

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Job Satisfaction of Measurement and Evaluation Specialists: An Explanatory Sequential Mixed Methods Research

Esra Kınay Çiçek
Selda Örs Özgül

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1250105

Received: 11.02.2023

Revised: 17.01.2024

Accepted: 18.01.2024

Keywords:

Measurement and Evaluation
Specialist,

Job Satisfaction,

Mixed Methods Research

Abstract

This study aims to determine whether the job satisfaction of measurement and evaluation (ME) specialists working in private schools differs according to some personal variables and to examine their professional experience according to environmental factors related to job satisfaction. The study is mixed-method research using an explanatory sequential design. In the collection of quantitative data, the "Job Satisfaction Scale," consisting of 9 subscales, was used to determine the job satisfaction of the specialists, and the "Professional Experience Questionnaire of ME Specialists" was used to collect qualitative data. 44 specialists responded to the job satisfaction measure, whereas 22 specialists responded to the questionnaire. T-test and analysis of variance were used to examine whether the subscale scores differed according to the variables of gender, age, educational level, and occupational experience of employment. The responses to the questionnaire were content analyzed. It was determined that the specialists were dissatisfied in the "Promotion" subscale of the job satisfaction scale, moderately satisfied in the "Pay," "Supervision," "Fringe Benefits," "Contingent Rewards," "Communication" subscales; they were satisfied in the "Coworkers" and "Nature of Work" subscales. The analysis also found that teachers have deficiencies in writing questions, measuring high-level skills, and interpreting test and item statistics.

Ölçme ve Değerlendirme Uzmanlarının İş Doyumları: Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntemler Araştırması

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1250105

Yükleme: 11.02.2023

Düzeltilme: 17.01.2024

Kabul: 18.01.2024

Anahtar Kelimeler:

Ölçme ve Değerlendirme
Uzmanı,

İş Doyumu,

Karma Yöntemler
Araştırması

Öz

Bu araştırmanın amacı, özel okullarda çalışmış/çalışan ölçme ve değerlendirme (ÖD) uzmanlarının iş doyumlarının bazı demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek, iş doyumuyla ilgili olan çevresel etmenlere göre mesleki deneyimlerini incelemektir. Araştırma, açıklayıcı sıralı desenin kullanıldığı karma yöntem araştırmadır. Nicel verilerin toplanmasında uzmanların iş doyumlarının belirlenmesi için 9 alt boyuttan oluşan "İş Doyum Ölçeği", nitel verilerin toplanmasında "ÖD Uzmanlarının Mesleki Deneyim Anketi" kullanılmıştır. İş doyum ölçeği 44, anket ise 22 uzman tarafından yanıtlanmıştır. Demografik değişkenlere göre alt ölçek puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı t testi ve varyans analiziyle incelenmiştir. Ankete yanıtlarına içerik analizi yapılmıştır. Uzmanların iş doyum ölçeğinin yükselme olanakları alt boyutunda memnuniyetsiz, ücret, denetim, sosyal haklar, performans dayalı ödüllendirme, iletişim alt boyutlarında orta düzeyde memnun; çalışma arkadaşları ve işin yapısı alt boyutunda memnun oldukları belirlenmiştir. İçerik analizi sonucunda, uzmanların kurumlardaki pozisyonlarının ve görevlerinin değişiklik gösterdiği ve bir standardının olmadığı, kurumlarda çoğunlukla sınav odaklı çalışmalar yapıldığı, öğretmenlerin soru yazma, üst düzey becerilerin ölçülmesi, test ve madde istatistiklerini yorumlama gibi konularda eksiklikleri olduğu, uzmanların çalışmalarını destekleyen yöneticilerin yanında ÖD'yi yalnızca sınav sonucu olarak gören yöneticilerin de bulunduğu belirlenmiştir.

Sorumlu Yazar: Esra Kınay Çiçek, Dr. Öğr. Gör., Başkent Üniversitesi, Türkiye, esrakinay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1657-5138.

Yazar2: Selda Örs Özgül, Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, selda.orsozdil@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7134-5896.

Alt Bilgi: Bu makale 7. Uluslararası Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Atıf için: Kınay Çiçek, E. & Örs Özgül, S. (2024). Ölçme ve değerlendirme uzmanlarının iş doyumları: Açıklayıcı sıralı karma yöntemler araştırması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1387-1438.

Giriş

Bir eğitim sisteminin başarısı hakkında bilgi veren en önemli gösterge öğrenci davranışlarıdır. Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak derslerdeki öğrenme düzeyleri, öğrenme eksiklikleri, hangi davranışlarının geliştirilmesi gerektiği, duyuşsal özelliklerinin durumu, okul hedeflerine ulaşılma düzeyi vb. durumları belirleyebilmek için ölçme ve değerlendirme (ÖD) gereklidir. Bu nedenle ÖD eğitim sürecinin vazgeçilmez bir ögesidir. ÖD ile eğitim sisteminin kontrolü sağlanmakta, ilgili kişilere gerekli geri bildirimler verilmekte, öğretim süreciyle ilgili güçlükleri çözebilecek önlemler alınarak eğitimin kalitesi artırılmaya çalışılmaktadır. ÖD süreci okullarda öğretmenler tarafından yürütülmekte ancak bazı özel okullar ÖD uzmanı istihdam ederek bu sürecin uzmanlar tarafından koordine edilmesini sağlamaktadır. ÖD uzmanlarının genel olarak, ÖD hizmetleri ile eğitim öğretim sürecinin kalitesini geliştirmek, psikometrik özellikleri yüksek ölçme araçlarını geliştirmek ya da kullanılmasını sağlamak, ölçme uygulamalarıyla ilgili faaliyetleri düzenlemek, ölçme sonuçlarını değerlendirmek, paydaşlara (yönetici, öğrenci, öğretmen, veli) ölçme sonuçlarıyla ilgili geri bildirim sağlamak amacıyla istihdam edilmesi beklenmektedir.

1982’de yapılan XI. Millî Eğitim Şûrası’nda, eğitimde ÖD uzmanlık alanı olarak belirlenmiş ve bu alanda çalışacak uzmanlara “Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı” unvanı verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1982). Bu uzmanlığı verecek kurumlar yükseköğretim kurumları olacağı için, Eğitimde ÖD lisans programı 1982-83 eğitim-öğretim döneminde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde açılmış, 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması kapsamında kapatılmıştır (Kutlu, 2003). Bu yıllar arasında eğitim fakültelerinin ölçme ve değerlendirme lisans bölümlerinden mezun olan öğrenciler, ÖD uzmanı unvanını alarak eğitimin çeşitli kademelerinde uzman olarak çalışmaya başlamışlardır. 1997 yılından itibaren ilgili bölüme öğrenci alımı yapılmamış ve sonraki yıllarda ÖD uzmanlık eğitimi lisans eğitimi olarak değil, az sayıda üniversitede yüksek lisans ve doktora düzeyinde verilmeye başlanmıştır. Günümüzde de ÖD uzmanlık eğitimi veren bu programların (yüksek lisans ve doktora) temel amacı alan uzmanı ve akademik personel yetiştirmektir. İlgili programlardan mezun olan ÖD uzmanlarının bir kısmı özel okullarda çalışmaktadır; fakat bu üniversitelerin mezun ettiği uzman sayısı, üniversitelerin akademik personel ihtiyaçları ile kamu ve özel kurumların uzman ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle Türkiye’de özel okullarda çalışan uzmanlarının sayısı az olmakla birlikte, eğitim öğretim süreçlerinin niteliğini artırmak amacıyla uzmana duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Kurumların ÖD uzmanı ihtiyacını karşılayabilmek için az sayıda üniversite yine yüksek lisans ve doktora programlarına ek olarak tezsiz yüksek lisans programı açmaktadır. Bu tezsiz yüksek lisans programlarından mezun olanlar da yine ÖD uzmanı unvanını alarak eğitim kurumlarında çalışabilmektedir. Dolayısıyla, okullarda ÖD uzmanı olarak çalışabilecek kişilerin ya geçmiş yıllarda lisans eğitimini tamamlamış olması ya da tezsiz yüksek lisans, yüksek lisans veya doktora programlarını tamamlamış olması gerekmektedir. Kurumlarda görev alacak uzmanların standartlarını belirlemek amacıyla ÖD Uzmanı Ulusal Meslek Standardı, 5544 sayılı

Mesleki Yeterlilik Kurumu (Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2016) Kanunu uyarınca Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Derneği (EPODDER) tarafından hazırlanmıştır; ancak ÖD Uzmanı Ulusal Meslek Standardı'nda ÖD uzmanının eğitim düzeyleriyle ilgili bir bilgi yer almamaktadır. ÖD uzmanlarının ulusal meslek standardının belirlenmesiyle, okullarda çalışan ÖD uzmanlarının iş tanımlarının (görevlerinin), çalışma ortamlarının ve koşullarının benzer olmasının sağlanması amaçlanmıştır. Çünkü iş hayatı, bireyin yaşamının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Çalışanın işteki çevresiyle uyum sağlaması, çalıştığı kurumdan beklentilerinin karşılanması, işini severek yapması, kişinin mutlu olması ve yaşamından haz alması açısından oldukça önemlidir. Başka bir deyişle, bireyin iş doyumunun yüksek olması gerek iş gerek iş dışı yaşamında mutlu ve huzurlu olmasını sağlamaktadır.

Spector (1997), basit olarak iş doyumunu insanların işlerinden hoşlanma derecesi, iş doyumsuzluğunu da insanların işlerinden hoşlanmama derecesi olarak tanımlamaktadır. İş doyumunu bir çalışanın işinden aldığı zevkin derecesiyle ilgilidir. Doğal olarak iş doyumunun, işin özellikleriyle çalışanın isteklerinin birbirine uyduğu durumda gerçekleştiği ifade edilmektedir (Fidan vd., 2000). Kişinin aldığı ücretten memnun olması, yükselme fırsatı olduğuna inanması, yöneticileri ile olumlu ilişkiler kurması, kurum tarafından sağlanan hak ve ödeneklerden memnun olması, çabalarının takdir gördüğünü düşünmesi, iş yerindeki kuralların gerekliliğine inanması, iş arkadaşları ile olumlu ilişkiler geliştirmesi, yaptığı işten keyif alması, kurum içinde bilgi akışının iyi ve yeterli olduğuna inanması kişinin yüksek iş doyumunun göstergeleri arasındadır (Spector, 1985). Yüksek iş doyumunun çalışan üzerinde fiziksel ve psikolojik olumlu etkileri olurken, iş doyumsuzluğunun ise çalışanlarda fiziksel ve psikolojik olumsuz etkilerinin yanında işten bıkkınlık, devamsızlık, iletişim problemleri ve işi bırakma gibi kurumu da olumsuz etkileyen sonuçları söz konusu olabilmektedir (Başaran, 1991, 2008). Bu nedenle, eğitimin temel bileşenlerinden olan ÖD alanında özel okullarda çalışan uzmanların sayısının az olduğu göz önünde bulundurularak okullarda çalışan ÖD uzmanlarının iş doyumlarının sağlanması önem arz etmektedir.

Alanyazında iş doyumunu etkileyen faktörler genel olarak işin niteliği, ücret, yükselme olanağı, övgü, çalışma koşulları, denetim, çalışma arkadaşları, örgüt ve yönetim, örgüt iklimi gibi çevresel (dışsal) faktörler ile yaş, medeni durum, cinsiyet, eğitim durumu, sorumluluk alma, başarı ve tanınma isteği gibi kişisel (içsel) faktörler olarak belirtilmektedir (Başaran, 1991, 2008). İş doyumunu açıklamak üzere sıklıkla demografik değişkenlerin (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem vb.) araştırıldığı görülmektedir. Demografik değişkenlerin iş doyumundaki değişimi açıkladığını bulan araştırmalar mevcut olmakla birlikte (Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Clark, 1997; Emek vd., 2015; Islam ve Akter, 2019; Kristensen ve Johansson, 2008; Kume, 2020; Shrestha, 2019; Yelboğa, 2012) bu değişkenlerin anlamlı bir değişken olmadığını bulan araştırmalar da mevcuttur (Amarasena vd., 2015; Andrade vd., 2019; Ashraf, 2020; Fields ve Blum, 1997; Köroğlu, 2011; Mohammed vd., 2017; Oshagbemi, 2000).

Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde eğitim alanındaki iş doyumunu araştırmalarının daha çok öğretmen, öğretim elemanı ve okul yöneticisi gruplarıyla yapıldığı (Akın ve Koçak, 2007; Akkamaş, 2010; Bayrı, 2006; Cerit, 2014; Gündüz, 2008; İnandı vd., 2013; Koca, 2016; Kocayörük, 2000; Tuzgöl Dost ve Cenkseven, 2008) görülmektedir. Okullarda çalışan ÖD uzmanlarının iş doyumlarını belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, ÖD uzmanlarının yaptıkları görevler ve görevlerin etkililiğini olumsuz yönde etkileyebilecek sorunları ortaya koymak amacıyla yürütülen bir çalışma bulunmaktadır (Nartgün, 1998). Uluslararası alanyazın incelendiğinde de yine Türkiye'dekine benzer şekilde yapılan iş doyumunu araştırmalarının çoğunlukla öğretmen, öğretim elemanı ve okul yöneticileriyle (Banerjee vd., 2017; Ješinová vd., 2014; Moore, 2012; Newby, 1999; Nohako, 2018; Oshagbemi, 1997; Park ve Johnson, 2009; Perrachione vd., 2008; Schulze, 2006; Soodmand Afshar ve Doosti, 2016; Ssesanga ve Garrett, 2005) yapıldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda okullarda yapılan ÖD çalışmalarında önemli bir etkiye sahip olması gereken, öğretmenlere bu konuda yol gösterebilecek, eğitimin kalitesinin artırılmasında köprü görevi görebilecek ÖD uzmanlarının iş doyumlarının yüksek olması, okulların eğitim kalitesini yükseltmek açısından önem taşımaktadır. Bu durum göz önüne alındığında, uzmanların iş doyumlarının içsel ve dışsal faktörlere göre incelenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, okullarda çalışan ÖD uzmanının görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, meslek saygınlığının sağlanması gibi konularda yapılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, özel okullarda çalışmış ya da çalışmakta olan ÖD uzmanlarının iş doyumlarını belirlemek ve derinlemesine incelemektir. Açıklayıcı sıralı karma yöntem araştırma deseni kullanılarak yürütülen bu araştırmanın ilk aşaması olan nicel kısımda amaç, ÖD uzmanlarının iş doyumlarının düzeyini ve iş doyum düzeylerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma yılı demografik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. İkinci aşama olan nitel kısımda ise amaç, nicel kısımdan elde edilen sonuçların açıklanabilmesi için ÖD uzmanlarının mesleki deneyimlerine yönelik görüşlerini alarak iş doyumlarını daha detaylı incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Özel okullarda çalışan ya da çalışmış olan ÖD uzmanlarının,

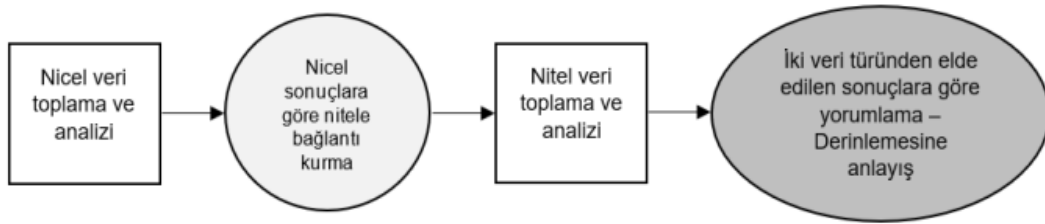
- 1) İş doyum düzeyleri nedir?
- 2) İş doyumları cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Mesleki deneyimlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
- 4) Mesleki deneyimlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen nitel sonuçlar, iş doyum ölçeğinden elde edilen nicel sonuçları nasıl açıklamaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda bir yöntem yerine birbirini destekleyen nicel ve nitel yöntemler bir arada ele alınmaktadır. Yöntem bu yönüyle araştırma problemine ilişkin daha kapsamlı çözümler yapılmasına olanak sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Bu araştırmada da nicel bir veri toplama aracı olan iş doyum ölçeğinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda uzmanların işteki deneyimleriyle ilgili nitel veri toplanarak iş doyumları açıklanmaya çalışıldığından karma yöntemler araştırması açıklama amacıyla kullanılmıştır.

Nicel veya nitel yöntemlerden biriyle elde edilen bulguların, diğerinden elde edilen bulguları açıklamak amacıyla kullanılacağı desen açıklayıcı sıralı desendir (Sıralı nicel → NİTEL). Açıklayıcı sıralı desen araştırmalarında, araştırma öncelikle nicel verilerin toplanması ve analizi ile başlar. Bu ilk aşamadan sonra nitel veriler toplanır ve analiz edilir. Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel aşamada, birinci aşamanın (nicel) sonuçları dikkate alınır. Araştırmacı, nitel sonuçların ilk nicel sonuçları açıklamaya nasıl olanak sağladığını yorumlar (Creswell, 2003; Creswell ve Plano Clark, 2020). Açıklayıcı sıralı desenin gösterimi Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Açıklayıcı sıralı desen modeli (Creswell ve Plano Clark, 2020)

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini özel okullarda görev yapmış veya yapmakta olan ÖD uzmanları oluşturmaktadır. Evrenin tam listesine ulaşamadığından araştırma grubu kolayda örnekleme yoluyla oluşturulmuştur (Fraenkel vd., 2012). Araştırmanın nicel bölümünde iş doyum ölçeği 44 uzman tarafından yanıtlanmıştır. ÖD alanında herhangi bir eğitim almamış kişiler veri toplama araçlarını cevaplamalarına rağmen uzman sayılamayacağı için değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırmanın nitel bölümü için araştırma grubu, ilk aşamada nicel verilerin toplandığı kişiler arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Nitel çalışma grubunda yer alan bireylerin cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre dağılımına özellikle dikkat edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümündeki anket soruları 22 uzman tarafından yanıtlanmıştır. Tablo 1 nicel ve nitel çalışma gruplarında yer alan uzmanların demografik değişkenlere göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik değişkenlere göre dağılımı

| | | Nicel Çalışma Grubu | | Nitel Çalışma grubu | |
|------------------------|-----------------------|---------------------|-----------|---------------------|-----------|
| | | Frekans (f) | Yüzde (%) | Frekans (f) | Yüzde (%) |
| Cinsiyet | Kadın | 32 | 72.7 | 14 | 63.6 |
| | Erkek | 12 | 27.3 | 8 | 36.4 |
| Yaş | 30 ve altı | 8 | 18.2 | 5 | 22.7 |
| | 31-40 | 19 | 43.2 | 6 | 27.3 |
| | 41 ve üzeri | 17 | 38.6 | 11 | 50.0 |
| İşteki deneyim | 5 yıl ve altı | 12 | 27.2 | 8 | 36.4 |
| | 6-15 yıl | 16 | 36.4 | 6 | 27.2 |
| | 16 yıl ve üstü | 16 | 36.4 | 8 | 36.4 |
| Eğitim düzeyi | Lisans | 13 | 29.5 | 14 | 63.6 |
| | YL (Öğrenci ve Mezun) | 21 | 47.7 | 8 | 36.4 |
| | DR (Öğrenci ve Mezun) | 10 | 22.7 | 5 | 22.7 |
| Lisans mezuniyet alanı | Fen Bilimleri | 7 | 15.9 | 4 | 18.2 |
| | Matematik | 8 | 18.2 | 3 | 13.6 |
| | Öğretmenlik Dışı | 5 | 11.4 | 2 | 9.1 |
| | Temel Eğitim | 3 | 6.8 | 1 | 4.5 |
| | PDR ve Felsefe | 2 | 4.5 | 3 | 13.6 |
| | Eğitim Bilimleri | 19 | 43.2 | 9 | 40.9 |
| Toplam | | 44 | 100.0 | 22 | 100.0 |

Tablo 1'de görüldüğü gibi, uzmanların çoğunluğunu kadınlardan oluşmakta, 30 ve altı yaş grubunda bulunanların oranının diğer yaş gruplarına göre daha az sayıda olduğu görülmektedir. Uzmanların çoğu 5 yıldan fazla mesleki deneyime sahiptir. Uzmanların mezuniyet alanları incelendiğinde Eğitim Bilimleri alanından mezun olanların oranı diğer gruplara göre daha yüksektir. Nicel çalışmaya katılan uzmanların yaklaşık yarısı (%47,7) yüksek lisans derecesine sahiptir. Nitel araştırmaya katılan uzmanların yarısından fazlası (%63,6) lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması için Spector (1985) tarafından geliştirilen, Yelboğa (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "İş Doyum Ölçeği"; nitel verilerin toplanması amacıyla da araştırmacılar tarafından geliştirilen "ÖD Uzmanlarının Mesleki Deneyim Anketi" uygulanmıştır.

