



**DİN DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİME  
İNANMA DÜZEYLERİ İLE İŞ DOYUM  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**Şengül AKGÜL**

**Doktora Tezi**

**İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Ana  
Bilim Dalı**

**2023**

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**DİN DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİME İNANMA DÜZEYLERİ İLE İŞ  
DOYUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(Examination of the Relationship Between the Level of Belief in Education and the Levels of  
Job Satisfaction of Religion Teachers)

DOKTORA TEZİ

Şengül AKGÜL

Danışman: Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ

Erzurum  
Haziran, 2023

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Şengül AKGÜL tarafından hazırlanan “Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeyleri İle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışması .../ 06 / 2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

|               |                                                                           |                      |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Jüri Başkanı: | Prof. Dr. Eyup ŞİMŞEK<br><i>Atatürk Üniversite</i>                        | Aslı Islak İmzalıdır |
| Danışman:     | Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ<br><i>Marmara Üniversitesi</i>                   | Aslı Islak İmzalıdır |
| Jüri Üyesi:   | Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU<br><i>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi</i> | Aslı Islak İmzalıdır |
| Jüri Üyesi:   | Prof. Dr. Hacı Yusuf ACUNER<br><i>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi</i>   | Aslı Islak İmzalıdır |
| Jüri Üyesi:   | Doç. Dr. İsmail ARICI<br><i>İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi</i>           | Aslı Islak İmzalıdır |

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

Aslı Islak İmzalıdır

## ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeyleri İle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

22 /06 / 2023

Aslı Islak İmzalıdır

Şengül AKGÜL

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun ....../....../.... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun ....../....../.... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

## TEŞEKKÜR

Din eğitimi alanyazınına sonuçları açısından önemli katkılar sunması beklenen bu araştırmanın her aşamasında bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren, yardımlarını benden hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım sayın Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ'a gönülden teşekkür ederim. Araştırmayı titizlikle takip edip değerli katkılar sunan tez izleme komitesinin saygıdeğer üyeleri Prof. Dr. Eyup ŞİMŞEK'e ve Doç. Dr. İsmail ARICI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca akademik anlamda bilgilerinden ve deneyimlerinden son derece faydalandığım Prof. Dr. Hacı Yusuf ACUNER ile Prof. Dr. Bayramali NAZIROĞLU' na teşekkürü bir borç bilirim. Bu araştırmanın nitel kısmına yapmış olduğu katkılardan dolayı Prof. Dr. Mustafa MACİT'e, kendilerinden çok şey öğrendiğim ve akademik hayatıma anlam katan Prof. Dr. Celal BÜYÜK'e ve Prof. Dr. İsmail SEÇER' e müteşekkirim. Her türlü desteklerini esirgemeyen, değerli görüş ve önerileriyle tezime destek veren Doç. Dr. Ahmet ÇAKMAK'a ve Arş. Gör. Yakup UZUNPOLAT'a şükranlarımı sunarım. Ayrıca bu çalışma için veri toplama izni veren Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğü başta olmak üzere uygulama sürecinde destek olan idareci ve öğretmenlere de çok teşekkür ederim.

Şengül AKGÜL

## ÖZ

### DOKTORA TEZİ

## DİN DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİME İNANMA DÜZEYLERİ İLE İŞ DOYUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Şengül AKGÜL

Haziran 2023, 218 Sayfa

**Amaç:** Bu araştırmanın temel amacı; din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

**Yöntem:** Araştırma, karma yöntemde tasarlanan, nicel verilerin nitel verilerle açıklandığı açımlayıcı ardışık desende yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verilerini toplamak için okul yöneticiliği görevini yapmayan din dersi öğretmenlerine ulaşılmış ve 106 erkek; 75 kadın katılımcı olmak üzere toplam 181 din dersi öğretmeni araştırmanın nicel boyutu için seçilen örneklem grubu olmuştur. Nicel boyut için seçilen örneklem içerisinde 18'i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni; 13'ü ise İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi Öğretmeni olmak üzere toplam 31 katılımcı nitel boyutun çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Örneklem grubunun seçilmesinde kriter örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanması için nicel boyutta “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği”, “Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği” kullanılmış; nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde nicel boyutta verilerin normal dağılım sergilediği belirlendiği için parametrik testler uygulanmıştır. Fark testleri olan bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Eğitime inanma düzeyinin iş doyumuna etkisini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise öncelikle tematik bir inceleme yapılmış kategoriler ve kodlar oluşturulmuş sonra da kodların kendi aralarında kıyaslanması ve belli açıklamalar yapılması için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

**Bulgular:** Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyinin demografik özelliklerden cinsiyete, medeni durumuna, göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; yaşa, branş değişkenine, eğitim durumu, okul düzeyine, mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyi ile iş doyum düzeyi arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyinin iş doyumunu anlamlı yordadığı bulgulanmıştır.

**Sonuç:** Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında orta düzey pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, din dersi öğretmeni, eğitime inanma, iş doyum

## ABSTRACT

### DOCTORAL DISSERTATION

#### EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF BELIEF IN EDUCATION AND THE LEVELS OF JOB SATISFACTION OF RELIGION TEACHERS

Şengül AKGÜL

June 2023, 218 Pages

**Purpose:** The main purpose of this research; The aim of this study is to examine the relationship between religious lesson teachers' levels of belief in education and their job satisfaction levels.

**Method:** The research was conducted in an explanatory sequential design, which was designed in a mixed method and where quantitative data were explained with qualitative data. In order to collect the quantitative data of the study, religious teachers who did not work as school administrators were reached and 106 male; A total of 181 religion teachers, 75 of whom were female participants, were the sample group selected for the quantitative dimension of the study. Among the sample selected for the quantitative dimension, 18 were Religious Culture and Moral Knowledge Teachers; A total of 31 participants, 13 of whom were Imam Hatip High School Vocational Teachers, were determined as the study group of the qualitative dimension. Criterion sampling method was used in the selection of the sample group. In order to collect the data, "Teachers' Level of Belief in Education Scale" and "Teachers' Job Satisfaction Scale" were used in quantitative terms; In the qualitative dimension, a semi-structured interview form was used. In the analysis of the data, parametric tests were applied since it was determined that the data exhibited a normal distribution in the quantitative dimension. Independent sample t-test and one-way analysis of variance, which are difference tests, were performed. Pearson correlation analysis was used to determine the relationship between religion lesson teachers' levels of belief in education and their job satisfaction. Regression analysis was conducted to determine the effect of the level of belief in education on job satisfaction. In the qualitative aspect of the research, firstly, a thematic analysis was made, categories and codes were created, and then the content analysis method was used to compare the codes among themselves and to make certain explanations.

**Results:** The level of belief in education of religion lesson teachers differed significantly according to demographic characteristics, gender, marital status; It was found that there was no significant difference according to age, branch variable, education level, school level, and professional seniority. It was found that there is a moderate positive relationship between the level of belief in education and job satisfaction of religion lesson teachers. In addition, it was found that the level of religious teachers' belief in education significantly predicted job satisfaction.

**Conclusion:** A moderate positive relationship was found between the religious lesson teachers' belief in education and their job satisfaction levels.

**Keywords:** Religious education, religious teacher, belief in education, job satisfaction

## İÇİNDEKİLER

|                                                                        |      |
|------------------------------------------------------------------------|------|
| KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....                                            | i    |
| ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....                                          | ii   |
| TEŞEKKÜR .....                                                         | iii  |
| ÖZ.....                                                                | iv   |
| ABSTRACT .....                                                         | v    |
| İÇİNDEKİLER.....                                                       | vi   |
| TABLolar DİZİNİ.....                                                   | x    |
| ŞEKİLLER DİZİNİ .....                                                  | xiii |
| KISALTMALAR DİZİNİ .....                                               | xiv  |
| BİRİNCİ BÖLÜM.....                                                     | 1    |
| Giriş .....                                                            | 1    |
| Araştırmanın Problem Cümlesi.....                                      | 6    |
| Araştırmanın Amacı .....                                               | 7    |
| Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi .....                                  | 7    |
| Araştırmanın Sınırlılıkları .....                                      | 9    |
| Varsayımlar .....                                                      | 10   |
| İKİNCİ BÖLÜM .....                                                     | 11   |
| Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar .....                         | 11   |
| Eğitime İnanma .....                                                   | 11   |
| Eğitime İnanmanın Öncülleri.....                                       | 12   |
| Eğitime İnanmanın Etkileri .....                                       | 16   |
| Eğitime İnanmanın Öğrenciler Üzerindeki Etkisi.....                    | 17   |
| Eğitime İnanmanın Örgüt Üzerindeki Etkisi.....                         | 18   |
| Öğretmenlerde Eğitime İnanmanın Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi .....   | 20   |
| Disiplin Olarak Din Eğitimi ve Din Dersi .....                         | 21   |
| Türkiye’de Din Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri .....                | 24   |
| Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Durumları ..... | 25   |
| Öğrenme ve Öğretme Süreci.....                                         | 27   |
| Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim .....                      | 35   |
| Eğitime İnanma İle İlgili Araştırmalar .....                           | 39   |



