

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ALGILADIKLARI AŞIRI İLETİŞİM
YÜKÜNÜN ÖĞRETMENLERİN İŞ PERFORMANSI VE
MOTİVASYONLARINA ETKİSİNİN KOVİD 19
SALGINI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdullah ÖZBEK

İstanbul
Şubat-2022

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN ALGILADIKLARI AŞIRI İLETİŞİM
YÜKÜNÜN ÖĞRETMENLERİN İŞ PERFORMANSI VE
MOTİVASYONLARINA ETKİSİNİN KOVİD 19
SALGINI AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdullah ÖZBEK

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT

İstanbul
Şubat-2022

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Üye: Doç Dr. Ahmet Faruk LEVENT

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

Prof. Dr. Metin TOPRAK

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmenlerin Algıladıkları Aşırı İletişim Yükünün Öğretmenlerin İş Performansı Ve Motivasyonlarına Etkisinin Kovid 19 Salgını Açısından İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

İmza

Abdullah ÖZBEK

ÖN SÖZ

Tez çalışmamda pandemi şartları gereği yaşadığım zorluklarda zaman zaman desteğe ihtiyaç duydum. Kimi zaman tıkanıp durduğum noktalarda birinin yardımına ihtiyacı vardı. Böyle zamanlarda yanı başınızda olan bir desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz. İşte böyle zamanlarda yanımda olan kişilere teşekkürü bir borç biliyorum.

Tez çalışmamdaki her aşamada bana yardımlarını esirgemeyen değerli hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT'e, Lisansüstü çalışmalarım boyunca bana bilgi ve tecrübeleriyle katkı sunan bütün hocalarıma, eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği bulunan herkese, her türlü desteğini bana hissettiren sevgili eşime ve kızlarıma teşekkür ederim.

Abdullah ÖZBEK

İstanbul-2022

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ALGILADIKLARI AŞIRI İLETİŞİM YÜKÜNÜN ÖĞRETMENLERİN İŞ PERFORMANSI VE MOTİVASYONLARINA ETKİSİNİN KOVİD 19 SALGINI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Abdullah ÖZBEK

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT

Şubat-2022, 116

Kovid 19 salgını sebebiyle birçok alan ve kurum bu durumdan etkilenmiştir. Salgından etkilenen alanlardan birisi de eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarının bileşenlerinden birisi olan öğretmenler de salgın sürecinden etkilenmiştir. İletişim bu süreçte öğretmenlere düşen görevlerden birisi olmuştur. Öğretmenler iletişim sürecinin yönetilmesinde büyük öneme sahip olmuştur. Ortaya çıkan iletişim yükü de öğretmenlerin iş performansını ve motivasyonlarını etkilemiştir.

Bu çalışma öğretmenlerin yaşadığı aşırı iletişim yükünün öğretmenlerin iş performanslarına ve motivasyonlarına etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, 2020 ve 2021 eğitim ve öğretim yılında farklı kademe ve türlerde görev yapan öğretmenlere ulaşmak amacıyla, resmi okulların ve özel okulların farklı kademelerinde görev yapan 382 öğretmene ulaşılmıştır. Kovid 19 salgını şartları dikkate alınarak veri toplamak için çevrimiçi ortamlar tercih edilmiştir.

Çalışmamızda aşırı iletişim yükünü, öğretmenlerin iş performansını ve öğretmenlerin motivasyonunu belirlemek ve bu anlamda veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Kovid-19 Salgını Bağlamında Öğretmenlerin Algıladıkları Aşırı İletişim Yükü Düzeylerinin İncelenmesi Ölçeği, Öğretmen Motivasyon Ölçeği ve Öğretmen İş Performansı Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon katsayısıyla hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükünün, motivasyonlarının iş performanslarının “çok yüksek düzeyde” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık

göstermektedir. Kadın öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları, erkek öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri, motivasyonları ve iş performanslarından daha yüksektir. Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; motivasyonları ve iş performansları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterirken; motivasyonları ve iş performansları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri, kamu okullarından görev yapan öğretmenlerin aşırı iletişim yüklerinden daha fazladır. Öğretmenlerin aşırı iletişim yükü ile motivasyonları ve iş performansları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin motivasyonları ile iş performansları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin aşırı iletişim yükü iş performanslarını anlamlı bir şekilde yordamazken; motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kovid-19 Salgını, Öğretmen, İletişim, Aşırı İletişim Yükü, iş performansı, motivasyon

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF TEACHERS' PERCEIVED EXCESSIVE COMMUNICATION LOAD ON TEACHERS' WORK PERFORMANCE AND MOTIVATION IN TERMS OF THE COVID 19 PANDEMIC

Abdullah ÖZBEK

Master, Education Management

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Pınar MERT

February-2022, 116

Many sectors and institutions have been affected by the Covid 19 pandemic. One of the areas which is affected by the pandemic is the educational institutions. All stakeholders of the education sector have been significantly affected by this situation during the distance education process. Teachers, one of the stakeholders of the education sector, are also affected by the pandemic process. In this process, one of the most important duties of teachers has been communication. This emergent communication load of teachers has also affected their performance and motivation.

This research is aimed to investigate effects of excessive communication load on teachers' performance and motivation. In this research, the opinions of 382 teachers working at different levels of public and private schools in the 2020&2021 academic year were taken to be able to reach teachers that work at different levels and subjects. Considering the conditions of the Covid 19 pandemic, online platforms were preferred to collect data.

In this thesis, in order to determine the excessive communication load, teachers' performance and motivation and to collect data in this sense, 'the personal information form, examination of teachers' perceived excessive communication load levels in the context of the Covid- 19 pandemic scale and teacher job performance scale.

The data obtained in the research were analyzed by using the SPSS 25.0 program. Relationships between variables were calculated with the correlation coefficient.

It has been observed that teachers' excessive communication load, performance and motivation are at a very high level. Teachers' excessive communication load, performance and motivation show significant differences according to their gender.

Female teachers' excessive communication load, performance and motivation are higher than male teachers' excessive communication load, performance and motivation. While the excessive communication load of teachers differs significantly according to their seniority; motivation and performance do not differ according to their seniority. While teachers' excessive communication load differs significantly according to the type of school they work in; motivation and performance do not differ according to school type. The excessive communication load of teachers working in private schools is higher than the excessive communication load of teachers working in public schools. It has been determined that there is no significant relationship between teachers' excessive communication load and their motivation and performance. However, it has been determined that there is a moderate and positive relationship between teachers' motivation and performance. While teachers excessive communication load does not significantly predict their performance; predicts their motivation in a way.

Keywords: Covid-19 pandemic, Teacher, Communication, Communication Overload, job performance, motivation

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5. Araştırmanın Varsayımları	9
1.6. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM	12
2.1. Kovid-19 ve Uzaktan Eğitim	12
2.2. İletişim ve Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükü	18
2.2.1. İletişim.....	18
2.2.2. İletişim Stilleri.....	21
2.2.3. İletişimin Unsurları:	23
2.2.4.İletişim Ve Global Çevre.....	28
2.2.5. Teknolojinin iletişim üzerindeki etkisi.....	31
2.2.6. İletişim yükünün tanımları ve ana bileşenleri	32

2.2.7. İletişim yükünün tahmin edicileri ve sonuçları	33
2.2.7.1. Kişisel faktörler:	34
2.2.7.2. İletişim içeriğinin özellikleri:	34
2.2.7.3. Görev ve süreç parametreleri:.....	34
2.2.7.4. Organizasyon tasarımı:	34
2.2.7.5. Bilgi Teknolojisi:	34
2.2.8. İletişim teknolojileri ve iletişim yükü	36
2.2.9. İletişim yükündeki kültürel farklılıklar	37
2.3. İş Performansı ve Öğretmen İş Performansı.....	41
2.3.1. İş Performansı	41
2.3.2. Öğretmenlerin İş Performansı	43
2.4. Motivasyon ve Öğretmen Motivasyonu	53
2.4.1. Motivasyon.....	53
2.4.2. Öğretmen Motivasyonu.....	60
2.5. İlgili Araştırmalar	66
2.5.1. Öğretmen motivasyonu ile ilgili araştırmalar.....	66
2.5.2. Öğretmen iş performansı ile ilgili araştırmalar	70
2.5.3. Öğretmen motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalar.....	72
2.5.4. Aşırı iletişim yükü ile ilgili araştırmalar	73
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	75
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	75
3.1. Araştırmanın Modeli.....	75
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	75
3.3. Veri Toplama Araçları.....	76
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	76
3.3.2. Aşırı İletişim Yükü Ölçeği	77

3.3.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeği	78
3.3.4. Öğretmen İş Performansı Ölçeği.....	79
3.4. Verilerin toplanması	80
3.5. Verilerin analizi	80
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	83
BULGULAR.....	83
4.1. Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları ve ne düzeydedir? Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	83
4.2. Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları; demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Alt Amacına Yönelik Bulgular	83
4.2.1. Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	83
4.2.2. Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması.....	84
4.2.3. Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	85
4.2.4. Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması.....	86
4.2.5. Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması	86
4.2.6. Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	87
4.3. Öğretmenlerin motivasyonları ile iş performansları ve aşırı iletişim yükleri arasında anlamlı ilişki var mıdır? Alt Amacına Yönelik Bulgular.....	87
4.4. Öğretmenlerin motivasyonları ile aşırı iletişim yükleri, iş performanslarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır? Alt Amacına Yönelik Bulgular	88
BEŞİNCİ BÖLÜM	90

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	90
5.1. Tartışma ve Sonuç	90
5.1.1. Öğretmenlerin motivasyonları ile iş performansları ve aşırı iletişim yüklerinin düzeyi.....	90
5.1.2. Öğretmenlerin motivasyonları ile iş performansları ve aşırı iletişim yüklerinin demografik değişkenlere göre durumu	90
5.1.3. Öğretmenlerin motivasyonları ile iş performansları ve aşırı iletişim yükleri arasındaki ilişki	93
5.1.4. Öğretmenlerin motivasyonları ile aşırı iletişim yükleri, iş performanslarını yordama durumu.....	94
5.2. Öneriler	95
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler.....	95
5.2.2. Uygulayıcılara öneriler.....	96
KAYNAKÇA	99
EKLER.....	107
ÖZGEÇMİŞ.....	117

TABLolar LİSTESİ

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 3.1: Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	76
Tablo 3. 2: İki Yarı Güvenirlik Analizi Değerleri.....	79
Tablo 3. 3: Öğretmen iş performansı ölçeği uyum iyiliği değerleri.....	79
Tablo 3. 4: Ölçme Araçlarına Ait Basıklık, Çarpıklık ve Güvenirlik Katsayıları.....	81

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	83
Tablo 4.2: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	84
Tablo 4.3: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması	84
Tablo 4.4: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması	85
Tablo 4.5: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması.....	86
Tablo 4.6: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması.....	86
Tablo 4.7: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması	87
Tablo 4.8: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performansları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 4.9: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonlarının Birlikte, İş Performanslarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

İKİNCİ BÖLÜM

Şekil 2.1: Temel iletişim modeli. 27

Şekil 2.2: Performans değerlendirme sistemlerinde vurgunun sürekliliği. 41



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları hakkında bilgi verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Dünya Sağlık Örgütü, koronavirüs (Kovid-19) salgınını “Pandemi” olarak ilan etti. Toplantıları İptal edilmesini ve okulların kapatılmasını sosyal mesafe önlemleri kapsamında tavsiye etti (Dünya Sağlık Örgütü, 2020: 1-6). Dünyada yaşanan küresel Kovid-19 salgını günlük hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim alanını da etkiledi (Şendoğan Erdoğan, 2020: 1079-1090). Türkiye’de 11 Mart 2020 tarihinde görülen ilk Kovid-19 vakasından sonra 16 Mart 2020 tarihinden itibaren tüm kademelerde yüz yüze eğitime ara verildi ve uzaktan eğitime geçildi (Özdoğan ve Berkant, 2020: 13-43). 23 Mart 2020 tarihinden itibaren ise EBA (Eğitim Bilişim Ağı) destekli ve TRT işbirliğiyle öğrencilere eğitim ve öğretim desteği sunulmuştur. Bu yöntemlerle öğrencilerin karşılaşılabileceği öğrenme kayıpları en aza indirilmeye çalışılmıştır (Dilekçi ve Limon, 2020: 231-252; Özdoğan ve Berkant, 2020: 13-43; Alper, 2020: 45-67). Özel okullar ise Kendi platformlarını oluşturarak uzaktan eğitime başlamışlardır (Alper, 2020: 45-67). Alınan tedbirler ise farklı alanlarda değişime neden olmuştur. Değişimlerden en çok etkilenen alanlardan birisi de eğitimidir (Dilekçi ve Limon, 2020: 230-251).

Kovid-19 salgını döneminde öğretmenler değişik zorluklara uyum sağlamaya çalışmışlardır. Bu durumdan dolayı velilerle olan iletişimi yönetmek öğretmenlerde stres faktörü olarak karşımıza çıkmıştır (Yılmaz, Güner, Mutlu ve Arın Yılmaz, 2020: 477-503). Öğretmenlerin ise Kovid-19 sürecinde anksiyete ve depresyon bağlamında sorunlar yaşadığı ortaya konulmuştur (Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi, 2020: 1091-1104). Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin kendi arasındaki iletişimlerini çok kısıtlı kalmıştır. Bundan dolayı da öğrencilerin sosyalleşmesi olumsuz olarak

etkilenmiştir (Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök, 2020: 293-322). Öğretmenlerin ders içinde ilişki sorunu yaşadığı ortadadır. Öğrencilerin derse katılımı, öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla etkileşimi, söz hakkı istemesi, istenmeyen davranışlar vb. etkenler ders içindeki ilişkilerde sorun yaşanmasına sebep olmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimi konusunda sıkıntılar yaşanmıştır. Dersin planlanmasında dersin sunumunda ve ölçme değerlendirme aşamasında sorunlar yaşandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ders suresinin yönetiminde akademik bilgi aktarımı suresinin yönetiminde sorunlar yaşamıştır (Arslan ve Şumuer, 2020: 201-230).

Okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen ve verilerle özellikle de uzaktan eğitim sürecinde sürekli iletişim halinde olmaları sürecin başarıya ulaşmasında etkin rol oynamıştır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin süreçte velilerle sürekli iletişimde olmaları katılım ve ilgiyi çoğaltmıştır (Keleş, Atay ve Karanfil, 2020: 155-174). Öğretmenlerin öğrencilerle olumlu iletişim sürdürmeleri eğitimin amacına ulaşmasını sağlayacağından verilerin neredeyse tamamı, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurması beklemişlerdir (Yılmaz, Güner, Mutlu ve Arın Yılmaz, 2020: 477-503). Kurumlar, öğretmek için gerekli değişiklikleri farklı şekillerde yapsalar bile, hepsi öğrencilere ve velilere doğru iletişim ile güven vermeye en yüksek önceliği vermelidir. Kurumlar bu konularda sık sık iletişim kurarak öğrenci ve velileri bilgilendirmelidir (Daniel, 2021: 91-96). Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte eğitimde teknolojinin kullanımı daha fazla gündeme gelmiştir. Kullanılan çevrim içi platformlar salgın sonrasında da dijital ortamlara olan yönelmenin artarak devam edeceğini göstermektedir (Dilekçi ve Limon, 2020: 231-252).

İnternet tabanlı iletişim araçları ve akıllı cihazların daha yoğun kullanılmasıyla birlikte iletişimin önemli ve yoğunlaşmasında temel sebep olarak görülmektedir. Ayrıca belirsizliklerin olduğu durumlarda da iletişim yoğunluğu artmaktadır. Kovid-19 salgını sürecinde öğretim sektöründe belirsizliklerin yaşanmıştır. Dolayısıyla eğitim sektöründe de Kovid-19 salgını sürecinde iletişim yoğunluğu görülmüştür (Dilekçi ve Limon, 2020: 231-252). Öğretmenler uzaktan eğitimi çeşitli teknolojik araçlar kullanarak, veli ve öğrencilerle iletişim halinde olarak ve öğrencileri sürekli takip ederek gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise öğrencilere ve velilere istedikleri düzeyde ulaşamadıklarını belirtmiştir (Demir ve Özdaş, 2020: 273-292). Yapılan bir çalışmada öğrencileri ile iletişim kurmak isteyen öğretmenlerin tamamının

WhatsApp grupları aracılığı ile iletişim kurduğu ve telefon aramaları yaptığı görülmüştür (Ünal ve Bulunuz, 2020: 343-369).

Öğretmenler zamanlarının çoğunu iletişim etkinliklerine harcarlar. Sınıflarda konuşur ve ders anlatırlar ve öğrenciler, meslektaşlar, ebeveynler, yöneticiler ve halkla kişilerarası olarak dinler ve etkileşim kurarlar. Bu nedenle öğretmenlerin iletişim yeterlikleri hakkında oluşan izlenimler büyük ölçüde öğretmenlerin sözlü iletişim becerilerine dayanmaktadır (Rubin ve Feezel, 2009: 254-268).

İletişim yükü, iletişim içeriğinin miktarıyla derinden ilişkilidir. Bir iletişimci almak istediğinden daha fazla iletişim içeriği aldığı anda, iletişimci, iletişim (aşırı) yükleme (veya istenenden daha az içerik alındığında düşük yükleme) yaşar. İletişim yükü, toplanan iletişim içeriğinin işleme hızına göre belirlenir. Bu nedenle, iletişim yükü, iletişim içeriği miktarının ve toplanan içeriğin işlenmesi için gereken sürenin birleşik etkileri tarafından belirlenir (Cho, Communication Load, 2017: 1-9).

Örgütsel tasarımlar açısından, en göze çarpan değişikliklerden biri, örgütsel iletişimin neredeyse yalnızca İnternet tabanlı teknolojiler aracılığıyla gerçekleştiği sanal organizasyonlardaki sürekli artıştır. Dolayısıyla sanal organizasyon gibi çalışanlar arasındaki bu tür siber iletişim de iletişim yükü yaratmanın temel mekanizmalarını değiştirecektir (Cho, Communication Load, 2017: 1-9).

İletişim, eğitim kurumlarının etkili ve başarılı bir şekilde faaliyetlerini sürdürmesinde hayati öneme sahiptir. Öğretmenlerin iletişim kabiliyetleri eğitim ve öğretimi birçok yönden etkilemektedir. Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasında büyük öneme sahip olan öğretmenlerin (Bursalıoğlu Z. , 2005: 1-15) başarılı iletişim kurmaları bir ihtiyaçtır. Fakat iletişimin aşırı olması öğretmenlerinin karar almasında olumsuzluklara sebep olmakta ve öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının etkili ve verimli olması konusunda sorun oluşturmaktadır (Dilekçi ve Limon, 2020: 231-252). Bunun artarak devam etmesi ise istenmeyen sonuçlara yol açmaktadır (Cho, Communication Load, 2017: 1-9).

İletişim yükü, bir dizi tahmin edici ile yakından ilişkilidir. Özellikle, aşırı iletilen iletişim içeriğine odaklanarak, aşırı bilgi yükünün tahmin edicileri, iletişim yükünü anlamada yaygın olarak tartışılmaktadır. Yönetim, muhasebe ve pazarlama gibi birden çok disiplindeki literatürde, aşırı bilgi yüklemesinin belirli nedenleri olarak anlaşılabilir bir çok yapı vardır (Cho, Communication Load, 2017: 1-9).

Öte yandan öğretmenlik mesleğinin ayırt edici özelliklerinden biri de günlük yeniliklere, değişime ve belirsizliğe sürekli uyum sağlamayı gerektirmesidir. Öğretmenler, öğretim sırasında öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için çeşitli kaynaklara başvurmak zorundadır. Kısaca öğretmenlerin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerinin yanı sıra görev tanımlarının dışına çıkmalarının da gerekli olduğu söylenebilir. Ek olarak, farklı ve değişen durumlara yüksek düzeyde uyum göstermeleri gerekir (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590).

Barrett, Ford ve Zhu (2020) yaptıkları çalışmada senkronize olan iletişimin aşırı iletişim yükünü hafiflettiği; asenkron iletişim kanallarının aşırı iletişim yükünü artırdığını kanıtlamıştır. Bu durumda, senkron iletişim kanallarıyla belirsiz veya karmaşık bilgiye ait mesajı gönderenden hemen alabildikleri ve anlamaya dönük çabaya hemen girdiklerini söylemiştir. Sonuçta okullarda kurumsal iletişimde Whatsapp, Telegram ve Bip vb. senkronize olan iletişim kanallarından faydalanılmaktadır. Kovid-19 salgınında taraflar arasında yoğun iletişim ve bilgi akışı yaşanmıştır. Ve sürecin genellikle senkronize olan iletişim kanalları üzerinden gerçekleşmesi sebebiyle aşırı iletişim yükü ortalama düzeyde kalmış olabilir. Günümüzde kişiler iletişim teknolojilerine gün geçtikçe daha çok aşına olmuşlardır. Teknolojiyi kullanmada uzmanlık geliştirmişlerdir. Z kuşağının çalışma hayatına girmesiyle birlikte çalışanlar arasındaki SMS vb. mesajlaşma ile senkronize iletişimi iyi bilenlerin oranı artmaktadır. İleri yaşlarda olan çalışanlar da teknolojiyi kullanma konusunda daha iş bilen hale gelmesi kaçınılmazdır (Dilekçi ve Limon, 2020: 231-252).

Okul yöneticileri, öncelikle rollerini gerçekleştirme biçimleri yoluyla, öğretmen performansının etkililiği için merkezi konumdadır (Middlewood ve Cardno, 2003: 73-125). Kuruluşların faaliyetlerine devam edebilmeleri ve hedeflerine ulaşabilmeleri büyük ölçüde çalışan performansına bağlıdır (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590). Tüm ülkeler okullarını iyileştirmeye ve daha yüksek sosyal ve ekonomik beklentilere daha iyi yanıt vermeye çalışıyor. Okullardaki en önemli ve maliyetli kaynak olarak öğretmenler, okul iyileştirme çabalarının merkezinde yer alır. Eğitimin verimliliğini geliştirmek, yetkin kişilerin öğretmen olarak çalışmasını, öğretimlerinin yüksek kalitede olmasını ve tüm öğrencilerin yüksek kalitede öğretime erişiminin olmasını sağlamaya bağlıdır (OECD, 2005: 1-12).

Öğretmenlerin iş performansı, eğitim amaç ve hedeflerine ulaşılmasına katkıları olarak tanımlanırken, bazı araştırmalarda öğretim davranışı ile sınırlandırılmaktadır. Ancak

öğretmenlerin iş performansı sadece sınıf veya okul için değil, öğrencilerin bulunduğu tüm ortamlar için geçerlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin iş performansları çok boyutlu olarak değerlendirilebilir. Bu boyutlar: derse hazırlık, öğretim, öğrenci değerlendirmesi, bağlılık, ders dışı etkinlikler, etkin izleme ve denetleme, etkin liderlik, motivasyon ve disiplindir. Profesyonel ve kişisel nitelikler, bağlamsal ve görev performansı, sınıf yönetimi, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma, motivasyon araçlarını sürekli kullanma, öğretim stil ve yöntemleri, öğrencilerin sorunlarına çözüm bulma ve rehberlik etme olarak da sayılabilir (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590).

Bhat ve Beri (2016) tarafından önerilen üç boyutlu (görev performansı, bağlamsal performans ve uyarlanabilir performans) öğretmen iş performansı yaklaşımında (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590): Öğretmenlerden etkili öğretim yapmaları, öğretim kalitesi ve tarzıyla öğrencileri memnun etmeleri, sınıfta zamanı etkili yönetmeleri, sınıfı disipline etmeleri, okul yöneticilerinin kendilerine verdiği görevleri yerine getirmeleri, öğrencileri motive etmeleri, dakik olmaları beklenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin iş performansı üzerinde doğrudan veya dolaylı bir etkisi olduğundan, öğretmenlerin ebeveynleri ve meslektaşları ile olumlu ilişkiler kurmaları gerekmektedir. Etkili bir öğretmen her zaman kendini güncellemeli ve yeni beceriler benimsemelidir.

OECD'ye göre öğretmenlerden rol beklentileri günümüzde çok daha kapsamlıdır. Bireysel öğrenci düzeyinde bu beklentiler, öğrenme süreçlerini başlatmak ve yönetmek, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine etkin olarak şekilde yanıt vermek, öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmek; çok kültürlü sınıflarda öğretim, özel ihtiyaçları olan öğrencileri sürece entegre etme. Okul düzeyinde ise bu beklentiler takım çalışması, değerlendirme ve stratejik planlama, eğitim teknolojilerini kullanma, yönetim ve paylaşılan liderliktir. Son olarak, ebeveyn ve toplum düzeyinde profesyonel rehberlik sağlamak ve öğrenme için ortaklıklar oluşturmak (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590).

Öğretmen İş performansı, eğitimsel hedeflerle ilgili çıktılarla ilgili öğretmenin gözlenebilir davranışları olarak kabul edilebilir. İş performansını etkileyen temel etkenlerden biri iş motivasyonudur. Öğretmen iş motivasyonu ile iş performansı arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Organizasyonun başarısını ve sonuçlarını belirlemede motivasyon ve performans çok önemlidir. Yeni teknolojik gelişmeler nedeniyle dış çevre değiştiyse, çalışanları motive edebilmesi için

değişimi benimsemek gerekir. Bu nedenle organizasyonel değişimleri karşılamak için çalışanların beceri ve yetkinliklerinin yeni teknoloji gelişmelerine göre yükseltilmesi, böylece yeni çalışma ortamına uyum sağlayabileceklerdir (Hutabarat, 2015: 295-304).

Öğretmenlerin iş performansı sadece sınıf veya okul için değil, öğrencilerin bulunduğu tüm ortamlar için geçerlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin iş performansları çok boyutlu olarak değerlendirilebilir. Bu boyutlar derse hazırlık, öğretim, öğrenci değerlendirmesi, bağlılık, ders dışı etkinlikler, etkin izleme ve denetleme, etkin liderlik, motivasyon ve disiplindir. Limon ve Nartgün'ün çalışmasında (2020) belirttiğine göre, Bhat ve Beri (2016) tarafından önerilen üç boyutlu (görev performansı, bağlamsal performans ve uyarlanabilir performans) öğretmen iş performansı yaklaşımı kullanılmıştır.

Motivasyon veya iletişimi uygun ve etkili kullanma eğilimi, sınıf yönetiminde önemlidir. Motivasyonu olmayan bireyler genellikle endişeli veya endişeli olarak adlandırılır. Bu motivasyona sahip olmayan üniversite öğrencilerine, öğrenci öğretimine katılmadan önce bu kaygıyı hafifletmek için yardım sağlanacağı umulabilir (Rubin ve Feezel, 2009: 254-268). Bireylerin günlük yaşamlarındaki birçok davranışın hızı, şiddeti ve sürekliliğini belirleyen bazı faktörler vardır. Bu faktörler, içten (bireyin kişisel özellikleri) ya da dıştan (çevre) gelen çeşitli etkenlerden etkilenmektedir (Akbaba, 2006: 343-361). İçsel motivasyon, bazı ayrılabilir neticelerden çok doğal tatminleri için bir etkinliğin yapılması olarak tanımlanabilir. İç motivasyonu olan kişi dış dürtüler, baskılar veya ödüller yerine eğlence veya meydan okuma için hareket etmeye yönelir (Ryan ve Deci, 2000: 54-67). Dışsal motivasyon ayrılabilir bir sonuç elde etmek için bir faaliyet yapıldığında ilgili olan bir yapıdır. Örneğin, ödevini sadece yapmadığı için ebeveyn yaptırımlarından korktuğu için yapan bir öğrenci ödevi yaptırımlardan kaçınmanın ayrılabilir sonucunu elde etmek için yaptığı için dışsal olarak motive olur (Ryan ve Deci, 2000: 54-67).

Eğitim örgütlerinin verimliliğinde ve kalitesinde önemli rol oynayan öğretmenler, makine değil, insandır ve bunlar doğrudan ülke işlerine hizmet eder ve toplumsal yaşamın davranışlarını geliştirir (Börü, 2018: 761-776). Öğretmenlerin motivasyonları ve okula bağlılıklarının geliştirilmesi okul için yararlı bir durumdur (Ertürk, 2016: 1-15). Öğretmenlerin motive olmaları ve bununla birlikte işlerinde başarılı olmaları için güçlü ve güven arzeden bir idareci desteğine ihtiyaç hissetmektedirler (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013: 151-166).

Okul müdürleri, çalışanlar arasında ğretmen motivasyonunu etkileyen duyguları uyandırmada büyük rol oynamaktadır. Okul yönetimine katılım, yetki ve sorumlulukların paylaşımı, rekabet, takdir ve ödül, çalışma ortamının kalitesi, eğitim olanakları ve kariyer gelişimi gibi faktörler öğretmenlerin motivasyonunda rol oynamaktadır. İletişim becerileri ve okul müdürleri de ğretmen motivasyonu açısından önemlidir. Öğretmenlerin iletişimi sadece okul yöneticileri için değil, okullarda meslektaşların motivasyonu için de önemlidir. Kısacası okul içi ilişkiler öğretmenlerin morali için önemlidir. Etkili bir ekip çalışmasına sahip olan kuruluşların gruptan ayrılma olasılığı daha düşüktür çünkü herkes aynı yöne doğru hareket eder (Br, 2018: 761-776).

Son zamanlarda yaşamaya devam ettiğimiz Kovid 19 salgını sebebiyle birçok alan ve kurum bu durumdan önemli ölçüde etkilenmiştir. Salgından en çok etkilenen alanlardan birisi de eğitim sektörüdür. Özellikle de uzaktan eğitim sürecinde eğitim sektörünün bütün paydaşları bu durumdan önemli ölçüde etkilenmiştir. Eğitim sektörünün paydaşlarından birisi olan öğretmenler de salgın sürecinden payını almıştır. Salgın süreci karşımıza beklenmedik bir zamanda geldiği için birçok belirsizlikler yaşanmıştır. Bu süreçte öğretmenlere en çok düşen görevlerden birisi de iletişim olmuştur. Hatta iletişim sürecin yönetilmesinde hayati öneme sahip olmuştur. Ortaya çıkan bu iletişim yükü de öğretmenleri çeşitli yönlerden etkilemiştir. Bu ynlerin başında ise öğretmenlerin iş performansları ve motivasyonları gelmektedir. Bu nedenle de bu tezimizde öğretmenlerin yaşadığı aşırı iletişim yükünü, aşırı iletişim yükünün öğretmenlerin iş performanslarına ve motivasyonlarına etkisini araştırmayı hedefledik.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin motivasyonları ile iş performansları ve aşırı iletişim yükleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları ve ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları demografik değişkenlere;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Kıdemlerine
 - c. Eğitim düzeylerine

- d. Medeni durumlarına
 - e. Görev yaptıkları okul türüne
 - f. Yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin motivasyonları ile iş performansları ve aşırı iletişim yükleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?
 4. Öğretmenlerin motivasyonları ile aşırı iletişim yükleri, iş performanslarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Kovid-19 salgını döneminde öğretmenler değişik zorluklara uyum sağlamaya çalışmışlardır. Bu durumdan dolayı velilerle olan iletişimi yönetmek öğretmenlerde stres faktörü olarak karşımıza çıkmıştır (Yılmaz, Güner, Mutlu ve Arın Yılmaz, 2020: 477-503). Öğretmenler uzaktan eğitimi çeşitli teknolojik araçlar kullanarak, veli ve öğrencilerle iletişim halinde olarak ve öğrencileri sürekli takip ederek gerçekleştirmişlerdir (Demir ve Özdaş, 2020: 273-292). Yapılan bir çalışmada öğrencileri ile iletişim kurmak isteyen öğretmenlerin tamamının WhatsApp grupları aracılığı ile iletişim kurduğu ve telefon aramaları yaptığı görülmüştür (Ünal ve Bulunuz, 2020: 343-369).

İletişim yükü, bir dizi tahmin edici ile yakından ilişkilidir. Özellikle, aşırı iletilen iletişim içeriğine odaklanarak, aşırı bilgi yükünün tahmin edicileri, iletişim yükünü anlamada yaygın olarak tartışılmaktadır (Cho, 2017: 1-9). Aşırı iletişim yükünü, “Alıcının yönetme ve anlamlandırma kapasitesinin üzerinde mesaja maruz kalması.” olarak tanımlayabiliriz (Dilekçi ve Limon, 2020: 231-252).

Öğretmen İş performansı, eğitimsel hedeflerle ilgili çıktılarla ilgili öğretmenin gözlenebilir davranışları olarak kabul edilir. İş performansını etkileyen temel etkenlerden biri iş motivasyonudur. Öğretmen iş motivasyonu ile iş performansı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yeni teknolojik gelişmeler nedeniyle dış çevre değiştiyse, çalışanları motive edebilmesi için değişimi benimsemek gerekir (Hutabarat, 2015: 295-304).

Yapılan literatür taramasında Öğretmenlerin aşırı iletişim yükünü araştıran ölçek geliştirme çalışması dışında herhangi bir tez çalışması veya makaleye rastlanmamıştır.

Ayrıca öğretmenlerin aşırı iletişim yükünün öğretmenlerin iş performanslarına etkisi, öğretmenlerin aşırı iletişim yükünün öğretmenlerin motivasyonlarına etkisi konularında da herhangi bir tez veya makale çalışmasına rastlanmamıştır. Halbuki

Kovid 19 salgını sürecinde öğretmenlerin en çok etkilendiği konuların başında aşırı iletişim yükü gelmektedir. Aşırı iletişim yükünün ve bunun farklı yönlerden etkisinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Biz de bu çalışmamızda bu alandaki boşluğu doldurarak öğretmenlerin aşırı iletişim yükünü ve bunun öğretmenlerin iş performansına ve motivasyonuna etkisini araştırmayı hedefledik.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. 2020ve2021 eğitim ve öğretim yılında toplanan veriler ile sınırlıdır.
2. Devlet okulları ve özel okulların farklı kademelerinde görev yapan, farklı branşlardaki 382 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmada kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.
4. Aşırı İletişim Yükü ile ilgili veriler, Dilekçi ve Limon (2020) tarafından geliştirilen Kovid-19 Bağlamında Öğretmenlerin Algıladıkları Aşırı İletişim Yükü Ölçeği'nin ölçme gücü ile sınırlıdır.
5. Öğretmen iş performansı ile ilgili veriler, Limon ve Sezgin-Nartgün (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen İş Performansı Ölçeği'nin ölçme gücü ile sınırlıdır.
6. Öğretmen Motivasyonu ile ilgili veriler, Yıldız ve Taşgın (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Motivasyon Ölçeği'nin ölçme gücü ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının amaca hizmet edecek yeterlilikte olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına samimi ve doğru cevap verdiği varsayılmıştır.
3. Araştırma ile ilgili ulaşılan kaynaklardan edinilen bilgilerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Uzaktan eğitim: Birbirinden ayrı yerlerde bulunan öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitim materyallerinin doğru yöntem ve teknolojik araçlarla bir araya gelmesiyle oluşur (Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök, 2020: 293-322).

İletişim: Dilin soyut ve sembolik doğası, hem göndericinin hem de alıcının öznelliği ve kültürel farklılıkları, medya kanalı seçiminin uygunluğu ve etkili iletişimin önündeki dikkat dağıtıcı ve/veya engellerin varlığı ile karmaşıktır (Harvey, 2014: 1-4). İletişim bilgi ve ortak anlayışı bir kişiden diğerine aktarma süreci olarak tanımlanabilir (Lunenburg, 2010: 1-10).

Etkili iletişim: Hem gönderici hem de alıcı tarafından çaba ve beceri gerektiren iki yönlü bir süreçtir. Yöneticiler zaman zaman iletişim sürecinde bu rollerin her birini üstlenecektir (Lunenburg, 2010: 1-10).

İletişim yükü: Farace, Monge ve Russell iletişim yükünü “bir bireye yönelik iletişim girdilerinin hızı ve karmaşıklığı” olarak tanımlamıştır. Chung ve Goldhaber iletişim yükünü, “bir örgüt üyesinin, bilgide bireyin arzularından, ihtiyaçlarından veya süreç içinde idare edebileceğinden daha fazla nicelik, karmaşıklık ve/veya iki anlamlılık algılama derecesinin bir ölçüsü” olarak tanımlamıştır (Cho, 2017: 1-10).