İş doyum ölçeği: İş Doyum Ölçeği, "Ücret", "Yükselme olanakları", "Denetim", "Sosyal haklar", "Performansa dayalı ödüllendirme", "İşin yapılma şekli", "Çalışma arkadaşları", "İşin yapısı" ve "İletişim" olmak üzere dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutta dört madde olmak üzere ölçekte toplam 36 madde vardır. Her madde "1-Hiç katılmıyorum" ile "6-Tamamen katılıyorum" arasında derecelendirilmiştir. Ölçek aslen insan kaynakları kurumlarında kullanılmak üzere geliştirilse de web sitesinde (Spector, 2021) ölçeğe ilişkin sunulan normlar, ölçeğin hem özel hem de kamu sektöründe çok çeşitli kurumlarda kullanılmasına olanak sağladığını göstermektedir. Ölçekteki maddelerin bazıları olumlu yönde bazıları da olumsuz yönde yazılmıştır. Dört maddeden oluşan 9 alt boyutun her birinden 4-24 aralığında puan alınabilmekte; alınan yüksek puanlar, bireylerin iş memnuniyetini temsil etmektedir. Ölçekte olumsuz olarak ifade edilen maddelerin toplam puan alınmadan önce ters çevrilmesi gerekmektedir.

Yelboğa (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için araştırmacı tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda orijinal ölçekteki gibi özdeğeri birin üzerinde olan 9 alt boyut elde edildiği ve toplam açıklanan varyansın %63.75 olduğu belirtilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği istatistiklerinin $\chi^2/sd=1.67$, RMSEA=.043, RMR=.014, SRMS=.048, GFI=.91, CFI=.97, NFI=.97, IFI=.93 ve RFI=.92 olarak elde edildiği ifade edilmiştir. Maddelerin faktörleriyle ilişkisini gösteren standardize edilmiş regresyon katsayılarının ise .41 ile .88 arasında değişen değerler aldığı belirtilmiştir; bu değerlere göre, dokuz faktörden oluşan iş doyum ölçeği modelinin Türk kültürüne uygun olduğu ifade edilmiştir. Güvenirlik analizlerine göre, ölçeğin her bir alt faktörü için Cronbach alfa katsayılarının 0.63 ile 0.88 arasında, test tekrar test güvenirlik katsayılarının ise 0.70 ile 0.87 arasında değiştiği, tüm ölçek için Cronbach alfa katsayısının 0.78, test tekrar test güvenirlik katsayısının 0.83 olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırma için hesaplanan iş doyum ölçeği alt boyutlarının Cronbach alfa katsayıları “İşin yapılma şekli” boyutu hariç 0.68 ile 0.88 arasında değişmektedir. “İşin yapılma şekli” alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı ($\alpha < 0.70$) çok düşük çıktığı için, araştırmada bu alt boyut dikkate alınmamıştır. Ayrıca örneklem büyüklüğü yeterli olmadığından dolayı bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliğine dair kanıt toplanamamıştır. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığıdır.

ÖD uzmanlarının mesleki deneyim anketi: Araştırmanın nicel kısmından elde edilen bulgular, araştırmanın anket sorularının ve nitel çalışma grubunun belirlemesine rehberlik etmiştir. Nitel verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından “ÖD uzmanlarının mesleki deneyim anketi” geliştirilmiştir. Bu anketteki sorular, iş doyum ölçeğinin alt boyutları dikkate alınarak, nicel kısımdan elde edilen bulguları açıklamaya yönelik olacak şekilde hazırlanmıştır. Anket formu geliştirilirken nitel veri toplama aracı geliştirme adımları takip edilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri alınmış ve aracın pilot uygulaması yapılmıştır. Soruların açık, anlaşılır, amaca uygun olmasına ve katılımcıyı yönlendirici anlatımlar içermemesine dikkat edilmiştir. Anket soruları, iki ÖD uzmanının ve ÖD alanında iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Akademisyenlerden ve uzmanlardan soruların anlaşılabilirliği ve uzmanların iş doyumunu açıklayabilecek mesleki deneyimleri ile sıklıkla yaşanan sorunları ortaya çıkarmaya uygunluğu açısından görüş alınmıştır. Uzmanlardan ayrıca ön deneme uygulaması niteliğinde anket sorularını yanıtlamaları istenmiş ve pilot uygulama yapılmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenerek uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Ankette öncelikle uzmanların kurumlarda gerçekleştirdikleri görevlerin neler olduğunu ve bu görevleri uzmanlık alanlarına uygun görüp görmediklerini belirlemek amacıyla 36 adet görev tanımlanmıştır. Görevler belirlenirken Ulusal Meslek Standardı ÖD Uzmanı “Görev, İşlemler ve Başarım Ölçütleri” tablosundan ve uzmanların deneyimlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca uzmanların

yapmak istedikleri çalışmalar, aldıkları eğitim, yöneticiler ve öğretmenlerle olan iletişimleri, özlük hakları, çalışma koşulları ve varsa yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmaya yönelik sorular yöneltilmiştir.

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle iş doyum ölçeğinin çevrimiçi formu hazırlanmış ve formun yer aldığı bağlantı adresi uzmanların bulunduğu platformlarda paylaşarak ilgili kişilerin ölçeği doldurması istenmiştir. Ayrıca, farklı illerdeki özel okulların internet sitelerinden ulaşılabilen uzmanların e-posta adreslerine bu bağlantı adresleri gönderilmiştir. Uzmanların iş doyum ölçeğine verdikleri yanıtların analizleri gerçekleştirildikten sonra nicel çalışma grubundaki bireylerin özellikle cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu değişkenlerine göre dağılımları dikkate alınarak nitel çalışma grubu oluşturulmuştur. Ardından araştırmacılar tarafından hazırlanan anketin çevrimiçi formu oluşturularak bağlantı adresi belirlenen uzmanlarla paylaşılmış ve anketi yanıtlamaları için teşvik edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel veri analizi: Araştırmanın birinci alt amacı olan uzmanların iş doyum düzeylerinin belirlenmesi için iş doyum ölçeğindeki sekiz alt boyutun betimsel istatistikleri incelenmiştir. Araştırmanın ikinci alt amacında uzmanların iş doyumlarının cinsiyet göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde t testinden; yaş, eğitim durumu ve çalışma yılına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Öncelikle analizlerin varsayımları test edilmiştir. Normallik varsayımı için, bağımsız değişkenin her bir kategorisinde iş doyumunu alt boyut puanlarının çarpıklık basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölümü incelenmiş ve bu oranın mutlak değerinin 1.96'dan küçük olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile bu katsayıların kendi standart hatalarına oranları birlikte ele alındığında veriler normalden aşırı sapma göstermemektedir (Field, 2018; Pituch ve Stevens, 2016). Grupların evren varyanslarının homojen olup olmadığının değerlendirilmesinde Levene Testi sonuçları incelenmiş ve varyansların tüm değişkenler için homojen olduğu belirlenmiştir ($p>.05$). Glass vd. (1972) tarafından yapılan çalışmada çarpıklığın anlamlılık veya güç düzeyi üzerinde yalnızca küçük bir etkiye sahip olduğu; basıklığın anlamlılık düzeyi üzerindeki etkileri çarpıklığa göre nispeten daha büyük olmasına rağmen yine de küçük bir etkiye sahip olma eğiliminde olduğu belirlenmiştir (Aktaran Stevens, 2009). Ayrıca bazı araştırma sonuçlarına dayalı olarak, normallik varsayımı ihlal edilse de yapılacak olan parametrik testlerin istatistiksel gücünün parametrik olmayan testlere göre daha yüksek olduğu, Tip I hataya karşı daha dirençli olduğu, neredeyse tüm durumlarda uygulanabileceği ifade edilmektedir (Keselman vd., 2013; Rasch vd., 2011; Rochon vd., 2012; Schucany ve Ng, 2006).

Nitel veri analizi: Araştırmanın üçüncü alt amacı olan, nitel boyut kapsamında uzmanların mesleki deneyimleri anketine verilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde verilerin kodlanması, kategorilerin ve temaların oluşturulması ve bu kategorilere giren verilerin tanımlanıp yorumlanması aşamaları yer almaktadır. İçerik analizinin ilk aşaması verilerin

kodlanmasıdır. Nitel veri analizinde kodlama, analizin sonraki aşamalarına yön veren ilk ve en önemli adımdır. Kodlar, belirli kavram kümelerini bir araya getirerek sınıflandırmayı sağlayan düzenleyici göstergeler ve araştırma soruları ile ilgili olan temel kavramları ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). İçerik analizinde üç tür kodlama yapılabilmektedir ve araştırmanın kuramsal temelini olmadığı durumlarda tercih edilen kodlama türü, verilerin okunması ile kod listesinin oluşturulduğu “Verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama” türüdür (Strauss ve Corbin, 1990, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu çalışmada anket sorularına verilen yanıtlar okunarak kodlar oluşturulmuştur. Tüm veriler kodlandıktan sonra, bir kategori listesi hazırlanmıştır. Kategoriler, benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak, birbiriyle ilişkili olabilecek şekilde bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. İkinci alt amaçta, uzmanların iş doyumlarının farklı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşıldığı için nitel verilerin analiz bulguları uzmanların iş doyumlarını genel olarak düşürücü faktörlerin neler olabileceğini açıklamak amacıyla toplanmıştır. Bu nedenle nitel veri analizi tüm grup üzerinden gerçekleştirilmiş farklı demografik değişkenlere göre analiz sonuçlarına yer verilmemiştir. Araştırmanın dördüncü alt amacı olan, nitel kısımdaki bulguların nicel kısımdan elde edilen bulguları nasıl açıkladığının belirlenmesinde sıralı karma veri analizinden yararlanılarak birleştirme yapılmıştır. Birleştirmenin birçok yolu vardır ve bu çalışmada nicel ve nitel bulgular sırasıyla “Bulgular” başlığı altında verildikten sonra “Sonuç ve Tartışma” başlığı altında nicel ve nitel bulgular birlikte incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Nitel araştırmalarda inanılabilirlik kavramı nicel araştırmalardaki iç geçerliliğin karşılığı olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu çalışmada çalışmanın bulgularının inanılabilirliği için katılımcıların görüşlerinden elde edilen temalar ve betimlemeler çalışma grubunda yer alan iki katılımcıya sunulmuş ve araştırma bulgularını incelemeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmaya farklı demografik özellikteki uzmanların katılımı sağlanarak, uzmanların farklı görüşlerinin ve deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla, analizler sonucunda oluşturulan temalar yorum yapılmadan ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca nitel çalışma grubunun da farklı özellikteki bireyleri temsil edici olmasını sağlamaya yönelik amaçlı örnekleme ile belirlenmesi aktarılabilirliği artırıcı faktörlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Nitel çalışmada güvenilirliğin rolü az olmakla birlikte öncelikli olarak farklı kodlayıcıların güvenilirliği ile ilgilenilir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Tüm anket sorularına verilen yanıtların hepsi iki uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmada kodlayıcı güvenilirliği için yapılan kodlamalar benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırılmış ve kodlama sonuçlarının genel olarak örtüştüğü (%91) gözlenerek kodlayıcılar arası uyumun yüksek olduğu belirlenmiştir. İç tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Patton, 2002). Uyum sağlanmayan kodlamalar için kodlayıcılar tarafından uzlaşma sağlandıktan sonra kodların frekansları hesaplanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 25.12.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2020/892

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları araştırmanın alt problemleri çerçevesinde sunulmuştur.

İş Doyum Ölçeği Verilerinin Analiz Bulguları

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda, uzmanların iş doyum ölçeği alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *İş doyum ölçeğine ait betimsel istatistikler*

| Alt Boyut | \bar{X} | Xort | Ss | Ranj | Varyans | Çarpıklık | SH _{Çarpıklık} | Basıklık | SH _{Basıklık} |
|---------------------|-----------|-------|------|------|---------|-----------|-------------------------|----------|------------------------|
| Ücret | 12.67 | 13.50 | 5.10 | 17 | 26.00 | -0.09 | 0.36 | -1.33 | 0.70 |
| Yükselme Olanakları | 11.34 | 11.00 | 4.15 | 17 | 17.25 | 0.36 | 0.36 | -0.33 | 0.70 |
| Denetim | 14.91 | 15.50 | 4.98 | 17 | 24.78 | -0.17 | 0.36 | -0.95 | 0.70 |
| Sosyal Haklar | 14.56 | 15.00 | 5.28 | 17 | 27.84 | -0.24 | 0.36 | -1.12 | 0.70 |
| Ödüllendirme | 13.91 | 14.00 | 4.53 | 16 | 20.50 | -0.03 | 0.36 | -0.80 | 0.70 |
| Çalışma Arkadaşları | 16.73 | 17.50 | 3.87 | 15 | 14.95 | -0.59 | 0.36 | -0.46 | 0.70 |
| İşin Yapısı | 17.05 | 16.50 | 4.80 | 18 | 23.07 | -0.34 | 0.36 | -0.74 | 0.70 |
| İletişim | 15.59 | 17.00 | 4.44 | 16 | 19.74 | -0.41 | 0.36 | -1.018 | 0.70 |

Tablo 2 incelendiğinde, alt boyutlardaki en yüksek ortalamanın 17.05 ile “İşin yapısı” alt boyutunda, en düşük ortalamanın ise 11.34 ile “Yükselme olanakları” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Spector (2021) tarafından alt boyutlar için 4 ila 12 puan arası memnuniyetsizlik, 12 ila 16 puan arası kararsızlık, 16 ila 24 puan arası memnuniyet olarak tanımlanmıştır. Tablo 2’deki sonuçlar memnuniyet düzeyi açısından değerlendirildiğinde; uzmanların “Yükselme olanakları” boyutunda memnuniyetsiz oldukları; “Ücret”, “Denetim”, “Sosyal haklar”, “Ödüllendirme”, “İletişim” boyutlarında kararsız oldukları; “Çalışma arkadaşları” ve “İşin yapısı” boyutlarında memnun oldukları ancak kararsız tanımlamasının tavan puanına çok yakın oldukları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan uzmanların iş doyumlarının cinsiyete göre nasıl değiştiğinin belirlenmesinde yapılan t testi analiz sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. İş doyum ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

| Alt Boyut | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | t | Sd | p |
|---------------------|----------|----|-----------|------|------|----|-----|
| Ücret | Kadın | 32 | 13.09 | 5.18 | 0.92 | 42 | .36 |
| | Erkek | 12 | 11.50 | 4.91 | | | |
| Yükselme Olanakları | Kadın | 32 | 11.66 | 4.35 | 0.82 | 42 | .42 |
| | Erkek | 12 | 10.50 | 3.61 | | | |
| Denetim | Kadın | 32 | 15.03 | 4.77 | 0.26 | 42 | .79 |
| | Erkek | 12 | 14.58 | 5.71 | | | |
| Sosyal Haklar | Kadın | 32 | 14.84 | 5.59 | 0.61 | 42 | .55 |
| | Erkek | 12 | 13.75 | 4.45 | | | |
| Ödüllendirme | Kadın | 32 | 14.06 | 4.43 | 0.36 | 42 | .72 |
| | Erkek | 12 | 13.5 | 4.96 | | | |
| Çalışma Arkadaşları | Kadın | 32 | 17.09 | 4.00 | 1.03 | 42 | .31 |
| | Erkek | 12 | 15.75 | 3.44 | | | |
| İşin Yapısı | Kadın | 32 | 17.25 | 4.49 | 0.46 | 42 | .65 |
| | Erkek | 12 | 16.50 | 5.73 | | | |
| İletişim | Kadın | 32 | 15.66 | 4.66 | 0.16 | 42 | .88 |
| | Erkek | 12 | 15.42 | 3.99 | | | |

Tablo 3 incelendiğinde, uzmanların iş doyum ölçeği alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). İş doyumunun alt boyutu olan ücret, yükselme olanakları, denetim, sosyal haklar, çalışma arkadaşları, işin yapısı ve iletişim puanları cinsiyete göre değişmemektedir.

Uzmanların iş doyumlarının yaş, eğitim durumu ve çalışma yılına göre değişiminin incelenmesinde yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Grupların evren varyanslarının homojen olup olmadığının değerlendirilmesinde yapılan Levene Test sonuçları sonuçları Tablo 4'te, varyans analizi sonuçları da Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Grupların demografik değişkenlere göre Levene Test sonuçları

| Alt Boyut | Levene İstatistiği | Yaş | | | Levene İstatistiği | Eğitim Durumu | | | Levene İstatistiği | Çalışma Yılı | | |
|---------------------|--------------------|-----------------|-----------------|-----|--------------------|-----------------|-----------------|-----|--------------------|-----------------|-----------------|-----|
| | | sd ₁ | sd ₂ | p | | sd ₁ | sd ₂ | p | | sd ₁ | sd ₂ | p |
| Ücret | 0.70 | 2 | 41 | .51 | 0.29 | 2 | 41 | .75 | 0.22 | 2 | 41 | .80 |
| Yükselme Olanakları | 0.61 | 2 | 41 | .55 | 0.18 | 2 | 41 | .84 | 2.97 | 2 | 41 | .06 |
| Denetim | 0.72 | 2 | 41 | .50 | 0.42 | 2 | 41 | .66 | 1.78 | 2 | 41 | .18 |
| Sosyal Haklar | 0.28 | 2 | 41 | .76 | 0.18 | 2 | 41 | .84 | 0.24 | 2 | 41 | .79 |
| Ödüllendirme | 0.93 | 2 | 41 | .40 | 1.84 | 2 | 41 | .17 | 0.75 | 2 | 41 | .48 |
| Çalışma Arkadaşları | 0.53 | 2 | 41 | .60 | 0.09 | 2 | 41 | .92 | 0.19 | 2 | 41 | .83 |
| İşin Yapısı | 0.14 | 2 | 41 | .87 | 0.05 | 2 | 41 | .95 | 0.03 | 2 | 41 | .98 |
| İletişim | 1.42 | 2 | 41 | .25 | 0.18 | 2 | 41 | .84 | 0.91 | 2 | 41 | .41 |

Tablo 4'teki Levene Test sonuçları incelendiğinde iş doyum ölçeğinin alt boyutlarında yaş, eğitim durumu ve çalışma yılına göre grupların evren varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($p > .05$).