|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| İş Doyumu .....                                                             | 43  |
| İş Doyumu Teorileri .....                                                   | 45  |
| İçerik Teorileri .....                                                      | 45  |
| Süreç Teorileri.....                                                        | 50  |
| İş Doyumunu Etkileyen Faktörler .....                                       | 54  |
| Bireysel Faktörler.....                                                     | 54  |
| Örgütsel Faktörler .....                                                    | 60  |
| İş Doyumunun Etkileri.....                                                  | 62  |
| İş Doyumunun Örgüt Üzerinde Etkileri .....                                  | 63  |
| İş Doyumunun Çalışan Üzerinde Etkileri .....                                | 64  |
| İş Doyumu İle İlgili Araştırmalar.....                                      | 65  |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....                                                           | 77  |
| Yöntem .....                                                                | 77  |
| Araştırma Yöntemi.....                                                      | 77  |
| Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Araştırma Deseni .....                  | 82  |
| Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Araştırma Deseni .....                  | 83  |
| Evren ve Örneklem .....                                                     | 84  |
| Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Örneklem Grubunun Oluşturulması .....        | 84  |
| Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Çalışma Grubunun Belirlenmesi .....          | 86  |
| Veri Toplama Araçları .....                                                 | 89  |
| Kişisel Bilgi Formu .....                                                   | 89  |
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği.....                             | 89  |
| Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği.....                                         | 90  |
| Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....                                    | 92  |
| Verilerin Toplanması .....                                                  | 94  |
| Araştırmanın Nicel Verilerinin Toplanması Süreci .....                      | 94  |
| Araştırmanın Nitel Verilerinin Toplanması Süreci .....                      | 95  |
| Verilerin Analizi.....                                                      | 95  |
| Araştırmanın Nicel Verilerinin Analizi.....                                 | 95  |
| Araştırmanın Nitel Verilerinin Analizi .....                                | 99  |
| Geçerlik ve Güvenirlik.....                                                 | 99  |
| Araştırmanın Nicel Boyutuyla İlgili Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri.....  | 100 |
| Araştırmanın Nitel Boyutuyla İlgili Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri ..... | 101 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....                                                        | 102 |
| Bulgular .....                                                              | 102 |

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Nicel Verilerin Analiziyle İlgili Bulgular .....                                                                                                    | 102 |
| Katılımcıların Mesleki Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....                                                                             | 102 |
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri İle İlgili Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar .....                                                            | 102 |
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşması .....                                                          | 103 |
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri İle İlgili Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar .....                                                                  | 111 |
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki..                                                                   | 121 |
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin İş Doyum Düzeyleri Üzerine Etkisi .....                                                                   | 123 |
| Nitel Bulgular.....                                                                                                                                 | 124 |
| Öğretmenlik Mesleğinin Tanımına İlişkin Bulgular .....                                                                                              | 124 |
| Öğretmenin Rolüyle İlgili Bulgular .....                                                                                                            | 127 |
| Eğitime İnanma Kavramının Tanımıyla İlgili Bulgular .....                                                                                           | 132 |
| Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanmalarının Önemine İlişkin Bulgular.....                                                                       | 135 |
| İş Doyumu Kavramının Tanımına İlişkin Bulgular .....                                                                                                | 138 |
| Okulda İş Doyumunu Düşüren Davranışlarla İlgili Bulgular .....                                                                                      | 141 |
| Öğretmenlere Göre Eğitime İnanma ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular.....                                                             | 144 |
| Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi.....                                                                                                    | 146 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM .....                                                                                                                                 | 149 |
| Tartışma ve Sonuç .....                                                                                                                             | 149 |
| Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması.....                                                                            | 149 |
| Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....                                                           | 149 |
| Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması .....                                                                            | 153 |
| Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma Olup Olmamasıyla İlgili Bulguların Tartışılması ..... | 153 |
| Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması .....                                                                            | 157 |
| Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeylerinin Mesleki Özelliklere Göre Farklılaşma Olup Olmamasıyla İlgili Bulguların Tartışılması .....    | 157 |
| Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması.....                                                                           | 158 |
| Din Dersi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyi İle İlgili Bulguların Tartışılması .....                                                                 | 158 |
| Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması.....                                                                            | 160 |
| Din Dersi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma Olup Olmamasıyla İlgili Bulguların Tartışılması .....         | 160 |

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması.....                                                                 | 162 |
| Din Dersi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyinin Mesleki Özelliklere Göre Farklılaşma Olup Olmamasıyla İlgili Bulguların Tartışılması ..... | 163 |
| Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması .....                                                                | 163 |
| Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeyi ile İş Doyumu Düzeyi Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulguların Tartışılması.....            | 163 |
| Öneriler .....                                                                                                                           | 164 |
| KAYNAKLAR .....                                                                                                                          | 166 |
| EKLER .....                                                                                                                              | 193 |
| EK-1. Nicel Araştırma İçin Kişisel Bilgi Formu .....                                                                                     | 193 |
| EK-2. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği.....                                                                                 | 194 |
| EK-3. Öğretmenlerin İş Doyum Ölçeği .....                                                                                                | 195 |
| EK-4. Nitel Araştırma için Kişisel Bilgi Formu .....                                                                                     | 196 |
| EK-5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....                                                                                           | 197 |
| EK-6. Etik Kurul Kararı.....                                                                                                             | 198 |
| EK-7. Ölçek Kullanım İzni .....                                                                                                          | 201 |
| ÖZ GEÇMİŞ .....                                                                                                                          | 202 |

## TABLÖLAR DİZİNİ

|                                                                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 1.</b> Öğretmenlik Mesleği Yeterlik ve Alt Yeterlik Alanları .....                                                                                    | 24  |
| <b>Tablo 2.</b> Maslow' un Gereksinim Hiyerarşisinin Örgütlere Uygulanması .....                                                                               | 47  |
| <b>Tablo 3.</b> Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Seçilen Katılımcıların Demografik Özellikleri.....                                                              | 85  |
| <b>Tablo 4.</b> Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Seçilen Katılımcıların Demografik Özellikleri .....                                                             | 87  |
| <b>Tablo 5.</b> Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği Açıkladığı Varyans, Ortalama ve<br>Crobach Alfa Değerleri .....                                     | 90  |
| <b>Tablo 6.</b> Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyi Ölçeği Açıkladığı Varyans, Ortalama ve<br>Crobach Alfa Değerleri .....                                          | 91  |
| <b>Tablo 7.</b> Verilerin Normal Dağılımına İlişkin Değerler .....                                                                                             | 96  |
| <b>Tablo 8.</b> Değişkenlerin Homojen Yapıda Olup Olmadığına İlişkin Değerler .....                                                                            | 97  |
| <b>Tablo 9.</b> Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik<br>Değerleri .....                                              | 100 |
| <b>Tablo 10.</b> Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik<br>Değerleri .....                                                   | 100 |
| <b>Tablo 11.</b> Mesleki Özelliklere İlişkin Bulgular .....                                                                                                    | 102 |
| <b>Tablo 12.</b> Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik<br>Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....                     | 103 |
| <b>Tablo 13.</b> Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt<br>Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....                         | 103 |
| <b>Tablo 14.</b> Öğretmenlerin Yaş Grubu Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt<br>Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....     | 104 |
| <b>Tablo 15.</b> Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt<br>Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....                     | 105 |
| <b>Tablo 16.</b> Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt<br>Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....                            | 106 |
| <b>Tablo 17.</b> Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt<br>Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....                    | 106 |
| <b>Tablo 18.</b> Öğretmenlerin Okul Düzeyi Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt<br>Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....   | 107 |
| <b>Tablo 19.</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt<br>Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ..... | 108 |

|                                                                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 20.</b> Öğretmenlerin Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları .....                      | 109 |
| <b>Tablo 21.</b> Öğretmenlerin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....                      | 109 |
| <b>Tablo 22.</b> Öğretmenlerin Başka Kurumda Çalışma İstemelerine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....                               | 110 |
| <b>Tablo 23.</b> Öğretmenlerin Tercih İmkânı Olsa Yine Öğretmenlik Mesleğini Seçme Durumlarına Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları ..... | 111 |
| <b>Tablo 24.</b> Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....                                               | 111 |
| <b>Tablo 25.</b> Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları .....                                                 | 112 |
| <b>Tablo 26.</b> Öğretmenlerin Yaş Grubu Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....                              | 113 |
| <b>Tablo 27.</b> Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....                                              | 114 |
| <b>Tablo 28.</b> Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....                                                     | 115 |
| <b>Tablo 29.</b> Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....                                             | 115 |
| <b>Tablo 30.</b> Öğretmenlerin Okul Düzeyi Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....                            | 116 |
| <b>Tablo 31.</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....                          | 117 |
| <b>Tablo 32.</b> Öğretmenlerin Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....                            | 118 |
| <b>Tablo 33.</b> Öğretmenlerin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....                          | 119 |
| <b>Tablo 34.</b> Öğretmenlerin Başka Kurumda Çalışma İstemelerine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları .....                                   | 120 |
| <b>Tablo 35.</b> Öğretmenlerin Tercih İmkânı Olsa Yine Öğretmenlik Mesleğini Seçme Durumlarına Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları .....      | 121 |

