GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

BİLİŞİM ÖĞRETMENLERİNİN İŞ TATMİNLERİNİN ÇEŞİTLİ FAKTÖRLERE GÖRE İNCELENMESİ

Gamze Kayabaşı Beşlik

YÜKSEK LİSANS TEZİ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

OCAK, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (bir) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gamze

Soyadı : Kayabaşı Beşlik

Bölümü : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Çeşitli Faktörlere Göre İncelenmesi

İngilizce Adı : Examining the Professional Satisfaction of Informatics Teachers According to Various Factors

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı : Gamze Kayabaşı Beşlik

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gamze Kayabaşı Beşlik tarafından hazırlanan "Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Çeşitli Faktörlere Göre İncelenmesi " adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Sibel SOMYÜREK

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Fatma BAYRAK

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Hüseyin ÇAKIR

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 02/01/2025

Bu tezin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu çalışmamı

... tez yazmamı ve yüksek lisansı bitirmemi çok isteyen

... çalışabilmem için her türlü desteği veren

... anneme ve babama ithaf ediyorum

TEŞEKKÜR

Araştırmamın en az bilimsel olan duygularımın en çok olduğu bu bölüme ulaşmaktan büyük mutluluk duymaktayım. Dilerim çalışmam araştırmacılar ve bilişim öğretmenleri için faydalı olur. Bu çalışmam sürecinde teşekkür edeceğim o kadar çok isim var ki yazsam sığdıramam. O nedenle ismini yazamadıklarımdan özür dileyerek başlıyorum. Araştırmama katılanlara ve katılmalarına vesile olan herkese ayrı ayrı çok teşekkür ederim. Bilişim öğretmeni olmam için bana destek olan Ergun BOZKURT'a teşekkür ederim. Tez yazım sürecinde bana her zaman destek olan Havva ÇELİK, Hüseyin CİHANTİMUR ve Mehmet KÖROĞLU öğretmenlerime teşekkür ederim. Sevgili zümrem Ayşe YANIK ve eşi Eyüp YANIK'a yardımlarından dolayı teşekkür ederim. Bana her konuda destek olan iyi ki tanımışım dediğim arkadaşlarım Merve Elif MUTLU ve Duygu IŞIK'a teşekkür ederim. Yardımlarını unutmayacağım değerli kuzenlerim Hale GÜR AY ve Derya BARUT'a teşekkür ederim. Halam Fazilet GÜLER ve ikinci babam dediğim eniştem Metin GÜLER'e destekleri için teşekkür ederim. Çalışmamın başından sonuna kadar bana hep destek olan sabırla yol gösteren bilgisine hayran kaldığım değerli hocam Prof. Dr. Sibel SOMYÜREK'e çok teşekkür ederim.

Hayat yolculuğunda bana iyi bir eş kızıma iyi bir baba olan eşim Hamza BEŞLİK'e, annem ders çalışıyor rahatsız etmeyelim diyen canım kızım Gözde BEŞLİK'e, biricik kardeşim Emre KAYABAŞI'ya her zaman arkamda dağ gibi duran babam Refik KAYABAŞI'ya ve ne yaparsam yapayım hakkını ödeyemeyeceğim canım annem Günay KAYABAŞI'ya sonsuz teşekkürler.

BİLİŞİM ÖĞRETMENLERİNİN İŞ TATMİNLERİNİN ÇEŞİTLİ FAKTÖRLERE GÖRE İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Gamze Kayabaşı Beşlik

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ocak 2025

ÖZ

Öğretmenlik mesleği, ülke geleceği için kritik bir öneme sahiptir ve öğretmenlerin mesleklerini sağlıklı yürütülebilmesi ve öğrencilerle etkileşimin verimli olması, iş tatminine ulaşmaları ile mümkündür. İş tatmini yüksek olan öğretmenlerin, sınıfta daha zengin bir uygulama ortamı oluşturdukları, yenilikleri uygulamaya daha istekli oldukları ve verimliliklerinin arttığı bilinmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin iş tatminini etkileyecek değişkenlerin ortaya konulması büyük önem taşır. Bu araştırma bilişim teknolojileri öğretmenlerinin iş tatmini düzeylerinin mesleki kişilik tipleri, mesleki yeterliklerine yönelik algıları, demografik özellikleri, meslekteki deneyimleri ve çevresel faktörlere göre incelenmesini amaçlamaktadır. İlişkisel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, 846 bilişim öğretmeninin katılımıyla gerçekleşmiştir. Bu araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma sorularına yanıt aramak için Minnesota İş Tatmin Ölçeği, Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği, Kişisel Küre-Envanteri kısa formu ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Veri analizi sonuçlarına göre bilişim öğretmenlerinin mesleklerinden orta düzeyde memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin iş tatminleri kadınlara göre daha yüksektir. Okulda laboratuvar bulunması iş tatmini düzeylerini yükseltmektedir. Bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri

arasında çalıştıkları okul türüne göre ve mesleki tecrübelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bilişim öğretmenlerinin genel iş tatminlerini cinsiyet (erkek öğretmenler lehine), çalışılan okulda bilişim laboratuvarının olması (pozitif yönde) ve mesleki tecrübe (negatif yönde) yordamaktadır. Mesleki Yeterlik Algılarına yönelik 3 faktörden ikisini oluşturan Öğretme ve Öğrenme Stratejileri ile Mesleki Bilgi ve Beceriler, iş tatmini pozitif yönde yordamaktadır. Mesleki kişilikle ilgili Sekizli model boyutları arasında olan sosyal kolaylaştırma, doğa/açık alan, yardım faktörlerinin iş tatmini pozitif yönde, sanat boyutunun ise negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Mesleki kişilikle ilgili altılı profil içinde yer alan araştırmacı ve sosyal tip tatmini pozitif yönde, yaratıcı tip ise negatif yönde yordamaktadır. Mesleki kişilikle ilgili dörtlü profil içinde olan İnsanlar ve nesneler iş tatminini pozitif yönde, veriler ve fikirler negatif yönde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler : Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri, İş Tatmini, Mesleki Yeterlik Algısı, ISTE Standartları, Holland Mesleki Kişilik Tipleri

Sayfa Adedi : xvii + 149

Danışman : Prof. Dr. Sibel Somyürek

INVESTIGATION OF THE PROFESSIONAL SATISFACTION OF INFORMATICS TEACHERS ACCORDING TO VARIOUS FACTORS

(M.S. Thesis)

Gamze Kayabaşı Beşlik

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January 2025

ABSTRACT

The teaching profession is critically important to a country's future, as teachers can effectively engage with students and perform their roles well only if they experience professional satisfaction. Teachers who are satisfied in their roles create more enriched classroom environments, demonstrate a greater openness to innovation, and show enhanced productivity. Therefore, it is essential to identify the factors influencing teachers' professional satisfaction. This study examines the professional satisfaction levels of IT teachers in relation to their occupational personality types, perceptions of professional competence, demographic characteristics, work experience, and environmental factors. Conducted as a correlational study, this research included 846 IT teachers who were selected using the stratified sampling method. The research utilized the Minnesota Job Satisfaction Scale, the Perception of Professional Competence Scale, the short form of the Personal Sphere Inventory, and a personal information form developed by the researcher to address the research questions. Data analysis revealed that IT teachers generally report moderate satisfaction levels. Male teachers demonstrated higher satisfaction levels than female teachers, and the availability of a laboratory at the school was associated with increased satisfaction. Significant differences were observed in teachers' satisfaction based on school type and years of professional experience. Gender (in favor of male teachers), the presence

of an IT laboratory at the school (positively), and professional experience (negatively) were found to predict IT teachers' overall job satisfaction. Teaching and Learning Strategies, along with Professional Knowledge and Skills—two of the three factors related to Perceptions of Professional Competence—positively predicted job satisfaction. Social facilitation, access to nature/open space, and helping factors, which are part of the Octagon Model of occupational personality, also positively predicted job satisfaction, while the art dimension had a negative impact. Within the Hexagonal Model of occupational personality, the investigative and social types were linked to higher job satisfaction, while the creative type was associated with lower job satisfaction. Additionally, in the Four Types of Occupational Personality model, people and objects were positively related to job satisfaction, whereas data and ideas were negatively related.

Keywords : Information Technology Teachers, Professional Satisfaction, Perceived Professional Competence, ISTE Standards, Holland’s Occupational Personality Types

Page Number : xvii + 149

Supervisor : Prof. Dr. Sibel Somyürek

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR LİSTESİ xiv

ŞEKİLLER LİSTESİ xvi

KISALTMALAR xvii

GİRİŞ 1

BÖLÜM I 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 11

1.3. Sayıltılar ve Sınırlılıklar 11

1.4. Araştırmanın Önemi 12

1.5. Tanımlar 15

BÖLÜM II 17

KURAMSAL ÇERÇEVE 17

2.1. İş Tatmini **17**
2.1.1. İş Tatmininin Önemi **18**
2.1.2. İş Tatminini Etkileyen Faktörler **18**
Cinsiyet ***19***
Yaş ***20***
Hizmet Yılı ***21***
Kişilik ***21***
Çalışma Şartları ***22***
Ücret ***23***
2.1.3. İş Tatmini Kuramları **23**
İçerik (Kapsam) Kuramları ***23***
Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı *23*
Herzberg'in İki Faktör Kuramı *24*
Alderfer'in ERG Kuramı *25*
Mc Clelland'ın Başarı Motivasyonu Kuramı *25*
Douglas McGregor'un (X) ve (Y) Kuramı *26*
Süreç Kuramları ***27***
Davranış Şartlandırma (Pekiştirme) Kuramı *28*
Vroom Bekleyiş Kuramı *28*
Porter ve Lawler'in Beklenti Kuramları *29*
Amaç Kuramı *30*
Eşitlik Kuramı *30*
Sosyal Öğrenme Kuramı *31*
2.2. Mesleki Kişilik Tipleri **32**
2.2.1. Mesleki Kişilik Tipi Kuram ve Modelleri **32**
Ginzberg ve Arkadaşlarının Gelişim Kuramı ***33***
Özellik-Faktör Kuramı ***34***
Super'in Benlik Kuramı ***34***
Roe'nun İhtiyaç Kuramı ***35***
Holland'ın Tipoloji Kuramı ***36***
Kişisel Küre Modeli ***38***
2.3. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri **41**
2.4. Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri **42**

2.4.1. Bilişim Teknolojisi Öğretiminde ISTE Standartları 43
2.5. İlgili Araştırmalar 47
2.5.1. İş tatmini İle İlgili Yapılmış Çalışmalar 47
2.5.2. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algısı İlgili Yapılmış Çalışmalar 51
2.5.3. Bilişim Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik Algısı İlgili Yapılmış Çalışmalar 52
2.5.4. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Yapılmış Çalışmalar ... 56
2.5.5. Literatür Taraması Özeti 58
BÖLÜM III 63
YÖNTEM 63
3.1. Araştırma Modeli 63
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi 63
3.3. Veri Toplama Araçları 71
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu 71
3.3.2. Minnesota İş Tatmin Ölçeği 72
3.3.3. Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği 74
3.3.4. Kişisel Küre-Envanteri 77
3.4. Verilerin Analizi 80
BÖLÜM IV 82
BULGULAR VE YORUM 82
4.1. Bilişim Öğretmenlerinin İş tatminleri, Mesleki Yeterlik Algıları ve Mesleki Kişilik Tipleri 82
4.2. Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Cinsiyete, Çalıştıkları Okulda Laboratuvar Bulunma Durumuna, Çalıştıkları Okul Türüne ve Mesleki Tecrübeye Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular 86
4.3. Bilişim Öğretmenlerinin İş tatminleri, Mesleki Yeterlik Algıları ve Mesleki Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki 88
4.4. Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Yordayıcıları 91
BÖLÜM V 100
SONUÇ VE ÖNERİLER 100
5.1. Sonuç ve Tartışma 100
5.2. Öneriler 112

5.2.1. Araştırmacılar için öneriler 112
5.2.2. Uygulayıcılar için öneriler 113
KAYNAKLAR 115
EKLER 138
EK-1. Etik Kurul Kararı 139
EK-2. Kişisel Bilgiler Formu 140
EK-3. Mesleki Yeterlik Ölçeği 142
EK-4. Minnesota İş Tatmin Ölçeği 145
EK-5. KKE-KK-T Maddeleri 146
EK-6. İzin Talepleri 148
EK-7. İzin Belgesi 149

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.*İş Tatmini İle İlgili Çalışmalar* 58

Tablo 2.*Mesleki Yeterlilik Algısı İle İlgili Çalışmalar* 60

Tablo 3.*Kişilik Tipleri İle İlgili Yapılmış Çalışmalar* 62

Tablo 4.*Bilişim Öğretmenlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı* 65

Tablo 5.*Gelişmişlik Kademeleri İtibarıyla İllerin Dağılımı* 67

Tablo 6.*Bilişim Öğretmenleri Sayısı* 67

Tablo 7.*Örneklemin Cinsiyet, Yaş, Ünvan ve Meslek Tecrübesine Göre Dağılımı* 68

Tablo 8.*Örneklemin Çalıştığı Okul Türleri ve Bu Okullardaki Laboratuvar Durumları* 70

Tablo 9.*Örneklemin İllere ve SEGE'ye Göre Dağılımı* 70

Tablo 10.*Minnesota İş Tatmin Ölçeğinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları* 72

Tablo 11.*Minnesota İş Tatmin Ölçeğine İlişkin Madde İstatistikleri* 73

Tablo 12.*Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği Puan Aralıkları* 75

Tablo 13.*Bilişim Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeğine İlişkin Madde İstatistikleri* 75

Tablo 14.*Mesleki Yeterlikleri Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi* 77

Tablo 15.*KKE-KF Alt Ölçekleri* 78

Tablo 16.*Sekizli Kişilik Modeli Ölçekleri* 78

Tablo 17.*Dörtlü Kişilik Modeli Ölçekleri* 79

Tablo 18.*Altıgen Kişilik Tipleri Modeli Ölçekleri* 79

Tablo 19.*Araştırma Soruları ve Analiz Yöntemleri* 80

Tablo 20.*Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler (N=846)* 82

Tablo 21.*Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Cinsiyete ve Çalıştıkları Okulda Laboratuvar Bulunma Durumuna Göre T Testi Sonuçları* 86

Tablo 22.*Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları* 87

Tablo 23.*Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Mesleki Tecrübelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları* 87

Tablo 24.*Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları* 89

Tablo 25.*Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları* 91

Tablo 26.*R^2 Değişim İstatistikleri* 94

Tablo 27.*Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları* 94

Tablo 28.*R^2 Değişim İstatistikleri - 2* 97

Tablo 29.*Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları* 97

Tablo 30.*R^2 Değişim İstatistikleri -3* 99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar piramidi. 24

Şekil 2.Davranış, bilişsel ve kişisel faktörler ile dış çevre arasındaki ilişki. 32

Şekil 3.Holland'ın altıgen modeli. 37

Şekil 4. Holland'ın ilgi türleri ve Prediger boyutları. 39

Şekil 5. Holland'ın altılı modeli, Prediger'in 4'lü modeli ve 8'li model. 41

KISALTMALAR

BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
CSE	Computer Science Educators
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
ISCED	International Standard Classification of
ISTE	International Society for Technology in Education
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
NETS	National Educational Technology Standart
SEGE	Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik

GİRİŞ

BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bir toplumun gelişmesi için eğitim, en önemli unsurlardan biridir. Her toplum, kültürel değerlerini ve birikimlerini yeni nesillere aktarmayı amaçlar. Eğitim, kültürün temel yollarından biri olup yalnızca kültürel değerleri değil, aynı zamanda çağın gelişen teknolojisini, bilgi birikimini ve değerlerini de genç kuşaklara aktarır. Bu nedenle, gelişmeyi hedefleyen toplumlar eğitime büyük önem vermektedir (Hesapçıoğlu, 2011). Eğitimde ideal bireylerin yetiştirilmesinde ve eğitimin niteliğinin belirlenmesinde öğretmenlik, merkezi bir konuma sahiptir (Ünsal, 2021).

Eğitim sistemlerinin etkinliği ve bir ülkenin ilerlemesi, büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ve motivasyonuna bağlıdır. Bina, ekipman, öğretim materyalleri ve müfredat gibi unsurlar ne kadar önemli olsa da, bunların etkin kullanımı nitelikli öğretmenlerin varlığıyla mümkündür (Büyükkaragöz, 1998; Yurtseven, 2019). Kaur ve Kumar (2008), öğretmenliği insanlık tarihinin en asil ve onurlu mesleklerinden biri olarak tanımlayarak, öğretmenlerin bir ülkenin temel değerlerini ve kültürel kimliğini şekillendirmedeki belirleyici rollerine dikkat çekmiştir. Öğretmenin yerini doldurabilecek bir alternatifin henüz geliştirilememiş olması, bu mesleğin değerini daha da belirgin hale getirmektedir.

Eğitimin temelini oluşturan bu mesleğe gereken önemin verilmesi ve öğretmen yetiştirme süreçlerinin titizlikle ele alınması gerekmektedir (Ayas, 2009).

Öğretmenlik mesleğinin köklü yapısı, gelişen toplum ihtiyaçları ile birlikte farklı yönlerde evrilirken, bilgi ve iletişim teknolojileri bireyleri hızla değişen dünyaya adapte olmaları için yeni becerilerle donatmaktadır. Bu doğrultuda, eğitim kurumlarında öğretmenlerin rollerinde değişimler yaşansa da eğitim sistemindeki öncelikli yerleri korunmakta, hatta önemleri giderek artmaktadır. Caspersen, Gal-Ezer, McGettrick ve Nardelli'nin (2018) Avrupa genelinde eğitim ve öğretmen eğitiminin durumunu ele alan raporu, Avrupa'nın bilişimden elde edilebilecek avantajlarla küresel ölçekte rekabet edebilmesi için, bilişimin eğitim sistemlerinde hak ettiği yeri bulmasını sağlayacak bir girişimin gerekliliğini vurgulamıştır. Ülkemizde de Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanmalarını sağlamak amacıyla müfredata dâhil edilmiştir ve bu alanın eğitimini sağlamak için bilişim teknolojileri öğretmenleri görev yapmaktadır (Dursun & Saraçoğlu, 2016). Bu bağlamda, bilişim teknolojilerinin eğitimle entegrasyonu, günümüzün gereksinimlerine uyum sağlayabilen, sürekli araştırma yapan ve sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi açısından kritik bir rol üstlenmektedir.

Bilişim teknolojilerinin eğitimle bütünleşmesi ve BT eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için bilişim teknolojileri alanında uzman, kendini sürekli geliştiren, etkin bilişim teknolojileri öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Demirer & Sak, 2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin eğitim sistemindeki yeri bu doğrultuda giderek güçlenmektedir (Özgöçer, 2019). Bilgisayar öğretmenleri, bilişim teknolojilerinin kullanımlarında birer eğitici, bu teknolojilerin programlarla bütünleştirilmelerinde yol gösterici ve birer materyal geliştirme uzmanı olarak etkin bir şekilde çevrelerine katkı sunabilirler. Bilgisayar öğretmenlerinin üniversitede aldıkları eğitim onları bu becerilerle donatır. Ancak bu becerilerle donatılan öğretmenlerin, bulundukları ortamdaki farklı değişkenlere göre bu beklentileri ne ölçüde yerine getirebildikleri önemli bir sorudur (Seferoğlu, 2009). Uluslararası alanda yapılan son çalışmalar, bilgisayar bilimi öğrenme fırsatlarının genişletilmesini ve eğitimciler için mesleki gelişim programlarının artırılmasını teşvik etmiştir. Bununla birlikte, bilgisayar öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarını destekleyen araştırmalar hala sınırlıdır (Nakajima & Goode, 2019).

Öğretmenlerin geleceği biçimlendirme potansiyeli ve sorumluluğu, kendilerini sürekli güncellemelerini ve yeniliklere açık olmalarını gerektirir. Bu yaklaşım, eğitim sistemlerinin hızla değişen dünyaya uyum sağlamasını mümkün kılar. Ayrıca, eğitimde yapılacak hataların toplumsal etkilerinin büyüklüğü, öğretmenlerin bu sorumluluklarını daha da kritik hale getirmektedir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin daha etkili ve toplumun ihtiyaçlarına daha uygun hale gelmesi gereklidir (Özkan, 2005).

Yetişmiş insan gücünün sağlanmasında öğretmenler, alan bilgisi ve öğretim becerileriyle eğitim programlarının etkin şekilde uygulanmasında önemli sorumluluklar üstlenirler (Karataş, 2010). Bununla birlikte, etkili öğretim ve öğretmenlik için sadece pedagoji bilgisi ve içerik bilgisi yeterli görülmemektedir (Gürer, Demet & Konyaoğlu, 2019).

Öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik becerilerinin yanı sıra, meslekleriyle ilgili tatmin seviyeleri de eğitim süreçlerinin etkinliğini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlik mesleği, bireylerin kariyer hayatlarında uzun vadeli bir yolculuğa çıktığı ve eğitim ile deneyim gerektiren bir süreç olduğundan, öğretmenlerin bu süreçte hissettikleri tatmin yalnızca bireysel başarılarını değil, aynı zamanda öğrencilerine sağladıkları katkıyı da etkileyebilir. Meslek seçiminin, bireylerin tüm yaşamını şekillendiren bir karar olması (Kartal, Ayyıldız & Alp, 2019), öğretmenlerin mesleklerine duydukları doyumu ve bu doyumun iş performanslarına yansımalarını daha da önemli hale getirmektedir.

Bireyler, yaşamlarını devam ettirebilmek için çalışma zorunluluğunun yanı sıra, yaptıkları işten hem maddi hem de manevi tatmin sağlamayı hedeflemektedir (Akçakanat, Erhan & Uzunbacak, 2019). Literatürde, meslek doyumu ve iş doyumu kavramları zaman zaman birbirinin yerine kullanılabilmektedir (Dağdeviren, Musaoğlu, Ömürlü & Öztora, 2011). Ancak iş ve meslek, birbirinden farklı kavramlardır. Meslek, kişinin tüm hayatını etkileyen, belirli bir eğitim ve deneyim süreci gerektiren ve bir kariyerin temelini oluşturan daha kalıcı bir kavramdır. İş ise, kişinin yaşamında daha esnek, geçici ya da belirli bir süre için yapılan ve meslekten bağımsız olarak şekillenebilen bir uğraştır. İş, bireylerin aldıkları eğitim doğrultusunda edindikleri mesleklerin gerekliliklerini yerine getirmeleri için düzenli ve benzer faaliyetler olabilirken, meslekten bağımsız olarak, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmek için gerekli geliri sağlamak amacıyla gerçekleştirdikleri, belirli bir niteliği gerektirmeyen faaliyetleri de kapsayabilir (Karagülle, 2007, s.5,6).

Mesleki doyum, bir kişinin sahip olduğu meslekteki genel tatmin seviyesini ifade ederken, iş doyumu belirli bir işteki deneyimden duyulan memnuniyeti ifade eder. Bu iki kavram birbiriyle ilişkili olabilir; çünkü bir kişi işinde mutlu değilse ve mesleğiyle ilgili bir işe sahipse, mesleğinde de genel bir tatminsizlik hissedebilir. İşin içeriği, çalışma koşulları, meslekle ilgili beklentiler ve kişinin kendi değerleri, mesleki doyum ve iş doyumu üzerinde önemli bir rol oynar. Çalışanların daha verimli ve mutlu olabilmesi için tatmin düzeylerinin yüksek olması büyük önem taşımaktadır (Fırat, 2018).

Öğretmenlerin iş tatmini, mesleki performanslarını ve eğitim süreçlerindeki verimliliklerini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Mesleğinden yeterince doyum alamayan (Cemaloğlu & Şahin, 2007) bireylerin, iş performansı ve verimlilik açısından sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Hanpolan, 2020). Öğretmenlik mesleğinde, yüksek mesleki doyum, öğretmenlerin işlerini severek yapmalarını ve dolayısıyla daha etkili ve verimli olmalarını sağlamaktadır (Şenel, 2019). Mesleki doyumun artması, sınıflarda daha zengin bir uygulama ortamı yaratılmasına ve yeniliklerin uygulanmasında daha istekli olunmasına yol açar. Ayrıca, doyumun artışı örgütsel bağlılığı güçlendirir ve bu durum verimliliğe olumlu yansır (Alıcı & Yalçınkaya, 2019). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki doyumlarının belirlenmesi ve bu doyumu olumlu veya olumsuz etkileyen faktörlerin de belirlenmesi, öğretmenlerin iş performanslarını ve eğitimdeki verimliliklerini artırmak için temel bir gereklilik olarak kabul edilmektedir (Şenel, 2019).

Okul ortamında karşılanmayan gereksinimler veya meslekte yetersizlik algısı, iş doyumsuzluğuna neden olabilirken, yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler daha fazla iş doyumu yaşamakta ve tükenmişlikten daha az etkilenmektedir (Talşık, 2016). BT öğretmenlerinin iş tatminine ulaşabilmesi için alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi yeterliliklerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Demirli, Kerimgil & Donmuş, 2012). Ayrıca, BT öğretmenlerinin iş tatminleri ve mesleki yeterlik algılarının nedenlerinin ortaya konulmasının, mesleklerini daha etkili bir şekilde sürdürmelerini desteklemek için önemli olduğu düşünülmektedir (Atal & Sancar, 2020).

BT öğretmenlerinin yeterliliklerini belirlemede, eğitim teknolojisi standartları önemli bir rol oynamaktadır. Literatürde en yaygın kabul gören standartlardan biri, ABD merkezli bir sivil toplum örgütü olan International Society for Technology in Education (ISTE) tarafından geliştirilen standartlardır. ISTE, 2008 yılında, teknolojiyi öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek amacıyla kullanmayı

hedefleyen öğretmenler için bir dizi standart yayınlamıştır. Bu standartlar; dijital çağ etkinlikleri tasarlama, dijital vatandaşlığı teşvik etme, mesleki gelişim ve liderlik gibi alanları kapsamaktadır. Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, ISTE standartları da bu değişiklikleri yansıtacak şekilde 2016-2017 yıllarında güncellenmiş; liderlik, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilişimsel düşünme, etik ve veri odaklı karar alma gibi yeni unsurlarla zenginleştirilmiştir (Trust, 2018).

Bu standartların ve yeterliklerin özellikle BT öğretmenleri için belirleyici bir rolü vardır. ISTE-CSE (Standards for Computer Science Educators) standartları, bilgisayar bilimi öğretmenlerinin görev ve sorumlulukların net bir şekilde belirlenmesine olanak sağlamaktadır. ISTE-CSE standartlarına göre BT öğretmenlerinin İçerik Bilgisi, Etkili Öğretim ve Öğrenme Stratejileri, Etkili Öğrenme Ortamları ve Mesleki Bilgi ve Beceriler olmak üzere dört yeterlik alanında yetkin olması beklenmektedir (ISTE, 2011). İçerik bilgisi yeterlik alanına göre BT öğretmenlerinin, veri temsili ve soyutlamadan algoritma tasarımına kadar bilgisayar bilimi konularında derin bilgi sahibi olmaları ve dijital cihazlar, sistemler, ağlar ile bilgisayar biliminin toplumsal etkisini anlamaları beklenir. Etkili öğretme ve öğrenme stratejileri yeterlik alanına göre öğretmenler, bilgisayar bilimi derslerini ilgi çekici ve etkili yöntemlerle planlamalı ve öğrenciler için motive edici öğrenme deneyimleri sunmalıdır. Buna ek olarak BT öğretmenleri, sınıf içinde ve çevrimiçi ortamlarda, etkili öğretim ve öğrenimi destekleyen, aynı zamanda dijital vatandaşlık bilincini teşvik eden öğrenme ortamları tasarlamalıdır. Etkili mesleki bilgi ve beceriler yeterlik alanına göre öğretmenlerin, bilgisayar bilimi eğitimi ile ilgili sürekli mesleki gelişime katılmaları, yaşam boyu öğrenmeye teşvik etmeleri ve bu alanlarda model olmaları hedeflenmektedir (ISTE, 2011).

Bilişim öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarına ilişkin yapılan araştırmalar, bu öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde yerine getirebilmelerinde mesleki yeterliliklerin kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Topuz, 2010). Dursun (2013), bilişim öğretmenlerinin yeterlik algılarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin 36 yeterlik alanının 26'sında kendilerini "yüksek", 10'unda ise "çok yüksek" düzeyde yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kendi yeterliklerine yönelik değerlendirmelerinde erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin uluslararası ISTE-CSE Standartları çerçevesinde mesleki yeterlik düzeylerini ele alan Gökbulut (2018), bu öğretmenlerin

yeterlik düzeylerinin genel olarak "orta düzeyde" olduğunu rapor etmiştir. Benzer şekilde, Banoğlu (2009), bilişim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda kendilerini çoğunlukla orta düzeyde yeterli bulduklarını göstermektedir. Bu çalışmada, cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunmazken, kurum türü açısından özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin lehine bir farklılık gözlemlenmiştir. Bebek'in (2022) gerçekleştirdiği araştırma ise bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programlamaya ilişkin öz yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, kadın ve erkek öğretmenler arasında erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmuş; ancak hizmet yılları ve kurum türü açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Türk (2008) ise bilişim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini, teknolojik kavramlar ve uygulamalar, öğrenme ortamlarının tasarımı, öğrenme-öğretme programları ve mesleki gelişim gibi temel alanlar açısından incelemiş ve öğretmenlerin bu yeterliklerin çoğuna sahip olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmalar, bilişim öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının genel olarak orta ve yüksek düzeylerde olduğunu, ancak bazı değişkenler (örneğin cinsiyet ve kurum türü) açısından farklılıklar gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle erkek öğretmenlerin yeterlik algılarının belirli alanlarda daha yüksek olması dikkat çekicidir. Buna ek olarak, bilişim öğretmenlerinin genel mesleki yeterlik algıları ile bu algıları şekillendiren ve bir parçası olarak değerlendirilebilecek programlama ve alternatif değerlendirme gibi belirli alanlardaki yeterlik algılarının iş tatminleriyle ilişkisini inceleyen ulusal bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazındaki mesleki yeterliklerin iş tatmini üzerindeki etkilerine dair mevcut bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda kanıt sunan bir çalışmanın bulunmamasının, önemli bir araştırma boşluğu oluşturduğuna kanaat edilmiştir.

Mesleğinde kendini yeterli hissetmemenin yanı sıra (Atal, 2019; Savran & Önder, 2022), mesleki kişilik tipine uygun bir işi yapmayan bireylerin, performans sorunları yaşadıkları bilinmektedir (Alabay vd., 2023; Hanpolan, 2020). Meslek seçimi bireyin kişiliğinin bir yansıması olup, bireyin kişilik özellikleri ile uyumlu bir meslekte çalışması mesleki doyumunu artırmaktadır (Biçer, 2013). Kişiliğe uygun bir meslek seçimi, bireyin psikolojik, ekonomik ve sosyal gelişimine olumlu katkı sağlar. Bu nedenle, bireylerin kendilerini tanımaları ve kişilik özelliklerine uygun meslekleri tercih etmeleri önemlidir (Eryetiş, 2016). Meslek seçimiyle ilgili birçok kuram geliştirilmiş olup, bu kuramlar arasında Holland'ın Tipoloji Kuramı, kariyer gelişimi ve kariyer danışmanlığı alanında

yaygın kabul görmüştür. John Holland'ın 1959 yılında geliştirdiği mesleki seçim kuramı, kişilik, ilgi ve sosyal çevrelerin davranışı nasıl şekillendirdiğine dair önemli bir anlayış sunar. Holland, insanların mesleki tercihlerinin, kişiliklerinin bir yansıması olduğunu öne sürmüştür. Bu yaklaşımda, meslek seçimleri sadece dışsal faktörlere değil, aynı zamanda bireylerin içsel özelliklerine, özellikle de kişiliklerine ve ilgi alanlarına dayanmaktadır (Walsh, 1999). Holland, insanların ilgi alanları ve kişilik özelliklerine göre meslekleri seçtiğini ve gerçekçi, araştırıcı, sosyal, girişimci, sanatçı ve gelenekçi olmak üzere altı farklı kişilik tipiyle meslekleri eşleştirdiğini belirtir (Rayman & Atanasoff, 1999). Bu kurama göre ilgi alanları ve kişilik özellikleri aynı olan insanlar ortak meslekleri seçerler. Bu altıgen model, bireylerin mesleki ilgi alanlarına uygun meslekleri bulmalarını kolaylaştırarak iş tatminlerini artırmayı hedefler (Deng, Armstrong & Rounds, 2007). Bu modele göre altı mesleki kişilik tipinin özellikleri şu şekildedir (Kuzgun, 2014): Gerçekçi kişilik tipine sahip bireyler, mekanik ve atletik yeteneklerde öne çıkar; somut önerilere ve para, güç, statü gibi değerlere önem verirler. Araştırmacı kişilik tipine sahip bireyler, iş ortamında problem çözümünde araştırıcı yeteneklerini kullanma ve bilimsel çalışmalarda güçlüdür; zihinsel ve akademik yeteneklerini kullanırlar. Yaratıcı kişilik tipine sahip bireyler, düzenli ve sistematik işlerden kaçınır; resim, müzik, drama gibi alanlarda yaratıcıdır ve sorunları artistik yaklaşımlarla çözerler. Sosyal kişilik tipine sahip bireyler, kişiler arası ilişkilerde başarılıdır ancak teknik işlerde zayıftır; sosyal meslekleri tercih ederler. Girişimci kişilik tipine sahip bireyler, ekonomik çıkarlar elde etme ve bir kurumun hedeflerine ulaşmak için insanları yönlendirmeyi sever; sistematik işlerden kaçınırlar. Gelenekçi kişilik tipine sahip bireyler ise, veri işleme, kayıt tutma ve büro işlerine ilgilidir; düzenli ve sistematik çalışmayı tercih ederler.

Holland'ın modelindeki kişilik tipleri, bireylerin mesleki tercihlerini anlamada temel bir çerçeve sağlar. Prediger (1982) Holland'ın modelini daha ayrıntılı hale getirerek, işlerin spesifik özelliklerine (nesneler, insanlar, veriler, fikirler) odaklanarak, iş ve kişilik uyumunu daha ayrıntılı bir şekilde inceleyen bir model geliştirmiştir (Tracey, 2002). Bu model, meslekleri ikişer kutuplu bir yapıda ve dört boyutta sınıflandırır. Nesne boyutuna yakın kişiler, mekanik ilgi ve iş ayrıntıları gibi somut, nesnelerle ve fiziksel aktivitelerle ilişkili alanlarda çalışmaya yatkınken, insan boyutuna yakın kişiler, sosyal ve yardım alanlarında, daha fazla insan etkileşimi gerektiren mesleklerde yer almaktadır. Veri boyutu genellikle somut, sayısal ve organize edilmiş verilere dayalı etkinlikleri ifade eder.

Bu etkinliklerde, kişi daha çok girişimci bir yaklaşım sergilemektedir. Fikir boyutu ise soyut düşünce, yaratıcı ve araştırma odaklı etkinlikleri içerir. Araştırmacı kişiler, soyut problemleri çözmeye, teoriler geliştirmeye ve yeni bilgileri keşfetmeye ilgi duyarlar (Özütürk, 2005).

Tracey ve Rounds (1996) tarafından geliştirilen sekizli model, hem Holland'ın altı tipli modelini genişleterek daha fazla kategori sunmuş, hem de Prediger'in dörtlü modelini daha ayrıntılı bir şekilde geliştirerek iş seçimleri ve kişilik türleri arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine tanımlamıştır. Bu genişletilmiş modelin verilere daha iyi uyum sağladığı belirtilmiştir (Tracey, 2002). Bu model, bireylerin ilgi alanlarının, profesyonel yaşamlarında ve günlük faaliyetlerinde hangi tür işlere daha yatkın olduklarını belirlemede etkili olduğunu vurgulamaktadır. Sekizli modelde tanımlanan ilgi alanları Mekanik, Doğa-Açık Alan, Yönetim, Sanat, Yardım, Veri İşleme, Sosyal Kolaylaştırma ve İş Ayrıntıları olarak sıralanmaktadır (Vardalı, 2014). Mekanik ilgi alanı makineler, aletler ve araçlarla ilgili etkinlikler ve teknik işler yapma isteğidir. Bu ilgi alanındaki kişiler genellikle somut nesnelerle çalışmaktan hoşlanır. Doğa-Açık Alan, doğada vakit geçirmeye, bitkiler ve hayvanlarla ilgilenmeye, çevre bilimleri ve açık alanlarda etkinliklerde bulunmaya isteklidir. Yönetim, organizasyonları yönetme, insanları koordine etme, planlama, karar alma ve liderlik yapmakla ilgilidir. Sanat, yaratıcılık, estetik ifade ve sanat üretme isteğidir. Görsel sanatlar, performans sanatları ve yazılı sanatlar gibi alanlarla ilgilidir. Yardım insanlara yardım etmekten, duygusal ve sosyal destek sağlamaktan, eğitim ve rehberlik yapmaktan hoşlanır. Veri işleme, verileri analiz etme, teknik problemleri çözme, sayısal ve mantıklı düşünme gibi etkinlikleri içerir. Bu ilgi alanı genellikle soyut düşünmeyi ve teknoloji kullanmayı gerektirir. Sosyal Kolaylaştırma, insanlarla etkileşimde bulunma, işbirliği yapma, hizmet sağlama ve organizasyonel işleri yönetme isteğidir. İnsanları motive etme ve toplumsal ilişki kurma becerisi gerektirir. İş ayrıntıları ilgi alanı sayısal veriyle çalışma, bütçeleme, planlama ve analiz yapma gibi etkinliklere yönelmektedir. Bu kişiler, işlerin düzenli ve planlı bir şekilde yapılmasını önemserler (İnan, 2006).

Literatür incelendiğinde, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki kişilik tiplerini inceleyen çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Perkmen ve Dağıstanlı (2012) bilişim teknoloji öğretmenlerinin iş tatminlerinin düşük olduğunu ve kadın öğretmenlerde

gerçekçi kişilik tipi puanları ile iş tatmini arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulduklarını, ancak erkek öğretmenlerde anlamlı bir ilişki gözlenmediğini belirtmişlerdir.

Her ne kadar kişilerin kendi mesleki kişilik tipleriyle uyumlu meslekleri seçmelerinin onların tatminini artırdığı düşünülse de (Güvel, 2019; Sarı, 2011; İhtiyaroğlu, Kılıç, Ünsal & Fidan, 2023; Dursun, Kaya & İştar, 2015) kişiliğin, mesleki tatmine etki eden tek faktör olmadığı raporlanmıştır (Perkmen & Dağıstanlı, 2012; Çam & Yıldırım, 2010). Bu nedenle iş tatminini pek çok faktör açısından değerlendirmek faydalı olacaktır.

Cinsiyet, medeni durum ve kişisel özellikler gibi değişkenler, öğretmenlerin iş tatminini etkileyebilmektedir (Şahin, 2013). Alan yazın taraması yapıldığında, farklı branşlardaki öğretmenlerin iş tatminlerinin çeşitli faktörlere göre incelendiği görülmektedir (Soyer, Can & Kale, 2009; Çankıran, 2019; Kıral & Diri, 2016; Kıvılcım, 2014). Türkiye'de bilişim öğretmenlerinin iş tatminine ilişkin yapılan çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır. İnce (2006) bilgisayar öğretmenlerinin motivasyonları ve iş tatminleri ile ilgili çalışmasında, öğretmenliği ve branşını isteyerek seçen öğretmenlerin motivasyonlarının ve iş tatminlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eğin (2015) bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin mesleki deneyim, görev yapılan okul sayısı ve medeni durum faktörlerinden etkilendiğini, ancak cinsiyet, çocuk sayısı, yaş, mezun olunan fakülte, görev yapılan kurum türü, haftalık ders saati ve çalışılan kurumda yürütülen görev gibi değişkenlerden etkilenmediğini belirtmiştir. Özgöçer (2019) ise bilişim teknolojileri öğretmenlerinin iş tatminlerinin yüksek seviyede olduğunu belirtmiş, ancak iş tatmininin öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, yaşı, mesleki kıdemi, öğrenim düzeyi ve FATİH Projesi'nde görev alma durumlarıyla anlamlı bir fark göstermediğini tespit etmiştir. Korkmaz, Kovancı, Çakır ve Erdoğmuş (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin orta seviyede olduğu, erkek öğretmenlerin kadınlara kıyasla daha yüksek doyum seviyelerine sahip olduğu, mesleki kıdemin artmasıyla doyum seviyesinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, bilişim öğretmenlerinin iş tatmininin cinsiyet ve mesleki deneyimle ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Bilişim öğretmenlerinin iş tatminini okulda laboratuvar olma durumu, çalıştıkları okul türü, bölge ve verdikleri dersler gibi çevresel faktörlerin etkileyebileceği düşünülmektedir. Altun ve Ateş (2008), Dursun ve Saraçoğlu (2016), Seferoğlu ve Akbıyık (2009), Topuz (2010) tarafından yapılan araştırmalar, bilişim öğretmenlerinin

ders yaptıkları laboratuvarların bilgisayar sayısı ve performans açısından yetersiz olduğunu, mevcut bilgisayarların sayıca az ve düşük konfigürasyonlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, bilişim öğretmenlerinin iş tatminini olumsuz yönde etkileyebilir, çünkü teknolojinin verimli kullanımını engelleyen bir altyapı, öğretmenlerin motivasyonunu ve ders işleme verimliliğini düşürebilir. Bunun yanı sıra, Şahinkayası, Kelleci ve Şahinkayası (2013) Hatay ilinde yaptıkları araştırmada bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini incelemiş ve sonuç olarak öğretmenlerin yarıdan fazlasının formatör öğretmen olmaktan memnun olmadıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun türü ve yönetim yaklaşımının iş tatmini üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, çevresel faktörlerin – okulda laboratuvarın olması, çalışılan okul türü, bölge, idarenin yaklaşımı, verilen derslerin içeriği – bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerini etkileyen önemli faktörler olduğu ve Türkiye'deki araştırmaların bu konuda önemli bulgular sunduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, alan yazında iş tatmininin mesleki yeterlik algıları, mesleki kişilik tipleri ve çeşitli çevresel faktörlerle ilişkili olduğu sıkça vurgulanmaktadır. Ancak, bilişim öğretmenlerinin iş tatmininin ISTE standartlarına dayalı mesleki yeterlik algıları, mesleki kişilik tipleri, demografik özellikler (yaş, cinsiyet, kıdem), okul türü, laboratuvar ve robotik kodlama sınıfı gibi faktörlerle bir arada ele alındığı kapsamlı bir çalışmanın bulunmaması, bu alandaki önemli bir bilgi eksikliğine işaret etmektedir. Bu eksiklik, iş tatminine etki eden faktörlerin bütüncül bir şekilde incelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, iş tatminiyle ilişkili faktörlerin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi, bilişim öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin iyileştirilmesine yönelik politikalar geliştirilmesine ve öğretmen yetiştirme ile hizmet içi eğitim programlarının daha etkili tasarlanmasına olanak sağlayabilir. Aynı zamanda, altyapı eksiklikleri ve demografik farklılıkların etkilerinin anlaşılması, mesleki tatmini artırmaya yönelik stratejik adımlar atılmasına katkıda bulunabilir. Bu nedenle, bu çalışma, literatürdeki mevcut boşluğu doldurmayı ve hem teorik hem de pratik açıdan önemli bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerini, mesleki yeterlik algılarını ve mesleki kişilik tiplerini anlama, bu değişkenler arasındaki ilişkileri inceleme ve mesleki yeterlik algıları, mesleki kişilik tipleri, demografik özellikleri, meslekteki deneyimleri ve çevresel faktörlerin iş tatminlerindeki varyansın ne kadarını yordadığını belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

1. Bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri ne düzeydedir?
2. Bilişim öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları ne düzeydedir?
3. Bilişim öğretmenlerinin mesleki kişilik tipleri dörtlü, altılı ve sekizli modele göre nasıldır?
4. Bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri
    - 4.1.cinsiyete,
    - 4.2. çalıştıkları okulda laboratuvar bulunma durumuna,
    - 4.3.çalıştıkları okulda robotik kodlama laboratuvar bulunma durumuna
    - 4.4. çalıştıkları okul türüne ve
    - 4.5. mesleki tecrübeye göre göre farklılaşmakta mıdır?
5. Bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri, mesleki yeterlik algıları ve mesleki kişilik tipleri (alt ölçeklerinden elde edilen puanları) arasında ilişki var mıdır?
6. Bilişim öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları, mesleki kişilik tipleri (alt ölçeklerinden elde edilen puanları), demografik özellikleri, meslekteki deneyimleri ve çevresel faktörler (okulunda bilgisayar laboratuvarı olması, okulunda robotik laboratuvarı olması, çalışmakta olduğu okul türü), iş tatminlerindeki varyansın ne kadarını yordamaktadır?