Tablo 5. İş doyumunun demografik değişkenlere göre varyans analizi sonuçları

| Alt Boyut | Yaş | N | Yaş | | | Eğitim Durumu | N | Eğitim Durumu | | | Çalışma Yılı | N | Çalışma Yılı | | |
|---------------------|-------|----|-----------|------|-----|---------------|----|---------------|------|-----|--------------|----|--------------|------|-----|
| | | | \bar{X} | F | p | | | \bar{X} | F | p | | | \bar{X} | F | p |
| Ücret | ≤ 30 | 8 | 10.75 | 0.69 | .51 | Lisans | 13 | 11.31 | 1.58 | .22 | ≤ 5 | 12 | 11.58 | 0.47 | .63 |
| | 31-40 | 19 | 13.21 | | | YL | 21 | 12.38 | | | 6-15 | 16 | 12.63 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 12.94 | | | Dr | 10 | 15.00 | | | ≥ 16 | 16 | 13.50 | | |
| Yükselme Olanakları | ≤ 30 | 8 | 12.38 | 0.49 | .62 | Lisans | 13 | 10.54 | 1.22 | .31 | ≤ 5 | 12 | 12.25 | 0.62 | .55 |
| | 31-40 | 19 | 11.53 | | | YL | 21 | 11.00 | | | 6-15 | 16 | 11.50 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 10.65 | | | Dr | 10 | 13.10 | | | ≥ 16 | 16 | 10.50 | | |
| Denetim | ≤ 30 | 8 | 15.75 | 1.17 | .32 | Lisans | 13 | 13.77 | 1.50 | .24 | ≤ 5 | 12 | 15.58 | 0.83 | .44 |
| | 31-40 | 19 | 15.84 | | | YL | 21 | 14.52 | | | 6-15 | 16 | 15.69 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 13.47 | | | Dr | 10 | 17.20 | | | ≥ 16 | 16 | 13.63 | | |
| Sosyal Haklar | ≤ 30 | 8 | 13.88 | 0.14 | .87 | Lisans | 13 | 11.85 | 3.08 | .06 | ≤ 5 | 12 | 13.83 | 0.15 | .86 |
| | 31-40 | 19 | 15.00 | | | YL | 21 | 15.09 | | | 6-15 | 16 | 14.69 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 14.35 | | | Dr | 10 | 16.90 | | | ≥ 16 | 16 | 14.94 | | |
| Ödüllendirme | ≤ 30 | 8 | 14.50 | 0.22 | .81 | Lisans | 13 | 12.69 | 1.01 | .37 | ≤ 5 | 12 | 14.33 | 0.07 | .93 |
| | 31-40 | 19 | 14.16 | | | YL | 21 | 13.95 | | | 6-15 | 16 | 13.81 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 13.35 | | | Dr | 10 | 15.40 | | | ≥ 16 | 16 | 13.69 | | |
| Çalışma Arkadaşları | ≤ 30 | 8 | 18.13 | 0.64 | .53 | Lisans | 13 | 15.23 | 1.58 | .22 | ≤ 5 | 12 | 17.50 | 0.47 | .63 |
| | 31-40 | 19 | 16.53 | | | YL | 21 | 17.62 | | | 6-15 | 16 | 16.81 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 16.29 | | | Dr | 10 | 16.80 | | | ≥ 16 | 16 | 16.06 | | |
| İşin Yapısı | ≤ 30 | 8 | 17.50 | 0.58 | .57 | Lisans | 13 | 15.69 | 1.19 | .31 | ≤ 5 | 12 | 18.42 | 1.44 | .25 |
| | 31-40 | 19 | 17.74 | | | YL | 21 | 17.04 | | | 6-15 | 16 | 17.56 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 16.06 | | | Dr | 10 | 18.80 | | | ≥ 16 | 16 | 15.50 | | |
| İletişim | ≤ 30 | 8 | 14.75 | 0.52 | .60 | Lisans | 13 | 14.31 | 0.89 | .42 | ≤ 5 | 12 | 15.17 | 0.15 | .86 |
| | 31-40 | 19 | 16.37 | | | YL | 21 | 15.86 | | | 6-15 | 16 | 16.06 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 15.12 | | | Dr | 10 | 16.70 | | | ≥ 16 | 16 | 15.44 | | |

Tablo 5 incelendiğinde, uzmanların iş doyumları alt boyut puanlarının yaş, eğitim durumu ve çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). İş doyumunun alt boyutu olan ücret, yükselme olanakları, denetim, sosyal haklar, çalışma arkadaşları, işin yapısı ve iletişim puanları uzmanların yaşına, eğitim durumuna, çalışma yılına göre değişmemektedir.

Anket Verilerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan, uzmanların mesleki deneyimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde uygulanan anket sorularına verilen yanıtların içerik analizi sonucunda "İşin Doğası, Alınan Eğitim, Öğretmenler, Yöneticiler" olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Temalar ve her tema altında yer alan kategoriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Uzmanların mesleki deneyimlerine ilişkin oluşturulan temalar ve kategoriler

| İşin Doğası | Alınan Eğitim | Öğretmenler | Yöneticiler |
|--|--------------------------|--|--|
| 1)Yapılan Çalışmalar | 1) Yeterli | 1) ÖD Uzmanlarına Yönelik Görüş ve Tutumları | 1) ÖD Uzmanlık Alanına Yönelik Bilgi |
| 2) Yapmak İstenen Çalışmalar | 2) Yetersiz | 2) ÖD Uzmanlarından Beklentileri | 2) ÖD Uzmanlarına ve Uzmanlık Alanına Verilen Önem |
| 3) Çalışma Koşulları | 3) Yetersizlik Nedenleri | 3) ÖD Alanındaki Eksiklikleri | |
| 4) Yapılan Çalışmaların Etkililiğini Azaltan Faktörler | | | |

Tablo 6’da yer alan her bir temaya ait analiz sonuçları ayrı tablolar haline aşağıda sunulmuştur. “İşin Doğası” teması “Yapılan Çalışmalar” kategorisine ilişkin bulgular diğer kategorilerden ayrı raporlaştırılmıştır. “Yapılan Çalışmalar” kategorisinde uzmanlara sunulan 36 görevi gerçekleştirme durumları ve bu görevlerin uzmanlık alanına uygunluğuna ilişkin görüşleri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Uzmanların görevleri gerçekleştirme durumu ile uzmanlık alanı uygunluğuna ilişkin görüşleri

| Görevler | Gerçekleştirme | Uzmanlık Alanına Uygun Bulma |
|--|----------------|------------------------------|
| | f | f |
| 1. Öğrenci başarısının belirlenmesine yönelik ölçme araçlarını geliştirmek | 21 | 22 |
| 2. Öğrenci başarısı dışındaki özelliklerin belirlenmesine yönelik ölçme araçları geliştirmek | 20 | 21 |
| 3. Uygulama ya da sınav takviminin planlamasını yapmak | 19 | 21 |
| 4. Kurum içinde geliştirilen ya da dışarıdan temin edilen sınavların uygulanmasını sağlamak | 20 | 20 |
| 5. Kazanımlara uygun madde yazımında rehberlik etmek | 20 | 22 |
| 6. Kazanımlara uygun özgün madde yazmak | 14 | 15 |
| 7. Performans görevi, proje, puanlama anahtarı vb. hazırlamak | 16 | 16 |
| 8. Performans görevi, proje, puanlama anahtarı vb. hazırlanmasında rehberlik etmek | 21 | 22 |
| 9. Maddelerin redaksiyonunu yapmak | 20 | 22 |
| 10. Madde havuzu oluşturulmasını sağlamak | 20 | 22 |
| 11. Madde havuzunu geliştirmek | 19 | 22 |
| 12. Öğretmenler tarafından yazılan maddeleri bilgisayar ortamına aktarmak | 8 | 6 |
| 13. Öğretmenlerin ve kurumun bilgisayarla ilgili teknik işlerini (şekil çizmek, power-point hazırlamak vb.) yapmak | 6 | 4 |
| 14. Baskı (çoğaltma) işlemini yapacak ilgili kişi ya da kurumla iletişime geçmek | 17 | 13 |
| 15. Baskı (çoğaltma)/zarflama işlemini yapmak | 14 | 7 |
| 16. Sınav uygulama yönergeleri hazırlamak | 21 | 22 |
| 17. Sınav uygulama sürecinde görevli gözetmenlerin kurallara uygun davranmalarını sağlayacak denetimleri yapmak | 15 | 14 |
| 18. Optik formları optik okuyucuda okutmak | 16 | 11 |

| | | |
|--|----|----|
| 19. Optik form kullanılmayan uygulamalardaki (açık uçlu, kısa yanıtlu, performans görevi, proje vb.) maddelerin öğretmenler tarafından okunmasına rehberlik etmek | 15 | 19 |
| 20. Optik form kullanılmayan uygulamalardaki (açık uçlu, kısa yanıtlu, performans görevi vb.) maddeleri okumak | 8 | 10 |
| 21. Anket, sınav vb. uygulamaların veri girişlerini yapmak | 14 | 11 |
| 22. Madde ve teste ait analizleri yapmak | 22 | 22 |
| 23. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmak | 19 | 22 |
| 24. Kurum içindeki uygulama ya da sınav sonuçlarını yönetici, öğretmen, öğrenci, veli düzeyinde raporlamak ve paylaşmak | 22 | 21 |
| 25. Kurumun ulusal sınav sonuçlarını raporlamak ve ilgililerle paylaşmak | 21 | 21 |
| 26. Öğrenme eksikliklerine göre etüt, kurs veya ek çalışma programı hazırlamak | 10 | 7 |
| 27. Öğretmenlerin sınıf içinde uygulayacağı etkinlikleri, çalışma kağıtlarını, ders planını vb. hazırlamak | 6 | 8 |
| 28. Öğrenci ödevlerinin takibini yapmak | 3 | 10 |
| 29. Ölçme sonuçlarına göre öğrenci gelişimini izlemek | 17 | 18 |
| 30. Ölçme sonuçlarına göre öğrenci gelişimini öğrenci/veli ile görüşmek | 5 | 6 |
| 31. Ölçme sonuçlarına göre öğrenci başarısını geliştirmek amacıyla zümrelerle toplantı yapmak | 19 | 20 |
| 32. Kurumdaki personele uzmanlık alanına yönelik eğitimler (soru yazma, sınav sistemi, ölçme değerlendirmedeki yenilikler vb.) vermek | 20 | 22 |
| 33. Mesleği ile ilgili seminer, konferans, panel, çalıştay ve benzeri faaliyetlere katılmak | 21 | 22 |
| 34. Okulun yıllık/dönemlik ders programını hazırlamak | 3 | 5 |
| 35. Kurum içinde oluşturulan çeşitli komisyonlarda (kitap hazırlama/inceleme, öğretim programı geliştirme, kalite yönetimi vb.) uzmanlık alanına uygun görev almak | 17 | 20 |
| 36. Kurumun ihtiyacına yönelik eğitim-öğretim süreçleri dışındaki (personel, öğrenci kaydı vb.) istatistikleri hazırlamak ve raporlaştırmak | 13 | 11 |

Tablo 7'ye göre uzmanların kurumlarda gerçekleştirdikleri görevlerin oldukça çeşitlilik gösterdiği, kurum içerisinde uzmanlık alanına uygun olan ve olmayan birçok görev gerçekleştirdikleri görülmektedir. ÖD uzmanlık eğitimi dikkate alındığında bu görevlerin bir kısmının uzmanının görev tanımında yer almaması gereken görevler (6, 7, 12, 13, 15, 18, 20, 21, 26, 27, 28, 30, 34, 36. görevler) olduğu, fakat bazı uzmanların bu görevleri de kurumlarda gerçekleştirdikleri dikkat çekmektedir. Görevler incelendiğinde, kurum içerisinde uzmanların kendi görevleri dışında öğretmen, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, bilgisayar teknisyeni, dizgi personeli, memur vb. kişilerin görevlerini de yürüttükleri, buna ek olarak bazı uzmanların bu görevleri uzmanlık alanına uygun olarak gördükleri belirlenmiştir.

“İşin doğası” teması, “Yapmak istenen çalışmalar”, “Çalışma koşulları” ve “Yapılan çalışmaların etkililiğini azaltan temel sorunlar” kategorilerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Uzmanların işin doğası temasına ilişkin görüşleri

| Kategori | Kod | f | |
|---|--|--|----|
| Yapmak İstenen | Bilimsel çalışmalar yürütmek, çalıştay, seminer, sempozyum ve hizmet içi eğitim düzenlemek | 7 | |
| Çalışmalar | Eğitim uzmanlarının birlikte çalışabileceği bir birim oluşturmak | 5 | |
| | Anket çalışmaları yapmak | 4 | |
| | Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak | 4 | |
| | Madde havuzu oluşturma ve geliştirme çalışmaları yapmak | 3 | |
| | Öğrenci gelişimini izlemek ve etkili geri bildirim verilmesini sağlamak | 3 | |
| | Farklı ÖD yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını sağlamak | 2 | |
| | Çalışanların performans değerlendirilmesiyle ilgili çalışmalar yapmak | 1 | |
| | Çalışma Koşulları | Organizasyon şemasındaki konumun uygun olmaması ve diğer eğitim personeliyle benzer koşullara sahip olunmaması | 7 |
| | | Çalışma koşulları ve özlük haklarından memnun olunması | 6 |
| Okuldan okula koşulların farklı olması | | 4 | |
| Yapılan iş karşılığı alınan ücretin düşük olması | | 4 | |
| Personel sayısının az olması ve fazla mesai yapılması | | 3 | |
| Çalışma koşulları ve özlük haklarından genel olarak memnun olunmaması | | 2 | |
| Görev tanımlarının net olmaması | | 2 | |
| Yapılan Çalışmaların Etkililiğini Azaltan Temel Sorunlar | | Öğretmen ya da yöneticilerin ÖD alanındaki bilgi eksikliği ve yeniliklere/gelişime açık olmaması | 16 |
| | ÖD uzmanlarının görev tanımlarının net olmaması ve yapılan işin önemsenmemesi | 12 | |
| Yapılan Çalışmaların Etkililiğini Azaltan Temel Sorunlar | Kurumların başarı kaygısı ve sınav odaklı olması | 10 | |
| | Öğretmenlerle uzmanlar arasındaki işbirliği ve iletişim sorunları | 8 | |
| | Birimde çalışan personel sayısının az olması dolayısıyla iş yükünün fazla olması | 8 | |
| | Özlük haklarının yeterli olmaması | 5 | |
| | Organizasyon şemasındaki konumun belirsizliği ve yetkilerin sınırlı olması | 4 | |
| | ÖD alanında eğitim almayan veya mesleki donanımı yeterli olmayan kişilerin | 4 | |
| | ÖD uzmanı olarak kurumlarda yarattığı olumsuz algı | 4 | |
| | Farklı ÖD yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması | 1 | |

Tablo 8 incelendiğinde, yapmak istenen çalışmalar kategorisinde, 22 uzmandan 7'si işinin bir parçası olarak bilimsel çalışmalar yürütmek, çalıştay, seminer, sempozyum ve hizmet içi eğitimler düzenlemek, 5'i birlikte çalışabilecekleri bir birim oluşturmak, 4'ü anket çalışmaları ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı uzmanlar performans değerlendirme, madde havuzu oluşturma ve geliştirme, öğrenci gelişimini izleme, farklı ÖD araçlarının kullanımını sağlama gibi çalışmalar yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda yapmak istenen çalışmalar kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

“Alanıma özgü çalıştay organize etmek isterim.”

“Donanımlı bir Ar-Ge kurabilmek, daha çok eğitim vermek”

“Sadece bilişsel özellikler ölçülüyor, onlarda da ağırlıklı olarak çoktan seçmeli sorular kullanılıyor. Farklı ÖD çalışmaları/soru formatları ile öğrencilerin düşünme becerilerindeki gelişimleri izlenebilir. Sadece kazanım odaklı değil beceri odaklı çalışmalara ağırlık verilebilir. Çalıştığım kurumlarda etkin bir soru bankası kullanımı yoktu. Farklı formatlardaki sorular

dikkate alınarak soru bankasını geliştirmek için çalışmalar yapılabilir. Öğretmen eğitimlerine daha fazla önem verilebilir. Özellikle puanlama anahtarlarının geliştirilmesi ve anahtara göre puanlamanın nasıl yapılacağı bilinmiyor.”

Çalışma koşulları kategorisi incelendiğinde, uzmanların 7’si organizasyon şemasındaki konumun uygun olmadığını ve diğer eğitim personeliyle benzer koşullara sahip olmadığını, 4’ü okuldan okula çalışma koşullarının farklılaştığını ve yapılan iş karşılığı alınan ücretin düşük olduğunu ifade etmiştir. Uzmanların 6’sı ise çalışma koşulları ve özlük haklarından memnun olduğunu belirtmiştir. Bazı uzmanlar görev tanımlarının net olmadığını, personel sayısının az olduğunu ve fazla mesai yapmak durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda çalışma koşulları kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

“Öğretmen de değiliz, idari personel de. Arada bir yerlerde”

“Şu anki kurumumda maaş orta seviyede, çalışma ortamı iyi fakat tek kişi olmak çok yorucu ve stresli oluyor. ÖD birimlerinde mutlaka 2 kişi olmalı, sürekli kontrol isteyen bir iş yapıyoruz.”

“Çalışma koşullarım rahat. Rahatlığım fark edildiği an manasız bir görev veriliyor. Rahat olmamın sebebi çalıştığım okulun ciddi akademik hedeflerinin olmaması. Ücretim düşük...Çünkü öğretmen olarak ne iş yaptığınız bellidir. Ölçmeciler olarak işiniz net olmadığı için size 2 yıllık mezun ücreti vermeye çalışıyorlar...İstatistik 2. sınıf öğrencisi benim yaptığım işi rahatlıkla yapar. Hatta benim maaşımı verirseniz 10 kat iyisini bile yapar.”

“Bu tamamen kurum politikasına bağlı olarak değişen bir durum. Aslında genel olarak fena değil ancak birçok kurumda öğretmenlerden daha kötü haklara (maaş, izin, ek olanaklar vb.) sahip olarak çalışıyoruz. Bizlerin de eğitim fakültesi mezunu olup üstüne yüksek lisans yaparak uzman olduğumuzu unutup, memur düzeyinde haklar vermek isteyebiliyorlar. Aslında kurumda öğretmen ile yönetici arasında bir pozisyonda yer almamız gerekirken öğretmen ile memur arasında konumlandırılıyor.”

