretim elemanlarının lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Çalışmada çıkan bulguya benzer şekilde yaş ile teknoloji kabul ve kullanımı konusunda anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna birçok çalışmada da rastlanabilmektedir (Morris, & Venkatesh, 2000; Porter, & Donthu, 2006; Bağlıbel, Samancıoğlu, & Summak, 2010). Çalışmalardan Morris ve Venkatesh (2000), genç işçilerin, yaşlı işçilere oranla yeni teknolojilerin kullanımına yönelik tutumlarının daha dikkat çekici bir oranda olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte yaş değişkeni ile teknostres algısı arasındaki farkın anlamlı olması bulgusuna benzer şekilde, yaş değişkeninin teknostres üzerinde etkisiyle ilgili olarak, yaş arttıkça teknoloji kullanımına yönelik olumsuz bir etki yaşanabildiği bulgusu bazı çalışmalarda vurgulanırken (Voakes, Beam, & Ogan, 2003; Ragu-

Nathan vd., 2008; Çoklar, & Şahin, 2011; Syvanen vd., 2016; Çetin, & Tuncer, 2017; Marchiori, Mainardes, & Rodrigues, 2018; Tams, Thatcher, & Grover, 2018), bazı çalışmalarda ise teknostres ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı vurgulanmıştır (Wang vd., 2008; Krishnan, 2017). Yaş değişkeninin teknostres üzerindeki etkisine yönelik Voakes ve diğerleri (2003), teknoloji kullanımı ve kabulüne ilişkin, yaş ne kadar küçükse teknolojiye yönelik tutumun da o kadar olumlu olabileceği vurgusunu yaparken, Tams ve diğerleri (2018) de bilgi teknolojileri araştırmalarında, yaşın demografik değişkenler arasında önemli bir anahtar değer olarak yer alması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Elde edilen bulgular ışığında günlük internet kullanım süresi değişkeni ile öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algılarına bakıldığında, teknoloji kabul ölçeği geneli, algılanan yarar ve kullanım kolaylığı alt faktörleri açısından günlük 7 saat ve üzeri internet kullanan kişilerin teknoloji kabulü, yarar algısı ve kullanım kolaylığına yönelik daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları görülmüştür. Benzer şekilde teknostres ölçeği alt faktörlerinden tekno-karmaşa ve tekno-güvensizlik alt faktörleri açısından da günlük internet kullanım süresi 7 saat ve üzeri olan öğretim elemanlarının teknoloji kullanımını diğerlerine oranla daha az karmaşık buldukları, teknoloji kullanımına ilişkin kendilerine güvendikleri ve işlerinde teknoloji ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadıkları görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde de çalışmadan çıkan bulguya benzer şekilde teknoloji ile uzun zaman geçirenlerin teknoloji kullanımına yönelik daha farkında oldukları, daha yüksek beceriye sahip oldukları ve daha olumlu tutuma sahip oldukları bulgusuna ulaşılabilir (Usta, Bozdoğan, & Yıldırım, 2007; Baran, & Ata, 2013; Shen, Liu, & Wang, 2013; Bolat, Aydemir, & Karaman, 2017). Bununla birlikte yine çalışmada ortaya çıkan internet kullanım süresi daha fazla olan öğretim elemanlarının, teknostres algılarının daha az olması bulgusuna benzer şekilde teknoloji ile uzun süre vakit geçirilmesi durumunda, gerek yazılım gerekse donanım açısından daha bilgili olunması ve teknoloji kullanımına daha hakim olunması neticesinde teknostres algılarının da daha azaldığına ilişkin araştırmalara ulaşılabilir (Tarafdar vd., 2011; Çoklar vd., 2016). Bu çalışmalardan Tarafdar ve diğerleri (2011), bilgisayarı uzun süre kullanan kişilerin teknoloji kullanımına ilişkin daha az teknostres yaşadıklarını ifade etmiştir.

Çalışmada ayrıca öğretim elemanlarını bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır. İlişkinin negatif yönde olması ile ilgili olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemini bilen, kullanımını kabul edip, yararı konusunda da oldukça olumlu düşünen kişilerin bu teknolojilerin kullanımı aşamasında da çok fazla stres ve endişe yaşamadan hayatları içine kolayca entegre edebilecekleri ile ifade edilebilirken, bu teknolojilerin kullanımı ile ilgili endişe yaşayan kişilerin ise bu teknolojileri kabul etme konusunda isteksiz olabileceği, dolayısıyla kullanımına yönelik olumlu tutum ve tavır içerisinde olamayacakları ile ifade edilebilir. Bu duruma ilişkin Joo, Lim ve Kim (2016) tarafından teknoloji kullanıma yönelik kaygı ve stres yaşayan kısacası teknostres algısına sahip öğretmenlerin tutumlarının, teknoloji kullanma niyetleri üzerinde de olumsuz etki oluşturduğu ifade edilmiştir. Yine alanyazında teknoloji kullanımına yönelik yaşanan kaygının, teknoloji kullanımına yönelik kabulü üzerinde olumsuz etki oluşturduğunu ifade eden birçok çalışmaya da rastlanabilir (Igarria, & Parasuraman, 1989; Hardy, 1999; Venkatesh, 2000; Chatzoglou vd., 2009).

Yapılan birçok çalışmaya bakıldığında da bireylerin teknolojiye yönelik eğitim eksikliği, kurumların yetersiz alt yapı eksikliği, teknoloji uzmanlarından destek eksikliği gibi

nedenlerden dolayı bireylerde endişe ve gerginliğe neden olabilecek durumların yaşanabildiği görülmektedir (Joo vd., 2016). Bireylere, teknolojik çerçevede yapılacak her türlü destek neticesinde birey kendini büyük ölçüde rahat hissedebilecektir (Salanova vd., 2013). Çünkü teknoloji kullanımı konusunda bilgi, deneyim ve öz-yeterliği yüksek olan bireylerin kendilerine güvenleri artacak ve teknoloji kullanımına ilişkin yaşadıkları kaygı ve stres de oldukça düşecektir (Hardy, 1999; Shu vd., 2011). Bu hususta Longman (2013), öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarında başarılı bir şekilde entegre etmelerine yönelik gerekli desteği göremediklerinde teknoloji entegrasyonu konusunda teknostres yaşadıklarını ifade etmiş ve bu duruma çözüm olarak da bir teknoloji danışmanından yardım alma ve/veya teknoloji ile ilgili uygun mesleki gelişim programlarına katılmalarının faydalı olabileceği vurgusunu yaparken, benzer şekilde Dumpit ve Fernandez (2017) tarafından yüksek öğretim kurumlarının özellikle eğitimcilerin, bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla öğrencilerin öğrenmesini, performansını ve memnuniyetini arttırmak için eğitimcilerle yeni çözüm yolları üreterek, onların teknolojik anlamda yaşadıkları sorunlara çare olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Teknoloji alanında gerçekleştirilen yeniliklerin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da uygulanması günümüz bilgi çağında oldukça önemli görülmektedir. Kullanımı gençler arasında oldukça yaygın olan bu teknolojiler ile ilgili olarak, bu genç neslin topluma faydalı birer birey olarak yetiştirilmesinden sorumlu olan eğitimcilerin de bu alanda kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir. Özellikle öğretim elemanları tarafından araştırma yapmak, iletişim kurmak, e-posta alıp/vermek, ders notu/sunumu hazırlamak, ders planı hazırlamak, veri analizi yapmak, laboratuvar uygulamaları gerçekleştirmek, bilimsel çalışma yapmak gibi akademik ve idari işlerde teknolojinin çok yoğun bir şekilde kullanıldığı bilindiğinden öğretim elemanlarının mevcut ve yeni çıkan teknolojilere yönelik kabulleri ve kullanımları önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu tür teknolojilerin kullanımına yönelik kaygı ve endişe yaşamadan, olumlu bir tutum içerisinde kullanmaları beklenen bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bazı eğitimciler arasında teknoloji kullanımına yönelik ortaya çıkabilecek olan ve kullanma kaygısı olarak da ifade edilebilen teknostres kavramına ilişkin okul desteği, teknik alt yapı desteği, teknoloji konusunda uzman personel desteği gibi konularda kurumların öğretim elemanlarına yardımcı olması önerilebilir. Bununla birlikte teknoloji kullanımına yönelik sorun yaşayan öğretim elemanlarına, yeni nesil teknolojilerin gelişimi, eğitimsel kullanımı ve akademik çalışmalarına sağlayacağı kolaylıklar konusunda uygulamalı eğitimlerin verilmesi ve bu konuda kurumların da destekleyici bir rol üstlenerek sorunların çözümü aşamasında sorumluluk alması önerilebilir. Gerçekleştirilen bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. En önemli sınırlılıklarından biri çalışmanın sadece tek bir üniversite kurumunda gerçekleştirilmesi ve bazı birimlerde uygulanmış olmasıdır. Araştırma bulgularının genelleşebilmesi için diğer başka üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının da örneklem içerisinde yer aldığı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca elde edilen bulguların öğretim elemanlarının bireysel algılarına dayalı yanıtları ile sınırlı olduğu ifade edilebilir.

KAYNAKÇA

- Agarwal, R., & Prasad, J. (1999). Are individual differences germane to the acceptance of new information technologies? *Decision Sciences*, 30(2), 361-391.
- Ahmad, U. N. U., Amin, S. M., & Ismail, W. K. W. (2009). The impact of technostress on organisational commitment among Malaysian academic librarians. *Singapore Journal of Library and Information Management*, 38, 103- 123.

- Akman, I., & Mishra, A. (2015). Sector diversity in Green information technology practices: Technology Acceptance Model perspective. *Computers in Human Behavior*, 49, 477–486.
- Alkaya, A., & Şahin, F. (2018). Bilgi paylaşımının Teknoloji Kabul Modeli üzerinden incelenmesi; Bir sosyal ağ uygulaması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(Özel sayı), 11-21.
- Arnetz, B. B., & Berg, M. (1996). Melatonin and adrenocorticotrophic hormone levels in video display unit workers during work and leisure. *Journal of Occupational Environmental Medicine*, 38, 1108–1110.
- Arnetz, B. B., & Wiholm, C. (1997). Technological stress: psychophysiological symptoms in modern offices. *Journal of Psychosomatic Research*, 43(1), 35–42.
- Avcu Yücel, Ü., & Gülbahar, Y. (2013). Technology Acceptance Model: A review of the prior predictors. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(1), 89-109.
- Avcu, D. Ü., & Gökdaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin kabul ve kullanım niyetleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 42-59.
- Ayyagari, R., Grover, V., & Purvis, R. (2011). Technostress: technological antecedents and implications. *MIS Quarterly*, 35(4), 831–858.
- Bağlıbel, M., Samancıoğlu, M., & Summak, S. (2010). Okul yöneticileri tarafından E-Okul uygulamasının Genişletilmiş Teknoloji Kabul Modeline göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 7(13), 331-348.
- Baran, B., & Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin Web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 192-208.
- Bitchteler, J. (1987). Technostress in libraries: Causes, effects and solutions. *The Electronic Library*, 5(5), 282-287.
- Bolat, Y. İ., Aydemir, M., & Karaman, S. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğretimsel etkinliklerde mobil internet kullanımlarının teknoloji kabul modeline göre incelenmesi. *GEFAD/GUJGEF*, 37(1), 63-91
- Brillhart, P. E. (2004). Technostress in the workplace: Managing stress in the electronic workplace. *Journal of American Academy of Business*, 5(1/2), 302-307.
- Brod, C. (1984). *Technostress: The human cost of the computer revolution*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Burke, M. A. S. (2005). *Technological stressors of Louisiana baccalaureate nurse educators*. Doctoral dissertation. Louisiana State University.
- Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2012) Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 474 - 499.
- Califf, C. B., Sarker, S., Sarker, S., & Fitzgerald, C. (2015). The bright and dark sides of technostress: An empirical study of healthcare workers. *In Thirty Sixth International Conference on Information Systems*, Fort Worth, 1-12.
- Chatzoglou, P. D., Sarigiannidis, L., Vraimaki, E., & Diamantidis, A. (2009). Investigating Greek employees' intention to use web-based training. *Computers and Education*, 53(3), 877-889.
- Cheng, C. I., Chen, S. C., & Yen, D. C. (2015). Continuance intention of E-portfolio system: A confirmatory and multigroup invariance analysis of technology acceptance model. *Computer Standards & Interfaces*, 42, 17–23.

- Cheung, C. M. K., & Lee, M. K. O. (2011). Exploring the gender differences in student acceptance of an internet-based learning medium. *Technology Acceptance in Education*. Published by: Sense Publishers, P.O. Box 21858, 3001 AW Rotterdam, Netherlands.
- Chuttur, M. Y. (2009). Overview of the Technology Acceptance Model: Origins, developments and future directions, Indiana University, USA. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 9(37).
- Coffin, R. J., & MacIntyre, P. D. (1999). Motivational influences on computer-related affective states. *Computer in Human Behavior*, 15, 549-569. DOI: 10.1016/S0747-5632(99)00036-9
- Çetin, D., & Bülbül, T. (2017). Okul yöneticilerinin teknostres algıları ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1241-1264.
- Çoklar, A. N., Efiltili, E., & Şahin, L. (2017). Defining teachers' Technostress Levels: A scale development. *Online Submission*, 8(21), 28-41.
- Çoklar, A. N., Efiltili, E., & Şahin, Y. L. (2016). Investigation of techno-stress levels of teachers who were included in technology integration processes. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE 2016*, 1331-1339.
- Çoklar, A. N., & Şahin, Y. L. (2011). Technostress levels of social network users based on ICTs in Turkey. *European Journal of Social Science*, 23(2), 171-182.
- Çubukçu, Z., Tosuntaş, Ş. B., & Kircaburun, K. (2017). Investigation of pre-service teachers' opinions toward mobile technologies within the frame of Technology Acceptance Model. *Asya Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Davis, F. (1985). *A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: theory and results*. Unpublished Doctoral dissertation, MIT Sloan School of Management, Cambridge, MA.
- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(13), 319-339.
- Dumpit, D. Z., & Fernandez, C. J. (2017). Analysis of the use of social media in Higher Education Institutions (HEIs) using the Technology Acceptance Model. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(5), 1-16.
- Evans, E. M. W. (2013). *Understanding productivity and technostress for oncology nurses using an electronic health record (EHR) to increase safety, quality, and effectiveness of care for patients with cancer*. Doctoral dissertation. Capella University.
- Fathema, N., Shannon, D., & Ross, M. (2015). Expanding the Technology Acceptance Model (TAM) to examine faculty use of Learning Management Systems (LMSs) in higher education institutions. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(2).
- Fischer, T., & Riedl, R. (2017). Technostress research: A nurturing ground for measurement pluralism? *Communications of the Association for Information Systems*, 40(17), 375-401.
- Fischer, T., & Riedl, R. (2015). The status quo of neurophysiology in organizational technostress research: a review of studies published from 1978 to 2015. In: Davis, F.D., Riedl, R., Vom Brocke, J., Léger, P.M., Randolph, A.B. (eds.) *Information Systems and Neuroscience*, 10, 9-17. Springer International Publishing, Cham.
- Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGrawHill.
- Furniss, R. D. (2014). *Technostress effect on task productivity in radiologic healthcare*. Doctoral dissertation. Capella University.

- Güldal, H. (2014). *Bulut tabanlı bir ders yönetim sistemi yazılımının geliştirilmesine dayalı olarak öğretim elemanı ve öğrencilerin teknoloji kabullerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Trakya Üniversitesi.
- Hardy, J. V. (1999). Teacher attitudes toward and knowledge of computer technology. *Computers in the Schools, 14*(3-4), 119-136, DOI: 10.1300/J025v14n03_11.
- Huffman, A. H., Whetten, J., & Huffman, W. H. (2013). Using technology in higher education: The influence of gender roles on technology self-efficacy. *Computers in Human Behavior, 29*(4), 1779–1786. DOI: 10.1016/j.chb.2013.02.012
- Igbaria, M., & Parasuraman, S. (1989). A path analytic study of individual characteristics, computer anxiety and attitudes toward microcomputers. *Journal of Management, 15*(3), 373–388.
- Ilgaz, G., Özgür, H., & Çuhadar, C. (2016). *The Adaptation of Technostress Scale into Turkish*. Abstracts of the 11th International Balkan Education and Science Congress, (p.69), Poreč, Croatia.
- Iqbal, S., & Bhatti, Z. A. (2015). An investigation of university student readiness towards M-learning using Technology Acceptance Model. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16*(4).
- Jena, R. K. (2015). Technostress in ICT enabled collaborative learning environment: An empirical study among Indian academician. *Computers in Human Behavior, 51*, 1116-1123.
- Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, N. H. (2016). The effects of secondary teachers' technostress on the intention to use technology in South Korea. *Computers & Education, 95*, 114-122.
- Kalyoncuoğlu, S. (2018). Tüketicilerin online alışverişlerindeki sanal kart kullanımının Teknoloji Kabul Modeli ile incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(2), 193-213.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (Onsekizinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Khanh, N. T. V., & Gim, G. (2014). Factors influencing mobile-learning adoption intention: An empirical investigation in high education. *Journal of Social Sciences, 10*(2):51-62. DOI: 10.3844/jssp.2014.51.62.
- Hsiao, K. L. (2017). Compulsive mobile application usage and technostress: the role of personality traits. *Online Information Review, 41*(2), 272-295. DOI: 10.1108/OIR-03-2016-0091
- King, W. R., & He, J. (2006). A meta-analysis of the Technology Acceptance Model. *Information & Management, 43*, 740–755.
- Krishnan, S. (2017). Personality and espoused cultural differences in technostress creators. *Computers in Human Behavior, 66*, 154-167.
- Legris, P., Ingham, J., & Collerette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of The Technology Acceptance Model. *Information and Management, 40*(3), 191-204.
- Longman, S. M. D. (2013). *A comparison of the perceptions of technostress experienced by teachers versus technology used by teachers in elementary education in a southeastern school district*. Doctoral dissertation. Southeastern Louisiana University.
- Lu, Y., Papagiannidis, S., & Alamanos, E. (2019). Exploring the emotional antecedents and outcomes of technology Acceptance. *Computers in Human Behavior, 90*, 153-169.
- Luan, W. S., & Teo, T. (2011). Student teachers' acceptance of computer technology: An application of the Technology Acceptance Model (TAM). *Technology Acceptance in*

- Education*. Published by: Sense Publishers, P.O. Box 21858, 3001 AW Rotterdam, Netherlands.
- Mahalakshmi, K., & Sornam, S. A. (2011). Ergonomics and technostress among library professionals of engineering colleges of Anna University. *Singapore Journal of Library & Information Management*, 40, 89-102.
- Maican, C. I., Cazan, A. M., Lixandriou, R. C., & Dovleac, L. (2019). A study on academic staff personality and technology acceptance: The case of communication and collaboration applications. *Computers & Education*, 128, 113–131.
- Marchiori, D. M., Mainardes, E. W., & Rodrigues, R. G. (2018). Do individual characteristics influence the types of technostress reported by workers? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(3), 218-230. DOI: 10.1080/10447318.2018.1449713
- Mikkelsen, A., Ogaard, T., Lindoe, P. H., & Olsen, O. E. (2002). Job characteristics and computer anxiety in the production industry. *Computers in Human Behavior*, 18(3), 223-239. DOI: 10.1016/S0747- 5632(01)00051-6
- Morris, M. G., & Venkatesh, V. (2000). Age differences in technology adoption decisions: Implications for a changing work force. *Personel Psychology*, 53(2), 375-403.
- Orhan Göksun, D. (2016). *Teknostresin eğitim alanına yönelik örtük moderatörleri*. IV. International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, Fırat University, Elazığ/Turkey, 6-8 October, 189-194.
- Özer, G., Günlük, M., & Özcan, M. (2019). Muhasebe akademisyenlerinin muhasebe eğitiminde uzaktan eğitim uygulamaları kullanımına yönelik algılarının Teknoloji Kabul Modeli çerçevesinde incelenmesi. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 12(1), 65-90.
- Park, S. Y. (2009). An analysis of the Technology Acceptance Model in understanding university students' behavioral intention to use e-Learning. *Educational Technology & Society*, 12(3), 150-162.
- Persico, D., Manca, S., & Pozzi, F. (2014). Adapting the Technology Acceptance Model to evaluate the innovative otential of e-learning systems. *Computers in Human Behavior*, 30, 614-622.
- Porter, E. C., & Donthu, N. (2006). Using the technology acceptance model to explain how attitudes determine internet usage: The role of perceived access barriers and demographics. *Science Direct, Journal of Business Research*, 59, 999-1007.
- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S., & Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. *Information Systems Research*, 19(4), 417-433.
- Salanova, M., Llorens, S., & Cifre, E. (2013) The dark side of technologies: Technostress among users of information and communication technologies. *International Journal of Psychology*, 48(3), 422-436. DOI: 10.1080/00207594.2012.680460.
- Salo, M., Pirkkalainen, H., & Koskelainen, T. (2018). Technostress and social networking services: Explaining users' concentration, sleep, identity, and social relation problems. *Information Systems Journal*, 1-28.
- Sanchez-Franco, M. J. (2006) Exploring the influence of gender on the web usage via partial least square. *Behaviour & Information Technology*, 25(1), 19-36.
- Sanderlin, T. K. (2004). Managing Technostress in the organizational environment: Symptoms and solutions. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 7, 26-32.

- Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2019). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, 13-35.
- Schoonenboom, J. (2014). Using an adapted, task-level technology acceptance model to explain why instructors in higher education intend to use some learning management system tools more than others. *Computers & Education*, 71, 247-256.
- Shen, C. X., Liu, R. D., & Wang, D. (2013). Why are children attracted to the Internet? The role of need satisfaction perceived online and perceived in daily real life. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 185-192.
- Shu, Q., Tu, Q., & Wang, K. (2011). The impact of computer self-efficacy and technology dependence on computer-related technostress: A social cognitive theory perspective. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 27(10), 923-939.
- Srivastava, S. C., Chandra, S., & Shirish, A. (2015). Technostress creators and job outcomes: theorising the moderating influence of personality traits. *Information Systems Journal*, 25(4), 355-401.
- Syvanen, A., Makiniemi, J. P., Syrja, S., Heikkila-Tammi, K., & Viteli, J. (2016). When does the Educational use of ICT become a source of technostress for Finnish Teachers? *In Seminar. Net: Media, Technology & Life-Long Learning*, 12(2), 95-109.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tams, S., Thatcher, J. B., & Grover, V. (2018). Concentration, competence, confidence, and capture: An experimental study of age, interruption-based technostress, and task performance. *Journal of the Association for Information Systems*, 19(9), 857-908.
- Tarafdar, M., Pullins, E. B., & Ragu-Nathan, T. S. (2015). Technostress: Negative effect on performance and possible mitigations. *Information Systems Journal*, 35, 103-132.
- Tarafdar, M., Tu, Q., & Ragu-Nathan, T. S. (2010). Impact of technostress on end-user satisfaction and performance. *Journal of Management Information Systems*, 27(3), 303-334, DOI: 10.2753/MIS0742-1222270311.
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., & Ragu-Nathan, T. S. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity. *Journal of Management Information Systems*, 24(1), 301-328. DOI: 10.2753/MIS0742-1222240109
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, T. S., & Ragu-Nathan, B. S. (2011). Crossing to the dark side: Examining creators, outcomes, and inhibitors of technostress. *Communications of the ACM*, 54(9), 113-120.
- Tarhini, A., Scott, M., Sharma, S., & Abbasi, M. (2015). Differences in intention to use educational RSS feeds between Lebanese and British students: A multi-group analysis based on the Technology Acceptance Model. *The Electronic Journal of e-Learning*, 13(1), 14-29.
- Teo, T. (2011). *Technology Acceptance in Education*. Published by: Sense Publishers, P.O. Box 21858, 3001 AW Rotterdam, Netherlands.
- Tu, Q., Wang, K. L., & Shu, Q. (2005). Computer-related technostress in China. *Communications of the ACM*, 48(4), 77-81.
- Tubaishat, A. (2018). Perceived usefulness and perceived ease of use of electronic health records among nurses: Application of Technology Acceptance Model. *Informatics for Health and Social Care*, 43(4), 379-389. DOI: 10.1080/17538157.2017.1363761.
- Tunç, H., Bozkurt, Ö., & Gürbüz, H. (2018). Banka çalışanlarının bilgi teknolojileri kullanımının Teknoloji Kabul Modeli (TKM) ile incelenmesi. *Bankacılık ve Sermaye Piyasası Araştırmaları*, 2(6), 28-42.

- Türen, U., Erdem, H. & Kalkın, G. (2015). İşyerinde Tekno-Stres Ölçeği: Havacılık ve bankacılık sektöründe bir araştırma. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 6(1), 1-19.
- Uğur, N. G., & Turan, A. H. (2016). Mobil Uygulama Kabul Modeli: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 34(4), 97-126.
- Ursavaş, Ö. F., Şahin, S., & McIlroy, D. (2014). Technology Acceptance Measure for Teachers: T-TAM. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 885-917.
- Usluel, Y. K., & Mazman, S. G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: Bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 60-74.
- Usta, E., Bozdoğan, A. E., & Yıldırım, K. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının internet kullanımına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 209-222.
- Venkatesh, V. (2000). Determinants of perceived ease of use: Integrating control, intrinsic motivation, and emotion into the technology acceptance model. *Information Systems Research*, 11(4), 342-365
- Venkatesh, V., & Morris, M. G. (2000). Why don't men ever stop to ask for directions? Gender, social influence, and their role in technology acceptance and usage behavior. *MIS Quarterly*, 24(1), 115-139.
- Voakes, P. S., Beam, R. A., & Ogan, C. (2003). The impact of technological change on journalism education: A survey of faculty and administrators. *Journalism and Mass Communication Educator*, 57(4), 318-334.
- Wallace, L. G., & Sheetz, S. D. (2014). The adoption of software measures: A technology acceptance model (TAM) perspective. *Information & Management*, 51, 249-259.
- Wang, K., Shu, Q. & Tu, Q. (2008). Technostress under different organizational environments: An empirical investigation. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 3002-3013.
- Yılmaz, Ö. (2018). Tüketicilerin online alışveriş niyetlerinin Teknoloji Kabul Modeli bağlamında incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 331-346.
- Yuvaraj, M., & Singh, A. K. (2015). Effects and measures of technostress among librarians in selected University libraries of Delhi. *Library Philosophy and Practice*, 1, 1-11.
- Zhu, C. (2015). Organisational culture and technology-enhanced innovation in higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 65-79.

İNGİLİZCE GENİŞ ÖZET

**Investigation of the Relationship between Information
Technology Acceptance and Perceived Technostress Levels in
Academic Staff**

Fatma AKGÜN²

INTRODUCTION

Rapid development in science has brought about outstanding advances in technology, which pervade all aspects of human life and find widespread use. These technological products have most especially affected the lives of younger generations, who grew up on these and consequentially built their lives upon them. Interaction with this technology-embedded new generation has been made possible through innovative, high-quality educational environments where technology is used effectively. Taking into account the requirements of this type of educational environments, it can be understood that; in addition to using technology for the purpose of designing curricula and carrying out evaluation; it is also vital to use technology encourage educators to include education in teaching sessions, in order to facilitate learning (Scherer, Siddiq, & Tondeur, 2019). Technology use increases student interest towards and participation in classes and a need for educators and all shareholders of the education system to support a technology reform in classrooms has risen (Longman, 2013). Aside from the benefits and affordances of technology use in education; it is also known that some individuals are victim of technostress, which is an umbrella term used to explain anxiety, stress and even fear towards using technology (Brod, 1984; Brillhart, 2004; Tarafdar, Tu, Ragu-Nathan, & Ragu-Nathan, 2007). The fact that individuals are prone to technostress leads them to loss of efficiency, morale and motivation; which ultimately lead to failure. Therefore, it is extremely important to discover solutions that help individuals overcome the technostress (Bitchteler, 1987; Sanderlin, 2004).

Considering that technology brings ease in all manners to individuals' lives, it can be said that academic staff working in different specialty fields should all be knowledgeable in technology and proficient in its use; while making effective use of it in the education process. In order to facilitate the learning process of university students, who are considered active shapers of knowledge at this level of education; academic staff are expected to discover new processes and solutions for using technology in education (Tubaishat, 2018). In addition to the utility value of technology for learning and instruction, it is also known that academics can make good use of technology in their research efforts. Altogether, these facts require university staff to be knowledgeable in technology use, as well as having a positive attitude towards it. Understanding the factors that encourage or discourage educators from making effective use of IT technology seems to be important for a technology adaptation process (Ursavaş, Şahin, & McIlroy, 2014). Thus, considering that academic staff are educators in their own way, the Technology Acceptance Model (King, & He, 2006; Chuttur, 2009; Avcu Yücel, & Gülbahar, 2013; Dumpit, & Fernandez, 2017), which is widely used in pedagogical

² Assist. Prof. Dr.-Trakya University Faculty of Education, fatmaakgun@trakya.edu.tr - ORCID: 0000-0002-9728-7516

research, may be used with academic staff as well. It is believed that this may make an important contribution to academic literature in terms of determining perceived technostress levels (Brod, 1984; Tarafdar, Tu, Ragu-Nathan, & Ragu-Nathan, 2011) of academic staff, as well as their stance towards education technology.

METHOD

The study follows a descriptive pattern and makes use of a relational screening model. Seeking to establish existence of a difference and/or the level of such difference between two or more variables (Karasar, 2008) and determining the characteristics of the population that is being studied (Frankel, & Wallen, 2006); this study encompasses a study group comprised of 180 staff members working at various departments of a state university. Data were collected using the "Technology Acceptance Scale", "Technostress Scale" and a personal information form for obtaining demographics. A comparative relational screening model has been used in order to assert whether gender, age, academic field and daily duration using the Internet result in a difference between technology acceptance and technostress levels. The relationship between IT Technology Acceptance levels and perceived technostress was again analyzed using a relational screening model. The normal distribution assumption for statistical tests carried out on data have been established using skewness and kurtosis values. All examined values fell between the range of "-1.5 and +1.5", which is considered as normal distribution (Tabachnick, & Fidell, 2013). Data were further analyzed using descriptive statistics, independent samples t-tests and one way analyses of variance (ANOVA). As for post-hoc tests, Tukey and Games-Howell tests were selected. The relationship between scores obtained from scales have been investigated using the Pearson correlation coefficient. The significance value of p has been determined as .05.

FINDINGS, DISCUSSION and CONCLUSION

This study has sought to establish IT technology acceptance levels and perceived technostress in academic staff. It was found out that technology acceptance levels of academics were high in average and that overall attitudes were positive; whereas technostress levels have been observed to be moderate. Further findings have shown that the highest average scores were found in the factor of perceived usefulness, indicating that academics are in general eager to use technology in educational processes and believe technology to be beneficial for them. The moderate level of technostress indicates that they are somewhat prone to negative feelings such as anxiety, fear and stress in using technology.

A study of participant gender groups has shown that male academics are more prone to accepting technology and perceiving it to be useful than female counterparts. While no significant difference has been displayed between male and female participants in terms of perceived technostress levels, an evaluation of the techno-invasion sub-dimension of technostress has shown that males are more prone to a desire for being constantly accessible and showing efforts for connection. Additionally, the investigation of technostress and technology acceptance in terms of their specialty fields has shown that; overall technology acceptance level scores; as well as its sub-dimensions of perceived usefulness and ease of use were higher in academics from natural sciences departments, as compared to academics from pedagogical departments. In short, academics in natural sciences were more prone to perceiving technology use more positively, finding it beneficial and easier to use. Likewise, in terms of techno-complexity and techno-insecurity; academics in the school of education were found to require more effort for keeping up-to-date with using new technology while

also experiencing greater stress and fear of failure -and even losing their job to techno-experts- due to their ineptitude in technology use. In the evaluation of technology acceptance and its sub-dimension of perceived ease of use in terms of age, it was established that younger academic staff had a significant advantage; while overall techno-stress and its sub-dimensions of techno-complexity and techno-insecurity are more prone to victimizing older academic staff. Taking into account the daily duration of Internet use, it was found that academics who used the Internet for 7 hours or more during a given day were more prone to accepting technology, perceiving it to be useful and easy to use. Likewise, the same group of academics also displayed lower scores in terms of overall techno-stress, in addition to sub-dimensions of techno-complexity and techno-insecurity; indicating that they were confident in their technology skills and that they did not experience any problems due to technology in their workplaces.

An investigation of the relationship between perceived techno-stress and technology acceptance levels of academics has revealed a weak negative correlation. This negative correlation may be explained with the fact that individuals who accept technology and find it beneficial and easy to use being naturally less likely to feel stress and anxiety during its use; while individuals feeling who experience anxiety while using technology are naturally prone to displaying negative attitude in accepting technology. Joo, Lim and Kim (2016) has shown a similar result, displaying that higher perceived technostress result in a negative impact upon the intent of teachers to use technology Other works in the literature also suggest that anxiety towards using technology negatively affects technology acceptance (Igbaria, & Parasuraman, 1989; Hardy, 1999; Venkatesh, 2000; Chatzoglou et al., 2009).

A glance at many other studies has shown that lack of training in technology use, infrastructural deficiencies and lack of support from technology experts lead to situations causing fear and anxiety in technology use (Joo et al., 2016). Offering different ways of support in using technology to individuals may comfort them in the process (Salanova et al., 2013), since individuals who garner knowledge, experience and self-esteem in terms of technology use would naturally display lower levels of anxiety and stress in technology use (Hardy, 1999; Shu et al., 2011). Advancements of technology in all fields, including education, seems highly important in the information age of today. Considering the popularity of these technologies among the new generation, educators who are responsible with raising these young people to be productive members of society are required to update their skills in terms of technology use.

Key Words: Information technologies, Technology acceptance, Technostress, Academic staff

The Relations between Reading Comprehension and Reading Fluency: Their Reciprocal Roles as an Indicator and Predictor¹

Kasım YILDIRIM², Seyit ATEŞ³,
Fatih Çetin ÇETİNKAYA⁴ & Dudu KAYA TOSUN⁵

ABSTRACT

In the current research, we aimed to explore the relations between reading comprehension and reading fluency and their connections with each other as an indicator and a predictor. For this overall aim, a total of 100 students from the seventh-grade level were enrolled. This research took place in fall semester, 2015, in Turkey's Denizli province. The participants from all grade levels were willing and available to take part in the present study. Informed consent letters were obtained from all of the participants and their parents or guardians. The participants were relatively homogenous and of middle socioeconomic (SES) status. They ranged in age from 13 through 15 years. For the measures of fluency, components were taken from students' oral reading of the same texts including narrative and expository according to grade levels. After then, the students' reading comprehension levels were assessed. Every comprehension test for the grade levels included a narrative text and an expository text, and 12 questions were prepared for every text, six of which were literal and another five of which were inferential. The path analyses were used to identify the relations between reading fluency and reading comprehension. According to the results of the research, some recommendations were given.

Key Words: Reading comprehension, Reading fluency, Reading success

 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2019.92.2>

e-ISSN 2146-5266

Received Date: 22.08.2019

Accepted Date: 27.09.2019

Atıf için / Please cite as:

Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, F. Ç., & Kaya-Tosun, D. (2019). The relations between reading comprehension and reading fluency: their reciprocal roles as an indicator and predictor. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 9(2), 67-81. <https://dergipark.org.tr/ebader>

¹ This paper was presented at 20th European Conference on Literacy.

² Ph.D. - Mugla Sitki Kocman University, kasimyildirim@mu.edu.tr - ORCID: 0000-0003-1406-709X

³ Ph.D. - Gazi University, seyitates@gmail.com - ORCID: 0000-0002-4498-0376

⁴ Ph.D. - Duzce University, fatihcetincetinkaya@gmail.com - ORCID: 0000-0002-9843-6747

⁵ Ph.D. - Ministry of National Education, dudukaya@gmail.com - ORCID: 0000-0002-1929-9407

INTRODUCTION

Learn to read is one of the important achievements in childhood period. Because, reading is the requirement of learning and academic success (Paris, 2005). The overall aim of learn to read is making meaning from texts (Veenendaal, Groen, & Verhoeven, 2016). Without drawing meaning, reading just the words in the texts has not any purpose. The thing, which motivates the reader reading more, is making meaning (Caldwell, 2008).

There are some underlying factors making reading process difficult or easy. Reading comprehension is a complex task including a variety of cognitive skills. Beside these skills affecting reading comprehension, reading fluency also is another important component helping the readers to extract the meaning from the texts (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Caldwell, 2008). Because of this reason, the success in reading fluency is a crucial phase for becoming proficient readers (Kuhn, & Schwanenflugel, 2008).

Reading fluency not only is word recognition accuracy and automaticity but also it includes chunking the text into significant segments. Additionally, it requires giving attention the significant connections in sentences and between sentences based on morphologic knowledge and punctuation while it is read (Pretorius, & Spaul, 2016). This definition stresses the component of reading fluency including accuracy, automaticity, and prosody (Hudson, Pullen, Lane, & Torgesen, 2009; Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010; Nichols, Rupley, & Rasinski, 2009; Rasinski, 2014). In that regard, it is contended that reading fluency is the ability to read a text accurately, quickly, and with expression. Fluency is important because it provides a bridge between word recognition and comprehension (Grabe, 2004; Veenendaal, Groen, & Verhoeven, 2014).

Considering the studies related to exploring the relations between reading fluency and reading comprehension, there have been a variety of studies in different grade levels at elementary school. In the study (Pretorius, & Spaul, 2016), the relations between reading comprehension and reading fluency was investigated at fifth-grade students. The study conducted by Baker, Smolkowski, Katz, Fien, Seeley, Kame'enui, and Beck (2008) investigated the effects of reading fluency on reading development, reading difficulties, and reading comprehension from first grade through third grade. According to the results obtained from the studies of Veenendaal, Groen, and Verhoeven (2015) and Duncan, McGeown, Griffiths, Stothard, and Dobai (2016), there were positive relations between reading fluency and comprehension in third and fourth grades. Similar to these results, the study of Park, Chaparro, Preciado, and Cummings (2015) documented that reading fluency had the positive and significant effects on reading comprehension levels of the third-grade students. Additionally, Cañizo Suarez, and Cuetos' (2015) study revealed that the lack of reading fluency resulted in reading comprehension problems. All the studies, which are given, have shown the positive relations between reading fluency and reading comprehension.

The reading-driven scientific studies national and international scale have documented that reading fluency is a strong and significant predictor of reading comprehension (Roehrig, Petscher, Nettles, Hudson, & Torgesen, 2008; Pearce, & Gayle, 2009; Petscher, & Kim, 2011; Grasparil, & Hernandez, 2015; Ulu, 2016). In contrast to this, some of the studies documented that reading fluency is a result of reading comprehension sufficiency (e.g., Pikulski, & Chard, 2005). Fuchs, Fuchs, Hosp, and Jenkins (2001) claimed that having sufficient background knowledge and making extracting meaning from a text help any reader to read fluently. The

other study focusing on the proficient reader and the readers with reading difficulties showed that the readers having high reading comprehension levels had high-level reading fluency. It may be contended that the relations between reading fluency and reading comprehension is reciprocal as the indicator and the predictor. However, given the studies relevant to reading fluency and reading comprehension in Turkey, there is a need for doing research to explore their reciprocal relations. That is why, this research aimed to explore the reciprocal relations between reading fluency and reading comprehension.

The Purpose of the Study

In this research, the researchers investigated the reciprocal relationship as an indicator and a predictor between components of reading fluency and reading comprehension. The main research questions addressed in this investigation were:

1. What sort of bidirectional associations do occur between reading fluency and reading comprehension components in expository text reading?
2. What sort of bidirectional associations do occur between reading fluency and reading comprehension components in narrative text reading?

METHOD

Participants

The present study aimed to explore the relations among the components of reading fluency and reading comprehension among Turkish students. A total of 100 students from seventh grade level were enrolled in the study. This research took place in fall semester, 2015, in Turkey's Denizli province. The participants were willing and available to take part in the present study. Informed consent letters were obtained from all of the participants and their parents or guardians. The participants were relatively homogenous and of middle socioeconomic (SES) status. They ranged in age from 13 through 14 years. The participants were not identified as learning disabled and their reading development was felt to be within grade level expectations according to their classroom teachers and the school counselor. All of the participants in the research were considered typically developing readers by their teachers. The predominant language (native language) of the students from all grade levels was Turkish and the students were not fluent speakers of English.

Measures and Procedures

Students were asked to read a grade-appropriate narrative text and expository text and answer a set of comprehension questions related to the passages. The texts for reading comprehension and the components of reading fluency from seventh grade level were chosen from a collection of graded Turkish expository and narrative texts (Akyol, Yildirim, Ates, Cetinkaya, & Rasinski, 2014). We employed measures of reading comprehension, developed by the authors of the present study in Turkish. Twelve comprehension questions were prepared for every text, of which half were literal and another half were deep/inferential. Every test consisted of 12 questions included multiple-choice and open-ended questions. The actual student reading had a fixed time condition, as previous research has shown that additional/unlimited time did not enhance the performance of nondisabled students and fixed time limits allowed ample time for the great majority of students to complete the test (e.g., Alster, 1997; Bridgeman, Trapani, & Curley, 2004).

Prior to the study, the texts and accompanying questions were reviewed by the experts in reading education to the extent to which the texts adequately corresponded to reading domain objectives of the grade levels Turkish language arts curriculum and the questions adequately measured comprehension of the texts. The experts also verified that each comprehension question was appropriate to test development standards and the students' reading levels. Correct responses to each question were scored as 1 point, and incorrect answers were scored as 0 points. Total scores ranged from 0 to 12. In the present study, we used Kuder-Richardson Formula 20 (KR20) as a measure of internal consistency reliability for measures with dichotomous choices. Although Cronbach's Alpha is usually used for scores that fall along a continuum, it will produce the same results as KR20 with dichotomous data (0 or 1) (Kuder, & Richardson, 1937; Cortina, 1993; Tabachnick, & Fidell, 2007). The comprehension tests' internal consistency reliabilities ranged from .72 to .77 KR20 coefficients for the total of 12 questions. These coefficient values indicated that the scores obtained from the comprehension tests had acceptable internal consistency and the scores of the students from the tests had a homogeneous construct.

Students were tested individually and asked to read orally the passage corresponding to their grade level placement. The students were asked to read the text in their best or most expressive voice and were told that they would be asked questions about what they had read following their reading. During the oral reading, the researcher administering the test marked any uncorrected word recognition errors made by the student as well as marking the text position of the student at the end of one minute of reading in order to determine reading rate, a measure of word recognition automaticity. Prosody or expressive reading, a second element of fluency, was measured by independent evaluators listening to the student reading of the grade-level text and then rating the prosodic quality of the oral reading using a multi-dimensional fluency scale or rubric that describes levels of competency on various elements of prosody: expression and volume, phrasing, smoothness, and pace (Rasinski, 2004a). The rubric was developed by Rasinski (2004b) and adapted by Yildiz, Yildirim, Ates, and Cetinkaya (2009) for Turkish students. Previous research with readers of English has demonstrated the rubric to be a reliable and valid measure of prosody (Rasinski, Homan, & Biggs, 2009; Paige, Rasinski, & Magpuri-Lavell, 2012). The Turkish adaptation of the scale has the following four main dimensions: (a) expression and volume, (b) phrasing, (c) smoothness, and (d) pace. Students' scores can range between a minimum of 4 and a maximum of 16.

FINDINGS

The data obtained from the students' reading narrative texts included measures of word recognition automaticity (words read correctly per minute), prosody (rating of expressiveness using the multi-dimensional fluency scale—scores ranged from 4-16), answers to comprehension questions (scores ranged from 0-12). Means and standard deviations by for the three variables according to narrative text reading were presented in Table 1.

Table 1. Means and standard deviations for reading fluency and reading comprehension components in narrative text reading

Grade		N	M	SD
7	Literal Comprehension	100	2.52	1.07
	Deep Comprehension	100	2.44	1.16
	Prosody	100	12.75	2.63
	Automaticity	100	111.17	26.19

In order to determine the relationship between measures of fluency and comprehension, correlations were calculated among the key variables by grade level and presented in Table 2. All correlations were found to be statistically significant and substantial.

Table 2. Correlations between measures of fluency and comprehension components in narrative text reading

Grade	Automaticity-Literal	Automaticity-Deep	Prosody-Literal	Prosody-Deep
7	.26**	.54**	.20*	.53**

Note. * $p < .05$. ** $p < .01$

Given the robust correlations between fluency and reading comprehension components, we ran structural model with AMOS and Mplus at seventh grade level to determine the relationship of the fluency variables and comprehension. Those results were presented in path diagram below.

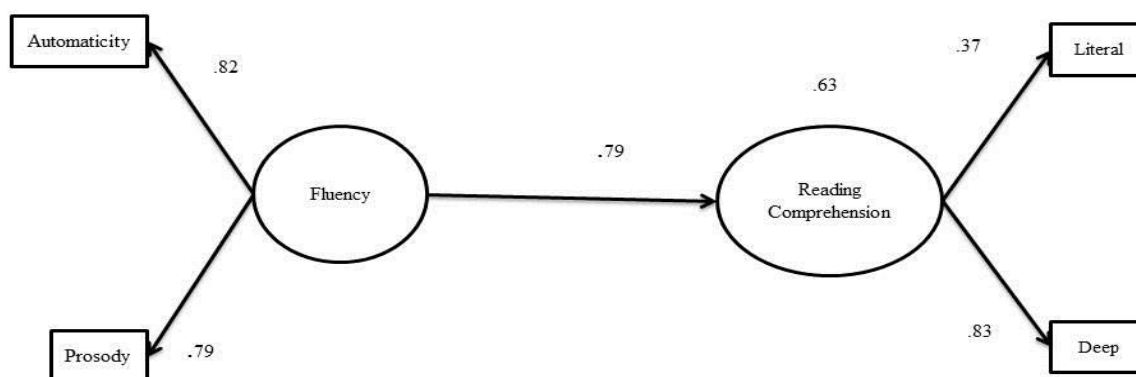


Figure 1. The relationship between reading fluency and reading comprehension in expository text reading

Note. The single-headed arrows show standardized regression coefficients and direct effects in the path model. All the coefficients are significant in the model. Since there were not enough constraints and residuals in the model, the model did not produce sufficient degree of freedom value. Due to this reason, the fit indices, which would be wrong, were not reported.