1.3. Sayıltılar ve Sınırlılıklar

- Katılımcıların veri toplama araçlarına dürüst ve doğru yanıtlar verdiği varsayılmaktadır.

- Araştırma Türkiye geneli katılım gösteren 846 bilişim teknolojileri öğretmeninden toplanan veriler ile sınırlıdır.
- Verilerin toplanmasında Minnesota İş Tatmin Ölçeği, Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği, Kişisel Küre-Envanteri kısa formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler formu kullanıldığından, bu çalışmanın bulguları bu ölçeklerle sınırlıdır.
- Türkiye'de Bilişim Teknolojileri öğretmenleri, Eğitim Fakültesi'ndeki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi'ndeki Bilgisayar Eğitimi ve Teknik Eğitim Fakültesi'ndeki Elektronik-Bilgisayar Eğitimi bölümlerinden mezun olabilmektedir. Ayrıca, Bilgisayar Mühendisliği ve İstatistik ve Bilgisayar Bilimleri gibi bölümlerden mezun olanlar da ihtiyaç halinde atanabilmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ve bölümlere ilişkin veri toplanmaması, iş tatmini, mesleki yeterlik algıları ve mesleki kişilik tiplerindeki farklılıkların nedenlerini analiz etmeyi kısıtlayan bir sınırlılıktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bir insan hayatı boyunca çeşitli rollere bürünmekte ve bazı rolleri diğerlerine göre daha baskın olabilmektedir. Bu durum kişilerin bazı rollerden yeterince doyum alamamasına, bu sebeple yaşamından doyum alamamasına neden olmaktadır. İnsan mutlu bir yaşam sürdürmek için yaşamının her alanında tatmin duygusunun oluşmasını ister. İş tatmini de bu alanlardan önemli bir noktadadır (Fırat, 2018). İş motivasyonu, hem teorik hem de pratik olarak, bireysel ve örgütsel düzeylerdeki performanslar üzerindeki doğrudan etkileri ve ilişkisi nedeniyle önemli bir yapıdır (Bentea & Anghelache, 2012).

Öğretmenlik mesleği, ülke geleceği için kritik öneme sahip olup öğretmenlerin eğitim ortamlarını düzenlemek, uygun öğretim yöntemlerini uygulamak ve öğrencileri öğrenmeye güdülemek gibi önemli görevleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerinden doyum almaları, onların verimliliğini arttırmaktadır (Girgin, 2009). Öğretmen verimliliğine ve refahına katkıda bulunmak için öğretmenlerin memnuniyetsizliği ve memnuniyetsizlik faktörleri hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır (Cardoso & Costa, 2016).

Bir öğretmenin yeterliliği, yaptığı öğretimin kalitesine yansır. Mevcut senaryo, özellikle dijital yeterlikler olarak tanımlanan alanda, öğretmen yeterliliklerinin sürekli olarak geliştirilmesini ve uyarlanmasını gerektirmektedir. Sonuç olarak, her öğretmenin yeterlilik profilinin okulun yetiştirme ve eğitim amaçlarıyla uyumlu olması, bireylerin ve iş piyasasının çağdaş gereksinimlerinin yanı sıra öğretmenlerin iş tatmininin de dikkate alınması önemlidir (Kvaššayová, Cápay, Petrík, Bellayová & Klimeková, 2022).

Öğrencilerin ve diğer paydaşların bugünün ve geleceğin mutluluğu, öğretmenlerin memnuniyetine ve mutluluğuna bağlıdır. Yönetim, öğretmenlerin memnuniyetini artırmak için etkili stratejiler ve politikalar formüle etmelidir. İdare, öğretmenlerin öz-yeterliğini, katılımını geliştirerek ve stres faktörlerini ortadan kaldırarak öğretim etkinliğini artırmada öğretmenlere ve diğer öğrenen taraflara yardımcı olmak için elverişli bir öğretim ortamı yaratmalı ve sürdürmelidir (Elrayah, 2022). Öğretmenlik mesleğinin genç nesillerdeki özel önemi ve yaygınlığı, onların memnuniyetlerini incelemeyi özellikle uygun kılmaktadır çünkü bu, mesleklerinin performansını ve etkililiğini doğrudan etkilemektedir (Cantón Mayo & Téllez Martínez, 2016).

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye'de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konu durumundadır (Seferoğlu, 2004). Gkolia, Belias ve Koustelios (2014) araştırmaları öğretmenlerin iş tatmininin ve yeterliliğinin farklı değişkenlerle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Sahito ve Vaisanen (2020) gelişmekte olan ülkelerde öğretmenlerin iş tatminine ilişkin İran, Hindistan, Türkiye, Pakistan, Çin ve Malezya ülkelerinin içinde bulunduğu Asya ve Afrika'daki 21 ülkede yetmiş farklı araştırmayı inceleyerek bir literatür taraması yapmıştır. Bu çalışmalara göre Pakistan'daki ve dünyadaki öğretmenlerin genellikle işlerinden memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Naz, 2017). Çin'deki iş tatmini araştırmaları, öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin birçok içsel ve dışsal faktöre bağlı olarak değiştiğini ve bu faktörlerin cinsiyet, yaş, deneyim gibi kişisel özelliklere göre de farklılık gösterebileceğini göstermektedir (Hongying, 2007). Smetackova vd. (2019) iş tatmini, öz yeterlik, başa çıkma stratejileri ve sosyal destek ile ilgili bir çalışma gerçekleştirmiş ancak kişilik özellikleri gibi değişkenlerinde gelecekteki araştırmalarda analiz edilmesini önermiştir.

Öğretmenlik dâhil herhangi bir meslek, ancak onu icra eden kişinin zihinsel ve fiziksel nitelikleri ile taleplerine karşılık geldiği takdirde başarılı bir şekilde icra edilebilmektedir.

Psikolojide tanımlanması ve özellikle ölçülmesi zor olan temel bir kavram olan kişilik, uzun süredir mesleki yeterliliği açıklayıcı bir faktör olarak görülmektedir. Zamanla, kişiliği ölçmek için bir dizi açıklayıcı model ve araç tanımlanırken, başarılı bir meslek icra etmede kişilik özelliklerine daha fazla önem verilmeye başlanmıştır (Mihaela, 2014).

Bilişim veya bilgisayar bilimleri günümüzde öne çıkan alanlardan biridir. Bilişimi okullara getirmek, gençleri yalnızca teknolojik cihazların kullanıcısı değil, bilgi teknolojisinin yaratıcıları olmaya hazırlamak anlamına gelmektedir (Dagiene & Stupuriene, 2016). K-12 bilgisayar bilimleri eğitimini genişletmeye yönelik son çabalar, (Ni vd., 2021), nitelikli Bilişim teknolojisi öğretmenlerine duyulan ihtiyacı artırmıştır. Bilişim teknolojisi öğretmenlerinin öğrencileri BİT ile donatabilecek sorumluluk, bilgi ve beceriye sahip kişiler olarak özel bir rolü vardır (Dukić, Petrinšak & Pinjušić, 2020). Bu nedenle, hem bir eğitimci hem de disiplinler arası bir çalışan olarak bilişim teknolojisi öğretmenlerinin uluslararası standartlara uygun olması büyük önem taşımaktadır (Yıldız, Sarıtepeci & Seferoğlu, 2013). Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE-International Society for Technology in Education), teknolojiyle öğrenme, öğretme ve liderlik yeterliliklerini sağlamak ve dünya çapındaki okullarda teknolojinin etkili kullanımı için kapsamlı bir yol haritası sunmaktadır (ISTE, 2024). ISTE tarafından belirlenen bilgi ve beceriler, öğretmen eğitimi programları için güvenilir bir hedef oluşturmaktadır (DeSantis, 2016). Türkiye'de, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı okullarda görev yapan bilişim teknolojisi öğretmenlerinin yeterlilik ve standartları, ISTE-CSE (International Society for Technology in Education - Computer Science Educator) tarafından belirlenen ve öğretmenlerin sahip olması gereken beceri ve yeterlilikleri ortaya koyan uluslararası bir referans çerçevesi ile uyumlu olmalıdır (Gökbulut & Çoklar, 2018). Bilgisayar bilimi eğitimcileri için ISTE-CSE standartları, dört ana yeterlilik alanını kapsamaktadır: içerik bilgisi, etkili öğretme ve öğrenme stratejileri, etkili öğrenme ortamları ve mesleki bilgi ile becerilerin geliştirilmesi (ISTE, 2011).

BT öğretmenlerinin, kendi derslerini vermenin ötesinde, bulundukları okullarda teknoloji entegrasyonu ve dijital dönüşüm süreçlerinde önemli ve aktif bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu rol, okuldaki diğer öğretmenlere teknoloji kullanımı konusunda rehberlik etmek, eğitim materyallerinin dijitalleştirilmesine yardımcı olmak, öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmek ve okulun genel teknoloji stratejisine katkıda bulunmak gibi faaliyetleri içermektedir (Adak & Koç, 2022). Bu nedenle BT öğretmenlerinin iş

tatmini sonucunda sağlayacağı etkililik ve verimlilik sadece BT dersleriyle sınırlı kalmayacak, aynı zamanda bu tür daha geniş kapsamlı ve stratejik görevleri de etkileyecektir.

Mesleğinden yeterince doyum alamayan (Cemaloğlu & Şahin, 2007) bireylerin, iş performansı ve verimlilik açısından sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Hanpolan, 2020). Bu nedenle, öğretmenlerin iş tatmininin belirlenmesinin ve bu tatmini olumlu veya olumsuz etkileyen faktörlerin de belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazında iş tatmininin mesleki yeterlik algıları, mesleki kişilik tipleri ve çeşitli çevresel faktörlerle ilişkilendirilebileceğine yönelik güçlü vurgular bulunmaktadır. Literatürde bilişim öğretmenlerinin iş tatmininin mesleki kişilik tipleri, ISTE standartlarına dayalı mesleki yeterlilik algıları, yaş, cinsiyet, kıdem, okul türü, okulda laboratuvar bulunup bulunmaması ve robotik kodlama sınıfının varlığı gibi faktörlerle birlikte incelendiği kapsamlı bir çalışma bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın literatürdeki bu boşluğu gidermeye katkı sağlayacağı ve sonraki çalışmalar için kaynak olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, çalışma genelinde tabakalı örnekleme yöntemi ile Türkiye genelindeki farklı bölgelerdeki bilişim öğretmenlerine ulaşılması, araştırmanın kapsamını ve genellenebilirliğini artırarak daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin iş tatminini etkileyen çeşitli faktörlerin daha detaylı bir şekilde analiz edilmesi, eğitim politikalarına ve öğretmen yetiştirme süreçlerine katkı sağlama potansiyeline sahiptir.

1.5. Tanımlar

Meslek: "Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023).

İş: Bir grup ile ilgili faaliyet ve görevlerin, çalışanlar arasındaki çatışma ve yanlış anlamayı en aza indirmek ve çalışanların kendilerinden beklenenleri anlamaları için belirlenmesidir (Okolie & Airhunmwunde, 2018).

Doyum: "Eldekinden hoşnut olma durumu, doyma işi, yetinme, kanma, kanaat" (TDK, 2023).

Mesleki doyum: Kişinin belli bir eğitim sonucu bir ürün veya hizmet ortaya koyduğu etkinliklerden memnun olma durumudur (Kuzgun, Sevim & Hamamcı, 1999).

*İş Tatmini: "*Bir kişinin işine ilişkin olumlu ya da olumsuz genel değerlendirmesidir" (Meier & Spector, 2015).

Yeterlik: "Yeterlilik" (TDK, 2023).

Yeterlilik: "Sorumlu kurum tarafından bireyin öğrenme kazanımlarını belirli ölçütlere göre edindiğinin bir değerlendirme ve geçerlilik kazandırma sürecinin sonunda tanınması halinde elde edilen resmi belgeyi ifade eder" (Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2019)

Mesleki Yeterlik Algısı: Kişinin belirli çıktıları üretmek için gerekli olan davranışları başarılı bir şekilde yerine getirmek ve bir sorumluluğu başarıyla gerçekleştirmek için yeteneklerine olan inancıdır (Bandura, 1977).

ISTE Standartları: "Eğitimcilere, liderlere ve koçlara yüksek etkili, sürdürülebilir, ölçeklenebilir ve eşitlikçi öğrenme deneyimleri yaratmak için teknolojiyi kullanma konusunda rehberlik eden bir çerçevedir " (ISTE, 2024).

Holland Mesleki Kişilik Tipleri: İnsanlar farklı kişilik özelliklerine sahiptir ve bu kişilikler, bireylerin iş seçimlerini etkilemektedir. Bu kişilik tiplerine göre, her birey bir veya daha fazla kişilik tipine daha yakın olabilir. Holland'ın bu yaklaşımına göre, her birey gerçekçi, girişimci, araştırıcı, sosyal, sanatçı ve geleneksel olmak üzere belirli kişilik tiplerinden birine ya da birkaçına daha yakın özellikler taşımaktadır (Holland, 1997).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bir insanın mesleğinde doyum sağlayabilmesi için kişilik özellikleri ile seçtiği mesleğin uyumlu olması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca mesleğinde doyuma ulaşabilmesi için mesleki yeterliklerinin olması gerektiği düşünülmektedir. Bu bölümde iş tatmini kavramı, iş tatminini etkileyen faktörler, Holland'ın kişilik tipleri ve özellikleri, kişisel küre modeli ve mesleki yeterlikler hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca alan yazın taraması sonucu ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. İş Tatmini

Literatürde iş tatmini ve meslek tatmini birlikte kullanılmaktadır ancak meslek ve iş farklı kavramlardır. Meslek kişinin bir süreç içerisinde çoğunlukla bütün çalışma hayatında yürütmekte olduğu bir faaliyetler bütününü iken, iş daha esnek sık değiştirilebilmektedir. Birey çalışma hayatından birden çok işi yürütebilir. Bu işleri yürütürken mesleği aynı kalabilir. Bununla birlikte iş tatmini, iş tatmininin şekillenmesinde belirleyici olabilmektedir. Meslek ve işi bütünüyle birbirinden ayrı olarak değerlendirilmemelidir. Başarı, verim ve yaşantılarından doyum duyan kişiler olabilmek için gereken şartlardan biri olarak ortaya çıkan iş tatmini, işin kendisi ve işle ilgili faaliyetlerin değerlendirilmesi sonucu geliştirilen duygusal bir tepkidir (Fırat, 2018).

Meslek ya da iş tatminiyle ilgili pek çok tanımlama yapılmıştır. Çakmur (2011) bireylerin işleriyle ilgili geliştirdikleri olumlu duygu durumu olarak tanımlamıştır. İş memnuniyetinin resmi tanımı, 1931 yılında Fisher ve Hanna'nın çalışmalarına kadar

uzanmaktadır. Çok sayıda vaka çalışmasına dayanarak, iş memnuniyetini düzenleyici olmayan ruh hali eğiliminin bir ürünü olarak tanımlamışlardır. 1974 yılında Churchill ve arkadaşları endüstriyel satıcıların iş memnuniyetini ölçmek için bir makale yayınlamıştır. Bunun sonucunda anayasal bir kavram olarak iş tatmini, işin özelliklerini ve işle ilgili çevrenin özelliklerini açıklamışlardır. 1976 yılında Locke, Fisher'ın çalışmasını geliştirdi ve geniş kapsamlı etkilerle iş doyumunu yani iş tatminini, bir bireyin iş deneyimini değerlendirme sürecinde büyüyen hoş veya olumlu bir duygu durumu olarak tanımlamayı önermiştir. Geniş kapsamlı olarak meslek tatmininin tanımı, yani iş tatmini, bir bireyin iş deneyimini değerlendirme sürecinde büyüyen hoş veya olumlu bir duygu durumudur (Zhu, 2013). Verity (2000) göre iş tatminini tanımlamak zordur. Araştırmacı iş tatminini sosyal statü, parasal nedenler ve iş güvenliği gibi dışsal konular yerine öznel terimler kullanmıştır ve çoğu zaman iyi yapılmış bir iş hakkında iyi hissetmek olarak tanımlamıştır. Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, öğretmenin en büyük ödülünün yaptığı işten zevk alması olarak tanımlamıştır. Weiss (2002) göre tutum olarak tanımlanan iş tatmini kişinin işi veya iş durumu hakkında yaptığı olumlu ya da olumsuz bir değerlendirme yargısıdır. İş tatmini, bir kişinin kişisel görüşünden kaynaklanan olumlu duygusal durum olarak tanımlanabilir (Mărgăriţoiu & Eftimie, 2013). İş tatmini, birçok özel hoşlanma ve hoşlanmama durumunun, işteki deneyimlerin dengelenmesi ve toplanmasıyla ortaya çıkan bir tutumdur (Kaur & Kumar, 2008) .

2.1.1. İş Tatmininin Önemi

İş tatmini çalışma psikolojisi alanında yaygın biçimde kullanılan bir kavram olarak karışımıza çıkmaktadır. Kişilerin duygusal durumları zaman içerisinde olumlu bir durumdan, olumsuz bir duruma kadar değişebilmektedir. Bu değişimde etkili olan öğeler kişilere has (içsel) ya da kişilerin dışında (dışsal) değişkenler de olabilmektedir (Dikmen, 1995). Modern yönetim anlayışında iş tatmininin sağlanması sosyal bir görev olarak örgütte önemli bir rol oynamaktadır (Nedim, 2012).

2.1.2. İş Tatminini Etkileyen Faktörler

Günümüze kadar yurt dışında meslek tatmini ya da iş tatmini ile ilgili pek çok araştırma ve tanımlama yapıldığı gibi ülkemizde de pek çok çalışma ve bu çalışmalar sonucu

tanımlar yapılmıştır. Balcı (1983) iş tatminini iş görenin kendisi, ücret, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme olanakları, birlikte çalıştığı kişiler ve örgütsel ortam gibi iş boyutlarına ilişkin değerleri ile bu değerlerinin işinde kazandırılmasına ilişkin algılamaları arasındaki farkın bir işlevi olarak tanımlamıştır.

Kuzgun (2014)'a göre mesleki gelişimi etkileyen pek çok faktör vardır. Bu etmenler psikolojik ve toplumsal etmenler olarak gruplandırılmaktadır. Bu etmenler birbirini etkileyerek gelişmektedirler. Sevimli ve İşcan (2005) araştırmasında bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından meslek tatminini incelemiştir. Buna göre yaş, hizmet süresi ve işle ilgili düşünce gibi bireysel faktörlerle, statü, örgütsel ortam ve koşullar gibi iş ve iş ortamına bağlı nedenlerin iş tatminini etkilediğini sonucu ortaya çıkmaktadır. İş tatmin düzeyi farklı değişkenler tarafından belirlenebilir: maaş, terfi kriterleri, çalışma koşulları, takdir, meslektaşlar, okul politikası vb. ve okul aktörleri için birçok çağrışımı olan karmaşık bir olgu olarak sunulabilir (Mărgărițoiu & Eftimie, 2013). Bireyin işini ya da önemli iş değerlerini değerlendirmesi sonucu hoşlandığı olumlu duygusal durum olarak tanımlanan meslek doyumu, oldukça karmaşık ve birçok etmenden etkilenen soyut bir kavramdır (Aksu, Acuner & Tabak, 2002). İş tatmininin nasıl oluştuğu hakkında pek çok kuram bulunmaktadır (Girgin, 2009). İş tatminini etkileyen pek çok faktör de literatürde yer almaktadır. Bireyin çalışma durumunu bildirmenin bir yolu olarak anlaşılan iş tatmini; yaş, eğitim, beceriler, iş deneyimi, diğer organizasyonel düzenlemeler - örgütsel iklim, çalışma koşulları, politika ve örgütsel yönetim ve kişilik faktörlerinden etkilenmektedir (Bota, 2013). İş tatmini bireysel etkenler ve çevresel ya da örgütsel nedenler olarak ikiye ayrılmıştır. Bireysel etkenler yaş, cinsiyet, öğretim düzeyi, kişilik gibi değişkenlerden oluşmaktadır. Çevresel ya da örgütsel etkenler; iş ve içeriği, ücret, yükselme olanağı, denetim, çalışma grubu ve astlar, çalışma şartları, örgütsel ortam etkenleri olarak belirtilmiştir (Balcı, 1985). İş tatminini etkileyen faktörlerden bazıları ile ilgili yapılmış araştırmalara aşağıda yer verilmiştir.

Cinsiyet

Yapılan araştırmaların pek çoğunda cinsiyet faktörü ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Örneğin Dağdeviren vd. (2011) iş tatminini etkileyen faktörler ile ilgili çalışmasında cinsiyet faktörü ile ilişkili bulunmamaktadır. Soyer vd. (2009)

öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi ile ilgili araştırmasında, iş tatmin düzeyinden aldıkları puanların istatistiksel sonuçlarına göre, kadınlarla erkeklerin arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak Ma ve Macmillan (1999) iş yeri koşulları ile öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin incelendikleri çalışmalarında ise kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre bir öğretmen olarak profesyonel rollerinden daha fazla memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iş tatmini ile ilgili başka bir araştırmada okul politikaları üzerindeki etki erkek öğretmenler açısından memnuniyet sağlarken kadınlar daha az memnuniyet sağladığını belirtmiştir. Bununla birlikte aynı çalışmada çabaların takdir edilmesi açısından kadınlar erkeklerden daha memnun olduklarını belirtmişlerdir (Fraser, Draper & Taylor, 1998).

Yaş

Yapılan araştırmalarda, genel anlamda iş tatmini ve yaş arasındaki ilişkinin olumlu olduğunu görülmektedir. Genç çalışanların, işten beklentilerinin fazla olması, doyumsuzluk yaşama ihtimallerini yükseltmektedir. Görevde yükselme ve diğer iş kolları ile ilgili aşırı beklentinin olması, alternatif çokluğu, iş doyumsuzluğunu yükseltebilmektedir (Yurtseven, 2019). Bu sonuçların dışında bazı araştırmalarda ise yaş değişkeni ile iş tatmini arasında ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin %50,4'nin kadın, % 49,6'sının erkek olduğu bir araştırmada iş tatmini düzeyi ile yaş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tunacan & Çetin, 2009). Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit ve Kaldırım (2013) öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ile ilgili araştırmasında yaşa göre iş tatmininde anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. 41 ve üstü yaş aralığındaki bireylerin iş tatmin düzeyleri 20-40 yaş aralığına göre daha yüksek bulunmuştur. Yakupoğlu (2020) 21-25 yaş arası öğretmenlerin iş tatmin düzeyi ortalaması 31-35 yaş arası öğretmenlerin iş tatmininden yüksek bulunmuştur.

Hizmet Yılı

Öğretmenlerin %31,4'ünün 5 yıl ve az, % 36,7'sinin 6–10 yıl, % 16,3'ünün 11–15 yıl, % 6,4'ünün 16–20 yıl, % 9,1'inin 21 yıldan fazla görev yaptığı araştırmada sonucuna göre; doyum düzeyleri arasındaki farkların α=0,05 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 5 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenlerin çalışma koşullarından duydukları doyum düzeylerinin, 6–10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek ve aradaki farkın α=0,05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. 16-20 yıl arasında hizmet veren öğretmenlerin ücretlerinden duydukları doyum düzeyinin, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında görev yapan öğretmenlerden yüksek ve farkın α=0,05 düzeyinde anlamlı olduğu belirtilmiştir (Tunacan & Çetin, 2009). Fraser vd. (1998) öğretmenler ve iş tatminleri çalışmasında daha uzun süre hizmet veren sahip öğretmenlerin genel olarak öğretimden daha az memnun oldukları ve farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu görülmektedir. Yapılan araştırmalar, iş tatmininin işe yeni giren çalışanlarda, uzun süredir aynı iş yerinde çalışanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yeni başlayan bir çalışanın iş yerindeki heyecanı ve memnuniyeti genellikle daha yüksektir. Ancak zamanla, uzun süre aynı işi yapan çalışanlar, başlangıçtaki taze heyecanı ve motivasyonu kaybedebilirler ve bu nedenle iş tatminleri azalabilir (Göl, 2015).

Kişilik

Kişilik, bireyin tutarlı ve yapılandırılmış özelliklerinin bütünü olarak tanımlanabilir (Hotaman, 2012). Öğretmenlerin performansını geliştireceği düşünülen bu kişiye özgü özellikler eğitim-öğretim sürecini zenginleştirmek açısından önemli görülmektedir (Duran, 2023). Farklı meslek gruplarında iş tatminini kişilik faktörünün etkileyebildiği öne sürülmüştür ancak olumlu ya da olumsuz bir etki gösterdiği sonucu sınırlı kalmıştır (Chambers R vd.,1996'dan aktaran Piyal, Piyal, Yavuz & Yavuz, 2002). Göl (2015) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının örneklemi 485 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmaya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin kişilik özellikleri gerçekleştirme düzeyinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Kişilik Özellikleri Testi'nin alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde sorumluluk alt boyutunun ortalamasının en yüksek, duygusal dengesizlik/nevrotizm alt boyutunun ortalamasının en düşük olduğu görülmüştür.

Kişilik tiplerine uygun meslek seçmeyen öğretmenlerin doyum düzeyi de etkilenmektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikle ilgili olumlu düşünceleri arttıkça iş tatminleri de yükselmektedir (Altınkurt & Yılmaz, 2014).

Çalışma Şartları

İşverenin sağladığı şartlar, bir bireyin işteki başarısını etkileyen önemli faktörlerden biridir. İşyerinin fiziksel koşulları, çalışma saatleri ve iş yükü gibi unsurlar, çalışanların performansını etkileyebilir ve dolayısıyla iş yerindeki memnuniyetsizlikleri ve stresi artabilmektedir (Yılmaz, 2019). Çalışanlar için çalışma ortamının çeşitli fiziksel özellikleri büyük önem taşır. Bu özellikler arasında ortamın ısısı, nemi, havalandırması, sessizliği, aydınlatma kaynaklarının yeterliliği, ortamın rahatlığı ve güvenilirliği bulunur. Çalışanlar, bu faktörlerin çalışma verimliliğini ve genel iş tatminini artıran önemli unsurlar olduğunu düşünmektedir (Dere, 2022). Çalışma şartlarını zaman ve mekân açısından kendi ihtiyaçlarına göre belirleyebilme özgürlüğü büyük bir öneme sahiptir. Bu özgürlük, esnek çalışma olarak adlandırılır ve çalışanlara çeşitli değişen şartlara uyum sağlama imkânı tanır. Esnek çalışma, tarafların çalışma saatlerini, mekânlarını ve diğer çalışma koşullarını ihtiyaçlarına göre farklı şekillerde düzenleyebilmesine olanak tanır. Bu yaklaşım, çalışanların iş ve kişisel yaşam dengesini daha iyi kurmalarını sağlar ve genellikle iş memnuniyetini artırır. Ayrıca, esnek çalışma, verimliliği ve motivasyonu da olumlu yönde etkileyebilir (Başdoğan, 2015).

Bilişim öğretmenleri için çalışma şartlarını etkileyen durumlardan biri yöneticilerin tutumudur. Okul idaresinin bilgisayar öğretmenlerinin görev alanına girmediği halde teknik işleri bilgisayar öğretmenlerinin asli görevi saymaktadır. Bu durum bilgisayar öğretmenlerinin iş tatminleri üzerinde olumsuz etkiler bırakmaktadır (Seferoğlu & Akbıyık, 2009). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adayları ile ilgili benzer çalışmada yine okulla ilgili kaygılandıran konular arasında okul yöneticilerinin ders dışı teknik işler vermeleri bulunmaktadır (Altun & Ateş, 2008). İdareciler, BT öğretmenlerini okuldaki tüm bilgisayarlardan sorumlu kişi olarak görmekte bu durum öğretmenlerin ders etkinliklerini verimli gerçekleştirememelerine neden olmaktadır.

Ücret

Kişinin yaşaması için gereken maddi kaynağı sağlaması, toplumdaki statüsünü göstermesi ve beklediği iş tatminine ulaşması yönünden ücret önemli bir araç olarak görülmektedir (Karabulut, 2014). Ücret, çalışanların motivasyonunu ve bağlılığını etkileyen faktörlerden biridir aynı zamanda çalışanları işletmeye bağlayan önemli bir ekonomik teşvik aracıdır (Ergül, 2006).

2.1.3. İş Tatmini Kuramları

Literatürde motivasyon kuramları olarak da geçen iş tatmini kuramları süreç ve kapsam kuramları olarak ikiye ayrılmaktadır.

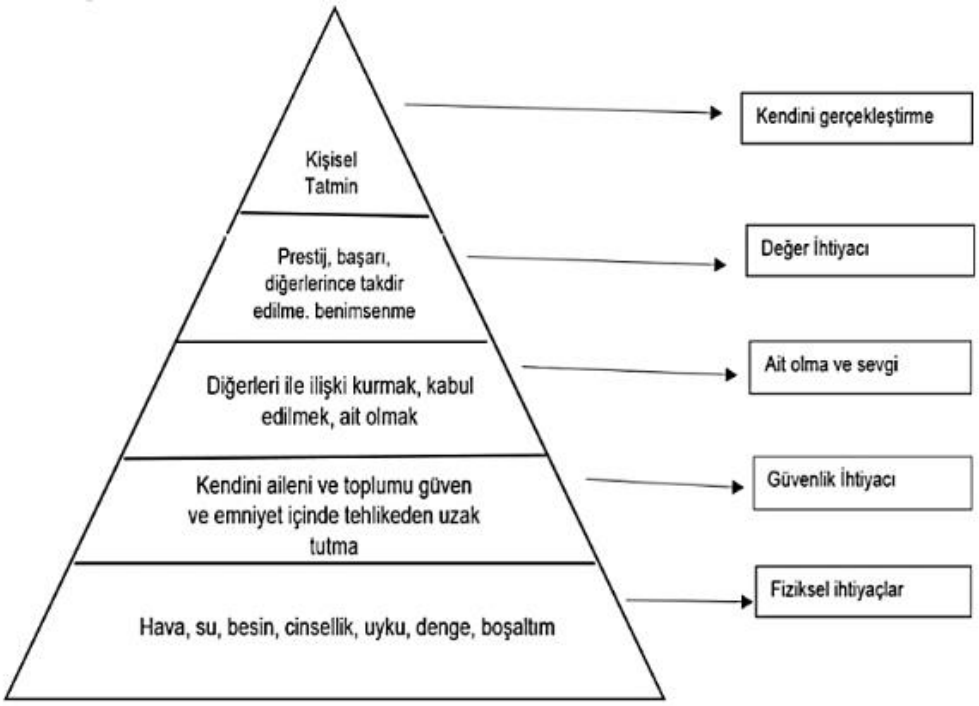
İçerik (Kapsam) Kuramları

Kapsam kuramları, bireylerin motivasyonunu ve davranışlarını anlamak için önemli olan etkenlerle ilgilenir. Bu kuramlar, bireylerin içsel ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları tatmin etmek için nasıl davrandıklarını incelemektedir. Bu kuramlar içerisinde Abraham Maslow tarafından geliştirilen İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, F.Herzberg tarafından geliştirilen Çift Faktör Kuramı, Mc Clelland tarafından geliştirilen Başarma İhtiyacı Kuramı, Clayton Alderfer'in ERG Kuramı ve Douglas McGregor'un (X) ve (Y) kuramı yer almaktadır.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow'un ihtiyaçlar kuramı, çağdaş motivasyon kuramlarının gelişiminin temellerini oluşturmakta ve hem akademide hem de pratik iş hayatında yönetici ve çalışan motivasyonunun açıklanmasına rehberlik etmektedir (Şengöz, 2022). Maslow (1943) kuramına göre organizmanın bütünlüğü motivasyon kuramının temel taşlarından biridir. İnsan ihtiyaçlarını hiyerarşiler halinde düzenler. Yani, bir ihtiyacın ortaya çıkışı genellikle daha güçlü bir ihtiyacın önceden tatmin edilmesine dayanır. İnsan sürekli olarak istemektedir. Ayrıca hiçbir ihtiyaç ya da dürtü sanki yalıtılmış ya da ayrıymış gibi ele alınamaz.

Bireyin yaşamı boyunca ihtiyaçları vardır. İhtiyaçlar basamaklara ayrılmıştır ve hiyerarşi içerisinde bir üst basamağa geçen bireyin alttaki basamaktan yeterli düzeyde ihtiyaçlarını karşılıyor olması beklenmektedir (Çoban, 2021). Motivasyon kuramı için başlangıç noktası fizyolojik ihtiyaçlar olarak adlandırılır (Stoyanov, 2017). Hiyerarşinin en alt basamağında yemek yemek, su içmek gibi, nefes almak gibi hayatta kalmak için gereken ihtiyaçlar yer almaktadır. Ardından gelen basamakta korunmak, barınmak, sağlık gibi ihtiyaçları yer almaktadır. Bu ihtiyaçları da tamamlandıktan sonra ait olma, saygınlık kazanma gibi toplumsal ihtiyaçları yer almaktadır. En üst basamakta Maslow'a göre en tepedeki ihtiyaçlar kişinin ruhsal yapısına ve benliğine indiği objektif olabilmek, kendi olabilmek gibi ihtiyaçlardır (Şeker, 2014).



Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar piramidi. Kula, S., & Çakar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam tatmini arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İİ BF Dergisi, 6*(12), 191-210.

Herzberg'in İki Faktör Kuramı

Herzberg'in iki faktör kuramı motivasyon-hijyen kuramı olarak da bilinmektedir. Çalışanların motivasyonundaki belirli faktörlerin işyeri iş memnuniyetine neden olurken,

ayrı bir dizi faktör memnuniyetsizliğe neden olur ve bu faktörler birbirinden bağımsızdır (Peramatzis & Galanakis, 2022).

Frederick Herzberg'in iki faktörlü motivasyon kuramı iş tatminini etkileyen motivasyon faktörleri ve hijyen faktörleri olarak adlandırılan iki farklı kategorideki unsurları vurgular. Motivasyon faktörleri, işin içeriğiyle ilgili unsurlardır ve iş tatminini artırırken, hijyen faktörleri işin dışsal koşullarıyla ilgilidir ve iş tatminsizliğini azaltır ancak doğrudan iş tatmini sağlamaz. Herzberg'e göre, iş tatminini artıran unsurların yokluğu iş tatminsizliğine yol açabilir, ancak iş tatminini artıran unsurların varlığı iş tatminini artırmaz, sadece iş tatminsizliğini azaltır. Yani, iyi bir iş tatmini için motivasyon faktörlerinin yanı sıra hijyen faktörlerinin de sağlanması gerekmektedir (Alshmemri, Shahwan-Akl & Maude, 2017).

Alderfer'in ERG Kuramı

Literatürde Alderfer'in ERG (Existence, Resistance, Growth) kuramı, İngilizce kelimelerin baş harflerinden adını almış varoluş, ilişki ve büyüme olmak üzere üç temel insan ihtiyacını ele almaktadır. Bu kuram, bireylerin davranışlarını belirleyen içsel faktörleri dikkate alır ve özellikle iş performansını anlamak ve iyileştirmek isteyenler için faydalıdır. ERG kuramı, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'ndeki beş temel ihtiyaca karşılık 3 temel ihtiyaçtan söz etmektedir. Alderfer'in kuramı, işe özel odaklanmasıyla dikkat çeker ve çalışanların iş performansını etkileyen motivasyonel faktörleri detaylı bir şekilde ele alır. Bu kuram, ücret yan ödemeleri, iş arkadaşları ve üstlerle ilişkilerden gelen bağlılık ihtiyacı ve işteki büyüme ihtiyacı gibi işle ilgili ihtiyaçlara odaklanır (Caulton, 2012).

Mc Clelland'ın Başarı Motivasyonu Kuramı

Kuram adını başarı ihtiyacının diğer ihtiyaçlardan ön plana çıkmasından dolayı almıştır. Başarma isteği, görevin üstesinden gelme ve hedeflere ulaşma önemli unsurudur (Ulukuş, 2016). David C. McClelland'ın Başarı Gereksinimi Kuramı, insan davranışlarını anlamak için başarı, güç ve yakın ilişki gibi belirli gereksinimlere odaklanır. Bu kuram, Henry A. Murray'ın 1938'de ortaya attığı ve insan davranışlarının nedenini oluşturduğunu ifade

ettiği 20'den fazla gereksinimden yalnızca üçünü içermektedir. McClelland, genellikle bu üç gereksinimden özellikle başarı gereksinimi üzerinde durmuştur. Ancak araştırmalarında genellikle bu üç gereksinimi bir arada test etmiştir. Başarı gereksinimi, bireyin belirli bir görevde başarılı olma arzusunu ifade eder. Güç gereksinimi, diğer insanlar üzerinde etki sahibi olma, kontrol etme ve liderlik görevlerini üstlenme isteğini ifade eder. Yakın ilişki gereksinimi ise, insanların başkalarıyla yakın ilişkiler kurma, sevgi ve bağlılık hissetme ihtiyacını ifade eder (Özer & Topaloğlu, 2008).

Douglas McGregor'un (X) ve (Y) Kuramı

McGregor, yöneticilerin temel inançlarının kuruluşların işleyiş biçimi üzerinde baskın bir etkiye sahip olduğuna inanıyordu. Bu inançlar, yöneticilerin insanların davranışları hakkındaki varsayımlarının merkezinde yer alır. McGregor, bu varsayımları iki geniş kategoriye ayırır: Kuram X ve Kuram Y. Bu bulguları ilk olarak 1960 yılında yayımlanan "The Human Side of Enterprise" adlı eserinde ortaya koymuştur. Kuram X ve Kuram Y, iş yerindeki insanlara ilişkin iki görüşü tanımlar ve iki karşıt görüşü tanımlamak için kullanılabilir (McGregor, 1960).

X Kuramı şu varsayımlara dayanmaktadır:

1. Ortalama bir insan, çalışmaktan hoşlanmaz ve işten kaçınmaya eğilimlidir.
2. İnsanlar işten hoşlanmadıkları için, onları çalışmaya zorlamak ve kontrol altında tutmak gereklidir. Ceza tehdidi ve disiplin, kurumsal hedeflere ulaşmaları için gerekli olan çabayı göstermelerini sağlamak için kullanılmalıdır.
3. Ortalama bir insan, yönlendirilmeyi tercih eder ve sorumluluktan kaçınır. Az hırslıdır ve güvenlikten öncelikli olarak endişe duyar.

McGregor'a göre, bu varsayımların etkisi altında olan yöneticiler, işyerinde otoriter bir yaklaşım benimserler ve çalışanlarına genellikle tepeden inme talimatlar verirler. Kuram X'in temel varsayımları, çalışanlarından daha düşük bir performans ve motivasyon seviyesi bekleyen bir yönetim anlayışını yansıtır.

Y Kuramı şu varsayımlara dayanmaktadır:

1. İnsanlar, çalışırken fiziksel ve zihinsel çaba harcamak kadar doğal olarak çalışmaktan hoşlanırlar. Çalışmak, kontrol edilebilir koşullarda tatmin kaynağı olabilir.
2. Dış kontrol ve ceza tehdidi, insanları çaba göstermeye teşvik etmenin tek yolu değildir. İnsanlar, öz-yönetim ve öz-kontrol kullanarak kendilerini hedeflerine adamak için içsel motivasyonlarına başvurabilirler.
3. İnsanlar, hedeflere bağlılıklarını başarılı olduklarında elde ettikleri ödüllerin bir sonucu olarak artırırlar. Bu ödüller, ego tatmini ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının tatmini gibi içsel ödüller de içerebilir.
4. Ortalama bir insan, uygun koşullar altında sorumluluk almayı ve inisiyatif kullanmayı öğrenir. Sorumluluktan kaçınma ve hırs eksikliği gibi özellikler, deneyimin sonucudur ve doğuştan gelen insani özellikler değildir.
5. İnsanlar, geniş bir alana yayılmış olan yüksek derecede hayal gücü, ustalık ve yaratıcılık kullanma kapasitesine sahiptirler.
6. Modern endüstriyel yaşam koşullarında, ortalama bir insanın entelektüel potansiyeli yeterince kullanılmamaktadır. Kuram Y varsayımları, daha işbirlikçi ilişkilere yol açar ve yöneticilerle çalışanlar arasında daha uyumlu bir ortam sağlar.

McGregor'a göre, Kuram Y yaklaşımı, iş yerinde daha etkili ve verimli bir yönetim tarzını teşvik eder. Bu yaklaşım, çalışanların kişisel ihtiyaçları ve hedefleri ile kuruluşun hedeflerini uyumlu hale getirmeyi hedefler.

Süreç Kuramları

Kapsam kuramları içten gelen motivasyonu incelerken süreç kuramları dışsal kaynaklardan gelen motivasyonu incelemektedir. Bu kuramlar içerisinde davranış şartlanması, bekleyiş, amaç, eşitlik ve sosyal öğrenme kuramları yer almaktadır.

Davranış Şartlandırma (Pekiştirme) Kuramı

Klasik koşullanma (classical conditioning) ve edimsel koşullanma (operant conditioning) olarak iki biçimi bulunmaktadır. Klasik koşullanma, bir uyarıcının diğer bir uyarıcıya bağlanması yoluyla oluşan bir öğrenme şeklidir. Öte yandan, edimsel koşullanma, davranışın sonuçlarına dayalı olarak öğrenme sürecidir. Bu iki tür öğrenme, hem insanlar hem de hayvanlar için hayatta kalma yeteneklerini geliştirir, çünkü değişen çevre koşullarına uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Mozzachiodi, Baxter & Byrne, 2013).