“21 yıldır özel sektörde eğitim hizmetlerinde görev yapıyorum. Son 8 yıldır uzman olarak görev yapıyorum. Ankara’da özlük hakları bakımından en doğru yerde olduğumu düşünüyorum.”

Yapılan çalışmaların etkililiğini azaltan temel sorunlar kategorisi incelendiğinde, 22 uzmandan 16’sı öğretmenlerin ya da yöneticilerin ÖD alanındaki bilgi eksikliği ve yeniliklere/gelişime açık olmasını en temel sorun olarak belirtmişlerdir. Uzmanların 12’si görev tanımlarının net olmadığını ve yaptıkları işin önemsenmediğini, 10’u kurumların başarı kaygısı ve sınav odaklı olmasının yaptıkları ya da yapmak istedikleri çalışmaların engellediğini ifade etmiştir. Uzmanların 8’i ise, öğretmenlerle uzmanlar arasındaki işbirliği ve iletişim sorunlarını, birimde çalışan personel sayısının az olması dolayısıyla iş yükünün fazla olmasını sorun olarak görmektedir. Ayrıca bazı uzmanlar, organizasyon şemasındaki konumun belirsizliği ve yetkilerin sınırlı olmasını, farklı ÖD yöntem ve tekniklerinin kullanılmamasını, ÖD alanında eğitim almayan veya mesleki donanımı yeterli olmayan kişilerin uzman olarak kurumlarda yarattığı olumsuz algıyı, özlük haklarının yeterli olmamasını yaptıkları çalışmaların etkililiğini azaltan sorunlar olarak belirtmişlerdir. Aşağıda yapılan çalışmaların etkililiğini azaltan temel sorunlar kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

“Öğretmenlerin veri okuryazarlığının olmaması, ÖD=sınav algısının hakimiyeti, bilişsel süreçler dışında ÖD çalışmalarının gerekli görülmemesi.”

“Uzmanın yetkisinin az olması, daha doğrusu kurumun organizasyon şemasındaki yerinin belirsiz olması. Yöneticilerin uzmanlara daha çok güvenip, öğretmenlere de uzmanlarla birlikte çalışma zorunluluğu getirmesi gerekiyor, bu durum keyfi olmamalı. Daha çok da öğretmen direnci etkililiği azaltıyor, yeni bir şeyler yapmak için ya da sadece gerçek anlamda uzmanlık yapmak için öğretmenle resmen savaş vermek zorunda kalıyoruz...Uzmanlara memur gibi davranılması da motivasyon kırıcı temel etkenlerden. Bir diğer faktör de memur gibi çalışmayı kabul eden uzmanların ya da ÖD alanında eğitimi olmadığı halde "optik okutup sınav sonucu olarak" kurumlarda ÖD uzmanı adıyla çalışan kişilerin varlığı.”

“Yöneticilerin sizi bir eğitim personeli olarak görmemesi... Birimimizin görev ve sorumluluklarının öğretmenler ve yöneticiler tarafından net olarak bilinmemesi. Alan dışı örneğin bilgisayar öğretmeni gibi kişilerin bu birimlerde çalışıyor olması.”

Uzmanların alınan eğitim temasına yönelik görüşleri, alınan eğitimin “yeterli” olduğunu düşünenler ve “yetersiz” olduğunu düşünenler olmak üzere iki temel kategoride incelenmiş, ayrı bir kategoride “yetersizlik nedenleri” tanımlanarak analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Uzmanların alınan eğitim temasına ilişkin görüşleri

| Kategori | Kod | f |
|-----------------------|--|----|
| Yeterli | ---- | 13 |
| Yetersiz | ---- | 9 |
| Yetersizlik Nedenleri | Alınan eğitimin kuramsal olması | 4 |
| | Üst düzey becerilerin ölçülmesine yönelik eğitimin yetersizliği | 4 |
| | Okullarda kullanılan ÖD yazılımlarına ilişkin bilginin ders içeriklerinde yer almaması | 3 |

Tablo 9 incelendiğinde, mesleği yapabilmek için alınan eğitimi 22 uzmandan 13’ü yeterli bulurken 9’u yeterli bulmamıştır. Yeterli bulmayanların 4’ü aldıkları eğitimin kuramsal olduğunu ve üst düzey becerilerin ölçülmesine yönelik alınan eğitimin yetersiz olduğunu, 3’ü okullarda kullanılan ÖD yazılımlarına ilişkin bilginin ders içeriklerinde yer almamasını neden olarak belirtmişlerdir. Aşağıda yetersizlik nedenleri kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

“Çünkü özellikle güncel bilgisayar programları açısından yeterli tanıtım/bilgilendirme yapılmadı.”

“Aldığımız eğitim çok kuramsal. Okul uygulamalarına yönelik dersler yok denecek kadar az. Ders içeriklerinde soru yazma, soru redaksiyonu, DPA geliştirme, proje hazırlama vb. uygulamalar yetersiz olduğu için okullarda çalışırken sorun yaşıyor. Okullarda kullanılan ÖD yazılımlarının kullanımına ilişkin çalışmalar yapılmıyor.”

“Beceri odaklı soru hazırlama, açık uçlu soruların değerlendirilmesi (sistemik olarak), anket geliştirme süreci”

“Öğretmenler” teması, öğretmenlerin “ÖD uzmanlarına yönelik görüş ve tutumları”, “ÖD uzmanlarından beklentileri” ve “ÖD alanındaki eksiklikleri” kategorilerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Uzmanların öğretmenler temasına ilişkin görüşleri

| Kategori | Kod | f |
|---|--|---|
| ÖD Uzmanlarına Yönelik Görüş ve Tutumları | İşbirlikli çalışmaya açık olmama ve işlerine müdahale olarak algılama | 7 |
| | Uzmanlık alanı olarak görmeme | 6 |
| | ÖD alanının gerekliliğine ilişkin yeterli ve gerekli farkındalığa sahip olmama | 6 |
| | Kuruma göre değişkenlik gösterdiğini düşünme | 4 |
| | İşbirlikli çalışmaya açık olma | 4 |
| | Uzmanlık alanına saygı duyma | 3 |
| | Uzmanların öğrenci düzeyini bilmediğini düşünme | 2 |
| ÖD Uzmanlarından Beklentileri | Uzmanlık alanı dışındaki teknik işlerin (Soruları bilgisayar aktarma, şekil çizme vb.) yapılması | 7 |
| | Öğretmenlerin kendi sorumluluğundaki işlerin (soru yazma, DPA hazırlama vb.) yapılması | 6 |
| | ÖD süreçlerinde rehberlik edilmesi ve eğitimler verilmesi | 6 |
| | İşlerine müdahale edilmemesi | 5 |
| | Genel sınavlardaki sonuçların ve gelişim raporlarının paylaşılması | 5 |
| ÖD Alanındaki Eksiklikleri | Sonuç değerlendirme dışındaki değerlendirmeleri önemsememe | 7 |
| | Nitelikli alternatif ÖD aracı hazırlayamama | 6 |
| | Nitelikli geleneksel ÖD aracı hazırlayamama | 5 |
| | ÖD sonuçlarının yorumlanamaması ve öğretim sürecinin planlanmasında kullanılmaması | 4 |
| | Kazanım ve düşünme süreçlerinin uygun şekilde ölçülememesi | 4 |

Tablo 10 incelendiğinde, ÖD uzmanlarına yönelik görüş ve tutumları kategorisinde, 22 uzmandan 7'si öğretmenlerin işbirlikli çalışmaya açık olmadıkları ve yapılan herhangi bir öneriyi ya da düzeltmeyi onların işlerine müdahale olarak algıladıkları, 6'sı öğretmenlerin ÖD uzmanlığının gerekliliğine ilişkin yeterli ve gerekli farkındalığa sahip olmadıkları ve bunu uzmanlık alanı olarak görmedikleri yönünde olumsuz görüş bildirmiştir. Ayrıca bazı uzmanlar, öğretmenlerin tutumlarının kuruma göre değişkenlik gösterdiği ve uzmanların öğrenci düzeyini bilmediğini düşündüklerini belirtmiştir. Bunların yanı sıra az sayıda uzman, öğretmenlerin uzmanlık alanına saygı duyduğu ve işbirlikli çalışmaya açık oldukları yönünde olumlu görüş bildirmiştir. Aşağıda öğretmenlerin ÖD uzmanlarına yönelik görüş ve tutumları kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

“Bizleri optik okuyucu ve sorularını bilgisayara aktarması gereken memurlar olarak görüyorlar. Proje ödevleri hazırlarken, rubriklerde destek almak istemiyorlar. Kendilerinin daha hâkim olduğunu düşünüyorlar. Yazdıkları soruları ya da proje ödevlerini düzelttiğimizde bunu gereksiz ve yetersiz buluyorlar...”

“Öğretmenler genel olarak ölçme alanına ilişkin tepkisel davranmakta, madde redaksiyon çalışmalarının mesleki deneyimlerine bir hakaret olarak algılamaktadır. Soru yazımının sadece alan uzmanlığı gerektirdiğini düşünmektedirler. Ölçme birimlerinin sadece optik okuyucuyla sınav okuyan bir birim olduğunu düşünmektedirler ve uzmanlık alanlarımız hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmadıklarını gözlemlemekteyim.”

“Genellikle ölçme uzmanları okullarda pek sevilmiyor. Öğretmenler yazdıkları soruların kendi alanlarından olmayan biri tarafından incelenmesi ve düzeltme önerileri getirmesinden çok

rahatsız oluyorlar... Okul yönetimi sınav başarısını aynı zamanda öğretmen başarısı olarak yorumladığı için sınavlarını incelememizden ve soru redaksiyonu yapmamızdan rahatsız oluyorlar. Ayrıca "ofiste oturan" personel algısı var. En sık karşılaştığım cümle "tabi siz derse girmediğiniz için öğrenci seviyesini bilmiyorsunuz" oluyor. Derse girmediğimiz için öğrencilerin hangi becerilere sahip olduğu/olması gerektiğine yönelik fikrimizin doğru olmadığını düşünüyorlar... Ancak tüm bunların yanında birlikte çalışmaya başlayınca bir süre sonra yaptığımız işe saygı duymaya başlıyorlar."

"Bir genelleme yaparak cevap vermek gerekirse, işbirlikli ve uyumlu paydaşlar olarak katkı sağlıyorlar."

"Onlara katkı ve destek sağladığının farkındalar. Olumlu yönde tutum sergiliyorlar."

Öğretmenlerin ÖD uzmanlarından beklentileri kategorisi incelendiğinde, uzmanların 7'si uzmanlık alanı dışındaki teknik işlerin (soruları bilgisayar aktarma, şekil çizme vb.) yapılmasının, 6'sı öğretmenlerin kendi sorumluluğundaki işlerin (soru yazma, DPA hazırlama vb.) yapılmasının, 5'i işlerine müdahale edilmemesinin, sadece genel sınavlardaki sonuçların ve gelişim raporlarının paylaşılmasının beklendiği yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bunların yanı sıra 6 uzman öğretmenlerin ÖD süreçlerinde rehberlik edilmesini ve eğitimler verilmesini beklendikleri yönünde olumlu görüş bildirmiştir. Aşağıda öğretmenlerin, ÖD uzmanlarından beklentileri kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

"Her şeyi eğitim uzmanlarının yapması gibi bir beklenti içerisindedir. Öğretmen grubunun büyük bir kısmı sadece ders anlatmaktan yana."

"Sınavlarla ilgili uzmanlık gerektiren konulardan daha fazla sınavlarla ilgili kendilerine düşen işlerde beklentileri fazla olurdu."

"Sınavı paketlemek, oturma planı hazırlamak, kendi boş saatini doldurmadan sınav görevlendirmesi yapmak, sınavı değerlendirme ve sonuçları paylaşmak, soruların bilgisayara aktarılması, grafikleri oluşturmak ve paylaşmak."

"Onlara rehberlik etmek. Detayları aktarmak."

"Uzman olarak onlara farklı bakış açısı kazandırmak benden yeni bilgiler edinerek onu ders içerisinde farklı alanlarda nasıl kullanabileceklerini öğrenmek"

Öğretmenlerin ÖD alanındaki eksiklikleri kategorisi incelendiğinde, uzmanların 7'si öğretmenlerin sadece sonuç değerlendirmeyi önemsediklerini, sürece yönelik değerlendirmeye önem vermediklerini ya da bu konuda bilgi eksiklikleri olduğunu, 6'sı nitelikli alternatif ÖD aracı hazırlayamadıklarını ayrıca 5'i nitelikli geleneksel ÖD aracı hazırlamada da zorlandıklarını ifade etmiştir. Bazı uzmanlar, öğretmenlerin ÖD sonuçlarını yorumlamada ve bu sonuçları öğretim sürecinin planlanmasında kullanmada, kazanım ve düşünme süreçlerinin uygun şekilde ölçmede yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin ÖD alanındaki eksiklikleri kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

"Madde yazımından değerlendirilmesine, portfolyo sürecinin yönetilmesinden performans görevlerinin oluşturulması ve planlanmasına kadar birçok öğretmen yeterlik alanında yapılan

çalışmalardan edindiğim izlenimler nedeniyle öğretmenlerin yetersiz olduğunu düşünüyorum.”

“Genelde rubrik hazırlamada, taksonomi belirlemede ve kazanım eşlemede sorun yaşıyorlar.”

“Yeni mezun öğretmenler dahil olmak üzere ister açık uçlu ister çoktan seçmeli, DY olsun en temel soru hazırlama ilkelerine bile hâkim değiller. Genel amaç öğrenciler düşük puan almasın. Sınav sonuçlarında madde analizleri ile asla ilgilenmiyorlar tek önemli olan genel ortalama, benim şubem diğer şubelerden yukarda mı? Asla üst düzey düşünme süreçlerine yönelik soru sormuyorlar ne derste ne de sınavlarında. Proje ve performans görevi algıları da çok yanlış, DPA hazırlama konusunda ise hiç bilgileri yok.”

“Yöneticiler” teması, yöneticilerin “ÖD uzmanlık alanına yönelik bilgi” ve “ÖD uzmanlarına ve uzmanlık alanına verilen önem” kategorilerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Uzmanların yöneticiler temasına ilişkin görüşleri

| Kategori | Kod | f |
|---|---|----|
| ÖD Uzmanlık Alanına Yönelik Bilgi | Yeterli | 7 |
| | Yetersiz | 15 |
| ÖD Uzmanlarına ve Uzmanlık Alanına Verilen Önem | Uzman görüşlerini önemseme ve çalışmalarını destekleme | 7 |
| | ÖD uzmanının ne yapması gerektiğinin bilmeme ve uzmanlık alanı olarak görmeme | 7 |
| | Uzmanlık alanı dışındaki (idareci işleri, soruları bilgisayar aktarma, şekil çizme vb.) beklentiler | 6 |
| | Uzmanların görüşlerini önemsememe ve yeniliklere açık olmama | 5 |
| | Yalnızca sınav sonucu bekleme | 3 |
| | Sınav sonuçlarına dayalı önlemler alma | 2 |

Tablo 11 incelendiğinde, ÖD uzmanlık alanına yönelik bilgi kategorisinde 22 uzmandan 7’si yöneticilerinin uzmanın kuruma sağlayabileceği katkı açısından yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Aşağıda yöneticilerin uzmanlık alanına yönelik bilgi kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

“Aslında ÖD alanının çok önemli olduğunu düşünüyorlar ama uzmanların ne yapması gerektiği ile ilgili bilgileri çok sınırlı. Sadece sınav hazırlayıp, optik okutup sınav sonuçlarını çıkarır şeklinde bir düşünce hâkim.”

“Bizi soruları bilgisayara yazma, sınavı çoğaltma uygulama, sonuçları bilgisayara girme vb işleri yapan elemanlar olarak görüyorlar.”

“Bizlerden ne istemeleri gerektiğini bilmeden enerjimizi gereksiz ve alanımız dışı çalışmalarda harcatıyorlar.”

“Akademik koordinatör ÖD lisans mezunu. Bir önceki kurumdaki müdürüm de bu konuda bilgi sahibi idi. Fakat müdür yardımcıları ve zümre başkanlarının yeterli olduğunu düşünmüyorum.”

ÖD uzmanlarına ve uzmanlık alanına verilen önem kategorisinde ise, uzmanların 7’si yöneticilerin ÖD uzmanının ne yapması gerektiğini bilmedikleri ve ÖD uzmanlığını uzmanlık alanı olarak görmedikleri, 6’sı yöneticilerin uzmanlık alanı dışındaki (idareci işleri, soruları bilgisayar aktarma, şekil çizme vb.) işleri bekledikleri yönünde olumsuz görüş bilmiştir. Ayrıca bazı uzmanlar yöneticilerin uzmanların görüşlerini önemsemediklerini ve yeniliklere açık olmadıklarını, yalnızca

sınav sonuçlarını beklediklerini onun dışında herhangi bir beklentilerinin olmadığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra 7 uzman yöneticilerin uzmanların görüşlerini önemsedikleri ve çalışmalarını destekleri yönünde olumlu görüş bildirmiştir. Uzmanların çok az bir kısmı ise yöneticilerin sınav sonuçlarına dayalı önemler aldıklarını ifade etmiştir. Aşağıda yöneticilerin ÖD uzmanlarına ve uzmanlık alanına verilen önem kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

“Sınavların 1 saat içinde okunup hatasız bir şekilde raporlanması onlar için oldukça mühim! Ortaya çıkan analiz raporları yani eğitim yönetim sistemleri bence bizden daha önemli!”

“Yöneticiler ÖD uzmanlarını kurumda derse girmeyen ve masa başında oturan boş vakti çok olan personeller olarak görmekte, bu nedenle kurum içerisinde excel bilgisi gerektiren örneğin basit bir sınıf listelerini hazırlama işlemlerini bile ölçme birimi yapsın istemekteler. Eğer bir çizelge ya da matematik bilgisi gerektiren işler varsa birimize yönlendirmekte, aynı zamanda örneğin ilçede yapılan toplantılara birimi ilgilendirmemesine rağmen derse girmiyor gerekçesi ile ölçme uzmanlarını göndermek istemektedir. Kurum içerisinde yapacağınız araştırma ve geliştirme çalışmalarını gerekli görmemektedir. Çoğu kez “hocam altı üstü optik okuyucu ile sınav okuyorsunuz” ifadesini kullanmaktalar ve siz sorunlarınızı dile getirdiğinizde “hocam tamam istiyorsanız ayrılın bilişim öğretmenimiz yapar ölçme işlerini” demekteler. Ölçme birimleri ile IT birimleri aynı işlemleri yapıyor algısı mevcuttur.”

“Şu ana kadar çalıştığım pek çok okulda ÖD sonuçları üzerinde yaptığımız analizler hep ilgiliyle anlaşılmaya çalışıldı. Okulun gelişimine, karar süreçlerine etkisi oldu.”

“Okulda ÖD ile ilgili maddi olarak ve uygulama anlamında istediğimiz her şeyi yapmamıza izin veriliyordu ve hep önümüz açılıyordu.”