Aşırı iletişim yükü: “Alıcının yönetme ve anlamlandırma kapasitesinin üzerinde mesaja maruz kalması.” olarak tanımlayabiliriz. Literatürde “aşırı enformasyon yükü” ile eş anlamlı olarak kullanıldığı da görülmüştür (Dilekçi ve Limon, 2020: 231-252).

İş performansı: Basitçe, çalışanların işte meşgul oldukları tüm davranışlar veya doğrudan veya dolaylı olarak çalışanların örgütsel amaçlara hizmet etmesi için neden olduğu ölçülebilir eylemler, davranışlar ve çıktılar olarak tanımlanır. Başka bir tanımda, iş performansının belirli bir dönemde çalışan tarafından sergilenen davranışsal bölümlerin beklenen toplam değeri olduğunu belirtmektedir. Jamal'a göre iş performansı, bir çalışanın düzenli koşullar altında örgütsel kaynakları kullanarak görevleri başarıyla yerine getirebilme derecesi olarak tanımlanabilir (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590).

Öğretmen iş performansı: Eğitimsel hedeflerle ilgili çıktılarla ilgili öğretmenin gözlemlenebilir davranışları olarak kabul edilir (Hutabarat, 2015, 295-304). Bhat ve Beri'e göre öğretmen iş performansı “görev performansı, bağlamsal performans ve uyarlanabilir performans” çerçevesine dayanmaktadır (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590).

Motivasyon: İnsanların bir amaç doğrultusunda harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon genel anlamda insanların istenilen (İşgörür, 2020: 33-89). Motive olmak, bir şey yapmak için harekete geçmek demektir (Ryan ve Deci, 2000: 54-67).

İçsel motivasyon: Bazı ayrılabilir sonuçlardan çok doğal tatminleri için bir aktivitenin yapılması olarak tanımlanır. İçsel olarak motive olan bir kişi dış dürtüler, baskılar veya ödüller yerine eğlence veya meydan okuma için hareket eder (Ryan ve Deci, 2000: 54-67).

Dışsal motivasyon: Ayrılabilir bir sonuç elde etmek için bir faaliyet yapıldığında ilgili olan bir yapıdır (Ryan ve Deci, 2000: 54-67).

Öğretmen motivasyonu: Bireylerin öğretmeyi seçme ve öğretmeyi sürdürme konusundaki içsel değerlerinden kaynaklanan nedenleri ve bir dizi bağlamsal faktörden etkilenerek öğretmeye harcanan çabanın gösterdiği öğretmen motivasyonunun yoğunluğunu ifade eder (Han ve Yin, 2016: 1-18).



İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde tez konumuzun kuramsal çerçevesi bağlamında Kovid-19 ve Uzaktan Eğitim, İletişim ve Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükü, İş Performansı ve Öğretmen İş Performansı, Motivasyon ve Öğretmen Motivasyonu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kovid-19 ve Uzaktan Eğitim

Kovid-19, 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir. Bu salgın Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkmış ve birçok ülkeyi etkilemiştir. Ülkeler kalabalıkları azaltmak için sokağa çıkma yasağı, işyeri ve okulların kapatılması, ulaşım imkanlarının kısıtlanması vb. çeşitli önlemler aldı. KOVİD-19 pandemisinin yayılmasını kontrol etmek için eğitim kurumları çoğu ülke tarafından geçici olarak kapatıldı. Dünyadaki öğrenci nüfusunun yüzde 90'ından fazlası ülke çapında bu kapanmalardan etkilendi (Tarkar, 2020: 3812-3814).

DSÖ, koronavirüs (KOVİD-19) salgınını pandemi olarak ilan etti. Toplantıları İptal edilmesini ve okulların kapatılmasını sosyal mesafe önlemleri kapsamında tavsiye etti (World Health Organization, 2020: 1-6). Dünyada yaşanan küresel Kovid-19 salgını ile birlikte günlük hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanını da etkiledi (Şendoğan Erdoğan, 2020: 1079-1090). Dünyanın birçok ülkesini etkisi altına alan Kovid-19 salgını, ülkelerin bazı tedbirler almasına sebep olmuştur. Alınan bu tedbirler ise farklı alanlarda değişimlere sebep olmuştur. Bu değişimlerden en fazla etkilenen alanlardan birisi de eğitimidir (Dilekçi ve Limon, 2020: 231-252).

Son 50 yılda, her düzeydeki eğitim alanında dünya çapında büyük bir büyüme görüldü. KOVİD-19, bu gelişen ulusal eğitim sistemlerinin şimdiye kadar karşılaştığı

en büyük zorluktur. Birçok devlet, kurumlara yüz yüze eğitimi durdurmalarını ve neredeyse bir gecede çevrimiçi öğretim ve sanal eğitime geçmelerini söyledi (Daniel, 2021, s. 91-96). KOVİD-19'un hızla yayılmasını kontrol altına almaya çalıştı, bu nedenle kurumların uzaktan öğretime hazırlanmak için çok az zamanları vardı. Birçok kurumun öğretimde teknolojiden daha fazla yararlanma planları vardı, ancak KOVİD-19'un patlak vermesi, uzun zamanlar içinde gerçekleşmesi planlanan değişikliklerin birkaç günde uygulanması gerektiği anlamına geliyordu (Daniel, 2021: 91-96).

Uzaktan eğitim, birbirinden ayrı yerlerde bulunan öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitim materyallerinin doğru yöntem ve teknolojik araçlarla bir araya gelmesiyle oluşur (Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök, 2020: 293-322). Ülkelerin eğitim alanında aldığı tedbirlerin eğitimde büyük çaplı değişimlere neden olmuştur. Bu değişimlerden en belirgin olanı birden bire uzaktan eğitime geçme kararı alınmasıdır. Uzaktan eğitim kararı alınması birçok ülkede uzun süre okulların kapalı kalmasına ve öğrencilerin ve öğretmenlerin okullarından uzakta kalmasına neden olmuştur (Dilekçi ve Limon, 2020: 231-252). Türkiye'de 11 Mart 2020 tarihinde görülen ilk vakadan sonra 16 Mart 2020 tarihinden itibaren tüm kademelerde yüz yüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitime geçirmiştir (Özdoğan ve Berkant, 2020: 13-43).

Dünyada uzaktan eğitim sürecindeki en önemli sorun, yeterli imkana sahip olmayan ülkelerdeki ekonomik durumları düşük ailelerin çocukları eğitim olanaklarına ulaşamaması konusudur. Öyle ki bazı ülkelerde bilgi kaynağı olarak radyo kullanılmaktadır. Özellikle de internet bağlantısının yetersiz olması öğrencilerin uzaktan eğitim almasını zorlaştırmıştır (Eken, Tosun ve Eken, 2020: 113-128). Bu sorunla karşı karşıya kalan ülkelere birisi de Türkiye'dir. Ülkemizde 16 Mart 2020'de uzaktan eğitime geçildiği açıklanmıştır. 23 Mart 2020 tarihinden itibaren EBA (Eğitim Bilişim Ağı) destekli ve TRT işbirliğiyle öğrencilere eğitim ve öğretim desteği sunulmuştur. Bu yöntemlerle öğrencilerin karşılaşılabileceği öğrenme kayıpları en aza indirilmeye çalışılmıştır (Dilekçi ve Limon, 2020: 231-252; Özdoğan ve Berkant, 2020: 13-43; Alper, 2020: 45-67). Özel okullar ise Kendimi platformlarını oluşturarak uzaktan eğitime başlamışlardır (Alper, 2020: 45-67). Yapılan bir araştırmada EBA TV'yi değerlendiren öğrenciler, dersleri takip noktasında faydalı bulduklarını, yüz yüze eğitim kadar verimli olmasa da yeterince öğretici bulduklarını söylemişlerdir. Bununla birlikte yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığını ve soru sorma imkanı olmadığı için yetersiz bulduklarını söylemişlerdir (Aydın, 2020: 877-

894). Evde oldukça hareketsiz bir yaşam süren çocukların Eba TV'de yayınlanan etkinliklerle biraz da olsa hareket kazandıkları ve monotonluktan kurtuldukları ifade edilmiştir (Yıldız ve Bektaş, 2020: 969-987).

Uzaktan eğitim yüz yüze eğitim ile karşılaştırıldığında bir takım avantaj ve dezavantajlarının olduğu görülür. Uzaktan eğitim, zamandan tasarruf sağladığı için ve mekan sınırı olmadığı için yüz yüze eğitime göre daha avantajlı bulunmuştur. Ölçme değerlendirme konusunda sıkıntılar yaşandığı için, teknik olarak yaşanan problemler ve sosyalleşme sorunları yüzünden ise dezavantajlı bulunmuştur. Bu dezavantajların ortaya çıkmasında ise sürece hızlı geçiş yapılması etkili olmuştur. (Özdoğan ve Berkant, 2020: 13-43; Duman, 2020: 95-112). Uzaktan eğitimde öğrencilerin ders içerikleriyle, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla doğru etkileşimleri uzaktan eğitimin verimliliği için etkindir. Uzaktan eğitimde öğrencilerle kurulan iletişimin öğretmenler ve öğrenciler tarafından doğru yönetilmesi gerekir (Alper, 2020: 45-67). Öğrenciler uzaktan eğitimi her ne kadar eğlenceli bulsalar da öğretmenleriyle yakınlık kuramamışlardır (Gören, Gök, Yalçın, Göregen ve Çalışkan, 2020: 69-94).

Birden bire uzaktan eğitime geçiş yapan okulların bu duruma hızlıca uyum sağladığı, sorunları çözdüğü ve süreci sağlıklı yürüttüğü görülmüştür (Alper, 2020: 45-67). Günümüzde öğretmek geçmişe göre daha da zorlaşmıştır. Öğrenciler okul öğrenmelerine eskisi kadar ilgi göstermemektedirler (Bacanlı ve Aydın, 2018: 31). Öğrenci ve öğretmenlerin fiziki olarak birbirinden ayrı olması, planlanmış, materyal ve eğitim programıyla destekleyen bir eğitim kurumunun olması, karşılıklı iletişimin olması, öğrencinin kendi sorumluluğunu üstlenmesi uzaktan eğitimin bileşenleri olarak sayılabilir (Gören, Gök, Yalçın, Göregen ve Çalışkan, 2020: 69-94). Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan en büyük sorunlardan birisi de öğrencilerin çevrimiçi kalmalarını sağlamak olmuştur. Bu problemin çözümü için öğretmenler öğrencilerle özel görüşmeler yapmış veya velilerle iletişim kurmuştur (Alper, 2020: 45-67). Farklı sebeplerle uzaktan eğitime dahil olamayan öğrencilerin sürece katılmasını sağlamak için okul yönetiminin ve öğretmenlerin çok büyük çaba sarf ettikleri, veliler ve öğrencilerin öğretmenleri ile kolay iletişim kurdukları, öğretmenlerin mobil uygulamalar aracılığıyla öğrencilerle iletişim kurdukları görülmüştür (Gören, Gök, Yalçın, Göregen ve Çalışkan, 2020: 69-94).

Uzaktan eğitime ilişkin yapılan araştırmaların bazılarında özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarındaki öğretmenlerden daha olumlu düşündüğü görülmektedir. Özel okullardaki öğretmenler birden fazla platform kullandıkları için

kendilerini daha yetkin hissetmişlerdir. Yine aynı araştırmalarda kadın öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili erkek öğretmenlerden daha olumlu düşündüğü görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemleri uzaktan eğitime bakışlarında bir farklılık oluşturmamıştır. Yine bir çalışmada uzaktan eğitime yapılan hazırlığın zaman aldığını söyleyen öğretmenler çoğunluktadır. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin kendi arasındaki iletişimleri çok kısıtlı kalmıştır. Bundan dolayı da öğrencilerin sosyalleşmesi olumsuz olarak etkilenmiştir. Öğrencilerin dikkatlerinin toplanmasında sorunlar yaşamıştır (Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök, 2020: 293-322).

Yapılan bir çalışmada öğrencileri ile iletişim kurmak isteyen öğretmenlerin tamamının WhatsApp grupları aracılığı ile iletişim kurduğı ve telefon aramaları yaptığını görülmüştür (Ünal ve Bulunuz, 2020: 343-369). Uzaktan eğitimde deney gibi uygulamaların yapıldığı derslerde uzaktan eğitim verimsiz bulunmuştur. Çünkü deney yapmanın yüz yüze eğitim de daha etkili olduğunu savunulmuştur (Bostan Sarioğlan, Altaş ve Şen, 2020: 371-394).

Ayrıca özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin pandemi döneminden olumsuz yönde etkilendiğı ortadadır (Şenol ve Can Yaşar, 2020: 439-458). Uzaktan eğitimde öğrencileri ile yüz yüze çalışma yapması gereken özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim yöntem ve teknikleri kullanamaması sebebiyle öğrenciler eğitimden mahrum kalmışlardır (Mengi ve Alpdoğan, 2020: 413-437). Salgın döneminden özel gereksinimli bireylerin olumsuz yönde etkilendiğı söylenebilir. Bu bireylerin bakımı aile üzerinde baskıyı artırmış, fiziki ve ruhsal sağlıkları üzerinde olumsuz etkiye sebep olmuştur. Çocukları için kaygılanmaları, aileler için pandeminin olumsuz etkilerinden olmuştur (Kurt ve Kurtoğlu Erden, 2020: 1105-1119). Özel gereksinimli bireylerin öğretmenleri de pandemi sürecinden payını almıştır. Öğretmenlerde stres yaşamış online eğitimin zorlukları sebebiyle destek ihtiyacı hissetmişlerdir. Ayrıca Ailelerin yaşadığı stres eğitimcilere de yansımıştır (Kurt ve Kurtoğlu Erden, 2020: 1105-1119).

İlkokulda çocukların yeni şeyler öğrenme sürecinde okul, arkadaşlık ilişkisi ve öğretmen büyük bir öneme sahiptir. Salgın döneminde Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim kurmaları onların mutlu olmalarına sebep olmuş ve öğrencilerin derslere daha fazla katılmalarını sağlamıştır. Öğrencilerle iletişim kurmamaları ise tam tersi sonuçlar doğurmuştur (Erol ve Erol, 2020: 529-551).

Uzaktan eğitimde müzik kursları gibi kursların hepsi internet tabanlı iletişim yöntemlerini tercih etmişlerdir. İnternet tabanlı uygulamalar eş zamanlı olması ve

karşılıklı iletişim kurulabilmesi sebebiyle tercih edilmiştir. Kurslarda uzaktan eğitim alanların bu süreçten memnun kaldıklarını söylemişlerdir. Hatta pandemi sonrasında da uzaktan eğitimi tercih edebileceklerini söylemişlerdir. Ancak uzaktan kurs veren eğitimciler bunun aksini düşünmektedir (Aksoy, Güçlü ve Nayir, 2020: 947-967). Yapılan bir araştırmaya göre Eba TV'de yayınlanan beden eğitimi aktivitelerinin faydalı bulunmadığı ortaya konmuştur. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu Eba TV'deki beden eğitimi derslerinde etkileşim olmadığını belirtmişlerdir. Beden eğitimi dersinin geniş alanlarda, sahalarda ve ders materyalleri ile yapılması gerektiği için uzaktan eğitim sürecinde beden eğitimi derslerini verimsiz bulmuşlardır. Ayrıca beden eğitimi ve sporun öğrencilerin sosyal, duygusal ve bedensel gelişimi konusunda da katkı sağladığı düşünülürse uzaktan yapılan derslerin bu anlamda da yetersiz olduğu söylenebilir (Yıldız ve Bektaş, 2020: 969-987).

Yapılan bir çalışmada, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sırasında uzaktan eğitime ilişkin algıları araştırılmıştır. Çevrimiçi İngilizce hazırlık kurslarının genel olarak öğrencilerin beklentilerini karşıladığını göstermiştir. Öte yandan dinleme ve yazma gibi bazı beceriler de katılımcıların çoğunluğu tarafından zayıf unsurlar olarak görülmüştür. Farklı dil becerilerinin uzaktan dil sınıflarına entegre edilmesi önceden dikkatlice planlanmalıdır. Covid-19 pandemisi öngörülebilir olmadığından ve tüm eğitim sistemleri önceden planlama yapılmadan uzaktan eğitime aktarıldığından bu tür sorunlar yaşanmaktadır. Uzaktan eğitimin en güçlü yanı esnek olmasıydı. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, dersleri zaman zaman ayrı ayrı gözlemlemelerine izin verdiği için İngilizce uzaktan öğrenmeyi tercih edecektir (Şendoğan Erdoğan, 2020: 1079-1090). Covid-19 salgını sırasında online dil derslerinde öğrencilerin deneyimlerini araştıran bir çalışma yapılmıştır. Online derslerde ani internet kesintisi sorunları, elektrik kesintisi, bilgisayar olmaması, düzenli internet erişimi ve evde uygun çalışma ortamı gibi çeşitli aksamlar yaşanmıştır. Bu aksamlar, öğrencilerin görevlere konsantre olmamalarına neden olmuştur. Bu nedenle, katılımcılar olağanüstü durumlar olmadığı sürece bir kez daha online dil dersi yapmak istemediklerini belirtmişlerdir (Han, Öksüz, Şarman ve Nacar, 2020: 1059-1078).

Ödevler de öğrencilerin çoğu tarafından eleştirilmiştir. Çünkü öğrencilerin yaklaşık yarısı ev ödevinin dersle ilgili en az sevdikleri şeylerden biri olduğunu belirtmiştir Bu durum uzaktan eğitime anında geçişten de kaynaklanabilir. İyi planlandığında tepkiler muhtemelen daha iyi olacaktır. Öte yandan, uzaktan eğitim derslerinde öğrenenlerin

özerkliğinin büyük önem taşıması nedeniyle tüm yönergelerin ve sorumlulukların açık olduğu sonuçlardan çıkarılmıştır (Şendoğan Erdoğan, 2020: 1079-1090). Kovid-19 sürecinde öğrencilerin genel olarak olumsuz duygular taşıdıkları görülmüştür. Sosyal yaşamla ilgili kısıtlı kalmış ve sosyal faaliyetlerinin değişmiş olduğu görülmüştür. Hatta uykusuzluk, iştahsızlık, kaygı ve hiçbir şeyden keyif alamama gibi sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir (Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi, 2020: 1091-1104).

Okul, çocukların eğlenebilecekleri, sosyal farkındalık ve sosyal becerileri geliştirebilecekleri bir yerdir. Okula gitmenin temel nedeni, çocuğun yeteneğini geliştirmesidir. Okulda nispeten kısa bir süre geçirmek beceri ve yeteneği artırır. Diğer yandan okula devam etmemek beceri gelişimini olumsuz etkileyecektir (Tarkar, 2020: 3812-3814).

Öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde özellikle de Fen dersinde deney gerektiren konularda yüz yüze eğitim yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Yine uzaktan eğitimde sosyalleşme konusunda sorun yaşadıklarını, motive olamadıklarını ve derslerin eğlenceli geçmediğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitim almayı tercih edeceklerini söylemişlerdir (Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi, 2020: 1091-1104).

Kovid-19 salgını döneminde öğretmenler değişik zorluklara uyum sağlamaya çalışmışlardır. Bu durumdan dolayı velilerle olan iletişimi yönetmek öğretmenlerde stres faktörü olarak karşımıza çıkmıştır (Yılmaz, Güner, Mutlu ve Arın Yılmaz, 2020: 477-503). Öğretmenlerin ise Kovid-19 sürecinde anksiyete ve depresyon bağlamında sorunlar yaşadığı ortaya konulmuştur (Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi, 2020: 1091-1104). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler birçok sorunla karşılaştılar. Süreç devam ederken sorunların birçoğu çözüme kavuştu. Fakat öğrenci başarısının ölçülmesi çözülemeyen bir sorun olarak oldu kaldı. Ölçme ve değerlendirme için uzaktan eğitime en uygun yöntemin açık uçlu sorular olduğunu belirten öğretmenler çoğunlukta idi (Adıgüzel, 2020: 253-271). Öğretmenlerin ders içinde ilişki sorunu yaşadığı ortadadır. Halbuki öğretmen ve öğrenci ne kadar çok bir araya gelirlerse birbirlerinden o kadar etkilenirler (Gordon, 1993: 1-15; Gordon, 2008: 15-32). Öğrencilerin derse katılımı, öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla etkileşimi, söz hakkı istemesi, istenmeyen davranışlar vb. etkenler ders içindeki ilişkilerde sorun yaşanmasına sebep olmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimi konusunda sıkıntılar yaşanmıştır. Dersin planlanmasında dersin sunumunda ve ölçme değerlendirme aşamasında sorunlar yaşandığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ders suresinin yönetiminde akademik bilgi

aktarımı suresinin yönetiminde sorunlar yaşamıştır (Arslan ve Şumuer, 2020: 201-230).

Okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen ve verilerle özellikle de uzaktan eğitim sürecinde sürekli iletişim halinde olmaları sürecin başarıya ulaşmasında etkin rol oynamıştır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin süreçte velilerle sürekli iletişimde olmaları katılım ve ilgiyi çoğaltmıştır (Keleş, Atay ve Karanfil, 2020: 155-174). Kurumlar, öğretmek için gerekli değişiklikleri farklı şekillerde yapsalar bile, hepsi öğrencilere ve velilere doğru iletişim ile güven vermeye en yüksek önceliği vermelidir. Kurumlar bu konularda sık sık iletişim kurarak öğrenci ve velileri bilgilendirmelidir (Daniel, 2021: 91-96). Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerine birçok sorumluluk düşmüştür. Yöneticiler bu sorumluluklarını ve velilerle olan işbirliğini, sosyal medya ve iletişim araçlarıyla öğrencilere ve velilere PDR hizmeti sunarak sağlamıştır (Turan, 2020: 175-199).

Öğretmenlerin öğrencilerle olumlu iletişim sürdürmeleri eğitimin amacına ulaşmasını sağlayacağından verilerin neredeyse tamamı, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurması beklemişlerdir (Yılmaz, Güner, Mutlu ve Arın Yılmaz, 2020: 477-503). Öğretmenler uzaktan eğitimi çeşitli teknolojik araçlar kullanarak, veli ve öğrencilerle iletişim halinde olarak ve öğrencileri sürekli takip ederek gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise öğrencilere ve velilere istedikleri düzeyde ulaşamadıklarını belirtmiştir (Demir ve Özdaş, 2020: 273-292).

2.2. İletişim ve Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükü

2.2.1. İletişim

“İletişim kurmak için iki kişi gerekir.” Gönderenler, alıcıların dinlemediğinden veya dikkat etmediğinden şikayet eder ve alıcılar göndericilerin hazırlık veya netlik eksikliğinden yakınır. İletişim, organizasyonlarda, kişisel ilişkilerde, siyasette veya kamuoyunu bilgilendirme kampanyalarında olsun, insanoğlunun en karmaşık ve stratejik faaliyetlerinden biridir. Etkileşimli iki nedenden dolayı sınırlı etkinliği olabilir. Etkinliğin önündeki ilk engel, uyum eksikliği gönderici (kaynak, ikna edici, konuşmacı) ve alıcı (alıcı, muhatap, dinleyici) arasındadır. Bilindiği gibi, gönderici bilgisini etkili bir şekilde iletmek için zaman, dikkat ve diğer kaynakları harcamalıdır. Aynı mesaj farklı alıcılara farklı anlamlar taşıyabileceğinden, gönderici alıcının bilgisine (alım kapasitesi, dil, bakış açısı) hitap etmelidir. Benzer şekilde, mesaj, ilgili

bilgileri iletmeyecek kadar kısa olmamalı, aynı zamanda, dikkati dağıtmamak veya ilgiyi dağıtmamak için, gereksiz, alakasız veya belirli hedef kitle tarafından iyi bilinen bilgileri içermemelidir. Ve alıcı da dikkat etmelidir. Şifresini çözmeli, anlamalı ve edindiği bilgiyi prova etmelidir. Gerçek anlamını çözmeli ve gönderen gibi, amaçlanan anlamın ne olduğuna dair uygun bir çıkarım yapmak için diğer tarafın özelliklerini dikkate almalıdır (Dewatripont ve Tirole, 2005: 1217-1238).

Daha somut bir şekilde formüle edildiğinde bu, iletişim sisteminin kendisinin yalnızca öğelerini değil - nihai iletişim birimleri ne olursa olsun - aynı zamanda yapılarını da belirlediği anlamına gelir. İletilmeyen şey ona hiçbir şey katamaz. Sadece iletişim, iletişimi etkileyebilir. Yalnızca iletişim, iletişim birimlerini parçalayabilir (örneğin, seçici bilgi ufkunu analiz edebilir veya bir ifadenin nedenlerini araştırabilir). Ve sadece iletişim iletişimi kontrol edebilir ve onarabilir. Kolayca görülebileceği gibi, bu tür dönüşlü işlemleri gerçekleştirme pratiği olağanüstü derecede talepkardır ve iletişimin otopoezinin özelliklerini b) sınırlıdır. Ulaşılabilecek kesinliğin bir sınırı vardır. Er ya da geç iletişimin veya sabrın sınırlarına ulaşılır. Ya da nihayet diğer temalara veya ortaklara ilgi ortaya çıkar. Çoğu durumda, iletişimin uzlaşmayı amaçladığı, anlaşma aradığı üstü kapalı olarak varsayılır. Sistem teorisi, fikir birliğine dayalı entelekyayı başka bir argümanla değiştirir: İletişim, söylenen ve anlaşılan bilginin kabul edilip edilmeyeceğine dair bir karara yol açar. Bir mesaja inanılır veya inanılmaz. Bu, iletişimin yarattığı ilk alternatif ve beraberinde reddedilme riskidir. İletişim olmadan gerçekleşmeyecek bir kararı almaya zorlar. Bu bakımdan tüm iletişim risk içerir. Bu risk çok önemli bir morfogenetik faktördür çünkü olası olmayan iletişim durumlarında bile kabul edilebilirliği garanti eden kurumların kurulmasına yol açar. Ama öte yandan, aynı zamanda -ki bu bana Uzak Doğu kültürleri için geçerli gibi geliyordu- duyarlılığı arttırabilir. Reddedilme olasılığı olan iletişimden kaçınılır veya dilekler söylenmeden önce yerine getirilmeye çalışılır. Ve tam olarak bu şekilde kısıtlamalar gösterilebilir. İletişim, çelişkilerle karşılaşmadıkça veya kabul veya ret ibaresi ile bozulmadıkça devam eder (Luhmann, 1992: 251-259).

Rahatlatıcı iletişim, insanların diğerlerinin duygusal ıstırabını azaltmaya çalışırken kullandıkları sözlü ve sözsüz mesajları kapsar. Bu nedenle, rahatlatma, bir başkasının duygusal sıkıntısını hafifletme birincil amacı olan stratejik bir iletişim faaliyetini temsil eder; aynı zamanda diğerinin özgüvenini arttırmayı, diğerinin başa çıkmasını kolaylaştırmayı ve diğerinin sıkıntılı bir durumda problem çözmesine yardımcı olmayı da amaçlayabilir. Rahatlatmak, davranışsal empatinin bir biçimidir (→Empati

Kuramı) veya sosyal destek (→Kişilerarası İletişimde Sosyal Destek) ve genellikle sıradan kişiler tarafından günlük durumlarda yürütülen iletişimsel bir etkinlik olarak incelenir; ancak profesyoneller (öğretmenler, papazlar, hemşireler, danışmanlar, terapistler) ve yardımcı profesyoneller (barmanlar, kuaförler) de rahatlatıcı iletişim kurlarlar (Burleson ve Holmstrom, 2008: 1-5).

2.2.1.1.Kişiler arası iletişim:

Tüm iletişimler gönderenin, amaçlanan anlamı olan bir mesajı kodlaması veya çevirisi ile başlar. Yazılı veya sözlü olduğunda, bu adım, gönderenin sözcük seçimi, eğitim düzeyi, kültürel bağlam ve kişisel stil gibi faktörlerden etkilenebilir. Bununla birlikte, gönderici mesajı şahsen iletirken, jestler, yüz ifadeleri ve duruş gibi sözel olmayanlar, özellikle gönderici ve alıcı farklı kültürel perspektiflerden hareket ediyorsa, amaçlanan anlamı destekleyebilir veya bozabilir. Daha sonra gönderici, mesajı iletmek için bir medya kanalı seçer. İletişim kanalları, en zengin (yüz yüze ve video konferans gibi iki yönlü) ile en yalın (kişisel olmayan ve yayınlanan bildirimler gibi tek yönlü) arasında değişen bilgileri iletme kapasitelerine göre sınıflandırılır. Alıcı, mesajı gönderen ile olan ilişki, dil bilgisi, dinleme veya okuma yeteneği ve kültürel bağlam aracılığıyla algıladığı şekliyle mesajın anlamını çözer veya yorumlar. Bu noktada özellikle tek yönlü iletişimde var olmaya devam edebilecek, amaçlanan ve yorumlanan anlamlar arasında bir boşluk olabilir. Ancak iki yönlü iletişimde, alıcıdan göndericiye geri bildirim, yorumlanan mesajın doğruluğunu doğrulamak için bir fırsat sağlar. Bu süreç boyunca, kesintiler, dikkat dağınıklığı ve durum ilişkisi farklılıkları gibi “gürültü”nün göndericinin mesajına ve/veya alıcının yorumuna müdahale edeceği (Harvey, 2014: 1-4).

2.2.1.2. Örgütsel (kurumsal) iletişim:

Performans değerlendirmeleri ve iş görüşmeleri gibi kişiler arası iletişimin çoğu organizasyonel ortamlarda gerçekleşirken organizasyonel iletişim, “organizasyon genelinde birkaç kişi veya grup arasında bilgi alışverişi ve anlam aktarımı” olarak tanımlanabilir. Daha geniş anlamda, kurumsal iletişim, yıllık raporlar, medyaya yapılan basın bültenleri, reklam mesajları ve yöneticiler tarafından halka açık bir forumda yapılan konuşmalar gibi dış paydaşlara gönderilen mesajları da içerebilir. Temel olarak, kurumsal iletişim, Şekil 1'de gösterildiği gibi aynı iletişim sürecini takip eder ve aynı zorlukların çoğunu paylaşır. Bununla birlikte, örgütsel iletişim, statü ilişkileri, mesajın çarpıtılması ve zaman ve paradan tasarruf etmek için uygun olmayan bir iletişim kanalı seçme eğilimi gibi bazı ek komplikasyonlarla karakterize edilir.

Birincisi, çoğu organizasyonun bir tür hiyerarşisi vardır, bu nedenle daha yüksek statülü yöneticilerden gönderilen içerik mesajları, alıcı için daha fazla geçerliliğe sahip olma eğilimindedir. Buna karşılık, alt düzey çalışanlar özellikle üstleri için sorun teşkil ediyorsa, bazı bilgileri açıklamak konusunda biraz isteksiz olabilirler. İkincisi, kurumsal mesajlar birden çok kez iletilme eğiliminde olduğundan, göndericinin amaçlanan mesajının art arda alıcılara iletdikçe değiştirilme veya bozulma olasılığı daha yüksektir. Üçüncüsü, bazen kuruluşlar zamandan ve/veya paradan tasarruf etmek için daha az etkili bir iletişim kanalı seçerler (Harvey, 2014: 1-4).

2.2.2. İletişim Stilleri

İletişim stilleri, bir kişinin sosyal etkileşimler sırasında sözlü ve sözsüz sinyaller göndermesinin karakteristik yolunu ifade eder. Yunanlılar ve Romalılar arasında “üslup”, ikna edici mesajlar ve argümanlar yaratma sanatı olan retorikğin önemli bir unsuruydu, ancak mevcut dilde iletişim tarzı, birinin (sözlü) iletişim yerine alışılmış ve son derece kişisel iletişim biçimiyle çok daha güçlü bir şekilde bağlantılıdır. ve sözsüz) belirli bir mesajı iletmek için kullanılan stil öğeleri. Retorikte üslup içerikle yan yanadır, ancak iletişim tarzı araştırmalarında ikisi genellikle iç içedir. Stil içeriği bilgilendirir, ancak içerik aynı zamanda bir kişinin iletişim stili hakkında da bilgi sağlar (de Vries, 2015: 1-5). İletişim stilleri bir kişi hakkında üç yönü iletir: kimliği, başkalarıyla etkileşimi ve mesajlarının etkisi.

2.2.2.1. Kimlik görünüm sistemi

Bir kişinin iletişimsel eylemleri yoluyla aktardığı kişilik özellikleri, sosyal kimlik ve izlenim yönetimi taktiklerini ifade eder. Bir kişilik psikoloğunun bakış açısından bakıldığında, iletişim tarzları kişiliğin bir ifadesidir. Bu bakış açısına uygun olarak, HEXACO kişilik boyutları (Dürüstlük–Halçakgönüllülük, Ehareketlilik, exiçe dönüklük, Açgözlülük, C vicdanlılık ve Ödeneyime yakınlık) CSI iletişim stilleri ile orta ila güçlü ilişkilere sahip olduğu bulunmuştur. Sosyal kimlik veya izlenim yönetimi perspektifinden bakıldığında, durumsal veya grup özellikleri kişinin iletişim kurma şeklini belirler. İstenen bir iç grupla özdeşleşme, kişinin grup içi üyelerle, yabancılarla veya bir dış grup üyeleriyle iletişim kurma biçimine ilişkin normlar da dahil olmak üzere, grupla ilişkili normlara uygunlukla sonuçlanacaktır. İzlenim yönetimi teorisyenleri, sosyal kimlik teorisyenleriyle bağlamın kişinin iletişim kurma şeklini belirlediği fikrini paylaşırlar, ancak çoğunlukla bilinçli olarak oluşturulmuş izlenimlerin belirli hedeflere ulaşmada veya belirli yeterlilik veya yakınlık

ihtiyaçlarını karşılamada etkili olduğu durumlara odaklanırlar, örneğin işte ve flört sırasında (de Vries, 2015: 1-5).

2.2.2.2. Etkileşim yönü sistemi

Bir kişinin iletişim tarzının karakteristiği olan eylem-tepki kalıplarını ifade eder. Sosyal etkileşimlerdeki etki-tepki mekanizmalarını şart koşan iki bakış açısı, kişilerarası durum ve taklit (veya bukalemun etkisi) bakış açılarıdır. Kişilerarası döngüsel bakış açısına göre, sosyal etkileşimler, ilişki boyutunda karşılıklılık ve kontrol boyutunda karşılıklılık ile karakterize edilecektir. Üyelik konusundaki yazışmalar taklitçi bakış açısıyla uyumludur. Bu bakış açısı, insanların yakınlık kurmak için bir iletişim partnerini bilinçsizce taklit etmelerinin muhtemel olduğunu savunur. Özellikle kendini yüksek düzeyde gözlemleyen ve empati düzeyi yüksek kişilerin, başkalarını taklit etme olasılığı, kendini izleme düzeyi düşük ve empati düzeyi düşük kişilere göre daha olası görünmektedir (de Vries, 2015: 1-5).

2.2.2.3. Etki yönü sistemi

Sosyal etkileşimler sırasında kullanılan iletişim kanallarını ifade eder. örneğin, sözsüz (örneğin, vücut pozisyonu, gözlere bakma, baş eğme, gülümseme/kaşlarını çatma, vb.), paraverbal (ses, akıcılık, ton modülasyonu, duraklama kullanımı, vb.) ve sözlü (konuşmanın yapısı ve içeriği). Bu yaklaşımın temel varsayımı, daha az olma eğiliminde olan kanalların Sözsüz ve sözlü olmayan kanallar gibi kontrol edilebilir kanallar, gerçek düşünce ve duyguları “sızdırma” eğilimindedir. Bir iletişim tarzı tek başına her iki kanaldan da belirlenebilse de, bu kanalların kombinasyonu gözlemciye diğer kanallardan gelen bilgilere dayanarak algıyı değiştirme veya güçlendirme şansı verir. Bu nedenle, gözlemciler aldatma tespitinde “zengin” medyaya güvenmeyi tercih ederler, yöneticiler, diğer ancak daha az zengin medya (örneğin telefon, sesli posta, e-posta, mektup) olduğunda bile yüz yüze iletişimi tercih ederler. ve bir hizmet sağlayıcıyla yüz yüze iletişim kuran müşterilerin neden daha sadık kaldıkları (de Vries, 2015: 1-5).