Pekiştirme kuramı, özellikle insanların nasıl öğrendiklerini ve davranışlarını nasıl şekillendirdiklerini açıklar. Bu kuram, öğrenme sürecinde olumlu pekiştirmenin davranışın olasılığını artırdığını vurgular. Pekiştirme, davranışın gerçekleşme sıklığını veya olasılığını artırmak için kullanılan bir süreçtir. Bu, bir davranışın gerçekleştirilmesi sonrasında hemen veya kısa bir süre sonra bir ödülün verilmesi veya olumlu bir tepki alınması şeklinde olabilir. Bu kuram, her bir bireyin davranışlarını yönlendiren dışsal pekiştiricilere odaklanır. Skinner'a göre, bir kurumun dış çevresi çalışanları motive etmek için etkili bir şekilde tasarlanmalıdır. Bu nedenle, pekiştirme kuramı, her bir bireyin davranışlarını belirleyen dışsal faktörlerin önemini vurgular. Pekiştirme kuramı, davranışın nedenini değil, davranışın sonuçlarını inceler. Yani, bir davranışın gerçekleşme sıklığını artıran faktörler üzerinde odaklanmaktadır (Gordan & Krishanan, 2014).

Vroom Bekleyiş Kuramı

Vroom'un Beklenti Kuramı, insan davranışının psikolojik süreçlerle ilişkili olduğunu ve bu süreçlerin seçim yapma ve motivasyon üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. İnsanlar, bilinçli bir şekilde alternatifler arasından seçim yaparlar ve bu seçimler, özellikle algılama, inanç ve tutum oluşumu gibi psikolojik süreçlerle ilişkilidir. Motivasyon, Vroom'a göre, beklenti, araçsallık ve değerlilik olmak üzere üç faktör tarafından belirlenir. Bu faktörlerin etkileşimi, motivasyon seviyesini belirlemektedir (Suciu, Mortan & Lazăr, 2013).

Vroom'un Beklenti Kuramı bileşenlerinin açıklaması şu şekildedir (Lee, 2007)

1. Beklenti: Kişinin bir eyleminin belirli bir sonuca yol açacağına inanmasıdır. Örneğin, bir kişi çalışırsa, yarınki matematik sınavından daha iyi bir not alacağına inanıyorsa, beklentisi yüksektir. Beklenti, kişinin eylemlerinin sonuçlarını etkileme kapasitesini yansıtır ve kişinin kendi yetenekleri ve çabaları hakkındaki inançları ile ilişkilidir.
2. Araçsallık: Kişinin bir eyleminin belirli bir sonuca yol açma olasılığına ilişkin algısıdır. Örneğin, bir kişi daha fazla çalışırsa, yarınki matematik sınavından daha iyi bir not alacağına dair algısı yüksekse, bu durum yüksek araçsallığa bir örnektir. Araçsallık, kişinin belirli bir eylemi gerçekleştirmesi durumunda istediği sonucu elde etme olasılığına ilişkin inancını ifade eder.
3. Değerlilik: Sonuçların kişi için ne kadar değerli olduğunu yansıtır. Örneğin, bir kişi için matematik dersinden A almak çok değerliyse, bu sonucun değerliliği yüksektir. Değerlilik, kişinin duygusal yönelimlerini ve tercihlerini yansıtır ve sonuçların kişi için ne kadar anlamlı olduğunu gösterir.

Porter ve Lawler'in Beklenti Kuramları

Porter ve Lawler 1969 yılında yaptıkları çalışma ile Vroom'un Beklenti Kuramı'nı genişleterek iş tatmini ve performans arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Porter ve Lawler'ın genişletilmiş kuramında, çaba, ödül için algılanan değerin ve çaba ile ödül arasındaki ilişkinin algılanan olasılığının bir fonksiyonudur. Yani, kişi ne kadar çok çaba sarf ederse, ödül alma olasılığının ne kadar yüksek olduğunu algıladığı önemlidir. Ayrıca, performansın belirleyicileri sadece çabaya değil, aynı zamanda kişisel özelliklere ve becerilere de bağlıdır. Porter ve Lawler'a göre, performansın dışsal ve içsel ödüllerle ilişkili memnuniyet, iş tatmini üzerinde belirleyici bir rol oynar. Çalışanlar, ödüllerini adil ve yeterli olarak algıladıklarında daha fazla tatmin olma eğilimindedirler ve bu tatmin düzeyi, çalışanların sonraki durumlarda ödüllere atfettikleri değeri etkilemektedir (De Simone, 2015). Porter ve Lawler'a göre, belirli bir davranışta bulunma kararı, kişinin bu davranışın gerçekten fayda sağlayacağını algıladıklarında verilir. Bu algılanan fayda, kişinin ihtiyaç duyduğu ve dolayısıyla değer verdiği ödüller ve sonuçlarla ilişkilidir (Abadi, Jalilvand, Sharif, Salimi & Khanzadeh, 2011).

Amaç Kuramı

Edwin Locke tarafından 1968 yılında geliştirilen "Amaç Kuramı", liderlerin ve izleyicilerin belirli bir hedefin belirlenmesine dayalı bir yönetim yaklaşımını önerir. Bu kurama göre, bireylerin belirli amaçların saptanması, motivasyonlarını artırarak yapıcı bir katkıda bulunur. Amaçlar belirlendikten sonra, bireylerin bu amaçlara ulaşmaları için gerekli adımları atmaları beklenir. Ancak, bu kurama göre, bireyler belirlenen amaçlara ulaşamadıklarında bile, bu hedeflerin belirlenmesi sürecinde fikir birliğine varılması önemlidir. Bu, bireylerin ortak hedeflere yönelik bir vizyon oluşturmasını sağlar. Ayrıca, "Amaç Kuramı"na göre, belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde geri bildirim almak önemlidir. Bu geri bildirim, bireylerin performanslarını değerlendirmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olur. Bu şekilde, bireyler belirlenen hedeflere ulaşma yolunda daha etkili bir şekilde ilerleyebilirler. (Luthans, 1992 akt. Önen & Kanayran, 2015)

Amaç kuramı süreci beş yöne ayrılmaktadır (Locke, 1991):

1. Çekirdeğin Doğrulanması: Araştırmanın temel bulgularının doğrulanması ve teyit edilmesi.
2. Genelliğin Gösterilmesi: Araştırmanın genellikle farklı koşullar altında nasıl uygulanabileceğinin gösterilmesi.
3. Moderatörlerin Belirlenmesi: Araştırmada etki eden veya sonuçları değiştiren faktörlerin belirlenmesi, özellikle sınır koşulları.
4. Kavramsal Arıtma ve Detaylandırma: Araştırma sürecinde ortaya çıkan kavramların ve bulguların daha ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi ve açıklığa kavuşturulması.
5. Diğer Kuramlarla Entegrasyon: Araştırmanın sonuçlarının, daha geniş bir teorik bağlama entegre edilmesi.

Eşitlik Kuramı

Stacey Adams tarafından 1965 yılında geliştirilen eşitlik kuramı, insanların eşit muamele gördüğünde motivasyonlarının daha iyi sağlandığını vurgular. Bu kuram, adil bir ödül ve istihdam uygulamasının önemini savunur. Eşitlik kuramına göre, çalışanlar işlerine adil

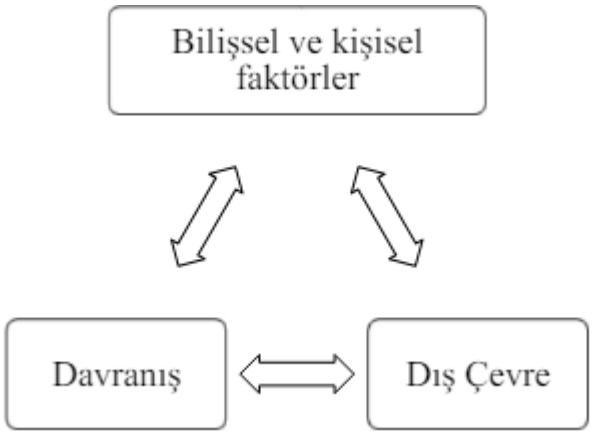
bir şekilde değer verildiğinde, bu durum motivasyonlarını artırır ve iş performanslarını olumlu yönde etkiler. Eşitlik kuramı, iki ana formda ortaya çıkar: dağıtımsal eşitlik ve işlemsel eşitlik. Dağıtımsal eşitlik, çalışanların aldıkları ödüllerin, iş yüklerine ve katkılarına orantılı olduğunu ifade eder. Yani, çalışanlar işlerine göre hak ettikleri ödülleri almalıdır. İşlemsel eşitlik ise, iş yerinde adil ve tutarlı işlem ve uygulamaların olduğunu vurgular. Bu, her çalışanın aynı iş fırsatlarına ve adaletine sahip olduğunu gösterir. Bu şekilde, eşitlik kuramı, iş yerinde adil bir ortamın önemini vurgular ve çalışanların motivasyonunu artırmak için adil uygulamaların benimsenmesini önerir (Başaran, 2019). Eşitlik kuramı çalışanların iş yerine verilen girdiler arasında zaman, emek, sadakat, yoğun çalışma, sözünde durma, yeterlilik, uyum, esneklik, tolerans, ayrımcılık, coşku, kişisel fedakârlık, üstlere olan güven, iş arkadaşlarının desteği ve yetenekler gibi unsurlar bulunabilir. Bu unsurların her biri çalışanın iş performansına ve işletmeye olan katkısında farklı bir rol oynayabilir. Benzer şekilde, çalışanlara sunulan çıktılar da çeşitli faktörleri içerebilir. İş güvenliği, maaş, ek faydalar, tanınırlık, şöhret, sorumluluk, başarma duygusu, övgü, teşekkür ve ikaz gibi unsurlar çalışanların motivasyonunu ve tatmin düzeyini etkileyebilir. Ancak, her çalışanın bu faktörlere farklı bir değer verme ve öncelik sırası olabilir (Seker, 2014).

Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir ve insan davranışlarının çevresel etkileşimler, içsel düşünceler ve duygusal süreçler tarafından etkilendiğini belirtir. Buna göre, insanlar çevrelerinden aldıkları bilgileri değerlendirirken kendi iç dünyalarından gelen duygusal ve bilişsel faktörleri de dikkate alırlar (Bayrakçı, 2007).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı öğrenmenin bağlamsal, gözlemsel ve taklit edilme yoluyla gerçekleşen bir süreç olduğunu vurgular. Bu kuramda, bireyler çevrelerindeki modelleri gözlemleyerek, taklit ederek ve bu yolla davranışlarını öğrenirler. Ancak, Bandura klasik davranışçılığın sadece pekiştireçlere odaklanan yaklaşımını eleştirir ve davranışın pekiştireçlere bağlı olmaksızın da yönlendirilebileceğini savunur (Tatlıoğlu, 2021).

Wood ve Bandura'nın vurguladığı gibi, insanlar çevrelerinin hem ürünleri hem de üreticileridir. Yani, insanlar sadece çevrelerinden etkilenmekle kalmazlar, aynı zamanda çevrelerini de etkilerler. Bu, insanların davranışlarını belirleyen faktörler arasındaki etkileşimli ve karşılıklı ilişkiyi vurgular (Bahar, 2019).



Şekil 2.Davranış, bilişsel ve kişisel faktörler ile dış çevre arasındaki ilişki. Bahar, B. (2019). Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal değişim kuramı perspektifinden etik liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(16), 237-242.

2.2. Mesleki Kişilik Tipleri

Bireylerin kişisel özelliklerinin, yeteneklerinin ve ilgi alanlarının iş hayatındaki başarılarını etkileyen önemli faktörlerden biri mesleki kişilik tipleridir. Kişilik tipleri, genellikle meslek seçiminde yönlendirici olmaktadır. Meslekler, belirli özellikler ve yetenekler gerektirir. Psikolojik kuramlar ve çeşitli kişilik testleri, bireylerin hangi mesleklerde daha başarılı olabileceklerini belirlemek amacıyla bu kişilik tiplerini sınıflandırmaktadır (Hepkul, 2014).

2.2.1. Mesleki Kişilik Tipi Kuram ve Modelleri

Kişilik özelliklerine göre hangi mesleklerde daha başarılı olabileceklerini belirlemeye yönelik kuramlar, kişilik özelliklerinin meslek başarısındaki rolünü vurgulamakta ve doğru meslek seçiminde bireylerin kişiliklerini anlamalarının önemini ortaya koymaktadır. Bu alanda çok sayıda kuram bulunmaktadır. Bu kuramlardan bazıları

Gingberg ve arkadaşlarının gelişim kuramı, Super'in benlik kuramı, Özellik-Faktör Kuramı, Roe'nun İhtiyaç Kuramı ve Holland'ın Kişilik Kuramı'dır (Yeşilyaprak, 2006)

Ginzberg ve Arkadaşlarının Gelişim Kuramı

Ginzberg, Ginsburg, Axerald, & Herma (1951) meslek seçiminin belirli bir anda değil çocukluktan yetişkinliğe kadar uzanan bir süreci kapsayan gelişim süreci olduğunu ileri süren ilk kuramcılardır. Bu kuramın üç temel unsuru bulunmaktadır (Yeşilyaprak, 2006, s.196).

"1. Meslek seçimi bir süreçtir
2. Bu süreç büyük oranda geri dönülmezdir.
3. Seçim süreci daima bir "uzlaşmayı" içerir."

Gingber, mesleki karar verme sürecini "fantezi", "geçici seçim (deneme)" ve "gerçekçi" olmak üzere 3 döneme ayırmıştır.

Fantezi (Hayal) Dönemi: 5-11 yaşlar arasındadır. Keyfi seçimlerde bulunur. Zevk ilkesi ön plandadır. Yetişkinlerle özdeşleşme kurulur.

Deneme Dönemi: 11-17 yaşlar arasındadır. Bu dönem ilgi, yetenek, değerler ve geçiş dönemlerinden oluşmaktadır. İlgi basamağı 11-12 yaş dönemini kapsamaktadır. Hoşlandığı ve hoşlanmadığı etkinlikleri ayırmaya başlar. İlgileri ön plandadır. Yetenek basamağı 13-14 yaş dönemini kapsamaktadır. Kendi yeteneklerini ve mesleğe uygunluğunu daha fazla dikkate alırlar. Değerler basamağı 15-16 yaş dönemini kapsamaktadır. Kendi değerleri, yaşam değerleri ve meslekten beklentileri uyuşmaya başlar. Geçiş basamağı 17 yaş dönemini kapsar. Seçimler geçici ve deneyseldir.

Gerçekçi Dönem: 17-23 yaşlar arasındadır. Bu dönem keşfetme-araştırma, billurlaştırma ve belirleme basamaklarından oluşmaktadır. Keşfetme Araştırma 17-18 yaşlarını kapsar. Meslek seçimi yapmasında yardımcı olacak bilgi ve yaşantılar edinmeye çalışır. Billurlaşma 19-21 yaşlarını kapar. Daha önceki yaşanan süreçlerin birikimsel toplamıdır. Çeşitli faktörlerin değerlendirmesini yapar ve bir amaca bağlanır. Belirleme 21-23 yaşlarını kapsar. Kararın kesinleşmesi ve seçimini pekiştirdiği evredir. Meslek seçimi bir süreçtir ve hayat boyu sürmektedir. Dolayısıyla bu evrelerdeki yaş sınırları net değildir (Ayas, Deniz & Kağan, 2010).

Özellik-Faktör Kuramı

Özellik-Faktör Kuramı, meslek seçiminde bireylerin kişisel özelliklerinin ve çevresel faktörlerin mesleklerle ne kadar uyumlu olduğunu anlamaya çalışan bir yaklaşımdır. Bu kuram, 1908 yılında Frank Parsons tarafından ortaya atılan ve daha sonra Minnesota Grubu olarak bilinen Paterson, Darley, Williamson ve diğer araştırmacılar tarafından geliştirilip desteklenen bir kuramdır (Yeşilyaprak, 2013).

Yaklaşımın temelindeki görüşler şu şekilde özetlenebilir : (Williamson, 1950)

> "Her birey kendine özgü bir nitelikler örüntüsüne sahiptir ve bu nitelikler, ergenlik döneminin sonuna doğru tutarlı ve kararlı bir duruma gelirler. Ergenlik döneminden sonra pek değişmezler.
>
> Mesleklerinde başarılı olmuş kişiler incelendiğinde, her meslekte, o mesleğe özgü bazı özelliklere sahip olmanın gerektiği görülebilir. Sahip oldukları özellikler açısından her meslek grubu diğerlerinden farklı bir yapı gösterir.
>
> Meslek seçimi oldukça yalın, mantıki bir süreçtir.
>
> Her meslek alanı için, o meslekte başarılı olan üyelerinin belli ölçme araçları ile ölçülen özelliklerine dayalı olarak meslek profilleri oluşturulabilir. Psikolojik danışmanlara başvuran kişilere, yani danışanlara da aynı ölçme araçları uygulanarak bu özellikler açısından profilleri çıkarılabilir. Böylece danışanın profili ile meslek profilleri karşılaştırılarak uygun bir eşleme yapılabilir.
>
> İnsanları mesleklere hazırlayan farklı okul programları da birbirinden farklı yetenek ve ilgi örüntüleri gerektirir.
>
> Mesleğin gerektirdiği niteliklerle bireyin nitelikleri birbirine ne kadar yakın (uygun) olursa, meslekte başarı olasılığı o derece yüksek olur."

Super'in Benlik Kuramı

Super'a göre meslek seçimi, belli bir gelişim süreci içinde birey ile çevrenin etkileşimi sonucu oluşan benlik tasarımının bir mesleğe yansımasıdır. Super'in kariyer gelişim kuramında, bireylerin kariyer yolculukları beş evreye ayrılır (Bacanlı, 1995).

Büyüme (Growth) Dönemi (0-14 yaş): Bu dönemde bireyler, mesleklerle ilgili farkındalık kazanmaya başlarlar. Çocuklar ve ergenler, çeşitli meslekleri hayal ederler ve sosyal çevrelerinden (aile, okul, medya vb.) mesleklerle ilgili fikirler edinirler. Bu dönemde, bireylerin kişisel yetenekleri, ilgileri ve becerileri hakkında temel farkındalıklar oluşur. Bu evrenin alt basamakları hayal, ilgi ve yetenek basamağıdır.

Keşif (Exploration) Dönemi (15-24 yaş): Bu dönemde bireyler meslek seçeneklerini daha derinlemesine keşfetmeye başlarlar. Genç yetişkinler, çeşitli meslekleri denemek ve hangisinin kendilerine en uygun olduğunu anlamak için çeşitli iş deneyimleri, stajlar veya eğitimler yaparlar. Bu dönemde benlik anlayışları daha da netleşir ve hangi mesleklerin

onlara hitap ettiğine karar verirler. Bu evrenin alt basamakları deneme, geçiş ve izleme basamağıdır.

Yerleşme (Establishment) Dönemi (25-44 yaş): Bu aşamada bireyler kariyerlerini kurma sürecine girerler. İş dünyasında daha sağlam bir yer edinmeye çalışırlar ve meslek seçimlerini daha netleştirirler. Kişi, mesleki hedeflerine ulaşmak, becerilerini geliştirmek ve kariyerinde ilerlemek için çeşitli stratejiler oluşturur. Bu evrenin alt basamakları sınama ve sağlamlaştırma basamaklarıdır.

Sürdürme (Maintenance) Dönemi (45-64 yaş): Bu dönemde bireyler kariyerlerinde daha çok istikrar arar ve mevcut başarılarını korumaya çalışırlar. Bireyler, kariyerlerinde zirveye ulaştıktan sonra, işyerindeki yerlerini sağlamlaştırmak ve işlerini sürdürülebilir bir şekilde sürdürmek için çaba gösterirler. Bu dönemde, bireyler kariyerlerinde tatmin ve dengeyi sağlama yönünde kararlar alırlar.

Çöküntü (Decline) Dönemi (65+ yaş): Bireyler iş hayatından çekilmeye başlarlar ve kariyerlerine son vermeye yönelik hazırlıklar yaparlar. Bu dönemde, meslekle ilgili tutumlar değişebilir ve bireyler, önceki kariyerleriyle barış yapmaya çalışabilirler. Bu evrenin alt basamakları yavaşlama ve emeklilik evreleridir.

Roe'nun İhtiyaç Kuramı

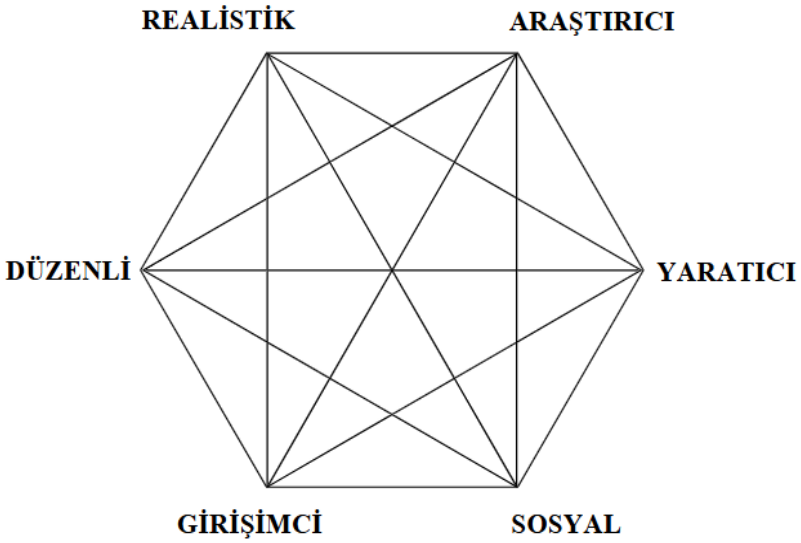
Anne Roe tarafından geliştirilmiş olan bir meslek seçimi ve kariyer gelişimi kuramıdır. Roe, bireylerin meslek seçimlerinin, kişisel ihtiyaçlarının, özellikle de duygusal ihtiyaçlarının bir yansıması olduğuna inanmıştır. Onun kuramı, bireylerin meslek seçimlerini, çocukluk döneminde ailelerinden ve çevrelerinden aldıkları duygusal ve psikolojik etkilerle bağlantılı olarak açıklar. Roe, meslek seçimlerinin sadece bireysel beceriler ve ilgi alanlarına dayanmadığını, aynı zamanda bireylerin ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların karşılanma biçimlerini de etkilediğini savunmaktadır (Kuzgun, 2012, s.137). Roe'nun meslek seçimi konusundaki kuramı, çocukluk dönemindeki deneyimlerin meslek seçiminde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Çocuğa duygusal yoğunlaşma meslek tipleri olarak iş bağlantısı meslekleri, örgütsel meslekler ve genel kültür/hükümet meslekleri seçme eğilimi göstermektedir. Çocuktan kaçınma/ reddedici olmak ise açık hava, bilim ve teknoloji mesleklerine yönelim göstermektedir. Çocuğun kabul eden bir

yaklaşım ise hizmet alanları, sanat ve eğlence mesleklerine yönelim göstermektedir (Adıgüzel & Erdoğan, 2014).

Holland'ın Tipoloji Kuramı

Holland meslek danışmanı olarak görev yaptığı sırada edindiği deneyimlere dayanarak bireyleri kişilik özellikleri bakımından gruplanabileceği, bu grupların niteliklerine uygun çevrelerde mutlu ve başarılı olabileceğini savunmuştur. Bunun sonucunda tipoloji kuramı olarak bilinen kişilik kuramını geliştirmiştir. Holland' ın kuramına göre insanlar altı tipten biri ile karakterize edilebilmektedir ya da altı tipten birine benzemektedirler. Her tip bir modeldir ve insanlar bu modellere benzerlik derecesine göre değerlendirilmektedir. İnsanlar kendilerine özgü ilgi, yetenek ve eğilimleri ile tutarlı problemler aramakta ve eğilimlerine uygun kişilerin ve nesnelerin bulunduğu ortamları istemektedirler. Kişiler yeteneklerini, becerilerini kullanabilme, tutum ve değerlerini ifade etme, üstesinden gelebilecekleri rolleri oynamalarına fırsat verecek çevreyi aramaktadırlar. Buna göre kişilik özellikleri ve çevre örüntüsü bilinirse davranışları tahmin edilebilmekte ve meslek tahmini yapılabilmektedir. Holland'a göre meslek seçimi kişiliğin ifadesidir ve ilgi envanteri aynı zamanda kişilik envanteridir (Kuzgun, 2014, s.121).

Holland RIASEC kuramında altı kişilik tipinin (Realistik, Araştırmacı, Yaratıcı, Sosyal, Girişimci ve Düzenli) bulunduğunu ve bu kişilik tiplerinin birbirleriyle değişen ilişkileri olduğunu öne sürmektedir. Bu altı kişilik tipi ve eğitim alanları tanımlanmıştır (Reardon & Bertoch, 2011).



*Şekil 3.*Holland'ın altıgen modeli. Holland, J.L. (1997) *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. 3rd Edition, Psychological Assessment Resources, Odessa.

Realistic (Realistik): Realistik tipteki kişiler mekanik ile uğraşmayı severler. Açık havada çalışmayı tercih ederler. Alet ve makinelerle çalışmaktan hoşlanırlar. Dürüst, alçakgönüllü, materyalist, doğal, normal, ısrarcı, pratik, utangaç, tutumlu özelliklere sahiptirler. Bilgisayar mühendisliği, ormancılık, madencilik teknolojisi, çiftçilik, veterinerlik, eczane teknikeri, marangozluk, mobilya tasarımı gibi alanlara ilgi duyarlar.

Investigative (Araştırmacı): Araştırmacı tipteki kişiler matematik ve fen becerilerine sahiptirler, yalnız çalışmayı ve problem çözmeyi severler. Analitik, karmaşık, eleştirel düşünen, meraklı, bağımsız, entelektüel, içe dönük, karamsar, net, rasyonel olarak tanımlanabilirler. Bilgisayar Bilimi, biyoloji, kimya, fizik, jeoloji, antropoloji, laboratuvar asistanı, tıp teknisyeni, sosyal psikoloji, eczacılık, kriminoloji, coğrafya, genel araştırmalar, liberal sanatlar, psikoloji alanlarını tercih ederler.

Artistic (Yaratıcı): Sanatsal becerilere sahip olan, özgün eserler yaratmaktan keyif alan, iyi bir hayal gücüne sahip kişiler olarak tarif edilebilirler. Karmaşık, düzensiz, duygusal, idealist, yaratıcı, bağımsız, içe dönük, hırslı ve orijinal bir kişiliğe sahip olarak tanımlanabilirler. Besteci, müzik, sahne yönetmeni, dans, iç dekorasyon, oyunculuk, yazarlık, çizim, diller, resim, diksiyon, felsefe, karşılaştırmalı edebiyat, endüstriyel

tasarım, peyzaj mimarlığı, tarihi varlıkları koruma, konut çalışmaları, gazetecilik gibi alanları tercih ederler.

Social (Sosyal): İnsanlara yardım etmeyi, öğretmeyi ve danışmanlık yapmayı severler. İşbirlikçi, arkadaş canlısı, cömert, yardımsever, idealist, nazik, sorumlu, sempatik, ince düşünceli, anlayışlı, samimi olarak tanımlanabilir. Eğitim, konuşma terapisi, danışmanlık, klinik psikoloji, hemşirelik, diş hijyeni, spor hekimliği, yönetim/ilahiyat, müzik terapisi, özel eğitim, evde sağlık, beslenme ve diyetetik alanlarında çalışmak isterler.

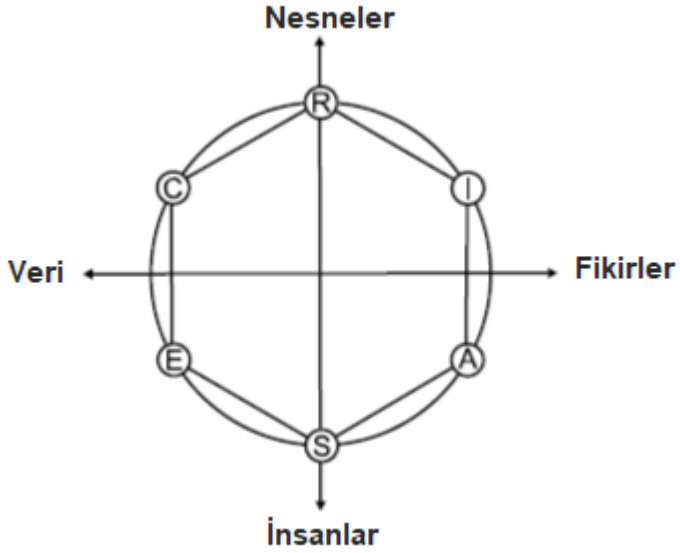
Enterprising (Girişimci): Liderlik ve topluluk önünde konuşma becerilerine sahip, ekonomi ve siyasete ilgi duyan, insanları etkilemeyi seven kişilerdir. Parayı seven, uyumlu, hırslı, dikkat çekici, baskın, enerjik, dışa dönük, iyimser, kendine güvenen, girişken kişilik özelliklerine sahiptirler. Pazarlama, televizyon prodüksiyonu, işletme, satış, konaklama yönetimi, spor yönetimi, şehir planlama, oyunculuk/yönetmenlik, reklamcılık, girişimcilik, eğitim yönetimi, mali planlama, sigortacılık, siyaset bilimi, gayrimenkul alanlarına ilgi duyarlar.

Conventional (Düzenli): Büro ve matematik becerileri bulunmaktadır. Bir şeyleri organize etmeyi severler. Uyumlu, dikkatli, verimli, itaatkâr, düzenli, ısrarcı, pratik, tutumlu, hayal gücünden yoksun olarak tanımlanabilirler. Muhasebe, ofis yönetimi, dava raporlama, masaüstü yayıncılık, tıbbi laboratuvar teknisyeni, bilgisayar operatörü, hematoloji teknolojisi, iş iletişimi alanlarını tercih ederler.

Kişisel Küre Modeli

Kişisel Küre Modelinde üç farklı bölüm bulunmaktadır. Birinci kısım Prediger (1982) tarafından bulunan ikişer kutuplu, dörtlü modeldir. Bu boyutlar İnsanlar-Nesneler ve Veriler-Fikirler olarak belirtilmektedir. Tracey (2019) çalışmasında insanlar, veriler, nesneler, fikirlerle ilgili dört ilgi alanını şu şekilde açıklamıştır.

> "*İnsanlar:* Başka kişilerin çevresinde olmasından hoşlanmaya odaklanır.
> *Veri*: Ayrıntılı faaliyetlere odaklanır.
> *Nesneler:* Kişinin elleriyle ve fiziksel nesnelerle çalışmasına odaklanır.
> *Fikirler:* Çeşitli konular hakkında düşünme tercihine odaklanır."



Şekil 4. Holland'ın ilgi türleri ve Prediger boyutları. Deng, C.-P., Armstrong, P. I., & Rounds, J. (2007). The fit of Holland's RIASEC model to US occupations. *Journal of Vocational Behavior, 71*(1), 1-22.

Bu modelin ikinci kısmı Holland (1997) tarafından keşfedilen altıgen modeldir. Altıgen modelin her bir köşesi Realistik, Araştırmacı, Yaratıcı, Sosyal, Girişimci ve Düzenli olmak üzere altı farklı karakteristik özelliği belirtmektedir. Üçüncü kısım ise Tracey (2019) İnsanlar-Nesneler ve Veriler-Fikirler boyutlarına Saygınlık boyutunu eklemiştir. Küre modeli düşünüldüğü zaman kuzey kutup yüksek saygınlık, güney kutup düşük saygınlığı bulunan ilgi alanlarını belirtmektedir. Kürenin ekvatorunda ikişer kutuplu iki boyut, altıgen model ve sekizli modele ait ilgi alanları bulunmaktadır (Özyürek vd., 2020, s.4). Sekizli model de ise Sosyal Kolaylaştırma, Veri İşleme, İş Ayrıntıları, Sanat, Yardım, Doğa-Açık Alan, Yönetim ve Mekanik ilgi alanları tanımlamaktadır. Temel ilgi alanlarını Özütürk (2005) şu şekilde ifade etmiştir.

Mekanik: Makinelerin çalışmasını anlamak, tasarlamak, inşa etmek ve bakımını yapmakla ilgili bir alandır. Mekanik mühendisliği, mühendislik dallarından biri olup, fiziksel sistemlerin tasarımı, analizi ve optimizasyonu ile ilgilenmektedir. Bu alanda çalışan profesyoneller, makinelerin verimli ve güvenli bir şekilde çalışmasını sağlamak için çeşitli hesaplamalar ve testler yapar. Bu alanda çalışan mesleklere uçak makinisti, araba tamircisi, uçuş aletleri teknisyeni, kimya mühendisi ve makinist örnek verilebilir.

Doğa-açık alan: Fen bilimlerinin doğa, bitkiler, hayvanlar ve çevre ile ilgili yönlerine odaklanan bir alandır. Bu ilgi alanı, doğa ile doğrudan etkileşimde bulunarak, çevreyi,

biyolojik çeşitliliği ve ekosistemleri koruma ve inceleme üzerine yoğunlaşır. Doğa-açık alanla ilgili meslekler arasında, doğa bilimleri ve çevreyi koruma ile ilgilenen profesyonellerin yanı sıra, doğada daha fazla vakit geçiren ve insanlara doğa sevgisini aşılayan kişiler de yer alır. Bu mesleklere çevre bilimci, ormancı, okyanus-deniz bilimci, doğa bilimci, hayvan terbiyecisi ve veteriner örnek verilebilir.

Sanat: İnsanların yaratıcı ifade biçimlerini keşfettiği, görsel, söze dayalı ve performans sanatlarını kapsamaktadır Bu alandaki meslekler, estetik, duygusal ifade ve toplumsal mesajların iletilmesi ile ilgilenirler. Heykeltıraş, müzisyen, besteci, şair, oyun yazarı gibi meslekler örnek verilebilir.

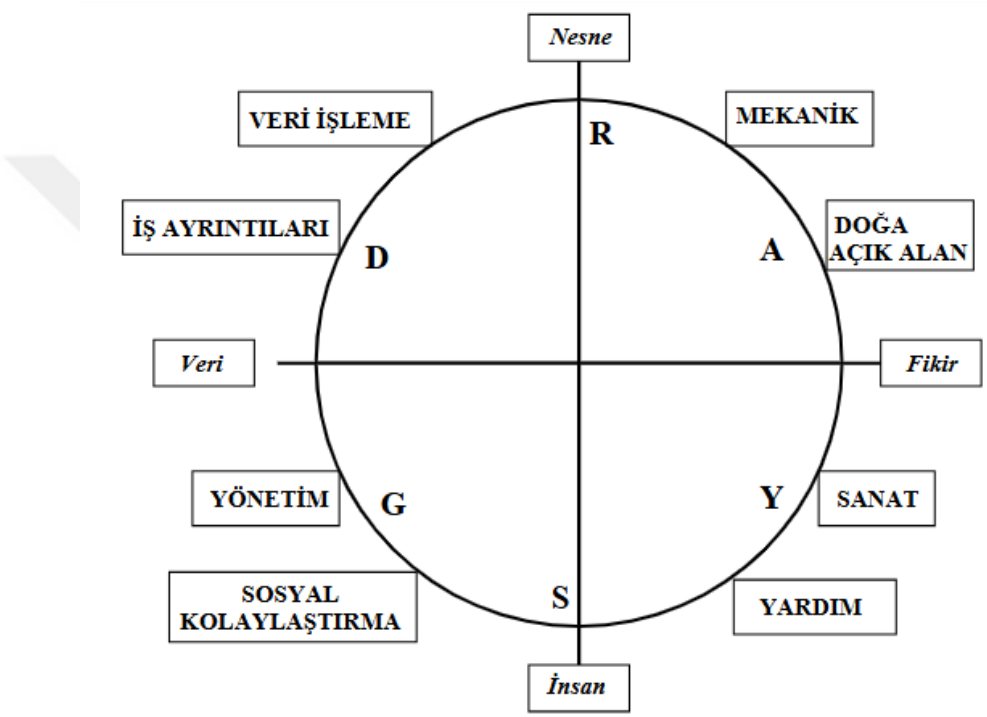
Yardım: Başkalarına rehberlik etmek, öğretmek, destek sağlamak ve insanların fiziksel, duygusal veya psikolojik ihtiyaçlarına yardımcı olmak üzerine odaklanan bir alandır. Bu alandaki meslekler, bireylerin hayat kalitesini artırmayı ve onları çeşitli zorluklarla başa çıkabilmeleri için desteklemeyi, empati, iletişim ve insan ilişkileri geliştirmeyi hedefler. Konuşma terapisti, okul danışmanı, sosyal hizmet çalışanı, çocuk bakıcısı, aile terapisti, gelişim psikoloğu gibi meslekler örnek verilebilir.

Sosyal kolaylaştırma: Başkalarıyla işbirliği yaparak hizmet sağlamak, bilgi paylaşmak veya hizmetlerin yönetilmesiyle ilgili etkinlikleri içeren bir alandır. Bu ilgi alanı, toplumsal etkileşim, hizmet verme ve iletişim becerilerinin ön planda olduğu meslekleri kapsar. Sosyal hizmetler yöneticisi, personel yöneticisi, halkla ilişkiler yöneticisi, satış elemanı, seyahat acentesi ve aerobik öğretmeni gibi meslekler bu alana örnek verilebilir.

Yönetim: Organizasyonların veya işletmelerin işleyişini planlamak, koordine etmek ve yönetmekle ilgili bir alandır. Bu ilgi alanı, bilgi işleme, problem çözme, karar verme, planlama ve liderlik gibi becerileri gerektirir. Yönetim alanındaki profesyoneller, işletme hedeflerine ulaşmak için kaynakları etkin bir şekilde kullanır, çalışanları organize eder ve organizasyonun genel işleyişini optimize etmeye çalışırlar. Ofis yöneticisi, satış mağazası yöneticisi, satış elemanı, satış müdürü ve otel müdürü gibi meslekler örnek verilebilir

İş ayrıntıları: Sayma, analiz etme, tahmin yapma, önerilerde bulunma ve bütçeleme gibi etkinliklere odaklanan bir alandır. Bu alan, genellikle sayısal ve analitik düşünme becerileri gerektirir. İş ayrıntıları ile ilgili mesleklere finansal analist, banka müfettişi, maliyet analisti, mali müşavir örnek verilebilir.

Veri işleme: Teknik problemleri çözmek, veriyi analiz etmek ve yorumlamak için matematiksel ve sistematik yaklaşımlar kullanmaya yönelik bir alandır. Bu ilgi alanı, teknolojinin ve mühendisliğin güçlü bir şekilde kullanıldığı bir alandır ve genellikle veri toplama, analiz etme, modelleme ve problem çözme becerilerini gerektirir. Elektrik mühendisi, bilgisayar programcısı ve mikro elektrik teknisyeni gibi meslekler örnek verilebilir.



Şekil 5. Holland'ın altılı modeli, Prediger'in 4'lü modeli ve 8'li model. Özütürk, E. (2005). *Küresel İlgi Envanteri'nin geliştirilmesine yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

2.3. Öğretmenlik Mesleği Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerin güncellenmesi ile birlikte belirlenen yeterlikler, kapsamları ve alt alanları şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2017):

1. Mesleki Bilgi: Öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini kapsamaktadır.

a. Alan Bilgisi

b. Alan Eğitimi Bilgisi

c. Mevzuat Bilgisi

2. Mesleki Beceri: Öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.

a. Eğitim Öğretimi Planlama

b. Öğrenme Ortamları Oluşturma

c. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme

d. Ölçme ve Değerlendirme

3. Tutum ve Değerler: Öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, milli, manevi, evrensel değerler, iletişim ve işbirliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır.

a. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler

b. Öğrenciye Yaklaşım

c. İletişim ve İş Birliği

d. Kişisel ve Mesleki Gelişim

2.4. Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Milli Eğitim Bakanlığı 2006 yılında yayınladığı Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri Kitabına göre bilişim öğretmenlerinin 6 ana yeterlik alanı bulunmaktadır. Bu yeterlik alanları aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2006).

1. Öğretim sürecini ve ortamını tasarlama, planlama, düzenleme: Bilişim teknolojileri öğrenme sürecini planlama, teknolojik kaynakları amaca uygun seçerek çoklu ortamları tasarlama ve farklı ihtiyaçlara göre ortamları düzenleme uygulamalarını kapsamaktadır.

2. Teknolojik kavramlar ve uygulamalar: Temel kavramalar, donanım bilgisi ve sorun giderme, sistem yazılımları bilgisi, dosya, zaman yönetimi ve organizasyon, uygulama yazılımları, ağ ve internet kullanımı konularını kapsamaktadır.

3. Öğretme - öğrenme – program: Teknoloji destekli öğrenme öğretme uygulamalarını düzenleme, teknolojiden veri toplama, verileri analiz etme ve değerlendirme süreçlerinde faydalanmayı ve materyal hazırlamayı kapsamaktadır.

4. Gelişimi izleme ve değerlendirme: Bilişim teknolojileri öğretim sürecinde öğrencilerin öğretim sürecindeki gelişimlerini izleme ve değerlendirme uygulamalarını kapsamaktadır.

5. Okul aile toplum ilişkileri, etik ve sosyal konular: Etik kurallar, yasal hak ve sorumluluklar, sağlık ve güvenlik konularını ve öğretim sürecini destekleme amacıyla ailelerle iş birliğine gidilmesini, okuldaki tören ve organizasyonlara yönelik uygulamaları kapsamaktadır.

6. Mesleki gelişim: Teknoloji-mesleki gelişim ilişkisi, mesleki iletişim konularını kapsamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2017 yılında yayınladığı kitapçıkta her bir öğretmenlik alanı için ayrı özel alan yeterliliği belirtmek yerine genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlik alanı eklemiştir. Her bir öğretmenin kendi alanını da kapsayacak şekilde tek bir metin oluşturulmuştur. Buna göre öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri "Mesleki Bilgi", "Mesleki Beceri", "Tutum ve Değerler" olmak üzere 3 ana başlık, 11 alt yeterlik alanı ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşacak şekilde güncellenmiştir (MEB, 2017).