“ÖD sonuçlarına ve benim tarafımdan geliştirilen projelere yönelik geri dönüşlerini anında veriyorlar. Ona göre süreçte düzenlemeler yapıyorum.”

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan, ÖD uzmanlarının iş doyumunu anketine verdikleri yanıtlardan elde edilen nitel sonuçların, iş doyum ölçeğinden elde edilen nicel sonuçları nasıl açıkladığı, verilerin birleştirilmesi ve yorumlanması tartışma ve sonuç başlığı altında alanyazına dayalı olarak ele alınmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Nicel araştırma bulgularına göre uzmanların işteki yükselme olanaklarıyla ilgili kendilerini memnun hissetmedikleri, ücret, denetim (yöneticiyle olan ilişkilerden sağlanan doyum), sosyal haklar, performansa dayalı ödüllendirme, iletişim konularında memnun olup olmamaya ilgili bir karar veremedikleri, fakat çalışma arkadaşları ve işin yapısı konularında kararsız yakın olmakla birlikte memnun oldukları belirlenmiştir. Tüm alt boyutlarda iş doyumunun alanyazındaki bazı çalışmalara benzer olarak cinsiyete, yaşa, eğitim durumuna ve çalışma yılına göre göre farklılaşmadığı görülmüştür (Amarasena vd., 2015; Andrade vd., 2019; Ashraf, 2020; Emek vd., 2015; Fields ve Blum, 1997; Islam ve Akter, 2019; Köroğlu, 2011; Mohammed vd., 2017; Oshagbemi, 2000; Shrestha, 2019; Yelboğa, 2012). Demografik değişkenlerin iş doyumundaki değişimi açıkladığını bulan araştırmalara göre ise (Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Clark, 1997; Emek vd., 2015; Islam ve Akter, 2019; Kristensen ve Johansson, 2008; Kume, 2020; Shrestha, 2019) farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular incelendiğinde, uzmanların kurumlarda, uzmanlık gerektiren işlerin yanı sıra uzmanlık gerektirmeyen ve öğretmen, müdür yardımcısı, memur ve diğer eğitim personelinin işlerinde de görevlendirildikleri; uzmanlar arasında dahi bir uzmanın görev tanımında neler olması gerektiğiyle ilgili bir uzlaşmanın olmadığı, bazı uzmanların diğer eğitim personellerinin görevlerini kendi görevleriymiş gibi gördükleri belirlenmiştir. Bazı uzmanların alanı dışındaki görevleri de benimsemiş olmaları, araştırmanın nicel kısmında elde edilen uzmanların işin yapısı boyutunda kendilerini memnun hissettikleri bulgusunu açıklamaktadır. Ayrıca uzmanların çok farklı görevleri yapmaları, XI. Millî Eğitim Şûrası'nda tanımlanan uzmanın görevleriyle farklılık göstermektedir (MEB, 1982). Bu durumun en temel nedenleri arasında yöneticilerin uzmanlardan eğitim ve öğretim süreçlerini geliştirmek adına ne gibi çalışmalar bekleyebileceklerini bilmemeleri, uzmanların önceden tanımlanmış görev tanımlarının olmaması, kurumların organizasyon şemasında doğru konumlandırılmayan uzmanların derse girmedikleri için eğitim personeli olarak değil memur olarak görülmeleri, ÖD alanında bir eğitimi olmamasına rağmen kurumlarda uzman olarak çalıştırılan kişilerin uzmanlık alanına yönelik yanlış algı oluşturmaları ya da çalıştıkları kurumda çoğunlukla teknik işleri yapan, ÖD alanı açısından görev yaptıkları kuruma gerekli ve yeterli katkıyı sağlayamayan uzmanların varlığı gösterilmektedir. Nartgün (1998) tarafından yürütülen çalışmada da ÖD servislerinde ÖD alanında eğitimi olmayan kişilerin çalıştığı bulgusuna ulaşılmış ancak dönem itibariyle ÖD mezunu sayısının özel dershanelerin ihtiyaçlarını karşılamaya yetmediği ve bundan dolayı ÖD servislerinde farklı mezuniyet alanlarına sahip personelin yer aldığı belirtilmiştir. Günümüzde de benzer durum hala geçerliliğini korumaktadır. ÖD eğitimi lisansüstü düzeyde verilmekte olup, mezunlar çoğunlukla akademik kariyer tercih etmekte, özel ya da devlet kurumlarında çalışacak uzman sayısı yeterli olmamaktadır. Ancak alan eğitimi olmayan kişilerin uzman olarak tanımlanması, uzmanlardan beklenen görevlerin yerine getirilememesi (Nartgün, 1998) ya da alanın uzmanlık alanı olarak görülmemesiyle sonuçlanabilmektedir. Bu gibi nedenler ayrıca araştırmanın nicel boyutundaki uzmanların yükselme olanaklarıyla ilgili kendilerini memnuniyetsiz hissettikleri bulgusunu ve denetim (yöneticiyle olana ilişkilerden sağlanan doyum) boyutunda kararsız olmaları bulgusunu açıklar niteliktedir. Bu durumda, ÖD alanında eğitimi olmayan kişilerin uzman sıfatıyla çalıştırılmaması, uzmanlık eğitimi verebilecek üniversitelerin ve programların artırılması önerilmektedir. Buna ek olarak ÖD anabilim dallarında okul uygulamalarına dönük (öğrenci başarısının ölçülmesi, temel ve üst düzey becerilerin ölçülmesi, ÖD yazılımları, soru bankası oluşturma ve geliştirme, kurumlarda ÖD birimlerinin görevleri, diğer eğitim uzmanları ile işbirliği vb.) seçmeli derslerin açılmasının alanda çalışacak uzmanların daha donanımlı olarak yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uzmanlar çalıştıkları kurumlarda yalnızca çoktan seçmeli sınavları değerlendirmek istememekte, farklı soru türlerinde, farklı amaçlarla kullanılacak sınavların hazırlık ve değerlendirme süreçlerinde de aktif rol almak istemektedir. Ayrıca kurum içerisinde bilimsel çalışmalar yürütmek,

öğretmen eğitimleri vermek istemektedir. Ancak kurumların başarı kaygısı ve çoğunlukla çoktan seçmeli sınav odaklı olmaları yapmak istenen çalışmaların önündeki engellerden biri olarak görülmektedir. Çoğu kurumda uzman sayısının az olması dolayısıyla iş yükünün çok fazla olması yapılmak istenen çalışmaların önündeki engellerden biridir. Kurumlardaki uzman sayısının artırılması ve eğitim uzmanlarının (ÖD, program geliştirme, eğitim teknolojü, rehberlik ve psikolojik danışma vb.) bir arada çalışabileceği birimlerin oluşturulması eğitim kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır. Uzmanların görev tanımlarının uzmanların aldıkları eğitime ve kurum ihtiyaçlarına bağlı olarak bir standardının belirlenmesi, hem yöneticilere uzmanlardan alabilecekleri destek konusunda bilgi sağlaması hem de uzmanlık dışı görevlendirmelerle iş yüklerinin artmasının önüne geçilmesi açısından önemlidir. 14.12.2016 Tarih ve 2016/85 Sayılı Kararla ÖD uzmanlarının meslek standartları belirlenmiş olsa da (MYK, 2016) hem bu çalışma sonuçlarına hem de XI. MEB Şura kararlarındaki uzman tanımı ve görevlerine (MEB, 1982) bağlı olarak bu standartların EPODDER tarafından gözden geçirilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra EPODDER'in uzmanların yeterlikleri ile ilgili kurumları bilgilendirmek üzere toplantılar yapmaları, yayınlar oluşturmaları ve paylaşımlarının yöneticiler ve öğretmenler açısından ufuk açıcı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma koşulları ve özlük haklarından genel olarak memnun olan ve olmayanların sayısı yakın olmakla birlikte bu durumun kurumdaki kuruma değişiklik gösterdiği, mesai saati, ücret, ek olanaklar gibi konularda belirli bir standardın olmadığı, bazı uzmanların kurumdaki diğer eğitim personeliyle benzer haklara sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular araştırmanın nicel kısmından elde edilen, uzmanların ücret, sosyal haklar, performansa dayalı ödüllendirme açısından kararsız olmaları bulgusunu açıklar niteliktedir.

Bu sonuçların yanı sıra, öğretmenlerin uzmanları bir denetleme mekanizması olarak algılamalarının, ÖD alanındaki bilgi eksikliklerinin, kendi alanlarından olmayan uzmanların ÖD süreçlerine katkı sağlayamayacağı yönündeki algının işbirliğinde sorun yarattığı görülmüştür. Bu bulgu araştırmanın nicel kısmından elde edilen, uzmanların işteki iletişim açısından kararsız olmaları bulgusunu açıklamaktadır. Uzmanlar ve öğretmenler arasında yaşanabilecek iletişim problemleri birlikte çalışmanın önünde engel teşkil etmektedir. Benzer şekilde Wood vd. (1990) ÖD uzmanlarının geçerli ve güvenilir test puanları elde etmek adına daha çok teorik çalışmalar yürüttüğünü, öğretmenlerin ise günlük hayatta karşılarına çıkan problemlere pratik çözümler beklediğini, kolay uygulanabilir ve puanlanabilir test uygulamalarına ihtiyaç duyduğunu ve bu noktada öğretmenler ve uzmanların çatıştığını belirtmektedir. Wood vd. (1990) ayrıca, üniversite düzeyindeki ÖD uzmanlarının öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları değerlendirme sorunlarını dikkate almadıklarını, çalışmalarının genellikle teorik temelli olduğunu, Madde Tepki Kuramı ve genellenebilirlik gibi kuramların sahada kullanılmadığını ve öğretmenlerle doğrudan temas kurulmadığını belirtmektedir.

Araştırma bulgularına göre uzmanlar, öğretmenlerin ÖD alanında temel düzeyde eksikliklerinin olduğunu belirtmektedir. Uzmanların bu görüşü alanyazında yer alan öğretmen ve öğretmen adaylarının ÖD alanının bazı konularında kendilerini çok yeterli algılamadıklarına yönelik araştırma bulgularıyla uyum göstermektedir (Acar ve Anıl, 2009; Birgin ve Gürbüz, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Karaca, 2003; Kilmen vd., 2007; MEB, 2020; Plake, 1993; Zhang ve Burry-Stock, 1995; 2003). Plake'in (1993) araştırma bulgularına göre öğretmenler hizmet öncesi dönemde ÖD alanında yeteri kadar eğitim alamadıklarını düşünmekte ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini rahatsız hissetmektedir. Wood vd. (1990) iletişim problemlerinin önüne geçebilmek adına uzmanların okul deneyimlerinin artırılmasını önermekte, uzman ve öğretmenlerin olumlu iletişim taahhüdünde bulunmalarını, aksi takdirde teori ve uygulama arasında bir köprü kurulamayacağını ifade etmektedir. Mevcut durumda okullarda görev yapan uzmanlar için ise, uzmanlarla yürütülecek hizmet içi eğitimlerle ya da zümrelerle düzenli olarak yürütülecek çalışmalarla öğretmenlerin uzmanlarla iletişiminin, ÖD alanına yönelik algısının ve yeterliklerinin değişebileceği düşünülmektedir. Ayrıca Çobanoğlu Aktan ve Çepni (2010) tarafından da önerildiği gibi eğitim fakültelerinde ÖD derslerinin öğretmen ihtiyaçları gözeticilerle, uygulamaya daha fazla ağırlık verilerek planlanmasının, ölçme aracı geliştirmeye yönelik seçmeli derslerin açılmasının öğretmen yeterliklerini artırmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Zhang ve Burry-Stock (1995; 2003) ile Alkharusi vd. (2011) hizmet öncesi dönemde ölçme ve değerlendirme derslerinin önemine değinmekte, Wood vd. (1990) da benzer şekilde öğretmen yetiştirme programlarının içeriklerinde değişiklik yapılmasını önermektedir. O'Sullivan ve Johnson (1993) ise performansa dayalı olarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme eğitiminin, ölçme ve değerlendirme öğretmen yeterliklerini artırmadaki etkisini ortaya koymaktadır.

Yukarıda genel olarak ifade edilen sonuçlar, yaklaşık 25 yıl önce Nartgün (1998) tarafından özel dershanelerin ÖD servislerinde görev yapan personeller üzerinde yürüttüğü araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Nartgün'ün (1998) araştırmasında da görev tanımlarının belirsizliği, yetersiz personel sayısı, personel yeterliklerinin düşük olması, öğretmenlerin ÖD alanında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve öğretmenler ile servis elemanları arasında yeterli işbirliğinin bulunmaması ÖD servislerinin çalışmalarını olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Aradan yaklaşık 25 yıl geçmesine rağmen benzer görüşlerin ortaya çıkması göze çarpan ve incelenmesi gereken bir durumdur. Yukarıda yapılan önerilere ek olarak, ÖD uzmanlarıyla ilgili daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University

Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Student behavior is the most important indicator of the success of an education system. Measurement and evaluation (ME) are necessary to determine students' learning levels, learning deficiencies, the status of affective characteristics and their change in the process, etc. With ME, the education system is controlled, necessary feedback can be given to the relevant people, measures can be taken to solve the difficulties related to the teaching process, and the quality of education is tried to be improved. The ME process is carried out by teachers in schools, but some private schools employ ME specialists to coordinate the process. ME specialists are expected to be employed to improve the quality of the education and training process through ME services. They will be able to develop or ensure the use of measurement tools with high psychometric properties, organize activities related to measurement practices, and provide feedback to stakeholders (administrators, students, teachers, and parents) on measurement results.

In the XIth National Education Council held in 1982, ME in education was identified as a specialty, and specialists working in this field were given the title of "Measurement and Evaluation Specialist." Specialists who would guide, manage or supervise teachers were also required to have at least a master's degree (Ministry of National Education [MoNE], 1982). Since the institutions that will provide this expertise will be higher education institutions, the ME in Education undergraduate program was opened at Hacettepe University Faculty of Education in the 1982-83 academic year and closed in 1997 within the restructuring of education faculties (Kutlu, 2003). Between these years, students who graduated from measurement and evaluation undergraduate departments of faculties of education started to work as specialist at various levels of education by taking the title of assessment and evaluation specialist. From 1997 onwards, no students were admitted to the relevant department, and in the following years, specialty education in ME was not given as undergraduate education, but at master's and doctoral level in a few universities. Nowadays, the main purpose of these programs (master's and doctorate) is to train field specialist and academic staff. However, the number of specialists is insufficient to meet the academic staff needs of universities and the expert needs of public and private institutions. Consequently, the number of specialists working in private schools in Turkey is low. A few universities open non-thesis master's programs in addition to master's and doctoral

programs to meet the need for ME specialists. Graduates of these non-thesis master's programs can also work in educational institutions by taking the title of ME specialist. Therefore, the people who can work as ME specialists in schools should be either people who have completed their undergraduate education in the past years, people who have completed their master's degree without thesis, or people who have completed their master's and doctorate programs. The ME Specialist National Occupational Standard was prepared by the Association of Measurement and Evaluation in Education and Psychology (EPODDER) in accordance with Law No. 5544 on Vocational Qualifications Authority (VQA, 2016) to determine the standards of specialists who will work in institutions. However, the ME Specialist National Occupational Standard does not include any information on the education levels of ME specialists. By determining the national occupational standard for ME specialists, it is aimed to ensure that the job descriptions (tasks), working environments and conditions of ME specialists working in schools are similar. Because professional life constitutes an important part of an individual's life. The employee's harmony with his/her environment at work, meeting expectations from the organization he/she works for, and doing his/her job with love is very important in terms of being happy and enjoying his/her life. In other saying, high job satisfaction ensures that the individual is happy and peaceful both in his/her work and non-work life.

Spector (1997) defines job satisfaction as the extent to which individuals enjoy their occupations. Natural job satisfaction is said to be realized when the characteristics of the job and the employee's wishes are compatible (Fidan et al, 2000). The indicators of high job satisfaction include being satisfied with the salary received, believing that there are opportunities for advancement, establishing positive relationships with managers, being satisfied with the rights and allowances provided by the organization, believing that one's efforts are appreciated, believing in the necessity of the rules in the workplace, developing positive relationships with colleagues, believing that the flow of information within the organization is good (Spector, 1985). High job satisfaction has positive physical and psychological effects on the employee, while job dissatisfaction may have negative effects on the organization, such as boredom, absenteeism, communication problems, and quitting the job (Başaran, 1991, 2008). Considering the low number of specialists working in private schools in the field of ME, which is one of the basic components of education, it is important to ensure the job satisfaction of ME specialists working in schools.

In the literature, the factors affecting job satisfaction are generally stated as environmental (external) factors such as the quality of the job, wage, promotion opportunities, praise, working conditions, supervision, colleagues, organization and management, organizational climate, and personal (internal) factors such as age, marital status, gender, educational status, taking responsibility, desire to achieve and recognition (Başaran, 1991, 2008). Demographic variables (age, gender, education level, seniority, etc.) are frequently investigated to explain job satisfaction. There are studies that find that demographic variables explain the change in job satisfaction (Büyükgöze & Özdemir, 2017; Clark,

1997; Emek et al., 2015; Kristensen & Johansson, 2008; Kume, 2020; Shrestha, 2019; Yelboğa, 2012), as well as studies that find that these variables do not have an effect (Amarasena et al., 2015; Andrade et al., 2019; Ashraf, 2020; Fields & Blum, 1997; Köroğlu, 2011; Mohammed et al., 2017; Oshagbemi, 2000).

Considering the literature in Turkey, it is seen that job satisfaction studies in the field of education are mostly conducted with the teacher, instructor, and school administrator groups (Akin & Koçak, 2007; Akkamuş, 2010; Bayrı, 2006; Cerit, 2014; Gündüz, 2008; İnandı et al., 2013; Koca, 2016; Kocayörük, 2000; Tuzgöl Dost & Cenkseven, 2008). Although there is no study to determine the job satisfaction of ME specialists working in schools, there is a study conducted to reveal the tasks performed by ME specialists and the problems that may negatively affect the effectiveness of their tasks (Nartgün, 1998). When the international literature is examined, it is determined that job satisfaction studies conducted similar to those in Turkey are mostly conducted with teachers, instructors and school administrators (Banerjee et al., 2017; Ješinová et al., 2014; Moore, 2012; Newby, 1999; Nohako, 2018; Oshagbemi, 1997; Park & Johnson, 2009; Perrachione et al., 2008; Schulze, 2006; Soodmand Afshar & Doosti, 2016; Ssesanga & Garrett, 2005). Within this scope, high job satisfaction of ME specialists, who should have an important impact on the ME studies carried out in schools, who can guide teachers in this regard, and who can act as a bridge in improving the quality of education, is important in terms of improving the quality of education in schools. Considering this situation, it is important to examine the job satisfaction of specialists according to intrinsic and extrinsic factors. This study is important in terms of guiding the work to be done on issues such as determining the duties and responsibilities of EM specialists and improving working conditions.