İletişim stilleri Açıklamayı, Keşfetmeyi, Sosyalleşmeyi, Desteklemeyi, Etkilemeyi ve/veya Müzakere Etmeyi gerektiren durumlarda önemli bir rol oynar. İletişim durumları, iletişimcinin (gönderenin) ikili veya grup durumunda olup olmadığı ve iletişimcinin hiyerarşik konumunun iletişim ortağından (alıcı) daha düşük, eşit veya daha yüksek olup olmadığı ile tanımlanır. Örneğin, bir kişi bir ikili (bireysel bir sözlü sınav) veya grup içinde daha yüksek bir pozisyonda (bir öğretmen olarak), eşit

pozisyonda (arkadaşlar arasında) veya daha düşük bir pozisyonda (ast olarak) bir şeyi açıklamak zorunda kalabilir (grup toplantısı durumu). İletişim durumuna, iletişimci sayısına ve pozisyon(lar)a bağlı olarak, iletişim tarzlarının her birinin iletişim etkinliği ve memnuniyeti üzerinde daha güçlü veya daha zayıf bir etkisi olması muhtemeldir. Kesinlik, açıklama durumlarında güçlü bir etkiye sahip olabilir ancak destekleme veya sosyalleşme durumlarında daha az güçlü bir etkiye sahip olabilir (de Vries, 2015: 1-5).

Bilgi ve iletişim aşırı yüklenmesi sendromu (information and communication overload syndrome), öğrencilerin performansındaki verimsizliğin temel nedenidir. Sosyal ağlar ve bloglar, e-postalar ve diğer kaynaklardan öğrenciler bol miktarda bilgi alırlar. Teknolojik ilerleme nedeniyle öğrenciler birbirleriyle bağlantılıdır. Öğrencilerin topluluklar arasında fikir ve duygularını paylaştıkları sosyal medyadan kaynaklanan bu aşırı bağlantı, bilgi ve iletişim aşırı yüklenmesi sendromuna neden olmaktadır. Yapılan bir araştırma ortaya koymuştur ki; araştırmadaki katılımcıların hem erkeklerin hem de kadınların bilgi ve iletişim aşırı yüklenmesi sendromundan olumsuz etkilenmiştir. Cinsiyetler arasında aşırı bilgi yüklemesi ve performans arasında önemli bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Genel sonuçlara göre Utara Malaysia Üniversitesi'ndeki öğrencilerin cinsiyet, aşırı bilgi yüklemesi ve aşırı iletişim yüklemesi ve performansı arasındaki ilişkiye ilişkin olarak erkekler ve kadınlar arasında büyük karşıtlıklar tespit edilmiştir. Özellikle kadınlar, bilgi ve aşırı iletişim yükünden olumsuz etkilenmiştir (Chethiyar, Esad, Kamaluddin, Ali ve Süleyman, 2019: 390-405).

2.2.3. İletişimin Unsurları:

Gönderici, mesajı önce zihninde oluşturur. Ardından mesajı kodlar. Onu kelimelere, sayılara, şekillere ya da beden diline çevirir. Sembolleri belirli kodlara dönüştürür ve iletişim kanalı üzerinden alıcıya gönderir. Bu faktörlerin dışında kanal, kod, geri bildirim ve filtre vb. alt faktörler de iletişim süreci için gereklidir (Megep, 2014: 2-14; Erdem, 2005: 221-240). İletişim her zaman en az üç unsur gerektirir: kaynak, mesaj ve hedef (Baker, 2001: 413-468).

2.2.3.1. Kaynak (Gönderen)

Kaynak, bir birey (konuşma, yazma, çizim, el hareketi) veya bir iletişim kuruluşu (gazete, yayınevi, televizyon istasyonu veya sinema stüdyosu gibi) olabilir. İlk olarak, kaynak mesajını kodlar. Paylaşmak istediği bilgiyi veya duyguyu alıp iletilebilecek bir

forma sokar. "Kafamızdaki resimler" kodlanmadan iletilemezler. Sözcüklere kodlandıklarında kolay ve etkili bir şekilde iletilebilirler ancak kanal taşımadıkça çok uzağa gidemezler. Göndericinin, alıcısının gerçekten kendisiyle uyum içinde olup olmayacağını, mesajın çarpıtılmadan yorumlanıp yorumlanmayacağını, "alıcının kafasındaki resmin herhangi bir benzerlik taşıyıp taşımayacağını" merak etmesi için iyi bir nedeni vardır (Baker, 2001: 413-468). Gönderici, mesajın kaynağıdır ve iletişimi başlatan taraftır. Göndericisiz iletişim olamaz. İletişimde önemli olan görev göndericininindir. İletişim önce gönderi tarafından zihinde oluşturulur. Kaynak, öncelikle mesajı kodlar. Mesaj kanalı aracılığıyla alıcıya yollar (Megep, 2014: 2-14).

2.2.3.2. Mesaj (Bilgi)

Mesaj, kağıt üzerinde mürekkep, havadaki ses dalgaları, elektrik akımındaki darbeler, bir el dalgası, havadaki bir bayrak veya anlamlı bir şekilde yorumlanabilen herhangi bir sinyal şeklinde olabilir (Baker, 2001: 413-468). Mesaj, alıcıya gönderilen bir uyarıcı görevi üstlenen bir sinyal veya sinyaller kombinasyonudur. İletişim, kaynak tarafından gönderilen mesajın algılanmasıdır. Mesaj, kaynak tarafından kodlanmış düşünce, duyu veya bilgi biçimi olarak tanımlanır. Mesajlar, göndericiden alıcıya giden verilerdir. Mesaj doğru kanalı takip etmelidir. Mesaj, doğru yol izlenmeden ulaşırsa etkinliğini yitirir. Alıcı ve kaynak ilişkisi yetersizdir (Megep, 2014: 2-14).

2.2.3.3. Kanal (Araç)

Kanal, mesajları taşıyan ortamdır. Kanal, mesajın göndericiden alıcıya iletirme şeklidir. Bu ışık, radyo, ses dalgaları, telefon kabloları ve sinir sistemi olabilir. Mesajın çeşidine göre kanal seçilmelidir. Gerçek iletişimin sağlanabilmesi için mesajın uygun kanaldan iletilmesi önemlidir (Megep, 2014: 2-14).

2.2.3.4. Alıcı (Hedef)

Hedef, bireysel dinleme, izleme veya okuma olabilir; veya bir tartışma grubu, bir konferans izleyicisi, bir futbol kalabalığı veya bir mafya gibi bir grubun bir üyesi; ya da bir gazete okuyucusu ya da televizyon izleyicisi gibi kitlesel izleyici olarak adlandırdığımız belirli bir grubun bireysel bir üyesi (Baker, 2001: 413-468). Alıcı, mesajı algılayan kişidir. Alıcı tek ya da birden fazla olabilir. Mesaj ulaşmadıysa iletişim gerçekleşmemiştir. Alıcı, şifreli mesajı alan ve kodunu çözen kişidir. Veya bir mesajın kendisi göndererek, gönderen olur. Biri kaynak diğeri alıcı olmak üzere en az iki kişi gereklidir. Gönderilen mesaj tek olsa da tek alıcısı veya çok sayıda alıcısı olabilir. Mesajın ayrıca bir veya daha fazla göndericisi olabilir. Mesajın alıcı sayısı

arttıkça, mesaj orijinalinden uzaklaşır. Başlangıçta iletişimde istenilen amaca ulaşamaz (Megep, 2014: 2-14).

İnsan açısından, kaynak yeterli veya net bilgiye sahip değilse; mesaj, iletilebilir işaretlerde tam, doğru ve etkili bir şekilde kodlanmamışsa; bunlar istenen alıcıya girişim ve rekabete rağmen yeterince hızlı ve doğru bir şekilde iletilmezse; mesajın kodu, kodlamaya karşılık gelen bir düzende çözülmezse ve son olarak, eğer hedef, istenen yanıt üretecek şekilde kodu çözülen mesajı işleyemiyorsa, o zaman sistem en yüksek verimlilikte değildir. Belki de böyle bir sistemle ilgili en önemli şey, alıcı ve göndericinin uyumlu olması gerektiği gerçeği (Baker, 2001: 413-468).

2.2.3.5. Kodlama-Kod Çözme

Bilgi, düşünce ve duyguların iletmeye elverişli bir mesaja dönüştürülmesine kodlama denir. Mesajı yorumlama sürecine kod çözme adı verilir. Alıcının mesajı yorumlama ve anlamlı bilgiye dönüştürmesi kod çözmedir. Mesaj, alıcının bildiği bir dilde yazılmamışsa, bu kod çözülemez (Megep, 2014: 2-14).

2.2.3.6. Geri bildirim (Feedback)

Geri besleme, kaynak tarafından iletilen mesaja hedef alıcının verdiği yanıt olarak adlandırılır. Bu yolla kaynak, iletişimin aktif olup olmadığı hakkında bilgi alır. Geri bildirim olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrılır. Olumlu geribildirim, kaynağa amaçlanan etkinin elde edildiğini bildirir. Olumsuz geribildirim, kaynağa alıcı üzerinde hedeflenen etkinin elde edilmediğini bildirir (Megep, 2014: 2-14).

2.2.3.7. Filtre (Tespit ve Değerlendirme)

Filtre, gönderici ve alıcı tarafından alınan mesajların değerlendirilmesidir. Algı burada devreye giriyor. Algı, insanların çevrelerindeki uyarılardan veya olaylardan haberdar olma ve bunları yorumlama sürecidir. Algı, belirli bilgileri duyma, anlama ve değerlendirme sürecidir. Algıdaki farkı iki faktöre bağlayabiliriz: dış ve iç faktörler. Algıda dış etkenler; farklılık, yoğunluk, sıklık, hareketlilik, tekrar, karşıtlık, yenilik ve benzerlik gibi etkenlerdir.

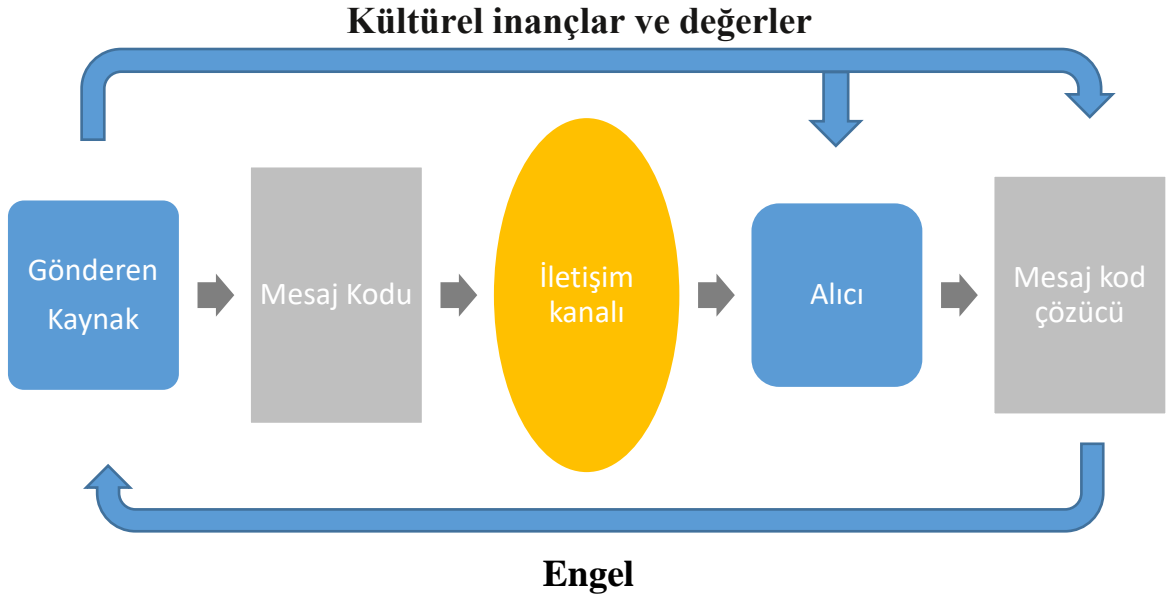
İletişim, mesajların sembolik olarak kodlandığı ve bir kanal aracılığıyla anlamı kendi çevresi bağlamında yorumlayan ve göndericiye yanıt sağlayan bir alıcıya iletiildiği etkileşimli bir süreçtir. İki ana iletişim türü, amaçlanan alıcıya göre sınıflandırılır. Kişilerarası iletişim, bireyler ve/veya küçük gruplar arasındaki bir değiş tokuşken, örgütsel iletişim genellikle daha geniş alıcı kitlesine yönelik daha resmi bir mesajdır. İletişim, dilin soyut ve sembolik doğası, hem göndericinin hem de alıcının öznelliği ve

kültürel farklılıkları, medya kanalı seçiminin uygunluğu ve etkili iletişimin önündeki dikkat dağıtıcı ve/veya engellerin varlığı ile karmaşıktır. Günümüzde, küresel iş dünyası, yeni medya kanalları sağlayan teknolojideki gelişmeler ve işgücünde artan cinsiyet, etnik ve yaş farklılıkları nedeniyle iş iletişimi daha karmaşık hale geliyor (Harvey, 2014: 1-4).

Verimli ve etkili iletişim: Engelleri kaldırmak. İletişim, göndericinin amaçlanan mesajı alıcı tarafından doğru bir şekilde anlaşılırsa etkili ve zaman ve para açısından daha az kaynak gerektiriyorsa verimli olarak kabul edilir. Her ikisine de sahip olmak ideal olsa da, hızlı ve ucuz teknolojinin mevcudiyeti nedeniyle, günümüzün etkinliği genellikle verimlilik için feda edilir. Bununla birlikte, kültürel yanlış anlamalar, yetersiz dil çevirileri, yanlış kanal seçimi ve zayıf dinleme becerileri gibi iletişimin önündeki yaygın engeller kaldırılarak, sürecin herhangi bir aşamasında etkililik artırılabilir (Harvey, 2014: 1-4).

Öğretmenler zamanlarının çoğunu iletişim etkinliklerine harcarlar. Sınıflarda konuşur ve ders anlatırlar ve öğrenciler, meslektaşlar, ebeveynler, yöneticiler ve halkla kişilerarası olarak dinler ve etkileşim kurarlar. Bu nedenle öğretmenlerin iletişim yeterlikleri hakkında oluşan izlenimler büyük ölçüde öğretmenlerin sözlü iletişim becerilerine dayanmaktadır (Rubin ve Feezel, 2009: 254-268).

İletişim sürecini tanımlayan çok sayıda grafik modeli vardır: dairesel etkileşim modeli, mesajların aynı anda gönderilmesi ve alınmasına ilişkin işlem modeli ve sarmal sarmal modeli. Yaygın olarak kabul edilen bir iletişim modeli olmamasına rağmen, bir geri besleme döngüsü, gürültü ve kültürel bağlam içeren doğrusal model (Şekil 1) en yaygın ve anlaşılması en kolay olanıdır (Harvey, 2014: 1-4).



Şekil 2.1: Temel iletişim modeli (Harvey, 2014: 1-4).

Gönderici ve alıcı sembollere aynı anlamı vermiyorsa iletişim süreci hatalıdır (Harvey, 2014: 1-4). İletişim, insanların ve kuruluşların başarısının merkezinde yer alır. İşyerinde, evde ve evde etkin bir şekilde iletişim kurma becerisi hayatta muhtemelen bir kişinin ihtiyaç duyduğu en önemli becerilerden biridir. Etkili iletişim sadece bir iş becerisi değildir; bir yaşam becerisidir ve işte, ailede ve sosyal durumlarda en önemli kişisel güç kaynağıdır. İletişim, fikirler, gerçekler, düşünceler ve duygular aracılığıyla anlama ve anlaşılma sürecidir. İyi iletişim, bir şeyleri ne kadar iyi söylediğimizle değil, ne kadar iyi anlaşıldığımızla belirlenir (Akilandeswari, Pavithra, Mariyam ve Banu, 2018: 31-32).

İletişim iki taraflı olduğu için mesajı karşı tarafa iletmek her zaman yeterli olmaz. Karşı taraf da mesajı anlamalıdır (Uzuntaş, 2013: 11-30). İletişim, mesajın bir kişiye veya bir grup insana iletiildiği bir süreçtir. Mesaj açık bir şekilde iletilirse ve açık bir şekilde ve alıcı tarafından göndericinin amaçladığı şekilde alındığında iletişimin etkili olduğu söylenir. Mesaj, alıcıya çarpık bir biçimde ulaşırsa veya bir şekilde anlam veya anlayış yaratmazsa, iletişimci iletişiminin engellerden etkilendiğini anlamalıdır. Dolayısıyla, iletişimin ancak alıcının, gönderenin ne iletmeye çalıştığını anlaması durumunda başarılı olduğunu söyleyebiliriz. Gönderici tarafından alıcıdan alınan geri bildirim, göndericinin mesajın nasıl yorumlandığını ve gerekirse gelecekteki mesajları değiştirme fırsatı olup olmadığını belirlemesine izin verir. Dikkatli bir iletişimci,

“etkili bir şekilde iletişim kurmak için hepimizin farklı olduğumuzu anlamamız gerektiğini hatırlayacaktır. Dünyayı algılayın ve bu anlayışı başkalarıyla iletişimimiz için bir rehber olarak kullanın.” Etkili bir iletişimci, bir mesajın anlaşılabilirliği veya yanlış anlaşılabilirliği sınırsız yolları tahmin eder. Bu nedenle, iletişimci yalnızca mesajıyla ilgilenmekle kalmamalı, aynı zamanda iletişiminin istenen geri bildirim almasını ve iletişim hedefine ulaşmasını sağlamak için dinleyicilerinin geçmişini de akılda tutmalıdır. Bu bağlamda bilinçaltında hızlı hareket etme ve tepki verme yeteneğini kazandığınızda iletişim becerilerinizden emin olabilirsiniz. En gelişmiş teknolojinin kullanımı bile etkili iletişimi garanti edemez. Dünya oldukça hızlı değişiyor ve iletişimci değişime ayak uydurmak zorundadır. Ancak, tüm etkili iletişimde belirli unsurlar vardır ve etkili iletişim kurmak için bu özelliklere dikkat edilmelidir. Etkili iletişimin unsurları birkaç başlık altında ele alınabilir (Akilandeswari, Pavithra, Mariyam ve Banu, 2018: 31-32):

2.2.4. İletişim Ve Global Çevre

Yeni göç modelleri, küresel iş fırsatlarındaki artışlar, çok uluslu ekiplerin kullanımı, gurbetçilerdeki artış, küresel çağrı merkezlerinin genişlemesi ve giderek etnik olarak çeşitliliğe sahip bir işgücü, iletişim üzerindeki kültürel etkilerin temel bir anlayışını gerektirir. Araştırmalar heterojen çeşitliliğin daha yaratıcı alternatifler ve çözümler üretme potansiyeline sahip olduğunu ortaya koyarken, aynı zamanda daha fazla çatışma ve iletişim yanlış anlamaları üretme potansiyeline de sahiptir. İletişim kalıplarının altında yatan kültürel farklılıklar ve değerler hakkında biraz bilgi sahibi olmadan, etnosentrik bir zihniyetten, kişinin kültürünün diğerlerinden daha üstün olduğu inancından gelen mesajları kodlamak ve deşifre etmek kolaydır ve bu durumda en iyi yolu sunar. İletişim kurmak, göndericiler ve alıcılar aynı dilde iletişim kurduğunda bile kültürel engeller yanlış anlaşılmalara neden olabilir. Şekil 1'deki İletişim Süreci Modeli öğelerini çevreleyen çerçevede belirtildiği gibi, tüm iletişimler, sözcükleri, yüz ifadeleri ve jestleri kültürel temelli olan ve ortak bir bilgi aktarmayan iletişimcilerin kültürel değerleri ve inançları içinde gerçekleşir ve bunlardan etkilenir. anlam. Sonuç olarak, kültürlerarası alışverişlerde, geri bildirim döngüsü, alışverişte paylaşılan bir anlam olup olmadığını kontrol etme mekanizması olarak daha da önemli hale gelir. Bir kültürdeki çeşitli iletişim kalıplarını anlamak için, bu kalıplara anlam veren köklü kültürel değerleri anlamamız gerekir. Belirli bir kültürün tüm üyelerinin tek tip bir tarzda iletişim kurduğunu söylemek bir genelleme olsa da, kültürel eğilimler

vardır. Küresel ticaretin büyümesi nedeniyle, kültürel farklılıklar örgütsel iletişimi de etkiler. Statü ve grup ilişkilerinin çok önemli olduğu yüksek bağlamlı kültürlerde, daha yüksek rütbeli bireylerden gelen mesajlar daha fazla güvenilirlik taşır ve sorgulanmaya veya eleştirilmeye daha az eğilimlidir. Astların üstlerinin statüsü tarafından daha az kısıtlandığı düşük bağlamlı kültürlerde, katılmamak, karşı teklifler sunmak veya doğrudan mesajın içeriği hakkında yorum yapmak yaygındır. Uluslararası pazarlarda pazarlama iletişimi, dil engelleri, demografik farklılıklar ve yasal/ politik kısıtlamalar nedeniyle özellikle zordur. Ancak uluslararası alanda çalışan şirketlerdeki üst düzey yöneticiler, kültürel farklılıkların görünmez bariyerlerinin pazarlama iletişimde yarattığı önemi bazen ihmal etmektedir (Harvey, 2014: 1-4).

İletişim neden bozulur? İletişimin öğeleri gönderen, kodlama, mesaj, ortam, kod çözme, alıcı ve geri bildirimdir Bu unsurlarda herhangi bir şekilde engel varsa, tam bir anlam ve anlayış netliği oluşmaz. Yazar George Bernard Shaw, “İletişimdeki en büyük sorun, başarılı olduğu yanılmasıdır” diye yazmıştır. Dört tür engel: süreç engelleri, fiziksel engeller, anlamsal engeller ve psikososyal engellerdir. Etkili iletişim, hem gönderici hem de alıcı tarafından çaba ve beceri gerektiren iki yönlü bir süreçtir. Yöneticiler zaman zaman iletişim sürecinde bu rollerin her birini üstlenecektir. Konsept, bir göndericinin mesajının hem sözlü hem de sözlü olmayan içeriğin yanı sıra bir duygu bileşeni içerdiğini kabul eder. Alıcı, mesajın toplam anlamını anlamak için her iki bileşenin de farkında olmalıdır (Lunenburg, 2010: 1-10).

Teknoloji, günlük hayatımızdaki eylemleri ve kararları hem etkinleştirebilir hem de kısıtlayabilir. İnsanların aşırı iletişim algısına en çok kafa karıştırıcı veya belirsiz mesajlar katkıda bulunmuştur. İnsanların ağlarındaki kişilere yanıt vermek zorunda hissettiklerini ve diğerlerinin de yanıt vereceklerine dair bir beklentisi olduğunu göstermektedir. Mobil cihazların dünya çapında yaygınlaşmasıyla birlikte, insanlara her zaman erişilebileceğine dair büyüyen bir sosyal norm var. Cep telefonlarının aşırı iletişim ile ilgili olabilecek diğer iki özelliği, bulunabilirlik ve çoklu ortamdır. Başkalarının kendilerine her zaman ulaşabileceklerini değil, aynı zamanda fiziksel olarak nerede bulduklarını da bildiklerini düşünen insanlar üzerinde ek bir baskı olabilir (Stephens, ve diğerleri, 2017: 269-289). Veli-öğretmen iletişimi, akıllı telefonlar ve diğer yeni iletişim teknolojileri sayesinde gelişmeye devam ediyor (Thompson, Mazer ve Grady, 2015: 187-207).

İletişim tanımları incelendiğinde birbirinden ayrıldığı üç nokta vardır. Bu üç kritik kavramsal farklılaşma noktası, tanımların bölündüğü noktaları sağlar. Tanımlar

kavramların tanımları olsa da, tanımsal bölünme kavramsal bölünmeyi yansıtır ve kavramsal bölünme, kavramların bizi yönlendirdiği davranışsal alanı değiştirir, böylece bu kavramsal başlangıçlardan çıkarılan teorileri önemli ölçüde etkiler (Dance, 1970: 201-210).

Kavramsal bölünmenin üç noktası şunlardır (Dance, 1970: 201-210): Gözlem düzeyi, gönderenin niyetinin varlığı veya yokluğu, eylemin normatif yargısı (iyilik-kötülük/başarılı-başarısız).

Gözlem düzeyi: İletişimin tanımları, bilinçli etkileşim içindeki insanoğlunun tüm davranışlarından anlamlı, amaçlı davranışlarına kadar neredeyse akla gelebilecek her düzeydeki alanları yansıtır. Ek olarak, bazı tanımlar tüm seviyeleri dikey olarak kesen temalara (süreç gibi) odaklanır. Açıktır ki, ihtiyaç duyulan teoriler ve öne sürülen teoriler, gözlem düzeyine bağlı olarak büyük ölçüde farklılık gösterecektir. Tanımlar, farklı sistem seviyelerine olan ilgiyi yansıtır ve yine de farklı sistem seviyeleri, davranış alanlarında ve muhtemelen gözlemlerin sayısı ve yorumlanmasında ve sonuçta ortaya çıkan teori inşasında geniş varyasyonları içerecektir.

Gönderenin niyetinin varlığı veya yokluğu: Niyetin kavramsal bileşeni, davranışsal alanı önemli ölçüde azaltır ve bir teorinin kapsamını ve gücünü önemli ölçüde değiştirir. Niyetlilik kavramı, deneyim ve gerçekliğin kavramsal bileşene itiraz ettiği durumlardan biridir. Eğer kişi yalnızca iletişim olarak gönderici niyeti ile karakterize edilen eylemleri dahil etmeyi seçerse o zaman, açık bir aldatma veya kaza olan ancak organizma adına bilgi edinme veya davranış değişikliği ile sonuçlanan eylemleri nasıl sınıflandırır? başka bir organizmanın davranışının (sözlü mesajlar dahil) bir sonucu olarak mı?

Eylemin normatif yargısı: Normatif yargının kavramsal bileşeni daha da seçicidir. İletişimin temsilcisi olarak yalnızca başarılı etkileşimi (iletişimsel olayın bir sonucu olarak gönderenin amacına ulaşıldığı bu tür bir etkileşim olarak tanımlanır) dahil etmeyi seçersek, o zaman davranış alanımız ve sonuçta ortaya çıkan gözlemler ve nihai teori sakatlayıcı bir şekilde kısıtlanır.

Örgütsel ortamda aşırı iletişim çalışmaları genellikle zamansal özellikleri gözden geçirir. Örneğin, alınan mesajların miktarı, bu mesajların gelme hızı ve mesajları işlemek için yeterli zamanın olmaması ile birleştiğinde genellikle daha da kötüleşir. Bu tür teknolojiler genellikle zaman kazandıran cihazlar olarak kabul edilir, ancak iletişim aşırı yüklenmesindeki artışların nedeni olarak da işaretlenirler. Aşırı iletişimin

zamansal özelliklerini hesaba katmak için, bireylerin iletişim kurduğu kanalları, kanalın eşzamanlılığıyla bağlantılı olarak incelemek gerekir. Eşzamanlılık seviyeleri, bir iletişim kanalının zamansal özelliklerini tanımlar. Örneğin, oldukça uyumlu bir kanalın kullanılması, bir mesajın ne kadar hızlı alındığını (hızlı oran) ve buna karşılık gelen anında yanıtı ortaya çıkarır. Düşük senkron kanalların (asenkron kanalların) kullanımı, bir mesajın teslimindeki algılanabilir gecikmeleri ve buna karşılık gelen yanıtta gecikmeyi içerir. O halde eşzamanlılık, iletişim aşırı yüklenmesine katkıda bulunan bir faktör olabilen etkileşimin hızını temsil eder hale gelir. Aşırı iletişim, karar vermek için uygun bilgiyi kullanamama, bakış açısı eksikliği, bilişsel stres ile ilişkilendirilmiştir. İletişim aşırı yüklenmesini, belirli bir zaman diliminde, bir kuruluş üyesinin bilgide bireyin arzularından, ihtiyaçlarından veya üstesinden gelebileceğinden daha fazla nicelik, karmaşıklık ve/veya iki anlamlılık algılama derecesinin bir ölçüsü olarak değerlendiririz (Cho, Ramgolam, Schaefer, ve Sandlin, 2011: 38-54).

2.2.5. Teknolojinin iletişim üzerindeki etkisi.

Teknolojideki ilerlemelerin, özellikle küresel düzeyde ve sanal ekiplerde, bireylerin ve kuruluşların iletişim biçimlerini değiştirdiğine şüphe yokken, elektronik iletişimin kullanılabilirliği ve kullanımı hakkında da bazı yanlış anlamalar var. İnternet, birden çok zaman diliminde iletişimi anlık hale getirir. Twitter ve mesajlaşma, kısaltılmış yazım ve sembollerden oluşan yeni bir dil tanıttı. Sosyal medya, kişiler arası etkileşim kalıplarını değiştirdi ve “arkadaş” kelimesine yeni bir anlam kazandırdı. Ancak gerçek şu ki, bu küresel alan aynı zamanda yalnızca bu tür teknolojik kaynaklara ve güncellemelere erişim ve araçlara sahip üyeler ve kültürel gruplar tarafından erişilebilen çok ayrıcalıklı bir alan. Ayrıca internet iletişim aracı olarak İngilizceyi rahatça kullanabilen bireylere ayrıcalık tanımaktadır. Başkalarıyla iyi iletişim kurma yeteneği, iş hayatında her zaman gerekli görülmüştür. Eskiden iyi yazmak, anlaşılır konuşmak ve dikkatle dinlemek yeterliydi. Bununla birlikte, küresel iş bağlamı ve elektronik medyanın artan kullanımı, temel iletişim sürecini yeni ve zorlu yollarla karmaşıklaştırdı. Günümüzde etkili iletişim, kodlanmış mesajın kültürel bağlamının anlaşılmasını, giderek artan medya seçenekleri arasından uygun kanalın seçilmesini ve kültürler arası bir ortamda amaçlanan anlamın şifresini çözme becerisini gerektirir (Harvey, 2014: 1-4).

İletişim bilgi ve ortak anlayışı bir kişiden diğerine aktarma süreci olarak tanımlanabilir. Her iletişimde iki ortak unsur gönderici ve alıcıdır. Gönderen, iletişimi

başlatır. Alıcı, mesajın gönderildiği kişidir. Gönderen kodlar bir mesaj oluşturmak için sözcükleri, sembolleri veya hareketleri seçer. İleti sözlü, sözsüz veya yazılı dil biçimini alan kodlamanın sonucudur. Mesaj, bir kanal aracılığıyla gönderilir. Kanal, iletişimin taşıyıcısıdır. Ortam, yüz yüze görüşme, telefonla görüşme, e-posta veya yazılı rapor olabilir. Alıcı kodu çözer. Alınan mesajı anlamlı bilgilere dönüştürür. Engel, mesajı çarpıtan herhangi bir şeydir. Mesajın farklı algılanması, dil engelleri, kesintiler, duygular ve tutumlar gürültü örnekleridir. Geri bildirim alıcı, göndericinin mesajına yanıt verdiği ve mesajı gönderene geri verdiği oluşur. Geri bildirim, göndericinin mesajın alınıp alınmadığını ve anlaşıldığını belirlemesini sağlar. İletişim sürecindeki unsurlar iletişimin kalitesini belirler. Bu unsurlardan herhangi birinde bir problem olması iletişimin etkinliğini azaltabilir. Geri bildirim olmazsa, iletişim süreci tek yönlü olarak isimlendirilir. İki yönlü iletişim, geri bildirimle gerçekleşir ve daha çok istenen bir durumdur (Lunenburg, 2010: 1-10).

2.2.6. İletişim yükünün tanımları ve ana bileşenleri

Meier'e göre, iletişim yükünü tanımlamak için araştırmacıların birkaç bileşeni anlaması gerektiğini öne sürüyor (Cho, 2017: 38-54):

- a) Ayırt edilebilir mesaj türlerinin akış hızları,
- b) Filtreleme ve kodlama prosedürleri,
- c) Bellek, belgelenmiş bilgi ve diğer birikmiş kaynaklarla etkileşim,
- d) Mesajlara yanıt verme kapasitesi,
- e) Çıktı türlerinin akış hızları ve
- f) Performansta neyin hata oluşturduğunu belirleyen kurallar.

Bu bileşenler öncelikle iletişim yükünün iki boyutuyla ilişkilidir: iletişimsel içeriğin miktarı ve iletişimsel içeriği işleme kapasitesi.

İlk olarak iletişim yükü, iletişim içeriğinin miktarıyla derinden ilişkilidir. Bir iletişimci almak istediğinden daha fazla iletişim içeriği aldığı anda, iletişimci, iletişim (aşırı) yükleme (veya istenenden daha az içerik alındığında düşük yükleme) yaşar. Downs tarafından geliştirilen İletişim Denetimi, iletişim yükünü tanımlamak için esas olarak iletişimin “alınan” içeriğinin miktarındaki bu dengesizliğe odaklanır. İkinci olarak iletişim yükü, toplanan iletişim içeriğinin işleme hızına göre belirlenir. Bununla ilgili olarak, Farace, Monge ve Russell iletişim yükünü “bir bireye yönelik iletişim girdilerinin hızı ve karmaşıklığı” olarak tanımlamıştır. Ayrıca, Chung ve Goldhaber

iletişim yükünü, “bir örgüt üyesinin, bilgide bireyin arzularından, ihtiyaçlarından veya süreç içinde idare edebileceğinden daha fazla nicelik, karmaşıklık ve/veya iki anlamlılık algılama derecesinin bir ölçüsü” olarak tanımlamıştır. Bu nedenle, iletişim yükü, iletişim içeriği miktarının ve toplanan içeriğin işlenmesi için gereken sürenin birleşik etkileri tarafından belirlenir. İletişim yüküne yönelik bu yaklaşım dizisi, büyük ölçüde iletişim yükünün nicel ve ölçülebilir yönlerine bağlıdır. Alınan bilgi beklenen bilgiyi aştığında bilgi yüklemeyi yaşanır. Bu nedenle araştırmacılar, kişinin aldığı iletişim içeriği miktarını, değiş tokuş edilmesini görmek istediği iletişim içeriği miktarıyla karşılaştırarak iletişim yükünü ltler. İletişim içeriğinin niceliğini vurgulayan bu bakış aıllarının yanı sıra, iletişim yükünün daha iyi anlaşılabilmesi için bu tür iletişim içeriklerinin niteliği de göz önünde bulundurulmuştur. Özellikle, daha gelişmiş bir iletişim yükü modeli, katma değerli bir aşırı bilgi yükleme modeline bağlı olabilir. Simpson ve Prusak'a göre, aşırı bilgi yklemeinden kaynaklanan sorunlar “büyük ölçüde yönetim kullanımı için 'yüksek kaliteli' bilgi yaratmadaki başarısızlığın bir belirtisidir. Bu, iletişim içeriğinin aşırı yüklenmesinden kaynaklanan iletişim yükünün, düşük kaliteli iletişim içeriğiyle birleştiğinde daha da sorunlu hale geldiği anlamına gelir. Tersine, bir iletişimci yüksek kaliteli iletişim içeriği aldığında, toplanan içeriği daha verimli bir Şekilde işleyebilir (Cho, 2017: 38-54).

Doğruluk, rehberlik, erişilebilirlik, az bulunurluk ve ağırlık. Beş boyutun her biri aşağıdaki gibi çoklu alt boyutlardan oluşmaktadır (Cho, 2017: 38-54):

Doğruluk: kesinlik, geçerlilik, kapsamlılık, güven derecesi;

Rehberlik: ngrlebilirlik, problem farkındalığı, çözüm tanımlama;

Ulaşılabilirlik: konum bilgisi, erişim kolaylığı, kullanım kolaylığı, anlaşılabilirlik;

Az Bulunurluk: zgnlk, yaratıcılık, kaynak girişi;

Ağırlık: alaka düzeyi, güncellik, sunum tarzı.

Bu değere dayalı aşırı bilgi yükleme modeli, iletişim yüküne genişletilebilir. Kalitenin beş boyutunun her biri, belirli iletişim içeriği türleriyle (rneğin sözlü, sözsüz iletişim ipuçları) ilişkilendirilebilir.