2.4.1. Bilişim Teknolojisi Öğretiminde ISTE Standartları

Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları (NETS), Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE) tarafından geliştirilmiş ve eğitimde teknoloji kullanımını rehberlik eden uluslararası kabul görmüş standartlardır (Çoklar, 2008). ISTE, NETS'i eğitim teknolojisinin gelişmesine paralel olarak çeşitli dönemlerde güncelleyerek yayınlamış ve tek çatı altında toplamıştır (Ilgaz & Usluel). Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (ISTE - International Society for Technology in Education) tarafından geliştirilen ve eğitimde teknoloji kullanımının paydaşlarına yönelik oluşturulan standartlar, eğitimin farklı alanlarında teknoloji entegrasyonunu kolaylaştırmak ve etkili hale getirmek için belirli kılavuzlar sunmaktadır. Öğretmen, öğrenci, yönetici, teknoloji koçları ve

bilgisayar bilimi eğiticilerine yönelik çeşitli standartlar önerilmiştir. Bu standartlar, her bir paydaşın eğitimde teknoloji kullanımındaki yeterliliklerini ve performanslarını tanımlamaktadır (Orhan, Kurt, Ozan, Vural, & Türkan, 2014)

Bilgisayar bilimi eğitimcileri için standartlar ISTE-CSE (Computer Scıence Educators) dört ana bölüme ayrılmıştır ve her bölüm alt yeterlilik alanlarına ayrılmıştır. Bu yeterlilik alanları şu şekildedir (ISTE, 2011):

1. İçerik bilgisi (Knowledge of content): Bilgisayar bilimleri eğitmenleri, bilgisayar bilimleri içeriği hakkında bilgi sahibi olduklarını gösterir ve önemli ilke ve kavramları modeller. Veri temsili ve soyutlama konusunda bilgi ve yeterlilik göstermek, algoritmaları etkili bir şekilde tasarlama, geliştirme ve test etme, dijital cihazlar, sistemler ve ağlar hakkında bilgi sahibi olmak, bilgisayar biliminin oynadığı rolü ve modern dünyadaki etkisini anlamak alt başlıklar olarak belirtilmiştir.
    - ✓ Gerçek dünya problemleri çözmek için modelleme ve simülasyonu etkili bir şekilde kullanma,
    - ✓ Çeşitli harici veri depolarını etkili bir şekilde kullanma,
    - ✓ Basit ve yapılandırılmış veri türleri; bileşik boolean ifadeleri; sıralı, koşullu ve yinelemeli kontrol yapıları içeren doğru işleyen programlar oluşturabilme
    - ✓ Karmaşıklık, verimlilik, estetik ve doğruluğu göz önünde bulundurarak algoritmaları analiz etmek,
    - ✓ Makine düzeyindeki bileşenleri ve ilgili karmaşıklık konularını anladığını göstermek,
    - ✓ Bilgisayar ağlarının ve mobil bilişim cihazlarının işleyişini anladığını göstermek,
    - ✓ Bilişimin sosyal, etik ve yasal konularını ve etkilerini ve bilgisayar bilimcilerinin ve kullanıcılarının ilgili sorumluluklarını anladığını göstermek alt amaçlar olarak belirlenmiştir.
2. Etkili öğretme ve öğrenme stratejileri (Effective teaching and learning strategies): Bilgisayar bilimleri eğitmenleri, disiplini öğrenciler için anlaşılır kılan etkili içerik pedagojisi stratejileri sergilemelidir. Etkili ve ilgi çekici uygulamalar ve

metodolojiler kullanarak bilgisayar bilimi derslerini/ünitelerini planlamak ve öğretmek alt başlık olarak belirtilmiştir.

- ✓ Ders planlarında/ünitelerinde ve değerlendirmelerde çeşitli işbirlikçi gruplandırmaların kullanıldığını göstermek,
- ✓ Öğrencilerin bilgisayar eserlerini etkili bir şekilde tanımlamalarını ve sonuçları çeşitli medya biçimlerini kullanarak iletmelerini gerektiren etkinlikler tasarlamak,
- ✓ Farklı kültürel ve dilsel geçmişlerden gelen öğrencilerin ilgisini çekecek ve onları güçlendirecek dersler ve yöntemler geliştirmek, bilgisayar bilimlerindeki sorunlu kavram ve yapıları ve bunları ele almak için uygun stratejileri tanımlamak,
- ✓ Farklı ihtiyaçları destekleyen gelişimsel olarak uygun öğrenme fırsatları tasarlamak ve uygulamak
- ✓ Birden fazla değerlendirme biçimi oluşturmak ve uygulamak ve elde edilen verileri öğrenci öğrenimini yakalamak, iyileştirme sağlamak ve sınıf eğitimini şekillendirmek için kullanmak amaçlar olarak belirtilmiştir.

3. Etkili öğrenme ortamları (Effective learning environments): Bilgisayar bilimleri eğitimcileri, tüm öğrenciler için güvenli, etik, destekleyici, adil ve etkili öğrenme ortamları oluşturarak ve sürdürerek öğrenme ortamları hakkındaki bilgilerini uygulamalıdır. Bilgisayar bilimi sınıflarında ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili öğretme ve öğrenmeyi teşvik eden ve dijital vatandaşlığı destekleyen ortamlar tasarlamak alt başlık olarak belirtilmiştir. Bilgisayar donanımı, yazılımı, çevre birimleri ve ağlarının güvenli ve etkili kullanımını teşvik edilmeli ve eşitlikçi ve erişilebilir sınıflar, laboratuvarlar için plan yapılmalıdır.
4. Etkili mesleki bilgi ve beceriler (Effective professional knowledge and skills): bilgisayar bilimleri eğitimcileri, kendi alanlarında derinlemesine bilgi ve becerilere sahip olmalarının yanı sıra, bu bilgileri uygulamaya koyma yeteneklerini de sergilemelidir. Bilgisayar bilimi ve bilgisayar bilimi eğitimiyle ilgili olarak devam eden mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenmeye katılmak, teşvik etmek ve model olmalıdır. Mesleki gelişim fırsatları ve kaynakları sağlayan profesyonel bilgisayar bilimleri ve bilgisayar bilimleri eğitimi topluluklarını, organizasyonlarını ve gruplarını belirlemeli ve bunlara katılmalıdır. Bilgisayar

bilimleri ve bilgisayar bilimleri eğitimi ile ilgili gelişen sosyal ve araştırma konuları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Bu standartlar, eğitim teknolojisi liderlerinin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak eğitim süreçlerini dönüştürmelerini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmelerini sağlamayı hedeflemektedir. ISTE'nin bu standartları, teknoloji liderlerinin sorumluluklarını ve yetkinliklerini daha iyi yerine getirebilmeleri amacıyla 8 ana başlık altında toplanmıştır:

1. Teknoloji İşlemleri ve Kavramları: Eğitim teknolojisi liderlerinin, teknolojiyle ilgili işlemleri ve kavramları yüksek düzeyde anlayıp uygulayabilmelerini ifade etmektedir.
2. Planlama ve Öğrenme Ortamlarının Tasarımı ve Deneyimler: Liderlerin etkili öğrenme ortamları yaratmak ve öğrencilerin deneyimlerini zenginleştirmek için teknolojiyi nasıl kullanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Teknolojiyle desteklenmiş ve etkileşimli öğrenme ortamları tasarlamak amaçlanmıştır.
3. Öğretme, Öğrenme ve Müfredat: Eğitim teknolojisi liderlerinin, teknolojiyi kullanarak öğrenmeyi hızlandırıcı ve kalıcı hale getirecek stratejiler geliştirmeleri beklenmektedir.
4. Ölçme ve Değerlendirme: Eğitim teknolojisi liderlerinin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaları gerektiğini ifade etmektedir. Geçerli ve güvenilir ölçme yöntemleriyle öğrencilerin başarıları izlenmelidir.
5. Verimlilik ve Mesleki Uygulama: Liderlerin, profesyonel becerilerini korumak ve geliştirmek için kaynakları etkin bir şekilde kullanabilmesi gereklidir.
6. Sosyal, Etik, Hukuki ve İnsan Sorunları: Eğitim teknolojisi liderlerinin, eğitim verdikleri okulun bulunduğu bölgedeki sosyal, etik ve insan hakları ile ilgili sorunları anlaması ve bu anlayışları uygulamalarına dahil etmesi gerekmektedir.
7. Teknoloji Ortamları için Yöntemler, Politikalar, Planlama ve Bütçeleme: Okulda kullanılan teknolojilerin sağlanması, sürdürülmesi, bütçelendirilmesi ve yönetimi için gerekli koordinasyonu sağlamalarını ifade etmektedir.
8. Liderlik ve Vizyon: Eğitim teknolojisi liderlerin stratejik düşünme ve karar alma becerilerini kapsamaktadır (Yılmaz,2013, s.328 akt. Gülmez, 2019).

2.5. İlgili Araştırmalar

Akademik çalışmanın araştırmacıya bilimsel yönden yaptığı en büyük katkı literatür taraması ile öğrendiği yeni bilgilerden gelmektedir (Demirci, 2014). Bu bölümde yurt dışında ve Türkiye'de yapılmış literatür ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. İş tatmini İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Korkmaz vd. (2019) yapmış oldukları çalışmada bilişim teknolojileri (BT) öğretmenlerinin mesleki doyumlarının ve tükenmişlik düzeylerinin nasıl olduğunu, cinsiyet ve kıdem açısından değişiklik gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Araştırma verileri cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, mesleki kıdemleri, görev aldıkları okul türü şeklindeki soruları içeren Kişisel Bilgi Formu; Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. BT öğretmenlerinin mesleki doyumları orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Cinsiyet faktörü yönünden erkek BT öğretmenleri kadın BT öğretmenlerine göre daha fazla doyum aldıkları mesleki kıdem arttıkça mesleki doyum düzeyinin düştüğü, sonucuna ulaşılmıştır.

Eren ve Uluuysal (2012), Eskişehir'deki ilköğretim okullarında görev yapan 10 okul müdürü ve 10 BT öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen nitel araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. BT öğretmenlerinin yaşadığı mesleki sorunları tespit etmeyi ve çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma iş doyumu ile ilgili bir sorun olan motivasyon kaybıyla ilgili olarak özlük hakları, mesleki gelişim ve yöneticilerle ile ilgili yaşanılan sorunlara ulaşılmıştır.

Öztaban (2014) bilişim alanında eğitim alan öğrencilerin doyum seviyelerini belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Bilişim Alanında Eğitim Gören Ortaöğretim Öğrencileri Doyum Ölçeği kullanılarak 385 öğrencinin katılımıyla gerçekleşen çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin doyum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul yönetimi ve rehberlik çalışmaları ile laboratuvar altyapısı ile ilgili boyutlarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha memnun olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyi değişkenine göre genel doyumda, bölüm ve derslerin işlenişi, okul yönetimi ve rehberlik çalışmalarında ve ders modülleri ile ilgili doyumlarda farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin genel doyum ve doyum

alt boyutları incelendiğinde evde internet kullanabilme değişkenine göre genel doyumda farklılık oluşmadığı ancak laboratuvar altyapısı ile ilgili doyumda evde internet kullanabilen öğrencilerin daha memnun olduğu görülmüştür.

Eğin (2015) Tekirdağ ilindeki 79 devlet okulunda görev yapan 138 bilişim teknolojileri öğretmenin doyum düzeylerini belirlemek ve bunların demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediklerini araştırmıştır. Minnesota İş Tatmin Ölçeği kullanarak yapılan çalışmada doyum ile ilgili memnun oldukları ancak fiziki şartlardan memnun olmadıkları görülmektedir. Meslekteki deneyimleri 0-5 yıl olan öğretmenlerin daha fazla yıl çalışanlara oranla daha yüksek doyum aldıkları görülmektedir. Cinsiyet, çocuk sayısı, yaş, mezun olunan fakülte, görev yapılan kurum türü ve çalışılan kurumda yürütülen görev değişkenleriyle doyum puanları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Özgöçer (2019) Malatya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarda görev yapan toplam 115 bilişim öğretmeninin katıldığı çalışmada ölçme araçları olarak "Örgütsel Adalet Ölçeği", "İş Doyum Ölçeği" ve demografik özelliklerin tespiti için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bilişim teknolojileri öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının orta düzeyde, iş tatminlerinin ise yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. İş tatminleri ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Atal ve Sancar (2020), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünden mezun olup özel okullarda Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını, kurumların beklentilerini ve öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini nasıl konumlandırdıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 18 kadın (%72) ve 7 erkek (%28) olmak üzere toplam 25 BT öğretmeni katılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, betimsel çözümleme ve içerik analizi yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, özel okulda görev yapan BT öğretmenleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım derslerinden Teknoloji Tasarım derslerine kadar geniş bir ders yelpazesi sunmakta ve çeşitli görev ve sorumluluklar üstlenmektedir. Bu görevler arasında hizmet içi eğitim düzenleme, okul etkinlikleri, yarışmalar ve projeler yürütme gibi faaliyetler bulunmaktadır. Ancak, iş yoğunluğu nedeniyle öğretmenler yıprandıklarını ve yorulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar arasında görev dışı sorumluluklar, kurumsal yapıdaki

problemler, yönetim ve ailelerin beklentileri, teknik olanaklar ve düşük maaş ödemeleri gibi faktörler yer almaktadır.

Gençtürk ve Memiş (2010) çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve iş tatminlerinin demografik faktörler açısından incelemiştir. Araştırmada korelasyonal ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. 373 öğretmenin katıldığı araştırmada, "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği"nin uzun formu ve "Minnesota İş Tatmin Ölçeği"nin kısa formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve alt boyutlarında cinsiyete göre, mezun oldukları okullara göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Meslekteki kıdem ve branş ile öğretmenlerin yeterlik algılarında önemli bir fark olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça tatminin arttığını ve yeterlik algılarının kıdemlerine paralel olarak arttığı belirtmiştir. Cinsiyetlerine göre kadın ve erkek öğretmenlerin iş tatmini ve alt boyutlarında doyumlu aralığında oldukları görülmüş, bununla birlikte kadın öğretmenlerin iş tatminlerinin erkeklere oranla daha yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmüştür. Meslekte kıdemin artması ile iş tatmininde artış olduğu görülmüştür.

Gülay (2006) Çalışmasında beden eğitimi öğretmenleri mesleklerinden "orta" derecede doyum sağladıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerinin iş tatmini düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. "Sosyal Gereksinimler" boyutunda yaşadıkları iş tatminleri, yüksek lisans öğrenimi yapan öğretmenlerin iş tatminleri, 51 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin iş tatmini puan ortalamaları daha düşük bulunmuştur.

Teltik (2009) araştırmasına göre okul öncesi öğretmenlerinin genel iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlarında ise yaş değişkenine göre, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, sınıftaki öğrenci sayısı, eğitim verilen yaş grubu ve branş dersi sayısı değişkenlerine göre öğretmenlerin iş tatminleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Okul türü değişkenine göre iş doyum düzeylerinin bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin özel anaokullarında çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek doyuma sahip olduğu belirlenmiştir. Mesleki yeterlilik algısı düzeyinde eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığa yol açtığını sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile ilgili yapılan bir araştırmaya göre genel iş doyum düzeyleri "kısmen" düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenlerin iş tatmini boyutlarına göre öğretmenlerin yönetim, işin kendisi, veli

öğrenci ilgisizliği, başarı, saygınlık, tanınma ve ücret boyutlarında "kısmen doyumlu" oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yaş ve en son mezun olduğu okul değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. 31-40 yaşta olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin 21-30 ve 41 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmüştür. Bayan öğretmenlerin iş tatmini erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Aldıkları maaştan bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha memnun oldukları söylenmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre genel iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Karabulut, 2014).

Bentea ve Anghelache (2012) ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 122 Rumen öğretmen ile çalıştığı örnekleminde cinsiyete, meslek grubuna göre iş tatmini düzeylerinde farklılık olup olmadığını test etmeyi amaçlamaktadır. Sürekli eğitim düzeyi (kadro ve öğretim dereceleri) ihtiyaçları göz önüne alındığında, genel iş tatmini ve boyutları açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında fark görülmediği ancak tatmin düzeyinin sürekli eğitim seviyesinden etkilendiği gözlenmiştir. Ayrıca iş tatmini, başarı ve aidiyet ihtiyaçlarından etkilenmektedir. Görev süresi ve öğretim dereceleri iş memnuniyetini etkilemektedir. Genel memnuniyet ve Liderlik-Kişilerarası İlişkiler ve İş Organizasyonu-İletişime Yönelik Memnuniyet Tutumları birinci derece yani en yüksek unvana sahip öğretmenlerde daha yüksektir.

Özkan (2017) sınıf öğretmeni ve ortaokulda görev yapan sözel, sayısal ve diğer branş öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ve iş tatminlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla 252 ilkokul öğretmeni ve 303 ortaokul öğretmenine ait verilerin toplanması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri için kişisel bilgi formu ile birlikte Minnesota İş Tatmini Ölçeği verilmiştir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin genel iş tatminlerinin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre erkek ortaokul öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri, kadın öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. İlkokul öğretmenlerinde cinsiyete göre iş tatmini düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırma bulgusuna göre ilkokul öğretmenlerinde kıdem arttıkça iş tatmini de artmaktadır. 51 ve üstü yaş grubundaki ilkokul öğretmenlerinin iş tatmini genç ve orta yaş grubundaki öğretmenlerden daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinde yaşa göre algıladıkları iş tatmini düzeylerinin hiçbir boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tanyeri vd.(2014) okul öncesi öğretmenleri, Avşaroğlu, Engin Deniz ve Kahraman (2005) meslek liselerinde görev yapan teknik unvanına sahip öğretmenler, Koruklu vd. (2013) edebiyat, matematik, yabancı dil, tarih, biyoloji, coğrafya, kimya, fizik, felsefe, müzik, resim ve beden eğitimi branşındaki öğretmenler Adıgüzel, Karadağ ve Ünsal (2011) fen ve teknoloji öğretmenleri Yam (2018) psikolojik danışmanların iş tatminlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmiştir.

İssi (2023) müzik öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında iş doyumu bakımından, meslekte geçirilen yıl/tecrübe bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Üzümcü ve Müezzin (2018) okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve özel eğitim okullarında mesleki doyum düzeyinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkarmıştır.

2.5.2. Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algısı İlgili Yapılmış Çalışmalar

Okul öncesi öğretmenlerinin dijital yeterlikleri ile ilgili yapılan bir araştırmada öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ile BİT tutumları arasında pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin BİT tutumunun dijital yeterlilikleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olduğu ($p<.05$), EBA için hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre daha yüksek dijital yeterlilik puanlarına sahip olduğunu ortaya sonucu bulunmuştur (Öztürk, 2022).

Öğretmen yeterliği ile mesleki bağlılık arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yapılan bir çalışma da ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin iş tatmini incelenmiştir. Anket kullanılarak betimsel bir çalışma yapılmıştır. Veri toplamak için çok aşamalı örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Ölçmek için ortaokul öğretmenleri arasında öğretmen yeterliliği, mesleki bağlılık ve iş tatmini için üç anket kullanılmıştır. Öğretmen yeterliliği ve mesleki bağlılık, öğretmen yeterliliği ve iş tatmini birbiriyle pozitif olarak ilişkili olarak bulunmuştur (Akram, Malik, Sarwar, Anwer & Ahmad, 2015).

Yunanistan'daki öğretmen eğitimi kurumları tarafından sağlanan bilgisayar derslerinin öğrencilerinin mesleki ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığını değerlendirmek için yapılan bir araştırmaya rastgele seçilmiş 1407 öğrenci öğretmenden oluşan bir örneklem yanıt vermiştir. Toplanan veriler için t-testi ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin kendi bölümlerinde verilen bilgisayar derslerinin öğretmen olarak mesleki ihtiyaçlarını karşılamadığını göstermektedir (Makrakis, 1997).

2.5.3. Bilişim Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik Algısı İlgili Yapılmış Çalışmalar

Fatih Projesi çerçevesinde bilişim teknolojilerinin öğrenme ortamlarında etkin kullanımını sağlamak için bilişim teknolojileri öğretmenliği adaylarının bilgisayar öz yeterlik algılarını incelemeyi amaçlayan araştırmaya Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören 200 öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan "Bilgisayar Öz Yeterlik Ölçeği", öğrencilerin bilgisayarla ilgili beceri ve kendine güven algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bilgisayar öz yeterlik algıları yüksektir. Erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre daha yüksek bilgisayar öz yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Meslek lisesi mezunu öğrencilerin, genel lise mezunu öğrencilere göre daha yüksek bilgisayar öz yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Üst sınıflarda (3. ve 4. sınıf) olan öğrencilerin, 1. sınıf öğrencilere göre daha yüksek bilgisayar öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Bölüm tercih sırasının bilgisayar öz yeterlik algısını etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır (Tekerek, Ercan, Udum & Saman, 2012).

Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik ve bilgisayar öğretimi öz yeterlilik algıları ve bu algılar arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının hem bilgisayar öğretimi hem de genel öğretmenlik öz yeterlik algıları yüksek bulunmuştur. Öğretmenlik öz yeterlik algılarında sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlik öz yeterlik algıları cinsiyete göre değişmezken erkek öğretmen adaylarının bilgisayar öğretimi öz yeterlik algılarının kızların bilgisayar öğretimi öz yeterlik algılarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgisayar öğretimi öz yeterlik algılarında öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bilgisayar öğretimi öz yeterlik ile öğretmenlik öz yeterlik algılarının alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bilgisayar öğretimi öz yeterlik algısının öğretmenlik öz yeterlik algısı alt boyutları ile ilişkisine bakıldığında en yüksek ilişkinin öğretim stratejilerinde yeterlik alt boyutunda olduğu, en düşük ilişkinin sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Temelli & Güvenç, 2014).

Gülmez ve Somyürek (2022), bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının dünya çapında kabul gören bu standartlara ilişkin mesleki yeterlik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Alt amaç olarak cinsiyetlerine, mezun olunan lise türüne, öğrenim görülen üniversitenin yer aldığı kümeye göre BÖTE öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma evreni, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında programa devam ettiği varsayılan BÖTE bölümlerine yerleştirilen 5520 öğrencidir. Çalışma örneklemi BÖTE bölümlerinde 3. ve 4.sınıflarda okuyan 434 katılımcıdan oluşmaktadır. Tarama modeli kullanılan çalışma iki temel aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada BÖTE öğretmen adaylarının yeterlikleri belirlemek amacıyla "Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği" geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde pilot uygulamaya 5 kadın 5 erkek toplam 10 kişi, geliştirilme sürecinde 320 kişi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre içerik bilgisine yönelik mesleki yeterliklerini genel olarak orta düzeyde yeterli şeklinde değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretme ve öğrenme stratejilerine genel olarak orta ve üstü düzeyde yeterli şeklinde değerlendirdikleri görülmektedir. Mesleki bilgi ve becerilere yönelik mesleki yeterliklerini genel olarak orta ve üstü düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.

Güngördü (2021) BT öğretmenlerinin uzaktan eğitim kullanımı sonrasındaki genel öz yeterlilik ve kodlama etkinliklerindeki öz yeterlilik algıları arasında ilişki olup olmadığını araştırmak için 58 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretmeni katıldığı bir çalışma yapmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin basit programlama görevlerinde yüksek düzeyde öz yeterliliğe, karmaşık programlama görevlerinde ise orta düzeyde öz yeterliliğe sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca, Genel Öz Yeterlilik Ölçeği ve Programlamaya Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği verilerine dayanarak, cinsiyet, yaş, kıdem, çalışılan okul türü ve alınan ders sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Bebek (2022) Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin programlamaya yönelik öz yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programlama becerilerine ilişkin öz yeterliklerinin yüksek olduğunu, ancak cinsiyet ve internet kullanım alışkanlıkları gibi faktörlerin bu beceriler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. BT öğretmenlerinin cinsiyete göre programlama öz yeterlilikleri erkek öğretmenler lehine bulunmuştur. Diğer

yandan, öğretmenlerin hizmet yılı, kurum türü ve günlük internet kullanım sürelerinin, programlama öz yeterlilikleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur.

Dursun (2013) yılında yaptığı araştırma, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini çeşitli paydaşların görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, Türkiye'deki Eğitim Fakültesi Programları ve Bilişim Öğretmenliği Eğitimi (BÖTE) bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin, mesleki yeterliklerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yeterlik düzeylerini, öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kendi görüşleriyle karşılaştırarak analiz etmeyi hedeflemiştir. Araştırma karma model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 2010-2011 öğretim yılında, Türkiye'deki 26 devlet üniversitesine bağlı eğitim fakültelerindeki BÖTE bölümleri ve Türkiye genelinde Aydın, Denizli ve Muğla illerindeki 93 bilişim teknolojileri öğretmenleri örneklem grubunun verilerini sağlamak için seçilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yeterlik algılarındaki farkları ortaya koymuştur. Öğretim elemanları, öğretmen adaylarını iki yeterlik alanında çok yüksek, beş yeterlik alanında orta ve 29 yeterlik alanında ise yüksek düzeyde yeterli olarak değerlendirmiştir. Öğretmen adayları, kendi yeterliklerini yüksek düzeyde değerlendirmiştir. Ancak, üç yeterlik alanında orta düzeyde yeterli olduklarını ifade etmişlerdir. Bilişim teknolojileri öğretmenleri, kendi yeterliklerini 26 yeterlik alanında yüksek, 10 yeterlik alanında ise çok yüksek düzeyde yeterli olarak tanımlamışlardır. Öğretim elemanları, öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik görüşlerinde cinsiyet, unvan ve kıdem gibi demografik faktörlere bağlı farklılıklar gözlemiştir. BÖTE öğretmen adayları, kendi yeterlik algılarında, erkek öğretmen adayları lehine bazı farklılıklar göstermiştir. Bilişim öğretmenleri, kendi yeterliklerini değerlendirdiklerinde, erkek öğretmenler lehine bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin kıdem faktörü, kendi yeterliklerine ilişkin görüşlerde herhangi bir değişkenlik yaratmamıştır.

Erden (2014) BÖTE (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi) bölümü mezunlarının yeterlik algılarını incelemeye odaklanmıştır. Bu çalışma, BÖTE bölümünden mezun olan bireylerin kazandıkları pedagojik ve teknolojik beceriler ile ilgili algılarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. 461 kişinin katıldığı araştırma, çevrimiçi anketler ve açık uçlu sorular aracılığıyla veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Pedagojik beceriler ile ilgili olarak, BÖTE mezunları öğretimi planlama ve gerçekleştirme ile öğretim

yazılımı ve materyal geliştirme alanlarında yüksek yeterlik algısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Teknolojik beceriler ise mezunlar tarafından daha düşük algılanmıştır. Özellikle, donanım ve yazılım kurulumu ile ilgili sorun çözme alanında bazı mezunlar daha yüksek bir yeterlik algısına sahip olsa da, diğer teknolojiyle ilgili becerilerde algılanan yeterlik düzeyi genel olarak düşüktür. Araştırmanın sonuçlarına göre BÖTE bölümü lisans programı, pedagojik yeterlikleri kazandırma konusunda genellikle yeterli iken, teknolojik ve teknik yeterlikleri kazandırma konusunda bazı eksiklikler barındırmaktadır. Bu, öğretmen adaylarının teknolojik beceriler konusunda daha fazla donanım kazanmalarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Slovakya'da yapılan bir araştırmada mikro denetleyici kullanma deneyimi olan bilişim öğretmenlerinin algıladıkları mesleki yeterliliklerine odaklanmıştır. Çalışmanın bulguları, micro:bit gibi bir mikro denetleyici kullanımının öğretim stratejileri öz yeterliliği üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ancak sınıf yönetimi için bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir (Kvaššayová vd., 2022).

Alman bilişim öğretmenlerindeki öz-yeterliliğin farklı yönlerinin yanı sıra mesleki aşırı yükü ölçmek için mevcut literatürden yararlanılarak bir anket oluşturulmuştur. 58 bilişim öğretmeni ile tamamlanan anketler, algılanan genel öz yeterliliklerini ve bilişime özgü öz yeterlilikleri araştırmak için analiz edilmiştir. Sonuçlar, ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun nispeten yüksek bir genel öz-yeterlik algısına sahip olduğunu ve profesyonel olarak aşırı yüklenmiş hissetmediklerini göstermektedir. Diğer çalışmaların aksine, bu araştırma bilişim öğretmenlerinin genel öz-yeterliği ile mesleki aşırı yük derecelendirmeleri arasında herhangi bir ilişki belirlememektedir (Hildebrandt, 2017).

Gökbulut (2018) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin uluslararası ISTE-CSE Standartlarına göre mesleki yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmaya 265 bilişim teknolojileri öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin genel olarak uluslararası ISTE-CSE Standartlarına göre orta düzeyde yeterli oldukları belirlenmiştir. Özellikle "Teknolojik Kavramlar ve Uygulamaları" ile "Öğretme-Öğrenme Stratejileri" faktörlerinde yüksek düzeyde mesleki yeterlilik sergiledikleri görülmüştür. Ancak "İçerik Bilgisi" faktöründe orta düzeyde oldukları belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki yeterlilik düzeylerinin, görev yaptıkları okullar ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık

göstermediği ancak cinsiyet ve mezun oldukları lisans bölümleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konmuştur. Erkek BT öğretmenleri uluslararası ISTE-CSE Standartlarına göre kendilerinin mesleki yeterliliklerini yüksek düzeyde görmekte iken, kadın BT öğretmenlerinin kendilerini orta düzeyde mesleki yeterliliğe sahip görmektedirler.

2.5.4. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Ortaokul ve liselerdeki branş öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin cinsiyet, branş, okul türü ve okul seviyesine göre değerlendirilmesini amaçlayan araştırmaya 32 devlet 3 özel toplam 35 lise ve ortaokulda gönüllü 363 branş öğretmeni katılmıştır. Cinsiyet, okul türü ve okul seviyesi (ortaokul-lise) değişkenleri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılık bulunmazken ($p>0.05$), branşlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Bu sonuca göre farklı branşlara sahip öğretmenlerinde farklı kişilik özelliklerine sahip olması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır (Demir, 2015).

Holland kuramının ışığında meslek kişiliğinin ölçülmesi ile ilgili araştırmaya, kimya eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ve müzik eğitimi bölümlerinden toplam 310 öğrenci katılmıştır. Katıldıkları araştırmada sonuçlar genel olarak Holland kuramının hipotezlerini desteklemiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi, ölçeğin yapı geçerliliğini doğrulamıştır, ancak 8 madde ölçeğin yapı geçerliliğini bozmaktadır. Üç bölüm öğrencileri arasında mesleki ilgi farklılıkları belirlenmiştir. BÖTE bölümü öğrencileri gerçekçi puanları =3,79, sanatçı = 2,92, sosyal=4,21, girişimci=3,41, araştırmacı=3,55, geleneksel=3,72 bulunmuştur (Perkmen & Tezci, 2015).

Türkiye'deki bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleklerinden memnuniyetini ölçmek ve kişilik özellikleri ile mesleki memnuniyet arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmaya Türkiye'nin çeşitli yerlerinden 121 bilişim teknolojileri öğretmeni katılmıştır. Holland ve Eşitlik Kuramı, çalışmanın teorik çerçevesini oluşturmuştur. Bilişim teknolojileri öğretmenleri en çok araştırmacı, ikinci olarak sosyal aktivitelere, en az ise girişimci aktivitelere ilgi duymaktadır. Sonuçlar, bilişim teknoloji öğretmenlerinin mesleki memnuniyetinin düşük olduğunu ve gerçekçi kişilik tipini daha çok yansıtan bireylerin daha az yansıtanlara göre bilişim teknolojileri öğretmeni olarak görev

yapmaktan daha fazla memnuniyet duyduğunu göstermiştir (Perkmen & Dağıstanlı, 2012).

Colomeischi, Colomeischi ve Clipa (2014) Romanya'da yaptıkları çalışmalarında duygusal zekâ, öz yeterlilik ve diğer kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ayrıca çalışma anlayışı ve iş tatminini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma, farklı bilim dallarından 188 öğretmen örneklemi üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan kişilerden 68'i erkek, 120'si kadındır. Kentsel alandan 94, kırsal alandan 94 kişi seçilmiştir. Yaş ortalaması 37,5 ve ortalama iş deneyimi 14,5 yıldır. Sonuç olarak öğretmenlerin iş anlayışları ile öğretmenlerin iş tatminleri arasında kişilik özellikleri, duygusal zeka ve öğretmen öz-yeterliği açısından farklılıklar bulunmuştur. Dışadönüklük, bilinç ve duygusal istikrar düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin işlerinden yüksek düzeyde memnuniyet duydukları, iş sonuçlarından daha memnun oldukları görülmüştür. Ayrıca, duygusal zekâsı daha yüksek olan ve öz-yeterlik duygusu daha yüksek olan öğretmenlerin, aynı zamanda daha yüksek düzeyde iş tatmini yaşadıkları tespit edilmiştir.

Gencür (2011) Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile bölüm memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi Holland'ın meslek seçim teorisi çerçevesinde incelemeyi ve geliştirilen mesleki ilgi ölçeğinin geçerlilik ve güvenirliğini test etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 2010-2011 Eğitim Öğretim yılında toplam 518 İlköğretim Matematik Öğretmen Adayı katılmıştır. Bu öğrencilerin cinsiyet dağılımı, sınıf seviyeleri ve diğer demografik özellikleri verilmiştir. Yapılan analiz, ölçeğin altı farklı faktörle %50 oranında bir varyans açıkladığını göstermiştir. Bu, ölçeğin farklı kişilik boyutlarını ölçmede etkili olduğunu ve teorik temele uygun olduğunu göstermektedir. Katılımcılar genel olarak sosyal, ardından araştırmacı ve geleneksel kişilik özelliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sosyal, geleneksel ve artistik kişilik boyutlarının, öğretmen adaylarının bölüm memnuniyeti ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bulgular, ilköğretim matematik öğretmenliğinin sosyal, geleneksel ve artistik kişilik boyutları için uygun bir meslek olduğunu göstermektedir.

Yılmaz (2016) araştırması üç ayrı çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. 21 katılımcıyla yapılan derinlemesine nitel görüşmeler, Eğitim alanları ve Holland'ın kuramı konularında uzmanlaşmış 7 öğretim görevlisi ve ISCED genel alanlarından seçilen 10 farklı yükseköğretim programından toplam 529 öğrenci ile gerçekleşmiştir. Veri toplamak için

araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama formu ve Kişisel Küre Envanteri – Kısa Form (KKE-KF) kullanılmıştır. Psikolojik danışma ve rehberlik bilgisayar öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) programlarının Düzenli ve Realistik tipler bölgelerinde konumlanması Holland'ın 1997 yılında oluşturduğu kuramsal açıklamaları ile uyuşmamaktadır. Düzenli ve Realistik tip bölgelerindeki bu uyumsuzlukların RAYSGD ve ISCED sistemlerinin yapısından kaynaklanmış olabileceği sonucuna varılmıştır. İlgi ve yetenekler açısından iki boyutlu gösterimde elde edilen bulguların zayıf bir uyum sağladığı ve bazı kuramsal açıklamalarla örtüşmeyen konumlanmalar olduğu belirtilmiştir. Bu bulgulardan, yükseköğretim programı seçimlerinde ilgi ve yeteneklere uygun seçimler yapılmadığı ve mevcut çevresel modellerin kuramsal açıklamalarla sınırlı ölçüde uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.5. Literatür Taraması Özeti

Bu bölümde araştırmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin farklı çalışmalardaki durumu özet olarak verilmiştir. Tablo 1'de İş tatmini İle İlgili Yapılan Çalışmalar, Tablo 2'de Bilişim Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilik Algısı İle İlgili Çalışmalar ve Tablo 3'te Kişilik Tipleri İle İlgili Yapılmış Çalışmalar yer almaktadır.

Tablo 1

İş Tatmini İle İlgili Çalışmalar

Değişkenler		*Çalışmayı Yapanlar*	*Örneklem*	*Sonuç*
Bağımlı Değişken	Mesleki Doyum	Korkmaz, Kovancı, Çakır, Uğur ve Erdoğmuş (2019)	Bilişim Öğretmenleri	Orta Düzeyde
Bağımsız Değişken	Cinsiyet			Erkek Öğretmenlerin Kadınlara Göre Daha Fazla
	Mesleki Kıdem			Kıdem Arttıkça Doyum Düşmekte
Bağımlı Değişken	İş Tatmini	Öztaban (2014)	Bilişim Alanında Eğitim Gören Ortaöğretim Öğrencileri	Yüksek Düzeyde
Bağımsız Değişken	Cinsiyet			Anlamlı Fark Bulunmamıştır
Bağımlı Değişken	İş Tatmini	Eğin (2015)	Bilişim Öğretmenleri	Yüksek Düzeyde

Bağımsız Değişken	Cinsiyet			Anlamlı Fark Bulunmamıştır
	Yaş			Anlamlı Fark Bulunmamıştır
	Mesleki Kıdem			Kıdem Arttıkça Doyum Düşmekte
Bağımlı Değişken	İş Tatmini			Yüksek Düzeyde
Bağımsız Değişken	Cinsiyet	Özgöçer (2019)	Bilişim Öğretmenleri	Anlamlı Fark Bulunmamıştır
	Eğitim Düzeyi			Anlamlı Fark Bulunmamıştır
	Yaş			Anlamlı Fark Bulunmamıştır
	Mesleki Kıdem			Anlamlı Fark Bulunmamıştır
Bağımlı Değişken	Mesleki Motivasyon	Eren ve Uluuysal (2012), Atal ve Sancar (2020)	Bilişim Öğretmenleri	Düşük Motivasyon
Bağımlı Değişken	İş Tatmini			Yüksek Düzeyde
Bağımsız Değişken	Cinsiyet	Gençtürk ve Memiş (2010)	İlköğretim Okulu Öğretmenleri	Kadın Öğretmenlerin İş Tatminlerinin Erkeklere Oranla Daha Yüksek
	Mesleki Kıdem			Kıdem Artıkça Doyum Artmıştır.
Bağımlı Değişken	İş Tatmini			Orta Düzeyde
Bağımsız Değişken	Cinsiyet	Gülay (2006)	Beden Eğitimi Öğretmenleri	Anlamlı Bir Fark Bulunmamıştır
	Yaş			Yaş Arttıkça Doyum Azalmıştır
Bağımlı Değişken	İş Tatmini			Yüksek Düzeyde
Bağımsız Değişken	Yaş	Teltik (2009)	Okul Öncesi Öğretmenleri	Anlamlı Bir Fark Görülmemiştir
	Mesleki Kıdem			

	Okul Türü			Bağımsız Anaokullarında Çalışanlar Daha Yüksek
Bağımlı Değişken	İş Tatmini	Karabulut (2014)	İlkokul ve Ortaokullarda Çalışan Öğretmenler	Kısmen Doyumlu Düzeyde
Bağımsız Değişken	Cinsiyet			Kadınların Tatmini Erkeklere Göre Yüksek
	Yaş			31-40 Yaş Arası En Yüksek Doyum
	Mesleki Kıdem			Anlamlı Bir Fark Görülmemiştir
Bağımlı Değişken	İş Tatmini	Özkan (2017)	İlkokul ve Ortaokul Kademelerinde Çalışan Öğretmenler	İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Ortaokula Göre Daha Yüksek
Bağımsız Değişken	Cinsiyet			İlkokulda Anlamlı Bir Fark Görülmemiştir. Ortaokulda Erkek Öğretmenlerin Daha Yüksek
	Yaş			İlkokulda Yaş Artıkça Doyum Artmış Ortaokulda Farklılık Bulunmamıştır
Bağımlı Değişken	İş Tatmini	Bentea ve Anghelache (2012)	İlkokul, Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Öğretmenler	Yüksek Unvana Sahip Öğretmenlerde Daha Yüksek
Bağımsız Değişken	Cinsiyet			Fark bulunmamıştır

Tablo 2

Mesleki Yeterlilik Algısı İle İlgili Çalışmalar

Değişkenler		*Çalışmayı Yapanlar*	*Örneklem*	*Sonuç*
Bağımlı Değişken	Öz Yeterlilik Algısı	Güngördü (2021)	Bilişim Öğretmenleri	Yüksek Düzeyde
Bağımsız Değişken	Cinsiyet			Fark Bulunmamıştır
	Yaş			
	Kıdem			
	Çalışılan Okul Türü			
Bağımlı Değişken	Programlamaya Yönelik Öz Yeterlilikleri	Bebek (2022)	Bilişim Öğretmenleri	Yüksek Düzeyde
	Hizmet Yılı			Fark Bulunmamıştır

Bağımsız Değişken	Kurum Türü			
	Cinsiyet			Erkek Daha Yüksek
Bağımlı Değişken	Öz Yeterlilik Algısı			Yüksek Düzeyde
Bağımsız Değişken	Cinsiyet	Dursun (2013)	Bilişim Öğretmenleri	Erkek Daha Yüksek
Bağımsız Değişken	Ünvan			Fark Bulunmamıştır
Bağımlı Değişken	Kıdem			Fark Bulunmamıştır
Bağımlı Değişken	Öğretim Planlama	Erden (2014)		Yüksek Düzeyde
Bağımlı Değişken	Teknolojik beceriler			Düşük Düzeyde
Bağımlı Değişken	Öz Yeterlilik Algısı	Temelli ve Güvenç, 2014	BÖTE Öğretmen Adaylarını	Yüksek Düzeyde Yeterli
Bağımlı Değişken	İçerik Bilgisine Yönelik Mesleki Yeterlikleri	Gülmez ve Somyürek (2022)	BÖTE Öğretmen Adaylarını	Orta Düzeyde Yeterli
	Öğretme ve Öğrenme Stratejileri			Orta ve Üstü Düzeyde Yeterli
	Mesleki Bilgi ve Becerilere Yönelik Mesleki Yeterlikleri			Orta ve Üstü Düzeyde Yeterli
Bağımlı Değişken	Teknolojik Kavramlar ve Uygulamaları	Gökbulut (2018)	Bilişim Öğretmenleri	Yüksek Düzeyde Mesleki Yeterlilik
	Öğretme-Öğrenme Stratejileri"			Yüksek Düzeyde Mesleki Yeterlilik
	İçerik Bilgisi			Orta Düzeyde Yeterlilik
Bağımlı Değişken	Bilgisayar Öz Yeterlik Algısı	Tekerek, Ercan, Udum ve Saman (2012)	BÖTE Öğretmen Adaylarını	Yüksek Düzeyde
Bağımsız Değişken	Cinsiyet			Erkek Öğrencilerin Kızlara Göre Yüksek
Bağımlı Değişken	Sınıf Yönetimi	Kvaššayová vd. (2022)	Bilişim Öğretmenleri	Microbit Deneyimi Etkisi Olmamıştır
	Öğretim Stratejileri			Microbit Deneyimi Olumlu Etki
Bağımlı Değişken	Genel Öz-Yeterlik Algısı	Hildebrandt (2017)	Bilişim Öğretmenleri	Yüksek Düzeyde
Bağımlı Değişken	Öğretmen Yeterliliği	Akram, Malik, Sarwar, Anwer ve Ahmad (2015)	Ortaokulda Çalışan Öğretmenler	İş Tatminiyle Pozitif İlişkili

Bağımlı Değişken	Dijital Yeterlilik	Öztürk (2022)	Okul Öncesi Öğretmenleri	Hizmet İçi Eğitim Alan Öğretmenlerin Daha Yüksek

Tablo 3

Kişilik Tipleri İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Değişkenler		Çalışmayı Yapanlar	Örneklem	Sonuç
Bağımsız Değişken	Kişilik Tipleri	Gencür (2011)	İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adayları	Sosyal, Araştırmacı ve Geleneksel Kişilik Özellikleri
Bağımlı Değişken	İş Tatmini			Sosyal, Geleneksel ve Artistik Kişilik Boyutları İçin Uygun
Bağımsız Değişken	Kişilik Tipleri	Yılmaz (2016)	Psikoloji Danışmanlar, Üniversite Öğrencileri ve Öğretim Görevlisi	Böte Bölümü Düzenli ve Realistik Tip
Bağımlı Değişken	Kişilik Tipleri	Perkmen ve Tezci (2015)	Kimya Eğitimi, Böte Eğitimi ve Müzik Eğitimi Bölümleri	Böte Bölümünde En Yüksek Sosyal En Düşük Sanatçı Tip Bulunmuştur
Bağımlı Değişken	İş Tatmini	Perkmen ve Dağıstanlı (2012)	Bilişim Öğretmenleri	İş tatmini Düşük
Bağımsız Değişken	Kişilik Tipleri			Gerçekçi Tip Bilişim Öğretmenlerine Uygun
Bağımlı Değişken	Kişilik Tipleri	Demir (2015)	Ortaokul ve Liselerdeki Branş Öğretmenleri	Branşlara Göre Farklılık Bulunmuştur
Bağımsız Değişken	Cinsiyet, Okul Türü ve Okul Seviyesi			Farklılık Bulunmamıştır

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, kullanılan veri toplama araçları, araştırmanın evreni ve örneklemi, veri analiz yöntemleri ile ilgili bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modelinde, değişkenlere müdahale edilmeksizin, değişkenler arasındaki ilişkilerin keşfedilmesine ve/veya yordanmasına odaklanılır (Gay & Airasian, 2000).