|                                                                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 36.</b> <i>Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki.....</i>                                                        | 122 |
| <b>Tablo 37.</b> <i>Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin İş Doyum Düzeyleri Üzerine Etkisi .....</i>                                                           | 124 |
| <b>Tablo 38.</b> <i>Öğretmenlik Mesleğinin Tanımına İlişkin Görüşler.....</i>                                                                                       | 125 |
| <b>Tablo 39.</b> <i>Öğretmenin Rolüyle İlgili Görüşler.....</i>                                                                                                     | 128 |
| <b>Tablo 40.</b> <i>Eğitime İnanma Kavramının Tanımı .....</i>                                                                                                      | 133 |
| <b>Tablo 41.</b> <i>Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanmalarının Önemiyle İlgili Görüşler .....</i>                                                              | 135 |
| <b>Tablo 42.</b> <i>İş Doyumu Kavramının Tanımına İlişkin Görüşler.....</i>                                                                                         | 138 |
| <b>Tablo 43.</b> <i>Okulda İş Doyumunu Düşüren Davranışlarla İlgili Görüşler .....</i>                                                                              | 141 |
| <b>Tablo 44.</b> <i>Eğitime İnanma ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiyle İlgili Görüşler .....</i>                                                                      | 145 |
| <b>Tablo 45.</b> <i>Eğitime İnanma İle İlgili Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi .....</i>                                                                 | 146 |
| <b>Tablo 46.</b> <i>İş Doyum Düzeyiyle İlgili Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi.....</i>                                                                  | 147 |
| <b>Tablo 47.</b> <i>Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiyle İlgili Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi .....</i> | 148 |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Şekil 1. Eğitime İnanmayla Gelişen Olumlu Özellikler .....                               | 3   |
| Şekil 2. Eğitime İnanmanın Öncülleri.....                                                | 16  |
| Şekil 3. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi .....                                          | 46  |
| Şekil 4. ERG Modeli.....                                                                 | 49  |
| Şekil 5. Eşitlik Kuramı .....                                                            | 52  |
| Şekil 6. Lawyer-Porter Modeli.....                                                       | 53  |
| Şekil 7. Araştırmacı Tarafından Uyarlanmış Açıklayıcı Ardışık Desen Diyagramı.....       | 81  |
| Şekil 8. Öğretmenlik Mesleği Tanımıyla İlgili Kategoriler .....                          | 124 |
| Şekil 9. Öğretmenin Rollerıyla İlgili Kategoriler .....                                  | 127 |
| Şekil 10. Eğitime inanma kavramının tanımına ilişkin kategoriler .....                   | 133 |
| Şekil 11. Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanmalarının Önemiyle İlgili Kategoriler... | 135 |
| Şekil 12. İş Doyumu Kavramının Tanımına İlişkin Kategoriler .....                        | 138 |
| Şekil 13. Okulda İş Doyumunu Düşüren Davranışlarla İlgili Kategoriler.....               | 141 |
| Şekil 14. Öğretmenlere Göre Eğitime İnanma ve İş Doyumu Arasındaki İlişki .....          | 144 |

## KISALTMALAR DİZİNİ

|       |                                                 |
|-------|-------------------------------------------------|
| AFA   | : Açımlayıcı Faktör Analizi                     |
| APA   | : Amerikan Psikiyatri Birliği                   |
| DKAB  | : Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi                  |
| DKÖ   | : Din Kültürü Öğretmenleri                      |
| İHL   | : İmam Hatip Lisesi                             |
| İHLÖ  | : İmam Hatip Lisesi Öğretmenleri                |
| İKY   | : İnsan Kaynakları Yönetimi                     |
| ÖEİDÖ | : Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği |
| ÖİŞDÖ | : Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği                |



## BİRİNCİ BÖLÜM

### Giriş

Hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri, bireysel ve toplumsal yaşamın özünde önemli değişikliklere yol açmıştır. Günümüzde büyük teknolojik gelişmeler ve buna bağlı olarak meydana gelen sosyolojik değişimler, tüm toplumların çağın sürekli değişen ve yenilenen koşullarına uyum sağlamasını zorunlu kılmıştır. Bu tür değişiklikler, toplumları her zamankinden daha fazla iletişim kurmaya ve etkileşime girmeye teşvik etmektedir. Toplumları yönlendiren bu teşvik, etkili iletişim, farklı kültürleri tanıma, ileri düzeyde işbirliği geliştirme, küresel ölçekte rekabet ve çözüm odaklı düşünebilme gibi üst düzey bilişsel becerilerin önemini artırmaktadır.

Bireylerin değişimlere uyum sağlaması ve gelişme kaydetmesinde ihtiyaç duyulan bilgi ve becerinin sistemli bir eğitimle kazandırılabilceğini ileri sürmek olanaklıdır. Altaş (2022) eğitimi; “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine, okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme” şeklinde ifade etmektedir. Tanımdan hareketle bir yönlendirme ve destekleme eyleminin ön planda olduğu belirtilebilir. Diğer bir ifadeyle süreci yönlendiren ve şekillendiren bir etki söz konusudur. Bu etki, öğrenmenin merkezindeki öğrenciye öğretme eylemiyle şekil veren öğretmeni işaret etmektedir. Tanımda öğretmen, modern eğitim sisteminde öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı öğretim yöntemine uygun olarak yardım eden rolünde betimlenmiştir.

Bireylerin davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yardım eden öğretmenlerin, süreci etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmesi için iyi niteliklere sahip olması gerekmektedir (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2003). Toplumun mimarı olan öğretmenlerin, ülkenin ve çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeyde yetiştirilmeleri önem arz etmektedir. Bir ülkenin refahı, iyi yetişmiş, sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirebilecek mesleki ve kişisel niteliklere sahip öğretmenlere bağlıdır (Argon & Ertürk, 2013). Öğretmenlik mesleği, toplumların geleceğini yani toplumların kaderini belirleyen bir meslektir de denilebilir.

Öğretmenler, toplumun ve eğitim kurumlarının hızla değişen ihtiyaçlarına cevap verebilmek için koşulları en iyi şekilde değerlendirebilen bireyler olmalıdır. Öğretmenin mükemmelliğe ulaşmak için sürekli çalışması, kendini yenilemesi ve bu yolda yaratıcılıkla

esneklik gösterebilmesi, toplumun temel ilkelerine zarar verebilecek ideolojik takıntılarının olmaması gerektiği birçok araştırmada vurgulanmaktadır (Akcan & Polat, 2016; Hatipoğlu & Kavas, 2016; Türk & Çelik, 2013; Yalçın, 2016). Öğretmenlerin ideal düzeyde beklenen yeterliliklere sahip olması ve mesleğinin gereklerini yerine getirmesi için öncelikle mesleğiyle ilgili farkındalığa sahip olması gerektiği ileri sürülebilir. Farkındalık, öğretmenin mesleğiyle ilgili yapılması gerekenlere odaklanmasını ve aksiyon almasını sağlaması açısından önem arz etmektedir. Bir davranışı sergilemeden önce sonuçlarını tahmin ederek kişinin kendini iyi ya da kötü hissetmesi ya da davranışla birlikte meydana gelen değişimleri gözlemleyerek ne hissettiğini tanımlayabilmesi, bireydeki farkındalığı açıklayabilir.

Davranıştan önce hissedilen duygunun davranışın gerçekleşme düzeyi ve niteliğiyle ilgili olduğu (Petty, 2018) göz önünde bulundurulduğunda öğretmenin ne hissettiğinin öğretme ve eğitme sürecinde çok önemli olduğu anlaşılmaktadır. Ek olarak bazı yazarların eğitimle ilgili oluşturulan perspektife ve hissedilen duyguya bağlı olarak düşüncelerinin eylemsel hale gelebildiğini (Başaran & Aksu, 2007; Çapa & Çil, 2000) belirtmesi, öğretmenin duygu ve düşüncesinin süreçteki davranışlarını yönlendirdiğini açıklamaktadır.

Bireylerin meslekleriyle ilgili hissettikleri duygunun olumlu olması ve bu duygunun yüksek düzeyde hissediliyor olması, davranışın gerçekleşme ve devam etme eğilimini artırmaktadır. Diğer taraftan olumsuz duyguların yoğun olarak hissedilmesi, mesleğe karşı ilgisizlik hali başlatmakta ve buna bağlı olarak istenmeyen davranışlar gelişmektedir (Chmiel, 2017). Mesleğin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirirken öğretmenin kendisinden beklenen düzeyde bir verimlilik ortaya koyabilmesi için mesleğini sevmesi ve mesleğiyle elde edeceği başarılı çıktılara inanmasının önemine işaret edilmektedir (Durmuşçelebi vd., 2017). İnanmanın davranışa yön verdiğini belirten Akın ve Yıldırım (2015), inanmayı içsel bir güdü olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle üstün performans sergilenmesinde ihtiyaç duyulan itici gücün inanmayla elde edileceği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin ruh haliyle eğitime inanma arasındaki ilişkiye atıf yapan Yıldırım ve Akın (2017) araştırmasına ek olarak eğitime inanan bir öğretmenin ruh halinin davranışlarına yön verdiği ve bu durumun da öğrencilerle olan iletişime, etkileşime yansıdığı başka araştırmacılar tarafından da ifade edilmektedir (Ada vd., 2014; Sular, 2017). Bu bağlamda öğretmenler için olumsuz duyguların uzaklaştırılmasında güçlü bir kalkan görevi üstelenen ve insanların belirlenmiş olan hedeflere kendi istek ve arzularıyla harekete geçme süreci olarak açıklanan motivasyon (Ceviz, 2018; Çetindere, 2019; Demir, 2019; Ekşi, 2019) eğitime inanma duygusuyla kendiliğinden ortaya çıkmaktadır denilebilir. Diğer taraftan eğitime inanma duygusu olmayan ya da yeterli düzeyde gelişmemiş bir öğretmenin motivasyonun düşük

olacağı (Ada vd., 2014), eğitimde beklenen düzeyde katkı sunamayacağı belirtilmektedir (Argon & Cicioğlu, 2017). Uluslararası literatürde öğretmenlerin etkili öğretme ve öğrenme uygulamalarına olan inanmalarının onların gerçek öğretme davranışlarını etkilediği genel olarak kabul edilmektedir (Brown, 2009). Dolayısıyla eğitime inanma duygusunun olumsuz sayılabilecek duygu ve davranışların kökünü kazıyacak olumlu duygu ve davranışları bünyesinde topladığı ve eğitime inanmanın bu yönüyle geniş bir ağı ifade ettiği ileri sürülebilir.