2.2.7. İletişim yükünün tahmin edicileri ve sonuçları

İletişim yükü, bir dizi tahmin edici ile yakından ilişkilidir. Özellikle, aşırı iletilen iletişim içeriğine odaklanarak, aşırı bilgi yükünün tahmin edicileri, iletişim yükünü anlamada yaygın olarak tartışılmaktadır. Yönetim, muhasebe ve pazarlama gibi birden

çok disiplindeki literatürde, aşırı bilgi yüklemesinin belirli nedenleri olarak anlaşılacak birden çok yapı vardır. Beş farklı tahmin edici şunlardır (Cho, 2017: 38-54):

- a) Kişi,
- b) Görevler veya süreçler,
- c) Organizasyonel tasarım,
- d) Bilgi teknolojisi ve
- e) Bilginin kendisi.

Aşağıda verilenler iletişim üzerine daha fazla düşünülerek, iletişim yükünü öngören beş yapı olarak anlaşılabilir (Cho, 2017: 38-54):

2.2.7.1. Kişisel faktörler:

Belirsizliğe tolerans, bilgi işleme kapasitesi, karar kapsamı, kişisel özellikler, kişisel durumlar (örneğin günün saati), sosyal iletişim engelleri, kişilerarası iletişim nedenleri (örneğin kaçış).

2.2.7.2. İletişim içeriğinin özellikleri:

Belirsizlik, çeşitlilik, belirsizlik, karmaşıklık ve içeriğin yoğunluğu; çeşitli iletişimsel ipuçları (örneğin, sözlü, sözsüz ipuçları).

2.2.7.3. Görev ve süreç parametreleri:

Rutinleştirme, görevlerin karmaşıklığı, zaman baskısı, işlenen bilgilerin eşzamanlılığı, işlevler arası görevler, görevlerin yaratıcılığı, iletişim işleme yapıları (örneğin, dikey ve yatay raporlama).

2.2.7.4. Organizasyon tasarımı:

İşbirliğine dayalı çalışma, örgütsel hiyerarşi, grup heterojenliği, iletişim sistemleri, çok kültürlü örgütler.

2.2.7.5. Bilgi Teknolojisi:

E-posta, intranet, telekonferans yöntemleri, erişim hızı, akıllı cihazlar aracılığıyla her yerde erişim. Birden çok alt boyuttan oluşan bu farklı yapıların yol açabileceği iletişim yükü, hem kişisel hem de örgütsel düzeyde çeşitli olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmektedir. İletişim yükü, öncelikle iletişimsel içeriğin, bir iletişimcinin onu işleme kapasitesinin üzerindeki fazlalığı olarak anlaşıldığından, iletişim yükünün ana

belirtileri, iletişimcinin iletilen mesajların gerçek anlamlarını kavramasını engelleyen belirsizlikleri ve belirsizlikleri içerir. İletilerdeki belirsizlik ve belirsizliklerin olumsuz yönleriyle ilgili olarak, iletişim yükünün aşağıdaki sonuçları dikkat çekicidir. Öncelikle belirsizlik ve belirsiz mesajlar, özellikle daha düşük iş tecrübesine sahip çalışanlar için rol belirsizliğı ve rol çatışmaları ile bağlantılıdır. İkinci olarak, bir iletişimci iletişim içeriğinde aşırı yük aldığında daha iyi kararlar almak için ekstra kaynaklara (zaman, enerji) yatırım yapması gerekecektir. Bu, karar vermede gecikmeler ve potansiyel olarak daha kötü kararlar anlamına gelir. Üçüncüsü, kişisel farklılıklara rağmen, aşırı iletişim, çeşitli psikolojik faktörlerle, özellikle zihinsel stresle doğrudan ilişkilendirilebilir. Öz denetim kaybı, öz yeterliliğın azalması vb. Dördüncüsü, bu kişisel düzeydeki sonuçlara ek olarak, kuruluşlar, düşük kurumsal performans, disiplinler arası görevlerin başarısızlığı vb. gibi iletişim yükünün neden olduğu olumsuz sonuçlardan da zarar görebilirler (Cho, 2017: 38-54).

Yukarıda detaylandırıldığı gibi, iletişim yükünün ana sonucu, belirsizliklerin ve muğlaklıkların yaratılmasını içerir. Özellikle, bir iletişimci çelişkili iletişim içeriğı aldığında, aynı konuda rakip görüşlerin varlığından dolayı yüksek düzeyde belirsizlik yaşar. Bir iletişimcinin bu tür belirsizlik durumlarına tepki verme biçimi, birçok açıdan anlaşılmıştır. İlk olarak, belirsizlik azaltma teorisine (uncertainty reduction theory URT) göre, belirsizlikler olumsuzdur ve kişinin verilen görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmesini engeller. Bu nedenle belirsizliklerin azaltılması gerekmektedir.

Motive edilmiş bilgi yönetimi teorisi (theory of motivated information management TMIM), belirsizliklerin mutlaka azaltılmasının gerekmediğini, ancak aktörler tarafından aktif olarak yönetildiğini varsayar. Bu teori, yorumlama, değerlendirme ve karar aşamalarından oluşan bir aşama modelini ele alır. TMIM'e göre bir iletişimci ek bilgilerden olumsuz sonuçlar beklediğinde belirsizlikleri azaltmaya yönelik girişimlerde bulunma olasılığı daha düşüktür. Bunun yerine, iletişimci daha fazla bilgi aramadan ve hatta çelişkili bilgiler arayarak bu belirsizlikleri sürdürmeyi tercih edecektir. Örneğın, kritik hastalıklardan (örneğın AIDS) muzdarip hastaların davranış kalıpları üzerine araştırmalar için TMIM benimsenmiştir. Bu tür hastaların, hastalıkları hakkında ya çok az ya da çelişkili bilgiler arayarak belirsizlikleri sürdürdükleri gözlemlenmiştir. Bu şekilde, belirsizlikler iletişimci tarafından aktif olarak yönetilebilir. Benzer şekilde, iletişim yükünden kaynaklanan belirsizlikler ve belirsizlikler, organizasyon üyeleri tarafından basitçe azaltılmak yerine stratejik olarak yönetilebilir (Cho, 2017: 38-54).

2.2.8. İletişim teknolojileri ve iletişim yükü

İletişim yükü, özellikle birden çok türde iletişim içeriğini işleme kapasitesi bir teknolojiden diğerine farklı olduğunda, kullanılan iletişim teknolojileri türleri tarafından önemli ölçüde belirlenebilir. Birçok iletişim medyası teorisi arasında medya zenginliği teorisi (media richness theory), iletişim teknolojileri ve iletişim yükü arasındaki ilişkileri anlamak için yararlıdır. Medya zenginliği teorisinin önerdiği gibi, iletişim medyası farklı zenginlik seviyeleri ile karakterize edilir. Medya zenginliği dört bileşen tarafından belirlenir (Cho, 2017: 38-54):

- a) Çoklu ipuçları,
- b) Dil çeşitliliği,
- c) Geri bildirim hızı ve
- d) Kişisel odaklanma.

Çoklu ipuçları, fiziksel mevcudiyet, sözel olmayan ipuçları ve sözlü ipuçları (örneğin, ses tonlaması) gibi çoklu iletişimsel ipuçlarını iletmek için farklı medya biçimleri arasındaki kapasite farklılıklarına atıfta bulunur.

Dil çeşitliliği, dilsel semboller aracılığıyla aktarılan anlam yelpazesi ile ilişkilidir. Diğer dilsel sembollerle (örneğin, grafiksel görüntüler) karşılaştırıldığında, doğal diller daha geniş bir anlam yelpazesi iletebilir.

Geri bildirim hızı, her bir ortamın geri bildirim alışverişi sırasında sunduğu hız farklılıklarını ifade eder.

Kişisel odaklanma, kişisel bir odağı dahil etme ve alıcının ihtiyaçlarını karşılama yeteneğini tanımlar. Her iletişim ortamı biçimi, dört faktörün kapsamlı bir değerlendirmesine dayalı olarak zenginlik açısından sıralanabilir. Örneğin, yazılı bir not nispeten yalın bir ortam olsa da, yüz yüze iletişim nispeten daha zengindir. Doğal diller daha geniş bir anlam yelpazesi iletebilir. Her iletişim ortamı biçimi, dört faktörün kapsamlı bir değerlendirmesine dayalı olarak zenginlik açısından sıralanabilir (Cho, 2017: 38-54).

İletişim yükü ile ilgili olarak, medya zenginliği, iletişim aşırı yüklenmesi ve alınan ipuçlarını işleme kapasitesi ile ilgilidir (Cho, Ramgolam, Schaefer, ve Sandlin, 2011: 38-54). Daha yalın medyaya kıyasla, iletişimsel ipuçlarının miktarı açısından, daha zengin medya daha çeşitli iletişimsel ipuçları sağlayabilir ve geri bildirimini daha hızlı paylaşabilir. Bu, benzer koşullar altında, daha zengin medyanın iletişim yüküyle

ilişkilendirilme olasılığının daha yüksek olduğu anlamına gelir. Bununla birlikte, medya zenginliği ve iletişim yükü arasındaki bu ilişki, özellikle daha zengin medyanın geri bildirim paylaşma kapasitesini düşündüğümüzde daha karmaşıktır. Bir iletişimci, mesajların gerçek anlamlarını netleştirebilecek çeşitli ipuçlarına erişebiliyorsa ve geri bildirim alışverişinde bulunabiliyorsa, elde edilen iletişim ipuçlarını işleme kapasitesi de artabilir. İletişim içeriğini işlemeye yönelik bu gelişmiş yeteneği anlamak için medya eşzamanlılık teorisi (Media Synchronicity Theory) de yararlıdır. Carlson ve George eşzamanlılığı “Bir ortamın tüm katılımcıların aynı anda iletişim olayına dahil olduğu hissini yaratma yeteneği.” olarak kavramsallaştırırlar. Bu, temelde iki iletişimci arasında eşzamanlı iletişim olduğunu varsayar. Buna göre yüz yüze iletişim, mobil metin mesajlarından daha senkron bir kanaldır. Senkron iletişim kanallarının temel gücü, bu kanallar aracılığıyla bir iletişimcinin mesajıyla ilgili anında geri bildirim alabilmesi ve mesajı netleştirebilmesidir. Bu, eşzamanlı iletişimin kişinin iletişimsel içeriği işleme yeteneğini geliştirebileceği anlamına gelir. Bu konuyu daha iyi anlayabilmek için iletişim teknolojilerinin sürekli gelişimi göz önünde bulundurulmalıdır. İletişim teknolojilerinin doğası ve bu doğayla ilişkili değerler sürekli olarak evrimleşmiş ve değişmiştir. Örneğin, eposta geleneksel olarak tipik bir örnek olarak kabul edilirken, asenkron kanal, akıllı telefonların ve telekomünikasyon ağlarının geliştirilmesinin desteğiyle daha senkronize hale geldi. İletişim teknolojilerinin bu şekilde gelişmesi, medya zenginliği ile de derinden ilişkilidir. Akıllı telefonlardaki gelişmelerle birlikte, mobil iletişim artık kullanıcıların birden fazla iletişimsel ipucunu aynı anda paylaşmasına olanak tanıyor. Örneğin, mekansal olarak dağılmış üyeler arasında video ve sesli konferans, mobil uygulamalar tarafından kolayca desteklenir. Geleneksel telefonların ve özellikli telefonların aksine, akıllı telefonlar aynı zamanda ek iletişim ipuçları sağlar. Gelişmiş iletişim teknolojileri aracılığıyla iletilen bu ek ipuçları, iletişimcilerin alınan içeriği daha hızlı ve verimli bir şekilde işlemesini sağlayarak potansiyel olarak algılanan iletişim yükünün azalmasına yol açar (Cho, 2017: 38-54).

2.2.9. İletişim yükündeki kültürel farklılıklar

İletişim faaliyetleri temelde ulusal kültürlerle sınırlıdır. Sözlü ve sözsüz iletişimdeki kültürel farklılıkları destekleyen çok sayıda kanıt vardır. Bu, iletişim yükünün kültürel olarak da sınırlandırılabilirliğini göstermektedir. Pek çok kültürel yaklaşım arasında Hofstede'nin kültürel boyutları birçok iletişim çalışmasına büyük ölçüde

uygulanmıştır. Başlangıçta, Hofstede dört kültürel boyut önermiştir (Cho, 2017: 38-54):

- a) Güç mesafesi,
- b) Bireycilik ve kolektivizm,
- c) Belirsizlikten kaçınma,
- d) Erkeklik ve kadınlık.

Bu dört kültürel boyut: güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma, iletişim yükü ile birlikte kolaylıkla düşünülebilir.

İlk olarak, güç mesafesi, insanların eşit olmayan güç ilişkilerinin varlığını kabul etme derecesi olarak tanımlanır. Hofstede, özellikle, “Güç mesafesi geniş toplumlardaki insanlar, herkesin başka bir gerekçeye ihtiyaç duymayan bir yere sahip olduğu hiyerarşik bir düzeni kabul eder”. Ayrıca Hofstede'ye göre yukarıdan aşağıya tek yönlü dikey iletişim, yüksek güç mesafesi kültürlerinde daha baskındır. Bu, daha az güce sahip organizasyon üyelerinin daha yüksek dereceli kişilerden istemeden iletişim içeriği alma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve ek bilgi almayı reddetme olasılıklarının daha düşük olduğu anlamına gelir. Bu nedenle, yüksek güç mesafesine sahip kültürlerdeki insanların aşırı iletişim yüklemesi yaşama olasılığı daha yüksektir. Yukarıdan aşağıya tek yönlü dikey iletişim, yüksek güç mesafesine sahip kültürlerde daha baskındır. Bu, daha az güce sahip organizasyon üyelerinin daha yüksek dereceli kişilerden istemeden iletişim içeriği alma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve ek bilgi almayı reddetme olasılıklarının daha düşük olduğu anlamına gelir. Bu nedenle, yüksek güç mesafesine sahip kültürlerdeki insanların aşırı iletişim yüklemesi yaşama olasılığı daha yüksektir. Yukarıdan aşağıya tek yönlü dikey iletişim, yüksek güç mesafesine sahip kültürlerde daha baskındır. Bu, daha az güce sahip organizasyon üyelerinin daha yüksek dereceli kişilerden istemeden iletişim içeriği alma olasılıklarının daha yüksek olduğu ve ek bilgi almayı reddetme olasılıklarının daha düşük olduğu anlamına gelir. Bu nedenle, yüksek güç mesafesine sahip kültürlerdeki insanların aşırı iletişim yüklemesi yaşama olasılığı daha yüksektir. Ardından, güç mesafesine ek olarak, Cho'ya (2014) göre belirsizlikten kaçınma, belirsizlikleri azaltmak için geri bildirim arama davranışlarını belirleyen etkili bir faktördür. Hofstede'ye göre, bu kültürel boyut “Bir toplumun belirsiz ve belirsiz durumlar tarafından tehdit edildiğini hissetme ve daha resmi kurallar oluşturarak bu durumlardan kaçınmaya çalışması” olarak kavramsallaştırılmaktadır.” Belirsizlikten

kaçınma kültürleri yüksek olan ülkeler, iletişimcileri mümkün olduğu kadar çok iletişim içeriğini aktif olarak paylaşmaya teşvik eden güçlü iletişim sistemlerine güvenme eğilimindedir. Bu nedenle, bu kültürel boyut, iletişimcilerin iletişim yükünün neden olduğu belirsizliklere ve belirsizliklere verdiği yanıtlarla önemli ölçüde ilişkilidir. Diğer bir deyişle, Yüksek belirsizlikten kaçınma kültürlerindeki insanların, düşük belirsizlikten kaçınma kültürlerindeki insanlara kıyasla, belirsizlikleri azaltma olasılığı daha yüksektir. Örneğin, Hofstede'ye göre Çinliler, Japonlara kıyasla belirsiz ve belirsiz durumlara karşı daha hoşgörülü olabilir. Japon iletişimcilerinin belirsizlikleri azaltmak için Çinlilerden daha aktif davranışlarda bulunabileceğini ima ediyor. Örgütsel tasarımlar açısından, en göze çarpan değişikliklerden biri, örgütsel iletişimin neredeyse yalnızca İnternet tabanlı teknolojiler aracılığıyla gerçekleştiği sanal organizasyonlardaki sürekli artıştır. Bu, organizasyonel ortamlardaki iletişim yükünün geleneksel ortamlardan farklı bir şekilde anlaşılması ve incelenmesi gerektiği anlamına gelir. Medya zenginliği teorisine dayanarak, sanal organizasyonlardaki iletişim yükünün, geleneksel organizasyonlara kıyasla daha az çeşitli iletişimsel ipucu türleri tarafından belirlenme olasılığının daha yüksek olduğu tahmin edilebilir. Üstelik, bu sanal iletişimle ilgili olarak, bulut kaynak teknolojileri de günümüzün çalışan iletişimi için önemli. İnternetler gibi internet tabanlı iletişim sistemlerinden farklı olarak bu teknolojiler, çalışanların ana organizasyonel sistemlere erişerek organizasyonel görevleri tamamlamalarına olanak tanır. Bu, her yerde bulunan ofis sistemleri aracılığıyla organizasyon üyeleri arasında sanal iletişimin genişlemesi anlamına gelir. Dolayısıyla sanal organizasyon gibi çalışanlar arasındaki bu tür siber iletişim de iletişim yükü yaratmanın temel mekanizmalarını değiştirecektir. Bu, her yerde bulunan ofis sistemleri aracılığıyla organizasyon üyeleri arasında sanal iletişimin genişlemesi anlamına gelir (Cho, 2017: 38-54).

Uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte eğitimde teknolojinin kullanımı daha fazla gündeme gelmiştir. Kullanılan çevrim içi platformlar salgın sonrasında da dijital ortamlara olan yönelmenin artarak devam edeceğini göstermektedir. Yeni çözüm arayışları kapsamında etkili bir çözüm yolu bulmak için eğitim paydaşlarının etkili iletişimi zorunlu hale gelmiştir. İletişim, eğitim yönetiminin temelini oluşturmakla birlikte güçlü ve etkili iletişim eğitim ve öğretimin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Eğitim süreçlerinin tamamında büyük etkiye sahip olan iletişim, eğitim örgütlerinde her bir bireyin etkili ve uyumlu çalışmasını sağlamaktadır. Çünkü iletişim olmadan örgütler varlıklarını devam ettiremezler. İnternet tabanlı iletişim araçları ve bunları daha yoğun şekilde kullanılması iletişimi daha da önemli hale getirmiştir.

Kovid-19 salgını sebebiyle yaşadığımız uzaktan eğitim sürecinde her zamankinden daha fazla iletişimin gerçekleştiği görülmektedir. İnternet tabanlı iletişim araçları ve akıllı cihazların daha yoğun kullanılmasıyla birlikte iletişimin önemli ve yoğunlaşmasında temel sebep olarak görülmektedir. Ayrıca belirsizliklerin olduğu durumlarda da iletişim yoğunluğu artmaktadır. Kovid-19 salgını sürecinde öğretim sektöründe belirsizliklerin yaşanmıştır. Dolayısıyla eğitim sektöründe de Kovid-19 salgını sürecinde iletişim yoğunluğu görülmüştür. Aşırı iletişim yükünü, “Alıcının yönetme ve anlamlandırma kapasitesinin üzerinde mesaja maruz kalması.” olarak tanımlayabiliriz (Dilekçi ve Limon, 2020: 231-252).

İletişim, eğitim kurumlarının etkili ve başarılı bir şekilde faaliyetlerini sürdürmesinde hayati öneme sahiptir. Öğretmenlerin iletişim kabiliyetleri eğitim ve öğretimi bir çok yönden etkilemektedir. Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasında büyük öneme sahip olan öğretmenlerin (Bursalıoğlu Z. , 2005: 1-15) başarılı iletişim kurmaları bir ihtiyaçtır. Fakat iletişimin aşırı olması öğretmenlerinin karar almasında olumsuzluklara sebep olmakta ve öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının etkili ve verimli olması konusunda sorun oluşturmaktadır (Dilekçi ve Limon, 2020: 231-252). Bunun artarak devam etmesi ise istenmeyen sonuçlara yol açmaktadır (Cho, 2017: 38-54).

Barrett, Ford ve Zhu (2020) yaptıkları çalışmada senkronize olan iletişimin aşırı iletişim yükünü hafiflettiği; asenkronize iletişim kanallarının aşırı iletişim yükünü artırdığını kanıtlamıştır. Bu durumda, senkronize iletişim kanallarıyla belirsiz veya karmaşık bilgiye ait mesajı gönderenden hemen alabildikleri ve anlamaya dönük çabaya hemen girdiklerini söylemiştir. Sonuçta okullarda kurumsal iletişimde Whatsapp, Telegram ve Bip vb. senkronize olan iletişim kanallarından faydalanılmaktadır. Kovid-19 salgınında taraflar arasında yoğun iletişim ve bilgi akışı yaşanmıştır. Ve sürecin genellikle senkronize olan iletişim kanalları üzerinden gerçekleşmesi sebebiyle aşırı iletişim yükü ortalama düzeyde kalmış olabilir. Günümüzde kişiler iletişim teknolojilerine gün geçtikçe daha çok aşına olmuşlardır. Teknolojiyi kullanmada uzmanlık geliştirmişlerdir. Z kuşağının çalışma hayatına girmesiyle birlikte çalışanlar arasındaki SMS vb. mesajlaşma ile senkronize iletişimi iyi bilenlerin oranı artmaktadır. İleri yaşlarda olan çalışanlar da teknolojiyi kullanma konusunda daha iş bilen hale gelmesi kaçınılmazdır. Kovid-19 salgını da birçok belirsizlik ve karmaşa içermektedir. Bu süreçte bütün öğretmenlerin eğitim ve öğretimi

en az kayıpla tamamlamak için ellerinden geleni kişisel farklılıklardan bağımsız olarak ortaya koyduklarından bahsedilebilir (Dilekçi ve Limon, 2020: 231-252).

2.3. İş Performansı ve Öğretmen İş Performansı

2.3.1. İş Performansı

2.3.1.1. Performans yönetimi bağlamı

Performans yönetiminin çalışan için en az üç temel bileşene sahip olduğu görülmektedir (Middlewood ve Cardno, 2003: 73-125):

- ne yapılması gerektiğini bilmek;
- gerektiğinde rehberlik, destek ve meydan okuma almak;
- ilerleme ve başarı hakkında düzenli geri bildirim almak

Çalışanların mesleki gelişimini yönetmek, özellikle bunlardan ikincisi için çok önemlidir ve düzenli hedef belirleme, uygulama, gözden geçirme, geri bildirim ve yeni eylem alma döngüsünün önemli bir parçasını oluşturur.

Farklı ülkelerdeki uygulamalar, hesap verebilirliğe veya öğretmenlerin mesleki gelişimine verilen vurguya göre değişir. Bu nedenle, vurgunun yapıldığı yere göre, performans değerlendirme sistemleri basit bir süreklilik üzerinde (Şekil 2) var olarak görülebilir (Middlewood ve Cardno, 2003: 73-125).



Şekil 2.2: Performans değerlendirme sistemlerinde vurgunun sürekliliği (Middlewood ve Cardno, 2003: 73-125).

Bir performans değerlendirme sisteminde hesap verebilirlik ve gelişimsel dürtülerin entegrasyonu, kuruluşun stratejik niyet, personel performansı, öğrenciler için etkili eğitim sonuçlarının elde edilmesi ve mesleki ve stratejik hedeflere ulaşmak için geliştirme ve eğitim personeli ihtiyacı arasında bağlantılar kurması için önemli

olanaklar sunar. Ancak bu potansiyel, çeşitli engeller tanınmadan ve aşılmadıkça gerçekleştirilemez. Bu kolay değil çünkü (Middlewood ve Cardno, 2003: 73-125):

- Bireyin performanstan ve değerlendirmesinden ne istediğini ve okulun ne istediğini dikkate almaya ihtiyaç vardır;
- Hesap verebilirlik endişeleri ile bireyin gelişimine yönelik endişe arasında denge kurulmasına ihtiyaç vardır;
- Bu beklentinin taleplerini takdir etmek için eğitim ortamlarında çok sayıda ve çeşitli hesap verebilirlik kavramlarını incelemeye ihtiyaç vardır;
- Bir kişinin performansının değerlendirilmesinin gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilmesi ve gelişim sonuçlarını bildirebilmesi için süreçlerin oluşturulmasına ihtiyaç vardır;
- Bireysel gelişim hedeflerini ekip hedeflerine ve nihayetinde organizasyonun stratejik hedeflerine bağlama ihtiyacı vardır.

2.3.1.2. Performans yönetimi öğeleri

Performans yönetimi öğeleri şu şekildedir (Middlewood ve Cardno, 2003: 73-125):

- stratejik personel yönetimi;
- operasyonel personel yönetimi;
- personelin işe alınması, seçilmesi ve atanması;
- personelin ücreti;
- personelin görevlendirilmesi ve ilk izlenmesi;
- personelin değerlendirilmesi;
- personelin mesleki gelişimi;
- personelin terfisi ve ödüllendirilmesi;
- personelin disiplini;
- personelin işten çıkarılması;
- personelin kuruluştan çıkışı.

Bir personel geliştirme programında öncelikleri belirlemek, bireysel ve kurumsal hedefleri aynı hizaya getirmek ve sınırlı kaynakları en iyi şekilde kullanmak isteyen okul yöneticileri için önemli bir görevdir. Personel, okul gelişimi için stratejik

önceliklerin neler olduğunu ve bunlara nasıl katkıda bulunabileceklerini açıkça bilmelidir. Bireysel ihtiyaçlar, bilgi ve okul çapındaki hedeflere bağlılık çerçevesinde karşılanmalıdır. Bireysel performans değerlendirmesini kurumsal gelişim planlamasına ve personel geliştirme politikalarına ve programlarına çok daha açık bir şekilde dahil etmeye ihtiyaç vardır (Middlewood ve Cardno, 2003: 73-125).

2.3.1.3. Performans değerlendirme ve okul liderliği

Okul yöneticileri, öncelikle rollerini gerçekleştirme biçimleri yoluyla, öğretmen performansının etkililiği için merkezi konumdadır. Sadece okuldaki tüm personelin performansının nasıl değerlendirildiğinden sorumlu olmakla kalmaz, aynı zamanda kendi performanslarının da değerlendirilmesi gerekir. İkincisinin yapılma şekli, birincisi üzerinde başlı başına önemli bir etkiye sahip olacaktır (Middlewood ve Cardno, 2003: 73-125).

Kuruluşların faaliyetlerine devam edebilmeleri ve hedeflerine ulaşabilmeleri büyük ölçüde çalışan performansına bağlıdır. İş performansı, basitçe, çalışanların işte meşgul oldukları tüm davranışlar veya doğrudan veya dolaylı olarak çalışanların örgütsel amaçlara hizmet etmesi için neden olduğu ölçülebilir eylemler, davranışlar ve çıktılar olarak tanımlanır. Başka bir tanımda, iş performansının belirli bir dönemde çalışan tarafından sergilenen davranışsal bölümlerin beklenen toplam değeri olduğunu belirtmektedir. Jamal'a göre iş performansı, bir çalışanın düzenli koşullar altında örgütsel kaynakları kullanarak görevleri başarıyla yerine getirebilme derecesi olarak tanımlanabilir (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590).

2.3.2. Öğretmenlerin İş Performansı

Tüm ülkeler okullarını iyileştirmeye ve daha yüksek sosyal ve ekonomik beklentilere daha iyi yanıt vermeye çalışıyor. Okullardaki en önemli ve maliyetli kaynak olarak öğretmenler, okul iyileştirme çabalarının merkezinde yer alır. Eğitimin verimliliğini ve eşitliğini geliştirmek, yetkin kişilerin öğretmenlik yapmasını, öğretimlerinin yüksek kalitede olmasını ve tüm öğrencilerin yüksek kaliteli öğretime erişiminin olmasını sağlamaya bağlıdır (OECD, 2005: 1-12).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, iş performansı, çalışan davranışı veya çalışan tarafından üretilen sonuçlar açısından kavramsallaştırılabilir. Ancak öğretmenlerin iş performansları davranışsal bir bakış açısıyla ele alındığında karşımıza Motowidlo, Borman ve Schmit'in kavramsallaştırdığı iş performansı çıkmaktadır. Motowidlo,

Borman ve Schmit'e göre iş performansı: Bu varsayım kısaca şu şekilde özetlenebilir: İş performansı davranışsaldır, çalışan tarafından kontrol edilmeyen koşullar onun üzerinde etkili olabilir. Bu anlamda sadece sonuçlara dayalı bir yaklaşım, örgütsel hedeflere katkıyı tam olarak yansıtmaz. İş performansı epizodiktir; bu, bir çalışanın bazen kurumsal hedeflere katkıda bulunmayan faaliyetlerde bulunabileceği anlamına gelir. İş performansı değerlendiricidir; bu, davranış bölümlerinin örgütsel hedeflere sağladıkları katkının kapsamı açısından farklılıklar gösterebileceği anlamına gelir. İş performansı çok boyutludur. Yukarıdaki son varsayımda belirtildiği gibi iş performansı çok boyutludur ve literatürde farklılık gösterebilirler. Ancak Bhat ve Beri'e göre öğretmen iş performansı “görev performansı, bağlamsal performans ve uyarlanabilir performans” çerçevesine dayanmaktadır. Bu nedenle bu üç performans boyutunu sırasıyla kısaca açıklayacağız (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590).

2.3.2.1. Öğretmen İş Performansı Boyutları

2.3.2.1.1. Görev Performansı

Görev performansı, rol performansı, rol temelli performans, görev yeterliliği ve teknik becerilerdir. Bu farklı kavramsallaştırmalara rağmen aynı şeyi ifade eder. Görev performansı, bir mesleği diğerinden ayıran sabit görev sonuçları olarak tanımlanmaktadır. Görev performansı mesleğe özgüdür çünkü çoğu meslekte ortak olan performans faktörlerini dışarıda bırakır. Örgütsel hedeflere ulaşılması ile doğrudan ilişkilidir ve önceden belirlenmiş davranışları ifade eder. Çalışanların teknik becerilerini ve bilgilerini belirli bir görevi yerine getirmek için kullandıklarında ortaya çıkar.

2.3.2.1.2. Bağlamsal Performans

İş performansının ikinci boyutu bağlamsal performanstır. Bağlamsal performansın örgütsel vatandaşlıkta ima edilen davranışları, toplum yanlısı davranışları, ekstra rol performansını içerdiği belirtilmektedir. Bağlamsal performans, teknik öze doğrudan katkıda bulunmayan ancak görev performansının öne çıktığı psikolojik, sosyal ve örgütsel ortamları yaratan ve sürdüren davranışları ifade eder. Çalışanlar diğerlerinin bir görevi tamamlamasına yardım ettiğinde, üstleriyle işbirliği yaptığında veya örgütsel süreçleri iyileştirmek için önerilerde bulunduğu bu bağlamsal performanstır.

2.3.2.1.3. Uyarlanabilir Performans

Örgütlerin giderek daha fazla belirsizlikle karşı karşıya olduğu ve çalışan rollerinin daha dinamik ve esnek hale geldiği algısı, bu değişiklikler ve belirsizlikle başa çıkmak için gerekli olan performans yetkinliklerinin modellenmesine olan ilgiyi artırmıştır. Örgütsel faaliyetlerin hızla değişen doğası nedeniyle, yeni becerilerin benimsenmesi ve farklı durumlara uyum sağlama yeteneği, örgütlerin amaçlarına ulaşması için önemli hale gelmiş ve uyarlanabilir performans kavramını ortaya çıkarmıştır. Uyarlanabilir performans, çalışanların yeni durumlardan kaynaklanan taleplere yanıt vermek için davranışlarını değiştirme yeteneği veya ne ölçüde uyum sağlayabilecekleri olarak tanımlanmaktadır. Allworth ve Hesketh'e göre uyarlanabilir performans, geniş anlamda, değişimle başa çıkma ve değişen iş talepleri karşısında öğrenmeyi bir görevden diğerine aktarma yeteneği olarak tanımlanabilir. Özellikle eğitim kurumlarının bu tür çalışanlara ihtiyacı vardır. Bu durum, eğitim örgütlerinin en önemli paydaşları olmaları nedeniyle öğretmenlerin iş performansını kritik hale getirmektedir. Bu bağlamda, bir sonraki bölüm özellikle öğretmen iş performansını ele almaktadır.

Yüksek performanslı kuruluşlar, stratejilerini netleştirerek, tasarımlarını (süreçler, sistemler ve yapı) düzene sokarak ve kuruluşun her bir üyesini işe katkıda bulunan bir ortak yaparak üstün sonuçlar elde ederler. Çalışanlar işi anlar, sonuç almaya kararlıdır ve karar verme, problem çözme ve işlerinin kalitesini sürekli iyileştirme konusunda tam sorumluluk alan birimler veya ekipler halinde organize olurlar (Adejumobi ve Ojikutu, 2013: 26-36).

Araştırmacılar, öğretmen bilgisi ve öğretim uygulamalarındaki değişimle ilişkilendirilen mesleki gelişimin çeşitli özelliklerini şu şekilde tanımlamışlardır (Adejumobi ve Ojikutu, 2013: 26-36):

- (a) öğretmenlerin konu içeriğine veya kullandıkları öğretim yöntemlerine odaklanma,
- (b) eğitim saatleri ve eğitimin verildiği hafta veya ay sayısı açısından süre ve
- (c) doğrudan devlet okulu öğretimi bağlamından çıkarılmak yerine öğretmenlerin günlük çalışmalarına entegre edilen bir etkinlik formatı.

Yukarıda bahsedilen mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen verimliliğini artırması beklenmektedir ancak bu çalışmaya göre bu etkinlikler daha çok kamu ve özel okullarda öğretmen iş performansını etkileyen unsurlara dayanmaktadır.

Gelişmiş ülkelerin çoğu, toplumsal kalkınmada hayati bir rol oynadığı için ulusal bütçelerinin önemli bir bölümünü eğitime ayırmaktadır. Bir eğitim sisteminin başarısı büyük ölçüde sistemin omurgası sayılabilecek öğretmenlerin performansına bağlıdır. Daha geniş anlamda, öğretmenlerin iş performansı, eğitim amaç ve hedeflerine ulaşılmasına katkıları olarak tanımlanırken, bazı araştırmalarda öğretim davranışı ile sınırlandırılmaktadır. Ancak öğretmenlerin iş performansı sadece sınıf veya okul için değil, öğrencilerin bulunduğu tüm ortamlar için geçerlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin iş performansları çok boyutlu olarak değerlendirilebilir. Bu boyutlar: derse hazırlık, öğretim, öğrenci değerlendirmesi, bağlılık, ders dışı etkinlikler, etkin izleme ve denetleme, etkin liderlik, motivasyon ve disiplindir. Profesyonel ve kişisel nitelikler, bağlamsal ve görev performansı, sınıf yönetimi, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma, motivasyon araçlarını sürekli kullanma, öğretim stil ve yöntemleri, öğrencilerin sorunlarına çözüm bulma ve rehberlik etme olarak da sayılabilir (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590).

Bhat ve Beri (2016) tarafından önerilen üç boyutlu (görev performansı, bağlamsal performans ve uyarlanabilir performans) öğretmen iş performansı yaklaşımında (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590): Öğretmenlerden etkili öğretim yapmaları, öğretim kalitesi ve tarzıyla öğrencileri memnun etmeleri, sınıfta zamanı etkili yönetmeleri, sınıfı disipline etmeleri, okul yöneticilerinin kendilerine verdiği görevleri yerine getirmeleri, öğrencileri motive etmeleri, dakik olmaları beklenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin iş performansı üzerinde doğrudan veya dolaylı bir etkisi olduğundan, öğretmenlerin ebeveynleri ve meslektaşları ile olumlu ilişkiler kurmaları gerekmektedir. Etkili bir öğretmen her zaman kendini güncellemeli ve yeni beceriler benimsemelidir.