Araştırmanın bağımlı değişkeni bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri iken, bağımsız değişkenleri bilişim öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları, mesleki kişilik tipleri (8'li Kişilik Modeli, Altıgen Kişilik Tipleri Modeli, 4'lü Kişilik Modeli), demografik özellikleri, meslekteki deneyimleri ve çevresel faktörlerdir.

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Nicel araştırmalarda birey veya grupların ortak özellikleri araştırılır ve elde edilen bulgular genellenmeye çalışılır. Bu genellemeyi yapabilmek için, araştırma evreninin özelliklerini yansıtan geniş çaplı örneklemlerden veri toplanır (Turhanoğlu, Suğur, Şavran & Çetin, 2018). Örnekleme, belirli bir evrenin tümünden bilgi toplanmasına imkân olmadığı durumlarda tercih edilmektedir (Baltacı, 2019). Bu çalışmada, tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak okul türleri ve sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri gibi belirli kriterler doğrultusunda, belirli grupların temsil edilmesini hedefleyen bir

örnekleme stratejisi benimsemiştir. Araştırmanın örneklem büyüklüğünü hesaplamak için yaklaşık 20846 kişilik evrenin sapma miktarı d=0.05, standart sapma 0.5 ve güven düzeyi (1-α) = 0.95 alınmıştır. %95 güven düzeyine karşılık gelen t değeri 1.96 olarak hesaplanmıştır. Tahmini örneklem büyüklüğünü tabakalı hesaplamak için kullanılan formül aşağıda sunulmuştur (Büyüköztürk vd., 2014.s.94).

$n=[n_0/(1+(n_0/N))]$ $n_0=[(txS)/d]^2$

Bu formüle göre aşağıdaki şekilde hesaplama yapıldığında, örneklem büyüklüğü 377 olarak bulunmuştur.

$n_0=[(1.96x0.5)/0.05]^2 =384.16$

$n=[384.16/(1+(384.16/20846))] =384.16/1,01842= 377,2117$

Doğrudan ulaşılabilen örneklemlerden yüz yüze görüşme ile ulaşılamayanlardan ise çevrimiçi anketler (Google Form) yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlardan gerekli izinler almak amacıyla, Enstitüden alınan izin dilekçesi ile birlikte araştırma özeti, veri toplama araçları, etik kurul belgesi, örneklem dağılım tablosu, veri toplama araçları ve katılımcılar için bilgilendirilmiş gönüllü olur formu ile birlikte gerekli belgeler tamamlanarak meb ayse birimine başvuru yapılmıştır. Başvurunun kabulü Gazi üniversitesine bildirilmiş veri toplama sürecindeki izin işlemleri tamamlanmıştır. İzin belgesi Ek 7'de verilmiştir.

Araştırmaya Türkiye genelinde toplam 846 kişi katılım sağlamış olup, bu sayı hesaplanan örneklem büyüklüğünü (f=377) fazlasıyla karşılamaktadır.

Örneklemi belirlemek amacıyla aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

Örneklem belirleme sürecinde, ilk kriter olarak öğretmenlerin görev yaptığı il ve okul türü dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, Türkiye genelinde Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin görev yaptığı 66 farklı okul türü bulunmaktadır. Bu okul türlerinde çalışan öğretmen sayıları ve toplam içerisindeki yüzdelik oranları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Bilişim Öğretmenlerinin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	f	%
Ortaokul	8228	39,47
Anadolu Meslek Programı	5812	27,88
Anadolu Lisesi	1482	7,11
İmam Hatip Ortaokulu	1133	5,44
Halk Eğitimi Merkezi	630	3,02
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	499	2,39
İl Milli Eğitim Müdürlüğü	421	2,02
Çok Programlı Anadolu Lisesi	405	1,94
Fen Lisesi	324	1,55
BİLSEM (Üstün veya Özel Yetenekliler)	304	1,46
Anadolu İmam Hatip Lisesi	303	1,45
İmam Hatip Lisesi	243	1,17
İlkokul	208	0,99
Mesleki Eğitim Merkezi	166	0,79
Özel Eğitim Meslek Okulu (Zihinsel Engelliler)	65	0,31
Sosyal Bilimler Lisesi	64	0,31
Ölçme Değerlendirme Merkezi	51	0,24
Bilgi İşlem Genel Müdürlüğü	41	0,20
Özel Eğitim Meslek Lisesi(İşitme Engelliler)	39	0,19
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü	36	0,17
Anadolu Teknik Programı	20	0,11
Akşam Sanat Okulu (DHGM)	19	0,09
Ortaokul (İşitme Engelliler)	18	0,09
Güzel Sanatlar Lisesi	15	0,07
Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü	12	0,06
Olgunlaşma Enstitüsü	12	0,06
Ortaokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)	11	0,05
Spor Lisesi	8	0,04
Anadolu İmam Hatip Lisesi(Yabancı Uyruklular)	7	0,03
Mesleki Açık Öğretim Lisesi	7	0,03
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	7	0,03
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü	7	0,03
Milli Eğitim Bakanlığı	7	0,03
Ortaokul (Görme Engelliler)	7	0,03
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı	6	0,03
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	5	0,02
Ortaokul(1997 öncesi)	5	0,02
Anaokulu	4	0,02
Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü	4	0,02

Eğitim Müşavirliği	3	0,01
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü	3	0,01
Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)	3	0,01
Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. Kademe)	3	0,01
Açık öğretim lisesi	2	0,01
Lise	2	0,01
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü	2	0,01
Türk Anadolu Kız Meslek Lisesi(Yurtdışı)	2	0,01
Türk Ortaokulu(Yurt Dışı)	2	0,01
Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü	1	0,01
Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği	1	0,01
Çok Programlı Lise (ETÖGM)	1	0,01
Eğitim Ataşeliği	1	0,01
Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü	1	0,01
Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü	1	0,01
İlkokul (Görme Engelliler)	1	0,01
İlkokul(1997 öncesi)	1	0,01
İlköğretim Okulu	1	0,01
Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü	1	0,01
Strateji Geliştirme Başkanlığı	1	0,01
Teftiş Kurulu Başkanlığı	1	0,01
Ortaokul(Bedensel Engelliler)	1	0,01
Özel Eğitim Uygulama Okulu (II. Kademe)	1	0,01

Fiilen Bilişim dersi verilmeyen İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü gibi görev yerlerinde çalışan Bilişim Öğretmenlerinin örnekleme dâhil edilmemesine karar verilmiştir. Buna ek olarak, daha fazla öğretmenin bulunduğu okul türlerine odaklanmak ve amacıyla Bilişim öğretmeni sayısının % 1 den az olduğu okul türleri göz ardı edilerek, diğer 13 okul türünden örneklemin oluşturulması tercih edilmiştir. Bu 13 okul türü bilişim öğretmenleri sayısına göre sıralı olarak; Ortaokul, Anadolu Meslek Programı, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Ortaokulu, Halk Eğitimi Merkezi, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Çok Programlı Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Bilsem, Anadolu İmam Hatip Lisesi, İmam Hatip Lisesi, İlkokul şeklindedir.

Örneklem seçiminde ikinci kriter olarak, bilişim öğretmenlerinin görev yaptıkları illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri dikkate alınmıştır. Türkiye'de iller, sosyo-ekonomik gelişmişlik seviyelerine göre altı bölgeye ayrılmaktadır. Bu sınıflandırmada, 1. bölge en gelişmiş, 6. bölge ise en az gelişmiş olarak sıralanmıştır (SEGE, 2017).

Gelişmişlik kademelerine göre illerin dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur. 1. bölgede 9 il, 2. bölgede 15 il, 3. bölge 13, 4. bölgede 14, 5. bölgede 14 il ve 6. bölgede 16 il bulunmaktadır.

Tablo 5

Gelişmişlik Kademeleri İtibarıyla İllerin Dağılımı

Gelişmişlik Kademesi	İl Sayıları
1	9
2	15
3	13
4	14
5	14
6	16

Türkiye geneli bilişim teknolojileri öğretmenlerinin illerin gelişmişlik kademesine göre sayısı ve bu sayının toplam sayıya oranla yüzde kaç olduğu Tablo 6'da verilmiştir. 1. sosyo-ekonomik gelişmişlik kademesindeki bölgede öğretmen oranı %36,46 ile en yüksek seviyededir. 2. bölge % 17,56 ile ikinci sırada, 3. bölge % 15,61 ile üçüncü sırada yer almaktadır. Dördüncü sırada % 11,87 ile 6. bölge beşinci sırada % 10, 33 ile 4. bölge ve son sırada % 8,17 ile 5. bölge yer almaktadır.

Tablo 6

Bilişim Öğretmenleri Sayısı

SEGE	Sayısı	%
1	7600	36,46
2	3661	17,56
3	3254	15,61
4	2153	10,33
5	1703	8,17
6	2475	11,87
Toplam	20846	100

Bu kriterler doğrultusunda ulaşılabilen örneklemin cinsiyet, yaş, ünvan, meslekteki tecrübesine yönelik bilgiler Tablo 7'de gösterilmektedir. Tabloda görüleceği üzere,

kadınlar örneklemin %55,56'sını, erkekler ise %44.44'ünü oluşturmaktadır. Bu nedenle katılımcıların cinsiyet açısından dengeli dağıldığı söylenebilir. Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında, 21-25 yaş aralığındaki oran %.1,06, 26 -30 yaş aralığındaki oran %8,51, 31-35 yaş aralığındaki oran % 26,71 olarak belirlenmiştir. En yüksek katılım oranı %33,57 ile 36-40 yaş aralığındaki bilişim öğretmenleri olmuştur. 41-45 yaş aralığındaki oran %24,94 olarak 46- 50 yaş aralığındaki oran %3,19, 51- 5 yaş aralığındaki oran %1,65 olarak belirlenmiştir. En düşük katılım oranı % 0,35 ile 56-60 yaş aralığında gerçekleşmiştir. 60 yaş üstünde katılım gösteren bilişim öğretmeni bulunmamaktadır.

Ünvanlar açısından incelendiğinde, uzman öğretmen ünvanına sahip katılımcıların oranı %60,28 ile en yüksek düzeydedir. Başöğretmen ünvanına sahip olanların oranı ise %2,36 ile en düşük seviyede bulunmuştur. Öğretmen ünvanına sahip katılımcıların oranı %37,35 olarak belirlenmiştir.

Meslek tecrübesi açısından bakıldığında, katılımcıların en yoğun olduğu grup %30,37 ile 16-20 yıl tecrübesine sahip olanlardır. 25 yıl ve üzerinde meslek tecrübesine sahip katılımcıların oranı %2,60 ile en düşük düzeydedir. Meslekte 0-5 yıl tecrübesi olanların oranı %9,81, 6-10 yıl tecrübesi olanların oranı %26,35, 11-15 yıl tecrübesine sahip olanların oranı %21,75 ve 21-25 yıl aralığında tecrübeye sahip olanların oranı %9,10 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 7

Örneklemin Cinsiyet, Yaş, Ünvan ve Meslek Tecrübesine Göre Dağılımı

Cinsiyeti	f	%
Kadın	470	55.56
Erkek	376	44.44
Yaş		
21-25	9	1.06
26-30	72	8.51
31-35	226	26.71
36-40	284	33.57
41-45	211	24.96
46-50	27	3.19
51-55	14	1.67
56-60	3	0.355

Ünvan		
Başöğretmen	20	2.36
Uzman Öğretmen	510	60.29
Öğretmen	316	37.35
Meslek Tecrübesi		
0-5	83	9.81
6-10	223	26.36
11-15	184	21.75
16-20	257	30.38
21-25	77	9.10
25 üstü	22	2.60
Toplam	846	100.000

Katılımcıların çalıştıkları okul türü ile bulundukları okulda bilişim laboratuvarı olma durumu ile robotik kodlama laboratuvarı olma durumuna yönelik bilgiler Tablo 8'de sunulmaktadır. Okulların büyük çoğunluğunda (%75,65) bilişim laboratuvarı bulunmaktadır. Bunun yanında birçok okulda robotik kodlama laboratuvarı bulunmamaktadır (%24,35). Katılımcıların en yoğun bulunduğu okul türü %48,81 ile ortaokuldur. Diğer okul türleri sırasıyla; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (%11,93), Anadolu Lisesi (%10,87), İmam Hatip Ortaokulu (%7,09), Bilim ve Sanat Merkezi (%5,08), Fen Lisesi (%3,78), Halk Eğitim Merkezi (%3,19), İmam Hatip Lisesi (%1,89) ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (%1,65) olarak belirlenmiştir. "Diğer" kategorisine giren okul türleri ise; İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Çok Programlı Anadolu Lisesi, İlkokul, Güzel Sanatlar Lisesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yatılı Bölge İlköğretim Okullarıdır. Bu grup, toplamda %5,67 oranıyla genel sıralamada dördüncü sırada yer almaktadır.

Tablo 8

Örneklemin Çalıştığı Okul Türleri ve Bu Okullardaki Laboratuvar Durumları

Okul türü	*Frekans*	*Yüzde*
Ortaokul	413	48.82
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	101	11.94
Anadolu Lisesi	92	10.88
İmam Hatip Ortaokulu	60	7.09
Diğer	48	5.67
Bilim Sanat Merkezi	43	5.08
Fen Lisesi	32	3.78
Halk Eğitim Merkezi	27	3.19
İmam Hatip Lisesi	16	1.89
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	14	1.65
Okulda Bilişim Laboratuvarı Olması		
Evet	640	75.65
Hayır	206	24.35
Okulda Robotik Laboratuvarı Olması		
Evet	227	26.83
Hayır	619	73.167
Toplam	846	100.00

Örneklemin bulunduğu bölgelere göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir. SEGE'ye göre en fazla %18,91 oran ile 2. ve 4. bölgelere ait illerden katılım sağlanmıştır. İkinci sırada katılım yoğunluğu gösteren iller %17,56 oran ile 3. ve 6. bölgeden olmuştur. Üçüncü sırada %14,86 ile 5. bölge ve son sırada %12,16 ile 1. bölge yer almaktadır.

Tablo 9

Örneklemin İllere ve SEGE'ye Göre Dağılımı

SEGE	İller	İllerin Sayısı	%
1	Ankara, Antalya, Bursa, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Muğla, Tekirdağ	9	12.16
2	Aydın, Balıkesir, Bolu, Çanakkale, Denizli, Edirne, Isparta, Karabük, Kayseri, Kırklareli, Konya, Manisa, Sakarya ve Yalova.	14	18.91

3	Adana, Burdur, Düzce, Gaziantep, Karaman, Kırıkkale, Kütahya, Mersin, Rize, Samsun, Trabzon, Uşak ve Zonguldak	13	17.57
4	Afyonkarahisar, Aksaray, Amasya, Artvin, Bartın, Çorum, Elazığ, Erzincan, Hatay, Kastamonu, Kırşehir, Malatya, Nevşehir ve Sivas	14	18.92
5	Çankırı, Erzurum, Giresun, Kahramanmaraş, Niğde, Ordu, Osmaniye, Sinop, Tokat, Tunceli ve Yozgat	11	14.87
6	Adıyaman, Ağrı, Ardahan, Batman, Bitlis, Diyarbakır, Iğdır, Mardin, Muş, Siirt, Şanlıurfa, Şırnak ve Van	13	17.57
Toplam		74	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma sorularına yanıt aramak için dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Demografik bilgiler için araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İş tatminini ölçmek için 1967 yılında Weiss, Dawis, England ve Lofguist tarafından geliştirilen, Aslı Baycan tarafından 1985 yılında Türkçe' ye uyarlanan Minnesota İş Tatmin Ölçeği kullanılmıştır. Mesleki yeterlikleri ölçmek için Gülmez, Somyürek ve Yalın (2019) tarafından geliştirilen Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Kişilik tiplerini ölçmek için ise Özyürek, Vardarlı ve Tracey tarafından 2020 yılında geliştirilen Kişisel Küre-Envanteri -Kısa Formu kullanılmıştır. Aşağıda sırasıyla bu veri toplama araçları açıklanmaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Öğretmenler hakkında çeşitli bilgiler toplamak amacıyla araştırmacı tarafından dokuz sorudan oluşan bir kişisel bilgiler formu geliştirilmiştir. Bu form daha sonra uzman görüşüne sunularak, araştırmanın amacı kapsamında soruların uygunluğu ve anlaşılırlığı açısından dönütler alınmış ve bu dönütler sonucunda forma son şekli verilmiştir. Nihai formda bilişim öğretmenlerine ait cinsiyet, yaş, ünvan, meslekteki tecrübe, çalıştığı şehir, çalıştığı okulda laboratuvar bulunup bulunmama durumu, çalıştığı robotik kodlama laboratuvarı bulunup bulunmama durumu, çalışmakta olduğu okul türü, daha önce görev yaptığı okul türleri ve verdiği derslere yönelik sorular yer almaktadır (Ek-2).

3.3.2. Minnesota İş Tatmin Ölçeği

Çalışanların işlerinden ne ölçüde memnun olduklarını ölçmek amacıyla Davis, Weiss, England ve Lofquist (1967) tarafından Minnesota İş Tatmin Ölçeği oluşturulmuştur. Ölçeğin 100 maddeden oluşan uzun versiyonu ve 20 maddeden oluşan bir kısa versiyonu bulunmaktadır. Ölçeğin kısa versiyonunun Türkçe' ye çevirisi Baycan (1985) tarafından yapılmıştır. Bu beşli likert tipi ölçek, 20 madde ile iş tatminini ölçmektedir. Ölçekteki örnek maddelerden bazıları şu şekildedir:

Beni her zaman meşgul etmesi bakımından (Aktivite)

Bağımsız çalışma imkânının olması bakımından (Bağımsız Olma)

Toplumda "saygın bir kişi" olma şansını bana vermesi bakımından (Sosyal Statü)

Katılımcıların ölçekteki maddelerle ilgili görüşlerini Hiç memnun değilim; Memnun değilim; Kararsızım; Memnunum; Çok memnunum; olarak işaretlemeleri beklenmektedir. Ölçekte tersine puanlanması gereken soru bulunmamaktadır. Tüm maddeler kullanılarak genel doyum düzeyi puanlanabilmektedir. Ölçek puanlanırken maddelerden alınan toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilen ortalama puanlar kullanılmaktadır. Tablo 10'da ölçeğin değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları belirtilmiştir.

Tablo 10

Minnesota İş Tatmin Ölçeğinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Ortalama Puan	Katılma Düzeyi
1.00-1.80	Hiç Memnun Değilim
1.81-2.60	Memnun Değilim
2.61-3.40	Kararsızım
3.41-4.20	Memnunum
4.21-5.00	Çok memnunum

Bu çalışmada toplanan veriler kullanılarak, Minnesota İş Tatmin ölçeğine yönelik doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. DFA analizi sonucunda elde edilen standartlaştırılmış faktör yükleri madde Tablo 11'de verilmiştir. Tablo da görüldüğü gibi maddelerin faktör yükleri. 54 ile. 86 arasında değişmektedir. Madde 5 ve madde 6

arasında, madde 13 ve madde 14 arasında, son olarak madde 9 ve madde 10 arasında yapılan hata kovaryansı sonucunda kabul edilebilir uyum değerlerine ulaşılmıştır. Buna göre X2/sd= 5, RMSEA= .80, CFI= .90, IFI = 90, GFI=97, TLI= .89, SRMR=.05 olarak bulunmuş ve bu değerler ölçeğin iyi uyum sağladığını göstermektedir. Bunlara ek olarak ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach alpha ve mcDonalds omega değerleri hesaplanmış Cronbach alpha. 92 ve mcDonalds omega.90 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 11

Minnesota İş Tatmin Ölçeğine İlişkin Madde İstatistikleri

					95% Güven Aralığı (GA)	
Maddeler	Faktör Yükü	Sh	z	p	Alt limit	Üst limit
MIN1	0.58	0.037	15.663	.001	0.508	0.653
MIN2	0.59	0.035	16.892	.001	0.526	0.665
MIN3	0.57	0.033	17.641	.001	0.510	0.638
MIN4	0.80	0.042	19.103	.001	0.716	0.880
MIN5	0.68	0.039	17.613	.001	0.607	0.759
MIN6	0.66	0.039	17.033	.001	0.584	0.736
MIN7	0.52	0.033	15.741	.001	0.459	0.589
MIN8	0.62	0.040	15.559	.001	0.547	0.705
MIN9	0.57	0.030	19.359	.001	0.514	0.630
MIN10	0.61	0.030	20.333	.001	0.556	0.675
MIN11	0.66	0.032	20.666	.001	0.599	0.725
MIN12	0.82	0.037	22.223	.001	0.753	0.898
MIN13	0.56	0.040	13.866	.001	0.481	0.639
MIN14	0.60	0.038	15.797	.001	0.529	0.679
MIN15	0.86	0.036	24.231	.001	0.794	0.933
MIN16	0.72	0.041	17.752	.001	0.644	0.803
MIN17	0.54	0.037	14.513	.001	0.468	0.614
MIN18	0.79	0.039	20.210	.001	0.716	0.870
MIN19	0.79	0.035	22.634	.001	0.722	0.858
MIN20	0.71	0.032	22.290	.001	0.644	0.768

3.3.3. Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği

Bilişim öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının ölçülmesi için Gülmez, Somyürek ve Yalın (2019) tarafından geliştirilen Mesleki Yeterlik Algısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek ISTE Bilgisayar Öğretmenleri Standartları baz alınarak hazırlanmıştır (Ek-3). Ölçek üç faktöre göre yeterlikleri ölçülmektedir. İlk faktör içerik bilgisi 1-12 maddelerdeki 12 sorudan oluşmaktadır. İkinci faktör Öğretme ve Öğrenme Stratejileri 13-25 maddeler arasındaki 13 sorudan oluşmaktadır. Üçüncü faktör Mesleki Bilgi ve Beceriler 26-30 arasındaki 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte tersine puanlanması gereken soru bulunmamaktadır. Beşli likert tipindeki 3 faktör ve 30 maddeden oluşan ölçeğin orjinal çalışmada geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Orjinal çalışmadaki Cronbach Alpha testi sonucunda; İçerik Bilgisi faktörünün güvenirliği α=0,920, Öğretim ve Öğrenme Stratejileri faktörünün güvenirliği α=0,949 ve Mesleki Bilgi ve Beceriler faktörünün güvenirliği α=0,892 bulunmuştur. Katılımcıların ölçekteki maddelerle ilgili görüşlerini "Çok az yeterli", "Kısmen Yeterli", "Orta Düzeyde Yeterli", "Yeterli", "Çok Yeterli" olarak işaretlemeleri beklenmektedir.

Ölçekteki her bir faktöre ait örnek maddelerden biri aşağıdaki şekildedir:

Faktör 1:İçerik Bilgisi

> *Basit veri türlerini etkin bir şekilde kullanabilirim. (Açıklama: Basit veri türleri, programlama dilinin desteklediği önceden tanımlanmış sayısal, metinsel ve mantıksal vb. türlerdir. Yeni değişkenlerin oluşturulması sırasında programcılar tarafından kullanılan bu veri türleri önceden rezerve edilen anahtar kelimelerle adlandırılır.)*

Faktör 2:Öğretim ve Öğrenme Stratejileri

> *Problem çözme için fırsatlar sağlayan proje tabanlı yöntemleri seçebilirim.(proje tabanlı öğretim stratejisi için yeterlilik)*

Faktör 3:Mesleki Bilgi ve Beceriler

> *Bilgisayar bilimi ve bilgisayar eğitimi ile ilgili gerçekleşen sosyal konular ile araştırma konularında bilgi sahibiyim. (Açıklama: Bilgisayar bilimleri eğitimi ile ilgili sosyal konular derken medya okuryazarlığı, bilgi güvenliği gibi konular kastedilmektedir.)*

Ölçek sonuçları dört aralık içeren bir genişliğe dağıtılmıştır. Bu genişliği, ölçeğin seçenek sayısına bölerek (4:5=0.8) ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Faktör puanlarının değerlendirilmesinde Tablo 12'de verilen puan aralıkları esas alınmıştır.

Tablo 12

Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeği Puan Aralıkları

Ortalama Puan	Katılma Düzeyi
1.00-1.80	Çok Az yeterli
1.81-2.60	Kısmen Yeterli
2.61-3.40	Orta Düzeyde Yeterli
3.41-4.20	Yeterli
4.21-5.00	Çok Yeterli

Ölçeğin orijinal faktör yapısı, bilişim öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiş bir önceki çalışmaya dayanmaktadır. Ancak, bu çalışmanın örneklemi bilişim öğretmenleridir. Örneklemin farklılık göstermesi nedeniyle, ölçeğin faktör yapısının geçerliliğini doğrulamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen standartlaştırılmış faktör yükleri madde Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13

Bilişim Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri Ölçeğine İlişkin Madde İstatistikleri

						95% GA	
Faktörler	Maddeler	Faktör yükü	Sh.	z	p	Alt limit	Üst limit
İçerik Bilgisi	MES1	0.701	0.035	19.986	.001	0.632	0.770
	MES2	0.868	0.034	25.509	.001	0.801	0.934
	MES3	0.843	0.033	25.692	.001	0.778	0.907
	MES4	0.893	0.032	27.672	.001	0.830	0.956
	MES5	0.958	0.032	29.547	.001	0.894	1.022
	MES6	0.857	0.030	28.141	.001	0.797	0.916
	MES7	0.971	0.034	28.969	.001	0.905	1.037
	MES8	0.834	0.033	25.463	.001	0.770	0.898
	MES9	0.904	0.030	30.201	.001	0.846	0.963

	MES10	0.838	0.032	25.850	.001	0.775	0.902
	MES11	0.850	0.036	23.650	.001	0.779	0.920
	MES12	0.632	0.031	20.120	.001	0.570	0.693
Öğretme ve Öğrenme Stratejileri	MES13	0.749	0.032	23.463	.001	0.687	0.812
	MES14	0.787	0.031	25.328	.001	0.726	0.848
	MES15	0.725	0.028	26.303	.001	0.671	0.779
	MES16	0.722	0.028	25.853	.001	0.668	0.777
	MES17	0.717	0.025	28.484	.001	0.668	0.767
	MES18	0.762	0.026	29.048	.001	0.711	0.814
	MES19	0.764	0.031	24.333	.001	0.702	0.825
	MES20	0.826	0.029	28.182	.001	0.769	0.883
	MES21	0.800	0.027	29.118	.001	0.746	0.854
	MES22	0.749	0.027	27.406	.001	0.695	0.802
	MES23	0.764	0.027	28.560	.001	0.711	0.816
	MES24	0.651	0.026	24.609	.001	0.599	0.702
	MES25	0.740	0.028	26.827	.001	0.686	0.795
Mesleki Bilgi ve Beceriler	MES26	0.742	0.029	26.039	.001	0.687	0.798
	MES27	0.771	0.026	29.942	.001	0.721	0.822
	MES28	0.785	0.026	29.626	.001	0.733	0.836
	MES29	0.678	0.025	27.347	.001	0.629	0.726
	MES30	0.752	0.027	28.149	.001	0.700	0.804

Tablo 13'de görüldüğü gibi maddelerin faktör yükleri 63 ile 96 arasında değişmektedir. Madde 15 ve madde 16 arasında, madde 22 ve madde 23 arasında son olarak madde 4 ve madde 5 arasında yapılan hata kovaryansı sonucunda kabul edilebilir uyum değerlerin ulaşılmıştır. Buna göre X^2/sd= 5, RMSEA= .78, CFI= .91, IFI = 91, GFI=95, TLI= .90, SRMR=.06 olarak bulunmuş ve bu değerler ölçeğin iyi uyum sağladığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapmasında Cronbach Alpha ve McDonald's Omega değerleri hesaplanmıştır. Tablo 14'de görüldüğü üzere bu değerler güvenirliğin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 14

Mesleki Yeterlikleri Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Analizi

Faktörler	ω	α
İçerik Bilgisi	0.935	0.944
Öğretme ve Öğrenme Stratejileri	0.940	0.953
Mesleki Bilgi ve Beceriler	0.910	0.906
Toplam	0.957	0.970

3.3.4. Kişisel Küre-Envanteri

Katılımcıların mesleki kişilik tiplerini belirlemek için orjinali Tracey (2002) tarafından geliştirilen ve Özyürek vd. (2020) tarafından Türkçe uyarlanan Kişisel Küre Envanteri Kısa Formu (KKE-KF-) kullanılmıştır. 40 maddeden oluşan bu envanter ile farklı alt ölçekler hesaplanabilmektedir. 7'li Likert tipi ölçekteki maddeleri katılımcıların hem ilgilere (hoşlanma) hem de yeterlik algısına (yapabilirlik) göre derecelendirilmesi beklenmektedir. Yetkinlik beklentileri, 1'den ("yapamam") 7'ye kadar ("çok iyi yapabilirim") puanlanırken, ilgi alanları 1 ("Hiç hoşlanmam") ile 7 ("Çok hoşlanırım") arasında derecelendirilmektedir (Özyürek, Vardarlı & Tracey, 2021).

Ölçekte yer alan örnek bir maddelerden biri şu şekildedir:

Bir restorana gelen kişilere yer göstermek

Hiç Hoşlanmam Çok Hoşlanırım

1 2 3 4 5 6 7

Yapamam Çok iyi Yapabilirim

1 2 3 4 5 6 7

Bu çalışmada bu envanter ile hesaplanabilen 3 alt ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler; sekiz dilimli, dört kutup ve altıgen model şeklindedir. Kullanılan alt ölçekler Tablo 15'te sunulmaktadır.

Tablo 15

KKE-KF Alt Ölçekleri

Sekizli Kişilik Modeli	Dörtlü Kişilik Modeli	Altıgen Kişilik Tipleri Modeli
Sosyal kolaylaştırma	İnsanlar	Realistik
Yönetim	Nesneler	Araştırmacı
İş ayrıntıları	Veriler	Yaratıcı
Veri İşleme	Fikirler	Sosyal
Mekanik		Girişimci
Doğa/açık alan		Düzenli
Sanatçı		
Yardım		

Tablo 16'da sekiz dilimli ölçekler için ilgi ve yeterlilik algısı puanları hesaplamasında kullanılan maddeler ve formül verilmektedir.

Tablo 16

Sekizli Kişilik Modeli Ölçekleri

Ölçek İsmi	Formül	Puan Genişliği
Sosyal kolaylaştırma	(m1+m11+m21+m31)/4	1-7
Yönetim	(m2+m12+m22+m32)/4	1-7
İş ayrıntıları	(m3+m13+m23+m33)/4	1-7
Veri işleme	(m4+m14+m24+m34)/4	1-7
Mekanik	(m5+m15+m25+m35)/4	1-7
Doğa/açık alan	(m6+m16+m26+m36)/4	1-7
Sanat	(m7+m17+m27+m37)/4	1-7
Yardım	(m8+m18+m28+m38)/4	1-7

Tablo 17'de puan hesaplamalarında kullanılan maddeler ve formül verilmiştir.

Tablo 17

Dörtlü Kişilik Modeli Ölçekleri

Ölçek İsmi	Formül	Puan Genişliği
İnsanlar	.924 x (Yardım Ölçeği Puanı + Sosyal Kolaylaştırma Ölçeği puanı) + .383 x (Yönetim Ölçeği Puanı + Sanat Ölçeği Puanı)	2,614-18,298
Nesneler	.924 x (Veri İşleme Ölçeği Puanı + Mekanik Ölçeği Puanı) + .383 x (İş Ayrıntıları Ölçeği Puanı + Doğa/Açık Alan Ölçeği Puanı)	2,614-18,298
Veriler	.924 x (Yönetim Ölçeği Puanı + İş Ayrıntıları Ölçeği Puanı) + .383 x (Sosyal Kolaylaştırma Ölçeği Puanı + Veri İşleme Ölçeği Puanı)	2,614-18,298
Fikirler	.924 x (Sanat Ölçeği Puanı + Doğa/Açık Alan Ölçeği Puanı) + .383 x (Mekanik Ölçeği Puanı + Yardım Ölçeği Puanı)	2,614-18,298

Tablo 18'de altıgen model ölçek hesaplamalarında kullanılan maddeler ve formül Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 18

Altıgen Kişilik Tipleri Modeli Ölçekleri

Ölçek ismi	Formül	Puan Genişliği
Realistik	(m5+m15+m25+m35)/4	1-7
Araştırmacı	(m6+m16+m26+m36)/4	1-7
Yaratıcı	(m7+m17+m27+m37)/4	1-7
Sosyal	(2*(m8+m18+m28+m38)/4+(m1+m11+m21+m31)/4)/3	1-7
Girişimci	(2*(m2+m12+m22+m32)/4)+(m1+m11+m21+m31)/4)/3	1-7
Düzenli	(2*(m4+m14+m24+m34)/4)+ (m3+m13+m21+m33)/4)/3	1-7

Orjinal çalışmada envanterin güvenirlik katsayısı. 89 olarak bulunmuştur (Tracey, 2010). Lise ve üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada Cronbach alfa değeri ortalama α = .80 bulunmuştur (Özyürek vd., 2021).

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmadaki araştırma soruları ve analiz yöntemleri Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19.*Araştırma Soruları ve Analiz Yöntemleri*

Araştırma sorusu	Yöntemi
1. Bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri ne düzeydedir?	Betimsel Analiz
2. Bilişim öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları ne düzeydedir?	
3. Bilişim öğretmenlerinin mesleki kişilik tipleri nasıldır?	
4.Bilişim öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri cinsiyetlerine ve çalıştıkları okulda laboratuvar olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?	Bağımsız Örneklemler T Testi
5.Bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri çalıştıkları okul türüne ve meslek tecrübelerine göre farklılaşmakta mıdır?	Tek Yönlü Varyans Analizi
6.Bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri, mesleki yeterlik algıları ve mesleki kişilik tipleri (alt ölçeklerinden elde edilen puanları) arasında ilişki var mıdır?	Korelasyon Analizi
7.Bilişim öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları, mesleki kişilik tipleri (alt ölçeklerinden elde edilen puanları), demografik özellikleri, meslekteki deneyimleri, ünvanları ve çevresel faktörler (okulunda bilgisayar laboratuvarı olması, okulunda robotik laboratuvarı olması), iş tatminlerindeki varyansın ne kadarını yordamaktadır?	Regresyon Analizi

"Bilişim öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri nedir?", "Bilişim öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları ne düzeydedir?" ve "Bilişim öğretmenlerinin mesleki kişilik tipleri nasıldır?" sorularına cevap vermek amacıyla yüzde, ortalama, standart sapma, varyans, çarpıklık, basıklık gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. "Bilişim öğretmenlerinin iş tatmini düzeyleri cinsiyetlerine ve çalıştıkları okulda laboratuvar olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap vermek için Bağımsız Örneklemler t testi kullanılmıştır. Bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri çalıştıkları okul türüne ve meslek tecrübelerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna cevap vermek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. "Bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri, mesleki yeterlik algıları ve mesleki kişilik tipleri (alt ölçeklerinden elde edilen puanları) arasında ilişki var mıdır?" sorusu için korelasyon analizi yapılmıştır. " Bilişim öğretmenlerinin mesleki yeterlik

algıları, mesleki kişilik tipleri (alt ölçeklerinden elde edilen puanları), demografik özellikleri, meslekteki deneyimleri, unvanları ve çevresel faktörler (okulunda bilgisayar laboratuvarı olması, okulunda robotik laboratuvarı olması), iş tatminlerindeki varyansın ne kadarını yordamaktadır?" sorusu için Regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon için varsayımlar incelenmiş standardize edilmiş hata katsayılarının normal dağıldığı tespit edilmiştir. Verilerin çoklu doğrusallığı karşılayıp karşılamadığını test etmek için Q-Q Grafiği (Q-Q Plot) incelenmiştir. Normal dağılım gösterip göstermediği ayrıca basıklık ve çarpık değerleri ile incelenmiştir. Alan yazında -2 ile +2 aralığında önerildiği (George & Mallery, 2016) analizlerde R Statistical programı 4.1.2 versiyonu lavaan paketi (Rosseel, 2012) ve IBM SPSS 26 programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Bilişim Öğretmenlerinin İş tatminleri, Mesleki Yeterlik Algıları ve Mesleki Kişilik Tipleri

Çalışmanın ilk üç araştırma sorusuna cevap vermek amacıyla, bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri, mesleki yeterlikleri olan içerik bilgisi, öğretme ve öğrenme stratejileri ve mesleki bilgi ve beceriler ile Mesleki Kişilik Tipleri olan Sekizli profil (Sosyal kolaylaştırma, Yönetim, İş ayrıntıları, Veri işleme, Mekanik, Doğa/açık alan ve Sanat Yardım), altıgen model (Realistik, Araştırmacı, Yaratıcı, Sosyal, Girişimci, Düzenli), Dörtlü model (İnsanlar, Nesneler, Veriler, Fikirler) değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler (N=846)

Değişkenler	N	Ortalama	Ss.	Varyans	Çarpıklık	Basıklık	En düşük değer	En yüksek değer
İş Tatmini	846	3.428	0.702	0.493	-0.307	0.090	1.000	5.000
Mesleki Yeterlik Algısı								
İçerik Bilgisi	846	3.531	0.875	0.766	-0.490	-0.060	1.000	5.000

Öğretme ve Öğrenme Stratejileri	846	3.865	0.775	0.600	-0.817	0.822	1.000	5.000
Mesleki Bilgi ve Beceriler	846	4.006	0.782	0.611	-1.017	1.659	1.000	5.000
Mesleki Kişilik Tipleri								
8'li Kişilik Modeli								
Sosyal kolaylaştırma	846	3.656	1.386	1.921	0.097	-0.612	1.000	7.000
Yönetim	846	4.298	1.476	2.179	-0.116	-0.619	1.000	7.000
İş Ayrıntıları	846	3.907	1.683	2.833	0.037	-0.941	1.000	7.000
Veri İşleme	846	4.106	1.384	1.915	-0.020	-0.583	1.000	7.000
Mekanik	846	3.384	1.655	2.739	0.269	-0.870	1.000	7.000
Doğa/Açık Alan	846	4.176	1.402	1.965	-0.189	-0.570	1.000	7.000
Sanat	846	3.744	1.686	2.841	0.125	-0.948	1.000	7.000
Yardım	846	4.524	1.365	1.863	-0.256	-0.471	1.000	7.000
Altıgen Kişilik Tipleri Modeli								
Realistik	846	3.384	1.655	2.739	0.269	-0.870	1.000	7.000
Araştırmacı	846	4.176	1.402	1.965	-0.189	-0.570	1.000	7.000
Yaratıcı	846	3.744	1.686	2.841	0.125	-0.948	1.000	7.000
Sosyal	846	4.235	1.209	1.463	-0.203	-0.404	1.000	7.000
Girişimci	846	4.084	1.318	1.737	-0.033	-0.609	1.000	7.000
Düzenli	846	4.040	1.343	1.803	0.014	-0.555	1.000	7.000
4'lü Kişilik Modeli								
İnsanlar	846	10.639	2.935	8.612	-0.048	-0.387	2.997	18.298
Nesneler	846	10.016	3.367	11.333	0.116	-0.625	2.710	18.298
Veriler	846	10.554	3.408	11.612	0.017	-0.638	2.614	18.298
Fikirler	846	10.346	3.100	9.612	-0.003	-0.438	2.614	18.298

Tablo 20'de görüldüğü üzere değişkenlerin çarpıklık değerleri -.1.2 ile 0.27 arasında, basıklık değerleri ise -.95 ile 1.7 arasında değişmektedir. Değişkenlerin normal dağıldığı görülmüştür.

Veri analizi sonuçlarına göre bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin genel olarak "orta-üst" seviyede (x=3,42) olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Standart sapmanın 0.702 olması, iş tatmini puanlarının ortalamaya göre çok geniş bir dağılım göstermediğini, yani

katılımcıların iş tatmini algılarının birbirine oldukça yakın olduğunu göstermektedir. Negatif çarpıklık değeri, verilerin sola doğru hafifçe çarpık olduğunu, yani ortalamadan düşük puan alan kişilerin sayısının bir miktar daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Basıklık değeri (0.090), dağılımın normal dağılıma oldukça yakın olduğunu, yani puanların aşırı uçlarda yoğunlaşmadığını göstermektedir. Ölçekte en düşük değerin 1 ve en yüksek değerin 5 olarak görülmesi, katılımcıların iş tatminine dair geniş bir yelpazede görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Mesleki yeterlilik algısına yönelik veriler analiz edildiğinde, genel olarak bilişim öğretmenlerinin kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. En yüksek ortalamanın Mesleki Bilgi ve Beceriler faktöründe (x=4,00), ikinci sırada Öğretme ve Öğrenme stratejileri faktöründe (x=3,86), en düşük puanın ise İçerik Bilgisi faktöründe (x=3,53) olduğu görülmüştür. İçerik bilgisi faktörünün ortalaması (3.531), katılımcıların içerik bilgisine dair algılarının orta-üst seviyede olduğunu göstermektedir. Standart sapma (0.875), puanların ortalamaya göre biraz daha fazla çeşitlilik gösterdiğini, ancak çok geniş bir dağılım olmadığını işaret eder. Çarpıklık değeri (-0.490), dağılımın sola çarpık olduğunu, yani ortalamadan düşük puan alan kişilerin bir miktar daha fazla olduğunu göstermektedir. Basıklık değeri (-0.060), dağılımın normale çok yakın olduğunu, dolayısıyla uç değerlerin aşırı bir yoğunluk oluşturmadığını ifade eder. En düşük değer (1.000) ve en yüksek değer (5.000), ise katılımcıların içerik bilgisi algılarında geniş bir yelpazede değerlere sahip olduklarını gösterir. Öğretme ve öğrenme stratejileri faktörünün 3.865 olan ortalaması bu konumundaki yeterlik algısının orta-üst seviyede ve İçerik Bilgisi faktörüne göre biraz daha yüksek olduğunu gösterir. Standart sapma (0.775), puanların ortalamaya göre fazla sapma göstermediğini, katılımcıların bu konuda benzer algılara sahip olduklarını belirtir. Çarpıklık değeri (-0.817), verilerin sola daha belirgin bir şekilde çarpık olduğunu ve ortalamadan düşük puanların biraz daha fazla olduğunu gösterir. Basıklık değeri (0.822), dağılımın uç değerlerde bir miktar yoğunlaştığını gösterir. En düşük ve en yüksek değerlerin (1.000 ve 5.000) bulunması, katılımcıların öğretme ve öğrenme stratejilerine yönelik algılarının geniş bir spektrumda farklılık gösterdiğini ifade eder. Mesleki bilgi ve beceriler faktörünün ortalaması (4.006), katılımcıların bu alanda yüksek bir algıya sahip olduklarını ve diğer alanlara kıyasla bu faktörde daha yeterli olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Standart sapma (0.782), katılımcıların mesleki bilgi ve beceriler konusundaki algılarının birbirine oldukça yakın olduğunu ifade eder. Çarpıklık değeri (-

1.017), verilerin sola çarpık olduğunu, yani ortalamadan düşük puan alan kişilerin daha fazla olduğunu gösterir. Basıklık değeri (1.659), dağılımın uç değerlerde yoğunlaşmaya meyilli olduğunu belirtir. En düşük ve en yüksek değerlerin 1.000 ve 5.000 olması, katılımcıların mesleki bilgi ve beceriler konusunda geniş bir yelpazede görüşlere sahip olduklarını ifade eder.