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

The results of the model indicated that reading fluency explained 63% of variance in reading comprehension. Additionally, it made significant contribution to the prediction of

reading comprehension ($\beta=.79$, $p=.010$). In addition, the indicators of reading fluency and reading comprehension in the model were statistically significant. The measurement (CFA) model showing the relations as indicators between reading fluency and reading comprehension components were presented in the path diagram below.

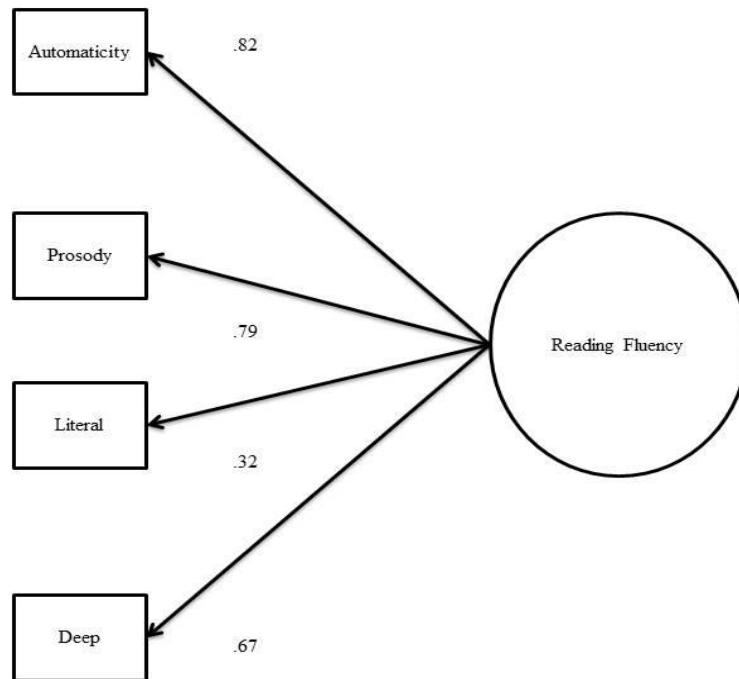


Figure 2. The CFA model showing the roles of the variables as indicators in narrative text reading
Not. *** $p<.001$

For the full sample, the model yielded good fit indices. When reviewed overall model fit summary indices in the model, the χ^2 test yielded a value of 2.455, which was evaluated with 2 degrees of freedom, had a corresponding p-value of .293. The χ^2/df was 1.227. Additionally, the RMSA was .048. The TLI was .98 and CFI was .99. Moreover, SRMR was .0324. We would say that all of the indices suggested that the model appeared by the structural equation model analysis was a good fit to the data. Means and standard deviations by for the three variables according to expository text reading were presented in Table 3.

Table 3. Means and standard deviations for reading fluency and reading comprehension components in expository text reading

Grade		N	M	SD
7	Literal Comprehension	100	2.41	1.22
	Deep Comprehension	100	1.22	1.06
	Prosody	100	11.89	2.81
	Automaticity	100	92.47	25.68

In order to determine the relationship between measures of fluency and comprehension, correlations were calculated among the key variables by grade level and presented in Table 4. All correlations were found to be statistically significant and substantial.

Table 4. Correlations between measures of fluency and comprehension components in expository text reading

Grade	Automaticity-Literal	Automaticity-Deep	Prosody-Literal	Prosody-Deep
7	.33**	.38**	.37*	.38**

Note. ** $p < .01$

Given the robust correlations between fluency and reading comprehension components, we ran the structural model with AMOS and Mplus at seventh grade level to determine the relationship of the fluency variables and comprehension. Those results were presented in path diagram below.

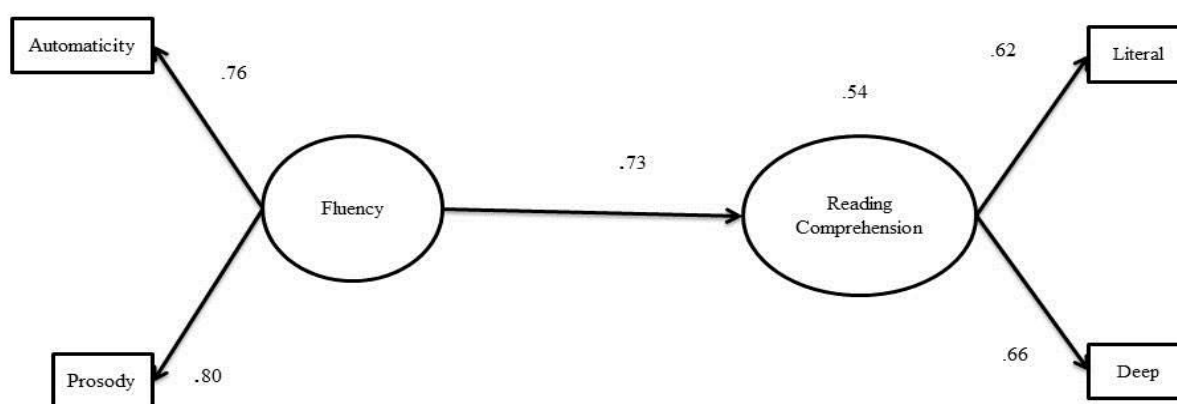


Figure 1. The relationship between reading fluency and reading comprehension in expository text reading

Note. The single-headed arrows show standardized regression coefficients and direct effects in the path model. All the coefficients are significant in the model. Since there were not enough constraints and residuals in the model, the model did not produce sufficient degree of freedom value. Due to this reason, the fit indices, which would be wrong, were not reported.

*** $p < .001$.

The results of the model indicated that reading fluency explained 54% of variance in reading comprehension. Additionally, it made significant contribution to the prediction of reading comprehension ($\beta = .73$, $p = .000$). In addition, the indicators of reading fluency and reading comprehension in the model were statistically significant. The measurement (CFA) model showing the relations as indicators between reading fluency and reading comprehension components were presented in the path diagram below.

The measurement (CFA) model showing the relations as indicators between reading fluency and reading comprehension components were presented in the path diagram below.

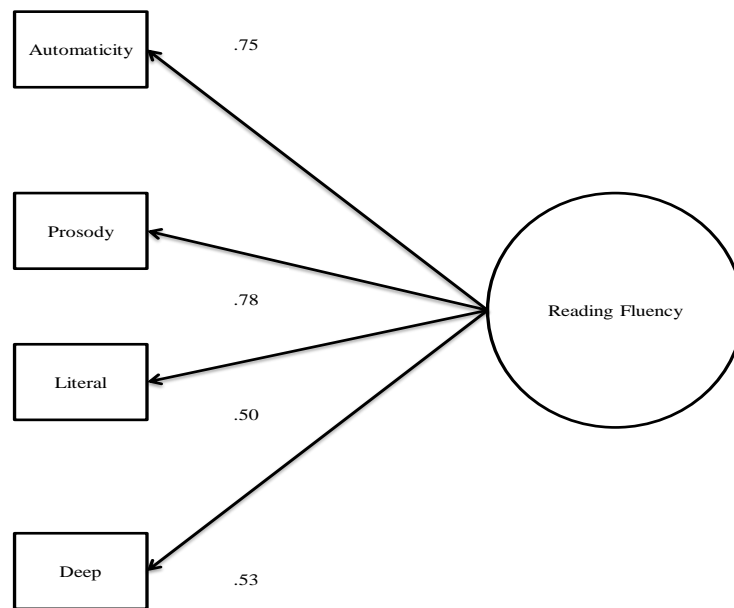


Figure 2. The CFA model showing the roles of the variables as indicators in expository text reading

Not. *** $p < .001$

When reviewed overall model fit summary indices in the model, the χ^2 test yielded a value of 5.242, which was evaluated with 2 degrees of freedom, had a corresponding p -value of .073. The χ^2/df was 2.621. Additionally, the RMSA was .128. The TLI was .88 and CFI was 96. Moreover, SRMR was .0501. We would say that all of the indices suggested that the model appeared by the structural equation model analysis was a good fit to the data.

RESULT AND DISCUSSION

Reading fluency is acknowledged as one of the underlying factors for reading comprehension. It is contended that there are reciprocal relations between reading comprehension and reading fluency. In other words, while reading comprehension skill may help reader to read a text accurately, quickly, and with expression, reading a text accurately, quickly, and with expression may help reader to derive meaning (Kuhn, & Schwanenflugel, 2015). The current research aimed to explore the reciprocal relations between reading fluency and reading comprehension. The present research findings showed that there were statistically significant reciprocal relations between reading comprehension and reading fluency. These findings were consistent with the previous research (Paige, Rasinski, & Magpuri-Lavell, 2012; Dickens, & Meisenger, 2016; Duncan et al., 2016; Pretorius, & Spaull, 2016).

The other result of the research showed that while reading fluency accounted for 63% of the variance in reading comprehension in narrative text reading, it predicted 54% of the variance in reading comprehension in expository text reading. This finding documented that reading fluency is good predictor of reading comprehension. Any reader having deficiency in reading fluency spends most of her/his attention to reading words one by one. Since the reader makes more pauses and repetition when she/he reads, they result in decreasing of

word recognition automaticity and lead to reading comprehension problems (Schwanenflugel, & Kuhn, 2008). Previous research also has underscored that reading fluency is a strong predictor of reading comprehension (Roehrig et al., 2008; Pearce, & Gayle, 2009; Petscher, & Kim, 2011; Grasparyl, & Hernandez, 2015; Ulu, 2016).

Additionally, another result of the study revealed that prosody, automaticity, literal and inferential comprehension skills were good and significant indicators of reading fluency in both narrative and expository text reading. In addition, they were strong indicators of reading comprehension as well. In that regard, it would be argued that good readers in reading comprehension may have more advantage to read a text fluently. The research, which argue that reading comprehension is an indicator of reading fluency, has indicated that reading comprehension makes readers read a text fluently (Fuchs et al., 2001; Jenkins, Fuchs, Van Den Broek, Espin, & Deno, 2003; Pikulski, & Chard, 2005; Canizo et al., 2015). The research exploring reciprocal relations between reading fluency and reading comprehension supports this argument (Yildirim, & Rasinski, 2014; Yildiz, Yildirim, Ates, Fitzgerald, Rasinski, & Zimmerman, 2014). The study of Klauda and Guthrie (2008) showed the reciprocal relations between reading comprehension and reading fluency. In the research, reading fluency appeared as a strong predictor of reading comprehension and as well as reading comprehension was a good indicator of reading fluency. All previous research findings were consistent with the present research findings.

REFERENCES

- Akyol, H., Yildirim, K., Ates., Cetinkaya, C., & Rasinski, T. (2014). *Reading assessment*. Ankara: Pegem Publishing.
- Alster, E. H. (1997). The effects of extended time on algebra test scores for college students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 222-227.
- Baker, S. K., Smolkowski, K., Katz, R., Fien, H., Seeley, J. R., Kame'enui, E., & Beck, C. T. (2008). Reading fluency as a predictor of reading proficiency in low-performing, high-poverty schools. *School Psychology Review, 37*(1), 18-37.
- Bridgeman, B., Trapani, C., & Curley, E. (2004). Impact of fewer questions per section on STI scores. *Journal of Educational Measurement, 41*, 291-310.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability: Working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*, 31-42.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment: A Primer for teachers and coaches*. USA: The Guilford Press.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*, 98-104.
- Dickens, R. H., & Meisinger, E. B. (2016). Examining the effects of skill level and reading modality on reading comprehension. *Reading Psychology, 37*(2), 318-337. DOI: 10.1080/02702711.2015.1055869
- Duncan, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E., & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology, 107*(2) 209-238.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 239-256.

- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69.
- Grasparil, T. H., & Hernandez, D. A. (2015). Predictors of Latino English learners' reading comprehension proficiency. *Journal of Educational Research and Practice*, 5(1) 35-57.
- Guerin, A., & Murphy, B. (2015). Repeated reading as a method to improve reading fluency for struggling adolescent readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(7), 551-560.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: a multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 237-245.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100, 310-321
- Kuder, G. F., & Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2, 151-160.
- Kuhn, M. R., & Schwanenflugel, P. J. (Eds.) (2008). *Fluency in the classroom*. New York/London: The Guilford Press.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Align theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- Nichols, W. D., Rupley, W. H., & Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 1-13.
- Paige, D. D., Rasinski, T. V., & Magpuri-Lavell, T. (2012). Is fluent, expressive reading important for high school readers? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 67-76.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.
- Pearce, L. R., & Gayle, R. (2009). Oral reading fluency as a predictor of reading comprehension with American Indian and white elementary students. *School Psychology Review*, 38(3), 419-427.
- Petscher, Y., & Kim, Y. S. (2011). The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. *Journal of School Psychology*, 49, 107-129.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *Reading Teacher*, 58, 510-519.
- Press.Cañizo, M. A., Suárez, P., & Cuetos, C. F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-8.
- Pretorius, E. J., & Spaull, N. (2016). Exploring relationships between oral reading fluency and reading comprehension amongst English second language readers in South Africa. *Read Writ*, 29, 1449-1471.
- Rasinski, T. V. (2004a). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61, 46-51.
- Rasinski, T. V. (2004b). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 192-204.
- Rasinski, T. V. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 3-12.

- Roehrig, A. D., Petscher, Y., Nettles, S. M., Hudson, R. F., & Torgesen, J. K. (2008). Accuracy of the DIBELS oral reading fluency measure for predicting third grade reading comprehension outcomes. *Journal of School Psychology, 46*, 343-366.
- Schwanenflugel, P., J., & Kuhn, M. (2015). Reading fluency. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context*. New York: Routledge.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. D. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ulu, M. (2016). A structural Equation model to explain the effect of fluent reading, literal comprehension and inferential comprehension levels of elementary school 4th grade students on success in problem solving. *Education and Science, 41*(186), 93-117.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2014). The role of speech prosody and text reading prosody in children's reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 521-536.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2015). What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading, 38*(3), 213-225.
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2016). The contribution of segmental and suprasegmental phonology to reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 51*(1), 55-66.
- Yildirim, K., & Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7*, 97-06.
- Yildiz, M., Yildirim, K., Ates, S., & Cetinkaya, C. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Science, 6*, 353-360.
- Yildiz, M., Yildirim, K., Ates, S., Fitzgerald, S., Rasinski, T., & Zimmerman, B. (2014). Components skills underlying reading fluency and their relations with reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*, 35-44.

TÜRKÇE UZUN ÖZET

**Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişkiler:
Gösterge ve Yordayıcı Değişken Olarak Karşılıklı İlişkileri⁶**

Kasım YILDIRIM⁷, Seyit ATEŞ⁸,
Fatih Çetin ÇETİNKAYA⁹ & Dudu KAYA TOSUN¹⁰

GİRİŞ

Okumayı öğrenmek, çocukluk döneminin en büyük başarılarından biridir. Çünkü okuma, öğrenme ve akademik başarı için temel bir beceridir (Paris, 2005). Alfabetik kuralların kazanılmasıyla başlayan okumayı öğrenme sürecinin nihai amacı, yazılı metinlerden anlam çıkarmayı öğrenmektir (Veenendaal, Groen, & Verhoeven, 2016). Okuma, bu süreci kolaylaştıran ya da zorlaştıran çeşitli faktörlerle etkileşim halindedir. Okuduğunu anlama, pek çok farklı bilişsel beceri ve süreçleri içeren karmaşık bir görevdir. Okuyucunun anlamı yapılandırmasında etkili olan bu bilişsel becerilerle birlikte özellikle akıcı okumanın okuduğunu anlamada önemli bir gösterge olduğu belirtilmektedir (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Caldwell, 2008). Bu nedenle öğrencilerin akıcı okuma aşamasında başarılı olmaları yetkin bir okuyucu olmaları yönünde önemli bir eşiktir (Kuhn, & Schwanenflugel, 2008). Akıcı okuma (hızlı, doğru ve doğal tonlamayla okuma becerisi) okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak ifade edilmektedir (Grabe, 2004; Veenendaal vd., 2014).

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri araştırmaya yönelik çalışmalar incelendiğinde ilkokulda farklı sınıf seviyelerinde çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Pretorius ve Spaull (2016) tarafından yapılan bir çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Baker, Smolkowski, Katz, Fien, Seeley, Kame'enui ve Beck (2008) tarafından yapılan çalışmada, akıcı okuma gelişimi, okuma zorlukları ve birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar okuduğunu anlama üzerindeki etkileri incelenmiştir. Veenendaal, Groen ve Verhoeven (2015) ve Duncan, McGeown, Griffiths, Stothard ve Dobai (2016) çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre, üçüncü ve dördüncü sınıflarda akıcı okuma ve anlama arasındaki olumlu bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu sonuçlara benzer şekilde, Park, Chaparro, Preciado ve Cummings (2015) tarafından yapılan çalışmada akıcı okumanın üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkisi olduğu sonucu elde edilmiştir. Bunun yanında Cañizo Suarez ve Cuetos'un (2015) çalışması, akıcı okuma eksikliğinin okuduğunu anlama problemlerine yol açtığını ortaya koymaktadır. Sözü edilen tüm çalışmalar, akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki pozitif ilişkileri göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Öte yandan akıcı okumanın, okuduğunu anlama üzerinde yordayıcı etkisi olduğunu gösteren hem uluslararası hem de ulusal ölçekte çalışmalar (Roehrig, Petscher, Nettles,

⁶ Bu makale 20th European Conference on Literacy'de sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

⁷ Dr. - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, kasimyildirim@mu.edu.tr - ORCID: 0000-0003-1406-709X

⁸ Dr. - Gazi Üniversitesi, seyitates@gmail.com - ORCID: 0000-0002-4498-0376

⁹ Dr. - Düzce Üniversitesi, fatihcetinctinkaya@gmail.com - ORCID: 0000-0002-9843-6747

¹⁰ Dr. - MEB, dudukaya@gmail.com - ORCID: 0000-0002-1929-9407

Hudson, & Torgesen, 2008; Pearce, & Gayle, 2009; Petscher, & Kim, 2011; Grasparil, & Hernandez, 2015; Ulu, 2016) bulunmaktadır. Akıcı okumanın yordayıcı rolünün aksine anlama yeterliliğinin bir sonucu olduğunu gösteren çalışmalar (Pikulski, & Chard, 2005) da bulunmaktadır. Jenkins, Fuchs, Broek, Espin ve Deno (2003) iyi okuyucular ve okuma güçlüğü çeken okuyucularla gerçekleştirdikleri çalışmanın sonunda okuduğunu anlamada daha iyi olan öğrencilerin akıcı okumada da daha iyi oldukları ifade edilmektedir. Bu durum akıcı okuma ve okuduğunu anlama ilişkisinin karşılıklı olarak hem bir yordayıcı hem de bir gösterge olarak gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Ancak özellikle ulusal ölçekte bu karşılıklı ilişkinin araştırıldığı çalışmaların yeterli sayıda olmaması nedeniyle daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada, akıcı okuma ve okuduğunu anlama hem bir gösterge hem de bir yordayıcı olarak ele alınmakta ve nasıl ilişkiler gösterdiği incelenmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, okuduğunu anlama ile akıcı okuma arasındaki ilişkileri hem gösterge hem yordayıcı rol olarak karşılıklı olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Bilgi verici metinlerde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki karşılıklı ilişkiler nasıl ortaya çıkmaktadır?
2. Hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki karşılıklı ilişkiler nasıl ortaya çıkmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma, 2015 yılının sonbahar döneminde, Türkiye'nin Denizli ilinde 7. sınıflarda öğrenim gören toplam 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Tüm sınıflardan çalışmaya katılmak için istekli olan öğrenciler seçilmiştir. Çalışma için tüm katılımcılardan ve ebeveynlerinden/velilerinden bilgilendirilmiş onay mektupları alınmıştır. Araştırma, orta sosyoekonomik düzeydeki okullardaki öğrencilerle yürütülmüştür. Katılımcılar 13-15 yaş aralığında olup herhangi bir öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri tarafından okuma gelişimlerinin sınıf seviyesine uygun olduğu belirtilmiştir.

Akıcı okumaya ilişkin araştırma verileri araştırmacılar tarafından önceden hazırlanan ve tamamı aynı olan hikâye edici ve bilgi verici metinlerin öğrenciler tarafından okunmasıyla elde edilmiştir. Sonrasında öğrencilerin okuduklarını anlamaları değerlendirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anlama testi her metin için 6'sı basit, diğer 6 tanesi ise çıkarımsal anlamaya yönelik hazırlanan toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Çalışmadan önce, metinler ve metinlerle ilgili sorular, Türkçe öğretim programları ve kazanımlarına uygunluğu ile soruların metinleri anlamaya yönelik yeterliliği bakımından okuma eğitimi uzmanları tarafından incelenmiştir. Uzmanlar ayrıca her anlama sorusunun test geliştirme standartlarına ve öğrencilerin okuma seviyelerine uygun olduğunu doğrulamıştır. Her soruya verilen doğru cevaplar 1 puan, hatalı cevaplar ise 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Toplam puanlar 0 ile 12 arasında değişmektedir. Okuduğunu anlama testlerinin güvenilirliklerini belirlemede Kuder-Richardson Formula 20 (KR20) iç tutarlılık güvenilirlik ölçüsü olarak kullanılmıştır. Anlama testinin iç tutarlılık güvenilirliği toplam 12 soru için KR20 katsayıları 0.72 ile 0.77 arasında değişmektedir. Bu katsayı değerleri, anlama testlerinden elde edilen puanların kabul edilebilir iç tutarlılığa sahip olduğunu ve öğrencilerin testlerden aldıkları puanlarının homojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Veri toplama aşamasında öğrencilerden metni en iyi veya en anlamlı sesleriyle okumaları istenmiş ve okuduktan sonra okudukları hakkında sorular sorulacağı

söylenmiştir. Sözlü okuma sırasında, testi uygulayan araştırmacı, öğrencinin yaptığı düzeltilmemiş kelime tanıma hatalarını işaretlemiş, aynı zamanda okuma hızını, kelime tanıma ölçüsünü belirlemek için öğrencinin bir dakikalık okuma sonunda okuduğu bölümü işaretlemiştir. İkinci bir akıcı okuma unsuru olan prozodi, öğrencinin okuduğu metnin kayıtlarını dinleyen bağımsız değerlendiriciler tarafından ölçülmüş ve daha sonra Rasinski (2004b) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2009) tarafından uyarlanan çok boyutlu akıcılık ölçeği ile değerlendirilmiştir. Ölçekte ifade ve ses düzeyi, anlam üniteleri ve tonlama, pürüzsüzlük ve hız olmak üzere dört alt boyut bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 4 ve en yüksek puan 16'dır.