OECD'ye göre öğretmenlerden rol beklentileri günümüzde çok daha kapsamlıdır. Bireysel öğrenci düzeyinde bu beklentiler, öğrenme süreçlerini başlatmak ve yönetmek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına etkin bir şekilde yanıt vermek, öğrenci öğrenmesini değerlendirmek; sınıf düzeyinde çok kültürlü sınıflarda öğretim, özel ihtiyaçları olan öğrencileri öğrenme sürecine entegre etme, müfredatlar arası bir odak. Okul düzeyinde ise bu beklentiler takım çalışması, değerlendirme ve stratejik planlama, eğitim teknolojilerini kullanma, yönetim ve paylaşılan liderliktir. Son olarak, ebeveyn ve toplum düzeyinde profesyonel rehberlik sağlamak ve öğrenme için ortaklıklar oluşturmak. Öte yandan öğretmenlik mesleğinin ayırt edici özelliklerinden biri de günlük yeniliklere, değişime ve belirsizliğe sürekli uyum sağlamayı

gerektirmesidir. Öğretmenler, öğretim sırasında öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için çeşitli kaynaklara başvurmak zorundadır. Ayrıca sınıf yönetimi açısından duygularını yönetmek ve beklenmedik durumlara uyum sağlamak zorundadırlar. Müfredat ve yönetmeliklerde değişiklik olması durumunda öğretmenler için diğer paydaşlarla etkin işbirliği şarttır. Yeni bir okula veya sınıfa atandıklarında, yeni meslektaşları ile iletişim kurmak ve yeni okulunun ve yönetiminin önceliklerine uyum sağlamak zorundadırlar. Öğretmenler sürekli mesleki gelişimle meşgul olmalı ve yeni bilgiler öğretmelidir. Eğitim politikalarındaki değişiklikler de öğretmenlerin uyumunu gerektiren bir diğer unsurdur. Kısaca öğretmenlerin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerinin yanı sıra görev tanımlarının dışına çıkmalarının da gerekli olduğu söylenebilir. Ek olarak, farklı ve değişen durumlara yüksek düzeyde uyum göstermeleri gerekir (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590).

Öğretmen İş performansı, eğitimsel hedeflerle ilgili çıktılarla ilgili öğretmenin gözlemlenir davranışları olarak kabul edilir. İş performansını etkileyen temel etmenlerden biri iş motivasyonudur ve öğretmen iş motivasyonu ile iş performansı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Organizasyonun başarısını ve sonuçlarını belirlemede motivasyon ve performans çok önemlidir. Yeni teknolojik gelişmeler nedeniyle dış çevre değiştiyse, çalışanları motive edebilmesi için değişimi benimsemek gerekir. Bu nedenle organizasyonel değişimleri karşılamak için çalışanların beceri ve yetkinliklerinin yeni teknoloji gelişmelerine göre yükseltilmesi, böylece yeni çalışma ortamına uyum sağlayabileceklerdir. Ayrıca motive olmuş öğretmenlerin daha az motive olmuş öğretmenlerden daha memnun oldukları ve bunun daha yüksek performansla sonuçlandığı bulunmuştur. İş performansı ile ilgili olarak, örgüt kültürünün iş performansını olumlu yönde etkilediği de bildirilmiştir. Bu nedenle, iş performansının örgüt kültürü tarafından belirlendiği varsayılmaktadır. İş tatmini ve iş motivasyonu örgüt kültürünün iş performansını olumlu yönde etkilediği de bildirilmiştir (Hutabarat, 2015: 295-304).

2.3.2.2. İş Performansını Etkileyen Faktörler

2.3.2.2.1. İş tatmini

Öğretmen İş tatmini, öğretmenin işiyle ilgili mutluluk duygusu olarak tanımlanmaktadır. İş tatmini, bir iş durumuna verilen duygusal bir tepkiye atıfta bulunur, bu nedenle görünmezdir ve yalnızca çıkarsama yapılabilir. İş tatmini

genellikle sonucun beklenen hedefleri ne kadar iyi karşıladığı veya aştığı ile belirlenir. Olumlu ve iyi bir ortamda çalışan öğretmenler, çalışma koşulu olmayanlara göre daha fazla tatmin olmaktadır. Yüksek motivasyonlu öğretmenlerin, daha az motive olmuş öğretmenlerden daha memnun oldukları ve daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla iş motivasyonu, iş tatmini ve iş performansı arasında pozitif bir ilişki olduğu varsayılmaktadır (Hutabarat, 2015: 295-304).

2.3.2.2.2. İş Motivasyonu

İş motivasyonu, istenen hedeflere ulaşmak için insanları işlerini yapmaya teşvik etme sürecidir. İnsanları motive etmenin bir yolu, işlerinden memnun olmaları ve işlerine bağlılıklarıyla sonuçlanan etkili motivasyon kullanmaktır. Bu nedenle öğretmen çalışma motivasyonu, öğretmen faaliyetlerini başlatan ve öğretme ve öğrenme hedeflerine uygun şekilde ulaşmak için yönü, yoğunluğu ve süreyi yoğunlaştıran iç ve dış enerjilere atıfta bulunur. Öğretmen çalışma motivasyonu, başarı motivasyonu, otorite/güç motivasyonu ve yakınlık motivasyonu olarak sınıflandırılır. Başarı ve tatmin duygusu için başarı ve ilerleme geri bildirimlerine ihtiyacı vardır. Başarı ihtiyacı yüksek olan öğretmen, hem düşük riskli hem de yüksek riskli durumları aşmak ister ve bunlardan kaçınmaya eğilimlidir. Bu arada kurumsal güce sahip öğretmenler, örgütün amaçlarını desteklemek için başkalarının çabalarını yönetmek isterler. Bu nedenle kurumsal güce ihtiyacı yüksek olan öğretmenler, kişisel güce ihtiyacı yüksek olan öğretmenlerden daha etkili olma eğilimindedir (Hutabarat, 2015: 295-304).

2.3.2.2.3. Kurumsal Kültür

Kültür, bir örgütü birbirine bağlayan tutkal ya da yönleri belirleyen pusula olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle kültür, örgütsel performansları şekillendirmede önemlidir. Bu doğrultuda örgüt kültürü, örgütler içinde normlar ve temel varsayımlar oluşturan paylaşılan sosyal olarak tanımlanabilir. Kültür, genellikle örgütler içinde paylaşılan deneyimler yoluyla oluşturulur. Örgütsel üyelerin görevleri kapsamlı bir şekilde koordine etmelerini, örgütsel üyelerin davranışlarını, gerçeklerini ve motivasyonlarını anlamalarını ve tahmin etmelerini sağlar (Hutabarat, 2015: 295-304).

Profesyonel Özerklik ve Öğretmen Performansı, birçok ülkede son zamanlardaki bir dizi reform girişimi, onları dış izlemeye karşı sorumlu kılarak öğretmen uygulamasını değiştirmeye yöneliktir. OECD ülkeleri arasında belki de en yaygın evrensel müdahale, öğrenci performansının değerlendirilmesi yoluyla okulların ve eğitim sistemlerinin hesap verebilirliğini artırmak olmuştur. Altta yatan inanç, artan hesap

verebilirliğin yöneticileri ve öğretmenleri okulların öğrenme ortamını iyileştirmeye motive edeceğidir. Eğitimcilerin diğer profesyonellerle aynı şekilde sorumlu olmaları gerekirken, bu tür bir hesap verebilirlik en iyi şekilde harici bir emirle değil, hayati bir profesyonel topluluk tarafından sağlanır. Öğretmenler istedikleri gibi davranamazlar. Öğrenmeyi en iyi şekilde nasıl destekleyecekleri konusunda mantıklı kararlar vermek zorundadırlar. Bu sorumluluk olmadığında, anlamlı öğrenme yaratmak için mesleki muhakemelerini kullanan öğretmenler artık söz konusu değildir. O halde mesleki özerklik, değerlendirmenin kaynağını idari bürokratlardan ve politikacılardan profesyonel eğitimcilere kaydırır. Bir öğretmenin akademik özgürlüğü, mesleki yeterliliği alanındaki tüm ilgili gerçekleri ve fikirleri inceleme, araştırma, sunma, yorumlama ve tartışma hakkı ve sorumluluğunu içerir. Bir profesyonel olarak öğretmen, sınıfta özgür sorgulama, açık fikirlilik ve tarafsızlık ruhunu korumaya çalışır. Bununla birlikte, bir akademik topluluğun üyesi olarak, öğretmen mesleki yeterliliği alanında kendi görüşlerini veya kanaatlerini ve onlarla birlikte bunların türetildiği öncülleri sunmakta özgürdür. Öğretmenler arasında mesleki sahiplenme ve kişisel sorumluluğun olumlu etkisi, mesleki özerklik düzeylerine son derece bağlıdır. Mesleki mülkiyet, yukarıda tanımladığımız ayrımı yaşamamış olanlar için nispeten önemsiz görünebilir, ancak işçi ile işin kalitesi arasındaki ilişki üzerinde derin etkileri vardır (Hyslop-Margison ve Sears, 2010: 1-15).

Okulların görevini yerine getirebilmesi, eğitim çalışanları içinde anahtar rol öğretmenlerindir. Onlardan beklenen performans çok önemlidir. Öğretmenlerin performansı ise görev yaptıkları okullardaki çeşitli uygulamalara bağlıdır. Bu uygulamalar feedback, eğitim gereksinimlerini belirleme, destek verme, öğretmenleri yönlendirme v.b. uygulamalar olabilir. Öğretmenin kalitesi, eğitimin kalitesini doğrudan etkiler. Nitelikli bir öğretmen, ülkenin ihtiyaçları ve toplumun beklentileri yönündeki davranışları daha doğru bir biçimde yerine getirecektir. Öğretmen performansı, öğretmenin mesleğindeki başarısıdır. Kurumsal performansa ulaşmanın yolu çalışanların performansından geçer. Kişisel ve kurumsal amaçların gerçekleştirilebilmesi için, çalışanların kendilerini geliştirmesi ve hedeflere ulaşması, kurum tarafından çalışan performansının sürekli gelişimini sağlayacak etkinlikler yapılmalıdır (Bozkurt Bostancı ve Kayaalp, 2011: 127-140).

Çalışan performansını geliştirmek için kurum olarak yapılabilecekler (Bozkurt Bostancı ve Kayaalp, 2011: 127-140):

- Kişisel ve kurumsal amaçların açıkça belirtilmesi.

- Planlamanın ortak yapılması.
- Kurum stratejisi ile iş amaçları arasında bağlantı kurulması.
- Performans anlaşmalarının yapılması.
- Çalışanların eğitim ve gelişim ihtiyaçlarının tanınması.
- Çalışanlar için gelişim planı yapılması.
- Kazanılan bilginin performans davranış değişikliğinde kullanılmasının sağlanması.
- İç ve dış iletişim ağının kurulması.
- Performans kriterlerine göre çalışan performansının değerlendirilmesi ve sonuçların kullanılması olarak sayılabilir.

Örgüt kültürünün iş motivasyonunu, iş tatminini ve iş performansını önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca iş motivasyonu da iş tatminini ve iş performansını önemli ölçüde etkiler. Örgüt kültürünün iş tatmini ve iş performansı üzerinde iş motivasyonu yoluyla dolaylı etkisi de vardır. Bununla birlikte, iş tatmininin iş performansı üzerinde önemli bir doğrudan etkisi vardır (Hutabarat, 2015: 295-304).

İş performansı, basitçe, çalışanların işte meşgul oldukları tüm davranışlar veya doğrudan veya dolaylı olarak çalışanların örgütsel amaçlara hizmet etmesi için neden olduğu ölçülebilir eylemler, davranışlar ve çıktılar olarak tanımlanır. Başka bir tanımda, iş performansının belirli bir dönemde çalışan tarafından sergilenen davranışsal bölümlerin beklenen toplam değeri olduğunu belirtmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi iş performansı, çalışan davranışı veya çalışan tarafından üretilen sonuçlar açısından kavramsallaştırılabilir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin iş performansı davranışsal bir bakış açısıyla ele alınmaktadır. Gelişmiş ülkelerin çoğu, toplumsal kalkınmada hayati bir rol oynadığı için ulusal bütçelerinin önemli bir bölümünü eğitime ayırmaktadır. Bir eğitim sisteminin başarısı büyük ölçüde sistemin omurgası sayılabilecek öğretmenlerin performansına bağlıdır (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590).

Öğretmenlerin iş performansı sadece sınıf veya okul için değil, öğrencilerin bulunduğu tüm ortamlar için geçerlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin iş performansları çok boyutlu olarak değerlendirilebilir. Bu boyutlar derse hazırlık, öğretim, öğrenci değerlendirmesi, bağlılık, ders dışı etkinlikler, etkin izleme ve denetleme, etkin liderlik, motivasyon ve disiplindir. Limon ve Nartgün'ün çalışmasında (2020)

belirttiğine göre, Bhat ve Beri (2016) tarafından önerilen üç boyutlu (görev performansı, bağlamsal performans ve uyarlanabilir performans) öğretmen iş performansı yaklaşımı kullanılmıştır.

Öğretmenlerden etkili öğretim yapmaları, öğretim kalitesi ve tarzıyla öğrencileri memnun etmeleri, sınıfta zamanı etkili yönetmeleri, sınıfı disipline etmeleri, okul yöneticilerinin kendilerine verdiği görevleri yerine getirmeleri, öğrencileri motive etmeleri, dakik olmaları beklenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin iş performansı üzerinde doğrudan veya dolaylı bir etkisi olduğundan, öğretmenlerin ebeveynleri ve meslektaşları ile olumlu ilişkiler kurmaları gerekmektedir. Etkili bir öğretmen her zaman kendini güncellemeli ve yeni beceriler benimsemelidir (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590).

OECD'ye (2005) göre öğretmenlerden rol beklentileri günümüzde çok daha kapsamlıdır. Bireysel öğrenci düzeyinde bu beklentiler, öğrenme süreçlerini başlatmak ve yönetmek, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına etkin bir şekilde yanıt vermek, öğrenci öğrenmesini değerlendirmek; sınıf düzeyinde çok kültürlü sınıflarda öğretim, özel ihtiyaçları olan öğrencileri öğrenme sürecine entegre etme, müfredatlar arası bir odak. Okul düzeyinde ise bu beklentiler takım çalışması, değerlendirme ve stratejik planlama, eğitim teknolojilerini kullanma, yönetim ve paylaşılan liderliktir. Son olarak, ebeveyn ve toplum düzeyinde profesyonel rehberlik sağlamak ve öğrenme için ortaklıklar oluşturmak.

Limon ve Nartgün'ün çalışmasında (2020) belirttiğine göre, Collie ve Martin'e (2016) göre öğretmenlik mesleğinin ayırt edici özelliklerinden biri de günlük yeniliklere, değişime ve belirsizliğe sürekli uyum sağlamayı gerektirmesidir. Öğretmenler, öğretim sırasında öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için çeşitli kaynaklara başvurmak zorundadır. Ayrıca sınıf yönetimi açısından duygularını yönetmek ve beklenmedik durumlara uyum sağlamak zorundadırlar. Müfredat ve yönetmeliklerde değişiklik olması durumunda öğretmenler için diğer paydaşlarla etkin işbirliği şarttır. Yeni bir okula veya sınıfa atandıklarında, yeni meslektaşları ile iletişim kurmak ve yeni okulunun ve yönetiminin önceliklerine uyum sağlamak zorundadırlar. Okulların çoğu zaman çizelgelerini çok sık değiştirir ve bunu haber vermeden yaparlar. Öğretmenler sürekli mesleki gelişimle meşgul olmalı ve yeni bilgiler öğretmelidir. Eğitim politikalarındaki değişiklikler de öğretmenlerin uyumunu gerektiren bir diğer unsurdur. Kısaca öğretmenlerin görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerinin yanı

sıra görev tanımlarının dışına çıkmalarının da gerekli olduğu söylenebilir. Ek olarak, farklı ve değişen durumlara yüksek düzeyde uyum göstermeleri gerekir.

2.3.2.3. Öğretmen değerlendirmesi için ölçüm sistemleri:

Öğretmenlik uygulamasını değerlendirmek için üç ölçüm sistemine ihtiyaç vardır (Milanowski, 2011: 19-25):

- 1) Periyodik resmi öğretmen değerlendirmesinde kullanılmak üzere sınıf uygulamalarının gözlemleri,
- 2) Kariyer basamaklarında görev süresi veya hareket verilmesi gibi kararlar için "iş örnekleri" veya performans değerlendirmeleri öğretmek ve
- 3) günlük performans yönetimi için bilgi sağlayan sınıfta izlenecek yollar. Önemli yetkinliklerin tam olarak kapsanmasını sağlamak ve farklı kullanımlara izin vermek için üçüne de ihtiyaç vardır.

Sınıf gözlemleri:

Yararlı olması için, sınıf gözlemleri, güvenilirliği ve geçerliliği destekleyen bir ölçüm sistemine dayanmalıdır. Bir gözlem sistemi şunları içermelidir (Milanowski, 2011: 19-25):

- Seviyelerin somut örneklerini sağlayan derecelendirme ölçekleri veya dereceli puanlama anahtarları tarafından tanımlanan çoklu yetkinlik seviyeleri. Dereceli puanlama anahtarları, değerlendiricilere daha güvenilir kararlar vermede rehberlik eder, öğretmenlere iyi performansın neye benzediğine dair somut açıklamalar sağlar ve performans beklentilerini iletir.
- Tek tip olarak uygulanabilmeleri için açıkça tanımlanmış kanıtları toplama ve değerlendirme prosedürleri.
- Öğrenci davranış yönetimi, öğretim süresinin kullanımı, öğrencilerle uyum, öğrenci katılımı ve ders uyumu gibi tipik bir öğretim döneminde gözlemlenebilecek öğretim uygulamasının yönlerine odaklanma. Gözlemler, öğretmenin içerik bilgisini ve içeriğe özel pedagoji uygulamasını göz ardı etmese de, özellikle içerik alanında geçmiş olmayan bir yönetici tarafından sınırlı bir dizi sınıf gözleminde bunları gözlemlemek zordur. Bu alanların derinlemesine değerlendirilmesi, öğretim çalışması örnekleri kullanılarak yapılmalıdır.
- Eğitimli gözlemciler. Eğitim, gözlemcilerin yetkinlik düzeylerini nasıl tanıyacaklarını ve değerlendirme listelerini nasıl uygulayacaklarını anlamalarına

yardımcı olmak için videolar veya canlı uygulama gözlemleri kullanılmalıdır. Gözlemciler, dereceli puanlama anahtarlarını uygulama yeteneklerine göre değerlendirilmelidir.

- Çoklu gözlemler. Öğretim faaliyetleri gün, hafta ve yıl içinde önemli ölçüde değişiklik gösterdiğinden, yılda bir gözlemin adil veya temsili bir öğretim uygulaması örneği sağlaması olası değildir. İyi bir temsili garanti eden sihirli sayıda gözlem olmamasına rağmen, üç gözlem çok az gibi görünebilir. İki gözleme sahip olmak bile, bir gözlemin gerçekte ne kadar temsili olduğunun kontrol edilmesini sağlar.

- Okul dışından gözlemciler de dahil olmak üzere birden fazla gözlemci. Araştırmalar, okul yöneticisi değerlendirmelerinin müsamahasız olamayacağını gösteriyor. Yöneticilerin uyumlu ilişkileri sürdürmesi ve böylece marjinal öğretmenlere şüphenin avantajını vermesi gerekir. Bazı yöneticiler gerçekten iyi bir öğretim görmemiş olabilir ve birçok lise veya ortaokul yöneticisi tüm içerik alanları hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmayabilir. Okul dışından içerik bilgisine sahip bir gözlemci, daha nesnel ve bilgili bir bakış açısı ekleyebilir.

2.4. Motivasyon ve Öğretmen Motivasyonu

2.4.1. Motivasyon

Motivasyon veya iletişimi uygun ve etkili kullanma eğilimi, sınıf yönetiminde önemlidir. Motivasyonu olmayan bireyler genellikle endişeli veya endişeli olarak adlandırılır. Bu motivasyona sahip olmayan üniversite öğrencilerine, öğrenci öğretimine katılmadan önce bu kaygıyı hafifletmek için yardım sağlanacağı umulabilir (Rubin ve Feezel, 2009: 254-269). Motivasyon harekete geçiren, enerji veren, duyuşsal bir yükselime, isteğe neden olan ve davranışları yönlendiren bir “itici güç”tür (Tan, 2016: 118).

Motive olmak, bir şey yapmak için harekete geçmek demektir. Harekete geçmek için herhangi bir itici güç veya ilham hissetmeyen bir kişi, motive edilmemiş olarak nitelendirilirken, bir amaca yönelik olarak enerjilendirilmiş veya harekete geçirilmiş bir kişi, motive edilmiş olarak kabul edilir. Başkalarıyla çalışanların çoğu motivasyonla ilgilenir. İnsanların sadece farklı miktarları değil, aynı zamanda farklı motivasyon türleri de vardır. Sadece motivasyon düzeyinde değil, aynı zamanda o motivasyonun yöneliminde de farklılık gösterirler. Motivasyonun yönelimi, eyleme yol açan temel tutumlar ve hedeflerle ilgilidir. Eylemlerin nedeni ile ilgilidir. Örnek

olarak, bir öğrenci merak ve ilgisinden dolayı veya alternatif olarak bir öğretmenin veya velisi tarafından onaylanmak amacıyla ödev yapmak için oldukça motive olabilir. Bu örnekte motivasyon miktarı mutlaka değişmez, ancak motivasyonun doğası ve odağı değişir (Ryan ve Deci, 2000: 54-67).

Motivasyon, genellikle insanları doğası gereği bir şeyler yapmaya iten enerji veya itici güç olarak görülmüştür. Bu nedenle, araştırmacılar bir dizi motivasyon teorisi uygulayarak çalışma odaklarında oldukça seçici davrandılar. Williams ve Yük motivasyonun iki yönünü farklılaştırdı: bir şeyi yapmanın ve bir şeyi yapmaya karar vermenin nedenleriyle ilgilenen motivasyonu başlatmak ve bir şeyi sürdürmek veya bir şeyi yapmaya devam etmek için gösterilen çabaya atıfta bulunan motivasyonu sürdürmek. Dörnyei ve Ushioda çoğu araştırmacının üzerinde anlaşacağı motivasyonu tanımlayan iki boyut belirledi: insan davranışının yönü ve büyüklüğü. Buna göre motivasyon, insanların bir şeyi yapmaya neden karar verdiklerini, insanların aktiviteyi ne kadar sürdürmeye istekli olduklarını ve aktiviteyi ne kadar sürdüreceklerini belirler (Han ve Yin, 2016: 1-18).

Kendi Kaderini Belirleme Teorisinde (SDT), bir eyleme yol açan farklı nedenlere veya hedeflere dayalı olarak farklı motivasyon türleri arasında ayırım yaparız. En temel ayırım, bir şeyi doğası gereği ilginç veya zevkli olduğu için yapmayı ifade eden içsel motivasyon ile ayrılabilir bir sonuca yol açtığı için bir şeyi yapmayı ifade eden dışsal motivasyon arasındadır. İçsel motivasyon, eğitimciler için önemli bir durum olarak ortaya çıkmıştır. İçsel motivasyon, yüksek kaliteli öğrenme ve yaratıcılıkla sonuçlandığından, onu baltalayana karşı ortaya çıkaran faktörleri ve güçleri detaylandırmak özellikle önemlidir. Bununla birlikte, mevcut incelemede eşit derecede önemli olan, dışsal motivasyon kategorisine giren çok farklı motivasyon türlerinin açıklanmasıdır. Dışsal motivasyon, tipik olarak, içsel motivasyonla çelişen, soluk bir motivasyon biçimi olarak karakterize edilmiştir. Bununla birlikte SDT, bazıları gerçekten de yoksullaştırılmış motivasyon biçimlerini temsil eden ve bazıları da aktif failik durumları temsil eden çeşitli dışsal motivasyon türleri olduğunu öne sürmektedir (Ryan ve Deci, 2000: 54-67).

Bireylerin günlük yaşamlarında sergiledikleri birçok davranışın hızını, şiddetini ve sürekliliğini belirleyen bir takım etmenler vardır. Bu etmenler, içten (bireyin kişisel özellikleri) ya da dıştan (çevre) gelen çeşitli etmenlerden etkilenmektedir (Akbaba, 2006: 343-361). Öğrenciler, kızgınlık, direnç ve ilgisizlikle veya alternatif olarak, bir görevin değerini veya faydasını içsel olarak kabul etmeyi yansıtan istekli bir tavırla

dışsal olarak motive edilmiş eylemleri gerçekleştirebilirler. İlk durumda -klasik dışsal motivasyon vakası- kişi dışarıdan eyleme yönlendirildiğini hisseder; sonraki durumda, dışsal amaç kendiliğinden onaylanır ve bu nedenle bir irade duygusuyla benimsenir. Bu farklı dışsal motivasyon türlerini ve bunların her birini neyin desteklediğini anlamak, öğrenmeyi teşvik etmek için her zaman içsel motivasyona güvenemeyen eğitimciler için önemli bir konudur (Ryan ve Deci, 2000: 54-67). Çalışanların dışsal ve içsel olarak motive olmaları tatmin düzeylerini ve performanslarını olumlu yönde etkilemektedir (Aslan ve Doğan, 2020: 291-301).

2.4.1.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, bazı ayrılabilir sonuçlardan ziyade doğal tatminleri için bir aktivitenin yapılması olarak tanımlanır. İçsel olarak motive edildiğinde bir kişi dış dürtüler, baskılar veya ödüller yerine eğlence veya meydan okuma için hareket etmeye yönlendirilir. İçsel motivasyon olgusu, ilk olarak, birçok organizmanın, takviye veya ödül yokluğunda bile keşfedici, eğlenceli ve merak odaklı davranışlarda bulunduğu keşfedildiği, hayvan davranışlarına ilişkin deneysel çalışmalarda kabul edildi. Bu spontane davranışlar, organizmaya açıkça uyum sağlayan faydalar bahsetmesine rağmen, böyle bir araçsal neden için değil, daha çok olumlu deneyimler için yapıyor gibi görünmektedir. İnsanlarda içsel motivasyon, motivasyonun tek biçimi, hatta istemli aktivite değildir, ancak yaygın ve önemlidir. Hayatının başlangıcından itibaren insanlar, en sağlıklı hallerinde aktif, meraklı ve oyuncu canlılardır. Her yerde öğrenmeye ve keşfetmeye hazırdırlar. Bunu yapmak için bakalarının teşvik etmesine ihtiyaç duymazlar. Bu doğal motivasyonel eğilim, bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimde kritik bir unsurdur. Çünkü kişinin bilgi ve becerilerini geliştirmesi, kişinin doğal çıkarlarına göre hareket etmesi yoluyla gerçekleşir. Yeniliğe ilgi duyma, aktif olarak özümseme ve becerilerimizi yaratıcı bir şekilde uygulama eğilimleri çocuklukla sınırlı değildir. Hayatımız boyunca performansı, kararlılığı ve esenliği etkileyen insan doğasının önemli bir özelliğidir. Bir anlamda içsel motivasyon bireylerin içinde varken, bir başka anlamda içsel motivasyon bireyler ve faaliyetler arasındaki ilişkide mevcuttur. İnsanlar bazı faaliyetler için içsel olarak motive olurlar. İçsel motivasyon, bir kişi ve bir görev arasındaki bağda bulunduğundan, bazı yazarlar içsel motivasyonu görevin ilginç olması açısından tanımlarken, diğerleri bunu bir kişinin içsel olarak motive edilmiş görev katılımından elde ettiği tatminler açısından tanımladı. Kısmen, bu farklı tanımlar, içsel motivasyon kavramının 1940'lardan 1960'lara kadar ampirik psikolojide baskın olan iki davranış teorisine eleştirel bir tepki olarak önerilmesi

gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Spesifik olarak, edimsel teori (Skinner) tüm davranışların ödüllere motive edildiğini ileri sürdüğü için, içsel olarak motive edilen faaliyetlerin, ödülün faaliyetin kendisinde olduğu faaliyetler olduğu söylendi. Buna karşılık, öğrenme teorisi (Hull) tüm davranışların fizyolojik dürtüler (ve bunların türevleri) tarafından motive edildiğini iddia ettiğinden, içsel olarak motive edilen faaliyetlerin doğuştan gelen psikolojik ihtiyaçların tatminini sağlayan faaliyetler olduğu söylenir. Böylece, araştırmacılar, içsel olarak motive edilmiş davranışlarla hangi temel ihtiyaçların karşılandığını araştırdılar (Ryan ve Deci, 2000: 54-67).

Operasyonel tanımlar

En sık kullanılan iki ölçü olmasına rağmen, içsel motivasyon operasyonel olarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Temel deneysel araştırma öncelikle “özgür seçim” ölçüsü olarak adlandırılan içsel motivasyonun davranışsal bir ölçüsüne dayanmıştır. Bu ölçüyü kullanan deneylerde, katılımcılar değişen koşullar altında bir göreve maruz bırakılırlar. Bu sürenin ardından deneyci, katılımcılara hedef görevle daha fazla çalışmalarının istenmeyeceğini söyler ve daha sonra hedef görev ve çeşitli çeldirici etkinliklerle deney odasında yalnız bırakılırlar. Bu nedenle, aktiviteye geri dönüp dönmeme konusunda bir “özgür seçim” periyoduna sahiptirler ve görevi yapmak için dışsal bir neden yoksa (örneğin, ödül ve onay olmaması), o zaman hedef görevle ne kadar çok zaman harcarsa, o görev için içsel olarak o kadar motive olurlar. Bu önlem, içsel motivasyon dinamiklerinin deneysel olarak çalışıldığı temel dayanak olmuştur. İçsel motivasyonun ölçülmesine yönelik diğer yaygın yaklaşım, kendi başına ilgi ve aktiviteden alınan zevkle ilgili kişisel raporların kullanılmasıdır (Ryan ve Deci, 2000: 54-67).

Kolaylaştırmaya Karşı İçsel Motivasyonu Zayıflatma

İnsanların özgürce içsel motivasyon eğilimleriyle donatıldığına dair gözlemlenebilir kanıtlara rağmen, bu eğilimin yalnızca belirli koşullar altında ifade edildiği görülmektedir. Bu nedenle, içsel motivasyon üzerine yapılan araştırmalar, bu özel motivasyon türünü ortaya çıkaran, sürdüren ve artıran koşullara, onu bastıran veya azaltan koşullara karşı daha fazla vurgu yapmıştır. Kendi Kaderini Tayin Teorisi, içsel motivasyonu zayıflatmaya karşı kolaylaştıran sosyal ve çevresel faktörler açısından özel olarak çerçevelenmiştir. Bu dil, içsel bir organizma eğilimi olan içsel

motivasyonun, bireyler onun ifadesine yol açan koşullarda olduklarında (neden olmaktan ziyade) katalize edildiği varsayımını yansıtır (Ryan ve Deci, 2000: 54-67).

Bilişsel Değerlendirme Teorisi (CET), Deci ve Ryan (1985) tarafından içsel motivasyonda değişkenlik üreten sosyal bağlamlardaki faktörleri belirlemek için sunulmuştur. Kendi kaderini tayin teorisinin bir alt teorisi olarak kabul edilen CET, eylem sırasında yeterlilik duygularına yol açan kişilerarası olay ve yapıların değerlendirmelerden bağımsızlığın hepsinin içsel motivasyonu kolaylaştıracağı tahmin edilmektedir. CET ayrıca, yetkinlik duygularının, bir özerklik duygusu veya niteliksel terimlerle, içsel olarak algılanan bir nedensellik odağı tarafından eşlik edilmedikçe içsel motivasyonu artırmayacağını belirtir. Özetlemek gerekirse SDT'nin CET yönü, sınıf ve ev ortamlarının, özerklik ve yeterlilik ihtiyaçlarını destekleyerek veya engelleyerek içsel motivasyonu kolaylaştırabileceğini veya önleyebileceğini öne sürüyor. Bununla birlikte, içsel motivasyonun yalnızca bir birey için içsel ilgiyi taşıyan birey için yenilik, meydan okuma veya estetik değer çekiciliği olan etkinlikler için gerçekleşeceğini hatırlamak çok önemlidir. Bu tür bir itirazı olmayan faaliyetler için CET ilkeleri geçerli değildir. Doğal olarak ilginç olarak deneyimlenmeyen faaliyetlerin motivasyonunu anlamak için, dışsal motivasyonun doğasına ve dinamiklerine daha derinden bakmamız gerekir (Ryan ve Deci, 2000: 54-67).

2.4.1.2. Dışsal Motivasyon

İçsel motivasyon açıkça önemli bir motivasyon türü olsa da, insanların yaptığı faaliyetlerin çoğu, kesinlikle, içsel olarak motive değildir. Özellikle erken çocukluktan sonra geçerlidir, çünkü içsel olarak motive olma özgürlüğü, bireylerin doğası gereği ilginç olmayan görevler için sorumluluk üstlenmesini gerektiren toplumsal talepler ve roller tarafından giderek daha fazla kısıtlanır. Dışsal motivasyon ayrılabilir bir sonuç elde etmek için bir faaliyet yapıldığında ilgili olan bir yapıdır. Dolayısıyla dışsal motivasyon, bir aktiviteyi araçsal değerinden ziyade sadece aktivitenin kendisinden zevk almak için yapmayı ifade eden içsel motivasyonla çelişir. Bununla birlikte, dışsal olarak motive edilmiş davranışı değişmez bir şekilde özerk olmayan olarak gören bazı bakış açılarının aksine, SDT, dışsal motivasyonun özerk olma derecesine göre büyük ölçüde değişebileceğini öne sürmektedir. Örneğin, ödevini sadece yapmadığı için ebeveyn yaptırımlarından korktuğu için yapan bir öğrenci, ödevi yaptırımlardan kaçınmanın ayrılabilir sonucunu elde etmek için yaptığı için dışsal olarak motive olur. Benzer şekilde, Çalışmayı seçtiği kariyer için değerli olduğuna kişisel olarak inandığı için yapan bir öğrenci, aynı zamanda onu ilginç bulduğu için değil, araçsal değeri için

yaptığı için dışsal olarak da motive olur. Her iki örnek de araçları içerir, ancak ikinci durum kişisel onay ve bir seçim duygusu gerektirirken, ilki yalnızca bir dış kontrole uymayı içerir. Her ikisi de kasıtlı davranışı temsil eder, ancak iki tür dışsal motivasyon, görelî özerkliklerinde farklılık gösterir. İçselleştirme, bir değeri veya düzenlemeyi alma sürecidir. Entegrasyon, bireylerin düzenlemeyi kendi benlik duygularından kaynaklanacak şekilde daha tam olarak kendilerine dönüştürmeleri sürecidir. Bir süreklilik olarak düşünüldüğünde, içselleştirme kavramı, kişinin davranışa yönelik motivasyonunun, motivasyonsuzluk veya isteksizlikten pasif uyum ve aktif kişisel bağlılığa kadar nasıl değişebileceğini tanımlar. Dışsal düzenleme, edimsel teorisyenler tarafından tanınan tek motivasyon türüdür (Skinner, 1953) ve erken laboratuvar çalışmaları ve tartışmalarda tipik olarak içsel motivasyonla karşılaştırıldığında bu tür dışsal motivasyondur. İkinci tür dışsal motivasyon, içe yansıtılmış düzenlemedir. İçe yansıtma, insanlar bu tür eylemleri suçluluk veya endişeden kaçınmak veya ego güçlendirmeleri veya gurur elde etmek için baskı hissi ile gerçekleştirdikleri için hala oldukça kontrol edici olan bir tür iç düzenlemeyi tanımlar. Başka bir deyişle, içe yansıtma, koşullu benlik saygısı tarafından düzenlemeyi temsil eder. Klasik bir içe yansıtma biçimi, kişinin benlik saygısını ve değer duygusunu geliştirmek veya sürdürmek için bir eylemde bulunduğu ego katılımıdır. Daha özerk veya kendi kendini belirleyen bir dışsal motivasyon biçimi, özdeşleşme yoluyla düzenlemedir. Burada kişi, bir davranışın kişisel önemi ile özdeşleşmiş ve böylece onun düzenlemesini kendisininmiş gibi kabul etmiştir. Bir yaşam amacı olarak değer verdiği, yazımla ilgili gördüğü için heceleme listelerini ezberleyen bir çocuk, bu öğrenme etkinliğinin değeriyle özdeşleşmiştir. Son olarak, dışsal motivasyonun en özerk biçimi entegre düzenlemedir. Entegrasyon, tanımlanan düzenlemeler kendi içinde tamamen özümsemiğinde gerçekleşir. Bu, kişinin kendi kendini incelemesi ve yeni düzenlemelerin kişinin diğer değerleri ve ihtiyaçları ile uyumlu hale getirilmesi yoluyla gerçekleşir. Kişi bir eylemin nedenlerini ne kadar içselleştirir ve onları kendi kendine özümserse, kişinin dışsal olarak motive edilmiş eylemleri o kadar çok kendi kaderini tayin eder. Entegre motivasyon biçimleri, hem özerk hem de çelişkisiz olan içsel motivasyonla birçok özelliği paylaşır. Bununla birlikte, yine de dışsaldırlar, çünkü bütünleşik düzenleme tarafından motive edilen davranış, istemli ve benlik tarafından değer verilen olsa bile, davranıştan ayrı bazı sonuçlara göre varsayılan araçsal değeri için yapılır. Şeklin en sağ ucunda içsel motivasyon var. Bu yerleştirme, içsel motivasyonun kendi kendine belirlenen aktivitenin bir prototipi olduğunu

vurgular. Ancak yukarıda da ima edildiği gibi bu, dışsal düzenlemelerin içselleştikçe içsel motivasyona dönüştüğü anlamına gelmez (Ryan ve Deci, 2000: 54-67).