Bilişim öğretmenlerinin kişilik tipleri ile ilgili araştırma sonuçlarına göre sekizli kişilik modeli ölçeğinde en yüksek puan yardım (x=4.524), ikinci sırada yönetim (x=4.298) ve üçüncü sırada doğa/açık alan (x=4.176) olmuştur. Dördüncü sırada veri işleme (x=4.106), beşinci sırada iş ayrıntıları (x=3.907), altıncı sırada sanat (x=3.744), yedinci sırada sosyal kolaylaştırma (x=3.656) yer almaktadır. En düşük puanın ise mekanik (x=3.384) kişilik tipinde alındığı görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, dağılımlar genelde simetriye yakın ve uç değerlerde aşırı bir yoğunlaşma göstermeyen bir yapı sergilemektedir. Bu durum, kişilik tipleri (KKE-KF sekizli kişilik modeli) açısından homojen bir grubun olmadığına ve katılımcıların farklı kişilik özelliklerine sahip olduğuna işaret eder. Örneğin, yardım etme eğilimindeki hafif sola çarpıklık, bu eğilimin daha düşük olduğu kişilerin nispeten daha fazla olduğunu, buna karşın genel olarak yüksek bir yardım eğiliminden söz edilebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, katılımcıların geniş bir yelpazede kişilik özelliklerine sahip olduğunu ve yardım etme ve yönetim gibi sosyal odaklı kişilik tipleri ön plana çıktığı söylenebilir. Altıgen Kişilik Tipleri Modeli' ne göre en yüksek puan alan özellik Sosyal (x=4.235) kişilik tipi olmuştur. Sırasıyla Araştırmacı (x=4.176), Girişimci (x=4.084), Düzenli (x=4.040), Yaratıcı (x=3.744) ve en düşük puan alan özellik Realistik (x=3.384) olmuştur. Dörtlü Kişilik Modeli ölçeklerde de altıgen modele uyumlu olarak en yüksek puan İnsanlar (x=10.639) en düşük puan Nesneler(x=10.016) kutbunda toplanmıştır. İkinci sırada Veriler (x=10.554) ve üçüncü sırada Fikirler (x=10.346) yer almaktadır. Bu durum öğretmenlerin insanlarla ilgilenmesi öğrencilerle etkili iletişim kurmaları yönünde olumlu bir sonuç olarak görülmektedir.

4.2. Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Cinsiyete, Çalıştıkları Okulda Laboratuvar Bulunma Durumuna, Çalıştıkları Okul Türüne ve Mesleki Tecrübeye Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmada, çalışmanın dördüncü araştırma sorusuna cevap vermek amacıyla Bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin cinsiyete, çalıştıkları okulda laboratuvar bulunma durumuna, çalıştıkları okul türüne ve mesleki tecrübeye göre değişimi incelenmiştir. Bilişim öğretmenlerinin iş tatmini düzeylerinin cinsiyete ve laboratuvar bulunup bulunmadığına göre incelenmesine yönelik t testi sonuçları, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 21'de verilmiştir. Tüm karşılaştırma testlerinde varyansların eşit olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 21

Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Cinsiyete ve Çalıştıkları Okulda Laboratuvar Bulunma Durumuna Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	t	Sd	p	d
Kadın	470	3.333	0.700	-4.450	844	.001	-0.308
Erkek	376	3.547	0.687				
Laboratuvar Olma Durumu							
Evet	640	3.468	0.671	2.942	844	0.003	0.236
Hayır	206	3.303	0.781				

Tablo 21'de görüldüğü üzere Bilişim öğretmenlerinin toplam iş tatminleri incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t(844)= -4.450$, $p< .001$]. Buna göre erkeklerin iş tatminleri kadınlara göre daha yüksektir. Bu farkın iş tatmini açısından orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir (Cohen d= 0.31).

Benzer şekilde Bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri çalıştıkları okulda laboratuvar bulunup bulunmamasına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t(844)= 2.942$, $p< .01$]. Buna göre okulda laboratuvar bulunması iş tatminleri yükseltmektedir. Bu fark küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen d= 0.24).

Bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin, çalıştıkları okul türüne ve mesleki tecrübelerine göre incelenmesine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları, ortalamaları ve standart

sapmaları sırası ile Tablo 22 ve Tablo 23'te verilmiştir. Varyansların eşit olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 22

Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Okul türü	N	Mean	SD	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Anadolu Lisesi	92	3.360	0.670	4.510	9	0.501	1.017	0.425	0.011
Bilim Sanat Merkezi	43	3.536	0.602						
Diğer	48	3.392	0.731						
Fen Lisesi	32	3.428	0.964						
Halk Eğitim Merkezi	27	3.707	0.631						
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü	14	3.700	0.530						
İmam Hatip Lisesi	16	3.462	0.711						
İmam Hatip Ortaokulu	60	3.354	0.816						
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	101	3.418	0.634						
Ortaokul	413	3.420	0.699						

Tablo 22'de görüldüğü üzere, Bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri arasında çalıştıkları okul türüne göre göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 23

Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Mesleki Tecrübelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki tecrübe	N	Mean	SD	KT	Sd	KO	F	p	η^2
0-5	83	3.529	0.671	5.035	5	1.007	2.055	0.069	0.012
6-10	223	3.507	0.710						
11-15	184	3.355	0.748						
16-20	257	3.367	0.680						
21-25	77	3.414	0.666						
25 üzeri	22	3.620	0.620						

Tablo 23'te görüldüğü üzere, Bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri arasında, mesleki tecrübelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

4.3. Bilişim Öğretmenlerinin İş tatminleri, Mesleki Yeterlik Algıları ve Mesleki Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki

Çalışmada beşinci araştırma sorusuna cevap vermek amacıyla, bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri, mesleki yeterlik algıları ve mesleki kişilik tipleri (alt ölçeklerinden elde edilen puanları) arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda belirlenen değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 24'te verilmiştir. Tablo 24'te görüldüğü üzere iş tatmini ile Mesleki Yeterlik algılarının ilk faktörü olan İçerik Bilgisi arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .22$, $p< .01$), ikinci faktörü olan Öğretme ve Öğrenme Stratejileri arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .30$, $p< .01$), ve üçüncü faktörü olan Mesleki Bilgi ve Beceriler arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .28$, $p< .01$) tespit edilmiştir. İş tatmini ile Mesleki Kişilik Tipleri (KKE-KF Sekizli Kişilik Modeli boyutları) olan Sosyal kolaylaştırma arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .15$, $p< .01$), Yönetim arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .12$, $p< .01$), İş ayrıntıları arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .13$, $p< .01$), Veri işleme arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .18$, $p< .01$), Mekanik arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .16$, $p< .01$), Doğa/açık alan arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .16$, $p< .01$) Yardım arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .13$, $p< .01$) tespit edilmiştir. İş tatmini ile Sanat arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. İş tatmini ile Mesleki Kişilik Tipleri (KKE-KF Altıgen Kişilik Tipleri) olan Realistik arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .16$, $p< .01$), Araştırmacı arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .16$, $p< .01$), Sosyal arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .15$, $p< .01$), Girişimci arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .14$, $p< .01$), Düzenli arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .18$, $p< .01$) tespit edilmiştir. İş tatmini ile Yaratıcı arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. İş tatmini ile Mesleki Kişilik Tipleri (KKE-KF Dörtlü Kişilik Modeli boyutları) olan İnsanlar arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .13$, $p< .01$), Nesneler arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .19$, $p< .01$), Veriler arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .16$, $p< .01$), Fikirler arasında anlamlı pozitif ilişki ($r= .10$, $p< .01$) tespit edilmiştir. Bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusal ilişki problemi bulunmamaktadır.

Tablo 24

Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1 İş Tatmini	1	,219**	,301**	,283**	,146**	,120**	,134**	,180**	,158**	,163*	-0,036	,130*	,158**	,163**	-0,036	,153**	,141**	,180**	,135**	,192**	,160**	,104**
2 İçerik Bilgisi	,219**	1	,742**	,642**	,116**	,188**	,183**	,429**	,233**	,230*	,087*	,128*	,233**	,230**	,087*	,140**	,181**	,371**	,161**	,340**	,244**	,209**
3 Öğretme ve Öğrenme Stratejileri	,301**	,742**	1	,822**	,115**	,220**	,166**	,360**	,175**	,239*	,149**	,230*	,175**	,239**	,149**	,217**	,204**	,316**	,224**	,286**	,237**	,249**
4 Mesleki Bilgi ve Beceriler	,283**	,642**	,822**	1	,122**	,248**	,204**	,345**	,204**	,251*	,118**	,207*	,204**	,251**	,118**	,202**	,228**	,322**	,216**	,303**	,265**	,241**
5 Sosyal Kolaylaştırma	,146**	,116**	,115**	,122**	1	,611**	,484**	,408**	,448**	,450*	,334**	,501*	,448**	,450**	,334**	,759**	,806**	,482**	,843**	,523**	,684**	,532**
6 Yönetim	,120**	,188**	,220**	,248**	,611**	1	,706**	,586**	,540**	,410*	,231**	,380*	,540**	,410**	,231**	,519**	,961**	,697**	,673**	,668**	,909**	,462**
7 İş Ayrıntıları	,134**	,183**	,166**	,204**	,484**	,706**	1	,615**	,533**	,338*	,109**	,243*	,533**	,338**	,109**	,367**	,697**	,841**	,475**	,721**	,910**	,346**
8 Veri işleme	,180**	,429**	,360**	,345**	,408**	,586**	,615**	1	,696**	,574*	,290**	,297*	,696**	,574**	,290**	,379**	,580**	,944**	,482**	,905**	,734**	,578**
9 Mekanik	,158**	,233**	,175**	,204**	,448**	,540**	,533**	,696**	1	,515*	,223**	,241*	1,000**	,515**	,223**	,353**	,560**	,701**	,452**	,903**	,637**	,572**
10 Doğa Açık Alan	,163**	,230**	,239**	,251**	,450**	,410**	,338**	,574**	,515**	1	,481**	,418*	,515**	1,000**	,481**	,487**	,464**	,536**	,561**	,677**	,478**	,835**
11 Sanat	-0,036	,087*	,149**	,118**	,334**	,231**	,109**	,290**	,223**	,481*	1	,540*	,223**	,481**	1,000**	,534**	,290**	,244**	,642**	,309**	,239**	,840**

12 Yardım	,130**	,128**	,230**	,207**	,501**	,380**	,243**	,297**	,241**	,418**	,540**	1	,241**	,418**	,540**	,944**	,459**	,305**	,840**	,335**	,387**	,664**
13 Realistik	,158**	,233**	,175**	,204**	,448**	,540**	,533**	,696**	1,000**	,515**	,223**	,241**	1	,515**	,223**	,353**	,560**	,701**	,452**	,903**	,637**	,572**
14 Araştırmacı	,163**	,230**	,239**	,251**	,450**	,410**	,338**	,574**	,515**	1,000**	,481**	,418**	,515**	1	,481**	,487**	,464**	,536**	,561**	,677**	,478**	,835**
15 Yaratıcı	-0,036	,087*	,149**	,118**	,334**	,231**	,109**	,290**	,223**	,481**	1,000**	,540**	,223**	,481**	1	,534**	,290**	,244**	,642**	,309**	,239**	,840**
16 Sosyal	,153**	,140**	,217**	,202**	,759**	,519**	,367**	,379**	,353**	,487**	,534**	,944**	,353**	,487**	,534**	1	,654**	,414**	,954**	,452**	,553**	,703**
17 Girişimci	,141**	,181**	,204**	,228**	,806**	,961**	,697**	,580**	,560**	,464**	,290**	,459**	,560**	,464**	,290**	,654**	1	,690**	,798**	,682**	,918**	,531**
18 Düzenli	,180**	,371**	,316**	,322**	,482**	,697**	,841**	,944**	,701**	,536**	,244**	,305**	,701**	,536**	,244**	,414**	,690**	1	,530**	,923**	,885**	,541**
19 İnsanlar	,135**	,161**	,224**	,216**	,843**	,673**	,475**	,482**	,452**	,561**	,642**	,840**	,452**	,561**	,642**	,954**	,798**	,530**	1	,569**	,693**	,791**
20 Nesneler	,192**	,340**	,286**	,303**	,523**	,668**	,721**	,905**	,903**	,677**	,309**	,335**	,903**	,677**	,309**	,452**	,682**	,923**	,569**	1	,819**	,679**
21 Veriler	,160**	,244**	,237**	,265**	,684**	,909**	,910**	,734**	,637**	,478**	,239**	,387**	,637**	,478**	,239**	,553**	,918**	,885**	,693**	,819**	1	,515**
22 Fikirler	,104**	,209**	,249**	,241**	,532**	,462**	,346**	,578**	,572**	,835**	,840**	,664**	,572**	,835**	,840**	,703**	,531**	,541**	,791**	,679**	,515**	1

** p < .05, ** p < .01, *** p < .001*

4.4. Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Yordayıcıları

Çalışmanın son araştırma sorusuna cevap vermek amacıyla, Bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin cinsiyet, çalıştıkları okulda bilgisayar laboratuvarı olup olmaması, robotik kodlama laboratuvarının olup olmaması, yaş, mesleki tecrübe, mesleki yeterlik algılarına yönelik faktörler olan İçerik Bilgisi, Öğretme ve Öğrenme Stratejileri ve Mesleki Bilgi ve Beceriler, Mesleki Kişilik Tipleri (KKE-KF Sekizli kişilik model boyutları) olan Sosyal kolaylaştırma, Yönetim, İş ayrıntıları, Veri işleme, Mekanik, Doğa/açık alan ve Sanat Yardım değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Analizde Çoklu doğrusal bağıntı sorununu önlemek amacıyla VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Tolerans .63 ile .85 arasında VIF 1.11 ile 1.91 arasında değerler almıştır. Durbin-Watson değerinin 1.67 olduğu yani oto-korelasyon sorununun olmadığı söylenebilir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	95% Güven Aralığı	
							Alt limit	Üst limit
1	Sabit	3.544	0.086		41.053	< .001	3.374	3.713
	Cinsiyet*	-0.218	0.048	-0.154	-4.494	< .001	-0.313	-0.123
	Laboratuvar Olma Durumu	0.146	0.057	0.089	2.562	0.011	0.034	0.258
	Robotik Laboratuvarı Olma Durumu	0.103	0.055	0.065	1.861	0.063	-0.006	0.211
	Yaş	0.018	0.042	0.028	0.429	0.668	-0.064	0.100
	Mesleki tecrübe	-0.060	0.037	-0.106	-1.622	0.105	-0.132	0.013
2	Sabit	2.429	0.150		16.236	< .001	2.136	2.723
	Cinsiyet*	-0.221	0.047	-0.156	-4.711	< .001	-0.313	-0.129
	Laboratuvar Olma Durumu	0.103	0.055	0.063	1.872	0.062	-0.005	0.211

	Robotik Laboratuvarı Olma Durumu	0.036	0.054	0.023	0.670	0.503	-0.070	0.142
	Yaş	0.077	0.041	0.120	1.895	0.058	-0.003	0.157
	Mesleki Tecrübe	-0.095	0.035	-0.169	-2.689	0.007	-0.165	-0.026
	İçerik Bilgisi	-0.053	0.040	-0.066	-1.344	0.179	-0.131	0.025
	Öğretme ve Öğrenme Stratejileri	0.207	0.061	0.229	3.424	< .001	0.089	0.326
	Mesleki Bilgi ve Beceriler	0.123	0.052	0.137	2.373	0.018	0.021	0.224
3	Sabit	2.216	0.158		14.047	< .001	1.906	2.526
	Cinsiyet*	-0.206	0.052	-0.146	-3.944	< .001	-0.309	-0.104
	Laboratuvar Olma Durumu	0.124	0.054	0.076	2.284	0.023	0.018	0.231
	Robotik Laboratuvarı Olma Durumu	0.041	0.053	0.026	0.777	0.437	-0.063	0.146
	Yaş	0.077	0.040	0.121	1.940	0.053	-9,28	0.156
	Mesleki Tecrübe	-0.094	0.035	-0.166	-2.686	0.007	-0.162	-0.025
	İçerik Bilgisi	-0.067	0.040	-0.084	-1.659	0.097	-0.146	0.012
	Öğretme ve Öğrenme Stratejileri	0.208	0.060	0.230	3.467	< .001	0.090	0.326
	Mesleki Bilgi ve Beceriler	0.103	0.051	0.115	2.009	0.045	0.002	0.203
	Sosyal Kolaylaştırma	0.048	0.023	0.095	2.122	0.034	0.004	0.093
	Yönetim	-0.048	0.025	-0.101	-1.943	0.052	-0.097	4,90E
	İş Ayrıntıları	0.022	0.021	0.053	1.059	0.290	-0.019	0.063
	Veri İşleme	0.004	0.028	0.008	0.148	0.882	-0.052	0.060
	Mekanik	0.002	0.021	0.005	0.098	0.922	-0.039	0.043
	Doğa/Açık Alan	0.047	0.022	0.095	2.125	0.034	0.004	0.091
	Sanat	-0.078	0.017	-0.188	-4.590	< .001	-0.112	-0.045
	Yardım	0.071	0.023	0.139	3.146	0.002	0.027	0.116

Cinsiyet* (kadın= 1,erkek= 0), Laboratuvar olması (evet=1, hayır =0)

Tablo 25'te görüldüğü üzere, sadece demografik değişkenlerin olduğu model anlamlıdır [$F_{(840,5)}$= 7,7.633, p<.001, R^2=.04). Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında, Bilişim öğretmenlerinin genel mesleki doyumları düzeylerini cinsiyet (β= -.15, erkek öğretmenler lehine), bilgisayar laboratuvarı olması, (β= .09, pozitif yönde) yordamaktadır. Çalıştıkları okulda robotik laboratuvarı olup olmaması, mesleki tecrübe ve yaş ise yordayıcı değildir.

Demografik değişkenler ile birlikte Mesleki Yeterlik algılarının da dâhil edildiği model anlamlıdır [$F_{(837, 8)}$ = 15,731, p<.001, R^2=.13]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında Bilişim öğretmenlerinin genel iş tatminlerini cinsiyet, (β= -0.156, erkek öğretmenler lehine) ve mesleki tecrübe (β= -.17, negatif yönde), Mesleki Yeterlik algılarına yönelik faktörler olan, Öğretme ve Öğrenme Stratejileri (β= .23, pozitif yönde) ve Mesleki Bilgi ve Beceriler (β= .14, pozitif yönde) yordamaktadır. Bilgisayar laboratuvarı olup olması, robotik laboratuvar olup olmaması, yaş ve Mesleki Yeterlik algılarına yönelik üçüncü faktör olan İçerik Bilgisi ise yordayıcı değildir.

Son olarak demografik değişkenler, mesleki Yeterlik algıları ve Mesleki Kişilik Tipleri (KKE-KF Sekizli Kişilik Modeli boyutları) dâhil edildiği modelde anlamlıdır [$F_{(829, 16)}$= 10,771, p<.001, R^2=.17). Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerini cinsiyet, (β= -.15, erkek öğretmenler lehine), çalıştıkları okulda laboratuvar olması (β= 0.08, pozitif yönde) ve mesleki tecrübe (β= -.17, negatif yönde,), Mesleki Yeterlik algılarına yönelik faktörler olan Öğretme ve Öğrenme Stratejileri (β= .23, pozitif yönde) ve Mesleki Bilgi ve Beceriler (β= .12, pozitif yönde) yordamaktadır. KKE-KF Sekizli Kişilik Modeli boyutları olan Sosyal kolaylaştırma (β= .10, pozitif yönde), Doğa/açık alan (β= .10, pozitif yönde), Yardım (β= .14, pozitif yönde) ve Sanat (β= -.19, negatif yönde) yordamaktadır. Çalıştıkları okulda laboratuvar olup olmaması, robotik laboratuvarı olup olmaması, yaş, Mesleki Yeterlik algılarına yönelik üçüncü faktör olan İçerik Bilgisi ile Mesleki Kişilik Tipleri Sekizli Kişilik Modeli boyutlarından Yönetim, İş ayrıntıları, Veri işleme ve Mekanik ise yordayıcı değildir. Sonuç olarak yordayıcı değişkenler Bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin %16'sını açıklamaktadır.

Çalışmada test edilen modellerin R^2 farklarına ilişkin sonuçlar Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26

R^2 Değişim İstatistikleri

Model	R	R^2	ΔR^2	Std. H.	R Değişimi
1	0.208	0.043	0.038	0,688	0.043
2	0.362	0.131	0.122	0,657	0.087
3	0.415	0.172	0.156	0,644	0.041

Bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin cinsiyet, çalıştıkları okulda laboratuvar olup olmaması, robotik laboratuvarı olup olmaması, yaş, mesleki tecrübe, Mesleki Yeterlik algılarına yönelik faktörler olan İçerik Bilgisi, Öğretme ve Öğrenme Stratejileri ve Mesleki Bilgi ve Beceriler, Mesleki Kişilik Tipleri (KKE-KF Altıgen kişilik Tipleri) olan Realistik, Araştırmacı, Yaratıcı, Sosyal, Girişimci, Düzenli değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Analizde çoklu doğrusal bağıntı sorununu önlemek amacıyla VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Tolerans. 61 ile. 87 arasında VIF 1.17 ile 1.85 arasında değerler almıştır. Durbin-Watson değerinin 1.73 olduğu yani oto-korelasyon sorununun olmadığı söylenebilir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları

							95% Güven Aralığı	
Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	Alt limit	Üst limit
1	Sabit	3.544	0.086		41.053	< .001	3.374	3.713
	Cinsiyet	-0.218	0.048	-0.154	-4.494	< .001	-0.313	-0.123
	Laboratuvar Olma Durumu	0.146	0.057	0.089	2.562	0.011	0.034	0.258
	Robotik Laboratuvarı Olma Durumu	0.103	0.055	0.065	1.861	0.063	-0.006	0.211
	Yaş	0.018	0.042	0.028	0.429	0.668	-0.064	0.100
	Mesleki tecrübe	-0.060	0.037	-0.106	-1.622	0.105	-0.132	0.013

2	Sabit	2.429	0.150		16.236	< .001	2.136	2.723
	Cinsiyet	-0.221	0.047	-0.156	-4.711	< .001	-0.313	-0.129
	Laboratuvar Olma Durumu	0.103	0.055	0.063	1.872	0.062	-0.005	0.211
	Robotik Laboratuvarı Olma Durumu	0.036	0.054	0.023	0.670	0.503	-0.070	0.142
	Yaş	0.077	0.041	0.120	1.895	0.058	-0.003	0.157
	Mesleki Tecrübe	-0.095	0.035	-0.169	-2.689	0.007	-0.165	-0.026
	İçerik Bilgisi	-0.053	0.040	-0.066	-1.344	0.179	-0.131	0.025
	Öğretme ve Öğrenme Stratejileri	0.207	0.061	0.229	3.424	< .001	0.089	0.326
	Mesleki Bilgi ve Beceriler	0.123	0.052	0.137	2.373	0.018	0.021	0.224
3	Sabit	2.215	0.158		14.046	< .001	1.905	2.524
	Cinsiyet	-0.210	0.052	-0.148	-4.030	< .001	-0.312	-0.108
	Laboratuvar var	0.125	0.054	0.076	2.295	0.022	0.018	0.231
	Robotik Laboratuvarı Olma Durumu	0.044	0.053	0.028	0.825	0.410	-0.061	0.148
	Yaş	0.078	0.040	0.122	1.959	0.050	-1,55E-01	0.156
	Mesleki Tecrübe	-0.093	0.035	-0.164	-2.657	0.008	-0.161	-0.024
	İçerik Bilgisi	-0.067	0.040	-0.084	-1.693	0.091	-0.146	0.011
	Öğretme ve Öğrenme Stratejileri	0.201	0.060	0.222	3.368	< .001	0.084	0.319
	Mesleki Bilgi ve Beceriler	0.101	0.051	0.112	1.976	0.049	6,53E-01	0.201
	Realistik	9,87E-01	0.020	0.002	0.048	0.962	-0.039	0.041
	Araştırmacı	0.046	0.022	0.092	2.119	0.034	0.003	0.089
	Yaratıcı	-0.082	0.017	-0.196	-4.862	< .001	-0.115	-0.049
	Sosyal	0.126	0.029	0.216	4.281	< .001	0.068	0.183
	Girişimci	-0.042	0.029	-0.079	-1.449	0.148	-0.099	0.015
	Düzenli	0.022	0.029	0.042	0.753	0.452	-0.035	0.079

Cinsiyet* (kadın= 1,erkek= 0), Laboratuvar olması (evet=1, hayır =0)

Tablo 27'de görüldüğü üzere, sadece demografik değişkenlerin olduğu model anlamlıdır [$F_{(840,5)}$= 7,633, p<.001, R^2=.04). Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında, Bilişim öğretmenlerinin genel iş tatminlerini cinsiyet (β= -.15, erkek öğretmenler lehine), çalıştıkları okulda laboratuvar olması (β= .09, pozitif yönde) yordamaktadır. Çalıştıkları okulda robotik laboratuvarı olup olmaması ve yaş ise yordayıcı değildir. Demografik değişkenler ile birlikte Mesleki Yeterlik algılarının da dâhil edildiği model anlamlıdır [$F_{(837,\ 8)}$ = 15,731, p<.001, R^2=.12]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında Bilişim öğretmenlerinin genel iş tatminlerini cinsiyet, (β= .15, erkek öğretmenler lehine) ve mesleki tecrübe (β=- .17, negatif yönde), Mesleki Yeterlik algılarına yönelik faktörler olan, Öğretme ve Öğrenme Stratejileri (β= .23, pozitif yönde) ve Mesleki Bilgi ve Beceriler (β=.14, pozitif yönde) yordamaktadır. Çalıştıkları okulda laboratuvar olup olması, robotik laboratuvarı olup olmaması ve Mesleki Yeterlik algılarına yönelik faktörlerden biri olan İçerik Bilgisi ise yordayıcı değildir. Son olarak demografik değişkenler, Mesleki Yeterlik algıları ve Mesleki Kişilik Tipleri (KKE-KF Altıgen Kişilik Tipleri) olan Realistik, Araştırmacı, Yaratıcı, Sosyal, Girişimci, Düzenli dâhil edildiği modelde anlamlıdır [$F_{(831,\ 14)}$= 12,191, p<.001, R^2=.16). Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında Bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerini cinsiyet, (β= -.15, erkek öğretmenler lehine), çalıştıkları okulda laboratuvar olması (β= 0.08, pozitif yönde) ve mesleki tecrübe (β= -.16, negatif yönde), Mesleki Yeterlik algılarına yönelik faktörler olan Öğretme ve Öğrenme Stratejileri (β= .22, pozitif yönde) ve Mesleki Bilgi ve Beceriler (β= .11, pozitif yönde) yordamaktadır. KKE-KF Altıgen Kişilik Tipleri olan Araştırmacı, (β= .10, pozitif yönde), Yaratıcı, (β= -.20, negatif yönde) ve Sosyal (β= .22, pozitif yönde) yordamaktadır. Çalıştıkları okulda laboratuvar olması, Robotik Laboratuvarı olup olmaması, Mesleki Yeterlik algılarına yönelik faktörlerden biri olan İçerik Bilgisi ile KKE-KF Altıgen Kişilik tiplerinden Realistik, Girişimci ve Düzenli ise yordayıcı değildir. Sonuç olarak yordayıcı değişkenler Bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin %16'unu açıklamaktadır.

Çalışmada test edilen modellerin R^2 farklarına ilişkin sonuçlar Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

R^2 Değişim İstatistikleri - 2

Model	R	R^2	ΔR^2	Std. H.	R Değişimi
1	0.208	0.043	0.038	0,688	0.043
2	0.362	0.131	0.122	0,657	0.087
3	0.413	0.170	0.156	0,644	0.040

Mevcut çalışmada Bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin cinsiyet, çalıştıkları okulda laboratuvar olup olmaması, robotik laboratuvarı olup olmaması, yaş, mesleki tecrübe, Mesleki Yeterlik algılarına yönelik faktörler olan İçerik Bilgisi, Öğretme ve Öğrenme Stratejileri ve Mesleki Bilgi ve Beceriler, Mesleki Kişilik Tipleri (KKE-KF Dörtlü Kişilik Modeli) olan İnsanlar, Nesneler, Veriler, Fikirler değişkenleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Analizde çoklu doğrusal bağıntı sorununu önlemek amacıyla VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Tolerans. 52 ile. 92 arasında VIF 1.23 ile 1.98 arasında değerler almıştır. Durbin-Watson değerinin 1.82 olduğu yani oto-korelasyon sorununun olmadığı söylenebilir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Bilişim Öğretmenlerinin İş Tatminlerinin Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analiz Sonuçları

							95% Güven Aralığı	
Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	Alt limit	Üst limit
1	Sabit	3.544	0.086		41.053	< .001	3.374	3.713
	Cinsiyet	-0.218	0.048	-0.154	-4.494	< .001	-0.313	-0.123
	Laboratuvar Olma Durumu	0.146	0.057	0.089	2.562	0.011	0.034	0.258
	Robotik Laboratuvarı Olma Durumu	0.103	0.055	0.065	1.861	0.063	-0.006	0.211
	Yaş	0.018	0.042	0.028	0.429	0.668	-0.064	0.100
	Mesleki Tecrübe	-0.060	0.037	-0.106	-1.622	0.105	-0.132	0.013

2	Sabit	2.429	0.150		16.236	< .001	2.136	2.723
	Cinsiyet	-0.221	0.047	-0.156	-4.711	< .001	-0.313	-0.129
	Laboratuvar Olma Durumu	0.103	0.055	0.063	1.872	0.062	-0.005	0.211
	Robotik Laboratuvarı Olma Durumu	0.036	0.054	0.023	0.670	0.503	-0.070	0.142
	Yaş	0.077	0.041	0.120	1.895	0.058	-0.003	0.157
	Mesleki Tecrübe	-0.095	0.035	-0.169	-2.689	0.007	-0.165	-0.026
	İçerik Bilgisi	-0.053	0.040	-0.066	-1.344	0.179	-0.131	0.025
	Öğretme ve Öğrenme Stratejileri	0.207	0.061	0.229	3.424	< .001	0.089	0.326
	Mesleki Bilgi ve Beceriler	0.123	0.052	0.137	2.373	0.018	0.021	0.224
3	Sabit	2.267	0.159		14.273	< .001	1.955	2.579
	Cinsiyet	-0.199	0.051	-0.141	-3.903	< .001	-0.300	-0.099
	Laboratuvar Olma Durumu	0.112	0.055	0.069	2.050	0.041	0.005	0.220
	Robotik Laboratuvarı Olma Durumu	0.041	0.054	0.026	0.767	0.444	-0.064	0.147
	Yaş	0.078	0.040	0.121	1.931	0.054	-0.001	0.157
	Mesleki Tecrübe	-0.091	0.035	-0.161	-2.576	0.010	-0.160	-0.022
	İçerik Bilgisi	-0.072	0.040	-0.089	-1.788	0.074	-0.151	0.007
	Öğretme ve Öğrenme Stratejileri	0.206	0.060	0.227	3.405	< .001	0.087	0.324
	Mesleki Bilgi ve Beceriler	0.114	0.052	0.127	2.212	0.027	0.013	0.215
	İnsanlar	0.063	0.019	0.262	3.307	< .001	0.025	0.100
	Nesneler	0.049	0.018	0.234	2.693	0.007	0.013	0.084
	Veriler	-0.034	0.017	-0.167	-1.986	0.047	-0.068	-3,98E-01
	Fikirler	-0.054	0.018	-0.238	-3.057	0.002	-0.089	-0.019

Cinsiyet* (kadın= 1,erkek= 0), Laboratuvar olması (evet=1, hayır =0)

Tablo 29'da görüldüğü üzere, sadece demografik değişkenlerin olduğu model anlamlıdır [$F_{(840,5)}$= 7,621, p<.001, R^2=.04). Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında, Bilişim öğretmenlerinin genel iş tatminlerini cinsiyet, (β= -.15, erkek

öğretmenler lehine), çalıştıkları okulda laboratuvar olması (β= .09, pozitif yönde) ve mesleki tecrübe (β= -.12, negatif yönde) yordamaktadır. Robotik laboratuvarı olup olmaması ve yaş yordayıcı değildir. Demografik değişkenler ile birlikte Mesleki Yeterlik algılarının da dâhil edildiği model anlamlıdır [$F_{(837,\ 8)}$ = 15,731, p<.001, R^2=.12]. Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında Bilişim öğretmenlerinin genel iş tatminlerini cinsiyet, (β= -.16, erkek öğretmenler lehine), mesleki tecrübe (β= -.17, negatif yönde), Mesleki Yeterlik algılarına yönelik faktörler olan, Öğretme ve Öğrenme Stratejileri (β= .23, pozitif yönde) ve Mesleki Bilgi ve Beceriler (β= .14, pozitif yönde) yordamaktadır. Çalıştıkları okulda laboratuvar olması, Robotik laboratuvarı olup olmaması ve Mesleki Yeterlik algılarına yönelik faktörlerden biri olan İçerik Bilgisi ise yordayıcı değildir. Son olarak demografik değişkenler, Mesleki Yeterlik algıları ve Mesleki Kişilik Tipleri (KKE-KF Dörtlü Kişilik Modeli) olan İnsanlar, Nesneler, Veriler, Fikirler' in dâhil edildiği modelde anlamlıdır [$F_{(833,\ 12)}$= 12,154, p<.001, R^2=.14). Yordayıcı olan değişkenlerin standardize katsayıları (β) göz önüne alındığında Bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerini cinsiyet (β= -.14, erkek öğretmenler lehine), çalıştıkları okulda laboratuvar olması (β= 0.07, pozitif yönde) ve mesleki tecrübe (β= -.16, negatif yönde), Mesleki Yeterlik algılarına yönelik faktörler olan Öğretme ve Öğrenme Stratejileri (β= .23, pozitif yönde) ve Mesleki Bilgi ve Beceriler (β= .13, pozitif yönde) yordamaktadır. Mesleki Kişilik Tipleri (KKE-KF Dörtlü Kişilik Modeli) olan İnsanlar (β= .26, pozitif yönde), Veriler, (β= -.17, negatif yönde), Nesneler (β= .23, pozitif yönde) ve Fikirler (β= -.24, negatif yönde) yordamaktadır. Robotik Laboratuvarı olup olmaması ve Mesleki Yeterlik algılarına yönelik faktörlerden İçerik Bilgisi yordayıcı değildir. Sonuç olarak yordayıcı değişkenler Bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin %14'unu açıklamaktadır. Çalışmada test edilen modellerin R^2 farklarına ilişkin sonuçlar Tablo 30'da gösterilmiştir.

Tablo 30

R^2 Değişim İstatistikleri -3

Model	R	R^2	ΔR^2	Std. H.	R Değişimi
1	0.208	0.043	0.038	,688	0.043
2	0.362	0.131	0.122	,657	0.087
3	0.386	0.149	0.137	,652	0.018

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlar araştırma soruları çerçevesinde literatür ile desteklenerek ele alınmıştır. Bu araştırmanın amacı, bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerini, mesleki yeterlik algılarını ve mesleki kişilik tiplerini anlama, bu değişkenler arasındaki ilişkileri inceleme ve mesleki yeterlik algıları, mesleki kişilik tipleri, demografik özellikleri, meslekteki deneyimleri, ünvanları ve çevresel faktörlerin iş tatminlerindeki varyansın ne kadarını yordadığını belirlemektir.

Bu çalışma bilişim teknolojileri öğretmenlerinin tatminlerini ISTE (Uluslararası Eğitim Teknolojisi Standartları) standartlarına yönelik mesleki yeterlik algıları, Kariyer Teorisi'ne dayanan mesleki kişilik tipleri, öğretmenlerin demografik özellikleri, meslekteki deneyimleri, ünvanları ve çevresel faktörler gibi geniş bir değişken seti çerçevesinde incelemektedir. ISTE standartları, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı konusundaki beceri ve yeterliklerini belirleyerek pedagojik uygulamalarına çağdaş bir yön kazandırır. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin bu standartlara yönelik güçlü bir yeterlik algısı, teknoloji entegrasyonunda kendilerine olan güvenlerini artırır ve iş tatminlerini doğrudan destekler. Öte yandan, Kariyer Teorisi, öğretmenlerin kişisel özelliklerine ve mesleki kişilik tiplerine dayalı olarak kariyer tatminini açıklamakta önemli bir rol oynar. Bu teori, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin meslekleriyle uyumuna dikkat çeker. Bu çalışmada, mesleki kişilik tipleri üç farklı model (sekizli, altıgen ve dörtlü kişilik modelleri) temel alınarak çok yönlü bir yaklaşımla incelenmiştir. Sekizli Kişilik Modeli, Sosyal Kolaylaştırma, Yönetim, İş Ayrıntıları, Veri İşleme, Mekanik, Doğa/Açık Alan, Sanat ve

Yardım kategorilerinden oluşmaktadır. Altıgen Kişilik Tipleri Modeli, Realistik, Araştırmacı, Yaratıcı, Sosyal, Girişimci ve Düzenli kategorilerini içerirken; Dörtlü Kişilik Modeli ise İnsanlar, Nesneler, Veriler ve Fikirler kategorilerini kapsamaktadır. Bu modellerin her biri, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iş tatminleri üzerindeki etkisini derinlemesine anlamamızı sağlayacak benzersiz perspektifler sunmaktadır. Araştırma, Türkiye genelindeki farklı okul türleri ve farklı şehirlerde çalışan 846 Bilişim öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu geniş katılımcı kitlesi, araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini artırmakta ve sonuçların farklı okul türleri ve şehirlerarasındaki varyasyonları ortaya koymasına olanak tanımaktadır.

Çalışmanın bulgularına göre bilişim teknolojileri öğretmenlerinin iş tatmini düzeylerinin genel olarak 'orta-üst' seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, Korkmaz ve arkadaşlarının (2019) gerçekleştirdiği çalışmada bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki doyumlarının orta düzeyde olduğu sonucuyla uyumludur. Bilişim öğretmenlerinin iş doyumunun yüksek bulunduğu çalışmalarda bulunmaktadır (Eğin, 2015; Özgöçer, 2019). Bu doğrultuda, bilişim teknolojileri öğretmenlerinin genel olarak mesleklerinden tatmin oldukları ve mesleki rollerini anlamlı buldukları ancak mesleki memnuniyetlerini olumsuz etkileyen bazı faktörlerin de var olduğu söylenebilir. Literatürde farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerine bakıldığında, benzer şekilde orta düzeyde memnuniyet sonuçlarına ulaşılmaktadır. Örneğin, Gülay (2006), beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirtirken, Karabulut (2014), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki doyumlarının kısmen tatmin edici düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan, Perkmen ve Dağıstanlı (2012), bilişim teknolojileri öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, bu öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin düşük olduğunu bulmuşlardır. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin doyum düzeyini azaltan nedenler incelendiğinde, sınıf mevcutlarının fazlalığı, idare tarafından verilen görevlerin iş yükünü artırması, bilgisayarların sık sık arızalanması, laboratuvarların fiziksel yıpratıcı etkisi, iş tanımlarının yönetmelik çerçevesinde net olmaması ve keyfi uygulamaların meydana gelmesi gibi faktörler öne çıkmaktadır (Eren & Uluuysal, 2012). Topuz'un (2010) yaptığı bir araştırmada ise bilişim teknolojileri öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar arasında ders kitaplarının ve bilişim materyallerinin yetersizliği, bilgisayarların performans eksiklikleri ve öğrenci ile velilerin bu dersi yeterince önemli görmemesi gibi sorunlar yer almıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin memnuniyetini sağlayan güçlü yönlerin sürdürülmesi ve

memnuniyetsizliğin sebeplerini ortaya koyacak çalışmaların yapılması ve memnuniyetsizliği azaltacak hedefe yönelik müdahalelerin yapılması gerektiği söylenebilir.

Mesleki yeterlilik algısı ölçeği verilerinin sonuçları incelendiğinde genel olarak bilişim öğretmenlerinin kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, en yüksek ortalamanın 'Mesleki Bilgi ve Beceriler' faktöründe, ikinci sırada 'Öğretme ve Öğrenme Stratejileri' faktöründe, en düşük puanın ise 'İçerik Bilgisi' faktöründe olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, Gülmez' in (2019) çalışmasında BÖTE öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine ilişkin değerlendirmeleri ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmen adaylarının genel olarak 'Öğretme ve Öğrenme Stratejileri' ile 'Mesleki Bilgi ve Beceriler' e yönelik mesleki yeterliklerini ise orta-üst düzeyde, 'İçerik Bilgisi'ne yönelik mesleki yeterliklerini ise orta düzeyde değerlendirdikleri ifade edilmiştir. Gülmez (2019), bu sonucun alan yazınla uyumlu olduğunu ve BÖTE bölümlerindeki eğitimin niteliğine dair olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Lisans eğitimi süresince alınan mesleki ve pedagojik derslerin yeterlik algılarını olumlu etkilediğini vurgulayan Gülmez, İçerik Bilgisi'ne yönelik yeterlik algısının diğer faktörlere kıyasla daha düşük kalmasının ise dikkat çekici bir durum olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, bu sonuçlar Gökbulut' un (2018) çalışmasında, BT öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini uluslararası ISTE-CSE Standartlarına göre orta düzeyde yeterli gördükleri bulgusuyla da örtüşmektedir. Tekerek vd. (2012) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE bölümü ve İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE bölümü öğrencilerinden oluşan 200 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleşen araştırma sonuçlarına göre bilgisayar öz yeterlikleri yüksek bulunmuştur. Temelli ve Güvenç'in (2014) Çanakkale 18 Mart Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi'nde bulunan 184 bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının hem bilgisayar öğretimi hem de genel öğretmenlik öz yeterlik algıları yüksektir. Demirci (2021) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü dördüncü sınıf 505 öğrenci ve ortaokul, lise, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan 306 öğretmen ile yaptığı çalışmasında yüksek düzeyde Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi yeterliğine sahiptir. Dursun (2013) bilişim öğretmenlerinin değerlendirme ve etik, teknolojik uygulamalar ve destek, öğretme-öğrenme ve öğretim sürecini tasarlama yeterliklerine yönelik algılarının yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Yurt dışında yapılan

bir araştırmada Alman bilişim öğretmenleri enformatik ve öğretim ile ilgili yüksek öz yeterlilik algısına sahip oldukları bulunmuştur (Hildebrandt, 2017).

Öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının, mesleklerini sürdürme konusundaki kararlılıklarından öğretim sürecindeki motivasyon ve heyecanlarına kadar birçok boyutu doğrudan şekillendiren önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir (Darling-Hammond, Chung & Frelow, 2002). Bu nedenle, her ne kadar genel anlamda bu çalışmada bulunan mesleki yeterlik algıları düşük olmasa da tüm faktörler açısından bunu yüksek seviyeye çekebilmek için lisans eğitimi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin geliştirilmesi yerinde olacaktır.

Bilişim öğretmenlerinin kişilik tiplerine ilişkin araştırma sonuçlarına göre, sekizli kişilik modelinde en yüksek puan Yardım, ikinci sırada Yönetim, üçüncü sırada ise Veri İşleme kişilik tipinden elde edilmiştir. En düşük puan ise Mekanik kişilik tipinde gözlenmiştir. Yardım alanındaki yüksek puan, bilişim öğretmenlerinin başkalarına yardımcı olmayı, rehberlik yapmayı ve öğretmeyi tercih ettiklerini gösterir. Bu, öğretmenlerin mesleklerinde empatik, destekleyici ve öğretici bir rol üstlendiklerini ve insanların gelişimine katkıda bulunma eğiliminde olduklarını ifade eder. Diğer yandan, Mekanik alanındaki düşük puan ise, bilişim öğretmenlerinin daha teknik ve mekanik işlerde, yani daha soyut ve sistematik görevlerde kendilerini güçlü hissetmediklerini veya bu alanlarda daha az ilgi duyduklarını göstermektedir ki bu sonucun nispeten beklenmedik olduğu söylenebilir. Altıgen modele göre en yüksek puan alan özellik Sosyal en düşük puan alan özellik Realistik olmuştur. Holland'ın Meslek Seçimi Teorisi'ne göre altıgen model, altı farklı kişilik türünü ve bu türlerin meslek seçimleriyle olan ilişkisini tanımlar (Holland, 1997). Bu modele göre sosyal kişiler başkalarına yardım etmeyi, rehberlik yapmayı ve insanlarla etkileşimde bulunmayı severler. Sosyal kişilik tipi, genellikle öğretmenlik, danışmanlık, sağlık hizmetleri ve diğer insan odaklı mesleklerde başarılı olur. Realistik kişilik tipindeki bireyler, fiziksel dünyayla çalışmayı ve teknik ya da mekanik görevlerde yer almayı tercih ederler. Pratik ve somut işler, özellikle mühendislik, inşaat, tamir, tarım gibi alanlarda güçlüdürler (Özyürek vd., 2020). Bilişim öğretmenlerinin sosyal kişilik özelliğinden yüksek puan alması, öğretmenlik mesleğine uygun olduklarına işaret eder ve onların öğretim süreçlerinde öğrenci ilişkilerine ve insan etkileşimine odaklandıklarını gösterir. Bununla birlikte, Realistik kişilik özelliğiyle ilgili daha düşük puan almaları, teknik ve mekanik alanlara daha az ilgi duyduklarını

gösterir. ABD Mesleki Bilgi Ağı (ONET) veri tabanında bilişim öğretmenleri için belirlenen en baskın üç kişilik tipi Sosyal, Araştırmacı ve Geleneksel' dir. Bu veri tabanı, ABD İstihdam ve Eğitim İdaresi tarafından geliştirilen kapsamlı bir iş becerisi veri tabanıdır ve iş becerileri, iş açıklamaları, analizler, anketler ve endüstri verileri gibi çok çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilerle oluşturulmuştur (ONET Online, 2021). Bu veri tabanı, 1172 farklı meslek için, Holland'ın Mesleki Kişilik Kuramı' na dayanan altı farklı mesleki ortamı yansıtan bilgiler de sunmaktadır (Rounds, Smith, Hubert, Lewis & Rivkin, 1999). Bu çalışmada bilişim öğretmenlerinin öne çıkan kişilik tiplerinin Sosyal, Araştırmacı ve Girişimci olduğu, bunları ise Gelenekselin izlediği tespit edilmiştir. Bu bulgu, O*NET veri tabanındaki verilerle büyük ölçüde uyumlu olup, bilişim öğretmenlerinin mesleki kişilik özelliklerinin belirli eğilimlerle örtüştüğünü ve desteklendiğini göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları Yılmaz'ın (2016) BÖTE (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi) programlarından mezun olan bireylerin Düzenli ve Realistik tip bölgelerinde konumlandığına dair bulguları, bu araştırmanın sonuçlarıyla tam olarak örtüşmemektedir. Ancak, Perkmen ve Tezci'nin (2015) BÖTE, kimya ve müzik öğretmen adayları arasında gerçekleştirdiği inceleme, bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu sonuçlar sunmaktadır. Söz konusu çalışmada, BÖTE öğretmen adaylarının Sosyal kişilik tipi puanlarının kimya öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, ancak Yaratıcı kişilik tipi puanlarının müzik öğretmen adaylarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, BÖTE öğretmen adaylarının kişilik özellikleri açısından bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Güven'in (2009) bilgi teknolojileri mesleklerine yönelik ilgilerin ölçülmesine ilişkin araştırmasında, bilgisayar destek uzmanlarının Holland meslek kodu olarak RSI (Realistik, Sosyal ve Araştırmacı) tipine uygun olduğu belirtilmiştir.

Dört kutupla ilgili ölçeklerde de altıgen modele uyumlu olarak en yüksek puan İnsanlar en düşük puan Nesneler kutbunda toplanmıştır. Çıkan bu sonuçlar birbiri ile uyumludur. Bu durum bilişim öğretmenlerinin insan odaklı, rehberlik ve öğrenci etkileşimi gibi sosyal becerilere daha fazla eğilimli olduklarını gösteren, mekanik, teknik ve somut işler konusunda daha az ilgi duyduklarına işaret eder.

Ayrıca, genel olarak farklı mesleki kişilik tiplerindeki dağılımlar, Kamaşak ve Bulutlar'ın (2010) belirttiği gibi, mesleğini icra edecek kişilerin baskın tek bir kişilikten ziyade, çeşitli mesleki kişiliklere sahip olabileceğini göstermektedir.

Bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin iş tatminleri kadınlara göre daha yüksektir. Bu sonuç, erkek BT öğretmenlerinin kadın BT öğretmenlerine göre tatminlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan Korkmaz vd.' nin (2019) ve mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerin erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılaşma olduğu sonucuna ulaşan Demirtaş'ın (2020) çalışmasıyla örtüşmektedir. Çeşitli çalışmalarda kadın ilkokul öğretmenlerinin (Ma ve Macmillan,1999), kadın ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin (Karabulut, 2014), farklı branşlardaki kadın okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin (Üzümcü ve Müezzin, 2018) mesleki doyumlarının erkek meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca, Tanyeri vd. (2014), Avşaroğlu vd. (2005), Koruklu vd. (2013), Adıgüzel vd. (2011) ve Yam (2018) tarafından yapılan araştırmalar, farklı branşlardaki öğretmenlerin iş tatmininin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum, farklı branşlarda yapılan çalışmaların sonuçlarının bilişim öğretmenlerinin iş tatminiyle ilgili bulgularla farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları branşların kendine özgü dinamikleri, iş yükleri, beklentileri ve çalışma ortamları, iş tatmini üzerinde farklı etkiler yaratabilir. Bu nedenle, farklı branşlar arasında cinsiyete göre iş tatmini arasında farklılıkların ortaya çıkması beklenen bir durumdur. Cinsiyete ait elde edilen bu sonucun mesleki kişilik tipleri ile birlikte yorumlanmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Perkmen ve Dağıstanlı'nın (2012) çalışmasında erkek öğretmenlerin gerçekçi mesleki kişilik puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar erkek öğretmenler lehine iş tatminindeki farklılaşmayı, öğretmenlerin gerçekçi mesleki kişilik tipine daha yatkın olmalarıyla ilişkilendirmiştir. Mekanik ve elektrikli cihazları tamir etmek, bir deney seti kullanarak deney yapmak ya da bir mobilya ürününü kullanma kılavuzunu takip ederek monte etmek gibi "gerçekçi mesleki kişilik" tipi doğrultusunda gerçekleştirilen faaliyetlerden erkek öğretmenlerin daha fazla hoşlanmalarının, iş tatminlerinin daha yüksek olmasında etkili olabileceği yorumlanmıştır. Farklı çalışmalarda da gerçekçi mesleki kişilik puanlarının erkeklerde kadınlara göre daha yüksek olduğu, buna karşılık sosyal mesleki kişilik puanlarının kadınlarda erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Xu & Tracey, 2016; Morais vd., 2024). Ayrıca Perkmen ve Dağıstanlı (2012) kadın öğretmenler içinde gerçekçi mesleki kişilik puanı ile doyum arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç gerçekçi kişilik özelliğinin cinsiyetten bağımsız bir şekilde iş tatminini

artırabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, cinsiyetin iş tatmini üzerindeki etkilerinin, mesleki kişilik tipleri gibi faktörlerle etkileşim hâlinde olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin çalıştıkları okulda bilgisayar laboratuvarı bulunup bulunmamasına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Beklendiği üzere, çalıştığı okulda bilgisayar laboratuvarı bulunan BT öğretmenlerinin iş tatminleri bulunmayanlardan daha yükseltir. Bilişim dersleri yapısı itibariyle uygulamalı derslerdir ve doğrudan bilgisayar başında işlenmesi gerekmektedir. Şahna ve Başbay (2013) bilişim teknolojileri programının uygulamada başarısını düşüren nedenlerden biri olarak laboratuvar yetersizliğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Yecan, Özçınar ve Tanyeri (2017) bilişim öğretmenlerinin programlama öğretiminde karşılaştıkları zorlukları incelediklerinde, laboratuvar koşullarının yetersiz olmasının programlama öğretimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Köysüren' in çalışmasında (2016) BT sınıfı olmadan ders işlemenin zorluğundan bahseden BT öğretmenleri, dersin öğretim sürecinde yaşayabilecekleri sorunları paylaşarak üzüntü ve çaresizliklerini belirtmişlerdir. BÖTE mezunlarının, okullarda teknolojiyi etkili ve verimli kullanma konusunda önemli bir rehber rolü üstlenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin donanım ve yazılım sorunlarıyla karşılaşmamaları ve laboratuvar ortamlarını etkin bir şekilde kullanabilmeleri büyük önem taşıdıkları belirtilmiştir. Benzer şekilde Şahinkayası, Kelleci ve Şahinkayası (2013), bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerinin iş tatminlerini olumsuz etkileyen faktörler arasında fiziksel şartların uygunsuzluğunun üçüncü sırada yer aldığını bulmuştur. Sonuç olarak, bilişim derslerinin etkili bir şekilde yürütülmesi için yeterli donanıma sahip laboratuvarların önemini yadsınamayacağına göre, bu altyapı eksikliklerinin giderilmesi ve öğretmenlerin ihtiyaç duydukları teknik olanaklara erişimlerinin sağlanmasının, hem iş tatminlerini artırmak hem de derslerin verimliliğini yükseltmek adına kritik bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri arasında çalıştıkları okul türüne göre göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Özoğul'un (2014) çalışmasında da okul türüne göre bilişim teknolojileri öğretmenlerinin iş tatminlerinin farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu değişken açısından, bilişim öğretmenlerinin iş tatminindeki farklılaşmayı inceleyen başka bir çalışmaya ise ulaşılmamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin iş tatminlerinin, okul türünden

bağımsız olarak farklı faktörlerle şekillendiğini göstermektedir. Bazı okul türleri arasındaki farklılıkların bilişim dersi açısından belirgin olması nedeniyle bu sonucun nispeten şaşırtıcı olduğu değerlendirilmiştir.

Bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri arasında mesleki tecrübeye göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Daha önce literatüre yer alan bazı çalışmalarda da bu araştırmada elde edilen sonucu destekler sonuçlara ulaşılmıştır. Özgöçer (2019) ve Eğin (2015) bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Korkmaz vd. (2019) ise bilişim öğretmenlerinin mesleki kıdem arttıkça iş tatmini düzeylerinin düştüğünü belirlemiştir. Farklı branşlarda yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak farklı sonuçlar elde edilmiştir. Özkan (2017), İssi (2023), Teltik (2009) ve Üzümcü ve Müezzin (2018) gibi çalışmalar, öğretmenlerin kıdem süreleriyle mesleki doyumları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koyarken, Gençtürk ve Memiş (2010) kıdem arttıkça iş tatmininin arttığını belirtmiştir. Bu farklılıklar, öğretmenlerin farklı branşlarda ve çeşitli koşullarda deneyim kazandıkça iş tatminlerinin farklı şekillenebileceğini ve her branşın kendine özgü dinamiklerinin bu sonuçları etkileyebileceğini göstermektedir. Ancak çalışmaların büyük çoğunluğunda kıdeme göre farklılık oluşmaması dikkat çekmektedir. Bu sonuç, mesleğe yeni başlayan ve meslekte kıdem alan kişilerin deneyimlerinden bağımsız olarak, aynı çalışma koşullarında görev yapıyor olmalarından ve tatmini etkileyen diğer faktörlerin daha etkili olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, iş tatmini ile mesleki yeterlik algılarına yönelik faktörler olan İçerik Bilgisi, Öğretme ve Öğrenme Stratejileri ve Mesleki Bilgi ve Beceriler arasında anlamlı pozitif ilişki tespit edilmiştir. Teltik (2009) iş tatmini ve mesleki yeterlilik algısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Algı (2023) iş tatmini ve öğretmenlik mesleki öz yeterlik alt boyutları arasında orta düzeyli anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, beklendiği üzere mesleğinde yeterli hisseden kişilerin iş tatmininin arttığı söylenebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik desteklerin sağlanması, hem iş tatminlerini yükseltmek için önemli bir strateji hem de öğretim kalitesini iyileştirmek kritik bir adım olacaktır.

İş tatmini ile Mesleki Kişilik Tipleri (KKE-KF Sekizli Kişilik Modeli boyutları) olan Sosyal kolaylaştırma, Yönetim arasında, İş ayrıntıları, Veri işleme, Mekanik, Doğa/açık alan,

Yardım arasında anlamlı pozitif ilişki tespit edilmiştir. İş tatmini ile Sanat kişilik tipi arasında ise anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Yedi kişilik tipi ile iş tatmini arasında pozitif bir ilişki bulunduğunun belirlenmesi, bu kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin, mesleklerinde kendilerini daha tatmin olmuş hissettiklerini göstermektedir. Diğer yandan, sanat kişilik tipi ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması ise bu kişilik tipine sahip öğretmenlerin, mesleklerinde daha az tatmin olabileceğini göstermektedir. Sanat kişilik tipi genellikle yaratıcı ve yenilikçi düşünme ile ilişkilendirilse de, bu öğretmenlerin bilişim gibi daha teknik ve yapılandırılmış bir alanda çalışırken, diğer kişilik tiplerine sahip meslektaşlarına kıyasla daha az tatmin olabileceklerini düşündürebilir. Bu durum, meslek içindeki görev ve sorumlulukların, bu kişilik özellikleriyle uyumsuz olabileceğine işaret edebilir. İş tatmini ile Mesleki Kişilik Tipleri (KKE-KF Altıgen Kişilik Tipleri) olan Realistik, Araştırmacı, Sosyal, Girişimci ve Düzenli arasında anlamlı pozitif ilişki tespit edilmiştir. İş tatmini ile Yaratıcı kişilik tipi arasında ise anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar sekizli profildeki sonuçlarla uyum göstermektedir. İş tatmini ile Mesleki Kişilik Tipleri (KKE-KF Dörtlü Kişilik Modeli boyutları) olan İnsanlar, Nesneler, Veriler ve Fikirler arasında anlamlı pozitif ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç bilişim teknolojisi öğretmenlerinin farklı kişiliklere uygun görevler ve etkileşimlerle karşılaştığını ve bu nedenle farklı kişilik tipindeki öğretmenlerin tatminin yüksek olduğuna işaret ediyor olabilir.

Araştırmada, bilişim öğretmenlerinin genel iş tatminleri üzerinde demografik ve çevresel değişkenler, mesleki yeterlik algıları ve mesleki kişilik tiplerinin yordayıcı etkisi incelenmiştir. İlk modelde, bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerini yordayan demografik değişkenler incelenmiş ve cinsiyet (β= -.15) ile öğretmenlerin çalıştıkları okulda bilgisayar laboratuvarı bulunmasının (β= .09) iş tatminini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Cinsiyetin erkek öğretmenler lehine, bilgisayar laboratuvarının ise pozitif yönde iş tatminini etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin çalıştıkları okulda robotik laboratuvarının olup olmaması, mesleki tecrübe ve yaş gibi değişkenler iş tatminini anlamlı bir şekilde yordayamamıştır. İkinci modelde, mesleki yeterlik algılarının da dâhil olduğu daha kapsamlı bir model test edilmiştir. Bu modelde demografik değişkenlerle birlikte mesleki yeterlik algılarının etkisi de incelenmiş ve cinsiyet (β= -0.156), mesleki tecrübe (β= -.17), mesleki yeterlik algısının iki faktörü olan öğretme ve öğrenme stratejileri (β= .23) ve mesleki bilgi ve becerilerin (β= .14) iş tatmini üzerinde anlamlı etkiler yarattığı bulunmuştur. Özellikle mesleki yeterlik algıları olan öğretme ve öğrenme stratejileri ile

mesleki bilgi ve becerilerin tatmini pozitif yönde etkilediği, cinsiyetin erkek öğretmenler lehine ve mesleki tecrübenin ise negatif yönde etkilediği görülmüştür. Bilgisayar laboratuvarı olup olmaması, robotik laboratuvarı bulunması, yaş ve içerik bilgisi gibi faktörler ise iş tatmini üzerinde anlamlı bir etki göstermemiştir. Son olarak, mesleki kişilik tiplerinin (KKE-KF Sekizli Kişilik Modeli) dâhil olduğu üçüncü modelde, bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerini yordayan faktörler arasında, cinsiyet (β= -.15), bilgisayar laboratuvarı varlığı (β= .08), mesleki tecrübe (β= -.17), öğretme ve öğrenme stratejileri (β= .23) ve mesleki bilgi ve beceriler (β= .12) yer almaktadır. Ayrıca, KKE-KF Sekizli Kişilik Modeli boyutları arasında sosyal kolaylaştırma (β= .10), doğa/açık alan (β= .10), yardım (β= .14) faktörlerinin iş tatmini pozitif yönde, sanat (β= -.19) boyutunun ise negatif yönde etkilediği bulunmuştur. Diğer kişilik boyutları, yani yönetim, iş ayrıntıları, veri işleme ve mekanik özelliklerin iş tatminini yordamadığı görülmüştür. Toplamda, modelde yer alan yordayıcı değişkenler, bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin %16'sını açıklamaktadır.

Bu sonuçlar, bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin, özellikle mesleki yeterlik algıları ve mesleki kişilik tipleri gibi psikolojik faktörlerden önemli ölçüde etkilendiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde yeterli ve başarılı hissettiklerinde, genel olarak daha yüksek bir iş tatmini seviyesine sahip olduklarını göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirecek destek ve fırsatların sağlanmasının, onların iş tatminlerini artırmaya yardımcı olabileceği söylenebilir. Diğer taraftan mesleki kişilik tiplerinden sosyal kolaylaştırma, doğa/açık alan ve yardım faktörlerinin iş tatminini pozitif yönde, sanat kişilik tipinin ise iş tatminini negatif yönde etkilediği bulunmuştur. Buradan yola çıkarak pozitif ilişkili mesleki kişilik tipine sahip bireylerin BT öğretmeni olarak çalışmasının, onların iş tatminlerini artıracağı söylenebilir. Sosyal kolaylaştırma, öğretmenlerin öğretme süreçlerinde daha etkili olmasına ve öğrencilerle güçlü ilişkiler kurmasına yardımcı olabilir. Doğa/açık alan kişilik tipine sahip bireyler ise, öğretmenlik mesleğinde daha yenilikçi olabilir, böylece eğitimdeki farklı yaklaşımları benimsemek için daha istekli olabilirler. Yardım kişilik tipi, öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı, empatik ve destekleyici bir öğretmen profili yaratabilir, bu da öğretmenin mesleki tatminini artırabilir. Cinsiyetin erkek öğretmenler lehine ve mesleki tecrübenin negatif yönde etkisi, daha deneyimli öğretmenlerin veya kadın öğretmenlerin iş tatmini seviyelerinin daha düşük olabileceğini düşündürmektedir. Erkek BT öğretmenlerinin kadın BT öğretmenlerine göre daha fazla iş tatminine sahip olmaları, Korkmaz vd. (2019)

çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Bektaş ve Semerci (2008), erkeklerin çoğunlukla bakım ve onarım işlerini kendilerinin yaptığı, kadınların ise dışarıdan yardım aldığına dikkat çekmiş ve bu farklılığın, tamir ve onarım işlerinin fiziksel güç gerektirmesi ve kadınların bu tür teknik işlerle uğraşmayı benimsememesiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ancak, Gençtürk ve Memiş (2010) çalışmasında cinsiyetin iş tatmini ile ilgili bir ilişki bulunmamıştır. Temelli ve Güvenç (2014) ise cinsiyete dayalı farklılıkların kaynağını daha ayrıntılı inceleyen yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Buna karşın, bilgisayar laboratuvarı varlığının pozitif yönde etkisi, öğretmenlerin derslerini daha verimli ve etkili bir şekilde işleyebilmelerine olanak tanıyan bu altyapı unsurlarının iş tatminini artıran bir faktör olduğunu göstermektedir. Demografik değişkenlerden yaş yordayıcıyı olmaması ve kıdemin yordayıcı olması sonucu Eyidoğan, Odabaşı ve Kılıçer (2011) bilişim teknolojileri öğretmenlerinin derslerin seçmeli olması ile ilgili görüşlerinin yaş değişkenine bağlı olarak değişmediğini, buna karşın kıdem değişkeni açısından farklılık gösterdiğini belirten bulgularla uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmada, bilişim öğretmenlerinin genel iş tatminleri üzerinde demografik ve çevresel değişkenler, mesleki yeterlik algıları ve mesleki kişilik tiplerinin (KKE-KF altıgen profil tipleri) yordayıcı etkisi incelenmiştir. İlk iki modelde, yalnızca demografik ve çevresel değişkenler ile mesleki yeterlik algılarının etkisi test edilmiştir; bu nedenle bu iki modelin yapısı, Sekizli Kişilik Tipi modelinde olduğu gibi Altıgen Profil Tipleri modelinde de aynı şekilde korunmuştur. Son modelde, demografik değişkenler ve mesleki yeterlik algılarına ek olarak KKE-KF Altıgen Kişilik Tipleri (Realistik, Araştırmacı, Yaratıcı, Sosyal, Girişimci, Düzenli) de analize dâhil edilmiştir. Bu modelde, iş tatminini yordayan değişkenler arasında cinsiyet (β= -.15, erkek öğretmenler lehine), öğretmenlerin çalıştıkları okulda laboratuvar bulunması (β= .08, pozitif yönde) ve mesleki tecrübe (β= -.16, negatif yönde) yer almıştır. Mesleki yeterlik algılarından öğretme ve öğrenme stratejileri (β= .22) ve mesleki bilgi ve beceriler (β= .11) iş tatminini pozitif yönde yordarken, içerik bilgisi anlamlı bir yordayıcı olmamıştır. Ayrıca, KKE-KF Altıgen Kişilik Tiplerinden Araştırmacı (β= .10) ve Sosyal (β= .22) pozitif yönde, Yaratıcı (β= -.20) ise negatif yönde iş tatminini etkilemiştir. Realistik, Girişimci ve Düzenli kişilik tiplerinin iş tatmini üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır (R^2 = .16). Genel olarak, modelde yer alan yordayıcı değişkenlerin bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin %16'sını açıkladığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin, mesleki yeterlik algıları ve mesleki kişilik tipleri gibi psikolojik faktörlerden

ve demografik ve çevresel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bu sonuçlar KKE-KF Sekizli profil ile altıgen profilin birbiri ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırmacı kişilik tipi, meraklı, analitik ve problem çözmeyi seven bireylere işaret etmektedir. Sosyal kişilik tipi ise insanlarla etkileşimi seven, yardımsever ve iletişim becerileri gelişmiş bireylerin özelliklerini yansıtmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği sosyal bir meslek olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmacı ve sosyal mesleki kişilik tiplerine sahip bireylerin bilişim teknolojileri öğretmeni olarak çalışmasının, iş tatmini düzeylerini yükseltebileceği sonucuna varılabilir. Bu sonuçlar, ABD İstihdam ve Eğitim İdaresi tarafından oluşturulmuş kapsamlı bir bilgi kaynağı olan ONET veri tabanında bilişim öğretmenleri için en baskın kişilik tipleri olarak tanımlanan Sosyal, Araştırmacı ve Geleneksel özelliklerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu veri tabanına göre, Sosyal ve Araştırmacı kişilik tipleri bilişim teknolojileri öğretmenliği mesleğinde öne çıkan özelliklerdir. Bu durum, öğretmenlerin insanlarla etkileşimde bulunma becerilerini ve problem çözme yetkinliklerini destekleyen bir mesleki yapı içinde çalıştıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, literatürdeki diğer çalışmalarla da farklı düzeylerde uyum göstermektedir. Örneğin, Yılmaz'ın (2016) araştırmasında BÖTE mezunlarının daha çok Düzenli ve Realistik kişilik tipleriyle örtüştüğü belirtilirken, Perkmen ve Tezci'nin (2015) çalışması BÖTE öğretmen adaylarının Sosyal kişilik puanlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, Güven'in (2009) çalışması, bilgisayar destek uzmanlarının Sosyal, Araştırmacı ve Realistik kişilik tiplerine uygun olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar, kişilik özellikleri ile iş tatmini arasındaki ilişkinin meslek türüne ve meslek içindeki kişilik gerekliliklerine göre değişebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada, bilişim öğretmenlerinin genel iş tatminleri üzerinde demografik ve çevresel değişkenler, mesleki yeterlik algıları ve mesleki kişilik tiplerinin (KKE-KF Dörtlü Kişilik Modeli) yordayıcı etkisi incelenmiştir. İlk iki modelde yalnızca demografik ve çevresel değişkenler ile mesleki yeterlik algılarının etkisi test edilmiştir; bu nedenle, Sekizli Kişilik Tipi ve Altıgen Kişilik Tipleri modellerinde de bu yapılar aynen korunmuştur. Son modelde demografik değişkenler, Mesleki Yeterlik algıları ve Mesleki Kişilik Tipleri (KKE-KF Dörtlü Kişilik Modeli) olan İnsanlar, Nesneler, Veriler, Fikirler'in de analize dâhil edilmiştir. Bu modelde, iş tatminini yordayan değişkenler arasında cinsiyet (β= -.14, erkek öğretmenler lehine) , çalıştıkları okulda laboratuvar olması (β= 0.07, pozitif yönde) ve

mesleki tecrübe (β= -.16, negatif yönde), Mesleki Yeterlik algılarına yönelik faktörler olan Öğretme ve Öğrenme Stratejileri (β= .23, pozitif yönde) ve Mesleki Bilgi ve Beceriler (β= .13, pozitif yönde) yer almıştır. Mesleki Kişilik Tipleri (KKE-KF Dörtlü Kişilik Modeli) olan İnsanlar (β= .26, pozitif yönde), Veriler (β= -.17, negatif yönde), Nesneler (β= .23, pozitif yönde) ve Fikirler (β= -.24, negatif yönde) yordamaktadır. Robotik Laboratuvarı olup olmaması ve Mesleki Yeterlik algılarına yönelik faktörlerden İçerik Bilgisi yordayıcı değildir. İnsanlar kişilik tipi, bireylerle etkileşimde bulunmaktan hoşlanan, sosyal ilişkileri güçlü bireyleri ifade ederken, nesnelerle ilgilenen kişilik tipi, fiziksel araçlar, makineler veya materyallerle çalışmayı seven bireyleri tanımlar. Sonuçlara göre, insanlarla etkileşim kurmaktan ve teknolojik araçlarla çalışmaktan hoşlanan bireyler bu meslekte daha mutlu olabilir. Diğer yandan, verilerle ilgilenen kişilik tipi, bilgi analizine, düzenlemeye ve raporlamaya odaklanan bireyleri ifade ederken, fikirlerle ilgilenen kişilik tipi, yaratıcı düşünceyi, yenilik geliştirmeyi ve problem çözmeyi seven bireyleri ifade eder. Sonuçlar, yaratıcı düşünceye ve veri odaklı çalışmalara ağırlık veren öğretmenlerin mesleklerinden daha az tatmin olabileceklerini ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

Bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerinin incelendiği bu araştırmadan yola çıkarak sonraki araştırmalara ışık tutması amacıyla önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılar için öneriler

1. Bu çalışmada bilişim teknolojileri öğretmenlerinin iş tatminleri, ISTE standartlarına yönelik mesleki yeterlik algıları, Kariyer Teorisi'ne dayanan mesleki kişilik tipleri, öğretmenlerin demografik özellikleri, meslekteki deneyimleri, ünvanları, cinsiyeti, çalıştıkları okulda bilgisayar laboratuvarı ve robotik laboratuvarı bulunma durumu ve okul türü değişkenleri çerçevesinde incelenmiştir. Çalışma, bilişim öğretmenlerinin iş tatminlerini yordayan faktörler arasında mesleki yeterlik algılarından öğretme ve öğrenme stratejileri ile mesleki bilgi ve beceriler, mesleki kişilik tipleri, cinsiyet, bilgisayar laboratuvarı varlığı, mesleki tecrübe, gibi önemli değişkenlere işaret etmektedir ve bu yordayıcı değişkenlerin, bilişim öğretmenlerinin

iş tatminlerinin %16'sını açıkladığı bulunmuştur. Ancak, bu bulguların ışığında, ilerleyen çalışmalarda öğretmenlerin lisansta mezun oldukları program, idarenin BT öğretmenine ve Bilişim derslerine yönelik yaklaşımı, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatları, okul kültürü, öğretmenin iş yükü, öğrenci velileri ile olan ilişkileri gibi iş tatmini üzerinde etkili olabilecek diğer faktörlerin de incelenmesi, daha kapsamlı bir bakış açısı sağlayacak ve öğretmenlerin iş tatminini daha iyi anlamamıza katkı sunacaktır.

2. Bilişim öğretmenlerinin iş tatmini, mesleki yeterlik algıları ve mesleki kişilik tipleri arasındaki ilişkiler bu araştırmada incelenmiş olup, korelasyonel bir çalışma yapılmıştır. İlerleyen çalışmalarda, belirlenen pozitif ve negatif ilişkilerin nedenleri üzerine daha derinlemesine bir anlayış geliştirebilmek için nitel araştırma yöntemleri tercih edilebilir.
3. Bu çalışmada bilişim öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları ölçülmüştür. İlerleyen çalışmalarda, öğretmenlerin görüşlerine dayalı değerlendirmeler yerine, yeterliliklerinin nesnel ölçütlerle değerlendirilebilir ve böylelikle bilişim öğretmenlerinin iş tatminleri, mesleki yeterlilikleri ve mesleki kişilik tipleri arasındaki ilişkileri incelenebilir.

5.2.2. Uygulayıcılar için öneriler

1. Çalışmanın bulgularına göre bilişim teknolojileri öğretmenlerinin iş tatmini düzeylerinin genel olarak 'orta-üst' seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda, öğretmenlerin memnuniyetini artıran faktörlerin korunması ve memnuniyetsizlik yaratan unsurların belirlenerek, bu unsurları azaltmaya yönelik hedef odaklı müdahalelerin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.
2. Bilişim öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algısı incelendiğinde, genel olarak öğretmenlerin kendilerini yeterli gördüklerini, ancak belirli alanlarda iyileştirme gereksiniminin bulunduğunu göstermektedir. Özellikle, 'İçerik Bilgisi' faktöründe nispeten düşük puanlar alınması, öğretmenlerin içerik bilgisi konusunda daha fazla destek gereksinimi duyduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin bilişim teknolojisindeki yeniliklere uyum sağlamalarına yönelik mesleki gelişim

programları, öğretmenlerin kendi alanlarında derinlemesine bilgi edinmelerini sağlayacak atölye çalışmaları ve uzmanlık geliştirme fırsatları sunulması faydalı olacaktır.

3. Bilişim öğretmenlerinin meslek tatminini yordayan faktörlerden birinin mesleki kişilik tipleri olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, bireylere kişilik tiplerine uygun meslek seçimi yapmaları konusunda rehberlik edilmesi önerilmektedir. Kişilik özellikleriyle uyumlu bir meslek tercihinin, öğretmenlerin mesleki tatminlerini artırarak daha mutlu ve verimli bir öğretmenlik deneyimi yaşamalarına olanak tanıyacağına inanılmaktadır.
4. Okulda bilişim laboratuvarının bulunmasının BT öğretmenlerinin iş tatmini üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, özellikle okul yöneticileri ve eğitim politika yapıcıları için önemli bir rehber niteliğindedir. Şu anki durumda, Türkiye genelindeki okulların bir kısmında bilişim laboratuvarlarının bulunmadığı göz önünde bulundurulduğunda, bu laboratuvarların kurulması ve mevcut altyapının iyileştirilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

Abadi, F. E., Jalilvand, M. R., Sharif, M., Salimi, G. A., & Khanzadeh, S. A. (2011). A study of influential factors on employees' motivation for participating in the in-service training courses based on modified expectancy theory. *International business and management, 2*(1), 157-169.

Acar Arasan, B. N. (2010). *Akademisyenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Adak, M. M., & Koç, M. (2022). COVID-19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 30-45.

Adıgüzel, O., & Erdoğan, A. (2014). Anne Roe ve Holland'ın kişilik kuramları ile Shein'in kariyer değerlerinin içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 6*(3), 15-25.

Adıgüzel, Z., Karadağ, M., & Ünsal, Y. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(4), 49-74.

Ağaççı, O. (2019). *Kişilik tipleri envanterinin geliştirilmesi ve üniversite bölümlerinin kişilik kodlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ağan, F. (2002). *Özel okullarda, devlet okullarında ve dershanelerde çalışan lise öğretmenlerinin iş tatminlerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akçakanat, T., Erhan, T., & Uzunbacak, H. H. (2019). Meslek aşkının iş tatmini üzerine etkisi: akış deneyiminin aracı rolü. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2*(1), 80-95.

Akdağ, M. (2016). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının özel alan yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59).

Akkamış, O. (2010). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin iş tatmini üzerine bir değerlendirme.* Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akram, M., Malik, M. I., Sarwar, M., Anwer, M., & Ahmad, F. (2015). Relationship of teacher competence with professional commitment and job satisfaction at secondary level. *The AYER, 4*(2015), 58-70.

Aksu, G., Acuner, A. M., & Tabak, R. S. (2002). Sağlık Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinin iş *doyumu*na yönelik bir araştırma (Ankara Örneği). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 55*(4).

Alıcı, B., & Yalçınkaya, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki doyum ve örgütsel bağlılık düzeylerinin iş stresi düzeylerine göre incelenmesi. *Folklor/edebiyat, 25*(97-1), 239-255.

Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., & Maude, P. (2017). Herzberg's two-factor theory. *Life Science Journal, 14*(5), 12-16.

Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education, 4*(2), 57-71.

Altun, E., & Ateş, A. (2008). The problems and future concerns of computer and instructional technologies preservice teachers. *Elementary Education Online, 7*(3), 680-692.

Atal, D. (2019). Öğretmen eğitimi sürecinin bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri üzerindeki etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 52*(2), 435-467.

Atal, D., & Sancar, R. (2020). Özel Okullarda Bilişim Teknolojileri (BT) Öğretmeni Olmak. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(2), 657-671.

Avşaroğlu, S., Engin Deniz, M., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (14), 115-129.

Ayas, A. (2009). The ımportance of teaching profession and current problems in teacher training. *Inonu Unıversıty Journal of The Faculty of Educatıon, 10*(3), 1-11.

Ayas, T., Deniz, M., & Kağan, M. Ginzberg ve arkadaşlarının gelişim kuramına dayalı örnek bir mesleki grup rehberliği çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(2).

Bacanlı, F. (1995). *Mesleki grup rehberliğinin lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerine etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsti, Ankara.

Bahar, B. (2019). Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal değişim kuramı perspektifinden etik liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(16), 237-242.

Balcı, A. (1983). İş doyumu ve eğitim yönetimine uygulanması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 16*(1), 575-586.

Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumu*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 368-388.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84,* 191–215.

Banoğlu, C. (2009). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research: a case of the tail wagging the dog? *Bmj, 322*(7294), 1115-1117.

Başaran, R. (2019). Motivasyon yönetimi. *Yönetim biliminde etkin ve güncel konular içinde (ss. 1-13).* Kriter Yayınevi.

Başdoğan, T. (2015). *Esnek çalışanlarda esnek çalışmaya yönelik tutumun iş tatmini üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9*(1), 23-28.

Baycan, A. (1985). *An analysıs of the several aspects of Job sat ı sfact ı on between dıfferent occupatıonal groups*). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*(14), 198-210.

Bebek, M. (2022). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programlamaya ilişkin öz yeterlilikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Bektaş, C., & Semerci, Ç. (2008). İlköğretim okullarında bilgisayar derslerine ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(*1), 195-210.

Bentea, C. C., & Anghelache, V. (2012). Teachers' motivation and satisfaction for professional activity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 33*, 563-567.

Biçer, M. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bota, O. A. (2013). Job satisfaction of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 83*, 634-638.

Büyükkaragöz, S. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş (Eğitimin Temelleri)*. Konya: Mikro Yayınları, s.16.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Cantón Mayo, I., & Téllez Martínez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de investigación, 13*(1), 214-226.

Cardoso, C. G. L. d. V., & Costa, N. M. d. S. C. (2016). Factors connected with professional satisfaction and dissatisfaction among nutrition teacher. *Ciência & saúde coletiva, 21*, 2357-2364.

Caspersen, M. E., Gal-Ezer, J., McGettrick, A., & Nardelli, E. (2018). *Informatics for all the strategy*: ACM.

Caulton, J. R. (2012). The development and use of the theory of ERG: A literature review. *Emerging Leadership Journeys, 5*(1), 2-8.

Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 15*(2), 463-484.

Colomeischi, A. A., Colomeischi, T., & Clipa, O. (2014). Teachers' work mentality and work satisfaction in relation with their personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 159*, 345-349.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*: Edam.

Çakmur, H. (2011). İş doyumu kavramı ve değerlendirilmesi geliştirilmiş iş betimlemesi ölçeği. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 10*(6).

Çam, O., & Yıldırım, S. (2010). Hemşirelerde iş doyumu ve etkileyen faktörler. *Türkiye Klinikleri Journal of Nursing Sciences*, 2(1), 64-70.

Çankıran, S. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarının mesleki benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çoban, G. S. (2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizil yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences, 6*(1), 111-118.

Çoklar, A. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliliklerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Egitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Dagiene, V., & Stupuriene, G. (2016). Informatics concepts and computational thinking in K-12 education: A Lithuanian perspective. *Journal of Information Processing, 24*(4), 732-739.

Davis, R.V., Weiss, D.J., England, G.W. and Lofquist, L.H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. The University of Minnesota Press, Minneapolis.

Dağdeviren, N., Musaoğlu, Z., Ömürlü, İ. K., & Öztora, S. (2011). Akademisyenlerde iş doyumunu etkileyen faktörler. *Balkan Medical Journal, 2011*(1), 69-74.

Darling-Hammond, L., Chung, R., and Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302

Dere, R. (2022). Öğretmenlerin iş doyumu kaynaklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, *14*(2), 202-223.

De Simone, S. (2015). Expectancy value theory: Motivating healthcare workers. *American International Journal of Contemporary Research, 5*(2), 19-23.

Demir, E. (2015). Ortaokul ve liselerde görev yapan branş öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 4*(1), 137-150.

Demirci, A. (2014). Literatür taraması. Y. Arı & İ. Kaya (Ed.), *Coğrafya Araştırma Yöntemleri içinde* (s. 73-106). Balıkesir: Coğrafyacılar Derneği Yayınları.

Demirci, F. (2021). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik kaynakları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirer, V., & Sak, N. (2015). Türkiye'de bilişim teknolojileri (BT) eğitimi ve BT öğretmenlerin değişen rolleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(5), 434-448.

Demirli, C., Kerimgil, S., & Donmuş, V. (2012). The Opinions of ICT Teacher Candidates about Their Profession in Turkey. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 11*(2), 369-388.

Demirtaş, K. (2020). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Deryakulu, D. (2005). Bilgisayar Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research, 19*(35).

Deng, C.-P., Armstrong, P. I., & Rounds, J. (2007). The fit of Holland's RIASEC model to US occupations. *Journal of Vocational Behavior, 71*(1), 1-22.

DeSantis, J. (2016). Investigating the relationship between TPACK and the ISTE standards for teachers. *Issues and Trends in Educational Technology, 4*(1).

Dikmen, A. A. (1995). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 50*(03).

Dukić, D., Petrinšak, S., & Pinjušić, P. (2020). ICT in the Primary School: Practice and Attitudes of Informatics Teachers. *Tehnički glasnik, 14*(3), 257-264.

Durak, H. Y., & Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(2), 759-788.

Duran, T. (2023). *Öğretmen Performansını Etkileyen Faktörler: Bir Olgubilim Çalışması.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Dursun, F. (2013). *Bilişim teknolojileri öğretmen yeterliklerinin öğretim elemanı, öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Dursun, S., Kaya, U., & İştar, E. (2015). Kişilik-iş uyumunun duygusal tükenmişlik ile iş ve yaşam doyumu üzerindeki etkisi: muhasebe meslek mensuplari üzerinde bir

uygulama. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 5(*9), 55-69.

Dursun, F., & Saraçoğlu, A. S. (2016). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kendi yeterlikleri ve uygulamadaki sorunlar hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 2*(2), 40-58.