Eğitime inanma olgusunda keşfedilen bu özellik araştırmacıların dikkatini çekmiş ve ulusal bazı araştırmalarda farklı değişkenlerle eğitime inanma arasındaki ilişkiye dair kanıt/kanıtlar araştırılmıştır. Yapılan araştırmalarda mesleğe yönelik tutum, öz yeterlik, örgütsel özdeşleşme, idealistlik, işle bütünleşme ile eğitime inanma arasında anlamlı bir ilişki olduğuna dair kanıt sunulmuştur (Argon & Cicioğlu, 2017; Baltacı & Coşkun, 2019; Gün, 2017; Kabakaş, 2019; Paksoy, 2021; Vicdan, 2021). Bu kanıtlar bir araya getirildiğinde, eğitime inanma olgusunun bir kombinasyon olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durumu şu şekil ile özetlemek mümkündür.

**Şekil 1.** Eğitime İnanmayla Gelişen Olumlu Özellikler



Şekle göre bir öğretmenin eğitime inanması aynı zamanda öz yeterlik, işle bütünleşme, mesleğe yönelik tutum, idealistlik, örgütsel özdeşleşme ile ilgili bakış açısını da olumlu düzeyde etkilemekte ve eğitime inanan bir öğretmenin motivasyonu da pozitif yönde artmakta. Bu bağlamda girdisi insan olan bir mesleğin sorumluluklarına uygun bir şekilde yerine getirilmesi ve başarılı çıktılar alınması için ihtiyaç duyacağı donanımın eğitime inanma duygusuyla kazanacağı belirtilebilir.

Öğretmenler için sağladığı katkıya dair araştırma sonuçları, eğitime inanma olgusunun daha fazla çalışmada farklı değişkenlerle ve farklı örneklem grupları üzerinde incelenmesini bir ihtiyaç olarak ortaya çıkarmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Baltacı ve Coşkun (2019) araştırması dışında din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyinin herhangi bir araştırmada incelenmediği görülmektedir. Bu bağlamda din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeylerinin belirlenmesi ulusal yazın için bir ihtiyaç olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte din dersi içeriği soyut konulara dayandığı için öğretmenlerin geleneksel yöntem ve teknikler yerine farklı birçok tekniği teknolojiyle entegre ederek kullanmasının eğitime inanma olgusuna bakışı etkileyeceği ileri sürülebilir. Ayrıca din dersi öğretmenlerinin din okuryazarlığı, öz yeterlik, öğretim programı okuryazarlığının da eğitime bakışında önemli olduğu ve bu tür etkenlerin öğretmenlerde eğitime inanma düzeyini açıkladığı ileri sürülebilir. Tüm bu varsayımlardan yola çıkarak birtakım kanıtlara ulaşmak ve din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeylerini açıklamak, onların gerçekleştirdikleri eğitim öğretim sürecindeki hedef ve kazanımların gerçekleştirilmesi düzeyini de açıklayacaktır. Nitekim Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen Eğitime İnanma Ölçeği'nde yer alan maddelere bakıldığında tüm maddelerin kazanıma dayalı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan düzey, bir taraftan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyini açıklarken diğer taraftan kazanımların hangi oranda gerçekleştiğini de ortaya koyacaktır. Bu şekilde ulaşılamayan kazanımlarla ilgili gerekçelerin belirlenerek eksikliklerin giderilmesine ilişkin öneriler geliştirilmesi olanaklı hale gelebilecektir.

Eğitime inanma olgusu, eğitim öğretim sürecinin hedef ve kazanımlarının ne düzeyde edinildiğinin anlaşılmasında önem arz ettiği kadar öğretmenler için olumlu duyguların gelişmesine katkı sağlayan iş doyumunun hissedilmesinde de önem arz edeceği ileri sürülebilir. Eğitime inanma düzeyi gelişmiş olan öğretmenler, kazanımların edinildiğini anlayan ve belirtilen kazanımlarla aslında ne kastedildiğini ayırt eden öğretmenler oldukları için yaptıkları işin gerçekleşme düzeyini de o ölçüde fark edeceklerdir. Görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinin sonucunda öğrencilerde istendik davranışların geliştirildiğinin görülmesi, öğretmenlerin yapılan işle ilgili doyum alanlarını da keşfetmesine olanak tanıyacaktır.

Öğretmenlerde olumlu duyguların keşfedilmesi birçok araştırmacı tarafından iş doyumunu olarak açıklanmakta ve iş doyumunda memnuniyetin yönü, işin kendisi olarak ifade edilmektedir (Darmody & Smyth, 2016; Dicke, Stebner, Linninger, Kunter & Leutner, 2018; Riley, 2017). Buradan hareketle işin kendisi eğitim olarak belirtilebilir. Dolayısıyla öğretmenler, işin kendisinden memnuniyet duyduklarında doyum gerçekleşmektedir denilebilir. Birçok araştırmada işini severek yapmayan öğretmenlerin mesleğin

sorumluluklarını yerine getirmekte zorlandıkları için ya isteksiz bir şekilde mesleğe devam ettikleri ya da ilk beş yılda mesleği bıraktıkları belirtilmektedir (Dicke, Stebner, vd. , 2018; Dupriez, Delvaux & Lothaire, 2016).

Öğretmenlik mesleği, insan yetiştirmeye odaklı bir meslek grubu olduğu için bu mesleği seçen kişilerin işini sevmesi, işine inanması ve işinden doyum alması önem taşımaktadır diğer türlü öğretmenlerin yıpranması, tükenmişlik yaşaması ve işten ayrılma niyeti taşıması kaçınılmaz bir son olarak ifade edilmektedir (Chang, 2009; Ingersoll, 2012; Gallant & Riley, 2017). Ek olarak öğrenci başarısızlığı gibi sonuçlar da ortaya çıkmaktadır (Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2013). Bu bağlamda öğretmenin etkililiğinde iş doyumunun kilit rol üstlendiği anlaşılmaktadır.

Ulusal alanyazın tarandığında öğretmenlerde iş doyumunu çeşitli değişkenler açısından inceleyen birçok çalışmaya rastlanmakla birlikte öğretmenlerde iş doyumunun eğitime inanmayla ilişkisini ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, alandaki boşluğu doldurmaya yönelik bir katkı sunmayı hedeflediği gibi eğitime inanmanın yapısında bulunan olumlu özelliklerin bireylerde iş doyumunu oluşturacağı, iş doyumunu artıracığına dair kanıt sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda araştırma, din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyi ve iş doyumunu düzeyi arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır.

Araştırmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretmenleri ve İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi öğretmenleriyle yürütüldüğü için her iki öğretmen grubunu ifade etmeye yönelik “din dersi öğretmeni” ifadesi kullanılmıştır. Bilgin (1983), okullarda din dersi veren ve devletin bir öğretim elemanı olan öğretmenleri “Din Dersi Öğretmeni” olarak nitelendirmektedir. Benzer bir isimlendirme kullanan Aşıkoğlu (2011), okulda din ile ilgili bilgiyi pedagojik esaslara uygun verecek kişileri “Din Dersi Öğretmeni” olarak nitelemektedir. Öcal (1991) tarafından da benzer bir tanımlama yapılmamaktadır. Öcal (1991), kendisini dini bilgilerin ağırlıklı olduğu bir program dahilinde hazırlayan ve bu doğrultuda mesleğini yapanlara “din eğitimcisi” “din dersi öğretmeni” denilmektedir, demektir. Ayrıca 2017 yılından itibaren öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ilahiyat fakültesi programına yer almaya başladığı bilinmektedir. Bu doğrultuda; Arapça hazırlık sınıfından sonra sekiz yarıyıl boyunca verilen öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alan ve öğretmenlik uygulamalarını başarı ile tamamlayan ilahiyat fakültesi öğrencileri günümüzde “din dersi öğretmeni” olarak atanmaktadır (Altaş, 2022).