BULGULAR

Akıcı okuma ve okuduğunu anlama ölçütleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için anahtar değişkenler arasındaki tüm korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Değişkenler arasındaki path modelin sonuçları, hikâye edici metinlerde akıcı okumanın okuduğunu anlamadaki varyansın % 63'ünü açıkladığını göstermektedir. Ayrıca akıcı okuma, okuduğunu anlamada gösterge olarak önemli katkılarda bulunmuştur ($\beta=.79$, $p=.010$). Modeldeki akıcı okuma ve okuduğunu anlama değerleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Tüm veriler için, modelin uyum iyilik değerlerinin uygun olduğu görülmektedir. Be nedenle tüm değerlerin, yapısal eşitlik modeli analizi ile ortaya çıkan modelin verilere uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca otomatiklik, prozodi, basit ve çıkarımsal anlama arasındaki tüm korelasyonların da istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bilgi verici metinler için test edilen modelin sonuçları, akıcı okumanın okuduğunu anlamadaki varyansın % 54'ünü açıkladığını göstermektedir. Ek olarak, okuduğunu anlamada gösterge olarak önemli katkılarda bulunmuştur ($\beta=.73$, $p=.000$). Ayrıca, modeldeki akıcı okuma ve okuduğunu anlama değerlerinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Akıcı okuma, okuduğunu anlama için temel faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasında karşılıklı ilişkiler olduğu ileri sürülmektedir. Başka bir deyişle, okuduğunu anlama becerisi okuyucunun bir metni doğru, hızlı ve ifadeyle okumasına ve okuyucunun anlam çıkarmasına yardımcı olmaktadır (Kuhn, & Schwanenflugel, 2015). Bu nedenle bu araştırmada akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasındaki karşılıklı ilişkilerin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular okuduğunu anlama ile akıcı okuma arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu bulgular literatürdeki önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Paige, Rasinski, & Magpuri-Lavell, 2012; Dickens, & Meisenger, 2016; Duncan vd., 2016; Pretorius & Spaull, 2016). Araştırmanın bir diğer sonucu olarak, akıcı okumanın hikâye edici metinde okuduğunu anlamadaki varyansın% 63'ünü oluşturduğunu, bilgi verici metinde okuduğunu anlamadaki varyansın% 54'ünü açıkladığını göstermektedir. Bu bulgu, akıcı okumanın okuduğunu anlamamanın iyi bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymakta ve ilgili literatür ile tutarlılık sağlamaktadır (Roehrig vd., 2008; Pearce, & Gayle, 2009; Petscher, & Kim, 2011; Grasparil, & Hernandez, 2015; Ulu, 2016).

Çalışmanın bir başka sonucu da hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlerde prozodi, otomatiklik, basit ve çıkarımsal anlama becerilerinin akıcı okumanın önemli göstergeleri olduğunu ortaya koymuş olmasıdır. Ayrıca, bu değişkenler aynı zamanda okuduğunu anlamamanın da güçlü göstergeleridir. Bu bağlamda, okuduğunu anlamadaki iyi okuyucuların bir metni akıcı bir şekilde okuma konusunda daha avantajlı olabileceği

söylenabilir. Araştırmada akıcı okuma, okuduğunu anlama kavramının güçlü bir yordayıcısı olarak ortaya çıkmış ve okuduğunu anlama, akıcı okumanın iyi bir göstergesi olmuştur. Önceki tüm araştırma bulguları bu araştırmada elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama, Akıcı okuma, Okuma başarısı

Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşleri: Nitel Bir Araştırma¹

Mustafa TOPUZ² & Kürşad YILMAZ³

ÖZET

Bu çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulanan Performans Değerlendirme Sistemine dair okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezinde farklı eğitim kademelerinde görev yapan 22 okul müdürü ve 22 öğretmen ile performans değerlendirme sistemine dair hazırlanan sorular doğrultusunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin ve öğretmenlerin performans değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri betimleyici bir yaklaşım izlenerek ortaya koyulmuştur. Performans değerlendirme süreci katılımcıların çoğunluğu tarafından kabul gördüğü tespit edilmiş, performans değerlendirme sistemine yönelik eleştiri ve öneriler elde edilen bulgular doğrultusunda yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Denetim, Okul müdürleri, Öğretmenler, Performans, Performans değerlendirme

 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2019.92.3>

e-ISSN 2146-5266

Received Date: 06.09.2019

Accepted Date: 23.09.2019

Atıf için / Please cite as:

Topuz, M., & Yılmaz, K. (2019). Okul müdürleri ve öğretmenlerin performans değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 9(2), 82-113. <https://dergipark.org.tr/ebader>

¹ Bu makale Prof. Dr. Kürşad Yılmaz'ın danışmanlığında Mustafa Topuz tarafından hazırlanan "Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşleri: Nitel Bir Araştırma" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına dayalı olarak hazırlanmıştır.

² Okul Müdürü - Linyit İlkokulu, Kütahya, mgtopuz43@gmail.com - ORCID: 0000-0001-6720-4532

³ Prof. Dr. - Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, kursadyilmaz@gmail.com - ORCID: 0000-0002-3705-5094

GİRİŞ

Örgütsel etkililiğin sağlanması için vazgeçilmez bir süreç olan denetim ile ilgili etkinlikler son yıllarda performans değerlendirme etkinliklerine dönüşmüştür. Performans değerlendirme, bir değerlendiricinin önceden saptanmış ölçütlerle karşılaştırma ve ölçme yoluyla, çalışanların işteki performansını değerlendirmesi sürecidir (Palmer, & Winters, 1993). Performans değerlendirme, kişiden beklenen ile kişinin ulaştığı sonucun karşılaştırılması (Açıkalın, 2002) olarak da tanımlanmaktadır. Performans değerlendirmenin temel amacı, örgütsel etkililiğin artırılması için çalışanların kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktır. Ayrıca etkili bir performans değerlendirmede, çalışanlara gösterdikleri performansların neticesinde dönüt verilmesi, başarısız olan çalışanların gelişim sürecine dâhil edilmesi, değerlendirme sürecine çalışanın dâhil edilerek başarısının artırılması beklenmektedir (Bozkurt-Bostancı, 2004). Performans değerlendirme, örgütün misyonunu gerçekleştirerek, stratejik amaçlarını gerçekleştirmesi için lazım olan performans göstergelerinden faydalanıp, örgütün maddi manevi tüm bileşenleri hakkında veri toplayıp, ölçülüp değerlendirilmesi sürecini ifade etmektedir. Performans değerlendirme süreci genel olarak “önleme, düzeltme, isteklendirme ve geliştirme” süreçlerini kapsamaktadır (Alphan-Şentuna, 2007). Yapılan tanımlara bakıldığında performans değerlendirme ile çalışanların etkililiğini arttırmak hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşmak için ortaya konulması gereken performansa ilişkin ortak bir anlayışın örgüte yerleştirilmesi gerekmektedir. Performans değerlendirme, çalışanların da ortak bir anlayış doğrultusunda örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için gösterdikleri ortak çabaların yönetildiği, geliştirildiği değerlendirildiği bir süreç olarak ifade edebilir.

Türkiye’de de 2000’li yılların başlarından itibaren eğitimde denetim anlayışı farklılaşmış, şeffaflığın sağlanması, eğitim öğretim sürecinin daha da etkin kılınması gibi gerekçelerle performansa dayalı denetiminden söz edilmeye başlanmıştır. İlk kez Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında (2001-2005) yer alan performans değerlendirmeyi temele alan şeffaf ve etkili bir performans denetim sisteminin hayata geçirilmesine dair hedefler Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında da (2007-2013) yer almıştır. Eğitim öğretim sürecinde istenilen hedeflere daha hızlı ulaşmak, öğretmenlere gerekli yardımın ve rehberliğin yapılması için öğretmenlerin performanslarının yakından izlenmesi önemli hale gelmiştir. Eğitim denetiminde öğretmenlerin sergilediği performansın yükseltilerek eğitimde niteliğin arttırılması amacı ile öğrencilerin ve kamunun yararı adına öğretmenlerin performanslarının belirlenmesi ve daha iyi hale getirilmesi ön plana çıkmıştır. Bu noktadan hareketle eğitimde denetime yeni bir boyut kazandıran performans değerlendirme sistemi Türk Eğitim Sisteminde yerini almıştır.

Türkiye’de eğitim örgütlerinde denetim sürecini yürütmek üzere kurulan denetim birimlerinde son yıllarda hızlı değişimler yaşanmıştır. 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (Resmi Gazete, 2011) ile Bakanlık bünyesinde önce Rehberlik ve Teftiş Başkanlığı ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde Eğitim Denetmenleri Başkanlığı olmak üzere iki ayrı denetim birimi oluşturulmuştur. Bu Kanun Hükmünde Kararnameyle bakanlık bünyesindeki maarif müfettişlerine denetçi, milli eğitim müdürlükleri bünyesindeki maarif müfettişlerine de denetmen denilmiştir (Demirtaş, & Akarsu, 2016). İzleyen süreçte Resmi Gazete’nin 17 Nisan 2015 tarihli 29329 numaralı sayısında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 54. maddesinin 1. fıkrasında “Bu Yönetmelik kapsamında,

Bakanlığa bağlı her derece ve türden eğitim kurumunda görev yapan ve adaylık sürecini tamamlamış olan öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek üzere her ders yılı sonunda, görev yaptığı eğitim kurumunun müdürü tarafından değerlendirilmesi yapılır” denilmiştir. İlgili madde gereğince Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) performans değerlendirme sürecini başlatmış ve 2015-2016 eğitim öğretim yılında da uygulamaya koymuştur. Öğretmen performans değerlendirme sisteminin tanıtımı ve değerlendirilmesi amacıyla 02.07.2017 tarihinde Ankara Başkent Öğretmenevinde farklı illerden gelen öğretmenler ile bir çalıştay gerçekleştirilmiştir. Çalıştayda, performans değerlendirme sisteminin sıralama amaçlı olmadığı, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişime yönelik ihtiyaçların belirlenmesinin ve giderilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir.

Performans Değerlendirme Sisteminde, okul müdürlerinin öğretmenleri MEB Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nde yer alan değerlendirme formundaki maddeler üzerinden değerlendirmesi beklenmiştir. Bu uygulama kapsamında kullanılan değerlendirme formu “Eğitim Öğretimi Planlayabilme, Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleyebilme, İletişim Becerilerini Etkili Kullanabilme, Öğrencileri Hedef Kazanımlar Doğrultusunda Güdüleyebilme, Çevre İmkânlarını Kullanabilme, Zamanı Yönetebilme, Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Etkin Biçimde Kullanabilme, Eğitim Öğretim Sürecini Değerlendirebilme, Kurumun Eğitim Öğretim Politikalarına Uyum ve Katkı Sağlayabilme ve Öğretmenlik Mesleğinin Gerektirdiği Genel Tutum ve Davranışları Sergileyebilme” mesleki ölçütlerinden ve 40 adet göstergeden oluşmaktadır. Bu uygulama ile öğretmenlerin performansları “0-Hiçbir Zaman, 1-Nadiren, 2-Bazen, 3-Sıklıkla, 4-Her Zaman” cevap aralığında puanlanmış ve yapılan değerlendirme sonuçları ders yılı bitiminden itibaren bir ay içinde, MEBBİS üzerinde oluşturulan modül üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Aslında Türk Eğitim Sisteminde okul müdürlerinin öğretmenleri denetlemesi konusu yeni bir konu değildir. Denetim etkinliklerinin denetmenler aracılığı ile gerçekleştirildiği dönemlerde de okul müdürlerinin ders denetimi yapma yetkisi bulunmaktaydı. Örneğin 25212 sayılı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 60. maddesine göre okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmek, okulu düzene koymak ve denetlemekle (Resmi Gazete, 2003) yetkiliydi. Ayrıca 2508 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımlarında” (MEB, 2000) yer alan okul müdürlerinin görev tanımı ve görev listesinde de benzer vurgular bulunmaktaydı. Bu bağlamda Türkiye’de okul müdürlerinin denetim görevi ile ilgili bazı çalışmalar (Başar, 1981; Özdemir, 1985; Dumrul, 1986; Ekleme, 2001; Özbaş, 2002; Özmen, & Batmaz, 2006; Yılmaz, 2009; Yeşil, & Kış, 2015; Dönmez, & Demirtaş, 2018) yapılmıştır.

Anılan bu araştırmalarda okul müdürlerinin öğretmenleri denetlemesinin bazı olumlu ve olumsuz yanlarına değinilmiştir. Örneğin, öğretmenlerle bir arada olma, onları tanıyabilme şansı ve sorumluluğuna sahip olan yöneticinin, bu olanaklardan yoksun olan denetmenlere göre, öğretmenlerle ilişki kurmada ve bu ilişkileri amaçlara yöneltmede çok daha fazla etkin olabilecek durumda olduğu ve bu bunun çok önemli bir avantaj olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yönetici, denetimi yılın veya birkaç yılın birkaç gününde yapmak zorunda değildir. Okul müdürü sürekli olarak okulda bulunduğundan her an, her tür etkinliği denetleyebilecek durumdadır. Böylece örgütün savunmaya geçmiş kısa bir sürelik yanıltıcı durumu engellenmiş olacaktır (Başar, 1981). Okul müdürünün denetimi sürekli

olduğu için diğer denetim elemanlarından daha etkin olmaktadır. Öğretmen ve diğer personelin tüm etkinliklerini gözleyerek gerçek durumu ortaya koyabilir. Okul müdürü çevreyi iyi tanıma şansına sahip olduğu için denetim sonucu belirlenen aksaklıkları düzeltme şansına da sahiptir (Dumrul, 1986). Görüldüğü gibi konu ile ilgili olumlu düşüncenin altında yatan düşünce “aynı örgütsel havayı soluyan kişilerin daha iyi denetim sonuçları elde edebileceği” düşüncesidir (Yılmaz, 2009). Yapılan araştırmalarda (Aslanargun, & Görsoy, 2013; Demirtaş, & Akarsu, 2016) öğretmen denetimini okul müdürlerinin yapmasının en olumlu yanı olarak “okul müdürlerinin öğretmeni daha iyi tanıması” görüşü belirtilmiştir.

Okul müdürünün denetim yapmasının bazı olumsuz yönleri olduğu da ileri sürülmüştür. Okul müdürlerinin zamanlarının büyük bir kısmının yönetsel işlerle geçmesi ve öğretmenlerin denetlenmesi ve geliştirilmesi gibi işlere yeterince zaman ayıramamaları (Akçay, & Başar, 2004); okul müdürlerinin denetim ile ilgili yeterliklerinin düşük olması (Dönmez, 2002); bu yönde bir eğitim almamaları (Yılmaz, 2009) ve aynı okulda çalışan okul müdürünün öğretmenleri nesnel bir biçimde değerlendirmesinin zorluğu bunlar arasında en önemlileri olarak görülebilir. Aslanargun ve Görsoy’un (2013) araştırmasına katılan öğretmenlere göre öğretmen denetimini okul müdürlerinin yapmasının en olumsuz tarafı okul müdürlerinin “Nesnel olmama/Yanlı davranma” ihtimalidir. Demirtaş ve Akarsu (2016) araştırmalarında bu durumu “Taraf tutma (kişisel takıntılar, siyasi görüşler, kişisel ilişkiler, sendika farklılığı... vb.)” olarak belirlemiştir.

Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin denetimini kimin yapması gerektiği konusu sürekli olarak yer bulmuştur. Denetmen ve okul müdürü uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönlerinin tartışıldığı bir ortamda 2015-2016 eğitim öğretim yılında Performans Değerlendirme Sistemi uygulanmıştır. Bu araştırmanın amacı, 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan performans değerlendirme sistemi ile ilgili olarak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Performans değerlendirme sürecinde denetim yapılmasına ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
2. Performans değerlendirme sürecinde kullanılan ölçütler hakkında okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
3. Performans değerlendirme sürecinin avantajları ve dezavantajlarına ilişkin olarak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
4. Performans değerlendirmesini kimin yapması gerektiği konusunda okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
5. Performans değerlendirme sürecinin geliştirilmesine yönelik olarak okul müdürleri ve öğretmenlerin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Model

Türk eğitim sisteminde yürütülen denetim etkinliklerinde son yıllarda önemli değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişikliklerin belki de en önemlisi daha önce eğitim denetmenleri aracılığı ile yapılan öğretmen denetimlerinin okul müdürlerince yapılmasıdır. Daha önce yılın belli dönemlerinde belli sürelerle yapılan öğretmen denetimleri, artık okul müdürlerince yapılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda 2015-2016 eğitim öğretim yılında

performans değerlendirme sistemi uygulamaya konulmuştur. Okul müdürleri ile öğretmenlerin performans değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerden hareketle performans değerlendirme sürecine ilişkin özellikler (ölçütler, sorunlar, öneriler) yorumlamacı bir bakış açısıyla incelenmeye çalışıldığı için araştırmada temel nitel araştırma deseni (Merriam, & Tisdell, 2016) kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni yoluyla uygulanmakta olan performans değerlendirme sürecinin okullarda nasıl gerçekleştirildiği, uygulamada ne gibi farklılıklar olduğu, değerlendirme ölçütlerinin farklı okul türlerinde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bütün bunların yanında çalışma grubundaki okul müdürleri ve öğretmenlerin performans değerlendirme süreci hakkındaki uygulamalarını ve görüşlerini samimi bir şekilde ve derinlemesine açıklamaları için bu model seçilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada iki aşamalı örneklem alma yoluna gidilmiştir. Birinci aşamada araştırmanın yürütüleceği okulları belirlemek üzere maksimum çeşitlilik örnekleme (Patton, 2001) kullanılmıştır. Bu örnekleme stratejisi benzeşik olmayan bireylerin ya da durumların araştırma sürecine katılmasını olanaklı kılar. Böylece araştırmacı, araştırma için önemli olan çeşitlilik alanlarındaki benzer ya da farklı yönleri sistematik bir şekilde inceleyebilir. Bu araştırmadaki çeşitlilik alanlarını “farklı okul kademeleri” (anaokulu, ilkokul, okulöncesi ve lise) oluşturmuştur. İkinci aşamada ise ölçüt örnekleme (Patton, 2001) işe koşulmuştur. Bu örnekleme strateji kapsamında “(i) performans değerlendirme sürecine denetleyen (okul müdürü) ve denetlenen (öğretmen) olarak katılmış olmak ve (ii) gönüllü olmak” ölçütleri belirlenmiştir. Böylece iki farklı örnekleme stratejisini aşamalı olarak kullanmak anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere tüm okul türlerinde görev yapan ve 2015-2016 eğitim öğretim yılında performans değerlendirme sürecine denetleyen ve denetlenen olarak katılan okul müdürleri ve öğretmenlerin araştırma sürecine dâhil edilmesini sağlamıştır. Bu işlemler sonucunda Kütahya il merkezindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 22 okul müdürü 22 öğretmen araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Katılımcıların 31’i erkek, 13’ü kadındır. Katılımcılardan 18’i 30-40; 21’i 41-50 ve 5’i ise 51 yaş ve üstündedir. Katılımcıların kıdemleri 6 yıl ile 35 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Yine katılımcıların 21’i okulöncesi-sınıf öğretmeni, 23’ü ise branş öğretmenidir. Araştırmaya 15 farklı branştan okul müdürü ve öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 39’u lisans, 5’i ise yüksek lisans mezunudur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada okul müdürleri ve öğretmenlerin performans değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşmeleri gerçekleştirmek üzere açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. İlgili soruların hazırlanmasında benzer araştırmalar ve performans değerlendirme yönetmeliği dikkate alınmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra görüşme formu eğitim yönetimi ve denetimi ile ölçme değerlendirme alanındaki uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda formda gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılarak pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın pilot uygulaması 2 okul müdürü ve 2 öğretmen ile yapılmış, alınan cevaplar ve görüşme süresi değerlendirildikten sonra araştırmanın ana görüşmelerine başlanmıştır. Görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak, dijital ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Katılımcılara, araştırma kapsamında yöneltilen açık uçlu sorular hakkında, görüşme

esnasında veri kayıplarının önüne geçebilmek için sorulara verilen cevapların kayıt altına alınacağı, araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların performans değerlendirme sürecinin iyileştirilmesine katkı sağlayacağı yönünde bilgi verilmiştir. Görüşmeler esnasında katılımcıların yönlendirilmemesine özen gösterilmiştir. Araştırma sürecinin güvenilirliğini artırmak için görüşme öncesinde katılımcılarla samimi bir iletişim kurulmaya çalışılmış, araştırmanın içeriği ve amacı hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara samimi bir şekilde cevap vermelerini sağlamak için isimlerinin deşifre edilmeyeceği, araştırma içinde de kodlarla belirtileceği, tüm katılımcılara ifade edilmiştir.

Görüşme soruları görüşme öncesinde okul müdürleri ve öğretmenlere sunularak ön hazırlık yapmalarına fırsat tanınmıştır. Daha sonra dijital ses kayıt cihazına kaydedilen ve 11 saat 25 dakika 37 saniye süren görüşmeler yazıya geçirilmiştir. Okul müdürleri ile gerçekleştirilen görüşmeler müdür odasında gerçekleştirilirken, öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenlerin kendilerini rahat hissedecekleri, rehberlik odası, müdür yardımcısı odası gibi okulun uygun mekânlarında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada içerik analizi tekniği benimsenerek, okul müdürleri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler belirli temalar ışığında özetlenerek yorumlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı ile kaydedilen veriler yazıya geçirilmiş, içerik analizi yapılarak derinlemesine incelenmiş ve katılımcılardan alınan cevaplar ışığında temalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamaların her biri için uzlaşılı toplantısı yapılmıştır. Birinci aşamada tüm veriler okunmuş ve araştırma sorularından yola çıkarak, veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında organize edileceği ve sunulacağı belirlenmiştir. İkinci aşamada daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve organize edilmiştir. Bu aşamada veriler tanımlama amaçlı olarak seçilmiş, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Belirlenen temaların (çerçeve) karşılamadığı kodlar olması durumunda yeni temalar oluşturulmuş ve araştırma soruları yeniden düzenlenmiştir. Üçüncü aşamada, organize edilen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Alıntılar yapılırken okul müdürleri MD1, MD2, MD3..., öğretmenler ise ÖG1, ÖG2, ÖG3... olarak kodlanmıştır. Bu aşamada özellikle, verilerin kolay anlaşılır ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir. Analizlerin dördüncü ve son aşamasında tanımlanan bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır.