This study aims to identify and examine in depth the job satisfaction of ME specialists who have worked or are working in private schools. In the quantitative part, which is the first stage of this research conducted using an explanatory sequential mixed method research design, this study aims to determine the level of job satisfaction of ME specialists and whether their job satisfaction levels differ according to the demographic variables of gender, age, educational status, and years of employment. The qualitative part, which is the second stage, it was aimed to examine the job satisfaction of ME specialists in more detail by taking their opinions about their professional experiences to explain the results obtained from the quantitative part. In line with this aim, answers to the following questions were sought:

ME specialists who work or have worked in private schools,

- (1) What is their level of job satisfaction?
- (2) Does job satisfaction differ significantly according to gender, age, education level, and occupational experience?
- (3) What are their opinions on their professional experiences?

(4) How do the qualitative outcomes from their perspectives on their professional experiences explain the quantitative outcomes from the job satisfaction scale?

Method

Research Design

In this study mixed method was used. In mixed-method research, instead of using one method, quantitative and qualitative methods that support each other are handled together (Creswell & Plano Clark, 2007). Mixed methods research has different designs that can be used. In this study, an explanatory sequential design was used (sequential quantitative QUALITATIVE). In explanatory sequential design research, the research starts with the collection and analysis of quantitative data. After this first stage, qualitative data are collected and analyzed. In the second stage of the research, the qualitative stage, the results of the first stage (quantitative) are taken into account. Qualitative results are interpreted by the researcher as a way of explaining the initial quantitative results. The representation of the explanatory sequential design is given in Figure 1 (Creswell, 2003; Creswell & Plano Clark, 2020).

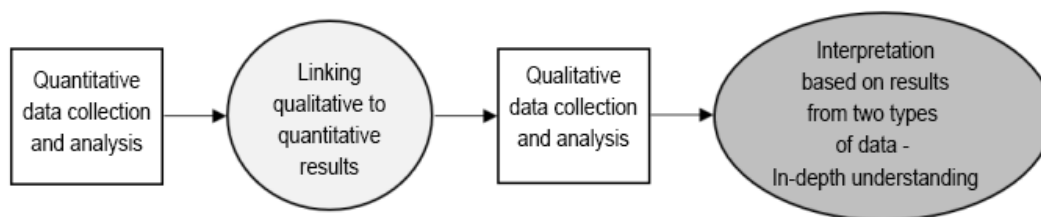


Figure 1. Explanatory sequential design model (Creswell & Plano Clark, 2020)

Research Group

The population of this study consists of ME specialists who have worked or are working in private schools. The people in the research group are ME undergraduate graduates, undergraduate graduates from different fields, and masters or doctoral students in the field of ME. Although people without any education in the field of ME answered the data collection tools, their responses were not evaluated because they could not be considered specialists. Since the complete list of the population could not be reached, the research group was formed through convenience sampling (Fraenkel et al., 2012). In the quantitative part of the study, the job satisfaction scale was answered by 44 specialists.

The research group for the qualitative part of the research was selected by purposive sampling from among the people from whom the quantitative data were collected in the first stage. Particular attention was paid to the distribution of individuals in the qualitative study group according to gender, age, seniority, and educational status variables. In the qualitative part of the study, In the qualitative part of the study, the survey questions was answered by 22 specialists. Table 1 shows the distribution of specialists in the quantitative and qualitative research groups according to demographic variables.

Table 1. *Distribution of the research group according to demographic variables*

| | | Quantitative Research Group | | Qualitative Research Group | |
|------------------------------|---|-----------------------------|------------|----------------------------|------------|
| | | Frequency | Percentage | Frequency | Percentage |
| | | (f) | (%) | (f) | (%) |
| Gender | Female | 32 | 72.7 | 14 | 63.6 |
| | Male | 12 | 27.3 | 8 | 36.4 |
| Age | 30 and below | 8 | 18.2 | 5 | 22.7 |
| | Age 31-40 | 19 | 43.2 | 6 | 27.3 |
| | 41 and above | 17 | 38.6 | 11 | 50.0 |
| Occupational Experience | 5 years and below | 12 | 27.2 | 8 | 36.4 |
| | 6-15 years | 16 | 36.4 | 6 | 27.2 |
| | 16 years above | 16 | 36.4 | 8 | 36.4 |
| Education Level | Bachelor's Degree | 13 | 29.5 | 14 | 63.6 |
| | Master's Degree | 21 | 47.7 | 8 | 36.4 |
| | PHD (student and graduate) | 10 | 22.7 | 5 | 22.7 |
| | PHD (student and graduate) | 10 | 22.7 | 5 | 22.7 |
| Bachelor's Graduation Fields | Science | 7 | 15.9 | 4 | 18.2 |
| | Mathematics | 8 | 18.2 | 3 | 13.6 |
| | Non-Teaching (Business Administration, Statistics etc.) | 5 | 11.4 | 2 | 9.1 |
| | Basic Education | 3 | 6.8 | 1 | 4.5 |
| | Guidance and Psychological Counselling and Philosophy | 2 | 4.5 | 3 | 13.6 |
| | Educational Sciences (ME, Curriculum and Instruction) | 19 | 43.2 | 9 | 40.9 |
| Total | | | 100.0 | 22 | 100.0 |

As seen in Table 1, it is observed that the majority of the specialists are women, and the percentage of respondents in the age group 30 and below is lower than the other age groups. Most of the specialists have more than 5 years of occupational experience. When the graduation fields of the specialists are examined, the percentage of those who graduated from the field of Educational Sciences is higher than the other groups. Approximately half (47.7%) of the specialists participating in the quantitative study had a master's degree. More than half (63.6%) of the specialists participating in the qualitative study had a bachelor's degree.

Data Collection Tools

The "Job Satisfaction Scale" developed by Spector (1985) and adapted to Turkish culture by Yelboğa (2009) was used to collect quantitative data, and the "Professional Experience Questionnaire of ME Specialists" developed by the researchers was used to collect qualitative data.

Job satisfaction scale: The Job Satisfaction Scale consists of nine subscales: "Pay, Promotion, Supervision, Fringe benefits, Contingent rewards, Operating procedures, Coworkers, Nature of work and Communication". There are four items in each subscale, totaling 36 items on the scale. Each item was graded between "1-Strongly disagree" and "6-Strongly agree".

Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted by the researcher to determine the construct validity of the scale adapted to Turkish culture by Yelboğa (2009). Exploratory factor analysis yielded 9 subscales with eigenvalues above one as in the original scale, and the total explained variance was 63.75%. As a consequence of confirmatory factor analysis, the goodness of fit statistics was obtained as $\chi^2/df=1.67$, RMSEA=.043, RMR=.014, SRMS=.048, GFI=.91, CFI=.97, NFI=.97, IFI=.93 and RFI=.92. Cronbach's alpha coefficients for each sub-factor of the scale ranged between 0.63 and 0.88, test-retest reliability coefficients ranged between 0.70 and 0.87, and Cronbach's alpha coefficient for the whole scale was 0.78, and test-retest reliability coefficient was 0.83.

The Cronbach's alpha coefficients of the subscales of the job satisfaction scale calculated for this study range between 0.68 and 0.88, except for the dimension "Operating Procedures". Since Cronbach's alpha coefficient of the subscale "Operating Procedures" was found to be very low ($\alpha < 0.70$), this subscale was not taken into consideration in the study. Besides, as the sample size was not sufficient, no evidence could be collected for the construct validity of the scale in this study. This is a limitation of the study.

Professional experience survey of ME specialists: The quantitative part of the research was utilized to determine the survey questions and the qualitative study group. To collect qualitative data, the "ME specialists' professional experience questionnaire" was developed by the researchers. The questions in this questionnaire were prepared to explain the findings obtained from the quantitative part, taking into account the sub-dimensions of the job satisfaction scale. The steps for developing a qualitative data collection tool were followed while developing the questionnaire form. An item pool consisting of open-ended questions was created, expert opinions were taken and the pilot application of the tool was conducted. The questions were clear, comprehensible, appropriate for the purpose, and did not contain directive statements. The survey questions were presented to two ME experts and two academics in the field of ME. Opinions were obtained from academicians and experts in terms of the comprehensibility of the questions and the suitability of the questions to reveal the professional experiences of the experts that can explain job satisfaction and the problems frequently experienced. Besides, the specialists were also asked to answer the questionnaire questions as a pre-test application and a pilot application were

conducted. The questions were reorganized in line with the opinions received and made ready for the application.

In the questionnaire, first of all, 36 tasks were defined to determine what tasks the specialists perform in the institutions and whether they see these tasks as appropriate to their fields of specialists. National Occupational Standard ME Specialist "Tasks, Operations and Achievement Criteria" table and the experiences of the specialists were utilized while determining the tasks. Besides, the specialists were asked about the research they wanted to conduct, the training they had received, their communication with administrators and teachers, their personal rights, working circumstances, and any challenges they encountered.

In the data collection process, firstly, the online form of the job satisfaction scale was prepared, and the link to the form was shared on the platforms where the specialists were present, and the relevant people were asked to fill out the scale. Moreover, specialists who could be reached through the websites of private schools in different provinces were sent these links to their e-mail addresses. Followed by the researchers created an online form of the questionnaire and shared the link address with the qualitative research group.

Data Analysis

Quantitative data analysis: Regarding the first sub-objective of the study, the descriptive statistics of the eight subscales in the job satisfaction scale were examined to determine the job satisfaction levels of the specialists.

In the second sub-objective of the study, a t-test was used to examine whether the job satisfaction of the specialists differed significantly according to gender; a one-way analysis of variance was used to examine whether they differed significantly according to age, education level, and years of service. First, the assumptions of the analyses were tested. For the normality assumption, the ratio of the skewness and kurtosis values of the job satisfaction subscale scores in each category of the independent variable to their standard errors was examined, and it was determined that the absolute value of this ratio was less than 1.96. The data do not deviate excessively from normal (Field, 2018; Pituch & Stevens, 2016). To evaluate whether the population variances of the groups were homogeneous, Levene's Test results were analyzed, and it was determined that the variances were homogeneous for all variables ($p > .05$). Glass et al. (1972) found that skewness has only a small effect on the level of significance or power, while kurtosis tends to have a small effect on the level of significance, although its effects on the level of significance are relatively larger than skewness (as cited in Stevens, 2009). In addition, based on some research results, it is stated that even if the normality assumption is violated, the statistical power of parametric tests is higher than non-parametric tests, is more resistant to Type I error, and can be applied in almost all cases (Keselman et al., 2013; Rasch et al., 2011; Rochon et al., 2012; Schucany & Ng, 2006).

Qualitative data analysis: Within the scope of the qualitative dimension, which is the third sub-objective of the study, the answers given to the questionnaire on the professional experience of the specialists were analyzed by content analysis method. Coding the data is the first stage of content analysis. When there is no theoretical basis for the research, the preferred type of coding is "coding according to the concepts extracted from the data," where the code list is created by reading the data (Strauss and Corbin, 1990; as cited in Yıldırım & Şimşek, 2009). Codes were created by reading the answers given to the survey questions. After all, the data were coded, a list of categories was prepared. The categories were grouped in a way that could be related to each other, taking into account similarities and differences, and themes were formed.

The results of the analysis of the qualitative data were gathered to explain the factors that may decrease the job satisfaction of the specialists in general since it was found that the job satisfaction of the specialists did not differ significantly according to different demographic variables in the second sub-objective.

In the fourth sub-objective of the study, which is to determine how the findings in the qualitative part explain the results obtained from the quantitative part, a combination was made by using sequential mixed data analysis. In this study, quantitative and qualitative findings are given under the title "Results," respectively, and then quantitative and qualitative findings are analyzed and interpreted together under the title "Conclusion and Discussion."

In qualitative research, the focus is on validity rather than reliability to determine whether the explanations of the researcher and participants are accurate, reliable, and credible. In this study, the themes and descriptions obtained from the opinions of the participants were presented to the two participants in the study group in order to ensure the credibility of the findings of the study and they were asked to examine the research findings. In addition, it was tried to ensure the participation of specialists with different demographic characteristics in the research. The fact that the qualitative research group was determined with purposeful sampling explains this situation (Yıldırım & Şimşek, 2009). In addition, in order to ensure the transferability of the research results, the themes created as a result of the analyzes were described in detail without comment and supported by direct quotations.

Instead of reliability in quantitative research, the concept of consistency is used in qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2009). Although the role of reliability in qualitative research is small, it is primarily concerned with the reliability of different coders (Creswell & Plano Clark, 2020). All responses to all survey questions were coded separately by two experts. Coding for coder reliability in the study was compared in terms of similarities and differences, and it was observed that the coding results generally overlapped (91%), indicating a high level of inter-coder agreement. According to the coding audit that provides internal consistency, the consensus among coders is expected to be at least 80%

(Patton, 2002). Encoders obtained consensus on the non-matching encodings before calculating the frequency of the codes.

Ethic Permissions of the Research

In this study, all the rules specified within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken.

Ethical board permission details: Name of the board performing the ethics assessment= Ondokuz Mayıs University Social and Humanities Ethics Committee

Date of ethics assessment decision = 25.12.2020

Ethics assessment document number= 2020/892

Findings and Interpretation

Findings Obtained from Job Satisfaction Scale Data

The descriptive statistics of the specialists' job satisfaction scale subscale scores in line with the first sub-objective of the study are given in Table 2.

Table 2. *Descriptive statistics of job satisfaction scale*

| Subdimension | \bar{X} | XM | Sd | Range | Variance | Skewness | SE _{Skewness} | Kurtosis | SE _{Kurtosis} |
|--------------------|-----------|-------|------|-------|----------|----------|------------------------|----------|------------------------|
| Pay | 12.67 | 13.50 | 5.10 | 17 | 26.00 | -0.09 | 0.36 | -1.33 | 0.70 |
| Promotion | 11.34 | 11.00 | 4.15 | 17 | 17.25 | 0.36 | 0.36 | -0.33 | 0.70 |
| Supervision | 14.91 | 15.50 | 4.98 | 17 | 24.78 | -0.17 | 0.36 | -0.95 | 0.70 |
| Fringe Benefits | 14.56 | 15.00 | 5.28 | 17 | 27.84 | -0.24 | 0.36 | -1.12 | 0.70 |
| Contingent Rewards | 13.91 | 14.00 | 4.53 | 16 | 20.50 | -0.03 | 0.36 | -0.80 | 0.70 |
| Coworkers | 16.73 | 17.50 | 3.87 | 15 | 14.95 | -0.59 | 0.36 | -0.46 | 0.70 |
| Nature of Work | 17.05 | 16.50 | 4.80 | 18 | 23.07 | -0.34 | 0.36 | -0.74 | 0.70 |
| Communication | 15.59 | 17.00 | 4.44 | 16 | 19.74 | -0.41 | 0.36 | -1.018 | 0.70 |

According to Table 2, the highest mean in the subscales was 17.05 in the "Nature of work" subscale, and the lowest mean was 11.34 in the "Promotion" subscale. Spector (2021) defined 4 to 12 points as dissatisfaction, 12 to 16 points as ambivalence, and 16 to 24 points as satisfaction. When the results in Table 2 are evaluated in terms of satisfaction level, it is seen that the specialists are dissatisfied in the dimension of "Promotion"; they are undecided in the dimensions of "Pay", "Supervision", "Fringe benefits", "Contingent rewards", "Communication"; they are satisfied in the dimensions of "Coworkers" and "Nature of work" but they are very close to the ceiling score of the definition of undecided.

Table 3 shows the results of the t-test analysis conducted to determine how the job satisfaction of the specialists, which is the second sub-objective of the research, varies according to gender.

Table 3. *T-test results of job satisfaction according to gender*

| Subscale | Gender | N | \bar{X} | Sd | t | Sd | p |
|--------------------|--------|----|-----------|------|------|----|-----|
| Pay | Female | 32 | 13.09 | 5.18 | 0.92 | 42 | .36 |
| | Male | 12 | 11.50 | 4.91 | | | |
| Promotion | Female | 32 | 11.66 | 4.35 | 0.82 | 42 | .42 |
| | Male | 12 | 10.50 | 3.61 | | | |
| Supervision | Female | 32 | 15.03 | 4.77 | 0.26 | 42 | .79 |
| | Male | 12 | 14.58 | 5.71 | | | |
| Fringe Benefits | Female | 32 | 14.84 | 5.59 | 0.61 | 42 | .55 |
| | Male | 12 | 13.75 | 4.45 | | | |
| Contingent Rewards | Female | 32 | 14.06 | 4.43 | 0.36 | 42 | .72 |
| | Male | 12 | 13.5 | 4.96 | | | |
| Coworkers | Female | 32 | 17.09 | 4.00 | 1.03 | 42 | .31 |
| | Male | 12 | 15.75 | 3.44 | | | |
| Nature of Work | Female | 32 | 17.25 | 4.49 | 0.46 | 42 | .65 |
| | Male | 12 | 16.50 | 5.73 | | | |
| Communication | Female | 32 | 15.66 | 4.66 | 0.16 | 42 | .88 |
| | Male | 12 | 15.42 | 3.99 | | | |

When Table 3 is examined, the sub-dimension scores of the job satisfaction scale of the specialists do not show a significant difference according to gender ($p>.05$). The scores of remuneration, promotion opportunities, supervision, social rights, colleagues, job structure and communication, which are sub-dimensions of job satisfaction, do not vary according to gender.

One-way analysis of variance was performed to examine the change in job satisfaction of the specialists according to their age, education level and working years. The results of Levene's Test to evaluate whether the universe variances of the groups are homogeneous are given in Table 4 and the results of the analysis of variance are given in Table 5.

Table 4. *Levene Test results of groups according to demographic variables*

| Subscale | Levene Statistic | Age | | | Educ. Level | | | | Oc. Ex. | | | |
|--------------------|------------------|-----------------|-----------------|-----|------------------|-----------------|-----------------|-----|------------------|-----------------|-----------------|-----|
| | | df ₁ | df ₂ | p | Levene Statistic | df ₁ | df ₂ | p | Levene Statistic | df ₁ | df ₂ | p |
| Pay | 0.70 | 2 | 41 | .51 | 0.29 | 2 | 41 | .75 | 0.22 | 2 | 41 | .80 |
| Promotion | 0.61 | 2 | 41 | .55 | 0.18 | 2 | 41 | .84 | 2.97 | 2 | 41 | .06 |
| Supervision | 0.72 | 2 | 41 | .50 | 0.42 | 2 | 41 | .66 | 1.78 | 2 | 41 | .18 |
| Fringe Benefits | 0.28 | 2 | 41 | .76 | 0.18 | 2 | 41 | .84 | 0.24 | 2 | 41 | .79 |
| Contingent Rewards | 0.93 | 2 | 41 | .40 | 1.84 | 2 | 41 | .17 | 0.75 | 2 | 41 | .48 |
| Coworkers | 0.53 | 2 | 41 | .60 | 0.09 | 2 | 41 | .92 | 0.19 | 2 | 41 | .83 |
| Nature of Work | 0.14 | 2 | 41 | .87 | 0.05 | 2 | 41 | .95 | 0.03 | 2 | 41 | .98 |
| Communication | 1.42 | 2 | 41 | .25 | 0.18 | 2 | 41 | .84 | 0.91 | 2 | 41 | .41 |

When the Levene's Test results in Table 4 are examined, it is determined that the universe variances of the groups according to age, educational status and working years in the sub-dimensions of the job satisfaction scale are homogeneous ($p>.05$).