Araştırmada teorik arka plan detaylandırılırken eğitime inanma kavramının tanımına ana hatları ile yer verilmiştir. Eğitime inanmanın etkileri, öğretmenlerin eğitime inanmaları genel olarak açıklanmış devamında din dersi öğretmenleri özelinde eğitime inanmanın önemi

detaylandırılmıştır. Eğitime inanma ile alanda yapılan araştırmalar sunulmuş ve iş doyumu kavramı, iş doyumunu etkileyen faktörler, iş doyumunun etkileri ve iş doyumu ile ilgili araştırmalar verilerek kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar bölümü tamamlanmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde yöntem açıklanmış, dördüncü bölümde bulgular sunulmuştur. Araştırmanın beşinci ve son bölümü tartışma- sonuç ve öneriler bölümü olarak hazırlanmıştır.

### **Araştırmanın Problem Cümlesi**

Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyi ile iş doyumu düzeyi arasında ilişki var mıdır?

#### **Araştırmanın Alt Problemleri**

1. Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyi nedir? Nitel bulgular bu sonuçları açıklamakta mıdır?
2. Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyi demografik özelliklere göre (Cinsiyet, Yaş Grubu, Medeni Durum, Branş, Eğitim Durumu, Okul Düzeyi, Mesleki Kıdem) farklılaşmakta mıdır?
3. Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyi mesleki özelliklerine göre (Mesleği İsteyerek Seçme Durumu, Mesleği Seçmedeki En Büyük Etken, Başka Bir Kurumda Çalışmayı Düşünme, Bir Tercih İmkânı Olduğunda Yine Bu Mesleği Seçme Durumu) farklılaşmakta mıdır?
4. Din dersi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri nedir? Nitel bulgular bu sonuçları açıklamakta mıdır?
5. Din dersi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyi demografik özelliklere göre (Cinsiyet, Yaş Grubu, Medeni Durum, Aylık Gelir, Evin Durumu, Branş, Eğitim Durumu, Okul Düzeyi, Mesleki Kıdem) farklılaşmakta mıdır?
6. Din dersi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyi mesleki özelliklere göre (Mesleği İsteyerek Seçme Durumu, Mesleği Seçmedeki En Büyük Etken, Başka Bir Kurumda Çalışmayı Düşünme, Bir Tercih İmkânı Olduğunda Yine Bu Mesleği Seçme Durumu) farklılaşmakta mıdır?
7. Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır? Nitel bulgular bu sonucu açıklamakta mıdır?
8. Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırmada iki alt amaç ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki; din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyini belirlemek ve eğitime inanma ile ilgili görüşlerini açıklayarak eğitime inanma düzeyini demografik özelliklerin etkileyip etkilemediğinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bir diğer amacı ise; din dersi öğretmenlerinin iş doyum düzeyini belirlemek, iş doyumuyla ilgili görüşlerini açıklamak ve iş doyumunun demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir.

## **Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi**

Araştırma, din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi açıklama hedefini taşımaktadır. Eğitime inanma, öğretmenlik mesleğini yapan tüm bireyler için itici bir güç, önemli bir motivasyon kaynağı olarak görülebilir. Dolayısıyla öğretmenin nitelikli insan yetiştirme sürecinde ihtiyaç duyduğu/duyacağı içsel motivasyonu, eğitime inanma ile elde edebilir. Eğitime inanma; işten ayrılma, tükenmişlik, işe yabancılaşma gibi olumsuz ve istenmeyen duyguların oluşmamasına/azalmasına yönelik bir çözüm olarak ele alınabilir.

Bireyler, yaptıkları işlerin sonucuna inanarak görev ve sorumluluklarını yerine getirirse bu istekli ve güçlü ruh hali yapılan işe ve işle ilgili tüm ögelere olumlu yansıyacaktır. Ek olarak öğretmenlerden beklenen performans, verimlilik, etkili iletişim, etkileşim, akademik başarı, olumlu davranış örüntüleri geliştirme gibi bir dizi çıktıların edinilmesinde ihtiyaç duyulacak olumlu özellikleri bünyesinde toplayan eğitime inanma yapısının anlaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Kavrama yönelik açıklamaların kuramsal ve kavramsal temeller göz önünde bulundurularak detaylandırılması, öğretmenlerin konuya yönelik bakış açılarını nasıl oluşturmaları gerektiğini belirginleştirecektir.

Eğitime inanma kavramı, bu araştırmada bir kombinasyon olarak ele alınmakta ve bu yapının kalkan vazifesi üstlendiği ileri sürülmektedir. Ancak eğitime inanma davranışının gerçekleşebilmesi için öğretmenin de belli bir yeterlilikte olması gerekmektedir. Eğitimle elde edilecek kazanımlara ulaşılması belli bir alt yapıyla hareket eden öğretmenle mümkün olacaktır. Kazanımlara yönelik birçok yöntem ve tekniği bir arada kullanma becerisi, materyal geliştirebilme becerisine sahip olma, güncel bilgileri takip ederek teknolojiyi eğitime entegre edebilme, alan bilgisine yönelik ileri okuryazarlık becerisine sahip olma gibi yeterliliklerle donatılmış bir öğretmen, kendine ve bilgisine güvendiği için eğitim vasıtasıyla birçok kazanımın da elde edileceğine inanacaktır. Özellikle soyut konuların öğretilmeye çalışıldığı din

dersinde rol model özelliği her zaman ön planda olması gereken din dersi öğretmenleri için eğitime inanma konusu ayrı bir önem taşımaktadır.

Bir toplumun aksayan yanlarının düzeltilmesinin, ahlaki problemlerinin giderilmesinin, manevi değerleri benimseyerek refah seviyesi yüksek modern bir yapıya kavuşmasının eğitimle mümkün olduğu bilinmekle birlikte bu eğitimi sağlayan genelde öğretmenler özelde de din dersi öğretmenleri yapılması gereken işlere odaklanmadıkça, mesleğinin önemini anlamadıkça, ihtiyaç duyulan donanımına sahip olmadıkça sonuca ulaşması da olası görünmemektedir. Bu araştırma ile eğitime inanmanın din dersi öğretmenlerinin yaptığı işi sevmesi, işine inanması ve işinden doyum sağlamasına olumlu katkı sunacağı ön görülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile toplumun değer dünyasına yönelik eğitim hizmeti sağlayan din dersi öğretmenlerinin hem yaptıkları meslekle hem de branşlarıyla ilgili farkındalıklarının oluşacağı/artacağı düşünülmektedir. Nitekim bir din dersi öğretmenin eğitime inanmadan önce yapması gerekenlerin anlaşılması açısından bu araştırma önem taşımaktadır.

Din öğretiminde öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ortamların oluşturulması için öğretmenin beklenen yeterlilikte olması gerekmektedir. Bilgisayar tabanlı eğitim materyalleri oluşturularak çevrimiçi kaynakların kullanılması, öğrencinin dini konuları etkileşimli ve ilgi çekici bulmasını sağlayabilir. Din dersi öğretmenleri teknoloji etkin bir biçimde kullanabildiğinde ve başarılı çıktılara ulaştığında eğitime inanma davranışı da kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Bu bağlamda araştırma ile din dersi öğretmenlerinin ideal düzeyde yeterliliğe sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu araştırmanın din dersi öğretmenlerine katkısı, öğretmenin kendini donanımlı hale getirmesiyle eğitime inanma davranışına kavuşacağını fark etmesi olacaktır.

Araştırmanın alanyazına katkılarından bir diğeri de iş doyumunu öğretmenler için tekrar tartışmaktadır. Güncel çalışmalar da dahil önceki yıllarda yapılan çalışmalarda da iş doyumunu artıran/azaltan değişkenlerle ilişkiler incelenmiştir. Bu ilerleme şekli göstermektedir ki öğretmenlerde iş doyumunu azaltan/artıran konulara ilgi devam etmektedir. Ancak çalışmaların hiçbirinde öğretmenler için iş doyumunu eğitime inanma ilişkisi ile değerlendiren bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın alandaki boşluğa dikkat çekeceği ve içgörü oluşturacağı ön görülmektedir. İş doyumunu din dersi öğretmenleri için önemli yapan odak nokta ise içsel doyumudur. İş doyumunu öğretmenler örnekleminde inceleyen çalışmalarda, öğretmenlerin davranış değişikliğini gördüğünde önemli düzeyde doyum elde etmesi vurgulanmaktadır. Bu vurgu, öğretmenin sonuca ulaşmaktan mutlu olması şeklinde de yorumlanabilir. Din dersi öğretmenlerinin sonuca ulaşması ve doyum elde etmesinin toplumun ahlaki yapısının iyiye gitmesi olarak değerlendirilebilir. Din dersinin temelinde ahlaki bireyler



yetiştirme temeli bulunmaktadır. Bu amacın gerçekleşmesi, din dersi ğretmenlerinin hedeflerine ulaştığını ve ğrencilerinin ahlaki yapısını olumlu etkilediğini dūřündürdūğü için doyumunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda din dersi ğretmenlerinin bir sonraki hedeflerine odaklanmaları ve başarılı çıktılar için ısrarla çaba sarf etmeleri almış olduğu doyumla ilişkilendirilebilir. Bu açıdan iř doyumunu konusunun din dersi öğretmenleri örneklemini üzerinde incelenmesi önemlidir.