Araştırma sürecinin geçerliğinin sağlanması için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bunlardan yola çıkarak sonuçlar açıklanmıştır. Güvenirlik için ise araştırma süreci ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmada inandırıcılık kapsamında yapılan çalışmalar aşağıda belirtilmiştir.

- Araştırma verileri uzun bir zaman boyunca devam eden etkileşim sonucunda ses kayıt cihazı ile görüşme formunda yer alan sorular ile elde edilmiştir.
- Araştırma boyunca elde edilen veriler birbiri ile karşılaştırılarak yorumlanmış ve kavramsallaştırılmıştır.
- Araştırmaya zengin katılımcı çeşitliliği sağlanarak, farklı zamanlarda farklı okul türlerinde görev yapan 22 okul müdürü ile 22 öğretmenden veri elde edilmiştir.

- Araştırma konusunda derin bilgiye sahip ve nitel araştırma konusunda uzman araştırmacılardan, yapılan bu araştırmayı incelemeleri istenmiş, süreçle ilgili öneri ve eleştirileri dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, katılımcıların görüşlerinin analizi sonucu elde edilen bulgular beş temel tema (Denetimin Gerekliliği, Değerlendirme Ölçütleri, Performans Değerlendirmesini Kim Yapmalı? Performans Değerlendirme Sürecinin Olumlu ve Olumsuz Yönleri, Sürecinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler) altında sunulmuştur. Bu temalardan ilki denetimin gerekliği temasıdır.

Tema 1: Denetimin Gerekliliği

Araştırmaya katılan her kademe ve türdeki okul müdürleri, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine yönelik denetim yapılmasını olumlu değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Performans değerlendirme süreci üzerinde yapılacak küçük değişiklikler ile daha verimli sonuçlar elde edileceği bazı okul müdürleri tarafından belirtilmiştir. Özellikle ortaöğretim kademesinde geçmişte sadece Bakanlık Müfettişleri tarafından denetim yapılırken, performans değerlendirme süreci ile denetimin her yıl düzenli olarak yapılacak olması MD19 (Erkek, Lise) kodlu katılımcının da ifade ettiği gibi çok isabetli olarak görülmüştür. “Denetimin gerekliği” teması altında olumlu görüş bildiren okul müdürlerinin performans değerlendirmeye yönelik denetim yapılmasına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Denetim yapılması uygundur kendinden bir şeyler katan öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini yerine getiren kendine sürekli geliştiren bireylerin farkındalığını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenin kendisini değerlendirmesi için kendisini geliştirmesi için değerlendirme her yıl belirli süreçlerde yapılmalıdır. (MD5, Erkek, İlkokul)

Öğretmenlerin performansını değerlendirmeye yönelik denetim yapılmasını öncelikle olumlu değerlendiriyorum. Performans değerlendirmesi sonucunda öğretmenlerin verimliliklerinin ve etkililiklerinin artacağını düşünmekteyim. Bilimsel yönetim ilkeleri doğrultusunda belirlenen performans ölçütleriyle denetim; eğitim-öğretimde öğretmenler için heyecan, doyum, mutluluk ve başarı getireceğini düşünmekteyim. (MD11, Erkek, Ortaokul)

Performans değerlendirme sürecini geçen yıl ilk defa gerçekleştirdik. Yaptığımız denetimlerde pek çok eksikle karşılaştık. Liselerde ilköğretime göre çok fazla müfettişlerin gelmediği bir denetim sistemi vardı. Yeni uygulamanın bu anlamda faydalı olduğunu ben gördüm. Öğretmen denetiminin her zaman yapılması gerektiğini de düşünüyorum. Denetim olmazsa kişi kendini kaybedebiliyor. Geri geliyor iş körlüğü yaşayabiliyor. Sadece derse girip yarını planlamadan gelen öğretmenler var. Ben bu konuda denetim yapılmasının faydalı olduğu sonucuna vardım. (MD19, Erkek, Lise)

Her kurumda çalışan memur için denetim olmalıdır ve denetimler elbette performansa dayalı yapılmalıdır. Bu açıdan öğretmenler için başlatılan performans değerlendirilmeye yönelik denetim yapılmasını olumlu buluyorum. (MD22, Erkek, Lise)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, bir öğretmen dışında tamamı denetime yönelik olarak gerçekleştirilen performans değerlendirmeyi olumlu bulduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerini motive etmeleri, çalışan ile çalışmayan öğretmenin ayırt edilmesi

adına, zayıf ve güçlü yönlerini görmeleri için muhakkak bir değerlendirmeye tâbi tutulmaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan ÖG1 (Kadın, Okul öncesi) ise “Performansın değerlendirmesini uygun bulmuyorum öğretmen adına. Bu çok hassas bir nokta. İdare bu performans değerlendirme formunu 30 dakikada dolduruyor ama bizim bir sene boyunca yaptığımız çalışma var. Her çalışmayı okul müdürü takip edemez. Uygulamadığı yapmadığı birçok şeyi yapmış gibi gösteren öğretmenlerde oldu.” diyerek sürece karşı olumsuz görüş belirtmiştir. “Denetimin gerekliliği” teması altında olumlu görüş bildiren öğretmenlerin performans değerlendirmeye yönelik denetim yapılmasına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Tâbi ki herkes başıboş bırakılmamalı bir şekilde herkes değerlendirmeye tâbi tutulmalı. Ama bu değerlendirme yapılırken objektif olunması oldukça önemli. İş okul müdürüne bırakıldığında benim okul müdürü ile aram kötü ise direkt kötü not alabilirim. Okul müdürünün tarafsız davranıyor olması gerekir. Benle kişisel olarak problemi olabilir ama yaptığım işleri görüyordur bana notumu verir bu problem değil. Ama sadece müfettişle yapıldığında da benim yıl boyunca ne yaptığımı bilmediği için, o gün kötü gününe denk gelebilir problem yaşayabiliriz kötü bir not alabilirim. Bu da yanlış olur. (ÖG2, Kadın, Okul öncesi)

Öğretmenlerin kendilerinin başarılı oldukları hususları görmeleri, zayıf oldukları hususları ise güçlendirmeleri anlamında denetim yapılmasını performanslarının değerlendirilmesini olumlu buluyorum. Başarılı çalışkan öğretmenler ile tam aksi durumda olan öğretmenlerin ortaya çıkarılması anlamında denetimin değerlendirmenin şart olduğunu düşünüyorum. (ÖG5, Kadın, İlkokul)

Eğitimin açık bir sistem olması nedeniyle girdi, süreç ve ürünlerin bir değerlendirmeye tâbi tutulması hem sistemin ihtiyaçlarının belirlenmesinde hem de aksayan ve düzeltilmesi gereken yönlerin tespitinde önemlidir. Tüm sistemin performansının değerlendirilmesi gerektiğini düşündüğüm gibi sürecin vazgeçilmez parçası olan öğretmenlerin de değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucu gerekli tedbirlerin alınmasının zorunluluk olduğunu düşünüyorum. (ÖG7, Erkek, İlkokul)

Öğretmenlerin performansını değerlendirmeye yönelik denetim yapılmasını genel olarak olumlu değerlendiriyorum. Ancak değerlendirmeyi yapan kişinin nitelikleri, yetkinliği ve objektifliği çok önemlidir. Değerlendirmeyi yapan kişinin değerlendirme yaptığı konuda herhangi bir eğitimi var mı? O derse ilişkin eğitim süreci hakkında bir alt yapı araştırması yapmış mı? Örneğin Müzik öğretmeni ile Matematik öğretmeni veya farklı branş öğretmenlerinin değerlendirme ölçütleri de farklı olmalıdır. (ÖG11, Erkek, Ortaokul)

Performans değerlendirmeye yönelik denetim yapılmasını oldukça doğru, mantıklı buluyorum. Sonuç itibarıyla oldukça önemli bir görevi yerine getiriyoruz toplumun geleceğini dizayn ediyoruz. Bu iş yaparken de bir standardımız olmalı muhakkak. Yaptığımız işin denetlenmesi bunun için oldukça önemli. Ancak bu denetlemenin bir dersi dinleyip ona göre değerlendirilmesini yanlış buluyorum. (ÖG21, Kadın, Lise)

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan okul müdürleri ve öğretmenler, performans değerlendirmeye yönelik olarak denetim yapılmasını olumlu olarak değerlendirmişler ve görüş birliği sağlamışlardır. Değerlendirme yapılması ile ilgili olarak olumsuz görüş bildiren bir öğretmenin (ÖG1, Kadın, Okul öncesi) ise okul müdürü ile

yaşadığı bazı sorunlardan dolayı sürece karşı çıktığını kendisi ile yapılan görüşmede ifade etmiştir.

Tema 2: Değerlendirme Ölçütleri

Araştırmaya katılan okul müdürleri ve öğretmenler performans değerlendirme sürecinde kullanılan ölçütler hakkında farklı yönde görüşler belirtmişlerdir. Katılımcıların hepsi ölçüt sayısını yeterli bulmuş ancak fazla ayrıntılı olarak değerlendirmişlerdir. Özellikle değerlendirme ölçütlerinin branşlara göre değişiklik göstermesi gerektiği belirtilirken, bazı katılımcılar okul ve bölge bazlı değişiklik yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Katılımcıların görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, değerlendirme ölçütlerinin fazla ayrıntılı olduğu, bazı maddelerin değerlendirilmesinin çok zor olduğu, ölçülebilir olmayan maddelerin yer aldığı, branş bazında ve okul türlerine göre değerlendirme ölçütlerinin yeniden düzenlenmesi gerektiği gibi görüşler öne çıkmıştır. “Değerlendirme Ölçütleri” teması altında okul müdürleri ve öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde kullanılan değerlendirme ölçütlerine ilişkin bazı görüşleri şunlardır:

Ölçütler branşlara göre belirlenmeliydi. Çoğu ölçüt okul öncesi eğitime uymadığı gibi, değerlendirme yapılması gereken birçok noktaya yer verilmemiş diye düşünüyorum. (MD1, Kadın, Okul öncesi)

50 madde var bu maddeleri incelediğimizde ölçütlerin çok genel sıralanmış olduğunu çok somut ve objektif olmadığını düşünüyorum. Neticede 50 madde var öğretmenleri buna göre değerlendirmeniz gerekiyor. Değerlendirme esnasında ayrıntıyı yakalamak çok zor maddelere 4 değil 3 puan verdiğinizde öğretmen 80 alıyor. Objektiflik olmaması hususunda sorunlar ortaya çıkabilecektir. Ama müdürün tarafsız olması bu sorunu ortadan kaldıracaktır. Her branş için farklı ölçütlerin geliştirilmesi branş branş, ayrı ayrı değerlendirilmesi daha doğru olacaktır. (MD14, Erkek, Ortaokul)

Ölçütler farklı kategoriler içermektedir. Bazıları birbirine çok bağlı. Algılama sebebinden dolayı, cümlelerin gidişatı ile çıkan anlam bakımından bizi aldattığını düşünüyorum. Kısmen yeterli denilebilir. Ancak, çok fazla soruların oluşu formu doldururken puanlamada hata oranını arttırmaktadır. Birbirine bağlantılı ama farklı içerikte gelen sorular birbirine yaklaşık düzende sorulmadığı zaman bir önceki benzer soruya hangi puanlama yapmıştım deyip arayışa geçtiğim olmuştur. Sorular uygulamaya dönük daha net ve daha az sorulardan oluşabilir. Bu durum ayrıca kalabalık öğretmen nüfusu olan okullarda toto loto mevzularının da önüne geçer. Dolduran müdür objektiflikten ayılabılır duruma göre. Ben geçen yıl 60 personele doldurdum. Süre darlığı da olduğu için sorun oldu bıkkınlık ve yorgunluk yarattığı için sapmalarım olmuştur diye düşünüyorum. Kategorilerin birbiri arkasına ulanması avantaj sağlar. Müdür üşenmeden puanlamasını yapar. Biraz daha az ve öz soru sorulmalı diye düşünüyorum. (MD19, Erkek, Lise)

Konu ile ilgili olarak bir okul müdürünün (MD19, Erkek, Lise) tespiti oldukça dikkat çekicidir. Katılımcıya göre “değerlendirme formunda yer alan ölçüt sayısının fazla oluşu formu doldururken hata yapma oranını arttırmakta, değerlendirme yaparken kafa karışıklığı yaşayabilmektedir.” “Özellikle öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda okul müdürleri zaman sıkıntısı da yaşadıkları için değerlendirme yaparken yorgunluk ve bıkkınlık da yaşadığından rastgele, baştan savma bir biçimde değerlendirmelerini gerçekleştirdiklerini” ifade etmiştir. Bu sorunun önüne geçebilmek için ölçüt sayısının azaltılması, daha net

ve uygulamaya dönük olması gerektiği okul müdürü tarafından ifade edilmiştir. Performans değerlendirme formunda kullanılan ölçütlerin sadeleştirilmesi ile ilgili görüş bildiren katılımcılardan bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

Ölçütler oldukça iyi hazırlanmış. Hatta çok fazla bile detaylandırılmış diyebilirim. Öğretmenle ilgili sorulmadık hiçbir soru bırakılmamış. Ancak bazı bölümler biraz daha sadeleştirilebilir diye düşünüyorum ben. Bazı ölçütleri nicel olarak ölçmek mümkün değil. Ben kendi gözlemlerime dayalı olarak o ölçütleri puanlıyorum ama biraz daha sadeleştirilebilir. Öğretmenin değerlendirmesinde hiçbir ölçütün atlanmadığını düşünüyorum. (MD6, Erkek, İlkokul)

Performans değerlendirme sürecinde kullanılan ölçütlerin çok ayrıntılı ve katı olduğu kanaatindeyim. Bütün bu ölçütlerin yerine getirilmesinin oldukça zor olduğunu düşünüyorum. Bu ölçütlerin belki bir kısmı ya da oldukça büyük bir bölümünü öğretmenler yerine getirmiş bile olsa bu ölçütlerin bir kişi tarafından yerine getirilmesinin fazla gerçekçi olduğunu düşünmüyorum. Bu ölçütlerle; başarılı sayılan bir öğretmenin sürecin sonucunu yansıttığına inanmıyorum. Bu ölçütler o kadar güzel belirlenmiş ki, keşke tam anlamıyla yerine getirebilecek zaman, gücümüz ve yeterliliğimiz olsa. (ÖG6, Erkek, İlkokul)

Performans değerlendirme sürecinde kullanılan ölçütlerin çok fazla ve karmaşık olduğunu düşünüyorum. Branş bazında ölçütlerin oluşturulması gerektiğini ölçütlerin farklılaştırılması gerektiğini düşünüyorum. Kullanılan ana ölçütlerin sadeleştirilmesi gerektiğini, sayısının da azaltılması gerektiğini düşünüyorum. Fazla ayrıntıya girilmesi ölçütleri karmaşıklaştırmış diye düşünüyorum. (ÖG10, Erkek, İlkokul)

Ölçütlere genel manada baktığım zaman ölçütlerin evrensel ve genel-geçer olmak yerine okul-çevre-öğrenci profili gibi birçok etken göz önüne alınarak yapılmasından yanayım. Her okulun etkenleri aynı değil. Her okulu aynı kıstasla değerlendiremeyiz. Kurum bazlı değişiklik yapılabilir. Branş bazlı değişiklik yapılabilir. Ben yiyecek içecek hizmetleri alanındayım. Benim bu mesleği Kütahya da yapmamla Antalya da gerçekleştiren bir hocamın imkânları da derse bakışı da daha farklı. Doğu bölgesinde bu mesleği yapan öğretmenler için çevre koşulları daha farklı. Bu konuda aynı kıstasın kullanılması bazı sorunlar çıkarabilir. O nedenle ölçütler bence yetersiz kalıyor. (ÖG18, Erkek, Lise)

Belirlenen meslekî ölçütler ve bunların göstergeleri yetkililer tarafından iyi planlanmış. Bir öğretmenin gününün yarısını geçirdiği okulda; davranıştan iletişime, sınıf ortamı düzeninden zaman yönetimine kadar her ölçüt öğretmenlik mesleğine göre tutarlı bir şekilde değerlendirmeye açık düzenlenmiş. (ÖG16, Kadın, Ortaokul)

Ölçüt maddeleri genel olarak her şeye değinmişti. Kıyafetimize varana kadar her şey vardı içinde. Branş bazlı ayrıma gidilmeli ama farklı ölçütler branş bazında geliştirilmeli. Okul bazlı ölçütlerde geliştirilebilir. Okulumuz merkez okul olarak gözüküyor ama veli profili merkezdeki okullarla çok farklı. Bu da o ölçütlerde farklılık yaratıyor. Bu anlamda değişikliğe gidilmesi faydalı olacaktır. (ÖG2, Kadın, Okul öncesi)

Okul müdürleri ve öğretmenler performans değerlendirme sürecinde kullanılan ölçütler hakkında görüş farklılığı yaşamışlardır. Ölçüt sayısının fazla ve çok ayrıntılı olması görüş birliği yaşadıkları konular arasındadır. Okul müdürleri ve öğretmenler tarafından dile getirilen diğer bir konu ise değerlendirme ölçütlerinde branş farklılıklarına dikkat edilmesi yönünde olmuştur. Değerlendirme formunda ölçme değerlendirme ile ilgili ölçüt maddeleri

olmasına rağmen okulöncesi eğitim kademesinde ölçme değerlendirme uygulaması yapılmaması buna örnek olarak verilebilir. Bu ayrıntılara dikkat edilerek ölçütlerin yeniden düzenlenmesi gerektiği ortak görüş olarak ifade edilmiştir. Değerlendirme ölçütlerinin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşlerinin alınarak yeniden düzenlenmesi performans değerlendirme sürecinin verimliliği açısından oldukça önemlidir.

Tema 3: Performans Değerlendirmesini Kim Yapmalı?

Araştırmanın bu kısmında performans değerlendirmesini okul müdürleri mi yoksa müfettişler mi yapmalı sorusuna yanıt aranmıştır. Okul müdürlerinden elde edilen bulgulara göre tüm okul müdürleri değerlendirme sürecinin içinde kendilerinin mutlaka rol alması gerektiğini ifade etmiştir. Müfettişler tarafından gerçekleştirilen değerlendirmelerin yılda bir kez bir ders saati ile sınırlı kaldığını ifade eden okul müdürleri, 180 iş günü boyunca öğretmenler ile birlikte çalıştıklarını, onların bir yıl boyunca ortaya koydukları performansı en iyi kendilerinin değerlendirebileceğini ifade etmiştir. Ayrıca değerlendirme ölçütleri de yıl boyunca ortaya konan performansı değerlendirmeye dönük olarak düzenlenmiştir. Katılımcılar, bütün bir yıl çalışmayan, gayret göstermeyen, okul ve öğrenciye artı bir şeyler katmayan öğretmenin bir ders saatinde sergileyeceği iyi bir performansla müfettişi kandırmasının çok kolay olabileceğini ama okul müdürü için böyle bir şeyin söz konusu dahi olamayacağını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

Okul müdürü yapmalı, çünkü sürekli öğretmenle birlikte olan, her ortamda her haliyle onu gözlemleyen müdürüdür. Okul öncesi alanında müfettiş sayısı çok az, bizden geldiklerinde çok farklı şeyler isteyebiliyorlar bizden. Değerlendirme sonucunda bir şeyler olmalı öğretmeni çok fazla örselemeyecek sonuçları olmalı hizmet içi eğitim gibi. (MD1, Kadın, Okul öncesi)

Performans değerlendirme sürecini kesinlikle okul müdürü gerçekleştirmelidir. Okul müdürü her gün öğretmenle birlikte öğretmenini gözlemekte, eğitim müfettişi yılda bir gün gelip öğretmeni değerlendirmekte bu da ne kadar başarılı olur tartışılır. Okul müdürü iyi günde kötü günde hastalıkta öğretmeni ile birlikte. Okul müdürlerine de yasal anlamda yetki verilmesi zamanla bu değerlendirmelerin daha verimli olacağına inanıyorum. Yıllardır eğitim müfettişleri denetim yaptığı için okul müdürlerine denetim ve değerlendirme yetkisinin verilmesi pek anlaşılmadı. Hem müdür hem de öğretmen açısından bunun da zamanla oturacağına inanıyorum. Okul müdürü ile müfettiş arasındaki çatışmalara biz meslek hayatımızda karşılaştık. (MD10, Erkek, İlkokul)

Performans değerlendirmesini okul müdür yapmalıdır. Tüm bir yılı değerlendirmek adına okul müdürünün daha etkili olacağını düşünmekteyim. Sonuç olarak performans değerlendirme sürecinde kullanılan ölçütler sadece bir ders saatini değerlendirmemize yönelik sunulmuş ölçütler değil. Kullanılan ölçütler öğretmen arkadaşların bir ders yılı boyunca okula geliş gidişlerinden tutunda velilerle olan iletişimlerine kadar paydaşlarla olan iletişimlerine kadar bütün bir yılı değerlendirmeye yönelik olarak oluşturulmuşlar. Tabii ki bu süreci en iyi takip edip yönetecek olan değerlendirecek olan okul müdürüdür. (MD11, Erkek, Ortaokul)

Performans değerlendirmesi kesinlikle okul müdürü tarafından yapılmalıdır. Konuyla ilgili, uygulama noktasında veya performans değerlendirme anlayışının oluşturulması noktasında varsa okul müdürünün eksikleri giderilmeli. Performans değerlendirmesinin

*hem okula hem müdüre hem öğretmene hem de öğrenciye yansıyan somut yanları olmalı.
(MD22, Erkek, Lise)*

Okul müdürleri sürecin içerisinde kendilerinin mutlaka rol almaları gerektiğini ifade ederken, değerlendirmenin müfettişlerle ortak yapılması gerektiğini ifade eden okul müdürleri de olmuştur. Bir okul müdürü “Ben değerlendirme yapayım, benim değerlendirmem üzerinden müfettiş de değerlendirme yapsın. Ben öğretmenle karşı karşıya kalmayayım. Dışarıdan gelen biri daha etkili oluyor. Bazı şeyleri görmesi anlaması karar vermesi daha kolay. Biz duygularımızla hareket edebiliyoruz. Benim size sempati varsa hatalarınızı görmezden gelebilirim. Duygusal davranabilir idareciler. Ama müfettiş bu şekilde davranmaz daha kararsız daha net bir karar verebilir.” (MD2, Kadın, Okul öncesi) şeklinde görüş belirtirken başka bir okul müdürü “Bu işi okul müdürünün yapması daha faydalı ancak öğretmeni farklı bir gözle değerlendiren biri olursa okul müdürleri ve müfettişler birlikte yaparsa daha verimli olur. Maarif müfettişlerin bu konuda tecrübesinden de yararlanılmalıdır.”(MD6, Erkek, İlkokul) diyerek sürece müfettişlerinde dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Okul müdürlerinde olduğu gibi öğretmenler arasında performans değerlendirmesini okul müdürlerinin yapması gerektiğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazı alıntılar aşağıdaki gibidir:

Bence okul müdürleri gerçekleştirmeli. Çünkü gün içinde bizi en iyi gözleyen okul müdürü oluyor. Müfettişler yılda bir kez gelip birkaç evraka bakıp denetim yapıyorlardı. Bir ders saatine sıkışıyordu her şey. Çocuklarla olan iletişimimizi en iyi gözlemleyen okul müdürü oluyor. Sınıftaki başarı sadece evraklarla olmamalı. Müfettişler geldiğinde sadece onlara bakıyorlar ama. Yıl içinde yaptığımız tüm etkinlikleri en iyi okul müdürümüz değerlendirebilir. (ÖG4, Kadın, Okul öncesi)

Performans değerlendirmeyi tâbi ki de okul müdürü yapmalı. Eğitim müfettişinin okula gelip de birkaç saat ya da bir gün içerisinde öğretmenle geçireceği kısa sürede sağlıklı bir değerlendirme yapabileceğini sanmıyorum. (ÖG15, Erkek, Ortaokul)

Kesinlikle okul müdürü tarafından yapılması gereken bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Müfettişlerin öğretmen davranışlarını ve sene içindeki uygulamalarını çok kısa zaman içinde yeterince uygun bir şekilde değerlendirebileceğini düşünmüyorum. (ÖG17, Erkek, Lise)

Görüldüğü gibi öğretmenler, okul müdürleri ile bir yıl boyunca bir arada olmaları sebebiyle yaptıkları tüm çalışmaları, öğrenci ve veli ile olan iletişimlerini, okula ve öğrenciye olan katkılarını en iyi okul müdürünün gözlemleyeceğini ve değerlendireceğini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinde olduğu gibi, değerlendirme sürecine müfettişlerin de dâhil edilmesi gerektiğini ifade eden bir öğretmen de vardır. Sürecin tarafsız ve nesnel bir biçimde yürütülebilmesi adına ortaya konulan bu önerinin temelinde bazı okul müdürlerinin öğretmenleri ile karşı karşıya gelmek istememesi yatmaktadır. Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcı da performans değerlendirmesini okul müdürlerinin yapması gerektiği yönünde görüş bildirmiş ancak konu ile önemli bir öneri getirmiştir:

Müfettişler tarafından da denetime tâbi tutulduk. Eğitim müfettişlerinin sadece derse gelip 40 dakikada bizi değerlendirmelerinin uygun olmadığını biz zaten yıllarca söyledik. Çünkü öğretmen sadece 40 dakikada yaptıklarıyla değerlendirilmemeliydi. Bu da objektif değildi. Müdürlerin denetimi yapması daha uygun çünkü okul müdürleri 180 iş günü öğretmenle birlikteler. Öğretmenlerin her türlü meslekî çalışmalarını davranışlarını

gözlemleyebiliyorlar. Okul müdürlerinin denetlenme konusunda eğitim almaları bilgilendirilmeleri gerekir. Aksi takdirde okul müdürlerinin denetlenmesi de fiyasko olabilir. (ÖG9, Kadın, İlkokul)

Araştırmaya katılan bir öğretmen “Okul müdürleri yapmamalı. Çünkü eğitim öğretim 10 ay ise biz 180 iş günü hep beraberiz. Olumsuzluklar da yaşıyoruz olumluluklar da yaşıyoruz. Yeri geliyor haklı oluyoruz yeri geliyor haksız oluyoruz. Sürekli içli dışlıyız. Ama dışarıdan birisi geldiği zaman bunu ön yargısız değerlendirecek. İnsanlar çünkü değerlendirirken ön yargıyı muhakkak işlerine karıştırırlar. Çünkü edinmiş olduğu yanlış ya da doğru bir bilgi var. Görünenle yapılan çok farklı olabiliyor. O yüzden müfettişlerin yapması gerekir diye düşünüyorum. Daha objektif olacaklardır. Çünkü idare ile sürekli iç içesiniz bir yerde aile gibi oluyorsunuz. O nedenle objektif olamayacakları dönem de olabilir o nedenle müfettiş yapmalı performans değerlendirmesini.” (ÖG1, Kadın, Okul öncesi) diyerek performans değerlendirmesinin müfettişler tarafından yapılması gerektiğini savunmuştur.

Tema 4: Performans Değerlendirme Sürecinin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Araştırmanın bu kısmında performans değerlendirme sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerinin okul müdürleri ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Okul müdürleri, öğretmenlerin bir değerlendirmeye tâbi tutulacaklarını bilmeleri, yapılacak olan değerlendirmenin de belli ölçütlere göre yapılması, öğretmenlerin sürekli bir hazırlık içerisinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir okul müdürü “*Personelin meslekî yeterliğini geliştirmesinin, işbirliği ve katılımı öngörerek çalışma alışkanlığı kazandırmasının*” (MD11, Erkek, Ortaokul) önemli avantajları arasında yer aldığını ifade etmiştir.

Okul müdürleri yapacakları değerlendirme için öğretmenlerin bir yıllık çalışmalarını gözlemleyerek onları yakından tanıma olanağı bulduklarını, böylelikle okul müdürünün okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gidişatını daha kolay görebildiğini belirtmişlerdir. Değerlendirmeye tâbi tutulan ve dönüt alan öğretmenler ise kendi potansiyellerinin farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Okulda yürütülen eğitim öğretim faaliyetleri için hedef belirleme ve hedefe ulaşma noktasında bu konunun önemli bir avantaj oluşturduğu yine okul müdürleri tarafından ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecinin olumlu yönleri ile ilgili görüşlerinden bazı alıntılar şunlardır:

Avantajı öğretmenleri hazırlıklı tutar, ben yılda iki kez öğretmenlerin ders denetimin yapıyorum ne zaman geleceğimiz denetleme yapacağımız belli değil. Değerlendirme kendini yenilemeyi beraberinde getirir. Stres olumlu çalışmaya sevk eder. Rahatlığı ortadan kaldırır, performansı geliştirir. Dezavantajı ise eğer okul müdürü objektif olmaz ise sübjektif olup sendikal görüş siyasi düşünce işin içine girerse mağduriyetler oluşabilir. Ama ben hiçbir okul müdürünün de çalışmayan bir öğretmene yüksek not vereceğine inanmıyorum. Çünkü çalışmayan öğretmenle okul bir yere varamaz. Müdürün okulun idealleri varsa okul müdürü buna göre objektif olarak değerlendirme yapacaktır. (MD14, Erkek, Ortaokul)

Sürecin avantajları iyi bir değerlendirme olması öğretmenlerin kendilerini yenilemelerine fırsat tanıyacaktır. Dezavantajı ise öğretmenlerin kendileri arasında ve öğretmenlerle okul müdürü arasında çatışma çıkmasına neden olacaktır. Bazı ölçütlerin somutlaştırılmaması da sorun yaratıyor. Öğretmenler kendilerini yenilemeye çalıştılar bu da bir avantaj. Avantaj kısmı daha fazla zaten. (MD10, Erkek, İlkokul)

Avantaj olarak söyleyeceğim şeyler ise öğretmenlerin denetleniyor olması şöyle bir kendilerine gelmelerine meslekî gelişimlerine katkı sağlayacak okul içindeki kültürel sosyal faaliyetlerine destek verecek her türlü gücü kendilerinde buluyorlar bu da okul içindeki etkinliklerimize büyük oranda katkı sağladı. (MD18, Kadın, Lise)

Performans değerlendirme sürecini okul müdürünün yönetmesi oldukça önemli bir avantaj. Yıl boyunca öğretmenlerimizi gözlemlene şansına sahip olmamız süreci daha iyi yönetmemize imkân tanıyor. Bu da en önemli avantaj bence. (MD4, Erkek, Okul öncesi)

Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcı da sürecin olumlu olduğunu düşünmekte ancak değerlendirme süreci sonunda somut yaptırımların olmamasının büyük bir dezavantaj olduğunu ileri sürmektedir:

Değerlendirme süreci sonunda somut yaptırımların olmaması en büyük dezavantaj diye düşünüyorum. Somut yaptırımların değerlendirme süreci sonunda uygulanması gerekiyor. (MD4, Erkek, Okul öncesi)

Sürecin okul müdürlerini endişelendiren en önemli konusu ise performans değerlendirme sürecinin öğretmenlerle aralarında çatışmaya neden olabilecek olmasıdır. Bir katılımcı bu konu ile ilgili görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir.

Bence değerlendirme sürecinin tek dezavantajı değerlendirme sürecinin sorumluluğunun tamamını okul müdürüne bırakılmış olması. Okul müdürü ile öğretmen karşı karşıya geldikleri için süreç okul idaresi için dezavantaj oluşturmaktadır. (MD18, Kadın, Lise)

Araştırmaya katılan öğretmenler “aynı çatı altında görev yaptıkları okul müdürü tarafından denetlenmenin önemli bir avantaj olduğunu” dile getirmiştir. Konu ile ilgili olarak bir öğretmen “Değerlendirme sürecinin en önemli avantajı aynı çatı altında bulunduğumuz birinin bizi değerlendirmesi daha mantıklı. Ancak süreç içerisinde objektif davranıldığı müddetçe. Taraflı yaklaşımlar ise süreci dezavantajlı hale getirecektir.” (ÖG21, Kadın, Lise) diyerek bu avantajın objektiflik ve tarafsızlıkla sürdürülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Avantajları, öğretmen görevini düzgün yaptığının onaylanmasından sonra vicdanen rahat olacak, çalışma azmi artacak kendini geliştirmesini okuldaki düzene olumlu yönde ayak uydurmasını sağlayacaktır. Dezavantajları okul müdürlerinin adil değerlendirme yapmaması öğretmenin mesleğine küsmesine, öğretmenlerin kendi arasında puanının yüksekliği alçaklığı tartışmalarına neden olabilir. (ÖG14, Erkek, Ortaokul)

Avantaj olarak öğretmenlerin bir özeleştirme yapmalarına fırsat tanıyabilir. Öğretmenlerin işlerini doğru dürüst nasıl yaptıklarının dışarıdan nasıl gözlemlendiğini görmeleri anlamında bir ayna tutabilir. Dezavantajları ise öğretmenlerin müdürlere karşı müdürlerin öğretmenlere karşı davranışlarında olumsuzluklara neden olabilir. Öğretmenler arasında kıskançlık hizipçilik ya da gruplaşma olabilir. Müdüre karşı olumsuz düşünceler fikirler ileri sürme olabilir. Okulumuzda düşük puan alan arkadaşlar neden düşük puan aldıklarını bilmiyorlardı. Öğretmenler bilgilendirilmediği için sıkıntı yaşandı. İnternette takip ettiğim kadarıyla bazı okul müdürlerinin sendikal veya siyasal düşünceyle bazı öğretmenlere torpil geçtiklerini okudum. (ÖG9, Kadın, İlkokul)

Okul müdürlerinin değerlendirmeye tâbi tuttıkları öğretmenlerle karşı karşıya gelme endişesi bir öğretmen (ÖG9, Kadın, İlkokul) tarafından da dile getirilmiştir. Öğretmenler arasında kıskançlığa, hizipçiliğe ya da gruplaşmaya neden olabilecek olması dikkat çekici bir dezavantaj olarak öne sürülmüştür.

Tek bir yıl açısından bakıldığında çokta bir önemi olmayabilir ama uzun süreçte bir öğretmenin neler yaşadığı nasıl bir öğretmenlik hayatı geçtiğini her şeyi puana bağlamak doğru değil ama nasıl bir öğretmen olduğu görülebilir bu avantaj olabilir. Öğretmenler üzerinde psikolojik baskı yaratması ise dezavantaj olarak görülebilir. (ÖG2, Kadın, Okul öncesi)

Sürecin kıstaslarının belli olması avantaj ancak geri dönütlerin verilmemesi dezavantaj olduğunu düşünüyorum. Aynı zamanda değerlendirmeye tâbi tutulması idari anlamda avantaj okul müdürü objektif olamaz ise süreç dezavantaja dönüşebilir. Performans değerlendirme sürecinde öğretmenin idareye, sendikaya yakınlığı gibi özelliklerden çok öğretmenlik mesleğine yakınlığı baz alınmalıdır. (ÖG18, Erkek, Lise)

Öğretmenlerin hangi ölçütler üzerinden değerlendirileceklerini bilmeleri, değerlendirme sonrasında meslekî gelişimlerine katkı sağlayacak dönüt almaları önemli bir avantaj olarak görülürken, değerlendirme sonrasında kendilerine herhangi bir dönüt verilmemesi dezavantaj olarak görülmüştür. Özellikle kendilerine takdir edilen puanı beğenmeyen öğretmenler ile okul müdürü arasında yaşanan veya yaşanacak olan sorunlar da sürecin dezavantajları arasında görülmektedir. Genel olarak bakıldığında değerlendirmenin okul müdürü tarafından yapılacak olması bazı avantajları da dezavantajları da beraberinde getirmektedir.

Tema 5: Sürecinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

Sürecinin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler temasında okul müdürleri ve öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinin geliştirilmesine yönelik önerilerine yer verilmiştir. Katılımcıların tamamı sürecin geliştirilmesine yönelik bazı önerilerde bulunmuş, süreç yürütülürken karşılaştıkları sorunlara veya eksikliklere yönelik önerilerde bulunarak kendi bakış açılarını yansıtmışlardır. Katılımcıların görüşlerine göre:

Ölçütlerin daha anlaşılabilir, daha objektif özellikler taşıyabilir olması düşüncesi hep tartışılacak. Netice itibari ile binlerce farklı özellikteki bireyleri 40-50 madde ile değerlendirmeye çalışmak hep problemlidir. Ancak hiç olmamasından çok çok iyidir. Kesinlikle okul müdürleri yapmalıdır. Okul müdürleri de bunu "Demoklesin Kılıcı" gibi öğretmenlerin üzerinde tutmamalıdır. Görgüsüzlüğün anlamı yok. Performans değerlendirme sonuçlarının öncelikle öğretmene ve bütün paydaşlarına olumlu ve olumsuz yansımaları olmalıdır. Okul müdürlerinin, özellikle tecrübeli ve kendini ispat etmiş yöneticilerin mentorluğünde yetiştirilmesi gerekir. Kanaatimce, performans değerlendirme ile profesyonellik birlikte düşünülmelidir. Değerlendirmede kesinlikle duygusallık olmamalıdır. (MD22, Erkek, Lise)

Müfettişlerin devreye girmesi denilebilir. Maddelerin değerlendirilebilirliğinin artırılması, somut olması denilebilir. Branşlar için ayrı ayrı ölçütler devreye sokulmalı. Bir yıl uyguladık değerlendirme sonucunda somut ödül veya yaptırımlar koyarsak daha faydalı olacaktır. Mesela maaşla ödüllendirme, başarı belgesi, takdirname, başarısızsa belki kademesi durdurulabilir, maaş kesilebilir. Öğretmen bu sene ben çok çalıştım karşılığında ödül olarak bunu aldım diyebilmeli. Seneye daha fazla çalışmam lazım diyebilmeli. Devlet memurlarında asıl sorun bu. Çok çalışkan bir öğretmen olsanız da ulusal düzeyde tanınmış bir öğretmen olsanız da, hiç tanınmayan bir öğretmenle bunun devlette bir farkı yok. Bunu farklılaştırdığınız zaman ayırt ettiğiniz zaman, bunu öğretmene hissettirdiğiniz zaman öğretmenler de bir silkelene kendine gelme, kendine güven bazı

şeyleri başarabilirlik duygusu artacaktır. Eğitime bu yansiyacaktır. Çocuklarımız geleceğimiz daha aydınlık olacaktır diye düşünüyorum. (MD14, Erkek, Ortaokul)

Branşlara uygun ölçütler belirlenmelidir. Değerlendirme sonuçları öğretmenin eline verilmeyip de eskisi gibi sicil notu vermek suretiyle belirlenen bir süre içerisinde yüksek puan alanlar derece ile ödüllendirilip, düşük puan alanlar da hizmet içi eğitime tâbi tutulabilirler. Değerlendirme sonuçları ile ilgili çok sıkıntı yaşayan okul müdürleri tanıyorum sicil notunda olduğu gibi süre sonrasında istek doğrultusunda değerlendirme sonuçlarını görebilmeli. Tanıdığım bir okul müdürü öğretmenin şikâyetine binaen soruşturma geçiriyor şimdi. (MD1, Kadın, Okul öncesi)

Süreç okullara göre aynı başlıklar altında yeni sorularla bölgesel farklılıkta hazırlanmalıdır. Ölçütlerin okul türlerine göre ayarlanması gerekir. Sosyo-ekonomik anlamda kendi kıstaslarımıza uygun okullar bazında değerlendirilmeliyiz. Ülkemizin farklı coğrafi bölgelerinde özellikle yeni göreve başlayan öğretmen arkadaşların o bölgeye özgü şekilde değerlendirilmesi gerekir. (MD5, Erkek, İlkokul)

Öğretmenin verimliliğini en iyi ifade eden öğrencilerdir. Öğrencilerin zaman zaman fikri diye düşünüyorum. Meslekî kademelere göre değerlendirme yapılması daha mantıklı olacaktır diye düşünüyorum. (ÖG21, Kadın, Lise)

Öğrenci ve veli değerlendirmesinin kesinlikle işin içine katılmaması lazım zaten veliler kendilerini çok önde görüyorlar. Öğretmen ne yaparsa ben karışabilirim konumundalar bu öğretmeni gerçekten yıpratıyor. Ölçüt maddelerinin revize edilmesi branş bazına indirgenmesi gerekiyor. Müfettişler sürece dâhil edilebilir. (ÖG2, Kadın, Okul öncesi)

Sürece yönelik bazı ölçütlerin revize edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Davranış değerlendirmeye yönelik ölçütler getirilmeli. Okul müdürlerinin süreçle ilgili bir eğitime tâbi tutulması aldığı bilgileri öğretmenlerine aktarması gerektiğini düşünüyorum. Psikolojik baskı yapılmamalı. Denetleme öğretmenleri sıkmadan, kontrol altında tutmadan, sürekli gözetleniyor hissi yaratmadan yapılmalı. Aksi takdirde performans düşüşüne neden olur. Okul müdürlerinin psikolojik olarak veya denetim alanında eğitime alınması gerekiyor. Okul müdürünün öğretmenleriyle yaşadığı herhangi bir sıkıntı denetim sürecine yansımamalı. Denetleme olmalı ama öğretmenleri bu süreç yıpratmamalı. Eğer süreç ödüllendirmeye veya cezalandırmaya giderse öğretmenler arasında daha fazla çatışma çıkar huzursuzluk yaratabilir. Şu hali bence daha uygun. Süreç sürmeli fakat öğretmenlerin psikolojisini bozmadan sürekli izlendiği hissi yaratmamalı sıkmamalı. (ÖG9, Kadın, İlkokul)

Öncelikle bu performans değerlendirmeyi niçin yapıyoruz? Nasıl yapacağız? Kimler vasıtasıyla yapacağız? Elde edilen sonuçları nasıl değerlendireceğiz? Sonuçlardan elde ettiğimiz artı ve eksileri ne yapacağız? Bütün bu sorulara verilecek cevaplar eğitim uzmanları tarafından somut, bilimsel gerçekliklere uygun şekilde enine boyuna irdelenmeli. Performans değerlendirme sürecinin başından sonuna kadar olan tüm safhaları için de mutlaka bu değerlendirmeye tâbi tutulacak olan öğretmenlerin görüşleri alınmalı, katkıları sağlanmalı. Mademki insan yetiştiriyoruz, bu konuda yapılacak çalışmalar, atılacak adımlar ciddiyetle ele alınıp titizlikle uygulanmalı. Mevcut haliyle uygulanacaksa hiç uygulanmasın daha iyi. Bu haliyle tam olarak gömleğin ilk düğmesi yanlış iliklenmiş durumda. İşe yarar faydalı bir sonuç beklemek imkânsız kanaatindeyim. (ÖG15, Erkek, Ortaokul)

Bazı okul müdürleri (MD1, MD5, MD14, MD22) öncelikli olarak değerlendirme ölçütlerinin revize edilerek branş bazında değiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir okul müdürü (MD5, Erkek, İlkokul) “*maddelerin okul okul, bölge bölge de revize edilmesi gerektiğini*” belirtmiştir. Okul müdürlerinin üzerinde ısrarla durduğu diğer bir konu ise değerlendirme sonucunda öğretmenlere yönelik somut adımlar atılması olmuştur. Bazı okul müdürleri öğretmenlere, aldıkları puana göre bir yaptırım uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Okul müdürleri, yüksek puan alanların muhakkak ödüllendirilmesi gerektiğini, düşük puan alan öğretmenlere de bir yaptırım uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul müdürleri, bu yaptırımın hizmet içi eğitim şeklinde olabileceğini; il, ilçe sınırları içerisinde görev yeri değişikliği olabileceğini, maaş kesimi olabileceğini belirtmişlerdir. Çalışan öğretmenle çalışmayan öğretmenin muhakkak ayırt edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bir okul müdürünün (MD12, Erkek, Ortaokul) sürece yönelik şu önerisi oldukça dikkat çekicidir: “*Genel olarak ölçütler daha objektif, daha net ve ölçülebilir bir şekilde olmalıdır. Değerlendirici olan okul müdürlüğü bir meslek olmalı, yani profesyonel hale getirilmeli. Çünkü değerlendiricinin gelecekle ilgili meslekî bir kaygısı olmamalı. Denetim yöntemleri ve teknikleri üzerine tüm değerlendiriciler belirli periyotlarla eğitime alınmalı, bu konuda profesyonelleşmeleri sağlanmalı.*” Benzer önerileri başka bir okul müdürü “*Okul müdürlüğünün profesyonel hale getirilmesi, okul müdürlüğünün bir kadro haline dönüştürülmesi oldukça önemlidir. Okul müdürleri değerlendirme yaparken gelecek kaygısına düşmemeli, yarın ben de öğretmenliğe dönersem öğretmen arkadaşlarla karşı karşıya kalırsam diye bir endişe duymamalı.*” (MD22, Erkek, Lise) şeklinde dile getirmiştir.