Dışsal olarak motive edilmiş davranışlar doğal olarak ilginç olmadığından ve bu nedenle başlangıçta dışarıdan yönlendirilmeleri gerektiğinden, insanların bu davranışları yapmaya istekli olmalarının başlıca nedeni, kendilerini bağlı hissettikleri (veya hissetmek istedikleri) önemli başkaları tarafından değer verilmeleridir. bu bir aile, bir akran grubu veya bir toplum olabilir. İçselleştirmeyi kolaylaştırmanın temelini, bir amacı yayan kişilere, gruba veya kültüre aidiyet ve bağlılık duygusu sağlamak ya da SDT'de ilişki duygusu dediğimiz şey olduğunu göstermektedir. Sınıflarda bu, öğrencilerin öğretmen tarafından saygı duyulduğunu ve önemsendiğini hissetmelerinin, önerilen sınıf değerlerini kabul etmeye istekli olmaları için esas olduğu anlamına gelir. SDT yaklaşımına göre, içselleştirilmiş bir düzenleme ancak içe yansıtılabilir ve bu tür bir düzenleme, insanlara yeterlilik ve ilişkili olma gereksinimlerinden memnuniyet duymalarını sağlayabilir. Ancak, bir düzenlemeyi sadece içe yansıtmak ve dolayısıyla onun tarafından kontrol edilmek, insanlarda kendi kaderini tayin etme duygusu bırakmaz. Bu nedenle, özerklik desteğinin içselleştirmeyi de kolaylaştırdığını öneriyoruz; aslında, bir düzenlemenin sadece içe yansıtılmasından ziyade bütünleştirilmesi için kritik bir unsurdur. Kontrol edici bağlamlar, yetkinlik ve ilişkililiği destekliyorsalrısa içe yansıtılmış düzenleme sağlayabilir, ancak yalnızca özerkliği destekleyici bağlamlar bütünleşik öz-düzenleme sağlayacaktır. Bir düzenlemeyi tamamen içselleştirmek ve dolayısıyla ona göre özerk olmak için, insanlar içsel olarak onun anlamını ve değerini kavramalıdır. Yeterlilik, ilişkililik ve özerklik ihtiyaçları için destek sağlayan çevrelerde içselleştirilen ve bütünleştirilen bu anlamlardır. Dışsal olarak motive edilmiş davranışlar kendi kaderini tayin etme hakkını temsil etme derecesine göre değişebilir. İçselleştirme ve entegrasyon, dışsal olarak motive edilmiş davranışların daha fazla kendi kaderini tayin ettiği süreçlerdir. İçsel motivasyonu destekleyen ve dışsal olarak motive edilmiş görevlerin içselleştirilmesini ve entegrasyonunu kolaylaştıran sosyal bağlamsal koşulları belirleyen çalışmaları gözden geçirdik. Yapılan çalışmalar temel psikolojik ihtiyaçlar açısından yorumlanmıştır. Kişinin yeterlilik, özerklik ve ilgililik duygularını destekleyen sosyal bağlamsal koşulların, kişinin içsel motivasyonunu sürdürmesinin ve dışsal motivasyona göre daha fazla kendi kendini belirlemesinin temeli olduğunu görülmüştür (Ryan ve Deci, 2000: 54-67).

2.4.2. Öğretmen Motivasyonu

Öğretmen motivasyonu ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki henüz kurulmamışken, öğretmen motivasyonu ile öğrenci benlik saygısı arasındaki ilişki Peck, Fox ve Morston tarafından gösterilmiştir. “Öğretmeyle ilgili olumlu tutumları güçlü olan öğretmenlerin özsayıları yüksek öğrenciler vardı. Öğrenciler, öğretim performanslarından memnun olan öğretmenlerin etkililiğini fark ediyor gibi görünüyor.” Rothman, bu ilişkinin var olduğunu, çünkü öğretmenlerin sadece eğitimciden daha fazlası olarak hizmet ettiğini ileri sürer. Onlar rol modeldir (hui, 1996: 147-154).

2.4.2.1. Öğretmen Motivasyonu Teorileri

2.4.2.1.1. Beklenti-Değer Teorisi

EVT modeli kişinin eğitimsel, mesleki ve diğer başarı ile ilgili seçimlerinin, bir yandan kişinin yetenek inançları ve başarı beklentileri, diğer yandan da göreve verilen değer tarafından şekillendirildiğini öne sürer. Değerler bileşeni, bir kişinin görevden ne kadar keyif aldığı (içsel değer), yararlı olup olmadığı (fayda değeri), kişinin hedeflerine ulaşmak için önemli olup olmadığı (erişim değeri) ve ne kadar maliyetli olduğu gibi unsurlardan oluşur. Bir bireyin bir görevi üstlenirken (fırsat maliyeti) nelerden vazgeçmesi gerektiğine ilişkin olarak başarılı olmak, finansal kayıp, psikolojik deneyimler (örneğin, kaygı, stres), zaman bağlılığı veya çaba harcaması gibi olumsuz etkilere neden olacaktır (Watt ve Richardson, 2015: 64-71).

2.4.2.1.2. Başarı Hedefi Teorisi

AGT, başlangıçta bir görevi (veya ustalığı) bir ego (veya performans) hedef yöneliminden. O zamandan beri, üçlü hedef çerçevesi önerildi, ayırt eden performans yaklaşımı itibaren performans-kaçınma hedefler. Bir performans-yaklaşma hedefine sahip olan bireyler, bir performans-kaçınma hedefine sahip olanların ve görelî yetenek eksikliklerini göstermekten kaçınmak için motive olanların aksine, diğerlerine göre yeteneklerini göstermek için motive olurlar (Watt ve Richardson, 2015: 64-71).

2.4.2.1.3. Kendi Kaderini Tayin Teorisi

SDT, üç temel doğuştan gelen, insan psikolojik ihtiyacının karşılandığını varsayar. (özerklik, yeterlilik, ve akrabalık) optimal insan işleyişi için gereklidir. Bu ihtiyaçlar için destek mevcut olduğunda, insanlar ilginç, eğlenceli ve doğal olarak ödüllendirici oldukları için kendi iyiliği için görevleri üstlenmek için içsel olarak motive olacaktırlar. Bu koşullar altında, insanlar özerk olarak motive olurlar. Buna karşılık,

bu psikolojik ihtiyaçlar desteklenmediğinde veya engellendiğinde, sağlık ve büyüme olumsuz etkilenecektir. SDT, bireylerin motivasyonlarını nasıl geliştirdiği ve içselleştirdiği konusunda potansiyel olarak zengin bir bakış açısı sunar. Dışsal ve içsel motivasyonun uç noktaları arasında, farklılaştırılmış düzenleme seviyeleri ortaya çıkar; içe yansıtılmış düzenleme birey tarafından benimsenen ve kendi kendine uygulanan baskıları sağlayan veya 'yapmalı' olan düzenleme biçimlerine atıfta bulunurken, tanımlanmış düzenleme bireyler bir faaliyetin veya davranışın değerleriyle özdeşleştiğinde ve buna göre onunla meşgul olduğunda deneyimlenir. Böylece, içsel ve dışsal motivasyonlar, bir içselleştirme sürekliliğinin iki ucunda yer alır ve bu süreklilik boyunca hareket, dışsal temelli düzenlemeleri aşamalı olarak daha içsel bir kişisel düzenleyici sisteme dönüştüren yapısal değişiklikler tarafından işaret edilir. Bu süreklilik boyunca hareket, bir bireyin düzenleme deneyiminin giderek daha özerk, bütünleşik ve seçim dışı gerçekleştirilen başlatılan davranışlarla kendi kaderini tayin ettiği ve aynı zamanda bireyin doğuştan gelen bir yeterlilik, özerklik ve ilişki duygusu ihtiyaçını karşıladığı anlamına gelir. SDT teorisyenleri tarafından çizilen temel ayırım, özerk (veya kendi kendine belirlenen) ve kontrollü motivasyonlar arasındadır. Özerk motivasyon, irade ve seçimi içerir ve kontrollü motivasyon, harici veya dahili bir zorlama hissini içerir (Watt ve Richardson, 2015: 64-71).

Eğitim örgütlerinin verimliliğinde ve kalitesinde önemli rol oynayan öğretmenler, makine değil, insandır ve bunlar doğrudan ülke işlerine hizmet eder ve toplumsal yaşamın davranışlarını geliştirir. Türkiye'de öğretmenlerin denetlenmesi, ödüllendirilmesi ve etkili bir kariyer sistemi olması gerekiyor. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı, devlet okullarında öğretmenlik pozisyonu için bir yönetmeliğe sahiptir ve bu yönetmeliğe göre; eğitim fakültelerine göre sınav yönetmeliğine geçiş kapsamında tüm öğretmenler istihdam edilebilir. Kadro, eğitim, bilim, kültür, sanat, sportif faaliyetler ve merkezi sınav sistemi kriterlerine göre öğretmenliğe başlayan öğretmenler milli eğitim kariyer kademelerinde ilerleme hakkına sahiptir (Börü, 2018: 761-776).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüten. Ve aynı zamanda okul yöneticileri, öğrenciler ve veliler ile sürekli etkileşim halinde bulunan öğretmeni etkileyen her türlü psikolojik faktörün eğitim sürecini etkilemesi kaçınılmazdır. Bunun göstergelerinden birisi de öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleridir. Çünkü motivasyonları artan öğretmenler, eğitim ve öğretimin yürütülmesinde daha istekli ve verimli olurlar (Deniz ve Erdener,

2016: 29-41). Öğretmenlerin motivasyonları ve okula bağlılıklarının geliştirilmesi okul için yararlı bir durumdur (Ertürk, 2016: 1-15).

Okul müdürleri, çalışanlar arasında öğretmen motivasyonunu etkileyen duyguları uyandırmada büyük rol oynamaktadır. Okul yönetimine katılım, yetki ve sorumlulukların paylaşımı, rekabet, takdir ve ödül, çalışma ortamının kalitesi, eğitim olanakları ve kariyer gelişimi gibi faktörler öğretmenlerin motivasyonunda rol oynamaktadır. İletişim becerileri ve okul müdürleri de öğretmen motivasyonu açısından önemlidir. Öğretmenlerin iletişimi sadece okul yöneticileri için değil, okullarda meslektaşların motivasyonu için de önemlidir. Kısacası okul içi ilişkiler öğretmenlerin morali için önemlidir. Etkili bir ekip çalışmasına sahip olan kuruluşların gruptan ayrılma olasılığı daha düşüktür çünkü herkes aynı yöne doğru hareket eder (Börü, 2018: 761-776). Öğretmenlerin motive olmaları ve bununla birlikte işlerinde başarılı olmaları için güçlü ve güven veren bir idareci desteğine ihtiyaç hissetmektedirler (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013: 151-166).

2.4.2.2. Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler

Öğretmenlerin öğretim materyallerini, programlarını ve öğretim yöntemlerini seçme, sınıf düzenini ve disiplinini belirleme hakkına sahip olduklarında öğretmen motivasyonunun zenginleştirilebileceği bir dizi çalışma ile ortaya konmuştur. Tanımlanan diğer motivasyon faktörleri, sosyal değerler ve normları içeriyordu, çalışma ortamı ve çalışma arkadaşları, öğretmen kişisel bilgileri ve mesleki değişkenler. Praver ve Oga-Baldwin doğrudan motive edici faktörlerin (içsel motivasyon ve dış motivasyon) ve dolaylı motive edici faktörlerin (özerklik, çalışma ilişkileri, kendini gerçekleştirme ve kurumsal destek) bir listesini sağladı. Bu faktörlerin, kariyerleri boyunca öğretmen motivasyonunun sürdürülmesini büyük ölçüde etkilediğine inanıyorlardı. İçsel motivasyon, öğretmen adaylarının meslek seçimi yapmalarında önemli bir faktör olarak kabul edildiğinden, hizmet içi öğretmenleri motive eden dışsal faktörlerden özellikle maaş, emeklilik ve sigorta gibi finansal faydalar başta olmak üzere dışsal faktörlerden bahsedilmektedir. Dinham ve Scott bağlamsal faktörleri iki kategoriye ayırdı: mikro ve makro bağlamsal etkiler. Bu kategoriler, okul temelli dışsal faktörler ve sistemik/toplumsal düzeydeki faktörler olarak yeniden tanımlanmıştır. Sinclair tarafından yakın zamanda yapılan bir inceleme çalışması tüm belirleyicileri, çağrı, öğrenciler, fedakarlık, entelektüel simülasyon, başkalarının etkisi, algılanan faydalar veya öğretim kolaylığı, öğretim işinin doğası,

kariyer değişikliği arzusu, öğretmen eğitimine giriş kolaylığı dahil olmak üzere on kategoride sınıflandırdı, ve öğretmenlik durumu (Han ve Yin, 2016: 1-18).

Öğretmen motivasyonlarının öğrencileri ve öğretmenlerin kendileri için bir dizi sonuç üretmesi muhtemeldir. Bugüne kadar öğretmenlerin başarı hedeflerinin ve öğretme hevesi öğretmen motivasyonları, psikolojik sağlık, profesyonel refah, kariyer niyetleri ve tükenmişlik belirtileri arasındaki ilişkileri incelemekle ilgilenildi. Bunların hepsi, öğretmenlerin kariyerleri boyunca başlangıçtaki ve gelişen motivasyonlarıyla ilişkili olası sonuçlardır. Sınıflardaki motivasyon ve öğrenmenin dinamik doğasını yansıtmak için öğretmen motivasyonları ve bunlar gibi bağıntılar arasındaki karşılıklı nedenselliğin araştırılması gerekecektir. Farklı motivasyon profillerine sahip öğretmenler için öğretmenlerin motivasyonlarının sonuçlarının türlerinin farklı olması da muhtemeldir (Richardson ve Watt, 2015: 139-173).

“Motive olmuş öğretmenler etkili öğretmenlerdir” veya “Öğrenciler sadece öğretmenleri kadar motive olurlar” gibi yaygın olarak duyulan duygulara ek olarak, öğretmen coşkusunu teriminin giderek daha fazla anılmasının yanı sıra, öğretmen motivasyonunun önemi de artmıştır. Daha yakından bakıldığında, araştırmalar aslında öğretmen motivasyonu olgusunun, genel coşku gibi tek boyutlu kavramların ima ettiğinden daha karmaşık olduğunu ve öğretmenlerde motivasyonun öğrencilerinden farklı olarak hem nicel hem de nitel olarak farklılaştırılabileceğini gösteren çalışmalarla göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen motivasyonunun çeşitli bileşenlerinin farklı bir şekilde ele alınması gerekir (Hall ve Goetz, 2013: 57-113).

2.4.2.3. Öğretmen Motivasyonunun Beklenti ve Değer Bileşenleri

Öğretmen motivasyonunun teorik modellerinde, öğretmenlerde motivasyonla ilgili inanç ve davranışların etkileri öncelikle başarı motivasyonu açısından değerlendirilir ve çoğunlukla sınıftaki en başarılı öğretim faaliyetlerine odaklanır. Beklenti bileşenleriyle ilgili olarak, öğretmen motivasyonu üzerine yapılan çalışmaların çoğu, öğretmenlerin öz-yeterlik beklentilerini, öğretmenlerin kendilerini pedagojik olarak zorlayıcı durumları kendi eylemleriyle yönetmeye ne derece yetenekli gördüklerini araştırmıştır. Çeşitli ampirik araştırmalar, öğretmenler arasında daha yüksek öz-yeterlik beklentilerinin daha olumlu bir sınıf iklimi, daha kapsamlı destek davranışı ve öğrencilerinde daha iyi başarı anlamına geldiğini göstermiştir. Öğretmen motivasyonunun değer bileşenlerine dönersek, çalışmalar öğretmenlerin istihdam bağlamında içsel ve dışsal motivasyonunu, öğretmenlerin sınıf öğretimine ve öğretim konusuna ilgilerini, ayrıca hedef yönelimlerini ve öğretmen coşkusunu kavramını ele

almıştır. Genel olarak, bu alandaki araştırmalardan elde edilen bulgular, daha fazla öz-belirleyici ve içsel motivasyon sergileyen öğretmenlerin, öğrencilerine özerklik için daha iyi destek ve fırsatlar sağlama eğiliminde olduklarını ve ayrıca öğrencilerin öğrenme ve başarı motivasyonlarını teşvik etmede daha etkili olduklarını göstermektedir (Hall ve Goetz, 2013: 57-113).

2.4.2.4. Öğretmenlerin Hedef Yönelimleri

Öğretmenlerin sınıftaki deneyimlerini ve davranışlarını daha iyi tanımlamak ve açıklamak için hedef yönelimleri kavramının uygulanmasında, öğrencilerine benzer şekilde öğretmenlerin de çeşitli performans talepleriyle karşı karşıya kaldıkları ve öğretim etkinliklerinin gerçekten yürütüldüğü kabul edilmektedir. Performanslarının tutarlı bir şekilde değerlendirildiği sosyal bağlamlarda (örneğin, meslektaşlar, öğrenciler, ebeveynler tarafından) daha spesifik olarak, okulların ve sınıfların öğretmenler kadar öğrenciler için de bir “başarı arenasını” temsil ettiği ileri sürülmüştür. Sonuç olarak, öğretmenlerin değişen derecelerde mesleki yeterliliklerini genişletme hedefini takip ettikleri ve farklı derecelerde de günlük mesleki faaliyetlerini mümkün olan en düşük miktarda çabayla yürütmeyi hedefleyebilecekleri varsayılabilir. Öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmesine ve başarılı olmasına en etkili şekilde yardımcı olmak için mesleki yeterliliklerini sürdürme ve geliştirme zorluğuyla sürekli olarak karşı karşıya kaldıklarından ve yardım aramanın bu bağlamda etkili bir strateji olabileceğinden, güçlü bir ustalık hedef yönelimi hem yeni hem de deneyimli öğretmenleri, hem kendilerinde hem de öğrencilerinde hem bilgi hem de performansı geliştirmek için mevcut destek hizmetlerini kullanmaya teşvik ederek. Tersine, güçlü bir performans-kaçınma hedef yönelimi, öğretmenleri, öğretmenlik kariyerleri boyunca düşük düzeyde algılanan yeterlilikten mutsuz olma riski altına sokabilir. Ayrıca öğretmenler tarafından benimsenen hedef yönelimlerinin mesleki stres seviyeleri ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Son ampirik çalışmalardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki hedef yönelimlerinin, sınıfta kullandıkları öğretim uygulamalarıyla da önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir (Hall ve Goetz, 2013: 57-113).

Motivasyon, insanların bir amaç doğrultusunda harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon genel anlamda insanların istenilen (İşgörür, 2020: 33-89). Öğretmen motivasyonu insanlar arasındaki iletişimin uygunluğu için oldukça önemlidir. Motivasyonu üst düzeyde olan öğretmenler işlerinde daha başarılı olmakta ve daha fazla doyum elde etmektedirler. Motivasyon bir etkinliği yapmaya niçin

yöneldiğini ve etkinliği devam ettirmeye olan kararlılıklarını ve de etkinliği bitirebilmek için ne kadar zorlayacaklarını gösterir (Yıldız ve Taşgın, 2020: 1741-1754). Öğretmen motivasyonu, öğretmek için harcanan çabanın gösterdiği öğretmen motivasyonunun yoğunluğunu ifade eder (Han ve Yin, 2016, 1-18).

Öğretmenlerin motivasyonunu ölçen ve motivasyonu bir çok yönden ele alan ölçekler mevcuttur. Bu ölçeklerin birçoğu iki alt başlıkta toplanmaktadır: içsel motivasyon ve dışsal motivasyon (Yıldız ve Taşgın, 2020: 1741-1754). Han ve Yin'e göre (2016), öğretmen motivasyonunun öne çıkan dört bileşeni vardır: öğretimin doğasında var olan ilgiyle yakından ilişkili olan belirgin içsel motivasyon; dış koşulların ve kısıtlamaların etkisiyle ilgili sosyal bağlamsal etkiler; yaşam boyu bağlılığa vurgu yapan zamansal boyut; ve olumsuz etkilerden kaynaklanan motive edici faktörler.

Genel olarak, tüm organizasyonlar verimli olmaya çalışır. Ancak bu, ancak örgütsel hedeflere yüksek düzeyde ulaşılması ile mümkündür. Ayrıca, bir örgütte bireylerin farklı amaç ve beklentilere sahip olması nedeniyle bir personel üyelerinin örgütün yararına çalışmasını sağlamak veya çabalarına süreklilik kazandırmak her zaman mümkün olmayabilir (Gökçe, 2010: 487-499).

Eğitim hedeflerinin istenilen düzeyde gerçekleşmemesi, yanlış hedef belirleme, bu hedeflere uygun olmayan yapısal model seçimi, girdilerin nitelik ve niceliklerindeki yetersizlikler veya değerlendirme kriterlerinin yetersiz belirlenmesinden kaynaklanabilir (Bursalıoğlu Z. , 2011: 1-15). Brophy'ye göre okullardaki başarısızlığın en önemli sebebi öğretmenlerin ve öğrencilerin arasındaki düşük motivasyondur (Gökçe, 2010: 487-499). Eğitim amaçlarına ulaşmak için çalışma sürecinde öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olduğu ve stres düzeylerinin diğer alanlarda çalışan bireylere göre daha yüksek olduğu gözlemlenebilir. Bu durum iş tatmini ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki ile açıklanabilir. Öğretmen motivasyonunun düşmesinin sebeplerinde birkaç etmeden söz edilebilir. Duttweiler'e göre bu etmenler, yüksek performansı sürdüren, yönlendiren ve teşvik eden faktörlerdir. Türkiye'de durum ilköğretim açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin, müdürlerin ve öğrencilerin motivasyonunu etkileyen çeşitli faktörler şu şekildedir: Eğitim sisteminin yönetimi, okullaşma oranları, bölgesel farklılıklar, cinsiyet, eğitime ayrılan kaynaklar ve çalışma koşulları ile ilgili olabilir. Bu faktörler hakkında bilgi edinmek için Türkiye'de ilköğretime ilişkin istatistikler incelendiğinde şunlar söylenebilir. Türkiye'deki diğer tüm eğitim kurumları gibi ilköğretim kurumları

da merkezi yönetim yapısına sahiptir. Bu nedenle Türk ilköğretim okullarında çalışan müdürlerin yetkileri oldukça sınırlıdır (Gökçe, 2010: 487-499).

2.5. İlgili Araştırmalar

Yaptığımız araştırmada iletişim yükünün öğretmenlerin iş performansına ve motivasyonuna etkisini araştıran herhangi bir bilimsel çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla beraber iletişim yükünün öğretmen iş performansına etkisini araştıran bilimsel bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Ayrıca iletişim yükünün öğretmen motivasyonuna etkisini araştıran bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

Öğretmen motivasyonu ile ilgili, Öğretmen iş performansı ile ilgili, öğretmen motivasyonu ile iş performansı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar ve aşırı iletişim yükü ile ilgili araştırmalar aşağıdaki gibidir.

2.5.1. Öğretmen motivasyonu ile ilgili araştırmalar

Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın'ın 2013 yılında yaptığı araştırmanın amacı içsel ve dışsal güdüleyicileri belirlemektir. Sınıf öğretmenlerini motive eden veya motive eden. Araştırmanın doğası gereği, nitel bir araştırma tasarımı olan fenomenolojik desene dayanmaktadır. Veriler içerik analizi yoluyla analiz, veri analizine nitel bir yaklaşım. Yarı yapılandırılmış ilköğretim okullarında görev yapan toplam 19 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Analiz ve görüşmeler, 63 dışsal motive edici, 19 içsel motive edici, 82 dışsal motive edici ve 9 içsel motive edici. Öğretmenlerin bir kurum tarafından desteklenmesi gerekiyordu. Motive olabilmeleri ve böylece yapmaları gereken şeyde başarılı. Motive ediciler ve motive ediciler çoğunlukla insan ilişkileri ve insan nitelikleri ile ilgilidir. Görev yapan sınıf öğretmenleri düşük sosyo-ekonomik göstergelerin hakim olduğu bir alanın, bir motive olmak için güçlü ve güven veren yönetici. Onlar da böyle bir sosyal tatmin edici insan ilişkileri ve bir başarı duygusu olarak deneyimler (Ada , Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013: 151-166).

Çiftçi'nin 2017 yılında yaptığı tez çalışmasının amacı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ve örgütte motivasyonlarını etkileyen genel faktörleri belirlemektir. Yapılan araştırma ile motivasyonun okullarda nasıl algılandığı, öğretmenlerin organizasyonlarda nasıl motive olduğu, öğretmenlerin iş motivasyonunu nelerin motive ettiği ve iş performansına etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma desenlerinde araştırmanın doğası gereği durum

çalışmaları kullanılmaktadır. Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Devlet okullarında görev yapan 36 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin motivasyon kaynaklarını belirleme konusunda motive oldukları, öğretmenleri motive eden ve motivasyonlarını bozan birçok faktörün olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kurumdaki motivasyonlarını etkileyen toplam 71 faktör tespit edilmiştir. Bunların 36'sı öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilerken, 35'i ise öğretmenleri motive etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kodlanmış içsel motivasyon kaynağı tarafından içsel olarak motive oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kodladığı 12 faktörün iş performansları üzerinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon kaynakları incelendiğinde, katılımcıların görüşlerine göre öncelik sırasına göre örgütsel motivasyon kaynakları birinci sırada, içsel motivasyon kaynakları ikinci sırada ve yönetsel motivasyon kaynakları üçüncü sırada yer almıştır. Öğretmenlerin motivasyonunu azaltan faktörler incelendiğinde birinci sırada örgütsel motivasyon kaynakları, ikinci sırada ise yönetsel motivasyon kaynakları olduğu görülmektedir. Etkili okul müdürlerinin bulunduğu ve huzurlu bir okul ikliminin olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Motivasyonu artan öğretmenlerin iş performanslarının da daha yüksek olacağı belirlenmiştir. Eğitimde öğretmenlerin motivasyonunun artacağı, eğitimin ve kalitenin artacağı bilinmektedir (Çiftçi, 2017: 44-68).

Yarım ve Ada tarafından 2021 yılında yapılan çalışmada, meta-analiz yöntemi ile cinsiyetin öğretmen motivasyonu üzerindeki rolünün ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle 2009-2020 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yayınlanan lisansüstü tezlere ilişkin literatür taraması sonucunda elde edilen 27 çalışmadan dahil etme kriterleri ile çalışmalar ele alınmış ve kriterleri karşılayan 16 bağımsız çalışma ile analizler yapılmıştır. Meta-analiz sonucunda; Öğretmen motivasyonunun cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($k = 18$, $d = .11$, $p < .000$). Cinsiyete göre standardize edilmeyen bu 16 çalışmanın etki büyüklüklerinin 0.340 ile -0.561 arasında değiştiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre erkekler lehine bir fark olduğu söylenebilir ancak bu fark sifıra yakın ve çok zayıftır. Çalışmanın bulguları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur (Yarım ve Ada, 2021: 103-116).

Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş tarafından 2018 yılında yapılan çalışmada, okullarda öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlerin, özellikle son dönemdeki eğitim

politikalarının etkileri bağlamında, yönetici ve öğretmenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, yarı yapılandırılmış görüşmelerin kullanıldığı, fenomenolojik temelli nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 10 okul yöneticisi ve 10 öğretmendir. Araştırma verileri içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen motivasyonunun okul içi ve veli kaynaklı faktörlerin yanı sıra FATİH Projesi, 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi, müfredat çalışmaları ve eğitim politikalarındaki istikrar gibi genel politikalardan etkilendiğini göstermiştir. Ayrıca öğretmen motivasyonu konusunda öğretmen ve yönetici görüşlerinde önemli farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmen motivasyonu ile ilgili olarak, öğretmenler iç motivasyon faktörlerini, okul yöneticileri ise dış motivasyon faktörlerini vurgulamaktadır (Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş, 2018: 255-277).

Ertürk tarafından 2016 yılında yapılan araştırmada, cinsiyet, branş, yaş ve hizmet süresine göre öğretmenlerin iş motivasyonu algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmayı 2012-2013 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Bolu ili merkez ilçedeki ortaokullarda görev yapan yedi yüz otuz beş öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, adı geçen tüm öğretmenleri kapsadığı için örneklem alınmamıştır. Dağıtılan anketlerden 428'i doldurularak geri verildi. Araştırmanın yöntemi tarama modelidir. Araştırmada Dündar (2007) tarafından geliştirilen 24 maddelik iki alt boyutlu İş Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonunda toplanan veriler SPSS 16.0 For Windows programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi aşamasında, öncelikle çalışma Kolmogorov-Smirnow Testi ile alt problemlere göre analiz edilmiş, Kolmogorov-Smirnow Testi sonuçlarına göre bu çalışmada parametrik ve parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin iş motivasyonu algı düzeylerinin belirlenmesinde kişisel değişkenlerin ortalamaları, yüzdeleri ve frekansları incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnow Testi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni için Man-Whitney U Testi uygulanmış, hizmet süresine göre yaş, eğitim düzeyi, içsel-dışsal motivasyon ve iş motivasyonu algılarının olup olmadığını belirlemek için Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre, gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için Man-Whitney U Testi. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının yüksek, dışsal motivasyon ve iş motivasyonu algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin içsel motivasyonları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken, dışsal motivasyon ve iş motivasyonu anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Öğretmenlerin iş motivasyonu ve alt boyutlarına ilişkin algıları ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşları arttıkça iş motivasyonu ve boyutlarına ilişkin algılarının da arttığı tespit edilmiştir. Hizmet süresi varyansı, öğretmenlerin iş motivasyonu algısı ve alt boyutlarında anlamlı farklılık ortaya çıkarmıştır. Hizmet süreleri arttıkça iş motivasyonları da artmaktadır. Eğitim düzeyi varyansı açısından ise öğretmenlerin iş motivasyonunu algılama düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Ertürk, 2016: 1-15).

Doğan ve Koçak tarafından 2017 yılında yapılan araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin algı ve görüşlerine göre öğretmen motivasyon düzeylerini değerlendirmektir. Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemleri içeren açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Veriler Sivas İlinde görev yapan 211 öğretmenden “Öğretmen Motivasyon Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel kısmı ise durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Veriler, nicel kısımda kullanılan ölçeğin içeriğine göre hazırlanan üç açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Sivas ilinde görev yapan 10 öğretmenden yüz yüze görüşme yoluyla elde edilmiştir. . Araştırmanın nicel bulguları öğretmenlerin motivasyon düzeylerini oldukça olumlu algıladıklarını, nitel bulgular ise genellikle motivasyon düzeylerini yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Bu bağlamda nitel bulguların nicel bulguları desteklemediği söylenebilir (Doğan ve Koçak, 2018: 1-18).

Deniz tarafından 2021 yılında yapılan araştırma, devlet ve özel okullarda farklı öğretmenlik kademelerinde görev yapan 18 öğretmenin iş motivasyonu faktörlerine ilişkin görüşlerini araştıran bir durum çalışmasıdır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin özellikle dışsal motivasyon tarafından yönlendirildiğini göstermektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin, öğrencilerin, velilerin ve meslektaşların tutum ve davranışları ile mevcut eğitim politikaları öğretmen motivasyonunu önemli ölçüde etkilemektedir. Bu sonuçlar, öğretmen motivasyonunu sağlamak için güçlü bir politika ve paydaş desteğine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bundan sonraki çalışmaların öğretmenlerin eğitim paydaşlarından beklentilerini ve bunların öğretmen motivasyonu üzerindeki olası etkilerini derinlemesine incelemesi önerilmektedir (Deniz, 2021: 2115-2139).

2.5.2. Öğretmen iş performansıyla ilgili araştırmalar

Arslan ve Zırhlıoğlu tarafından 2021 yılında yapılan araştırmanın amacı bulanık mantık yaklaşımı ile öğretmenlerin performanslarını değerlendiren bir model tasarlamaktır. Araştırma verileri, Van ili merkez ilçelerinde 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı liselerde öğrenim gören müdür, öğretmen ve öğrencileri kapsamaktadır. Araştırma, 375 öğretmen, 42 müdür ve 1500 öğrenci ile basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Veriler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen performansını belirlemek için kullanılan değerlendirme formu aracılığıyla toplanmıştır. Matlab programında Bulanık Mantık Araç Kutusu kullanılarak bulanık mantık tabanlı üç girişli ve tek çıkışlı bir model tasarlanmış ve bu model ile öğretmenlerin performans değerleri ölçülmüştür. Öğretmen performansını belirlemek için MATLAB programında Bulanık Mantık araç kutusu aracı kullanılarak bulanık mantığa dayalı üç girişli ve tek çıkışlı bir sistem tasarlanmıştır. Öğretmenlerden, müdürlerden ve öğrencilerden toplanan veriler girdi değişkeni olarak, öğretmenin nihai performans puanı ise çıktı değişkeni olarak belirlenmiştir. Uzman görüşlerinden yararlanılarak 27 bulanık mantık kuralı oluşturulmuştur. Açıklama sürecinden sonra Mamdani bulanık çıkarım modeli kullanılarak öğretmen performans değerleri elde edilmiştir. Öğretmen performansları önce klasik yöntemle, ardından bulanık tabanlı modellerle değerlendirilmektedir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler (standart sapma, ortalama) t-Testi ve Pearson's r testi kullanılarak geleneksel ve bulanık yöntemden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre klasik yöntemle elde edilen öğretmen performans puanlarının ortalamasının bulanık yöntemle elde edilen puanların ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. öğretmen performanslarının her iki yönetime göre değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan bu farklılık klasik yöntem lehindedir (Zırhlıoğlu ve Arslan, 2021: 569-594).

Hatipoğlu ve Kavas'ın 2016 yılında yaptığı araştırma ilkokul öğretmenlerinin performansları üzerinde veli yaklaşımlarının etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Amaç doğrultusunda, kişisel bilgi formu, veli yaklaşımları ölçeği ve öğretmen performansı ölçeğinden oluşan anket formu; 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ilçeye bağlı köy ve kasabalarda bulunan, ilkokullarda görev yapan ve araştırmaya katılmayı gönüllü kabul eden 250 ilkokul öğretmenine uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında

analiz edilmiştir. Veli yaklaşımları ile öğretmen performansı arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizinden, veli yaklaşımlarının öğretmen performansı üzerindeki etkilerinin belirlenmesinde ise regresyon analizinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda; velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımları ile öğretmen performansı arasında istatistiksel açıdan olumlu ilişkilerin olduğu, olumsuz ve tenkit edici veli yaklaşımı ile öğretmen performansı arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımlarının öğretmenlerin performansını olumlu etkileyerek artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016: 1012-1034).

Çelikten ve Özkan'ın 2018 yılında yaptığı araştırma nitel bir araştırma olup, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma desenine göre tasarlanmıştır. Bu çalışmada, çalışma grubu, araştırmacının kolay erişimini sağlayacak amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmaya hız ve uygulanabilirlik kazandıracığı düşünülen ve nitel olarak görüşme yapılması gereken 8 öğretmen araştırmacının çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu 8 öğretmen ile yapılandırılmamış görüşme formunda gerçekleştirilen görüşmeler ve yönlendirici görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Bu çalışma ile öğretmen performans sisteminin tartışılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda performans değerlendirme programının kavramsal ve organizasyonel boyutları ele alınacak, ardından öğretmen görüşleri doğrultusunda performans değerlendirmesi yorumlanacak ve değerlendirilecektir (Çelikten ve Özkan, 2018: 806-824).