Bu araştırmanın eğitime inanma ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye odaklanmasının arka planında bu iki değişkenin birbirini besleyen bir yapıya sahip olduğuna inanılmasıdır. Mesleki ve bireysel anlamda yeterli olan bir öğretmenin eğitimin çıktılarının farkında olarak yüksek düzeyde inanma davranışı göstermesi, eğitim ve ğretim sürecine yönelik büyük bir çaba gösterilmesi anlamına gelmektedir. Bu abaya bağlı olarak başarılı çıktılar elde edilmesi ise öğretmenin doyum elde etmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda iki yapı, birbirini besleyen yapıdadır denilebilir. Bu araştırma ile bu iki değişken arasındaki ilişki açıklanacağı için iş doyumunun artırılması için eğitime inanma davranışının desteklenmesi gerektiğini ortaya çıkarması beklenmektedir. Bir din dersi öğretmeninin eğitime inanma davranışının desteklenmesi ise sahip olduğu bilgi ve becerinin desteklenmesi ihtiyaını görünür kılacaktır. Dolayısıyla bu araştırmada elde edilecek sonuçlar, din dersi ğretmenlerinin iş doyumunu sağlaması için ihtiyaç duyacağı parametreleri tanımlaması ve bu parametrelerin eğitime inanma yapısında yer aldığını ortaya koymasını beklenmektedir.

Araştırmanın karma desende tasarlanmış olması nicel verilerin analizi ile oluşturulan bulguların temelindeki deneyimlerin nitel veriler doğrultusunda yapılan içerik analizi ile anlaşılmasını sağlaması açısından da bu araştırma önemlidir. Din dersi ğretmenlerinin üstlendikleri sorumlulukların, zorluklarının anlaşılması ve bu doğrultuda ihtiyaç duydukları gücün eğitime inanma ile elde edilebileceğinin anlaşılması ve farkındalık oluşturması yönüyle de bu araştırma önem taşımaktadır. Eğitime inanma ile ilgili farkındalıkta bu duygunun adeta kalkan görevi üstlenerek olumsuz duyguları uzaklaştırarak olumlu duyguları teşvik edici rolünün anlaşılması açısından da araştırma önemlidir. Politika yapıcıların din dersi ğretmenlerinde eğitime inanma düzeyini artıran tedbirler almasını sağlamak için bu araştırmada ulaşılan sonuçların yönlendirici etki oluşturacağı n görülmektedir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Bu araştırma, 2019-2020 yılı Erzurum'un merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) din dersi öğretmenlerinden (ilköğretim & ortaöğretim) amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen örneklem ile sınırlıdır.

- Araştırmanın ölçeklerinde okul yöneticileriyle ilgili maddeler yer aldığı için araştırmaya din dersi öğretmeni olan okul yöneticileri dahil edilmemiştir. Araştırmanın nicel ve nitel boyutundaki çalışma grubu yalnızca din dersi öğretmenlerinden oluşmaktadır.

### **Varsayımlar**

- Bu araştırma, 2019-2020 yılı Erzurum merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) görev yapan din dersi öğretmenleri arasından seçilmiş olup 181 din dersi öğretmeni araştırmanın örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır (Örneklemin hesaplanması için ise Ural & Kılıç'ın 0.05 hata payı ile 340 kişiden oluşan bir evren için 181 kişinin örneklem için yeterli olduğu görüşü esas alınmıştır).
- Araştırmaya katılan din dersi öğretmenlerin, kendilerine uygulanan ölçme araçlarına samimi ve gerçeğe uygun cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından kullanılan “ Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyi ölçeği, Öğretmenlerin iş doyum ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile kişisel bilgi formlarının araştırmanın ölçmek istediği özellikleri ölçtüğü varsayılmıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

#### Eğitime İnanma

İnanma, davranışa yön veren içsel bir güdü olarak ele alınmakta ve inanma duygusunun davranışa yön verdiği belirtilmektedir (Akın & Yıldırım, 2015). Harekete geçme konusunda ihtiyaç duyulan itici gücün inanma sayesinde elde edileceği savunulabilir. Bu bağlamda inanma, davranışların ortaya çıkması için gerekli motivasyondur da denilebilir.

Motivasyon, öğretmenlerin eğitime ve öğretme sürecinde üstün performans göstermelerini sağlayan önemli bir güçtür (Argon & Cicioğlu, 2017). Ekici'ye (2013) göre öğretmenler, sınıf içerisinde öğretme motivasyonlarını öğrencilere yansıtabildikleri ölçüde öğrenmeleri olumlu yönde etkileyebilmektedir. Motivasyonu yüksek olan bir öğretmenin öğrencileriyle güçlü iletişim kurabildiklerine dikkat çeken Hargreaves'in (1998) bakış açısı sınıf içindeki karşılıklı etkileşimde motivasyonun önemli bir payı olduğunu ileri süren Şentürk ve Sağnak, (2012) tarafından desteklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin iletişime kapalı olmaları, ruh hallerinin düşük olması öğrencilerle iletişimin ve etkileşimin kalitesini etkilemektedir (Ada vd., 2014; Sular, 2017). Öğretmenlerin eğitime inanmalarıyla ruh halleri arasındaki yakın ilişkiye atıf yapan Yıldırım ve Akın (2017), eğitime inanma düzeyinin ruh haline yansıdığını belirtmektedir. Bu bağlamda eğitimde istendik davranışlar gelişmesi ve geliştirilmesi sürecinde öğretmende eğitime inanma duygusunun önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Bilgi ve teknoloji çağının gereklerine uygun bilgi ve beceri yönüyle yeterli donanıma sahip bireylerin yetiştirilmesinde görev alan öğretmenlerin; motivasyonlarının yüksek, kendini geliştirme çabası içinde hareket eden, zengin içerikli eğitim ortamları oluşturan bireyler olması beklenmektedir. Ancak eğitime inanma düzeyi düşük olan ya da eğitime inanma duygusu geliştirmemiş bir öğretmenin inanmadığı ya da az oranda inandığı amaç ve kazanımlarla ilgili başarı elde etmesi mümkün görünmemektedir (Argon & Cicioğlu, 2017). Görevinin gereklerini yerine getirme konusunda inanma sorunu olan öğretmenin öğretme motivasyonu olumsuz etkilenmektedir (Ada vd., 2014). Öğretmenlerin eğitime beklenen düzeyde katkı sunabilmesi için yapmış oldukları işe karşı istekli ve inanma duygusuna sahip olması gerekmektedir (Argon & Cicioğlu, 2017). Bu bağlamda eğitime inanmayı etkileyen faktörlere odaklanmak önem arz etmektedir.

## Eğitime İnanmanın Öncülleri

Eğitim, seçim ve yaşam kalitesini iyileştirmede, sosyal ve ekonomik üretkenliği artırmada ve ayrıca yetkilendirme sürecini başlatmada hayati bir rol oynamaktadır denilebilir. Eğitim sadece entelektüel becerilerin ve bilginin geliştirilmesine değil, aynı zamanda ekonominin etkin bir şekilde büyümesine ve gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Toplumun ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda donanımlı bireyler yetiştirilmesi eğitimle mümkün olduğu için eğitim, ülkenin her alandaki gelişiminde söz sahibidir denilebilir. Dolayısıyla eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde görevli paydaşlar da ülke için önemlidir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde rol alan paydaşları; öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi, veli, personel gibi sıralamak mümkündür. Bu paydaşlar, eğitim için temel yapı taşları olarak kabul edilebilir. Ancak paydaşlar arasında önem sırası oluşturulmuş olsa ilk sıra öğretmenlere ait olduğu söylenebilir. Öğretmenler, okulda yalnızca öğretim gerçekleştirmez yeri geldiğinde bir veli gibi öğrencilerini sahiplenir ve onların olumsuz davranışlarını düzeltmek için üstün çaba sarf eder. Dolayısıyla öğretmen, öğrencilerin biçimlendirici yıllarını etkileyen önemli bir ögedir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek ve onları verimli ve sorumlu bireyler haline getirmek için en temel kaynaklardır (Rajappan, Nair, Priyadarshini & Sivakumar, 2017).

Öğretmeni temel bir kaynak (Rajappan, 2017) olarak ele alan bakış açısına göre bu kaynağın mesleğiyle ilgili farkındalığının önem arz ettiğini belirtmek mümkündür. Aynı şekilde toplumun da öğretmen ögesinin bireylerin yaşantısındaki yerinin ve değerinin farkında olması önem arz etmektedir. Her iki durumda da öğretmenlik mesleğinin önemine dair farkındalığın altı çizilmektedir. Bu farkındalık sayesinde öğretmenin yaptığı işe inanması da mümkün olabilecektir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin ne olduğu konusunun detaylandırılması gerekmektedir.

Öğretmenlik mesleği, kendine özgü özellikler taşıyan ve belli bir ölçüde bağlılık gerektiren bir meslek olarak tanımlanmaktadır (Çelikten, 2005). Diğer meslek türlerinden farklı olarak öğretmenlik, üst düzey bilgi ve becerilerle donatılmış bireyleri yetiştirerek toplumsal yapıya ve ülkenin her alanına yetiş kalifiye eleman sağlama yönüyle önemli bir katkı sunmaktadır. Aynı zamanda manevi ve ahlaki değerlerin kazandırılmasında, toplumun geleneksel değerlerini korumada da öğretmenlik mesleğinin katkısı önem taşımaktadır (Çekin, 2013, s. 1036). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleğini sevmeye, mesleğine karşı saygı geliştirme, işini benimseme gibi duygulara sahip olması gerekir ki eğitimin en temel amacı olan istendik davranış geliştirme sürecini başarılı bir şekilde tamamlayabilsin.