Bu önerilerin yanında sürece farklı paydaşların da katılması gerektiği bazı okul müdürleri tarafından ifade edilmiştir. “*Değerlendirme yaparken bizim bir üstümüzde değerlendirmeye katılmalı bence direk öğretmenle müdür karşı karşıya kalmamalı. Öğretmen de haksızlığa adaletsizliğe uğramamalı diye düşünüyorum.*” (MD2, Kadın, Okul öncesi); “*Puanlama anlamda veli ve öğrenci de sürece dâhil edilmeli puan ağırlığı müdür de olsun ama veli ve öğrenci de sürece dâhil edilsin müdür tepkilerin odağından kurtulsun.*” (MD19, Erkek, Lise); “*...performans değerlendirmesi, öğretmenin dersine girdiği sınıflardan objektif olarak gözlemleyebilecek öğrencilerden de alınmalıdır. Müdür yardımcısı da değerlendirmede katkı sağlayabilir. Bazı velilerden de görüş alınabilir.*” (MD20, Kadın, Lise) diyerek sürece öğrenci, öğretmen, veli gibi paydaşların da katılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ise sürecin geliştirilmesine yönelik olarak çok yönlü pek çok öneride bulunmuşlardır. Öğretmenler öncelikle değerlendirmenin adaletli ve tarafsız bir biçimde, nesnel olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin değerlendirme yaparken siyasi düşüncesini, sendikasını, bir kenara bırakarak nesnel bir değerlendirme yapması gerektiği ifade edilmiştir. Değerlendirme ölçütlerinin revize edilmesi gerektiği öğretmenlerce de belirtilmiştir. Özellikle meslek liselerinde görev yapan meslek dersi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri değerlendirme ölçütlerinin tüm branşlara hitap edecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Okul müdürleri değerlendirme sonrasında düşük puan alan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönlendirilmesi hususunda önerilerde bulunurken, benzer öneri öğretmenler tarafından okul müdürlerinin denetim ve değerlendirme etkinlikleri için hizmet içi eğitimi yönlendirilmeleri konusunda olmuştur. Okul müdürlerinin bazıları gibi araştırmaya katılan bazı öğretmenler de performans değerlendirme sürecine farklı paydaşların da katılması

gerektiğini söylemişlerdir. Örneğin "...Sürece okul müdürlerinin dışında eğitim bilimcisi psikolog gibi uzmanların sürece dâhil edilmesi gerekir."(ÖG5, Kadın, İlkokul); "...değerlendirmenin birkaç koldan okul müdürü, müdür yardımcısı gibi yapılmasının daha iyi olacağını düşünüyorum."(ÖG10, Erkek, İlkokul); "...Veliler ile öğrencilerde sürece dâhil edilebilir."(ÖG12, Erkek, Ortaokul); "Müdürümüzün yanı sıra dersimize girdiğimiz her sınıftan öğretmenlere değişik rastgele seçilen sınıf mevcudunun % 10'u öğrenci ve velinin de öğretmeni değerlendirmesi değerlendirmenin objektifliğini arttıracaktır."(ÖG14, Erkek, Ortaokul); "Öğretmenin verimliliğini en iyi ifade eden öğrencilerdir. Öğrencilerin zaman zaman fikri alınabilir diye düşünüyorum."(ÖG21, Kadın, Lise); "...Değerlendirmeye öğrenci ve velilerde katılmalı."(ÖG22, Kadın, Lise)demişleridir.

Farklı paydaşların da sürecin içine katılması gerektiğini ifade eden okul müdürleri ve öğretmenlerin yanında, bu görüşe tamamen karşı olan bir öğretmen ise karşıtlığını şu şekilde ifade etmiştir: "Öğrenci ve veli değerlendirmesi kesinlikle işin içine katılmaması lazım. Zaten veliler kendilerini çok önde görüyorlar. Öğretmen ne yaparsa, ben karışabilirim konumundalar bu öğretmeni gerçekten yıpratıyor."(ÖG2, Kadın, Okul öncesi). Okul müdürleri ve öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinin geliştirilmesi yönünde dile getirdikleri öneriler genel olarak ele alındığında şu konular öne çıkmaktadır:

- Değerlendirme tarafsız, adaletli, nesnel bir biçimde gerçekleştirilmelidir.
- Değerlendirme ölçütleri yeniden gözden geçirilerek revize edilmeli, her branş için farklı değerlendirme ölçütleri belirlenmelidir.
- Değerlendirme ölçütleri için bölgesel düzenlemeler yapılmalıdır.
- Değerlendirme sonuçlarının somut yaptırımları olmalı, ödül ve ceza sistemi mutlaka hayata geçirilmelidir.
- Okul müdürlerinin denetim ve değerlendirme yöntem ve teknikleri konularında uzmanlaşması için hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Yetersiz veya başarısız görülen öğretmenler hizmet içi eğitime tâbi tutulmalıdır.
- Öğrenci, veli, müfettiş gibi farklı paydaşlar da değerlendirme sürecinde yer almalıdır.
- Okul müdürleri öğretmenler ile empati kurabilmeli, psikolojik baskıdan uzak durulmalıdır.
- Değerlendirici olan okul müdürlüğü bir meslek olmalı, yani profesyonel hale getirilmelidir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 2015-2016 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan performans değerlendirme sistemi ile ilgili olarak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için okul müdürleri ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre okul müdürleri ve öğretmenler, öğretmenlerin bir denetime tâbi tutulmasının, performanslarının değerlendirilmesinin bir gereklilik olduğu yönünde ortak görüşe sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin biri dışında tamamı performans değerlendirmeyi olumlu bulduklarını dile getirmiştir. Aslında, olumlu bulmayan öğretmenin görüşü de performans değerlendirmenin özünden daha çok uygulanma biçimi ile ilgilidir. Bu öğretmen okul müdürünün, değerlendirme formunu çok kısa bir sürede doldurmasından rahatsızlığını dile getirmiş ve okul müdürünün bir yıl boyunca yaptıkları çalışmalarını takip edemeyeceğini belirtmiştir. Aynı öğretmen bazı öğretmenlerin uygulamadıkları ya da yapmadıkları uygulamaları yapmış gibi

gösterdiklerini de ileri sürmüştür. Ancak bu öğretmenin çekincelerine rağmen denetim, örgütlerin etkililiğini sürdürmesi için vazgeçilmez bir süreçtir. Eğitim örgütlerinin etkililiklerinin devamlı olarak izlenmesi, değerlendirilmesi ve bunun sonucunda geliştirilmesi için denetim etkinliklerine önem verilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2009). Yıl boyunca yaptıkları etkinliklerden hareketle değerlendirmeye alınan öğretmenler aldıkları dönütler sayesinde zayıf ve güçlü yanlarını görebilirler, kendilerini geliştirerek etkililiklerini ve verimliliklerini artırabilirler. Bu ve benzer olası sonuçlar benzer uygulamaların desteklenmesini gerektirebilir. Nitekim araştırma grubundaki okul müdürleri ve öğretmenlerin, görüşleri de bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ve öğretmenler performans değerlendirme sürecinde kullanılan ölçütler hakkında farklı yönde görüşler belirtmiş olsalar da katılımcıların hepsi ölçüt sayısını yeterli bulmuş ancak fazla ayrıntılı olarak değerlendirmiştir. Bu durum, asıl amaç olan performans değerlendirmeden uzaklaşarak sadece ölçütlerin belirlenmesi şekline dönüşebilme tehlikesini barındırmaktadır. Bir okul müdürünün *“değerlendirme formunda yer alan ölçüt sayısının fazla oluşundan dolayı formu doldururken hata yapma oranının arttığı, değerlendirme yaparken kafa karışıklığı yaşanabildiği”* yönündeki görüşü bu durumu çok güzel örneklemelemektedir. Değerlendirme ölçütleri ile ilgili görüşlerden biri de, ölçütlerin standart bir halden kurtarılarak branşlara ve okul türlerine özgü hale getirilmesidir. Uygulanabilirliği olmayan, farklı okul türlerine ve farklı branşlara hitap etmeyen, performans ölçütlerinin geçerliliği oldukça düşük olabilir. Bu bağlamda katılımcıların da önerdiği gibi belirlenen ölçütlerin *“esnek, uygulanabilir, anlaşılır, özellikle de nesnel olması”* sorunun çözümüne katkı getirebilir.

Araştırmaya katılan tüm okul müdürleri; okul müdürlerinin değerlendirme süreci içinde mutlaka rol alması gerektiğini düşünmektedir. Okul müdürleri bu görüşlerine gerekçe olarak, denetmenlerce yapılan denetimlerdeki zaman ve sıklık sınırlılığını göstermiştir. Ayrıca sürekli olarak birlikte çalıştıkları öğretmenleri denetmenlerden daha iyi tanıyacaklarını, çalışmalarını daha kolay takip edebileceklerini belirtmişlerdir. Ancak bazı okul müdürleri ise performans değerlendirmesinin denetmenlerle birlikte yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Değerlendirmede okul müdürlerinin yanı sıra denetmen gibi farklı bir kişinin, farklı bir bakış açısıyla değerlendirme yapmasının daha verimli olabileceğini belirtmişlerdir. Okul müdürleri bu görüşü genel olarak öğretmenlerle karşı karşıya gelmemek adına ileri sürmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları değerlendirmeyi okul müdürünün yapması gerektiği yönünde görüş bildirirken, bazı öğretmenler de değerlendirme sürecine müfettişlerin dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler de bir ders saatine sıkıştırılan ve yüzeysel bir şekilde gerçekleştirilen değerlendirmeden duydukları rahatsızlığı ifade etmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenler okul müdürlerinin öğretmenlerin bir yıl boyunca yaptığı çalışmalarını, iletişim biçimlerini, okula ve öğrenciye olan katkılarını daha yakından takip edebileceğini ileri sürmüşlerdir. Çeşitli araştırmalarda da (Başol, & Kaya, 2009; Aslanargun, & Görsoy, 2013; Altun, 2014; Yeşil, & Kış, 2015; Demirtaş, & Akarsu, 2016; Tonbul, & Baysülen, 2017) öğretmenlerin ders denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapılmasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin denetimini tercih etmelerinin en önemli sebebi birlikte çalıştıkları için okul müdürlerinin, müfettişlerin aksine, anlık performanslarını değil, süreç performanslarını ölçebilme ihtimalidir. Bu

bağlamda öğretmenlerin bu süreci bir mesleki gelişim süreci olarak gördükleri ve kendilerini geliştirecek öneriler bekledikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan okul müdürleri ve öğretmenler, okul müdürlerinin denetim yapmasını savunurken, müfettiş denetiminin zaman olarak sınırlılığından ve sıklığının az olmasından şikâyet etmişlerdir. Ancak Yeşil ve Kış (2015) araştırmalarında okul müdürlerinin denetim yapacağını haber verdiğini ancak onların da çoğunlukla dönemde bir kez denetim yaptığını belirtmişlerdir. Ayrıca daha önce yapılan birçok araştırmada (Başar, 1981; Algül, 1998; Özbaş, 2002; Kaya, & Ülker, 2011; Koç, 2018) okul müdürlerinin ders denetimine çok fazla zaman ayırmadıkları belirlenmiştir.

Türk eğitim sisteminde denetmenlerin yaptıkları denetimin okul müdürü ve öğretmenlerce tercih edilmemesinin sebeplerinden biri de eski denetim sisteminde denetmenlere "bireysel ve kurumsal denetim, inceleme, soruşturma, rehberlik ve iş başında yetiştirme" (MEB, 1999a, 1999b, 2011) başlıkları altında toplanan birçok görev verilmesidir. Yapılan araştırmalara (Danyeri, 2001; Can, 2004; Akbaba-Altun, & Memişoğlu, 2008; İkinci, & Karakuş, 2011) göre eğitim denetmenleri, sayılan görevler arasında daha çok inceleme, soruşturma ve denetim ağırlıklı olarak çalışmakta ve rehberlik görevleri yeterince yapılmamaktadır. Bazı araştırmalara göre (Beyhan, 2009; Kayıkçı, & Şarlak, 2009; Memduhoğlu, & Taymur, 2009; Kılıç, Aslanargun, & Arseven, 2013) denetmenlerin denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma görevlerini bir arada yürütmeleri görevin etkililiğini azaltan bir etken olabilmektedir. Çünkü denetmenlerin soruşturma yapabilecekleri kişileri denetlemeleri kendi içinde bazı sorunları da barındırmaktadır. Örneğin bu rolleri bilen öğretmenler çoğu zaman denetim sürecinde oldukları gibi davranmamaktadırlar. Aksu, Özdemir ve Kasalak'ın (2011) araştırmasına göre denetmenler, rehberlik ve denetimin ayrılamayacağını ancak inceleme ve soruşturmanın rehberliğe engel oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Bu bulgu da bir önceki yorumu destekler niteliktedir.

Araştırmada, bazı okul müdürleri ve öğretmenler değerlendirme sürecine denetmenleri, velileri ve öğrencilerin de dâhil olması gerektiğini belirtmişlerse de bu görüş diğer katılımcılar tarafından desteklenmemiştir.

Katılımcılara göre performans değerlendirme sürecinin en önemli avantajlarından biri sürecin okul müdürü tarafından yönetiliyor olmasıdır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre, öğretmenlerin bir değerlendirmeye tâbi tutulacaklarını bilmeleri, yapılacak olan değerlendirmenin de belli ölçütlere göre yapılması, öğretmenlerin sürekli bir hazırlık içerisinde olmasını gerektirmektedir. Bu önemli bir avantaj olarak görülmektedir. Çünkü öğretmenler sürekli olarak kendilerini geliştirmek zorunda hissetmektedirler. Buna bağlı olarak ortaya çıkan avantajlardan biri de okul müdürlerinin aynı çatı altında çalıştıkları öğretmenleri yakından tanıma ve değerlendirmeleri yaparken bütün bir yılı göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmaları ihtimalidir. Ayrıca müfettişlerin yaptığı denetimlerin temel eğitim kurumlarında yılda belki bir iki kez, ortaöğretim kurumlarında ise üç yılda bir yapılması da bu görüşe önemli bir kanıt oluşturmaktadır. Öğretmenler bu denetimlerde müfettişler tarafından genellikle bir ders saati boyunca izlenmekte ve bir değerlendirmeye tâbi tutulmaktaydı. Öğretmenlerin bir derslik performansı göz önünde bulundurulurken takdir edilen puan, tartışmaya çok açık bir puan olarak görülmektedir. Anılan avantajlara ilişkin bulgular bazı araştırmalarda da (Aslanargun, & Görsoy, 2013; Demirtaş, & Akarsu, 2016) elde edilmiştir.

Okul müdürü bir katılımcı performans değerlendirme süreci sonunda herhangi bir yaptırım olmamasını bir dezavantaj olarak yorumlamıştır. Bu sonuç ile bağlantılı olarak okul müdürlerinin önemli kaygılarından biri performans değerlendirme sürecinin öğretmenlerle aralarında çatışmaya neden olabilecek olmasıdır. Katılımcı bir okul müdürü “sürecin sorumluluğunun tamamını okul müdürlerine bırakıldığını” ve bu durumun okul müdürleri ile öğretmenleri karşı karşıya getirebileceğini belirtmiştir. Okul müdürlerinin görevlerini görevlendirme ile sürdürmesi bu kaygının kaynağı olabilir. Okul müdürlüğünün bir kadro olarak tahsis edilmemiş olması, değerlendirmeyi yapan okul müdürünün ilerleyen zamanlarda tekrar öğretmenliğe dönebilme ihtimalinin olması okul müdürlerini endişelendiriyor olabilir. Bu yüzden okul müdürleri öğretmenler ile karşı karşıya gelmekten endişe duymaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerde okul yöneticilerinde olduğu gibi aynı okulda birlikte çalıştıkları okul müdürü tarafından değerlendirilmenin önemli bir avantaj olduğunu düşünmektedirler. Bazı öğretmenlere göre, performans değerlendirme sistemi öğretmenlere dışarıdan bir bakış ile bilgi verecek, bu bilgi ile öğretmenler özeleştiri yapacak ve bu da öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine sebep olacaktır.

Öğretmenlere göre bu sistemin en önemli dezavantajı ise okul müdürlerinin “adil ve nesnel olmama ve taraf tutma” ihtimalidir. Katılımcı öğretmenler, taraflı ve nesnel olmayan yaklaşımların süreci dezavantajlı hale getirebileceğini belirtmişlerdir. Bir öğretmen katılımcı bu dezavantajın tarafların birbirlerine karşı davranışlarında olumsuzluklara neden olabileceği şeklinde açıklamıştır. Hatta bu durumun öğretmenler arasında kıskançlık, hizipçilik, gruplaşma ya da müdüre karşı olumsuz düşünceler açıklama şeklinde olabileceğini belirtmiştir. Aslında bazı öğretmen katılımcıların “sendikal ilişkiler ve siyasi düşünce yakınlığı” ile ilgili düşünceleri bu sürecin “adil ve nesnel olmama ve taraf tutma” düşüncesinin altında yatan temel düşünce olabilir. Daha önce yapılan bazı araştırmalarda da (Aslanargun, & Görsoy, 2013; Demirtaş, & Akarsu, 2016) öğretmen denetimini okul müdürlerinin yapmasının en olumsuz tarafı olarak okul müdürlerinin “nesnel olmama, yanlı davranma ya da taraf tutma (kişisel takıntılar, siyasi görüşler, kişisel ilişkiler, sendika farklılığı vb.)” ihtimali olduğu belirtilmiştir.

Performans değerlendirmesi ile ilgili olarak olumsuz görüş bildiren bir öğretmenin okul müdürü ile yaşadığı bazı sorunlardan dolayı sürece karşı çıkması bu sistemin en olumsuz yönü olarak görülebilir. Okul müdürü ile öğretmenler arasında sorunlar olan bir okulda okul müdürünün bu sorunları denetim sürecine yansıtması, sürece duyguların karıştırılması ve amacı dışında kullanılması, nesnelliğin yitirilmesi vb. alanyazında da belirtildiği gibi sürecin olumsuz yönlerinden biridir. Aslanargun ve Görsoy (2013) araştırmalarında, okul müdürlerinin denetim yapması ile ilgili olarak öğretmenlerin en önemli kaygısının “nesnel olmama/yanlı davranma” kaygısı olduğunu belirlemiştir.

Bazı öğretmenler, okullarında düşük puan alan öğretmenlerin aldıkları puan konusunda bilgilendirilmediğini ve neden düşük puan aldıklarını bilmediklerini ifade etmiştir. Aslında bu uygulama performans değerlendirme sürecinin temel ilkelerine ve doğasına aykırı bir durumdur. Çünkü performans değerlendirme sürecinde değerlendirilen kişiye dönüt verilmesi, olumlu ve olumsuz yönlerinin mutlaka kişiye bildirilmesi, eksik yönlerin giderilmesi için alınacak tedbirlerin iletilmesi gereklidir. Performans değerlendirme süreci, kişisel ilişkilerden arınmış, nesnel, belli ilkelere ve kurallara göre yürütülmesi

gereken bir süreçtir. Bu sürecin öncelikli amacı denetlenen kişileri geliştirmektir ve bu süreçten elde edilen bulgular kişilerin gelişimi için kullanılmalıdır.

Araştırmada katılımcıların sürecin geliştirilmesine yönelik önerileri de belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların ilk ve en önemli önerisi, değerlendirmenin tarafsız, adaletli ve nesnel bir biçimde gerçekleştirilmesi gerektiği yönündedir. Bu öneri aslında performans değerlendirme sürecinde yaşanabilecek en önemli sorun ile ilgili ipuçları da vermektedir. Daha önceki temalarda da vurgulandığı gibi performans değerlendirme sürecine zarar verebilecek en önemli sorun okul müdürlerinin taraf tutması, yanlı değerlendirme yapması ve sürece sendikal, ideolojik vb. diğer etkilerin karıştırılmasıdır. Bu sorunun önünde geçilmesi için yapılan önerilerden biri performans değerlendirme sürecinde müfettişler ya da üst yöneticileri gibi farklı kişilerin katılımının sağlanmasıdır. Bir öğretmen değerlendirme yapacak kişiler arasında öğrencilerin zaman zaman fikrinin alınabileceğini belirtirken başka bir öğretmen öğrenci ve veli değerlendirmesinin kesinlikle işin içine katılmaması gerektiğini belirtmiştir. Bazı araştırmalarda da (Çelikten, & Özkan, 2018) belirlendiği gibi Türkiye’de özellikle öğrenci ve velilerin değerlendirme yapması ile ilgili olarak öğretmenler arasında çok önemli bir karşı duruş bulunmaktadır.

Sürecin sonunda ne yapılması gerektiği ile ilgili olarak çok da tutarlı olmayan öneriler gelmiştir. Bir okul müdürü performans değerlendirme sürecinin sonunda somut ödül veya yaptırımların olması gerektiği yönünde görüş bildirirken bir öğretmen süreçte ödüllendirmeye veya cezalandırmaya gidilmesinin öğretmenler arasında daha fazla çatışmaya ve huzursuzluğa yol açabileceğini belirtmiştir. Ancak genel olarak, performans değerlendirme sürecinin bir tehdit ya da psikolojik baskı unsuru olarak değil bir geliştirme süreci olarak düşünülmesi gerektiği yönünde öneriler yapılmıştır. Ayrıca okul müdürleri öğretmenlerin eksikliklerinin giderilmesi için hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi önerisini getirmiştir. Bu öneri, öğretmenlerin tespit edilen eksikliklerinin giderilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda performans değerlendirme sisteminin öğretmenlerin meslekî gelişimine katkı sağlayacak bir sistem olarak düşünülmesi gerektiği unutulmamalıdır. Okul müdürleri performans değerlendirmesi yaparken bu konuya özellikle dikkat etmeli, değerlendirilen öğretmenler de meslekî gelişimlerine yönelik gerekli çıkarımlarda bulunabilmelidir.

Hizmet içi eğitim önerisi okul yöneticileri için de önerilmiştir. Araştırmaya katılan bir okul müdürü ve bir öğretmen “*okul müdürlerinin denetlenme konusunda eğitim almalarının ve bilgilendirilmelerinin gerektiğini*” belirtmiştir. Bu öneri aslında performans değerlendirme sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinin en önemli şartı gibi görünmektedir. Çünkü okul müdürlerinin bu tür gözlemleri yapabilmeleri için özellikle denetim, performans değerlendirme ve sınıf içi gözlem teknikleri gibi konularda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Ancak Türk eğitim sisteminde okul yöneticiliği eğitim gerektiren bir meslek olarak kabul edilmediği ve günümüzde bile meslekte asıl olan öğretmenliktir ilkesine göre hareket edildiği için okul müdürlerinin çok büyük bir çoğunluğunun bu konularda yeterli bilgisi yoktur. Bu konuda yeterli olmayan okul müdürlerinin yaptığı değerlendirmeler yarardan çok daha olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Çünkü denetim gibi önemli bir görevi yerine getirecek olan kişilerin denetledikleri kişilerden daha bilgili, daha eğitimli ve daha donanımlı olmaları gereklidir. Ergen ve Eşiyok’un (2017) araştırmasına göre öğretmenler okul müdürlerini ders denetimi konusunda genel olarak yeterli görmektedir. Ancak bu oran çok yüksek değildir. Koç’un (2018) araştırmasına göre okul müdürleri de

kendilerinin öğretmen denetimi konusundaki yetkinlik düzeylerinin düşük olduğunu ve bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının bulunduğunu düşünmektedirler.