Table 5. One-way analysis of variance results of job satisfaction according to demographic variables

| Subscale | Age | N | \bar{X} | F | p | Educ. Level | N | \bar{X} | F | p | Oc. Ex. | N | \bar{X} | F | p |
|--------------------|-------|----|-----------|------|-----|-------------|----|-----------|------|-----|---------|----|-----------|------|-----|
| Pay | ≤ 30 | 8 | 10.75 | 0.69 | .51 | Bach. Deg. | 13 | 11.31 | 1.58 | .22 | ≤ 5 | 12 | 11.58 | 0.47 | .63 |
| | 31-40 | 19 | 13.21 | | | MD | 21 | 12.38 | | | 6-15 | 16 | 12.63 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 12.94 | | | PhD | 10 | 15.00 | | | ≥ 16 | 16 | 13.50 | | |
| Promotion | ≤ 30 | 8 | 12.38 | 0.49 | .62 | Bach. Deg. | 13 | 10.54 | 1.22 | .31 | ≤ 5 | 12 | 12.25 | 0.62 | .55 |
| | 31-40 | 19 | 11.53 | | | MD | 21 | 11.00 | | | 6-15 | 16 | 11.50 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 10.65 | | | PhD | 10 | 13.10 | | | ≥ 16 | 16 | 10.50 | | |
| Supervision | ≤ 30 | 8 | 15.75 | 1.17 | .32 | Bach. Deg. | 13 | 13.77 | 1.50 | .24 | ≤ 5 | 12 | 15.58 | 0.83 | .44 |
| | 31-40 | 19 | 15.84 | | | MD | 21 | 14.52 | | | 6-15 | 16 | 15.69 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 13.47 | | | PhD | 10 | 17.20 | | | ≥ 16 | 16 | 13.63 | | |
| Fringe Benefits | ≤ 30 | 8 | 13.88 | 0.14 | .87 | Bach. Deg. | 13 | 11.85 | 3.08 | .06 | ≤ 5 | 12 | 13.83 | 0.15 | .86 |
| | 31-40 | 19 | 15.00 | | | MD | 21 | 15.09 | | | 6-15 | 16 | 14.69 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 14.35 | | | PhD | 10 | 16.90 | | | ≥ 16 | 16 | 14.94 | | |
| Contingent Rewards | ≤ 30 | 8 | 14.50 | 0.22 | .81 | Bach. Deg. | 13 | 12.69 | 1.01 | .37 | ≤ 5 | 12 | 14.33 | 0.07 | .93 |
| | 31-40 | 19 | 14.16 | | | MD | 21 | 13.95 | | | 6-15 | 16 | 13.81 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 13.35 | | | PhD | 10 | 15.40 | | | ≥ 16 | 16 | 13.69 | | |
| Coworkers | ≤ 30 | 8 | 18.13 | 0.64 | .53 | Bach. Deg. | 13 | 15.23 | 1.58 | .22 | ≤ 5 | 12 | 17.50 | 0.47 | .63 |
| | 31-40 | 19 | 16.53 | | | MD | 21 | 17.62 | | | 6-15 | 16 | 16.81 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 16.29 | | | PhD | 10 | 16.80 | | | ≥ 16 | 16 | 16.06 | | |
| Nature of Work | ≤ 30 | 8 | 17.50 | 0.58 | .57 | Bach. Deg. | 13 | 15.69 | 1.19 | .31 | ≤ 5 | 12 | 18.42 | 1.44 | .25 |
| | 31-40 | 19 | 17.74 | | | MD | 21 | 17.04 | | | 6-15 | 16 | 17.56 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 16.06 | | | PhD | 10 | 18.80 | | | ≥ 16 | 16 | 15.50 | | |
| Communication | ≤ 30 | 8 | 14.75 | 0.52 | .60 | Bach. Deg. | 13 | 14.31 | 0.89 | .42 | ≤ 5 | 12 | 15.17 | 0.15 | .86 |
| | 31-40 | 19 | 16.37 | | | MD | 21 | 15.86 | | | 6-15 | 16 | 16.06 | | |
| | ≥ 41 | 17 | 15.12 | | | PhD | 10 | 16.70 | | | ≥ 16 | 16 | 15.44 | | |

When Table 5 is examined, it is seen that the sub-dimension scores of the job satisfaction of the specialists do not show a significant difference according to the variables of age, educational status, and working years ($p > .05$). The scores of remuneration, promotion opportunities, supervision, social rights, colleagues, job structure and communication, which are sub-dimensions of job satisfaction, do not vary according to the age, education, years of service of the specialists.

Findings from Survey Data

As a consequence of the content analysis of the answers given to the survey questions applied to determine the opinions of the specialists regarding their professional experiences, which is the third sub-objective of the research, four themes were formed as "Nature of Work, Training Received, Teachers, and Administrators." The themes and categories under each theme are presented in Table 6.

Table 6. Themes and categories related to specialists' professional experience

| Nature of Work | Training Received | Teachers | Administrators |
|--|------------------------------|--|--|
| 1) Works Carried Out | 1) Sufficient | 1) Opinions and Attitudes Towards ME Specialists | 1) Information on ME Specialization |
| 2) Works to be Carried out | 2) Insufficient | 2) Expectations from ME Specialists | 2) Importance Given to ME Specialists and Specialization |
| 3) Working Conditions | 3) Reasons for Insufficiency | 3) Shortcomings in ME Field | |
| 4) Factors reducing the Effectiveness of Studies | | | |

The results of the analysis of each theme in Table 6 are presented in separate tables below. The findings related to the "Nature of Job" theme and the category "Studies Conducted" are reported separately from the other categories. The status of performing the 36 tasks presented to the specialists in the category of "Studies Conducted" and their opinions on the suitability of these tasks to their specialty is presented in Table 7.

Table 7. Specialists' opinions on the status of performing the tasks and the relevance of the specialty

| Tasks | Realization | Finding Suitable for the Specialty |
|--|-------------|------------------------------------|
| | f | f |
| 1. Developing measurement tools for determining student achievement | 21 | 22 |
| 2. Developing measurement tools (questionnaires, scales, inventories, etc.) to determine characteristics other than student achievement | 20 | 21 |
| 3. Planning the application or exam schedule | 19 | 21 |
| 4. To ensure the application of exams developed in-house or outsourced exams | 20 | 20 |
| 5. Guidance in writing items in accordance with the learning outcomes | 20 | 22 |
| 6. Writing original items in accordance with the learning outcomes | 14 | 15 |
| 7. Preparing performance tasks, projects, rubrics, etc. | 16 | 16 |
| 8. Guiding in the preparation of performance tasks, projects, rubrics, etc. | 21 | 22 |
| 9. Proofreading the items | 20 | 22 |
| 10. Ensuring the creation of an item pool | 20 | 22 |
| 11. Improving the item pool (removing unqualified items from the item pool, adding qualified items, etc.) | 19 | 22 |
| 12. To transfer the items written by the teachers to the computer environment | 8 | 6 |
| 13. Performing the computer-related technical work of the teachers and the institution (drawing shapes, editing videos, preparing power-point, etc.) | 6 | 4 |
| 14. Contacting the relevant person or organization that will carry out the printing (duplication) process | 17 | 13 |
| 15. To make printing (duplication)/enveloping process | 14 | 7 |

| | | |
|--|----|----|
| 16. Preparing exam practice guidelines | 21 | 22 |
| 17. Performing inspections to ensure that the proctors in charge during the exam administration process act in accordance with the rules | 15 | 14 |
| 18. Scanning the optical forms on the optical reader | 16 | 11 |
| 19. Guiding teachers to read the items in applications that do not use optical forms (open-ended, short-answer, performance tasks, projects, etc.) | 15 | 19 |
| 20. Reading items in applications that do not use an optical form (open-ended, short-answer, performance task, etc.) | 8 | 10 |
| 21. Performing data entries of applications such as surveys, exams, etc. | 14 | 11 |
| 22. Analyzing the item and test | 22 | 22 |
| 23. Analyzing the validity and reliability of measurement tools | 19 | 22 |
| 24. Reporting and sharing the results of practices or exams within the organization at the level of administrators, teachers, students and parents | 22 | 21 |
| 25. Reporting the national exam results of the institution and sharing them with the relevant parties | 21 | 21 |
| 26. Preparing a study, course, or additional study program according to learning deficiencies | 10 | 7 |
| 27. Preparing activities, worksheets, lesson plans, etc. that teachers will implement in the classroom | 6 | 8 |
| 28. Following up on student homework assignments | 3 | 10 |
| 29. Monitoring student progress according to measurement results | 17 | 18 |
| 30. Discussing student development with students/parents according to measurement results | 5 | 6 |
| 31. Holding a meeting with the teachers to improve student achievement according to the measurement results | 19 | 20 |
| 32. Providing training (question writing, exam system, innovations in measurement and evaluation, etc.) to the staff in the institution in their specialty | 20 | 22 |
| 33. Participating in seminars, conferences, panels, workshops, and similar activities related to the profession | 21 | 22 |
| 34. Preparing the school's annual/semesterly curriculum | 3 | 5 |
| 35. Taking part in various commissions (book preparation/review, curriculum development, quality management, etc.) established within the institution in accordance with the specialty | 17 | 20 |
| 36. Preparing and reporting statistics other than education and training processes (personnel, student enrollment, etc.) for the needs of the institution | 13 | 11 |

As can be seen in Table 7, among the defined tasks, there were no tasks that were not performed by specialists. Considering the specialization training received, it is noteworthy that some of these tasks are tasks that should not be included in the job description of the specialist (tasks 6, 7, 12, 13, 15, 18, 20, 21, 26, 27, 28, 30, 34, 36), but some specialists also perform these tasks in institutions. When the tasks were examined, it was determined that the specialists also carried out the tasks of teachers, vice principals, counselors, computer technicians, typesetting personnel, office staffs, etc. in addition to their

own tasks within the institution and that some specialists considered these tasks as appropriate to their specialty.

The results of the analysis of the "Nature of job" theme, "Intended tasks", "Working conditions," and "Main problems that reduce the effectiveness of the work" categories are given in Table 8.

Table 8. *Specialists' opinions on the nature of job theme*

| Category | Code | f | |
|---|---|---|----|
| Intended Tasks | Conducting scientific studies, organizing seminars, symposiums, and in-service training | 7 | |
| | Establishing a unit where education specialists can work together | 5 | |
| | Conducting survey studies | 4 | |
| | Conducting studies to develop students' higher-order thinking skills | 4 | |
| | Creating and developing an item pool | 3 | |
| | Monitoring student progress and providing effective feedback | 3 | |
| | Ensuring the use of different ME methods and techniques | 2 | |
| | Conducting studies on performance evaluation of employees | 1 | |
| | Working Conditions | Inappropriate position in the organization chart and not having similar conditions with other education personnel | 7 |
| | | Satisfaction with working conditions and personal rights | 6 |
| Varying conditions from school to school | | 4 | |
| Low wages received for the work performed | | 4 | |
| The low number of personnel and overtime work | | 3 | |
| General dissatisfaction with working conditions and personal rights | | 2 | |
| Lack of clear job definitions | | 2 | |
| Factors Reducing the Effectiveness of the Studies | | Lack of knowledge of teachers or administrators in the field of ME and not being open to innovations/development | 16 |
| | Lack of clear job descriptions of ME specialists and underestimation of the work done | 12 | |
| | Success anxiety and exam-oriented institutions | 10 | |
| | Problems of cooperation and communication between teachers and specialists | 8 | |
| | High workload due to the low number of personnel working in the unit | 8 | |
| | Inadequate personal rights | 5 | |
| | Uncertainty of position in the organization chart and limited powers | 4 | |
| | The negative perception that people who are not trained in the field of ME or who do not have sufficient professional equipment created in institutions as ME specialists | 4 | |
| | No use of different ME methods and techniques | 1 | |

When Table 8 is examined, in the category of intended tasks, 7 out of 22 specialists stated that they would like to conduct scientific studies, organize workshops, seminars, symposiums, and in-service training as part of their work, 5 of them would like to create a unit where they can work together, 4 of them would like to conduct surveys and studies to develop students higher order thinking skills.

"I would like to organize a workshop specific to my field."

"Establishing a well-equipped R&D and providing more education."

"Only cognitive traits are measured, and these are predominantly multiple-choice questions. The development of students' thinking skills can be monitored with different ME

activities/question formats...Studies can be carried out to improve the item bank by considering questions in different formats. Teacher training can be given more importance."

When the working conditions category was examined, 7 of the specialists stated that the position in the organization chart was not appropriate and that they did not have similar conditions with other education personnel, 4 of them stated that the working conditions differed from school to school and that the wages received for the work done were low. 6 of the specialists stated that they were satisfied with their working conditions and personal rights.

"The salary in my current organization is moderate, and the working environment is good, but being the only one is very tiring and stressful. There must be 2 people in ME units."

"My working conditions are comfortable. When they consider that I am free, they give me similar jobs such as student automation, guard duty, question solution, and so on. The reason why I am comfortable is that the school I work at does not have serious academic goals...Since your job as specialist is not clear, they try to give you the wage given to 2-year graduates...This is because many ME specialists are graduates of statistics, history, and literature working for minimum wage."

"It depends entirely on the policy of the institution. It is actually not bad in general, but in many institutions, we work with worse rights (salary, leave, etc.) than teachers. We are actually positioned between teachers and office staffs when we should be in a position between teachers and administrators."

"...So I think I am in the right place in terms of personal rights in Ankara."

When the main problems reducing the effectiveness of the studies were analyzed, 16 out of 22 specialists stated that teachers' or administrators' lack of knowledge in the field of ME and not being open to innovations/development were the main problems. 12 of the specialists stated that their job definitions were not clear and their work was not valued, while 10 of them stated that the institutions' success anxiety and exam-oriented focus prevented the work they did or wanted to do. On the other hand, 8 of the specialists consider the problems of cooperation and communication between teachers and specialists and the high workload due to the small number of personnel working in the unit as problems.

"ME=dominance of the perception of exams, ME studies are not considered necessary except for cognitive processes."

"The lack of authority of the specialist, or more precisely, the unclear place of the specialist in the organization chart of the institution. Mostly teacher resistance reduces effectiveness; we have to fight with teachers to do something new or just to do real expertise...Treating specialists like office staffs is one of the main demotivating factors. The fact that their rights are not the same as teachers is also demotivating for the specialist. Another factor is the existence of specialists who accept to work as office staffs or people who work as ME specialists in institutions by "reading optics and getting exam results" even though they have no education in the field of ME."

"The fact that administrators don't consider you as an education staff...The duties and responsibilities of our unit are not known by teachers and administrators. People out of their field, such as computer teachers, are working in these units."

The opinions of the specialists on the theme of the training received were analyzed in two main categories: Those who thought that the training received was "sufficient" and those who thought that it was "insufficient," and the "reasons for insufficiency" were defined in a separate category and the results of the analysis are given in Table 9.

Table 9. *Specialists' opinions on the received training theme*

| Category | Code | f |
|--------------------------|---|----|
| Sufficient | ----- | 13 |
| Insufficient | ----- | 9 |
| Reasons of Insufficiency | The theoretical nature of the education received | 4 |
| | Insufficiency of training for the measurement of high-level skills | 4 |
| | Lack of information about the ME software used in schools in the course content | 3 |

When Table 9 is examined, 13 out of 22 specialists found the training received to practice the profession sufficient, while 9 did not find it sufficient. Of those who did not find it sufficient, 4 of them stated that the training they received was theoretical and the training received for the measurement of high-level skills was insufficient, and 3 of them stated that the information about the ME software used in schools was not included in the course content.

"Because there was not enough promotion/information, especially in terms of current computer programs."

"The training we receive is very theoretical. There are hardly any courses on school practices. Since practices such as question writing, question editing, project preparation, etc., are insufficient in the course content, there are problems when working in schools. There are no studies on the use of ME software in schools."

"Skill-oriented question preparation, evaluation of open-ended questions, questionnaire development process"

The results of the analysis of the "teachers" theme, teachers' "opinions and attitudes towards ME specialists," "expectations from ME specialists," and "shortcomings in the field of ME" categories are given in Table 10.

Table 10. *Specialists' opinions on the teacher's theme*

| Category | Code | f |
|---|--|---|
| Opinions and Attitudes Towards ME Specialists | Not being open to collaborative work and perceiving it as interference in their work | 7 |
| | Not considering it an area of expertise | 6 |
| Specialists | Not having sufficient and necessary awareness of the necessity of the ME field | 6 |
| | Thinking that it varies according to the institution | 4 |
| | Being open to collaborative work | 4 |
| | Respect for the specialty | 3 |
| | Thinking that specialists do not know the level of students | 2 |
| Expectations from ME Specialists | Performing technical works outside the specialty (transferring questions to the computer etc.) | 7 |
| | Performing the work that teachers are responsible for (writing questions etc.) | 6 |
| Shortcomings in the field of ME | Guidance and training in ME processes | 6 |
| | Non-interference in their work | 5 |
| | Sharing results of general exams and progress reports | 5 |
| | Ignoring evaluations other than summative evaluation | 7 |
| Specialists | Failure to prepare a qualified alternative ME tool | 6 |
| | Failure to prepare a qualified traditional ME tool | 5 |
| | ME results cannot be interpreted and used in planning the teaching process | 4 |
| | Failure to measure gains and thinking processes appropriately | 4 |

When Table 10 is examined, in the category of opinions and attitudes towards ME specialists, 7 out of 22 specialists stated that teachers were not open to collaborative work and perceived any suggestion or correction as interference in their work, 6 of them stated that teachers did not have sufficient and necessary awareness of the necessity of ME specialization and did not consider it as a specialty.

"They consider us as optical readers and clerks who have to transfer their questions to the computer. They do not want to get support in preparing project assignments and rubrics...When we correct their questions or project assignments, they find it unnecessary and inadequate..."

"... I observe that they think that the measurement units are just a unit that reads exams with an optical reader and that they do not have detailed information about our specialty."

"Usually, ME specialist is thought of as an "office sitting" staff member. Because we don't attend the class, they think that our idea of what skills students should have is not correct...But besides all that, when we start working together, after a while, they start to respect what we do."

"To generalize, they contribute as collaborative and cohesive stakeholders."

When the category of teachers' expectations from the ME specialist was examined, 7 of the specialists stated that they are expected to do work (transferring questions to a computer, drawing figures, etc.) outside of their area of expertise. In addition to these, regarding teachers' expectations for guidance and training in ME processes, 6 specialists expressed positive opinions.

"They expect education specialists to do everything. Most of the teacher group is in favor of just lecturing."

"Packing the exam, assigning the exam without filling his/her free time, evaluating the exam and sharing the results, transferring the questions to the computer..."

"Guiding them."

"Giving them a different perspective as a specialist, learning new information from me, and learning how they can use it in different areas in the lesson."

When the category of teachers' shortcomings in the field of ME was examined, 7 of the specialists stated that teachers only cared about summative assessment, did not give importance to process-oriented assessment, or lacked knowledge in this regard, 6 of them stated that they could not prepare qualified alternative ME tools and 5 of them stated that they had difficulty in preparing qualified traditional ME tools.