Öğretmenlerin meslekleriyle ilgili duyguları onların mesleğin gereklerini yerine getirme sürecinde tutumlarını etkilemektedir (Ajzen, 2005). Bireylerin davranışı gerçekleştirmeden önce hissettiği duygu, davranışın yönünü belirleyici bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Petty, 2018). Buradan hareketle öğretmenin mesleğiyle ilgili isteği ve beraberinde gelişen mesleğine inanma duygusu, eğitimle ilgili amaçları gerçekleştirme düzeyini etkilemektedir denilebilir. Dolayısıyla öğretmende eğitime inanma duygusunu geliştiren faktörlerin neler olduğu irdelenmelidir.

İlgili literatür incelendiğinde eğitime inanma düzeyini ele alan az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan biri Kabakaş (2019) tarafından ele alınan eğitime inanma düzeyi ve öz yeterlik ilişkisinin incelendiği çalışmadır. Bu araştırmada, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyi ile öz yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu rapor edilmiştir. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde bu sonucun desteklenmesine yönelik başka araştırma sonuçlarına rastlanmadığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen öz yeterliğine odaklanan Chacon (2005) öğretmenin öz yeterlik düzeyini algılama biçimine bakılarak eğitim ve öğretimin nasıl organize edildiğiyle ilgili fikir edinilebileceğini belirtilmektedir. Başka bir araştırmada öğretmenlerin mesleki donanım ve kişisel özellikler yönüyle kendilerini algılama biçimlerinin güven duygusunun oluşup olmamasında etkili olduğu ifade edilmektedir (Üstüner vd., 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini yüksek algılamalarının eğitime inanma düzeyini de etkileyeceği ifade edilebilir.

Paksoy (2021) araştırmasında eğitime inanma ile örgütsel özdeşleşmeye odaklanmış ve öğretmenlerin eğitime inanma ve örgütsel özdeşleşme düzeylerinin orta düzey olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmasında öğretmenlerin eğitime inanma düzeyi ile örgütsel özdeşleşmeleri arasında pozitif yönlü orta düzey bir korelasyona dikkat çekmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri arttıkça örgütsel özdeşleşmeleri artmaktadır. Örgütsel özdeşleşme ile eğitime inanma düzeyi arasında ilişki bulunduğu atıf yapan Yıldız (2013) örgütün amaç ve hedeflerine inanmanın özdeşleşmeyle gerçekleşeceğini belirtmektedir. Başka araştırmacılar tarafından örgütsel özdeşleşmenin beraberinde örgütsel bağlılık ve adanmışlık duygusunu geliştireceği ve bu bağlamda öğretmenlerin örgütle ilgili amaçları kabul edip bu amaçlara inanmasının daha kolay olacağı ifade edilmektedir (Balay, 2000; Duygulu & Korkmaz, 2008; Karahan, 2008). Eğitim örgütünün amaçlarını kabul edip inanan öğretmenlerin rol fazlası davranış üreteceği, bağlılık sağlayacağı, okulun kültürü ve iklimi üzerinde olumlu bir etki oluşturacağı, adanmışlık davranışları göstereceği belirtilmektedir (Akın & Yıldırım, 2015). Bu bağlamda eğitime inanma düzeyi yüksek olan öğretmenlerde istendik duyguların birçoğunun gelişebileceği ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin idealistlik düzeyleri ile eğitime inanma arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, orta düzey pozitif yönlü ilişki bulunduğu açıklanmıştır (Vicdan, 2021). Bu sonuca göre öğretmenlik mesleğiyle ilgili idealist olma özelliğinin eğitime inanmayı desteklediği ifade edilebilir. Başka bir araştırmada eğitime inanma düzeyi ile işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin orta düzeyde olduğu; eğitime inanma düzeyi ile işle bütünleşme arasında düşük düzey pozitif yönlü ilişki sonucuna rastlanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitime inanma düzeyinin işle bütünleşme düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu bildirilmiştir (Gün, 2017). Bu sonuca göre eğitime inanma düzeyi işle bütünleşme üzerinde etkilidir denilebilir. İşe yabancılaşma ile eğitime inanma düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmada da eğitime inanma ile işe yabancılaşma arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Sular, 2020). Bu sonuç, eğitime inanma düzeyi arttıkça işe yabancılaşmanın azaldığını açıklayan bir kanıt sunmaktadır.

Eğitime inanma düzeyinin olumlu duygu ve davranışları desteklediği çalışma sonuçlarının pek çoğunda (Akın & Yıldırım, 2015; Balay, 2000; Kabakaş, 2019; Karahan, 2008; Paksoy, 2021; Sular, 2020; Vicdan, 2021; Yıldız, 2013) ifade edilebilirken Nacar ve Atalmış (2022) çalışmasında eğitime inanma ile bağımlılık arasında istatistiksel bir ilişkiye rastlanmadığı rapor edilmiştir. Çalışma sonucuna göre eğitime inanan bir öğretmenin bağımlılık geliştirmesi beklenmeyen bir davranıştır. Bu yönüyle ele alındığında çalışmanın sonucunun olumlu olduğu ifade edilebilir. Ancak araştırmacılar bağımlılık kavramıyla “işkoliklik, işe adanmışlık, işe bağlılık, mesleki bağlılık” kavramlarının benzer anlamda olduğunu belirtmiş ve işe bağımlılık kavramıyla diğer tüm kavramları içine alan bir anlayışla araştırmalarını yürüttüklerini ifade etmişlerdir (Nacar & Atalmış, 2022). Ancak ilgili literatür incelendiğinde “işkoliklik, işe adanmışlık, işe bağlılık, mesleki bağlılık” bu kavramların birbirinin yerine kullanılmaması gerektiğine dair detaylara rastlanmaktadır.

İşkoliklik, alkolizm kavramına benzetilerek literatüre kazandırılan bir kavram olarak ifade edilmektedir. 40 yıl içinde terimin konuşma dilinin bir parçası haline geldiği ve işkoliklik, iş bağımlılığı ve aşırı çalışma terimlerinin birbirinin yerine kullanıldığı belirtilmektedir. İşkolizm, yüksek iş yatırımı, uzun çalışma saatleri, beklentilerin ötesinde çalışma ve her şeyi tüketen takıntıdan oluşan sürekli bir örüntü olarak tanımlanır (Griffiths, 2011; Ng vd., 2007). İşkoliklikle ilgili çoğu bilim insanı kavramın olumsuz ve riskli tarafları üzerinde yoğunlaşılması gerektiğini düşünmektedir (Griffiths, 2011).

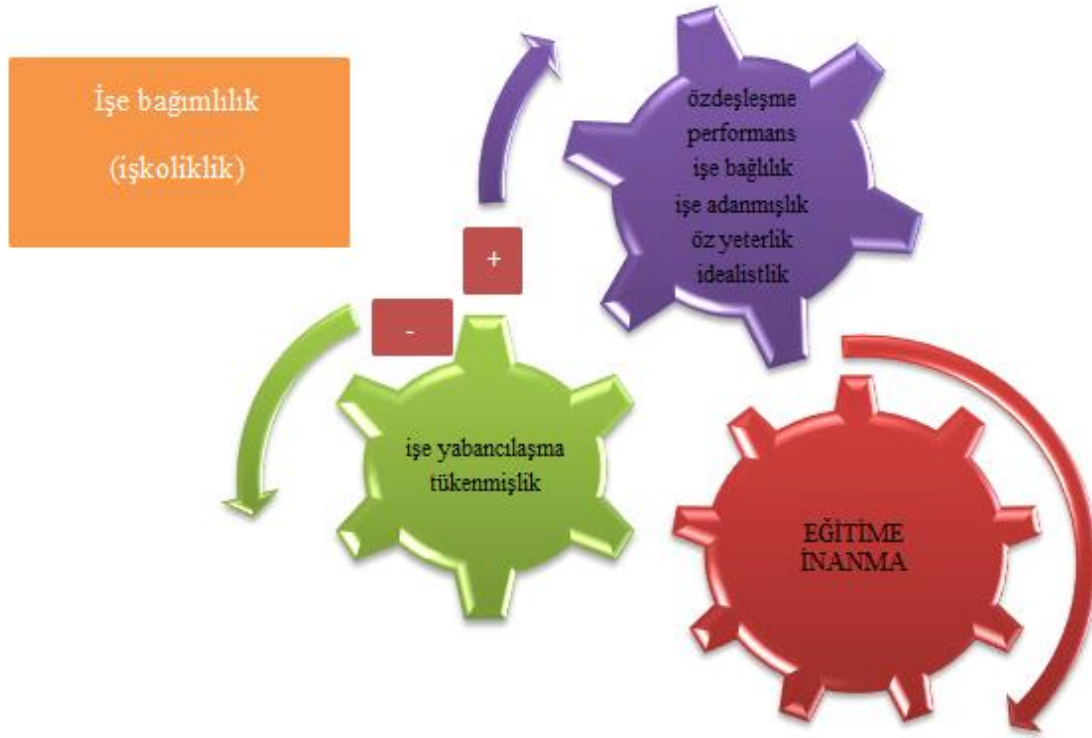
Araştırmacılar, işkolik tanımına uyan çalışanların boş zaman geçirdiklerinde rahatsız edici ruh haline büründüklerini, endişe, suçluluk duyguları hissettiklerini belirterek kendilerini bu duygulardan uzaklaştırmak için aşırı çalışma eyleminde bulunduklarını ifade etmişlerdir