Eğin, E. (2015). *Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin iş doyumlarının incelenmesi (Tekirdağ örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.

Elrayah, M. (2022). Improving teaching professionals' satisfaction through the development of self-efficacy, engagement, and stress control: A cross-sectional study. *Educational Sciences: Theory & Practice, 22*(1), 1-12.

Erden, M. K. (2014). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü lisans programını mezun yeterlik algılarına göre değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eren, E., & Uluuysal, B. (2012). Bilişim teknolojileri (BT) öğretmenlerinin mesleki sorunları ve çözüm önerileri: Okul müdürü ve BT öğretmenlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(3), 152-171.

Ergül, H. F. (2006).Kurumlarda ücret, ücret sistemleri ve ücret-başarı ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(18), 92-105.

Ertuğrul, S. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Eryetiş, M. V. (2016). Meslek seçimi ve mesleki rehberlik. *Anadolu bil meslek yüksekokulu dergisi*, (44).

Eyidoğan, B., Odabaşı, H. F., & Kılıçer, K. (2011). İlköğretim bilişim teknolojileri dersinin seçimlik olmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 2*(4).

Fırat, Z. M. (2018). Mesleki doyum, iş-aile çatışması ve aile-iş çatışmasının algılanan iş stresi üzerindeki etkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 16*(32), 157-176.

Fraser, H., Draper, J., & Taylor, W. (1998). The quality of teachers' professional lives: Teachers and job satisfaction. *Evaluation & research in education, 12*(2), 61-71.

Gamsız, ş., Yazıcı, h., & Altun, f. (2013). Öğretmenlerde a tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumu. *Electronic Turkish Studies, 8*(8).

Gay, L.R and P. Airasian. (2000). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application*. Tokyo: Prentice Hall, Inc.

Gencür, A. S. (2011). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının kişilikleriyle bölüm memnuniyetleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(3), 1037-1054.

George, D., & Mallery, P. (2016). Frequencies. In *IBM SPSS statistics 23 step by step* (pp. 115-125): Routledge.

Girgin, G. (2009). Öğretmenlerin iş doyumuna etki eden faktörlerin incelenmesi. *Education Sciences, 4*(4), 1297-1307.

Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and selfefficacy: A review. *European Scientific Journal, 10*(22).

Gordan, M., & Krishanan, I. A. (2014). A review of BF Skinner's 'Reinforcement Theory of Motivation'. *International journal of research in education methodology, 5*(3), 680-688.

Gökbulut, B. (2018). Uluslararası standartlara göre bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 8*(1), 226-247.

Gökbulut, B., & Çoklar, A. N. (2017). Bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeyleri. *TÜBAV Bilim Dergisi, 10*(1), 126-138.

Gökbulut, B., & Çoklar, A. N. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin uluslararası ıste-cse standartlarına göre mesleki yeterlilik ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(4), 1277-1288.

Göl, L. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile iş doyumları arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi E Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Gülay, H. E. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin araştırılması (Kocaeli il örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Gülmez, A. (2019). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine yönelik algıları.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü, Ankara.

Gülmez, A., & Somyürek, S. (2022). Pre-Service Computer Education and Instructional Technology Teachers' Perceptions of Their Professional Competence. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(1), 58-75.

Gülmez, A., Somyürek, S. ,Yalın, H. İ. (2019). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adayları Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *VII. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi bildirileri 1*, 525-535.

Güngördü, N. (2021). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin genel özyeterlikleri ile uzaktan eğitimde kodlama etkinliklerindeki özyeterlik algılarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gürer, M. D., Demet, G., & Konyaoğlu, C. (2019). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 517-529.

Güvel, C. (2019). *Kişilik özelliklerinin iş doyumu üzerine etkileri: Adana Seyhan Belediyesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Güven, Ş. B. (2009). *Türkiye'de lise çağındaki öğrencilerin bilgi teknolojileri mesleklerine olan ilgilerinin ölçülmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Hanpolat, M. F. (2020). *Şanlıurfa'da görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerin ikinci üniversite okuma nedenleri*. Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Hildebrandt, C. (2017). Informatics Teachers' Self-efficacy-A Survey Instrument and First Results. In *Tomorrow's Learning: Involving Everyone. Learning with and about Technologies and Computing: 11th IFIP TC 3 World Conference on Computers in Education, Revised Selected Papers 3*(6), 536-546.

Hepkul, A. (2014). Meslek lisesi tercihi sürecinin keşifsel olarak incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 41-52.

Hesapçıoğlu, M. (2011). Eğitim Bilimine Giriş. Türkiye: Eğitim Akademi Yayınları.

Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society, 40*(5), 11-16.

Holland, J.L. (1997) *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. 3rd Edition, Psychological Assessment Resources, Odessa.

Hotaman, D. (2012). An investigation of pre-service teachers' perceptions of teacher personality characteristics. *Journal of Theoretical Educational Science, 5*(2), 186-201.

Ilgaz, H., & Usluel, Y. (2011). Öğretim sürecine bit entegrasyonu açısından öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Journal of Educational Sciences & Practices, 10(*19).

ISTE. (2011). *ISTE standards for computer science educators*. https://cdn.iste.org/www-root/Libraries/Images/Standards/Download/ISTE%20Standards%20for%20Computer%20Science%20Educators%2C%202011%20(Permitted%20Educational%20Use).pdf sayfasından erişilmiştir.

ISTE. (2024). *ISTE standards.* https://www.iste.org/standards sayfasından erişilmiştir.

İhtiyaroğlu, N., Kılıç, M. B., Ünsal, Y., & Fidan, M. S. (2023). Öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumu ile ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 77-106.

İnan, Ş. (2006). *Kariyer eğilim envanterinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

İnce, İ. (2006). *Bilgisayar öğretmenlerinin motivasyonları ve iş doyumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

İssi, A. D. (2023). *Müzik öğretmenlerinin mesleki değer algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kamaşak, R., & Bulutlar, F. (2010). Kişilik, mesleki tercih ve performans ilişkisi: akademik personel üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 119-126.

Karabulut, S. (2014). *İzmir ilinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karaca, O. (2013). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin mesleki karar verme zorluklarının farklı değişkenlerce incelenmesi (Dokuz Eylül ve Ege Üniversiteleri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Karagülle, B. (2007). *Türkiye'de işsizliğe bir çözüm önerisi olarak Türkiye İş Kurumu'nun iş danışmanlığı hizmetleri*, Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü

Karal, H., & Timuçin, E. (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümleri mezunların sorunları ve çözüm önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2*(2), 277-299.

Karataş, S. (2010). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin zihin haritalarının analizi Gazi Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 159-173.

Kartal, K. S., Ayyıldız, E., & Alp, S. (2019). Meslek seçimini etkileyen faktörler ile kariyer planlama/tercih kriterleri arısındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi, 3*(5), 29-50.

Kaur, S., & Kumar, D. (2008). Comparative Study of Government and Non Government College Teachers in Relation to Job Satisfaction and Job Stress. *Online Submission.*

Khasanov, A. (2022). Development of information competence of future informatics teachers as a pedagogical problem. *Open Access Repository, 9*(12), 73-79.

Kıral, E., & Diri, M. S. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(39), 125-149.

Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumu, öz yeterlik inancı ve yaşam doyumu ilişkisinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Korkmaz, Ö., Kovancı, Ö., Çakır, R., & Erdoğmuş, F. U. (2019). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23*(3), 830-847.

Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. Ö., & Kaldırım, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(25), 119-137.

Köksal, K. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köysüren, D. A. (2016). *Eğitimdeki değişimlerin bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki kimlik yapıları ve duyguları üzerindeki etkisi. Doktora* Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kula, S., & Çakar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İİ BF Dergisi, 6*(12), 191-210.

Kuzgun, Y. (2014). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel.

Kuzgun, Y., Sevim, S. A., & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 2*(11), 14-18.

Kvaššayová, N., Cápay, M., Petrík, Š., Bellayová, M., & Klimeková, E. (2022). Experience with Using BBC Micro: Bit and Perceived Professional Efficacy of Informatics Teachers. *Electronics, 11*(23), 3963.

Lee, S. (2007). Vroom's expectancy theory and the public library customer motivation model. *Library Review, 56*(9), 788-796.

Locke, E. A. (1991). Goal theory vs. control theory: Contrasting approaches to understanding work motivation. *Motivation and Emotion, 15*, 9-28.

Ma, X., & Macmillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The journal of educational research, 93*(1), 39-47.

Makrakis, V. (1997). Perceived relevance of information technology courses to prospective teachers' professional needs: the case of greece. *Journal of Information Technology for Teacher Education, 6*(2), 157-167.

Mărgăriţoiu, A., & Eftimie, S. (2013). Pre-university Teachers' Professional Satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 78*, 110-114.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review google schola, 2*, 21-28.

McGregor, D. (1960). Theory X and theory Y. *Organization theory, 358*(374), 5.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Bilişim teknolojileri öğretmeni özel alan yeterlikleri.* https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160214_4-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_biliYim_teknolojileri_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_7.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_meslеyy_genel_yeterlyklery.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu* https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf sayfasından erişilmiştir.

Mihaela, P. L. (2014). Psychological variables to professional satisfaction for teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 127*, 807-811.

Meier, L. L., & Spector, P. E. (2015). Job satisfaction. *Wiley encyclopedia of management*, 1-3.

Mesleki Yeterlik Kurumu (2019). *Yeterliliklerin kredilendirilmesi rehberi*. https://www.myk.gov.tr/images/stories/myk_tanitim/4-yeterliliklerin_kredilendirilmesi_rehberi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Morais, M., Silva, J. M. T., Paixão, M. P., & Tracey, T. (2024). Modelling vocational interests: application of the Personal Globe Inventory in Portugal. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-19.

Mozzachiodi, R., Baxter, D. A., & Byrne, J. H. (2013). Comparison of operant and classical conditioning of feeding behavior in Aplysia. In *Handbook of Behavioral Neuroscience* (Vol. 22, pp. 183-193): Elsevier.

Naz, S. (2017). Factors affecting teachers job satisfaction. *Market Forces, 12*(2).

Nakajima, T. M., & Goode, J. (2019). Transformative learning for computer science teachers: Examining how educators learn e-textiles in professional development. *Teaching and Teacher Education, 85*, 148-159.

Nedim, A. (2012). İş tatmininin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi, 14*(1).

Ni, L., McKlin, T., Hao, H., Baskin, J., Bohrer, J., & Tian, Y. (2021). *Understanding Professional Identity of Computer Science Teachers: Design of the Computer Science Teacher Identity Survey*. Paper presented at the Proceedings of the 17th ACM Conference on International Computing Education Research, Virtual Event, USA.

Numanoğlu, G., & Bayir, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 197-212. ONET OnLine (2021). *About ONET*. https://www.onetonline.org/help/about/ sayfasından erişilmiştir.

Okolie, U. C., & Airhunmwunde, O. V. (2018). The strategic importance of job analysis as a basic human resource management technique. *Andah Journal, 11*, 20-42.

Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Vural, S. S., Türkan, F. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 2*(1), 65-79.

Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 43-64.

Özdemir, L. (2021). Türkiye'de hizmet içi eğitim süreci ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin nedenleri ile uygulamada karşılaşılan sorunlar hakkında literatür taraması. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 8*(2), 495-523.

Özer, P. S., & Topaloğlu, T. (2008). *Motivasyonda kapsam kuramları. Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 83-104.

Özgöçer, Ö. Z. (2019). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı ve iş tatmini düzeylerinin incelenmesi (Malatya ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Özkalp, E. (2003). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Özkan, A. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)*.Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Özoğul, P. (2006). *Bilgisayar öğretmenlerinin meslek yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özsoy, E., Uslu, O., Karakiraz, A., & Aras, M. (2014). İş tatmininin ölçümünde ölçek kullanımı: Lisansüstü tezleri üzerinden bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 232-250.

Öztaban, A. (2014). *Bilişim Teknolojileri Alanında Eğitim Gören Öğrencilerin Doyum Düzeylerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özütürk, E. (2005). *Küresel İlgi Envanteri'nin geliştirilmesine yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özyürek, R., Vardarlı, B., & Tracey, T. J. G. (2020). *Kişisel Küre Envanteri- Kısa Form-Türkçe El Kitabı*. Ankara: Pegem.

Özyürek, R., Vardarlı, B., & Tracey, T. J. (2021). Validity and Reliability Findings of Personal Globe Inventory Short Form Turkish. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi, 4*(1), 24-48.

Peramatzis, G., & Galanakis, M. (2022). Herzberg's motivation theory in workplace. *Psychology, 12*(12), 971-978.

Perkmen, S., & Dağıstanlı, Ö. (2012). Kimler bilişim teknolojileri öğretmeni olmalı? Meslek kişiliği yaklaşımı. *Education Sciences, 7*(4), 1045-1053.

Perkmen, S., & Tezci, E. (2015). Holland Teorisinin Işığında Meslek Kişiliğinin Ölçülmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 9*(1), 184-204.

Piyal, B., Piyal, B., Yavuz, İ., & Yavuz, A. (2002). Sosyal Sigortalar Kurumu Ankara Eğitim Hastanesi'nde Çalışanların İş Doyumunu Etkileyen Etmenler. *Kriz Dergisi, 10*(1).

Prediger, D. J. (1982). Dimensions Underlying Holland's Hexagon: Missing Link Between İnterests And Occupations? *Journal of Vocational Behavior, 21*(3), 259-287.

Rayman, J., & Atanasoff, L. (1999). Holland's theory and career intervention: The power of the hexagon. *Journal of Vocational Behavior, 55*(1), 114-126.

Reardon, R. C., & Bertoch, S. C. (2011). Revitalizing Educational Counseling: How Career Theory Can Inform a Forgotten Practice. *Professional Counselor, 1*(2), 109-121.

Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of statistical software, 48*, 1-36.

Rounds, J., Smith, T., Hubert, L., Lewis, P., & Rivkin, D. (1999). *Development of Occupational Interest Profiles for O* NET.* http://www.onetcenter.org/reports/OIP.html sayfasından erişilmiştir.

Rounds, J., & Tracey, T. J. (1996). Cross-cultural structural equivalence of RIASEC models and measures. *Journal of Counseling Psychology, 43*(3), 310.

Sahito, Z., & Vaisanen, P. (2020). A literature review on teachers' job satisfaction in developing countries: Recommendations and solutions for the enhancement of the job. *Review of Education, 8*(1), 3-34.

Sarı, S. (2011). *Çalışanların kişilik özellikleri ile iş doyumu arasındaki ilişkiler.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Savran, F., & Önder, S. Ş. (2022). İkinci basamak sağlık kuruluşlarında görev yapan kulak burun boğaz hastalıkları uzmanlarının çalışma şartları. *Praxis of Otorhinolaryngology/Kulak Burun Boğaz Uygulamaları, 10*(1).

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58*(1), 40-45.

Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları. *Akademik Bilişim, 2*, 11-13.

Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2009). Bilgisayar öğretmenlerinin bakış açısıyla yönetici ve öğretmen beklentileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 497-514.

SEGE (2017). *İllerin ve bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması.* https://www.bebka.org.tr/admin/datas/sayfas/89/sege-2017_1581687211.pdf sayfasından erişilmiştir.

Seker, S. E. (2014). Bilişim sistemleri ve eşitlik teorisi (Equity theory). *Ybs Ansiklopedi, 1*(2), 22-25.

Sevim, N., İslim, Ö. F., & Akıllı, G. (2016). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bölümlerine yönelik algısı: Odtü Böte örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 439-459.

Sevimli, F., & İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamina ait etkenler açisindan iş doyumu. *Ege Academic Review, 5*(1), 55-64.

Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: what makes difference in czech elementary schools. *Front Psychol, 10*, 2287. doi:10.3389/fpsyg.2019.02287

Soyer, F., Can, Y., & Kale, F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeyinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3*(3), 259-271.

Stoyanov, S. (2017). *An Analysis of Abraham H. Maslow's A Theory of Human Motivation*: London: Macat Library.

Suciu, L. E., Mortan, M., & Lazăr, L. (2013). Vroom's expectancy theory. An empirical study: Civil servant's performance appraisal influencing expectancy. *Transylvanian Review of Administrative Sciences, 9*(39), 180-200.

Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 142-167.

Şahna, S., & Başbay, A. (2013). İlköğretim bilişim teknolojileri dersinde karşılaşılan sorunlar. *İlköğretim Online, 12*(2), 367-382.

Şahinkayası, H., Kelleci, Ö., & Şahinkayası, Y. (2013). Bilişim teknolojileri formatör öğretmenlerin iş doyum düzeyleri: Hatay ili örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 12*(2), 325-336.

Şeker, Ş. E. (2014). Maslow'un ihtiyaçlar piramiti (Maslow hierarchy of needs). *YBS Ansiklopedisi, 1*(1), 43-45.

Şenel, S. R. (2019). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel sessizlik ile mesleki doyumları ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şener, N., & Aydın, D. (2021). Lise öğrencilerinin Holland kişilik tipleri ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(3), 906-925.

Şengöz, M. (2022). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Modeli'nin bütünleşik bir süreç olarak yeniden yorumlanması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 9*(1), 164-173.

Talşık, E. (2016). Müzik öğretmenlerinin mesleki genel yeterlik algıları ile doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki bağıntının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(37), 1-14.

Tanyeri, T., Dursun, Ö. Ö., & Cuhadar, C. (2014). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(35), 131-142.

Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye sosyal-bilişsel bir bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları, 5*(1), 15-30.

TDK. (2023). Türkçe sözlük. https://www.tdk.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tekerek, M., Ercan, O., Udum, M. S., & Saman, K. (2012). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlikleri. *Turkish Journal of Education, 1*(2), 80-91.

Temelli, D., & Güvenç, H. (2014). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik ve bilgisayar öğretimi öz yeterlilik algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(37), 82-147.

Topuz, A. C. (2010). *Bilgisayar öğretmenlerinin meslek hayatında karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tracey, T. J. (2002). Personal Globe Inventory: Measurement of the spherical model of interests and competence beliefs. *Journal of Vocational Behavior, 60*(1), 113-172.

Tracey, T.J.G. (2010). Development of an abbreviated Personal Globe Inventory using item response theory: The PGI-Short. *Journal of Vocational Behavior, 76*(1), 1-15.

Tracey, T. J. (2019). *Personel Globe Inventory PGI, PGI-Short ve PGI-Mini. Manuel* Version 1.5. PDF Kitap: Yazar

Trust, T. (2018). 2017 ISTE standards for educators: From teaching with technology to using technology to empower learners. In (Vol. 34, pp. 1-3): Taylor & Francis.

Tunacan, S., & Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29*(29), 155-172.

Turhanoğlu, F. A. K., Suğur, N., Şavran, T. G., & Çetin, O. B. (2018). *Sosyolojide Araştırma Yöntem ve Teknikleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi,* https://ets.anadolu.edu.tr/storage/nfs/SOS105U/ebook/SOS105U-12V1S1-6-0-1-SV1-ebook.pdf sayfasından erişilirmiştir.

Türk, Ö. (2008). *Bilgisayar öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini çalışma ortamlarında kullanabilirliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulukuş, K. S. (2016). Motivasyon teorileri ve lider yöneticilik unsurlarının bireylerin motivasyonuna etkisi. *The Journal of Academic Social Science, 4*(25), 247-262.

Uysal, Ö. (2017). *Bilişim teknolojileri alanında meslek seçimini yordayan değişkenler.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(42), 1481-1504.

Üzümcü, B., & *Mü*ezzin, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 8*(1), 8-25.

Vardarlı, B. (2014). *Küresel model bağlamında mesleki ilgilerin Türkiye'deki yapısının incelenmesi:* İzmir ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Verity, D. (2000). Side affects: The strategic development of professional satisfaction. *Sociocultural theory and second language learning*, 179-197.

Walsh, W. B. (1999), "What We Know And Need To Know," *Vocational Interests*, Derl.: Savickas, M. L., Spokane, A. R. (Palo Alto, California: Davies-Black Publishing), 371-382.

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review, 12*(2), 173-194.

Williamson, E. (1950). *Counseling Adolescents*. New York: Mc Graw Hill Book Co.

Xu, H., & Tracey, T. J. (2016). Stability and change in interests: A longitudinal examination of grades 7 through college. *Journal of Vocational Behavior, 93*, 129-138.

Yakupoğlu, A. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin çalışma performanslarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yam, F. C. (2018). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri, iş doyumu/mesleki memnuniyet düzeyleri ve psikolojik danışma öz yeterlikleri: Türkiye'de yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi,* (70), 110-131.

Yecan, E., Özçınar, H., & Tanyeri, T. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görsel programlama öğretimi deneyimleri. *İlköğretim Online, 16*(1).

Yeşiltepe, G. M., & Erdoğan, M. (2013).İlköğretim bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleğe yönelik sorunları, bu sorunların nedenleri ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(3), 495-530.

Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel.

Yeşilyaprak, B. (2013) *Özellik-Faktör ve Holland'ın kuramları.* https://birimler.dpu.edu.tr/app/views/panel/ckfinder/userfiles/74/files/belgeler/meslekigelisimkuramlari.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yıldız, H., Sarıtepeci, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH projesi kapsamında düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarının ıste öğretmen standartları açısından incelenmesi *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 375-392.

Yılmaz, O. (2016). *Üniversite öğrencilerinin kariyer yönelimlerinin "Kariyer Dünyası Haritası" üzerinde karma desenle incelenmesi: psikolojik danışma ve rehberlik örneği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yurtseven, S. (2019). *Öğretmenlerin mesleki mutluluklarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zhang, Y., Kube, E., Wang, Y., & Tracey, T. J. (2013). Vocational interests in China: an evaluation of the Personal Globe Inventory-Short. *Journal of Vocational Behavior, 83*(1), 99-105.

Zhu, Y. (2013). A review of job satisfaction. *Asian Social Science, 9*(1), 293.

EKLER

EK-1. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.10.2023-E.777992

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-777992 19.10.2023
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Gamze KAYABAŞI BEŞLİK'in, Prof. Dr. Sibel SOMYÜREK'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Bilişim Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Çeşitli Faktörlere Göre İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **19.09.2023** tarih ve **16** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 1207

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Sibel SOMYÜREK

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

EK-2. Kişisel Bilgiler Formu

Değerli öğretmenler,

Aşağıdaki ölçek, ISTE (Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliği) tarafından Bilişim Teknolojileri öğretmenleri için geliştirilen standartlar temel alınarak BÖTE öğretmen adayları mesleki yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Ayşenur GÜLMEZ tarafından geliştirilmiştir. ISTE standartları dünya çapındaki eğitimcilere ve eğitim liderlerine, etkili eğitim teknolojileri entegrasyonu için okulları ve sınıfları yeniden yapılandırmada yardımcı olmayı amaçlayan bir organizasyondur. Bu amaçla öğrencileri, eğitimcileri, yöneticileri, eğitim liderlerini ve bilgisayar bilimleri eğitimcileri için eğitimi yeniden düşünmek ve yenilikçi öğrenme ortamları oluşturmak amacıyla oluşturulan standartlarla çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE)

öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde mesleki yeterlik becerilerinin ne düzeyde kazandıklarını belirlemek amacıyla aşağıdaki ölçeğin geliştirilmesinde, ISTE - CSE (Computer Science Educators – Bilgisayar Bilimleri Eğitimcileri) standartlarından faydalanılmıştır.

Ölçeği doldurmak yaklaşık olarak 10 dakikanızı alacaktır. Vermiş olduğunuz bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Değerli zamanınızı ayırarak sağladığınız katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gamze KAYABAŞI BEŞLİK

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: ☐Kadın ☐ Erkek

Yaşınız: ……..

Unvan: ☐Uzman öğretmen ☐ Başöğretmen ☐ Diğer

Meslekte kaçıncı yılınız: ( )0-5 ( )6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21-25 ( ) 25 üzeri

Çalıştığınız Şehir: …….

Okulunuzda Laboratuvar var mıdır? ☐Evet ☐ Hayır

Okulunuzda robotik kodlama laboratuvarı var mıdır? ☐Evet ☐ Hayır

Okul türü: ☐ Ortaokul ☐ Anadolu Lisesi ☐ Fen Lisesi ☐ Yatılı Bölge Ortaokulu

☐ BİLSEM ☐ Halk Eğitimi Merkezi ☐ Anadolu Meslek Programı

☐ Anadolu İmam Hatip Lisesi ☐ İmam Hatip Ortaokulu ☐ Çok Programlı Anadolu Lisesi

☐ İmam Hatip Lisesi ☐ Özel Eğitim Uygulama Okulu ☐ Sosyal Bilimler Lisesi

☐ Özel Eğitim Meslek Lisesi(İşitme Engelliler) ☐ Ortaokul (İşitme Engelliler)

☐ Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ☐ Diğer (……..)

Daha önce farklı okul türlerinde görev yaptıysanız, işaretler misiniz? ☐ Ortaokul

☐ Anadolu Lisesi ☐ Fen Lisesi ☐ Yatılı Bölge Ortaokulu

☐ BİLSEM ☐ Halk Eğitimi Merkezi ☐ Anadolu Meslek Programı

☐ Anadolu İmam Hatip Lisesi ☐ İmam Hatip Ortaokulu ☐ Çok Programlı Anadolu Lisesi

☐ İmam Hatip Lisesi ☐ Özel Eğitim Uygulama Okulu ☐ Sosyal Bilimler Lisesi

☐ Özel Eğitim Meslek Lisesi(İşitme Engelliler) ☐ Ortaokul (İşitme Engelliler)

☐ Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ☐ Diğer (……..)

Verdiğiniz Dersler: ☐ Bilişim Teknolojileri ve Yazılım

☐Programlama Temelleri

☐Bilişim Teknolojilerini Temelleri

☐Bilgisayarlı Tasarım Uygulamaları

☐Nesne Tabanlı Programlama

☐Robotik Kodlama

☐Web tabanlı Uygulama Geliştirme

☐Mobil Uygulamalar

☐Grafik Canlandırma

☐Ağ Sistemleri ve Anahtarlama

☐Ağ Sistemleri ve Yönlendirme

☐Siber Güvenlik Temelleri

☐Sunucu İşletim Sistemleri

☐Diğer(……..)

EK-3. Mesleki Yeterlik Ölçeği

		Bilişim Öğretmenleri Mesleki Yeterlikleri	Çok az yeterli	Kısmen Yeterli	Orta Düzeyde Yeterli	Oldukça Yeterli	Çok Yeterli
	I. İçerik Bilgisi						
	1	Basit veri türlerini etkin bir şekilde kullanabilirim. **Açıklama:** Basit veri türleri, programlama dilinin desteklediği önceden tanımlanmış sayısal (int, float vb.), metinsel (char) ve mantıksal (boolean), vb. türlerdir. Yeni değişkenlerin oluşturulması sırasında programcılar tarafından kullanılan bu veri türleri önceden rezerve edilen anahtar kelimelerle adlandırılır.					
	2	Dinamik veri yapılarını kullanabilirim. **Açıklama:** Dinamik veri yapısında, yapının boyutu sabit değildir, çalışma zamanında (run-time) gerçekleştirilen işlemler sırasında kullanılan bellek miktarı değişebilir. Örneğin elemanların eklenebileceği veya çıkarılabileceği rastgele erişimli, değişken boyutlu dinamik bir dizi, değişken bir veri yapısıdır.					
	3	Gerçek dünya problemlerini çözmek için modelleme ve simülasyonu kullanabilirim.					
	4	Gelişmiş veri yapılarını kullanarak farklı bağlamlardaki (metin, sayısal, grafik vb.) problemlere algoritma ve programlama çözümleri tasarlayabilirim. **Açıklama:** Gelişmiş veri yapıları ile diziler, bağlı listeler, yığınlar ve kuyruklar kastedilmektedir					
	5	Gelişmiş veri yapılarını kullanarak farklı bağlamlardaki (metin, sayısal, grafik vb.) problemler için tasarlanan algoritmaları test edebilirim. **Açıklama:** Gelişmiş veri yapıları ile diziler, bağlı listeler, yığınlar ve kuyruklar kastedilmektedir.					
	6	Algoritmaları; karmaşıklığını, etkinliğini, estetiğini ve doğruluğunu göz önüne alarak analiz edebilirim.					
	7	İki veya daha fazla programlama paradigması hakkında bilgi sahibiyim. **Açıklama:** Programlama paradigmaları ile nesne yönelimli, fonksiyonel, emir esaslı (imperative) paradigma gibi programlama yaklaşımları kastedilmektedir.					
	8	İki veya daha fazla algoritma geliştirme ortamını etkili bir şekilde kullanabilirim. **Açıklama:** Algoritma geliştirme ortamı ile logo, scratch, matlab gibi yazılımlar kastedilmektedir.					

	Bilişim Öğretmenleri Mesleki Yeterlikleri		Çok az yeterli	Kısmen Yeterli	Orta Düzeyde Yeterli	Oldukça Yeterli	Çok Yeterli
	9	Yazılım geliştirme modelleri hakkında bilgi sahibiyim.					
	10	Proje yönetimi stratejileri hakkında bilgi sahibiyim.					
	11	Makine dilindeki bileşenler ve karmaşıklık ile ilgili konular hakkında bilgi sahibiyim. **Açıklama:** Makine düzeyindeki bileşenler ile tamsayı veri türü, kayan noktalı veri türleri, karakter veri türü, mantıksal değerler ve numaralandırma makine düzeyindeki temsilini ve kullanımını kastetmektedir.					
	12	Bilgisayar ağlarının ve mobil cihazların nasıl çalıştığına ilişkin bilgi sahibiyim.					
	II. Öğretim ve Öğrenme Stratejileri						
	1	Aktif ve otantik öğrenmeyi destekleyen gerçek dünyayla ilişkili proje tabanlı yöntemleri seçebilirim.					
	2	Problem çözme için fırsatlar sağlayan proje tabanlı yöntemleri seçebilirim.					
	3	Ders planlarında / ünitelerinde çeşitli işbirlikli gruplar oluşturabilir ve bu gruplardan derslerde faydalanabilirim.					
	4	Çeşitli işbirlikli gruplar oluşturabilir ve bu gruplardan ders değerlendirmelerinde yararlanabilirim.					
	5	Öğrencilerin bilgisayarı kullanarak ürünler oluşturmaları gereken etkinlikler tasarlayabilirim.					
	6	Öğrencilerin çoklu ortam biçimleri (video, grafik, vb.) kullanarak geliştirdikleri ürünleri tanıtmalarını sağlayan etkinlikler tasarlayabilirim.					
	7	Çeşitli kültür ve dilbilimsel kökenden gelen öğrencilerin katılımını sağlayan ve onları güçlendiren etkinlikler tasarlayabilirim.					
	8	Bilgisayar bilimindeki problemli kavram ve yapıları tanımlayıp, bunlara yönelik uygun çözüm içeren uygun stratejiler belirleyebilirim.					
	9	Tüm öğrencilerin farklı gereksinimlerini destekleyen, gelişimsel olarak uygun öğrenme fırsatları tasarlayabilir ve onları uygulayabilirim.					
	10	Farklı ölçme araçları geliştirebilir ve onları kullanabilirim.					
	11	Farklı ölçme araçları ile elde ettiğim verileri sınıf içi öğretimi şekillendirmek için kullanabilirim.					

	12	Bilgisayar donanımı, yazılımı, çevre birimleri ve ağların güvenli ve etkin kullanımını teşvik ederim ve bu konuda model olabilirim.					
	13	Adil ve erişilebilir sınıf, laboratuvar ve çevrimiçi ortamlar için planlama yapabilirim.					
	III. Mesleki Bilgi ve Beceriler						
	1	Mesleki gelişim fırsatları ve kaynakları sağlayan eğitim kurumlarını, örgütleri ve gruplarını belirleyebilir ve bunlara katılabilirim.					
	2	Bilgisayar bilimi ve bilgisayar eğitimi ile ilgili gerçekleşen sosyal konular ile araştırma konularında bilgi sahibiyim. **Açıklama:** Bilgisayar bilimleri eğitimi ile ilgili sosyal konular derken medya okuryazarlığı, bilgi güvenliği gibi konular kastedilmektedir.					
	3	Bilgisayar bilimlerinin öğretimini etkileyen mesleki standartları ve gereksinimleri belirleyebilirim.					
	4	Bilgisayar kullanıcılarının sorumlulukları ile sosyal, etik ve yasal konularda bilgi sahibiyim.					
	5	Bilgisayar biliminin fen bilimleri, beşeri bilimler, sanat ile ticaret alanlarına güncel ve gelecekteki katkılarını analiz edebilirim.					

EK-4. Minnesota İş Tatmin Ölçeği

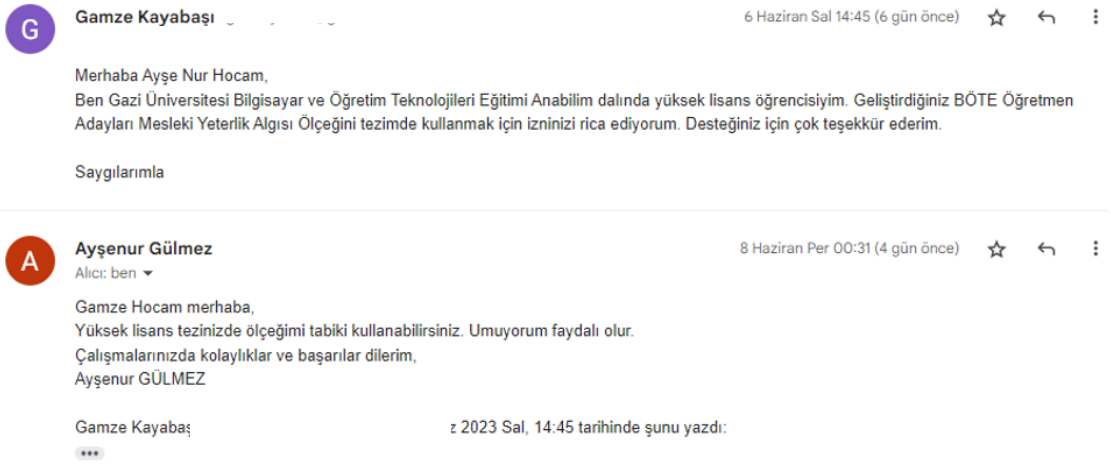
MİNNESOTA İŞ TATMİN ÖLÇEĞİ MADDELERİ	
1	Beni her zaman meşgul etmesi bakımından
2	Tek başıma çalışma olanağımın olması bakımından
3	Ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânı bakımından
4	Toplumda "saygın bir kişi" olma şansını bana vermesi bakımından
5	Amirimin emrindeki kişileri idare tarzı açısından
6	Amirimin karar vermedeki yeteneği bakımından
7	Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansımın olması açısından
8	Bana sabit bir iş sağlaması sağlaması bakımından
9	Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmam açısından
10	Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından
11	Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansımın olması açısından
12	İş ile ilgili alınan kararların uygulamaya konması bakımından
13	Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret bakımından
14	İş içinde terfi olanağımın olması açısından
15	Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından
16	İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması bakımından
17	Çalışma şartları bakımından
18	Çalışma arkadaşlarımın birbirleri ile anlaşması açısından
19	Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem açısından
20	Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden

EK-5. KKE-KK-T Maddeleri

Kişisel Küre Envanteri-Kısa Form-Türkçe Maddeleri	
1	Bir restorana gelen kişilere yer göstermek
2	Bir otelin işletmeciliğini yapmak
3	Finansal raporlar hazırlamak
4	Veri analizi yapan bir grubu yönetmek
5	Elektrik tesisatı döşemek
6	Farklı vahşi yaşam türlerini sınıflandırmak
7	Bir heykel yapmak
8	Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yardım etmek
9	Büyük gruplara ders vermek
10	Otobüs sürmek
11	Bir anket uygulamak için insanlarla görüşme yapmak
12	Bir iş yerini yönetmek
13	İş yerinin finansal kayıtlarını tutmak
14	Bir elektrik güç santralini yönetmek
15	Bina inşaatını denetlemek
16	Bilimsel bir makale yazmak
17	Bir portre yapmak
18	Öğrencilere folklor öğretmek
19	Siyasi seçim sonuçlarının etkileri üzerine çalışmak
20	Ticari mal taşımak ve yüklemek
21	Bir mağazada kıyafet satmak
22	Satış işlemlerini yönetmek

23	Stok satışlarının kaydını tutmak
24	İşletmeler için bilgisayar programları yazmak
25	İnşaat alanlarının güvenliğini denetlemek
26	Fen bilimleri alanında ders vermek
27	Bir tiyatro oyunu yazmak
28	İnsanlara yemek yapmayı öğretmek
29	Toplumsal konulara yönelik sosyal programlar geliştirmek
30	Taksi sürmek
31	Bir televizyon stüdyosunu gezen insanlara rehberlik yapmak
32	Şirket kayıtlarını organize etmek
33	Bir işyerinin muhasebe işlemlerini düzenlemek
34	Coğrafi keşif haritalarının analizini yapmak
35	Hassas optik cihazların montajını yapmak
36	Vahşi yaşamı incelemek
37	Karikatür çizmek
38	Yuvadaki çocuklarla ilgilenmek
39	Mahkemede insanları savunmak
40	Ahşap mobilyaları zımparalamak

EK-6. İzin Talepleri



Gamze Kayabaşı 6 Haziran Sal 14:45 (6 gün önce)

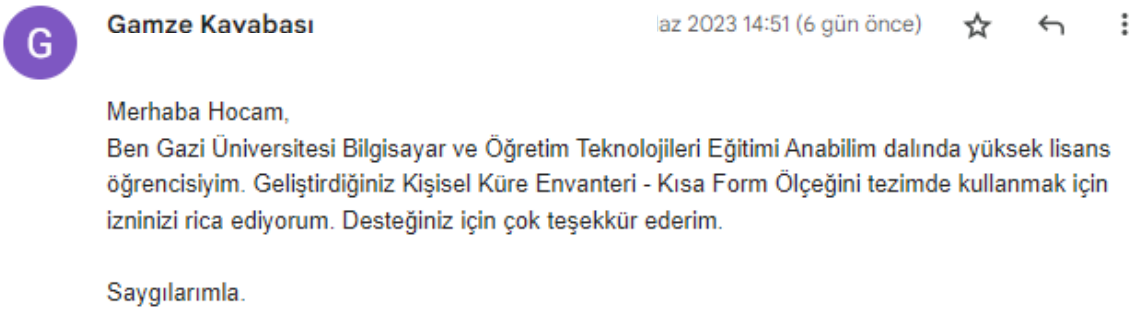
Merhaba Ayşe Nur Hocam,
Ben Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Geliştirdiğiniz BÖTE Öğretmen Adayları Mesleki Yeterlik Algısı Ölçeğini tezimde kullanmak için izninizi rica ediyorum. Desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla

Ayşenur Gülmez 8 Haziran Per 00:31 (4 gün önce)
Alıcı: ben

Gamze Hocam merhaba,
Yüksek lisans tezinizde ölçeğimi tabiki kullanabilirsiniz. Umuyorum faydalı olur.
Çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar dilerim,
Ayşenur GÜLMEZ

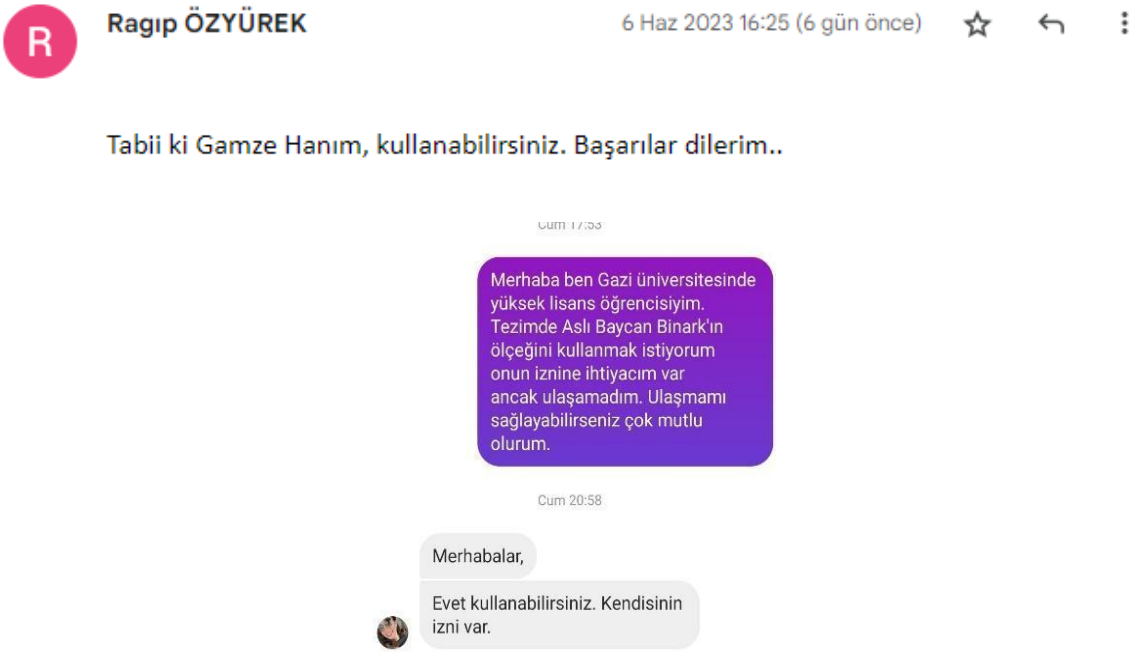
Gamze Kayabaş z 2023 Sal, 14:45 tarihinde şunu yazdı:



Gamze Kavabası az 2023 14:51 (6 gün önce)

Merhaba Hocam,
Ben Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Geliştirdiğiniz Kişisel Küre Envanteri - Kısa Form Ölçeğini tezimde kullanmak için izninizi rica ediyorum. Desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla.



Ragıp ÖZYÜREK 6 Haz 2023 16:25 (6 gün önce)

Tabii ki Gamze Hanım, kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim..

Cum 17:53

Merhaba ben Gazi üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. Tezimde Aslı Baycan Binark'ın ölçeğini kullanmak istiyorum onun iznine ihtiyacım var ancak ulaşamadım. Ulaşmamı sağlayabilirseniz çok mutlu olurum.

Cum 20:58

Merhabalar,

Evet kullanabilirsiniz. Kendisinin izni var.

EK-7. İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.12.2023-E.828749

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-92226783 15.12.2023
Konu : Araştırma Uygulama İzni

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge No: 2020/2).
b) Gazi Üniversitesi Rektörlüğünün 04.12.2023 tarihli ve E-80287700-302.08.01-816110 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gamze KAYABAŞI BEŞLİK'in "Bilişim Öğretmenlerinin Mesleki Doyumlarının Çeşitli Faktörlere Göre İncelenmesi" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin İlgi (b) yazı ve ekleri incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda velilerin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının http://meb.ai/l8KDka adresinden online ve yüz yüze olarak uygulanmasına İlgi (a) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Bilgilerini rica ederim.

Ercan TÜRK
Bakan a.
Strateji Geliştirme Başkanı

Ek:
1-Onaylı Veri Toplama Araçları (8 Sayfa)
2-Ayse Başvurusu (2 Sayfa)

GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…