Yukarıdaki öneri ile ilgili bir başka öneri de okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek olması gerektiği ile ilgilidir. Bazı okul müdürleri okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek olması gerektiğini belirtmiştir. Bu okul müdürlerinin, değerlendirmeler yapılırken okul müdürlerinin gelecek kaygısına düşmemesi, yarın ben de öğretmenliğe dönersem öğretmen arkadaşlarla karşı karşıya kalırsam diye bir endişe duymaması gerektiği yönündeki görüşü tamamen mevcut okul yöneticiliği uygulaması ile ilgilidir. Mevcut sistemde okul müdürlerinin görevlerini görevlendirme ile sürdürmesi bu kaygının temel kaynağıdır. Çünkü bugün okul müdürü olan kişinin birkaç yıl sonra öğretmen olma ihtimali vardır. Okul müdürleri, bugün düşük puan verdiğimiz bir öğretmen gelecekte okul müdürü olup bunun acısını bizden çıkarabilirler diye düşünmektedir. Okul müdürleri bu sorunun giderilmesi için “üst makamların da değerlendirmeye katılması, puan ağırlığı müdürde olmak şartı ile veli ve öğrencilerin de sürece dâhil edilmesi, müdür yardımcılarının da değerlendirmede katkı sağlaması” yönünde öneriler getirmişlerdir. Okul müdürleri, böylelikle sorumluluğun sadece okul müdürünün omuzlarına yüklenmesinin önüne geçilmesini istediklerini ima etmişlerdir.

Araştırmaya katılan bazı okul müdürleri ve öğretmenler, değerlendirme ölçütlerinin çok genel ifadeler içerdiğini ifade etmiş ve ölçütlerin daha anlaşılabilir, daha nesnel ve daha net olması gerektiğini öneri olarak belirtmiştir. Bazı okul müdürleri ve öğretmenler ölçütlerin branşlara, okullara hatta bölgelere özgü olarak düzenlenmesi gerektiğini de belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin kritik noktalarına odaklanarak, uygulanabilir sayıda performans ölçütü oluşturmak daha işlevsel olabilir.

Belki de konu ile ilgili en temel ve genel öneri “öğretmenlerin görüşleri alınmalı ve süreç bilimsel bir temel oturtulmalıdır” önerisidir. Çünkü bu öneri Türk eğitim sisteminin genel bir özelliğini yansıtmaktadır. Türk eğitim sisteminde hayata geçirilen uygulamalar konusunda çoğunlukla ilgili tarafların ya da uygulayıcıların görüşleri pek alınmamaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki eğitim alanında gerçekleştirilecek reform hareketlerinde en kritik unsur tartışmasız öğretmendir. Öğretmenler tarafından benimsenmeyen, içselleştirilmeyen reformlar başarılı olmamakta dolayısıyla da sınıf ortamına yansımamaktadır. En önemli unsur olan öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda meslekî gelişimlerinin desteklenmesi oldukça önemlidir.

Öneriler

Kütahya il merkezindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yapılan bu araştırma ile elde edilen sonuçlar yorumlandığında, performans değerlendirme sürecine yönelik şu öneriler getirilmiştir:

- Eğitimde denetim sistemine dair durum saptama yapıldıktan sonra, geliştirme çalışmaları başlatılmalıdır.
- Etkili bir eğitim sistemi için, denetim sistemi bakanlık ve il düzeyinde yeniden ele alınmalıdır.
- Ders denetimleri sadece okul yöneticilerine bırakılmamalıdır. Denetim görevi okul müdürleri ile eğitim müfettişlerince yapılmalı, derslerin etkili ve yeterli biçimde

yürütülmesi için müfettişler rehberlik yapmalı ve öğretmen performansının geliştirilmesine destek sağlamalıdır.

- Performans değerlendirme ölçütleri okul müdürleri ve öğretmenlerin ortak görüşleri ele alınarak yeniden düzenlenmelidir.
- Değerlendirme ölçütleri revize edilmeli, nesnel ve nicel hale getirilmeli, branş ve okul kademeleri bazında yeniden düzenlenmelidir.
- Mesleki açıdan kritik unsurlara odaklanmak suretiyle uygulanabilir sayıda performans göstergesi oluşturulması daha isabetli olacaktır.
- Öğretmen performans değerlendirme süreci ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici imkânlar sağlanmalıdır.
- Değerlendirmeyi gerçekleştirecek olan okul müdürleri değerlendirme sürecine yönelik olarak hizmet içi eğitimlere alınmalı, yetkin hale getirilmelidir.
- Performans değerlendirme sonrasında okul müdürleri öğretmenlerle mutlaka görüşmeli, onlara dönüt vermelidir.
- Değerlendirme sonunda öğretmenlere verilen puanlara göre, başarılı görülen öğretmenler takdir edilmeli, başarısız olan öğretmenlerin eksik yönlerinin tamamlamalarına fırsat tanıyacak hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır.
- Okul müdürleri öğretmenlere öğretimsel hedefleri gerçekleştirmeleri için gerekli yerlerde profesyonel destek sağlamalı, öğretmenleri meslekî gelişime özendirilmelidir.
- Değerlendirme tarafsız, adaletli ve nesnel bir biçimde yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Okul müdürleri süreci psikolojik bir baskı aracı kullanmamalı, otoriter tutum ve davranışlardan kaçınmalı, öğretmenleri ile karşılıklı güven ve saygıya dayanan bir ilişki tesis etmelidir.
- Okul müdürleri eğitim lideri olarak öğretmenler ile etkili iletişim kurmalı onların meslekî gelişimlerine katkı sağlayacak dönütler vermelidir.
- Okul müdürleri yaptıkları değerlendirme ile öğretmenlerin motivasyonunu arttırmayı, onlara moral vermeyi ve iş doyumunu sağlamayı amaçlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (2002). *İnsan kaynağının yönetimi geliştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akbaba-Altun, S., & Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 7-24.
- Akçay, C., & Başar, M. A. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(38), 170-197.
- Aksu, M. B., Özdemir, İ., & Kasalak, G. (2011). Çağdaş denetim anlayışına sahip eğitim müfettişleri nasıl yetiştirilmelidir? III. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*. ss. 307-333, Mersin.
- Algül, A. (1998). *İlköğretim okulları 1. kademe öğretmenlerinin, okul müdürlerinin denetleme yeterliliklerine ilişkin algı ve beklentileri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Alphan-Şentuna, D. (2007). *Değişen liderlik rolleri perspektifinde okul yöneticilerinin öğretmen performansını yönetmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aslanargun, E., & Görsoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 98-121.
- Başar, H. (1981). *Okul yöneticisinin denetim görevi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Başol, G., & Kaya, I. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin performanslarının okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi üzerine görüşleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitapçığı*, Çanakkale.
- Beyhan, A. (2009). İlköğretim müfettişlerinin disiplin soruşturmalarında karşılaştığı sorunlar. *1. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*. 22-23 Haziran 2009. Ankara.
- Bozkurt-Bostancı, A. (2004). *Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okullarında öğretmen performans yönetimi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, 161, 112-122.
- Çelikten, M., & Özkan, H. H. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 806-824.
- Danyeri, Ö. (2001). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demirtaş, H., & Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(29), 27-45.
- Dönmez, B., & Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 454-478.
- Dumrul, N. S. (1986). *İlkokul müdürlerinin denetim yetki ve yeterlikleri* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci, A., & Karakuş, M. (2011). İlköğretim okullarında müfettişlerce yapılan rehberlik ve denetim çalışmalarının işlevselliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1849-1867.
- Ekleme, Y. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim ile ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergen, H., & Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 2-19.
- Kaya, S., & Ülker, Y. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmakta olduğu işler konusunda öğretmen görüşleri. *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*. 22-24 Haziran 2011, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kayıkçı, K., & Şarlak, Ş. (2009). İlköğretimde denetimin etkili işleyişini zorlaştıran ve zayıflatan örgütsel engeller. *1. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*. 22-23 Haziran 2009. Ankara.
- Kılıç, A., Aslanargun, E., & Arseven, Z. (2013). Eğitim denetmenlerinin rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma görevlerine yönelik bir olgubilim araştırması. *Millî Eğitim*, 197, 5-24.

- Koç, M. H. (2018). Okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen denetimlerine ilişkin ilköğretim müdürlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48, 91-110.
- MEB (1999a). *MEB teftiş kurulu tüzüğü ve yönetmeliği*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1999b). İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. *Resmî Gazete*. Sayı: 2378. Tarih: 13 Ağustos 1999.
- MEB (2011). Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. *Resmî Gazete*. Sayı: 28054, Tarih: 14 Eylül 2011.
- MEB (2000). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı. *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2508, Tarih: Ocak 2000.
- Memduhoğlu, H. B., & Taymur, A. (2009). Türkiye’de eğitim denetiminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi. 1. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*. 22-23 Haziran 2009. Ankara.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Ozan-Leylum, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı-Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 369-385.
- Özbaş, M. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, A. (1985). *Lise müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmesi ve geliştirmesi (Ankara merkez liselerinde yapılan bir araştırma)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, F., & Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri - hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102-120.
- Palmer, M., & Winters, K. T. (1993). *İnsan kaynakları* (Çev: D. Şahiner). İstanbul: Rota Yayınları.
- Resmî Gazete (2011). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Karar Sayısı: KHK/652. *Resmî Gazete*. Sayı: 28054, Tarih: 14 Eylül 2011.
- Resmî Gazete (2003). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmî Gazete*. Yayımlanma Tarihi: 27.08.2003. Sayısı: 25212.
- Tonbul, Y., & Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Yeşil, D., & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 19-35.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research design and methods*. London: SAGE.

İNGİLİZCE GENİŞ ÖZET

Views of School Principals and Teachers on Performance Evaluation Process: A Qualitative Study⁴

Mustafa TOPUZ⁵ & Kürşad YILMAZ⁶

INTRODUCTION

The issue of who should inspect teachers in the Turkish education system has consistently found grounds. In the 2015-2016 academic year, the Performance Evaluation System was implemented in a climate where the positive and negative aspects of the practices of school principals as inspectors were being discussed. The aim of this study is to determine the views of school principals and teachers about the performance evaluation system implemented in the 2015-2016 academic year. To achieve this goal, the answers to the following questions were sought:

1. What are the views of school principals and teachers about performing inspection during the performance evaluation process, the criteria used in the performance evaluation process, the advantages and disadvantages of the performance evaluation process, and who should perform performance evaluation?
2. What are the suggestions of school principals and teachers for the improvement of the performance evaluation process?

METHOD

In the study, basic qualitative research design was used. Within the scope of the research, in the 2016-2017 academic year, 22 school principals and 22 teachers working in different educational levels in the city center of Kütahya were interviewed in accordance with the questions about the performance evaluation system. In the study, the content analysis technique was adopted, and the data obtained from the interviews with school principals and teachers were summarized and interpreted in the light of specific themes.

FINDINGS

Theme 1: The Necessity of Inspection. The school principals of each school level and type who participated in the study stated that they considered it positive to inspect teachers in terms of evaluating their performance. Some school principals stated that more efficient results would be achieved with minor changes in the performance evaluation process. In the past, only the Ministry Inspectorates conducted inspections in especially secondary school level, but with the performance evaluation the inspection would be performed regularly every year.

⁴ This paper was produced from the master's thesis titled as "School Principals and Teachers' Views on the Performance Evaluation Process: A Qualitative Research" written by Mustafa Topuz under the supervision of Prof. Dr. Kürşad Yılmaz.

⁵ Principal - Linyit Primary School, Kütahya, mgtopuz43@gmail.com - ORCID: 0000-0001-6720-4532

⁶ Prof. Dr. - Kyrgyz-Turkish Manas University, Faculty of Humanities, kursadyilmaz@gmail.com - ORCID: 0000-0002-3705-5094

Theme 2: Evaluation Criteria. School principals and teachers who participated in the research expressed contrasting opinions about the criteria used in the performance evaluation process. All of the participants found the number of the criteria to be sufficient, but they evaluated them in more detail. While they indicated that especially the evaluation criteria should differ in terms of branches, some participants pointed to the need for changes to the criteria based on the school and the region. When the opinions of the participants are considered in general, ideas such as the criteria being too much detailed, some items being too difficult to evaluate, some items being immeasurable and the need for readjusting the criteria according to school types and the branches were emphasized.

Theme 3: Who Should Perform the Performance Evaluation? In this part of the research, the answer to the question whether the school principals or inspectors should perform the performance evaluation was sought. According to the findings obtained from the school principals, all school principals stated that they should definitely take part in the evaluation process. The school principals, who expressed that the evaluations carried out by the inspectors are limited to one class hour once a year, stated that they worked with the teachers for 180 working days and thus they could evaluate the teachers' yearly performance best. In addition, the evaluation criteria were arranged in such a way to evaluate the performance shown throughout a year. The participants stated that a teacher who does not work for a whole year, does not make any effort, and does not contribute anything to the school and the student would easily fool the inspector with a good performance in a class hour, but that such a situation would be unimaginable for a school principal in the capacity of inspector.

Theme 4: Positive and Negative Aspects of the Performance Evaluation Process. In this part of the study, it has been tried to determine how the positive and negative aspects of performance evaluation process are perceived by school principals and teachers. School principals stated that teachers should know that they will be subjected to an evaluation, and that the evaluation should be conducted according to certain criteria and that teachers should be constantly prepared. One school principal expressed that *"Improving the professional competence of the staff, leading to gaining the habit of working through co-operation and participation"* (SP11, Male, Secondary School) are among the important advantages of performance evaluation. The school principals stated that they had the opportunity to observe teachers' one-year work for the evaluation they would make, so that the school principal could see the course of the school's education and training activities more easily. Teachers who had been evaluated and received feedback stated that they realized their potential. The school principals also expressed that performance evaluation brings a significant advantage in terms of target determination and achievement in educational activities carried out in school.

Theme 5: Recommendations for Improving the Process. In the theme of Recommendations for the Improvement of the Process, suggestions of school principals and teachers regarding the development of the performance evaluation process are given. All of the participants made some suggestions for the development of the process, reflecting their own perspectives by making suggestions for the problems or shortcomings they encountered during the process. Some school principals (SP1, SP5, SP14, SP22) stated that the evaluation criteria first of all should be revised and changed on a branch basis. A school principal (SP5, Male, Primary School) expressed that *"the items should be revised according to each school and*

district.” Another issue that school principals have insisted on is that concrete steps be taken towards the teachers as a result of the evaluation. Some school principals stated that teachers should be imposed sanctions in line with their score. School principals stated that teachers achieving high scores should be rewarded and teachers with low scores should undergo some sanctions. School principals stated that this sanction may be in the form of in-service training, re-appointment within province or district, or salary cut. It is stated that the teacher who works hard must be distinguished from the one who avoids work.

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

According to the results obtained in the study, school principals and teachers share the common opinion that it is a necessity to inspect and evaluate the performances of the teachers. All of the teachers but one who participated in the study stated that they found the performance evaluation positive. In fact, the opinion of the teacher, who does not find positive, is more related to the way in which performance evaluation is conducted than the essence of the evaluation. This teacher expressed his discomfort for the school principal to fill the evaluation form in a very short time and stated that the principal could not follow the teacher's work all along the year. The same teacher also argued that some teachers pretended to have done some activities, though they actually had not implemented them. However, despite the concerns of this teacher, inspection is an indispensable process for the organizations to maintain their effectiveness.

Although the school principals and teachers who participated in the study stated different opinions about the criteria used in the performance evaluation process, all the participants found the criteria sufficient in terms of number but too much detailed in terms of content.

All school principals who participated in the study believe that school principals must certainly take part in the evaluation process. The school principals justify their opinion by pointing to the limitations of time and frequency of the inspections conducted by inspectors.. Besides, they indicated that they could know the teachers whom they work with better than the inspectors and that they could keep track of their work more easily. Nevertheless, some school principals expressed that performance evaluation should be done in collaboration with inspectors. They claimed that a different perspective offered by the inspector on top of the school principal would lead to a more efficient evaluation. The reason why the school principals expressed this opinion is that they generally did not want to confront the teachers.

While some participant teachers argued in favor of the evaluation by the school principal, some of them said that inspectors should be included in the evaluation process. Teachers voiced their concern over the evaluation that is limited to one class hour and carried out superficially. Furthermore, teachers who participated in the research stated that school principals could follow the teachers' year-long activities, their methods of communication and their contributions to the students more closely.

The school principals and teachers participating in the study argued for inspection by the school principal and complained about time and frequency limitation of inspection by an inspector. In the study, while some school principals and teachers indicated that inspectors, parents and students should be involved in the evaluation process, other participants expressed opposing opinions.

According to the participants, one of the most significant advantages of the performance evaluation process is that the process is managed by the school principal. In the opinion of the school administrators participating in the study, the fact that teachers know that they will be subjected to an evaluation and the evaluation being made according to certain criteria require the teachers to be in constant preparation. This is considered as an important advantage as the teachers feel the need to continuously improve themselves. One of the advantages in relation to this is that the school principals know the teachers closely whom they work together under the same roof and they could consider the whole year of work while making their evaluation. Moreover, the fact that inspectors conduct inspections in primary education institutions maybe a couple of times and in secondary education institutions every three years constitutes a supporting evidence for this opinion. Teachers used to be usually subjected to inspection by the inspectors for a class hour and evaluated based on this. The score given to the teacher upon observing one-hour performance is a controversial score.

A participating school principal interpreted the absence of sanctions as a result of the performance evaluation as a disadvantage. Related to this result, one of the important concerns of the school principals is that the performance evaluation process might lead to conflicts between the teachers and themselves. One school principal said *"the whole responsibility of the process is put on the shoulders of the school principals"* and this situation may confront the principals with the teachers. The source of this concern might be related to the fact that the principals do this job on temporary assignment. The fact that the school directorate post was not assigned as a cadre and the possibility of the school principal evaluating to return to teaching in the future may be worrying the school principals. Therefore, school principals are concerned about facing teachers.

Teachers participating in the research as well as school administrators think that being evaluated by the school principal they work with at the same school is a significant advantage. According to some teachers, the performance evaluation system will give teachers information from an outside perspective, with this knowledge, teachers will self-criticize and this will cause teachers to develop themselves.

According to the teachers, the most important disadvantage of this system is the possibility of the school principals' "not being fair and objective and taking sides." Participating teachers stated that the biased and non-objective approaches could make the process disadvantageous. One teacher participant explained that this disadvantage could cause negativity in the behaviors of the parties towards each other. S/he also stated that this situation might be in the form of jealousy, factionalism, grouping or explaining negative thoughts towards the principal among the teachers.

The most negative aspects of this system can be that a teacher who reported a negative opinion about performance evaluation is opposed to the process due to some problems s/he experienced with the school principal. In a school in which there are problems between the school principal and teachers, reflection of these problems by the school principal onto the inspection process, involving emotions in the process, losing objectivity etc. are one of the negative aspects of the process, as stated in the literature.

In the research, the suggestions of the participants about the development of the process were tried to be determined. The first and most important proposal of the participants is that the evaluation should be conducted in an impartial, fair and objective

manner. In fact, this recommendation also provides clues about the most important problem that can be experienced during the performance evaluation process. As emphasized in the earlier themes, the most important problem that could harm the performance evaluation process is the fact that the school principals take sides, make biased judgments and involve other factors in the process such as union and ideological ideas. One of the suggestions for the prevention of this problem is the participation of different people in the performance evaluation process such as inspectors or top managers. One of the teachers stated that students could be asked about their opinion from time to time as evaluators, while another teacher stated that students and parents should definitely not be involved in the process.

There were some inconsistent suggestions related to what should be done at the end of the process. A school principal expressed that there should be concrete awards or sanctions at the end of the performance evaluation process, while a teacher suggested that rewarding or punishment in the process could lead to more conflicts and unrest among the teachers. But in general, there were suggestions that the performance assessment process should not be seen as a threat or psychological pressure factor but as a development process. In addition, the school principals suggested that in-service training programs for teachers should be organized to eliminate their deficiencies. This recommendation was made in order to eliminate the identified deficiencies of teachers. In this context, it should be noted that the performance evaluation system should be considered as a system that will contribute to the professional development of teachers. School principals should pay particular attention to this issue when performing performance evaluation, and evaluated teachers should be able to make inferences about their professional development. When the results obtained with this research conducted regarding the opinions of the school principals and teachers working in the kindergarten, primary, secondary and high schools in the city of Kütahya are interpreted, the following suggestions have been made in relation to the performance evaluation process:

- After determining the situation in the inspection system in education, development studies should be started.
- For an effective education system, the inspection system should be re-considered at the ministry and provincial level.
- Course inspections should not be left to school administrators only. The inspection task should be carried out by the school principals and the education inspectors, and the inspectors should provide guidance and support the development of the teacher performance in order for the lessons to be carried out effectively and adequately.
- The performance evaluation criteria should be rearranged considering the common views of school principals and teachers.
- The evaluation criteria should be revised, made objective and quantitative, and re-arranged on the basis of branch and school levels.
- It would be more appropriate to create an applicable number of performance indicators by focusing on professionally critical elements.
- The teacher performance evaluation process should provide opportunities to support the professional development of teachers.
- School principals who will carry out the evaluation should be trained and become competent through in-service training for the evaluation process.

- After the performance evaluation, school principals should discuss the results with teachers and give them feedback.
- As a result of the evaluation, according to the scores given to the teachers, the successful teachers should be appreciated and in-service training should be provided to the unsuccessful teachers in order for them to eliminate their deficiencies.
- School principals should provide teachers with professional support where necessary to achieve instructional objectives and encourage teachers to develop professionally.
- Necessary arrangements should be made to make the evaluation impartial, fair and objective.
- School principals should not impose psychological pressure, avoid authoritarian attitudes and behaviors, and establish a relationship based on mutual trust and respect with their teachers.
- School principals should communicate effectively with teachers as educational leaders and provide feedback that will contribute to their professional development.
- Through the evaluations, school principals should aim to increase the motivation of teachers and to provide them with morale and job satisfaction.

Key Words: Inspection, School principals, Teachers, Performance, Performance evaluation

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

(In Alphabetical Order)

Research Papers / Araştırma Makaleleri

Fatma AKGÜN

- *Öğretim Elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri ve Teknostres Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*
- *Investigation of the Relationship between Information Technology Acceptance and Perceived Technostress Levels in Academic Staff*

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2019.92.1>

Kasım YILDIRIM, Seyit ATEŞ, Fatih Çetin ÇETİNKAYA & Dudu KAYA TOSUN

- *The Relations between Reading Comprehension and Reading Fluency: Their Reciprocal Roles as an Indicator and Predictor*
- *Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişkiler: Gösterge ve Yordayıcı Değişken Olarak Karşılıklı İlişkileri*

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2019.92.2>

Mustafa TOPUZ & Kürşad YILMAZ

- *Okul Müdürleri ve Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşleri: Nitel Bir Araştırma*
- *Views of School Principals and Teachers on Performance Evaluation Process: A Qualitative Study*

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2019.92.3>