Bağçeçi, Başaran, Şahin ve Doğan tarafından 2020 yılında yapılan çalışma, yapıcı bir öğretim ortamında öğretmenlerin performansını değerlendirmek için kullanılan bir dereceli puanlama anahtarı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle hem yapılandırmacılık literatürü hem de dereceli puanlama anahtarı geliştirme literatürü gözden geçirilmiştir. Literatür taramasına dayalı olarak, bireysel ihtiyaç yönelimi, önceden var olan bilgi ortaya çıkarma, bilgiyi yeniden yapılandırma, bilgiyi uygulama, farklı öğretim stratejileri kullanma, işbirliği ve yansıtma kriterlerini içeren yedi kriterli bir değerlendirme listesi geliştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarının geçerliliğini sağlamak için Lawshe tekniği kullanılmıştır. Kapsam geçerlilik indeksi 0.867 olarak bulunmuştur. Akademisyenlerden her bir ölçütün ve tanımının yapılandırmacı öğretim kuramı açısından uygun olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Dereceli puanlama anahtarının gerçekliğini değerlendirmek için, Ağırlıklı Kappa Katsayısı her bir kriter ve on değerlendirme uygulaması temelinde analiz edildi. Buna göre, dereceli

puanlama anahtarının Ağırlıklı Kappa Katsayısı 1,00 olarak iki puanlayıcı arasındaki mükemmel uyumu ifade etmektedir; bireysel ihtiyaçlar için yönelim 0,688; önceden var olan bilgi edinme 0,565; bilginin yeniden yapılandırılması 0,661; bilgi uygulaması 0,667; farklı öğretim stratejilerini kullanma 0,559; işbirliği 0,552; ve yansıma 1.00. Sonuçlar, Yapılandırmacı Öğretmen Değerlendirme Rubriğinin, yapılandırmacı bir öğretim ortamında öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek için güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Dereceli puanlama anahtarı, öğretmenleri öğretim ortamlarında değerlendirmeye yönelik okul müdürleri ve yapılandırmacı öğretim kuramı üzerine çalışan araştırmacılar tarafından alternatif bir değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (Bağçeçi, Başaran, Şahin ve Doğan, 2020: 232-256).

2.5.3. Öğretmen motivasyonu ve iş performansı arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalar

AKMAN'ın 2018 yılında yaptığı araştırmada örgütsel adalet, iş motivasyonu ve öğretmen performansları arasındaki ilişkiler öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 290 gönüllü öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada örgütsel adalet, iş motivasyonu ve çalışan iş performansı ölçekleri kullanılmış ve nicel analiz teknikleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri tanımlayıcı istatistikler, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve yapısal eşitlik modellemesi (SEM) ile analiz edilmiştir. Araştırmada örgütsel adalet ve iş motivasyonu bağımsız değişken olarak, öğretmen performansı ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Analizler SPSS 22.0 ve Lisrel 8.8 programları ile yapılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin iş motivasyonlarının ve örgütsel adalet algılarının nispeten orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin performans algılarının görece yüksek olduğu belirlenmiştir. Dışında; örgütsel adalet, iş motivasyonu ve öğretmen performansı arasında pozitif, düşük ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak, YEM analizi, iş motivasyonunun örgütsel adalet ve öğretmen performansı arasında kısmi aracı değişken rolü olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda okul yöneticilerine liderlik yetkinliklerini geliştirmeye yönelik eğitimler verilerek çalışanların motivasyonunu ve performansını artıracak uygulamalar önerilmiştir (Akman, 2018: 164-187).

2.5.4. Aşırı iletişim yükü ile ilgili araştırmalar

Eliyana, Ajija, Sridadi, Setyawati ve Emur tarafından 2020 yılında yapılan araştırmada, Aşırı Bilgi Yükü ve Aşırı İletişim Yükünün Sosyal Medya Tükenmesi ve İş Performansı üzerindeki etkisini Bukalapak Company'nin pazarlama departmanı çalışanları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Ankete katılanlar, pazarlama bölümündeki 70 personeldir. Bu araştırma, SmartPLS programına dayalı veri işleme ile yol analizi metodolojisi ile nicel bir yaklaşım kullanır ve bulgular hipotezi destekler. Araştırmanın sonuçları, Aşırı Bilgi Yükü ile İletişim Aşırı Yükünün Sosyal Medya Tükenmesi üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu, ayrıca Sosyal Medya Tükenmişliği, Aşırı Bilgi Yükü ve İletişim Aşırı Yükünün İş Performansı üzerinde olumsuz ve anlamlı etkileri olduğunu belirtmiştir (Ajija, Eliyana, Sridadi, Setyawati ve Emur, 2020: 344-351).

Cho, Ramgolam, Schaefer ve Sandlin tarafından 2011 yılında yapılan araştırma, aşırı iletişim ile farklı iletişim kanallarının kullanımları arasındaki ilişkiyi eşzamanlılık düzeyleri açısından incelemektedir. Herhangi bir kanalın eşzamanlılığına yapılan vurgu, zamansal öğelerin (hız ve işlem süresi) iletişim yükünün algılanmasında nasıl önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ek olarak, bu çalışma aşırı iletişim, örgütsel özdeşleşme ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bulgular şunları ortaya koymaktadır: (a) hem yüksek hem de düşük eşzamanlı kanallar, artan iletişim aşırı yükü raporlarıyla ilişkilidir; (b) aşırı iletişim ve iş tatmini arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin aracı etkisi (Cho, Ramgolam, Schaefer ve Sandlin, 2011: 38-54).

Stephens, Mandhana, Kim, Li, Glowacki ve Cruz tarafından 2017 yılında yapılan araştırma, aşırı iletişim konusunu yeniden kavramsallaştırıyor ve bu olgunun çağdaş yaşamda nasıl uygulandığını anlamak için teorik bir temel oluşturuyor. Geçmiş araştırmalara güvenerek ve aşırı iletişim yaşayan insanların öznel bakış açılarını yakalamak için bir Q yöntemi kullanarak teori oluşturuyoruz. Bu soyut kavramı iyileştirmemizde, iletişim aşırı yüklenmesini oluşturan yedi boyut belirledik. Bu boyutlar; mesaj kalitesinden ödün verme, dikkati dağıtan birçok şeye sahip olma, birçok bilgi ve iletişim teknolojisini kullanma, kararlar almak için baskı yapma, yanıt verme konusunda kendini sorumlu hissetme, bilgiyle bunaltıcı olma ve mesajların yığılmasıdır. Yeniden kavramsallaştırmamız, farklı araştırmaları bütünleştirir, kullanılabilirlik-beklenti-baskı modelini aşırı yüklenmeye bağlar ve iletişim kalitesi, niceliği, ve bunalmış hissetmeye ilişkin genelleştirilmiş algılar. Ortaya çıkan

biçimlendirici teorik model, ek teorileştirme ve ampirik çalışmalar için zemin hazırlar (Stephens, ve diğerleri, 2017: 269-289).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçlarına ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel bir çalışmadır. Bundan dolayı genel tarama modellerinden birisi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için kullanılan araştırma modelidir (Karasar, 2007: 75-87). Değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon katsayısıyla hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir (Baykul, 1999: 140-179; Baykul ve Güzeller, 2019: 48-130; Büyüköztürk, 2019: 1-20).

Korelasyon (ilişki), iki değişkenin birlikte değişiminin bir ölçüsüdür. Eğer birlikte bir değişim varsa bunun nasıl olduğunu tespit etmeye çalışır. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değerler alır. Korelasyonun büyüklüğü (0-1) iki değişken arasındaki ilişkinin güçlülüğünü gösterir. İşareti (+,-) değişkenlerin aynı yönde (+) artıp azaldığını ya da zıt yönlerde (-) artış ve azalış gösterdiğini belirtir. İlişkinin işareti artı (+) ise ilişki doğru orantılıdır. Bir değişkendeki artan değerlere karşılık öteki değişkenin değerleri azalıyorsa iki değişken arasında ters yönlü bir ilişki vardır. Ve ilişkinin işareti eksi (-) 'dir. İki değişkenin aldığı değerler arasında birbirini kestirmeye yarayacak bir ilişki yoksa iki değişken arasında sistemli bir ilişki yoktur (Karasar, 2007: 75-87).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada, 2020 ve 2021 eğitim ve öğretim yılında farklı kademe ve türlerde görev yapan öğretmenlere ulaşmak amacıyla, resmi okulların ve özel okulların farklı kademelerinde görev yapan 382 öğretmene ulaşılmıştır. Kovid 19 salgını şartları dikkate alınarak veri toplamak için çevrimiçi ortamlar tercih edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili bilgiler Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Cinsiyet	Kadın	216	56,5
	Erkek	166	43,5
Medeni durum	Evli	281	73,6
	Bekar	101	26,4
Eğitim durumu	Lisans	305	79,8
	Lisansüstü	77	20,2
Yaş	30 yaş ve altı	112	29,3
	31-35 yaş	101	26,4
	36-40yaş	73	19,1
	41-45 yaş	51	13,4
	46 yaş ve üzeri	45	11,8
	Kıdem	5 yıl ve altı	84
6-10 yıl		94	24,6
11-15 yıl		91	23,8
16-20 yıl		89	23,3
21 yıl ve üzeri		24	6,3
Okul türü	Resmi	171	44,8
	Özel	211	55,2
Toplam		382	100,0

3.3. Veri Toplama Araçları

Tez çalışmamızda aşırı iletişim yükünü, öğretmenlerin iş performansını ve öğretmenlerin motivasyonunu belirlemek ve bu anlamda veri toplamak amacıyla aşağıdaki ölçekler kullanılmıştır:

1. Kişisel bilgi formu
2. Kovid-19 salgını bağlamında öğretmenlerin algıladıkları “aşırı iletişim yükü” düzeylerinin incelenmesi ölçeği
3. Öğretmen motivasyon ölçeği
4. Öğretmen iş performansı ölçeği

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda öncelikle araştırmanın amacını belirten bir açıklama yapılmıştır. Toplanan verilerin nerede kullanılacağından bahsedilmiş ve samimiyetle cevap verileceğine olan güvenimiz belirtilmiştir. Kişisel bilgi formu Ek-1’de verilmiştir.

3.3.2. Aşırı İletişim Yükü Ölçeği

Aşırı iletişim yükü ölçeği Dilekçi ve Limon tarafından 2020 yılında geliştirilmiştir. Ve Kovid-19 salgını bağlamında öğretmenlerin aşırı iletişim yükü düzeylerini belirlemek amacıyla “İletişim Yükü Ölçeği (*Communication Load Scale*)” kullanılmıştır. Bu ölçek, Ballard ve Seibold’un (2006) Chung ve Goldhaber’den (1991) aldığı 9 maddeden oluşmakta olup tek boyuta sahiptir. Ölçek maddelerini Kovid-19 salgını bağlamında öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkaracak biçimde uyarlayabilmek için her iki araştırmanın yazarlarından gerekli izinler alınmıştır. Ölçek maddeleri öncelikle İngiliz dili eğitimcileri ($n=6$) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve sonrasında eğitim örgütlerindeki Kovid-19 salgını sürecine göre uyarlanmıştır. Türkçeye çevirme ve eğitim örgütlerindeki Kovid-19 salgını sürecine göre uyarlamayı takiben eğitim bilimleri uzmanı araştırmacılar ($n=5$), uyarlanan ölçek maddelerini inceleyerek önerilerde bulunmuşlardır. İlgili öneriler doğrultusunda maddelerde düzeltmeler yapılmış ve Türkçe uzmanı öğretmenlerden ($n=2$) maddeleri gözden geçirmeleri istenmiştir. Bu uygulama sonucunda ölçek maddelerinin açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür. Ölçek maddeleri 5’li Likert tarzında ve cevap seçenekleri “(1)*Neredeyse hiçbir zaman* - (5)*Neredeyse her zaman*” şeklindedir. Ölçeğin aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılacak puan aralıkları ise şu şekildedir: 1.00-1.80: *Hiçbir zaman*; 1.81-2.60: *Nadiren*; 2.61-3.40: *Ara sıra*; 3.41-4.20: *Sık sık*; 4,21-5,00: *Her zaman* (Dilekçi ve Limon, 2020: 231-252).

Güvenirlilik analizleri ve madde istatistikleri: Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle ölçeğin geçerliğinin ortaya konmasının ardından ortaya çıkan yapının güvenilirliği test edilmiş ve madde analizleri yürütülmüştür. Güvenirliğin belirlenmesi amacıyla Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ilgili katsayının .926 olduğu görülmüştür. Söz konusu bu katsayı değeri ölçeğin iç tutarlılığının istenen düzeyde olduğuna ve ölçekte yer alan ifadeler verilen cevapların tutarlılığına işaret etmektedir. Öte yandan, alanyazında ölçeğin iç tutarlılığının bir diğer göstergesi olan düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının en az .300 olması gerektiği ifade edilmektedir. Ölçekte yer alan sekiz ifadenin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .673 (Madde 2)-.795 (Madde 9) arasında değişmekte ve gerekli ölçütü sağlamaktadır. Son olarak, ölçek ifadelerinin bireyleri iyi derecede ayırt edip etmediğini belirlemek amacıyla alt-üst % 27’lik grup ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı t-testi yöntemiyle test edilmiştir. Elde edilen bulgular, hem ölçek toplamında hem de ölçekte yer alan ifadeler bağlamında, alt-üst % 27’lik grup ortalama puanları arasında

istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermektedir ($p<.001$). Bu bulgulara dayanarak, ölçeğin iç tutarlılığının yüksek ve madde ayırt ediciliğinin yeterli düzeyde olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bulgular “Kovid-19 Salgını Bağlamında Öğretmenlerin Algıladıkları Aşırı İletişim Yüğü Ölçeğı”nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Dilekçi ve Limon, 2020: 231-252). Ölçek Ek-2’de verilmiştir.

3.3.3. Öğretmen Motivasyon Ölçeğı

Bu ölçek, farklı branşlardaki öğretmenlerin, eğitim ortamlarına ve eğitim ortamının dışındaki çeşitli boyutlara ilişkin motivasyonlarını öğrenmeye yönelik olarak Yıldız ve Taşgın tarafından 2020 yılında geliştirilmiştir (Yıldız ve Taşgın, 2020: 1741-1754).

Maddelerin güvenilirlik analizleri yapılmış ve tüm maddelerin uygun değerlere sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin geçerlik çalışmasına ilişkin olarak kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliliğini sağlamak üzere, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonuçta, “Okul Yönetimi”, “Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim” ve “Öğretim Süreci ve Öğrenciler” şeklinde adlandırılan üç faktör ve 28 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekte bulunan üç faktör, toplam varyansın %63’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin bütünü için iç tutarlık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik özelliklerinin kabul edilebilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Ölçekte yer alan 1. faktörün 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34. maddeler olmak üzere 11 maddeden oluştuğı görülmektedir. Bu faktör “Okul Yönetimi” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan 2. faktörün 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17. maddeler olmak üzere 10 maddeden oluştuğı görülmektedir. Bu faktör “Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçekte yer alan 3. faktörün 36, 38, 39, 41, 42, 43 ve 44. maddeler olmak üzere 7 maddeden oluştuğı görülmektedir. Bu faktör “Öğretim Süreci ve Öğrenciler” şeklinde adlandırılmıştır.

İç tutarlılık (Cronbach Alfa) katsayıları.

Analizler sonucunda son şekli verilen ölçeğin 28 maddesinin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı güvenilirliği hesaplanmıştır. “Okul Yönetimi” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .96, “Mesleki Doyum ve Kişisel Gelişim” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .91, “Öğretim Süreci ve Öğrenciler” alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise 0.94 olarak hesaplanmıştır.

İki yarı güvenilirlik katsayısı.

Ölçeğin 28 maddeden oluşan son şekline ilişkin olarak yapılan iki yarı güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin Spearman-Brown korelasyon değeri ($r = .87$) ile Guttman Split Half Coefficient değerinin ($r = .86$) uygun değerlere sahip olduğu (Seçer, 2015) ve iki yarıya ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının uygun değerlerde olduğu söylenebilir. İki yarı güvenilirlik katsayıları Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3. 2: İki Yarı Güvenirlik Analizi Değerleri

İki Yarı	Cronbach Alfa
1. Kısım	.91
2. Kısım	.90

Kaynak: (Yıldız ve Taşgın, 2020: 1741-1754).

Ölçek Ek-3'de verilmiştir.

3.3.4. Öğretmen İş Performansı Ölçeği

Öğretmen İş Performansı Ölçeği Limon ve Sezgin-Nartgün tarafından 2020 yılında geliştirilmiştir. Ölçekte ters kodlu madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590) r.

Ölçek 5'li likert tarzında bir ölçme aracıdır. Cevap seçenekleri ise “Hiçbir zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Bazen (3)”, “Çoğunlukla (4)” ve “Her zaman (5)” şeklindedir.

Görev performansı boyutu Cronbach's Alpha $\alpha = .890$

Bağlamsal performans boyutu $\alpha = .881$;

Uyumsal performans boyutu $\alpha = .889$ ve

ölçek genelinde $\alpha = .937$ şeklindedir.

Ölçeğin faktör yapısı Açıklayıcı faktör analizi test edilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi ile desteklenmiştir.

Tablo 3. 3: Öğretmen iş performansı ölçeği uyum iyiliği değerleri

Uyum iyiliği değerleri										
χ^2 / df	p	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NNFI	NFI	IFI	RMR	SRMR
2,190	,000	,048	,902	,867	,850	,895	,835	,903	,029	,050

Kaynak: (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590).

Ölçek Ek-4’de verilmiştir.

3.4. Verilerin toplanması

Araştırmada, 2020 ve 2021 eğitim ve öğretim yılında farklı kademe ve türlerde görev yapan öğretmenlere ulaşmak amacıyla, resmi okulların ve özel okulların farklı kademelerinde görev yapan 382 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışmamızda aşırı iletişim yükünü, öğretmenlerin iş performansını ve öğretmenlerin motivasyonunu belirlemek ve bu anlamda veri toplamak amacıyla Kişisel bilgi formu, Kovid-19 salgını bağlamında öğretmenlerin algıladıkları “aşırı iletişim yükü” düzeylerinin incelenmesi ölçeği, Öğretmen motivasyon ölçeği, Öğretmen iş performansı ölçeği kullanılmıştır. Ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gereken izinler alınmıştır. Alınan izinler EK-5, EK-6, EK-7’de verilmiştir. Kovid 19 salgını şartlarını da dikkate alarak araştırmamıza veri toplamak için çevrimiçi ortamlar tercih edilmiştir. Google Form aracılığı ile anket formu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin e-mail adreslerine ve cep telefonlarına gönderilecek anket linki ile veriler toplanmıştır.

3.5. Verilerin analizi

Veriler analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık katsayıları ile ölçme araçlarının güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3. 4: Ölçme Araçlarına Ait Basıklık, Çarpıklık ve Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık	Güvenirlik
Aşırı İletişim Yüğü	-,748	,280	.940
Motivasyon	-,808	-,083	.949
İş performansı	-,640	,122	.960

Tablo 3.4 incelendiğinde ölçme araçlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1/+1 arasında yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca veri toplama araçlarının güvenirlik katsayılarını çok iyi düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik analizler yapılmıştır. Öncelikle ölçme araçlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Sonrasında ise ikili grupları karşılaştırmak için bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla grupları karşılaştırmak için ANOVA (gruplar arasında farklılığı belirlemek için Post Hoc Scheffe testi), değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordama düzeyini belirlemek için regresyon analizleri yapılmıştır.

Ölçeğin aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılacak puan aralıkları ise şu şekildedir (Limon ve Sezgin-Nartgün, 2020: 564-590):

1.00-1.80: Hiçbir zaman/Çok düşük

1.81-2.60: Nadiren/Düşük

2.61-3.40: Ara sıra/Orta

3.41-4.20: Sık sık/Yüksek

4,21-5,00: Her zaman/Çok yüksek



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele aldığımız problemlere yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları ve ne düzeydedir? Alt Amacına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performanslarının düzeyleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Sd
Aşırı İletişim Yüğü		3.760	.885
Motivasyon	382	4.519	.438
İş performansı		4.472	.423

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin aşırı iletişim yükünün (\bar{X} =3,760; Sd=.885), motivasyonlarının (\bar{X} =4.519; Sd=.438) ve iş performanslarının (\bar{X} =4.472; Sd=.423) “*çok yüksek düzeyde*” olduğu görülmüştür.

4.2. Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları; demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Alt Amacına Yönelik Bulgular

4.2.1. Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performanslarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılması için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SD	Levene's <i>p</i>	t	df	p
Aşırı İletişim Yükü	Kadın	216	3,844	,864	.375	2,129	380	,034
	Erkek	166	3,650	,902				
Motivasyon	Kadın	216	4,567	,409	.097	2,457	380	,014
	Erkek	166	4,456	,466				
İş performansı	Kadın	216	4,552	,370	.003	4,205	309,34	,000
	Erkek	166	4,367	,463				

Tablo 4.2'ye göre öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$). Kadın öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ($\bar{X}=3.844$; $Sd=.864$) ile motivasyonları ($\bar{X}=4.567$; $Sd=.409$) ve iş performansları ($\bar{X}=4.552$; $Sd=.370$), erkek öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ($\bar{X}=3.650$; $Sd=.902$), motivasyonları ($\bar{X}=4.456$; $Sd=.466$) ve iş performanslarından ($\bar{X}=4.367$; $Sd=.463$) daha yüksektir.

4.2.2. Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performanslarının kıdemlerine göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	N	\bar{X}	Sd	V.K.	KT	sd	KO	F	<i>p</i>	Fark
Aş. İlet. Yükü	A-5 yıl ve altı	84	3,780	,995	G. Arası	8,632	4	2,158	2,807	,026	B>D
	B-6-10 yıl	94	3,928	,854	G. İçi	289,807	377	,769			
	C-11-15 yıl	91	3,740	,829	Toplam	298,439	381				
	D-16-20 yıl	89	3,526	,854							
	E-21 +	24	3,967	,763							
	Toplam	382	3,760	,885							
Motiv	A-5 yıl ve altı	84	4,616	,373	G. Arası	1,134	4	,283	1,483	,207	---
	B-6-10 yıl	94	4,482	,476	G. İçi	72,059	377	,191			
	C-11-15 yıl	91	4,508	,448	Toplam	73,193	381				

	D-16-20 yıl	89	4,500	,431					
	E-21 +	24	4,433	,459					
	Toplam	382	4,519	,438					
İş Performans	A-5 yıl ve altı	84	4,476	,394	G. Arası	,048	4	,012	
	B-6-10 yıl	94	4,457	,424	G. İçi	68,126	377	,181	
	C-11-15 yıl	91	4,466	,398	Toplam	68,174	381		
	D-16-20 yıl	89	4,482	,468					,066
	E-21 +	24	4,496	,458					,992
	Toplam	382	4,472	,423					---

Tablo 4.3'e göre öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterirken ($p < .05$; $F = 2.807$); motivasyonları ve iş performansları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p > .05$). 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin aşırı iletişim yükü ($\bar{X} = 3.928$; $Sd = .854$), kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin aşırı iletişim yükünden ($\bar{X} = 3.526$; $Sd = .854$) daha fazladır. Ayrıca farklı kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyonlarının ve iş performanslarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2.3. Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performanslarının eğitim düzeylerine göre karşılaştırılması için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Eğitim Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SD	Levene's p	t	df	p
Aşırı İletişim Yükü	Lisans	305	3,745	,923	,011	-,780	147,47	,437
	Lisansüstü	77	3,820	,712				
Motivasyon	Lisans	305	4,510	,440	,268	-,739	380	,461
	Lisansüstü	77	4,552	,430				
İş performansı	Lisans	305	4,460	,421	,771	-1,04	380	,296
	Lisansüstü	77	4,517	,428				

Tablo 4.4'e göre öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları eğitim düzeylerine göre benzerlik göstermektedir.

4.2.4. Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performanslarının medeni durumlarına göre karşılaştırılması için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SD	Levene's <i>p</i>	<i>t</i>	df	<i>p</i>
Aşırı İletişim Yükü	Evli	281	3,739	,884	,683	-,770	380	,442
	Bekar	101	3,818	,887				
Motivasyon	Evli	281	4,520	,440	,597	,076	380	,940
	Bekar	101	4,516	,434				
İş performansı	Evli	281	4,474	,430	,236	,157	380	,875
	Bekar	101	4,466	,402				

Tablo 4.5'e göre öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları medeni durumlarına göre benzerlik göstermektedir.

4.2.5. Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performanslarının görev yaptıkları okul türüne göre karşılaştırılması için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SD	Levene's <i>p</i>	<i>t</i>	df	<i>p</i>
Aşırı İletişim Yükü	Kamu	171	3,572	,901	,360	-3,790	380	,000
	Özel	211	3,912	,843				
Motivasyon	Kamu	171	4,495	,454	,292	-,954	380	,341
	Özel	211	4,538	,424				
İş performansı	Kamu	171	4,425	,439	,192	-1,948	380	,052
	Özel	211	4,509	,406				

Tablo 4.6'ya göre öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterirken ($p<.05$); motivasyonları ve iş performansları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ($\bar{X}=3.912$; $Sd=.843$), kamu okullarından görev yapan öğretmenlerin aşırı iletişim yüklerinden ($\bar{X}=3.572$; $Sd=.901$) daha fazladır.

Ayrıca öğretmenlerin motivasyonlarının ve iş performanslarının eğitim düzeylerine göre benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.2.6. Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performanslarının yaşlarına göre karşılaştırılması için yapılan ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performanslarının Yaşlarına Göre Karşılaştırılması

	Kıdem	N	\bar{X}	Sd	V.K.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Aşırı İlet. Yüğü	A-30 yaş ve altı	112	3,830	,966	G. Arası	6,587	4	1,647			
	B-31-35 yaş	101	3,86	,839	G. İçi	291,852	377	,774			
	C-36-40yaş	73	3,718	,861	Toplam	298,439	381		2,127	,077	---
	D-41-45 yaş	51	3,454	,851							
	E-46 yaş +	45	3,760	,796							
	Toplam	382	3,760	,885							
Motivasyon	A-30 yaş ve altı	112	4,607	,401	G. Arası	1,697	4	,424			
	B-31-35 yaş	101	4,448	,434	G. İçi	71,495	377	,190			
	C-36-40yaş	73	4,529	,490	Toplam	73,193	381		2,237	,064	---
	D-41-45 yaş	51	4,525	,413							
	E-46 yaş +	45	4,435	,447							
	Toplam	382	4,519	,438							
İş Performans	A-30 yaş ve altı	112	4,514	,400	G. Arası	,580	4	,145			
	B-31-35 yaş	101	4,416	,395	G. İçi	67,594	377	,179			
	C-36-40yaş	73	4,491	,467	Toplam	68,174	381		,809	,520	---
	D-41-45 yaş	51	4,448	,456							
	E-46 yaş +	45	4,484	,426							
	Toplam	382	4,472	,423							

Tablo 4.7’ye göre öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları yaşlarına göre benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.3. Öğretmenlerin motivasyonları ile iş performansları ve aşırı iletişim yükleri arasında anlamlı ilişki var mıdır? Alt Amacına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları arasında anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmek için yapılan korelasyon analizi bulguları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonları ve İş Performansları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3
1-Aşırı İletişim Yüğü	r	-		
	p			
	N	382		
2-Motivasyon	r	.007	-	
	p	.895		
	N	382	382	
3-İş Performansı	r	.077	.487**	-
	p	.134	.000	
	N	382	382	382

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere öğretmenlerin aşırı iletişim yükü ile motivasyonları ve iş performansları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Ancak öğretmenlerin motivasyonları ile iş performansları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<.05$; $r=.487$).

4.4.Öğretmenlerin motivasyonları ile aşırı iletişim yükleri, iş performanslarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır? Alt Amacına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları, iş performanslarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğretmenlerin Aşırı İletişim Yükleri ile Motivasyonlarının Birlikte, İş Performanslarını Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit	İş Performansı	2,220	,211		10,507	,000
Motivasyon		,469	,043	,486	10,869	,000

$R=.487$; $R^2=.237$; $F=60.535$; $p=.000$

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretmenlerin motivasyonları iş performanslarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p<.05$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin iş performansındaki toplam varyansın yaklaşık %24’ünü motivasyonları açıklamaktadır. B katsayısı öğretmenlerin motivasyonlarının iş performansını pozitif/ olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre öğretmenlerin

motivasyonlarındaki .469 birimlik artışın iş performanslarında .486 birimlik artış/ değişiklik meydana getireceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin motivasyonları arttıkça öğretmenlerin iş performansları da olumlu yönde artacaktır.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde “Öğretmenlerin Algıladıkları Aşırı İletişim Yükünün Öğretmenlerin İş Performansı Ve Motivasyonlarına Etkisinin Kovid 19 Salgını Açısından İncelenmesi” konulu araştırma verilerine yönelik tartışmalara, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Öğretmenlerin motivasyonları ile iş performansları ve aşırı iletişim yüklerinin düzeyi

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükünün, motivasyonlarının iş performanslarının “çok yüksek düzeyde” olduğu görülmüştür. Motivasyonu yüksek bir çalışan, örgütsel hedeflere daha etkin bir şekilde ulaşmasını sağlayabilir. Öğretmenlerin ihtiyaçları karşılandığında psikolojik iyi olma durumunun artacağı ve performans gelişiminin kolaylaşacağı belirtilmektedir. Motivasyonun ise öğretmenlerin kurumlarında işlerini daha etkin yapabilmelerine sebep olmaktadır (Chethiyar, Esad, Kamaluddin, Ali, ve Süleyman, 2019: 390-405). Elde ettiğimiz sonuca göre yüksek düzeyde olan motivasyonun iş performansını da arttırdığı söylenebilir.

5.1.2. Öğretmenlerin motivasyonları ile iş performansları ve aşırı iletişim yüklerinin demografik değişkenlere göre durumu

5.1.2.1. Cinsiyetlerine göre

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları, erkek öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri, motivasyonları ve iş performanslarından daha yüksektir. Literatüre baktığımızda Dilekçi ve Limon’a (2020) göre cinsiyet öğretmenlerin algıladıkları aşırı iletişim yükünde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Chethiyar ve arkadaşları (2019) ise erkeklerin kadınlara kıyasla aşırı iletişim yükünden daha az etkilenmektedirler. Yaptığımız çalışma Chethiyar ve arkadaşları ile paralellik

göstermektedir. Bunun sebebi ise erkeklerin aşırı iletişim yükünden daha az etkilenmesi olabilir.

Motivasyon bağlamında literatüre baktığımızda Yarım ve Ada (2021); Wana, Aloka ve Nyaswa (2018); Deniz ve Erdener'e 2016 göre cinsiyet farklılığı öğretmenlerin içsel motivasyonları ve dış motivasyonları üzerinde bir etkisi yoktur. Ertürk'e (2016) göre ve Algan'a (2021) göre ise cinsiyet farklılığının öğretmenlerin içsel motivasyonları üzerinde etkisi varken, dış motivasyonları ve iş motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Yaptığımız çalışma Ertürk ve Algan ile paralellik göstermektedir. Buradan hareketle Erkek öğretmenlerin iş motivasyonlarının kadın öğretmenlerin iş motivasyonundan daha iyi olduğu söylenebilir.

Literatüre performans bağlamında bakıldığında Chethiyar ve arkadaşları (2019) yaptıkları araştırmada University Utara Malaysia'daki öğrencilerin performansında cinsiyet bazında önemli farklılıklar olduğunu vurgulamıştır. Kadınlar, aşırı bilgi yükleme sendromu onları etkilediğinde, erkeklere kıyasla düşük performans düzeyine sahip olmaya daha yatkındır. Araştırma hem erkeklerin hem de kadınların aşırı iletişim yükünden olumsuz etkilendiğini göstermiştir. Cinsiyet, aşırı bilgi yüklemesi ve performans arasında önemli farklılıklar vardır. Bu nedenle cinsiyet, aşırı iletişim yükü ve performans arasında anlamlı farklılıklar vardır. Chethiyar ve arkadaşlarının çalışması bizim araştırmamızla paralellik göstermektedir. Araştırmamızdan elde edilen verilere göre erkek öğretmenlerin iş performansının kadın öğretmenlerin iş performansından daha iyi olduğu söylenebilir.

5.1.2.2. Kıdemlerine göre

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; motivasyonları ve iş performansları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin aşırı iletişim yükü, kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin aşırı iletişim yükünden daha fazladır. Ayrıca farklı kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyonlarının ve iş performanslarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Dilekçi ve Limon'a (2020) göre Öğretmenlerin aşırı iletişim yükü düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum bizim yaptığımız çalışmaya uymamaktadır. Algan'a (2021) göre ise öğretmenlerin iş motivasyonları, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamı

farklılık 6-15 ile 26 ve üstü sene grupları arasında olup 26 ve üstü sene grubu lehinedir. Algan'ın yaptığı çalışma ile bizim yaptığımız çalışma birbirine paraleldir. Dilekçi ve Limon deneyimsiz çalışanların rol belirsizliği ve çakışmalarının olabileceğini vurgulamıştır. Buradan hareketle çalışmamızda ortaya çıkan sonucun nedeni deneyimsiz öğretmenler için rol belirsizliği ve çakışmaları olabilir.

Ertürk (2016), Deniz ve Erdener (2016) ve Algan'a (2021) göre öğretmenlerin içsel ve dış motivasyonlarına ve iş motivasyonlarına ilişkin görüşleri birbirine benzerdir. İş motivasyonları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yaptığımız çalışma Ertürk, Deniz ve Erdener ve Algan ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin iş motivasyonlarını etkilemediği söylenebilir.

5.1.2.3. Eğitim düzeylerine göre

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları eğitim düzeylerine göre benzerlik göstermektedir. Literatüre baktığımızda Deniz ve Erdener'e (2016) göre öğretmenlerin iş motivasyonu eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ancak Ertürk'e (2016) göre eğitim değişkeni öğretmenlerin iş motivasyonunda anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Yaptığımız çalışmanın sonuçları Algan (2021) ve Ertürk (2016) ile paralellik göstermektedir. Bunun sebebi olarak da öğretmenlerin eğitim düzeylerinin birbirine yakın olmasını gösterebiliriz.

5.1.2.4. Medeni durumlarına göre

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları medeni durumlarına göre benzerlik göstermektedir. Bu durum literatürle paralellik göstermektedir. Algan'a (2021) göre öğretmenlerin motivasyonları ile medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin medeni durumlarının iletişim yüklerini, motivasyonlarını ve iş performanslarını etkilemediğini söyleyebiliriz.

5.1.2.5. Görev yaptıkları okul türüne göre

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterirken; motivasyonları ve iş performansları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri, kamu okullarından görev yapan öğretmenlerin aşırı iletişim yüklerinden daha fazladır. Ayrıca öğretmenlerin motivasyonlarının ve iş performanslarının eğitim düzeylerine göre benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Dilekçi ve Limon (2020) öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyinin algılanan aşırı iletişim yükünde anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre aşırı iletişim yüklerinin anlamlı farklılık göstermesi beklenebilir. Çünkü uzaktan eğitim sürecinde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri artmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitimi çeşitli teknolojik araçlar kullanarak, veli ve öğrencilerle iletişim halinde olarak ve öğrencileri sürekli takip ederek gerçekleştirmişlerdir (Demir ve Özdaş, 2020). Bu durum özel okullarda daha yoğun olarak yaşanmıştır. Bundan dolayı da aşırı iletişim yükü özel okullarda görev yapan öğretmenlerde anlamlı farklılık göstermiş olabilir.