"They generally have problems in preparing rubrics, determining taxonomy, and mapping objectives."

"Since they have grown up according to the exam system in our country, they find it difficult to get out of the score-based measurement approach."

"Including newly graduated teachers, they do not even know the most basic principles of question preparation, whether open-ended, multiple-choice, TF. They never deal with item analysis in the exam results; the only thing that matters is the overall average. They never ask questions about higher-order thinking processes, neither in class nor in their exams..."

Table 11 presents the results of the analysis of the "Administrators" theme, the categories of "knowledge about the specialty of the administrators" and "importance given to the specialty and their specialization."

Table 11. *Specialists' opinions on the administrators theme*

| Category | Code | f |
|--|---|----|
| Knowledge of ME Specialty | Sufficient | 7 |
| | Insufficient | 15 |
| Importance Given to ME Specialists and Specialty | Valuing expert opinions and supporting their work | 7 |
| | Not knowing what the ME specialist should do and not considering it as a specialty | 7 |
| | Expectations outside his/her specialty (administrative work, transferring questions to the computer etc.) | 6 |
| | Ignoring the opinions of specialists and not being open to innovations | 5 |
| | Waiting only for exam results | 3 |
| | Taking measures based on exam results | 2 |

When Table 11 is examined, 7 out of 22 specialists in the category of knowledge about the field of ME specialty stated that their managers did not have sufficient knowledge in terms of the contribution of the specialist to the organization.

"They actually think that the field of ME is very important, but their knowledge about what specialists should do is very limited. There is an idea that they just prepare the exam, read the optics and print out the exam results."

"We are considered as employees who do the work of typing the questions into the computer, duplicating and administering the exam, entering the results into the computer, etc."

"Academic coordinator has a bachelor's degree in ME. However, I don't think that the deputy principals and the heads of the class are sufficient..."

In the category of importance given to ME, specialists, and their specialty, 7 of the specialists had negative opinions that the administrators did not know what the ME specialist should do and did not consider ME specialization as a specialty, and 6 of the specialists had negative opinions that the administrators expected tasks outside their specialty (administrative tasks, transferring questions to computer, etc.). In addition to this, 7 specialists expressed positive opinions about the importance of the opinions of the specialists and their support for their work.

"It is very important for them that the exams are read and reported accurately within 1 hour! In my opinion, the resulting analysis reports, i.e., education management systems, are more important than us!"

"Managers consider ME specialists as staff who do not teach in the institution and have a lot of free time sitting at a desk, so they want the measurement unit to carry out even simple tasks that require excel knowledge, such as preparing class lists. Research and development work in-house is not deemed necessary..."

"In many of the schools I have worked in so far, our analysis of ME results has always been understood with interest. It had an impact on the school's development and decision-making processes."

"We were allowed to do anything we wanted to do with ME at school, both financially and practically, and we always paved the way."

The fourth sub-objective of the study, which is how the qualitative results obtained from the responses of ME specialists to the job satisfaction questionnaire explain the quantitative results obtained from the job satisfaction scale, the combination and interpretation of the data are discussed under the title of discussion and conclusion based on the literature.

Discussion and Conclusion

According to the results of the quantitative research, it was determined that the specialists are dissatisfied in the dimension of "Promotion"; they are undecided in the dimensions of "Pay", "Supervision", "Fringe benefits", "Contingent rewards", "Communication"; they are satisfied in the dimensions of "Coworkers" and "Nature of work" but they are very close to the ceiling score of the definition of undecided. Findings similar to the literature were obtained for demographic variables (Amarasena et al., 2015; Andrade et al., 2019; Ashraf, 2020; Emek et al., 2015; Fields & Blum, 1997; Islam & Akter, 2019; Köroğlu, 2011; Mohammed et al., 2017; Oshagbemi, 2000; Shrestha, 2019; Yelboğa, 2012). According to the studies that found that demographic variables explain the change in job satisfaction (Büyükgöze & Özdemir, 2017; Clark, 1997; Emek et al., 2015; Islam & Akter, 2019; Kristensen & Johansson, 2008; Kume, 2020; Shrestha, 2019), different results were reached.

When the qualitative findings were examined, it was observed that experts in institutions; were also doing the works of people as teachers, assistant principals, office staff etc. In addition, it was seen that there was no consensus among the specialists about what the job descriptions should be. There was no consensus, even among specialists, about what should be included in the job description of a specialist. Some specialists considered the duties of other education staff as their own duties. In the study conducted by Nartgün (1998), it was found that people with no education in the field of ME were working in the ME services, but it was stated that the number of ME graduates was not sufficient to meet the needs of private tutoring centers and therefore, the ME services were staffed by personnel with different graduation fields. This is still the case today. The education of ME is given at the graduate level, and graduates mostly prefer academic careers, and the number of specialists working in private or public institutions is not sufficient. Defining people with no field training as specialists may result in the inability to fulfill the tasks expected of specialists (Nartgün, 1998), or the field may not be considered a specialty. These considerations also explain the quantitative finding that the specialists were unsatisfied with the promotion chances and the qualitative finding that they were ambivalent regarding supervision. It is recommended that people who do not have training in measurement and evaluation should not be employed as specialists and that universities and programs that can provide specialization training should be increased. In addition, it is thought that opening elective courses in ME departments for school applications will contribute to the training of specialists who will work in the field.

In the institutions where they work, specialists do not only want to evaluate multiple-choice exams but also want to take an active role in the preparation and evaluation processes of exams with different question types and for different purposes. They also want to conduct scientific studies and provide teacher training within the institution. In most institutions, the low number of specialists and, therefore, the high workload is one of the obstacles to the desired studies. Having more specialists in institutions and creating units where education specialists can work together will contribute to improving the quality of education. Determining a standard for the job descriptions of specialists based on the training they receive and the needs of the organization is important both in terms of providing information to managers about the support they can receive from specialists and in preventing an increase in workload through non-specialized assignments. Although vocational standards for ME specialists have been determined by VQA (2016), it is recommended that these standards be reviewed by EPODDER based on both the results of this study and the definition and duties of specialists in the XIth MoNE Council decisions (MoNE, 1982).

Although the number of those who are satisfied and dissatisfied with working conditions and personal rights, in general, is close, it has been determined that this situation varies from institution to institution, there is no certain standard in issues such as working hours, wages, additional opportunities, and some specialists do not have similar rights with other education personnel in the

institution. These findings explain the quantitative study's conclusion that specialists are indecisive on wages, social rights, and performance-based compensation.

In addition to these conclusions, it was observed that teachers' perception of specialists as a supervision mechanism, their lack of knowledge in the field of ME, and the perception that specialists who are not from their field cannot contribute to ME processes create problems in collaboration. According to the quantitative part of the study, this finding explains the finding that specialists are undecided in terms of communication at work. Communication challenges between ME (Measurement and Evaluation) specialists and teachers create a significant barrier to effective collaboration. As highlighted by Wood et al. (1990), a notable discrepancy exists between the preferences of ME specialists and teachers. While ME specialists tend to engage in more theoretical studies, aiming for valid and reliable test scores, teachers seek practical solutions for the daily challenges they encounter. Teachers require easily applicable and scoreable test applications, leading to a conflict of expectations between them and the experts. Wood et al. (1990) further asserts that university-level ME specialists often overlook the assessment challenges faced by teachers in real-world settings. Their studies predominantly lean towards theoretical foundations, with theories such as Item Response Theory and Generalizability Theory not being commonly applied in practical contexts. Additionally, there is a lack of direct communication between university-level ME specialists and teachers, exacerbating the gap between theory and practice.

According to the research findings, specialists state that teachers have basic deficiencies in the field of ME. This opinion of the specialists is in line with the findings of the studies in the literature that teachers and pre-service teachers do not perceive themselves to be very competent in some aspects of ME (Acar & Anıl, 2009; Birgin & Gürbüz, 2008; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Karaca, 2003; Kilmen et al., 2007; MoNE, 2020; Plake, 1993; Zhang & Burry-Stock, 1995; 2003). Plake's (1993) research reveals that teachers express a sense of inadequacy in their pre-service training regarding ME, leading to discomfort in evaluation processes. Wood et al. (1990) advocates for an enhancement of specialists' school experiences to mitigate communication challenges, emphasizing the importance of positive communication between specialists and teachers as essential for bridging the gap between theory and practice. For specialists presently engaged in school settings, it is hypothesized that in-service training sessions with experts or participating in regular group studies could potentially influence teachers' communication with specialists, reshape their perception of the Measurement and Evaluation (ME) field, and enhance their professional competencies. As suggested by Çobanoğlu Aktan and Çepni (2010), it is thought that planning ME courses in faculties of education by considering teacher needs, giving more weight to practice, and opening elective courses for developing measurement tools can be effective in increasing teacher competencies. Zhang and Burry-Stock (1995; 2003) as well as Alkharusi et al. (2011) underscore the significance of incorporating measurement and evaluation courses during the pre-service period. In alignment with these perspectives, Wood et al. (1990) recommends

modifications to the content of teacher training programs. Furthermore, O'Sullivan and Johnson (1993) illuminate the positive impact of performance-based measurement and evaluation training in enhancing the competencies of teachers in the field of measurement and evaluation.

In Nartgün's (1998) study, it was concluded that unclear job descriptions, insufficient number of staff, low staff competencies, teachers' lack of sufficient knowledge in the field of ME, and the lack of sufficient cooperation between teachers and service staff were among the factors that negatively affected the work of ME services. The emergence of similar views despite the passage of nearly 25 years is striking and worth examining. In addition to the recommendations made above, further studies on ME specialists are recommended.

References

- Acar, M. & Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/799616>
- Akın, U. & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108307>
- Akkamış, O. (2010). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin iş tatmini üzerine bir değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alkharusi, H., Kazem, A. M., & Al-Musawai, A. (2011). Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 113–123. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2011.560649>
- Amarasena, T. S. M., Ajward, A. R., & Haque, A. K. M. A. (2015). The effects of demographic factors on job satisfaction of university faculty members in Sri Lanka. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 3(4), 89-106.
- Andrade, M. S., Westover, J. H., & Peterson, J. (2019). Job Satisfaction and Gender. *Journal of Business Diversity*, 19(3). <https://doi.org/10.33423/jbd.v19i3.2211>
- Ashraf, M. A. (2020). Demographic factors, compensation, job satisfaction and organizational commitment in private university: an analysis using SEM. *Journal of Global Responsibility*. <https://doi.org/10.1108/JGR-01-2020-0010>
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2). <https://doi.org/10.1086/689932>
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bayrı, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Birgin, O. & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/361/343>
- Büyükgöze, H. & Özdemir, M. (2017). İş doyumunu ile öğretmen performansı ilişkisinin Duygusal Olaylar Kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325. <https://doi.org/10.17679/inuefd.307041>

- Cerit, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunun örgütsel kolektivizm ve bireysellik ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 55-66. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1172>
- Clark, A. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work? *Labour Economics*, 4(4), 341-372. [https://doi.org/10.1016/S0927-5371\(97\)00010-9](https://doi.org/10.1016/S0927-5371(97)00010-9)
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Designing and conducting mixed method research* (2nd ed.) (Trans. Edt. Y. Dede, S. B. Demir). Anı Publ. (Publication date of original book 2011).
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed method research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research desing: qualitative. quantitative and mixed approaches*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Çobanoğlu Aktan, D. & Çepni, Z. (2010). Ölçme ve değerlendirme dersi kapsamı ve gereklilikleri hakkındaki uzman ve öğretmen görüşleri: Pilot çalışma. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 85-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/epod/issue/5807/77243>
- Emek, M. L., Hilal, E. & Doğan, B. (2015). Demografik değişkenlerin iş tatmin düzeylerine etkisi: bir kamu kurumunun adıyaman ili ve ilçelerindeki müdürlüklerinde çalışan personeller üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 529-537. <https://doi.org/10.16992/ASOS.686>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed). New York: McGraw-Hill.
- Fidan, Y., Ercan, S., Yilmazer, A., & Şehirli, M. (2016). The effect of gender on job satisfaction: A study on civil servants. *Business & Management Studies: An International Journal*, 4(1), 110-124. <https://doi.org/10.15295/bmij.v4i1.149>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). London [etc.]: Sage.
- Fields, D. L., & Blum, T. C. (1997). Employee satisfaction in work groups with different gender composition. *Journal of Organizational Behavior*, 18(2), 181-196. <http://www.jstor.org/stable/3100248>
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1017-published.pdf>
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- İnandı, Y., Tunç, B. & Uslu, F. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 219-238. <https://doi.org/10.17275/per.22.38.9.2>

- Islam, F. M., & Akter, T. A. N. I. A. (2019). Impact of Demographic Factors on the Job Satisfaction: A Study of Private University Teachers in Bangladesh. *SAMSMRITI-SAMS J*, 12, 62-80.
- Ješinová, L., Spurná, M., Kudláček, M., & Sklenaříková, J. (2014). Job dissatisfaction among certified adapted physical education specialists in the USA. *Acta Gymnica*, 44(3), 175-180. <https://doi.org/10.5507/ag.2014.018>
- Karaca, E. (2003). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin alguları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Keselman, H. J., Othman, A. R., & Wilcox, R. R. (2013). Preliminary testing for normality: Is this a good practice?. *Journal of Modern Applied Statistical Methods* 12(2), 2-19 <https://doi.org/10.22237/jmasm/1383278460>
- Kilmen, S., Akın Kösterelioğlu, M. & Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik alguları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 129-140. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd/issue/1493/18059>
- Koca, E. (2016). *Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kocayörük, E. (2000). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin meslek doyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koroğlu, Ö. (2011). *İş doyumunu ve motivasyonu etkileyen faktörlerin performansla ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kristensen, N., & Johansson, E. (2008). New evidence on cross-country differences in job satisfaction using anchoring vignettes. *Labour Economics*, 15(1), 96-117. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2006.11.001>
- Kume, E. (2020). Demographic Factors and Job Satisfaction Among Teachers in Lower Secondary Schools in Albania. *European Journal of Education and Pedagogy*, 1(1). <https://doi.org/10.24018/ejedu.2020.1.1.8>
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında: ölçme ve değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 160. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/kutlu.htm
- Mesleki Yeterlilik Kurumu, (2016). *Ulusal meslek standardı ölçme ve değerlendirme uzmanı seviye 7*. Erişim adresi: https://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com_meslek_std_taslak&view=taslak_listesi_yeni&msd=2
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (1982). *XI. Millî Eğitim Sûrasi*. Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf

- Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Merkezi, (2020). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar*. Erişim adresi: https://kutahyaodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_10/06112416_2020-Anket.pdf
- Mohammed, S., Ahmed Azumah, A. & Tetteh, R. (2017). *An Empirical study of the Role of Demographics in Job Satisfaction of Sunyani Technical University staff*. MPRA Paper 81471, University Library of Munich, Germany.
- Moore, C. M. (2012). The role of school environment in teacher dissatisfaction among US public school teachers. *Sage Open*, 2(1), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2158244012438888>
- Nartgün, Z. (1998). *Özel dershanelerdeki ölçme ve değerlendirme servislerinde çalışan elemanların görevleri ve hizmetlerin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Newby, J. E. (1999). *Job satisfaction of middle school principals in Virginia*. Unpublished Master's Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Nohako, S. (2018). *School principals' leadership behaviours in relation to teacher job dissatisfaction: A case of three rural schools in the Butterworth Education district*. Unpublished Master's Thesis, The University of Fort Hare.
- Oshagbemi, T. (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers. *Women in Management Review*, 15(7), 331-343. <https://doi.org/10.1108/09649420010378133>
- Oshagbemi, T. (1997). Job satisfaction and dissatisfaction in higher education. *Education+ Training*, 39(9), 354-359. <https://doi.org/10.1108/00400919710192395>
- O'Sullivan, R. G. & Johnson, R. L. (1993, April 12-16). *Using performance assessments to measure teachers' competence in classroom assessment* [Conference presentation]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Park, K. A., & Johnson, K. R. (2019). Job satisfaction, work engagement, and turnover intention of CTE health science teachers. *International journal for research in vocational education and training*, 6(3), 224-242. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.2>
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32(2).
- Pituch, K. A., Stevens, J. P. ve Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (6th ed.). London: Routledge.
- Plake, B. S. (1993). Teacher assessment literacy: teachers' competencies in the educational assessment of students. *Mid-Western Educational Researcher*, 6(1), 21-27.

- Rasch, D., Kubinger, K. D., & Moder, K. (2011). The two-sample t test: pre-testing its assumptions does not pay off. *Statistical papers*, 52, 219-231. <https://doi.org/10.1007/s00362-009-0224-x>.
- Rochon, J., Gondan, M., & Kieser, M. (2012). To test or not to test: Preliminary assessment of normality when comparing two independent samples. *BMC medical research methodology*, 12(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-12-81>
- Schucany, W. R., & Ng, H. K. T. (2006). Preliminary goodness-of-fit tests for normality do not validate the one-sample Student t. *Communications in Statistics – Theory and Methods*, 35, 2275–2286. <https://doi.org/10.1080/03610920600853308>
- Schulze, S. (2006). Factors influencing the job satisfaction of academics in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 20(2), 318-335. <https://doi.org/10.4314/sajhe.v20i2.25576>
- Shrestha, I. (2019). Influence of demographic factors on job satisfaction of university faculties in Nepal. *NCC Journal*, 4(1), 59-67. <https://doi.org/10.3126/nccj.v4i1.24738>
- Soodmand Afshar, H., & Doosti, M. (2016). An investigation into factors contributing to Iranian secondary school English teachers' job satisfaction and dissatisfaction. *Research Papers in Education*, 31(3), 274-298. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1037335>
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, Vol 13,693-713. <https://doi.org/10.1007/BF00929796>
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spector, P. E. (2021). *Job satisfaction survey*. <https://paulspector.com/assessments/pauls-no-cost-assessments/job-satisfaction-survey-jss/>
- Ssesanga, K., & Garrett, R. M. (2005). Job satisfaction of university academics: Perspectives from Uganda. *Higher education*, 50, 33-56. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6346-0>
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Tuzgöl Dost, M. & Cenkseven, F. (2008). Öğretim elemanlarının sosyodemografik değişkenlere ve üniversitelerini değerlendirmelerine göre iş doyumları. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 28-39. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/708/124>.
- Wood, T. M (ed.), Margaret J. Safrit, M. J. & Bascom, H. (1990) Measurement and Evaluation in Professional Physical Education—A View from the Measurement Specialists, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(3), 29-31. <https://doi.org/10.1080/07303084.1990.10606467>
- Yelboğa, A. (2009). Validity and reliability of the Turkish version of the job satisfaction survey (JSS). *World Applied Sciences Journal* 6(8), 1066-1072. [https://www.idosi.org/wasj/wasj6\(8\)/9.pdf](https://www.idosi.org/wasj/wasj6(8)/9.pdf)

- Yelboğa, A. (2012). Örgütsel adalet ile iş doyumunu ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Ege Akademik Bakış*, 12(2), 171-182. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eab/issue/39899/473702>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A. (1995, November 8-10). *A multivariate analysis of teachers' perceived assessment competency as a function of measurement training and years of teaching* [Conference presentation]. The Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS.
- Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604_4