5.1.2.6. Yaşlarına göre

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları yaşlarına göre benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir. Literatüre baktığımızda ise Ertürk'e (2016) göre öğretmenlerin iş motivasyonuna yönelik algıları yaşlarına göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır. Algan'a (2021) göre ise öğretmenlerin iş motivasyonu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmamızda elde edilen sonuç Algan (2021) ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin yaşlarının iletişim yüklerini, motivasyonlarını ve iş performanslarını etkilemediğini söyleyebiliriz.

5.1.3. Öğretmenlerin motivasyonları ile iş performansları ve aşırı iletişim yükleri arasındaki ilişki

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükü ile motivasyonları ve iş performansları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin motivasyonları ile iş

performansları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Literatüre baktığımızda Dilekçi ve Limon (2020) öğretmenlerin Kovid-19 salgını bağlamında algıladıkları aşırı iletişim yükünün “ara sıra” düzeyinde olduğunu söylemektedir. Araştırmamızda elde edilen sonuç Dilekçi ve Limon ile paralellik göstermektedir. Yine literatüre baktığımızda Akman’a (2018) göre öğretmenlerin iş motivasyonu ile performansları arasında pozitif, düşük ve anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmamızda elde edilen sonuç Akman ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin iletişim yükleri, motivasyonları ve iş performanslarının birbirini düşük düzeyde etkilediğini söyleyebiliriz.

5.1.4. Öğretmenlerin motivasyonları ile aşırı iletişim yükleri, iş performanslarını yordama durumu

Öğretmenlerin aşırı iletişim yükü iş performanslarını anlamlı bir şekilde yordamazken; motivasyonlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin iş performansındaki toplam varyansın %24’ünü motivasyonları açıklamaktadır. B katsayısı öğretmenlerin motivasyonlarının iş performansını pozitif/olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre öğretmenlerin motivasyonlarındaki .469 birimlik artışın iş performanslarında .486 birimlik artış/ değişim meydana getireceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin motivasyonları arttıkça öğretmenlerin iş performansları da olumlu yönde artacaktır.

Literatüre baktığımızda Ajija ve Arkadaşları (2020) aşırı iletişimin iş performansı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu söylerken bizim çalışmamızla paralellik göstermemektedir. Yine literatüre baktığımızda Hutabarat’a (2015) göre ve Adejumobi ve Ojikutu’ya (2013) göre iş motivasyonu iş performansını önemli ölçüde etkiler. Öğretmen iş motivasyonu ile iş performansı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Yine Yıldız ve Taşgın’a (2020) göre motivasyonu üst düzeyde olan öğretmenler işlerinde daha başarılı olmaktadır. Araştırmamızda elde edilen sonuç Hutabarat’a, Adejumobi ve Ojikutu’ya ve Taşgın’a paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin motivasyonları arttıkça iş performansları da artmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

1. Çalışmamızda öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performanslarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri ile motivasyonları ve iş performansları, erkek öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri, motivasyonları ve iş performanslarından daha yüksektir. Bunun sebebi ise erkeklerin aşırı iletişim yükünden daha az etkilenmesi olabilir. Ayrıca erkek öğretmenlerin iş motivasyonlarının kadın öğretmenlerin iş motivasyonundan daha iyi olduğu söylenebilir. Yine erkek öğretmenlerin iş performansının kadın öğretmenlerin iş performansından daha iyi olduğu söylenebilir. Tüm bunlardan hareketle iletişim yükü, motivasyon ve iş performansı değişkenlerinin cinsiyete göre neden farklılık gösterdiğini araştıran başka bir çalışma yapılabilir.

2. Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; motivasyonları ve iş performansları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin aşırı iletişim yükü, kıdemi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin aşırı iletişim yükünden daha fazladır.

Öğretmenlerin aşırı iletişim yüklerinin neden kıdemlerine göre farklılık gösterdiğini araştıran başka bir çalışma yapılabilir.

3. Öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık göstermiştir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri, kamu okullarından görev yapan öğretmenlerin aşırı iletişim yüklerinden daha fazladır. Çünkü uzaktan eğitim sürecinde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin aşırı iletişim yükleri artmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitimi çeşitli teknolojik araçlar kullanarak, veli ve öğrencilerle iletişim halinde olarak ve öğrencileri sürekli takip ederek gerçekleştirmişlerdir. Bu durum özel okullarda daha yoğun olarak yaşanmıştır. Bundan dolayı da aşırı iletişim yükü özel okullarda görev yapan öğretmenlerde anlamlı farklılık göstermiş olabilir. Buradan hareketle Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin çalışma şartlarını, uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları teknoloji kullanımının yoğunluğunu araştıran bir çalışma yapılabilir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin aşırı iletişim yükünü, bunun sebeplerini ve sonuçlarını inceleyen başka bir çalışma yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara öneriler

Öğretmenlere Öneriler

1. Öğretmenlerin aşırı iletişim yükü iş performanslarını anlamlı bir şekilde yordamazken; motivasyonları anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin motivasyonları arttıkça öğretmenlerin iş performansları da olumlu yönde artacaktır. Öğretmenlerin motivasyonlarının iş performansına olan önemli etkisi dikkate alındığında öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı çalışmalar yapılabilir. Özellikle de içsel motivasyonun iş performansına olan etkisi ortadadır. Bundan dolayı da öğretmenlerin içsel motivasyonunu artırıcı çalışmalar yapılmalıdır.
2. Öğretmenler okuldaki karar alma süreçlerine katılmalıdır. Böylelikle hem okula katkı sağlamış olacaklar hem de kendilerini değerli hissedeceklerdir.
3. Etkili iletişimin gerekliliği ve teknolojik şartlar gibi değişen iletişim ortamları dikkate alındığında okul yöneticilerinin kendilerini bu konuda sürekli geliştirmeleri gerekmektedir.
4. Pandemi şartları göstermiştir ki hem okulların hem de öğretmenlerin teknolojik altyapı konusunda kendisini daha da geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmenler bu konuda kendini geliştirmelidir. Web 2.0 araçları vb. konularda yetkinlik kazanmaları gerekmektedir.

Okul Yöneticilerine Öneriler

1. Okul yöneticilerinin iletişimi güçlendiren bir okul ortamı oluşturması öğretmenleri motive edeceği için yöneticilerin olumlu iletişim ortamı oluşturmalıdır.
2. Yöneticiler öğretmenlerle etkili iletişim kurmak için zaman zaman öğretmenlerin fikrini almalıdır. Böylece hem karar alma süreçlerine öğretmenleri de dahil etmiş olacaklar hem de öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacaklardır.
3. Etkili iletişimin gerekliliği ve teknolojik şartlar gibi değişen iletişim ortamları dikkate alındığında öğretmenlerin kendilerini bu konuda sürekli geliştirmeleri gerekmektedir.
4. Okul yöneticileri etkili iletişimi arttırmak için çeşitli etkinlikler düzenleyebilir. Düzenlenen etkinliklerde öğretmenler kendilerini daha rahat ifade etme fırsatı bulacaklardır. Bu da Kurum içi iletişimi arttıracaktır.

5. Pandemi şartları göstermiştir ki hem okulların hem de öğretmenlerin teknolojik altyapı konusunda kendisini daha da geliştirmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri Bu konuda okulun ve öğretmenlerin gelişimini desteklemesi gerekmektedir.
6. Okul yöneticilerinin öğretmen performansını değerlendirme konusunda kendilerini geliştirmesi, performans değerlendirmesinde etkili iletişim kriterlerini dikkate alması gerekmektedir. Performans değerlendirmelerinde tarafsız ve adil olmaları gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin güvenini kazanma ve içsel motivasyonlarını sağlama konusunda önemlidir. Değerlendirmede temel amaç öğretmenlerin motivasyonunu, çabasını ve iş performansını arttırmak olmalıdır.
7. Öğretmenleri en çok motive eden şeyin öğretmenlik mesleğinin manevi tatmini olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerin verdikleri emeğin karşılığını görmeleri onları motive etmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin ortaya koyduğu performansın takdir edilmesi öğretmenlerin motive edilmesi için bir fırsat bilinmelidir. Öğretmenlerin emekleri okul yöneticileri tarafından her fırsatta takdir edilmelidir.

Politika Yapıcılara Öneriler

1. Politika yapıcılar öğretmenlerin de okulun işleyişiyle ilgili karar alma süreçlerine katılması için yasal zemin hazırlamalıdır.
2. Etkili iletişim kurma becerisi iş hayatında her zaman gerekli görülmüştür. Okul yöneticileri ve öğretmenler için etkili iletişim konulu seminerler ve eğitimler düzenlenmelidir.
3. Politika yapıcılar hem okulların hem de öğretmenlerin teknolojik altyapısını geliştirmesi konusunda destek vermelidir. Web 2.0 araçları vb. konularda öğretmenlere yetkinlik kazanmaları ve bu ortamları online eğitimde kullanma konusunda eğitimler düzenlenmelidir.
4. Geçmiş yıllarda eğitim müfettişleri tarafından yapılan değerlendirme çalışmaları yerine artık okul yöneticileri tarafından değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Performans değerlendirme çalışmalarının daha profesyonel bir şekilde yapılabilmesi için bu durumun tekrar gözden geçirilmesi, iletişimin öneminin artması gibi yeni durumlar dikkate alınarak okullarda yapılacak performans değerlendirme çalışmalarının yeniden ele alınması önerilmektedir.
5. Politika yapıcılar öğretmen ve okul yöneticilerinin performansını değerlendirmede etkili iletişim kriterleri ön plana çıkarılmalıdır. Öğretmen ve yöneticilerin değerlendirme kriterlerinde gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

6. Öğretmenlerin performansını değerlendirmede yöneticilere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Yöneticiler, öğretmen performans değerlendirmesi konusunda yeniden düzenlenecek eğitimlerle daha yetkin hale getirilmelidir.
7. Uzaktan eğitimin bundan sonraki süreçte de kullanılacağı ve eğitim ve öğretimin bir parçası olacağı göz önünde bulundurularak uzaktan eğitim ile ilgili öğretmen ve yöneticiler için performans değerlendirme kriterleri oluşturulmalıdır.
8. Öğretmenlerin verdikleri emeğin karşılığını görmeleri onları motive etmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin ortaya koyduğu performansın takdir edilmesi öğretmenlerin motive edilmesi için bir fırsat bilinmelidir. Politika yapıcılar öğretmen ödül yönetmeliği gözden geçirmeli ve uygulamada adil bir dağılım gerçekleştirmelidir.



KAYNAKÇA

- Ada , Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Et. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 151-166.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Adejumobi, F. T. ve Ojikutu, R. K. (2013). School climate and teacher job performance in Lagos state Nigeria. *Discourse Journal of Educational Research*, 1(2), 26-36.
- Adıgüzel, A. (2020). Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim ve Öğrenci Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271.
- Ajija, S. R., Eliyana, A., Sridadi, A. R., Setyawati, A. ve Emur, A. P. (2020). Information Overload and Communication Overload on Social Media Exhaustion and Job Performance. *A multifaceted review journal in the field of pharmacy*, 344-351.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(13), 343-361.
- Akilandeswari, V., Pavithra, M., Mariyam, A. T. ve Banu, J. N. (2018). Elements of Effective Communication. *ADALYA JOURNAL*, 7(3), 31-32.
- Akman, Y. (2018). Investigating the Relationship between Organizational Justice, Work Motivation and Teacher Performance. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 164-187.
- Aksoy, Y., Güçlü, O. ve Nayir, A. E. (2020). Özel Müzik Kurslarının Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitim Durumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 947-967.
- Algan, H. (2021). Öğretmenlerin İletişim Becerileri İle İş Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Eyüp Sultan İlçesi Örneği (Yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaiöm Üniversitesi.
- Alper, A. (2020). Pandemi Sürecinde K-12 Düzeyinde Uzaktan Eğitim: Durum Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 45-67.

- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Kovid-19 Döneminde Sanal Sınıflarda Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sınıf Yönetimi Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230.
- Aslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon , İçsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsalbir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Aydın, E. (2020). Kovid-19 Döneminde Eba Tv Üzerinden Yapılan Türkçe Derslerinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 877-894.
- Bacanlı, H. ve Aydın, B. (2018). *Yetkin Öğretmenin Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Akay Eğitim Yayınları.
- Bağçeçi, B., Başaran, M., Şahin, A. ve Doğan, E. (2020). Öğretme-Öğrenme Sürecinde Yapılandırmacı Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği: Bir Rubrik Çalışması. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 232-256.
- Baker, M. J. (2001). *Marketing: Critical Perspectives on Business and Management*. London, New York: Taylor ve Francis Group.
- Balcı, A. (2019). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik Metodlar ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. ve Güzeller, C. O. (2019). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik SPSS Uygulamalı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bostan Sarıoğlan, A., Altaş, R. ve Şen, R. (2020). Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilimleri Dersinde Deney Yapmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 371-394.
- Bozkurt Bostancı, A. ve Kayaalp, D. (2011). İlköğretim Ookullarında Öğretmen Performansının Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 127-140.
- Börü, N. (2018). The Factors Affecting Teacher-Motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776.
- Burleson, B. R. ve Holmstrom, A. J. (2008). Comforting Communication. *The international encyclopedia of communication*, 1-5.

- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chethiyar, S. D., Esad, M., Kamaluddin, M. R., Ali, A. ve Süleyman, M. B. (2019). Impact of information and communication overload syndrome on the Performance of Students. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 24, 390-405.
- Cho, J. (2017). Communication Load. *The International Encyclopedia of Organizational Communication*, 1-9.
- Cho, J., Ramgolam, D. I., Schaefer, K. M. ve Sandlin, A. N. (2011). The Rate and Delay in Overload: An Investigation of Communication Overload and Channel Synchronicity on Identification and Job Satisfaction. *Journal of Applied Communication*, 39(1), 38-54.
- Cho, J., Ramgolam, D. I., Schaefer, K. M. ve Sandlin, A. N. (2011). The Rate and Delay in Overload: An Investigation of Communication Overload and Channel Synchronicity on Identification and Job Satisfaction. *Journal of Applied Communication Research*, 39(1), 38-54.
- Çelikten, M. ve Özkan, H. H. (2018). Öğretmen Performans Değerlendirme Sistemi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 806-824.
- Çiçek, İ., Tanhan, A. ve Tanrıverdi, S. (2020). Kovid-19 ve Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1091-1104.
- Çiftçi, N. (2017). *Öğretmenlerin Algılarına Göre Motivasyon Kaynaklarının Belirlenmesi (Yüksek lissans tezi)*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Dance, F. X. (1970). The Concept of Communication. *SHE JOURNAL OF COMMUNICATION*, 201-210.
- Daniel, S. J. (2021, 12 19). Education and the KOVID-19 pandemic. *PROSPECTS*, 49, 91–96. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09464-3> adresinden alındı

- de Vries, R. E. (2015). Communication Styles. *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*, 1-5.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Kovid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Deniz, Ü. (2021). Rediscovering Teachers' Motivational Factors: Voices from the Field. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2115-2139.
- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarını Etkileyen Etmenler. *Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar*, 29-41.
- Dewatripont, M. ve Tirole, J. (2005). Modes of Communication. *Journal of political economy*, 113(6), 1217-1238.
- Dilekçi, Ü. ve Limon, İ. (2020). Kovid-19 Salgını Bağlamında Öğretmenlerin Algıladıkları “Aşırı İletişim Yüğü” Düzeylerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 231-252.
- Dilekçi, Ü. ve Limon, İ. (2020). Kovid-19 Salgını Bağlamında Öğretmenlerin Algıladıkları “Aşırı İletişim Yüğü” Düzeylerinin İncelenmesi. *MİLLÎ EĞİTİM*, 49(1), 231-252.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2018). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Algı ve Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1-18.
- Duman, S. N. (2020). Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112.
- Eken, Ö., Tosun, N. ve Eken, D. T. (2020). Kovid-19 Salgını İle Acil ve Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve Verimli Nitelikli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Ebeveynleri Gözünden İlkokul Öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 01-15.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 01-15.

- Gordon, T. (1993). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Gordon, T. (2008). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Gökçe, F. (2010). Assessment of teacher motivation. *School Leadership and Management*, 30(5), 487-499.
- Gören, S. Ç., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F. ve Çalışkan, M. (2020). Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi: Ankara Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94.
- Hall, N. C. ve Goetz, T. (2013). *Emotion, Motivation, And Self-Regulation: A Handbook For Teachers*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Han, J. ve Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 1-18.
- Han, T., Öksüz, A., Şarman, G. ve Nacar, A. M. (2020). Flow Experiences of Tertiary Level Turkish Efl Students in Online Language Classes During KOVİD-19 Outbreak. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1059-1078.
- Harvey, C. P. (2014). communication. *Wiley Encyclopedia of Management* (s. 1-4). içinde John Wiley ve Sons, Ltd.
- Hatipoğlu, A., ve Kavas, E. (2016). Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi. *İNSAN VE TOPLUM BİLİMLERİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ*, 5(4), 1012-1034.
- hui, s. (1996). Psychology Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling. *Psychology*, 147-154.
- Hutabarat, W. (2015). Investigation of Teacher Job-Performance Model: Organizational Culture, Work Motivation and Job-Satisfaction. *Asian Social Science*, 11(18), 295-304.
- Hyslop-Margison, E. J. and Sears, A. M. (2010). Enhancing Teacher Performance: The Role of Professional Autonomy. *Interchange*, 41(1), 1-15.
- İşgörür, N. (2020). *Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Yararlandığı Motivasyon Araçları (Yüksek lisans tezi)*. İstanbul: Bğçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabağ Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M. ve Karataş, E. (2018). Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri

Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 255-277.

- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keleş, H. N., Atay, D. ve Karanfil, F. (2020). Kovid 19 Pandemi Sürecinde Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 155-174.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Kurt, A. ve Kurtoğlu Erden, M. (2020). Koronavirüs Hastalığı 2019 Sürecinde Özel Gereksinimli Bireyler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1105-1119.
- Limon, İ. ve Sezgin-Nartgün, Ş. (2020). Development of Teacher Job Performance Scale and Determining Teachers' Job Performance Level. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(3), 564-590.
- Luhmann, N. (1992). What is Communication? *Communication Theory*, 251-259.
- Lunenburg, F. C. (2010). Communication: The Process, Barriers, And Improving Effectiveness. *Schooling*, 1(1), 1-10.
- Megep. (2014). *İş Hayatında İletişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mengi, A. ve Alpdoğan, Y. (2020). Kovid-19 Salgını Sürecinde Özel Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 413-437.
- Middlewood, D. and Cardno, C. (2003). *Managing Teacher Appraisal and Performance*. New York: Taylor and Francis Group.
- Milanowski, A. (2011). Strategic Measures of Teacher Performance. *Phi Delta Kappa International*, 92(7), 19-25.
- OECD. (2005). *Teachers Matter Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Kovid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.

- Richardson, P. W. and Watt, H. (2015). The Decade Ahead: Applications and Contexts of Motivation and Achievement. *Current and future directions in teacher motivation research*, 139-173.
- Rubin, R. B. and Feezel, J. D. (2009). Elements of teacher communication competence. *Communication Education*, 254-268.
- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54–67.
- Stephens, K. K., Mandhana, D. M., Kim, J. J., Li, X., Glowacki, E. M. and Cruz, I. (2017). Reconceptualizing Communication Overload and Building a Theoretical Foundation. *Communication Theory*, 27(3), 269-289.
- Şendoğan Erdoğan, K. (2020). Foreign Language Education During Covid-19 Pandemic: An Evaluation From the Perspectives Of Preparatory Class Students. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1079-1090.
- Şenol, F. B. ve Can Yaşar, M. (2020). Kovid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmen ve Ebeveyn Gözünden “Özel Eğitim”. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 439-458.
- Tan, Ş. (2016). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tarkar, P. (2020). Impact Of Covid-19 Pandemic On Education System. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(9), 3812-3814.
- Thompson, B. C., Mazer, J. P. and Grady, E. F. (2015). The Changing Nature of Parent–Teacher Communication: Mode Selection in the Smartphone Era. *Communication Education*, 64(2), 187-207.
- Turan, S. (2020). Kovid-19 Sürecinde Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 175-199.
- Uzuntaş, A. (2013). ETKİLİ İLETİŞİM: ANLATABİLMEK VE ANLAYABİLMEK. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 11-30.
- Ünal, M. ve Bulunuz, N. (2020). Kovid-19 Salgını Dönemi Uzaktan Eğitim Çalışmaları ve Sonraki Süreçle İlgili Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-369.

- Wana, C., Aloka, D. J. and Nyaswa, M. (2018). Gender Differences in Motivation and Teacher Performance in Core Functions in Kenyan Secondary Schools. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 89-95.
- Watt, H. and Richardson, P. (2015). *Teacher Motivation*. International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences.
- World Health Organization. (2020). Responding to community spread of COVID-19: Interim guidance, 7 March 2020 (No. WHO/COVID-19/Community_Transmission/2020.1). World Health Organization.
- Yarım, M. A. ve Ada, Ş. (2021). Cinsiyetin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 5(2), 103-116.
- Yıldız, S. ve Bektaş, F. (2020). Eba Tv’de Yayınlanan Beden Eğitimi Etkinliklerinin Veli ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleriyle değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 969-987.
- Yıldız, V. A. ve Taşgın, A. (2020).) Öğretmen Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1741-1754.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H. ve Arın Yılmaz, D. (2020). Farklı Öğrenim Kademelerindeki Öğrencilere Verilen Uzaktan Eğitim Hizmetinin Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 477-503.
- Zırhlıoğlu, G. ve Arslan, M. (2021). Öğretmen Performanslarının Bulanık Mantık Yöntemiyle Değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 569-594.

EKLER

EK-1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşım;

Kovid-19 Salgını Bağlamında Öğretmenlerin Algıladıkları “Aşırı İletişim Yükü”nün Öğretmen Motivasyonuna ve Öğretmen İş Performansına olan etkisini araştıran bir tez çalışması yapıyorum.

Araştırmada toplanan veriler sadece bu tez çalışması için kullanılacaktır. Yapacağınız işaretlemeleri samimiyetle yapacağından şüphem yok.

Formu doldurarak bana destek olursanız sevinirim. Destekleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Medeni Durumunuz:

Evli Bekâr

3. Evliyseniz çocuk sayısı:

0 1 2 3 4 veya daha fazla

4. Eğitim Durumunuz:

Önlisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

5. Yaşınız:

20-25 Arası 26-30 Arası 31-35 Arası
 36-40 Arası 41- 45 Arası 46 ve yukarı

6. Görev Yaptığınız Kurum:

Özel Okul Resmi Okul

7. Öğretmenlik Hizmet Süreniz

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl
 16-20 yıl 21-25 yıl 26 yıl ve üzeri

EK-2**COVID-19 BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN ALGILADIKLARI AŞIRI İLETİŞİM YÜKÜ ÖLÇEĞİ***

***Yönerge:** Aşağıdaki ifadelerde “enformasyon” kelimesi Kovid-19 salgını sürecinde okulun paydaşlarından (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler) farklı kanallar yoluyla (çevrimiçi / online, yüz yüze, e-posta, sosyal medya, Whatsapp, Telegram, vb.) aldığınız mesajları veya iletişimleri (raporlar, cevaplar, ricalar, emirler, diğer direktifler vb.) ifade etmektedir.

	Neredeyse hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Neredeyse her zaman
1.Kovid-19 salgını sürecinde okulunuz paydaşlarıyla (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) telefon, çevrimiçi / online toplantı, e-posta ve bire bir çevrimiçi /online görüşme gibi yöntemlerle çok fazla iletişim kurmak zorunda kaldığınız hissine ne sıklıkta kapıldınız?	1	2	3	4	5
2.Kovid-19 salgını sürecinde okulunuz paydaşlarıyla (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) kurduğunuz iletişimin çok fazla karar içerdiği gibi bir algıya ne sıklıkta kapıldınız?	1	2	3	4	5
3.Kovid-19 salgını sürecinde çok fazla karar almanızı gerektiren enformasyona okulunuz paydaşlarından (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) ne sıklıkta maruz kaldınız?	1	2	3	4	5
4.Kovid-19 salgını sürecinde okulunuz paydaşlarından (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) kullanabileceğinizden fazla enformasyona maruz kaldığınız durumları ne sıklıkta yaşadınız?	1	2	3	4	5

<p>5.Karmaşık veya belirsiz enformasyona ilişkin tartışmalara (fikir alışverişi) bazen istediğinizden daha fazla girmek zorunda kalabilirsiniz. Bu durumu Kovid-19 salgını sürecinde okulunuz paydaşlarıyla (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) kurduğunuz iletişimde ne sıklıkta yaşadınız?</p>	1	2	3	4	5
<p>6.Kovid-19 salgını sürecinde okulunuz paydaşlarına (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticiler, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) göndermek istediğinizden daha fazla enformasyon göndermek zorunda kaldığınız durumları ne sıklıkta yaşadınız?</p>	1	2	3	4	5
<p>7.Okulunuz paydaşlarına (il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, okul yöneticileri, meslektaşlar, veliler veya öğrenciler) aktarmak zorunda olduğunuz enformasyon doğası gereği bazen karmaşık veya belirsiz olabilir. Bu durumu Kovid-19 salgını sürecinde ne sıklıkta yaşadınız?</p>	1	2	3	4	5
<p>8.Kovid-19 salgını sürecinde öğretmenlik mesleğini etkili bir biçimde yürütmek için ihtiyaç duyduğunuz enformasyondan daha fazlasına maruz kaldığınız durumları ne sıklıkta yaşadınız?</p>	1	2	3	4	5

EK-3**ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ**

ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
8	Öğrencilerle ilgili sorumluluk almak, bana kendimi değerli hissettiriyor.	1	2	3	4	5
9	Kişisel gelişimime katkı sunduğunu düşündüğüm için, öğretmenlikten keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
10	Mesleki anlamda somut başarı hedeflerimin olması beni motive ediyor.	1	2	3	4	5
11	Mesleki gelişimim için eğitimsel kitaplar okumak beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
12	Mesleki gelişimim için kurs, eğitim vb. etkinliklere katılmaktan keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
13	Mesleğimle ilgili yeni bilgiler edinmekten keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
14	Hizmet içi eğitimlere katılarak kendimi geliştirmekten keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
15	Meslektaşlarımdan deneyimlerinden yararlanmak hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
16	Kültürel birikimimi artırdığı için, öğretmenliği keyifle yapıyorum.	1	2	3	4	5
17	Meslektaşlarımdan bana saygı duyması, beni motive ediyor.	1	2	3	4	5
24	Okul yönetimi eğitimle ilgili yenilikçi fikirlerimi desteklediği için mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
25	Okul yönetiminin öğretmenlere yönelik yapıcı tutumu, bana güven veriyor.	1	2	3	4	5
26	Okul yönetiminin, mesleki açıdan deneyimli olduğunu gördüğüm için mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
27	Okul yöneticilerinin, işini severek yaptığını görmek beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
28	Başarılı olduğum konularda okul yönetimi tarafından takdir edilmek beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5
29	Okul yönetiminin yaratıcı-özgün fikirler sunması beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5

30	Okul yönetimi, yaşadığım sorunların çözümünde destek olduğu için mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
31	Okul yönetiminin yeterli bilgi ve donanıma sahip olduğunu gördüğüm için mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
32	Okul yönetiminin çözüm odaklı hareket etmesinden memnunum.	1	2	3	4	5
33	Okul yönetimi öğretmenlerle işbirliği içinde hareket ettiği için motive oluyorum.	1	2	3	4	5
34	Okul yöneticilerinin eğitime yönelik yapıcı tutumu, okula olan sevgimi artırıyor.	1	2	3	4	5
36	Öğrencilerle okul dışı etkinliklere (gezi, yemek vb.) katılmak, bana keyif veriyor.	1	2	3	4	5
38	Öğrencilerin öğrenme düzeylerine katkı sunduğu için, ders içi etkinlikleri keyifle uyguluyorum.	1	2	3	4	5
39	Çocuklara yeni bir şeyler öğretmenin eğlenceli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
41	Öğrencilerin sevgisini hissettiğim için mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
42	Öğrencilerim başarı elde ettiğinde, kendim başarmışım gibi mutlu oluyorum.	1	2	3	4	5
43	Öğrencilerimle vakit geçirmek bana keyif veriyor.	1	2	3	4	5
44	Öğrencilerin bazı olumlu değerleri (dürüstlük, saygı vb.) kazanmaları, beni mutlu ediyor.	1	2	3	4	5

1. Mesleki doyum ve kişisel gelişim: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17. Maddeler (10 madde)

2. Okul yönetimi: 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34. Maddeler (11 madde)

3. Öğretim süreci ve öğrenciler: 36, 38, 39, 41, 42, 43 ve 44. Maddeler (7 madde)

EK-4**ÖĞRETMEN İŞ PERFORMANSI ÖLÇEĞİ**

Görev Performansı Boyutu		Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1	Mesleki sorumluluklarımı zamanında yerine getiririm.	5	4	3	2	1
2	Öğretim sürecinde dersimin amaçlarını gerçekleştiririm.	5	4	3	2	1
3	Derse hazırlıklı girerim.	5	4	3	2	1
4	Öğrencilerime branşım ile ilgili ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetini sunarım.	5	4	3	2	1
5	Derste her öğrencinin öğrenebileceği bir ortam yaratırım.	5	4	3	2	1
6	Mesleki gelişimime önem veririm.	5	4	3	2	1
7	Etkili sınıf yönetimi becerileri sergilerim.	5	4	3	2	1
8	Mesleki değerlere uygun davranırım.	5	4	3	2	1
9	Öğrencilerimi bütün yönleri ile tanımaya gayret ederim.	5	4	3	2	1
10	Ders planlarımı alanımın öğretim programına uygun olarak hazırlarım.	5	4	3	2	1
11	Tutum ve davranışlarımla öğrencilerime olumlu rol model olurum.	5	4	3	2	1
12	Ölçme ve değerlendirmeyi adil olarak yaparım.	5	4	3	2	1
13	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerime dönüt veririm.	5	4	3	2	1
14	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlerim.	5	4	3	2	1
15	Alanıma ve öğrencilerimin gelişim özelliklerine uygun ölçme değerlendirme araçları kullanırım.	5	4	3	2	1
16	Öğrencilerimin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlarım.	5	4	3	2	1
Bağlamsal Performans Boyutu						
17	Zorunlu görevlerim dışında gönüllü olarak okulum adına sorumluluk alırım.	5	4	3	2	1
18	Meslektaşlarımla bilgi ve deneyimlerimi paylaşıyorum.	5	4	3	2	1
19	Okulumda yaşanabilecek sorunları öngörerek gerekli tedbirlerin alınmasını sağlarım.	5	4	3	2	1

20	Okulumda yeni atanmış öğretmenlerin okula uyumuna destek olurum.	5	4	3	2	1
21	Okulumun sorunlarını çözme adına yapıcı öneriler sunarım.	5	4	3	2	1
22	Okulda ders saatlerim dışında öğrencilerime zaman ayırırım.	5	4	3	2	1
23	Okul saatleri dışında öğrencilerime zaman ayırırım.	5	4	3	2	1
24	Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle işbirliği yaparım.	5	4	3	2	1
25	Kişisel ilişkilerimi kullanarak okula maddi kaynak sağlamaya çabalarım.	5	4	3	2	1
Uyumsal Performans Boyutu						
26	Koşullar ne olursa olsun işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	5	4	3	2	1
27	Eğitim sisteminde yapılan değişikliklere kolaylıkla uyum sağlarım.	5	4	3	2	1
28	Mesleki zorluklara karşı dirençliyimdir.	5	4	3	2	1
29	Okulumda meydana gelen acil durumlarda soğukkanlı davranırım.	5	4	3	2	1
30	Okulumu çevreleyen coğrafi koşullardan etkilenmeden işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	5	4	3	2	1
31	Okulumu çevreleyen kültürel koşullardan etkilenmeden işimi en iyi şekilde yapmaya gayret ederim.	5	4	3	2	1
32	Farklı kültürlerden meslektaşlarımla uyumlu bir şekilde çalışırım.	5	4	3	2	1
33	Yeni atandığım bir okulun fiziksel koşullarına kolaylıkla ayak uydururum.	5	4	3	2	1
34	Mesleki bilgi ve deneyimim sayesinde isabetli kararlar veririm.	5	4	3	2	1
35	Dersimin amaçları değiştiğinde yeni amaçlara kolaylıkla uyum sağlarım.	5	4	3	2	1
36	Mesleki stresin üstesinden gelirim.	5	4	3	2	1
37	Aynı anda birden fazla karar vermem gerektiğinde soğukkanlılığımı korurum.	5	4	3	2	1

EK-5 COVID-19 BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLERİN ALGILADIKLARI AŞIRI İLETİŞİM YÜKÜ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ



İBRAHİM LİMON

Alıcı: ben ▾

2 Şub 2021 Sal 18:44



Sayın hocam makale ektedir. Ölçek maddeleri makale sonunda yer almaktadır. İyi çalışmalar dilerim.



Abdullah ÖZBEK

Alıcı: İBRAHİM ▾

2 Şub 2021 Sal 18:44



Çok teşekkür ede

İBRAHİM LİMON

Sayın hocam makale ektedir. Ölçek maddeleri makale sonunda yer almaktadır. İyi çalışmalar dilerim.



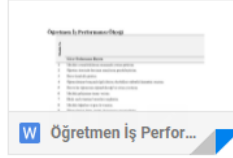
İBRAHİM LİMON

Alıcı: ben ▾

2 Şub 2021 Sal 18:32



Sayın hocam ölçek maddeleri ektedir. Tezinizde kolaylıklar dilerim.



Abdullah ÖZBEK

Alıcı: İBRAHİM ▾

2 Şub 2021 Sal 18:34



Paylaşımınız için çok teşekkür ederim.

Önceki gönderdiğim izin mailine de dönüş yaparsanız sevinirim.

İBRAHİM LİMON

EK-6 ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ



Abdullah ÖZBEK

Alıcı: vahit442 ▾

7 Şub 2021 Paz 15:23



Sayın hocam merhabalar.

"ÖĞRETMEN MOTİVASYON ÖLÇEĞİ" başlıklı makalenize ulaştım.

Ben tez çalışması yapıyorum.

İzniniz olursa ölçęi tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Ölçęi de gönderebilerseniz memnun olurum.

--

Saygılarımla / Best Regards

Bu mesajı yazdırmadan önce çevreye verebileceğiniz zararları bir kez daha düşününüz.

Think of the environment once more before printing out this message.



Vahit Yıldız

Alıcı: ben ▾

7 Şub 2021 Paz 15:27



Merhaba hocam. Ölçek formu ve boyutlardaki maddelere ilişkin özet bilgiler Word dosyasındadır. Makaleyi de ekliyorum. Ölçęimi kaynakçada göstererek kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

EK-7 ÖĞRETMEN İŞ PERFORMANSI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ



Abdullah ÖZBEK

Alici: ibomon, szbn

2 Şub 2021 Sal 18:28



Sayın hocam merhabalar.

"Öğretmen İş Performansı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin İş Performansı Düzeyinin Belirlenmesi" başlıklı makalenize ulaştım.

Ben bir tez çalışması yapıyorum.

İzniniz olursa **ölçeği** tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

--

Saygılarımla / Best Regards

Bu mesajı yazdırmadan önce çevreye verebileceğiniz zararları bir kez daha düşününüz.

Think of the environment once more before



İBRAHİM LİMON <

Alici: ben

2 Şub 2021 Sal 18:37



Sayın Özbek,

Öğretmen iş performansı ölçeğini atıflayarak kullanmanızda bir sakınca yoktur.

İyi çalışmalar dilerim.

2 Şub 2021 Sal 18:28 tarihinde Abdullah Ç

...



senay nartgün

Alici: ben, ibomoi

2 Şub 2021 Sal 19:13



Merhabalar

Ölçeğimizi kullanmadan mutluluk duyarız çalışmanızda başarılar dileriz

İbrahim hocaya hatırlatırım uygun olduğunda **ölçeği** size gönderir. Kolay gelsin

[Sent from Yahoo Mail for iPhone](#)

...

ÖZGEÇMİŞ

Abdullah ÖZBEK

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü, 2022, İstanbul

Tezsiz Yüksek Lisans: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetim Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bölümü, 2010, Konya

Lisans: Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, 2001, Burdur

B. MESLEKİ DENEYİM

2001-2008 MEB bünyesindeki okullarda Sınıf Öğretmenliği ve yöneticilik

2008-2022 Özel Okullarda Sınıf Öğretmenliği ve Yöneticilik