(Lehr vd., 2010; Vallerand vd., 2010). İşkoliklik teriminin literatüre girmesiyle birlikte bilim insanları kavramı, bir tutum bir özellik, takıntı ve/veya zorlama ve bir bağımlılık olarak çeşitli şekillerde algılamışlardır (Andreassen, 2013; Sussman, 2012). Daha da önemlisi, işkolikliğin zararlı sonuçlar için büyük potansiyele sahip faaliyetlere aşırı katılımı içerdiği bildirilmiştir (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2013). Dolayısıyla işkoliklik kaçınılması gereken olumsuz bir yönelim olarak belirtilebilir. Buna karşın işe bağlılık ve işe adanmışlık kavramları, çalışanların işlerinde rol fazlası davranış üretmesi için işlerine bağlı ya da adanmış olmalarını açıklamaktadır ve bu tür davranışların çalışanlarda geliştirilmesi için çaba sarf edildiği belirtilmektedir (Simpson, 2008). İşkoliklik ve işe bağlılık, işe adanmışlıkla ilgili açıklamalara dayanarak Nacar ve Atalmış (2022) çalışmasında ifade edilen işe bağımlılık kavramının literatürde bağımlılık türü olarak geçtiği ifade edilebilir. Dolayısıyla Nacar ve Atalmış (2022) çalışma sonucunda eğitime inanma düzeyinin işe bağımlılıkla istatistiksel bir ilişki oluşturmamış olması, eğitime inanma düzeyinin bir bağımlılık türü olan işe bağımlılığı azaltıp/artırmadığını açıklamaktadır.

Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ile eğitime inanç düzeylerini din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri örnekleminde ele alan Baltacı ve Coşkun (2019) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarının ve din eğitime inanma düzeylerinin düşük olduğunu bildirmektedir. Araştırmacılar, din eğitiminin amacının gerçekleştirilmesi için mesleğini seven ve mesleğine inanan öğretmenlerin eğitim sisteminde yer alması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Bu sonuca göre mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirilmesiyle gerçekleştirilmek istenen amaçların yerine getirilebileceği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla inanma ve tutum birbirini destekleyen duygulardır denilebilir. Bununların yanı sıra Yıldırım ve Akın (2017) çalışmasında eğitime inanmanın performansı artırdığı ifade edilmektedir.

Eğitime inanmanın öncüllerine yönelik özet anlatım şekilde gösterilmektedir:

**Şekil 2. Eğitime İnanmanın Öncülleri**



İlgili literatür taranarak eğitime inanma düzeyiyle ilgili diğer kavramlar arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalar incelenmiş ve yukarıdaki şekil oluşturulmuştur. Bu şeklin seçilmesinin nedeni, şeklin özelliği gereği birbirine kenetlenmiş durumları izah etmek için kullanılmasıdır. Şekle göre eğitime inanma düzeyinin artması özdeşleşme, performans, işe bağıllık, işe adanmışlık, öz yeterlik, idealistlik özelliklerini artıran bir yapı oluşturmaktadır. Bununla birlikte eğitime inanma düzeyinin artması işe yabancılaşma, tükenmişlik gibi olumsuz duyguların oluşmasını azaltmaktadır. İşe bağımlılık diğer adıyla işkoliklik davranışı üzerinde eğitime inanmanın pozitif ya da negatif anlamlı bir ilişkisinin olmadığı şekilde görölmektedir. Eğitime inanmanın olumlu duygu ve davranışların gelişimini destekleyerek bu yönde davranış sergilenmesine katkı sunduğu belirtilebileceği gibi aynı zamanda olumsuz duygu ve davranışların gelişmesine fırsat vermeme gibi bir kalkan görevi üstlendiği de belirtilebilir.

### **Eğitime İnanmanın Etkileri**

Eğitimin temel amaçlarına odaklanan ve bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik koordineli hareket eden, plan ve programın kazanımlarını değerlendiren öğretmenlerdeki motivasyon, eğitime inanmayla ilişkilendirilebilir. Nitekim öğretmenler, yerine getirmekle yükümlü oldukları sorumlulukların amacına inanıyor ve bu sorumlulukları doğru buluyorsa, eğitime inanma duygusu da gelişmiş demektir. Eğitime inanma motivasyonuna bağlı olarak oluşan etki de eğitimin niteliğini artıran katkılar şeklinde görünür olur (Gün, 2017; Yıldırım &



Akın, 2017). Eğitime inanma motivasyonu ile hareket eden bir öğretmen, öğrencinin de eğitimle ilgili hedef kazanımlara inanmasını sağlayabilir ve istenilen eğitim öğretim ortamının oluşması için ihtiyaç duyulan atmosferi hissettirebilir (Akın & Yıldırım, 2015). Bu bağlamda eğitime inanmanın ilk basamağının öğretmenle başladığına dikkat çekilebilir. Eğitime inanan öğretmen, öğrencisini ve eğitim öğretim ortamını da şekillendirmektedir. Bunların toplamı ise örgütün geneline yönelik olumlu duyguları etkileyebilir. Dolayısıyla eğitime inanmanın sağladığı çıktılar, öğretmen, öğrenci ve örgütün genelini ilgilendiren olumlu duygular üzerinden değerlendirilebilir.

### ***Eğitime İnanmanın Öğrenciler Üzerindeki Etkisi***

Gelişmiş medeniyetler seviyesine ulaşmak için bilgi ve beceri yönüyle donanımlı insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim, bu ihtiyacın belli bir plan ve program dahilinde karşılandığı bir alan olarak bilinir ve bu alanın en önemli amacı istendik davranışlar oluşturmaktır. İstendik davranışlar oluşturma sürecinde iki öge, önemli hale gelmektedir: öğrenen ve öğretene öğeleri. Her iki öge arasındaki iletişim ve etkileşim oldukça önemlidir.

Öğrenme öncesinde hazırbulunuşluk seviyesinin belirlenmesi, öğretimin planlanması, öğrencilerin seviyesine uygun etkinliklerle ders anlatımının gerçekleştirilmesi, öğretim sonucunda öğrenilenlerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu sürecin başından sonuna kadar bir rehber niteliğinde aktif olan öğretmenin hedef kazanımlara odaklanıp yapılması gerekenleri basamak basamak takip etmesi için yaptığı işe inanması önem arz etmektedir. Öğretmenin eğitime inanması ve sürecin gereklerini yerine getirmesi, öğrencilerin de inanmasını sağlayarak öğrenme motivasyonu oluşmasını desteklemektedir. Eğitim araştırmacıları ve uygulayıcıları tarafından öğrencinin başarısı ve başarısının sürekliliği açısından en kritik faktör, öğrenci motivasyonu olarak açıklanmaktadır (Maulana vd., 2011; Orhan Özen, 2017). Maulana vd. (2016) da öğrencilerin öğrenmeye istekli hale getirilmesi için öğrenmenin merkezi figürü olan öğretmenin eğitimle ilgili bakış açısının ve duygularının önemine işaret etmektedir. Eğitime inanan öğretmenlerin öğrenciler üzerinde etkisi diğer öğretmenlere kıyasla daha fazladır (Karaköse & Kocabaş 2006). Bu bağlamda öğretmende gelişen olumlu duyguların öğrencilere de yansıtacağı belirtilebilir.

Eğitime inanan öğretmen ve öğrencinin eğitimin hedef kazanımlarıyla ilgili iş birliği içerisinde hareket etmesi, sınıfın genel iklimi açısından da önem arz etmektedir (Şentürk & Sağnak, 2012). Özellikle teknolojik gelişmelerin hem olanaklarla dolu olduğu hem de tehlike içerdiği bu dönemde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerini sahiplenmesi ve onları teknolojinin zararlarından uzak tutarken aynı zamanda olanaklarını nasıl kullanılacağı konusunda rehberlik etmesi önem

arz etmektedir. Etkili bir rehberlik açısından öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim yönü dikkate alınmalıdır (Ada vd., 2014). Öğretmenin iyi ve doğru olana yönlendirme çabası içerisindeyken etkili bir iletişim geliştirmesi, mesajların doğru anlaşılmasını ve kalıcı davranışlara dönüşmesini desteklemektedir (Şentürk & Sağnak, 2012). İletişimin güçlü bir araç olarak kullanılması ve etkileşime dönük hareket edilmesi, öğrencinin okulla ve toplumla bütünleşmesini sağlamaktadır. Diğer taraftan tam tersi bir durumun söz konusu olması ise öğrencileri okuldan uzaklaştırmaktadır (Sular, 2017).

Eğitime inanan öğretmenin öğrenciler üzerindeki etkileri arasında rol model olma özelliğine de yer verilmelidir. Öğretmenlerin dersi etkili işlemenin yanı sıra olumlu tutum ve davranışlar sergileyerek olumlu örüntüler oluşturmaları gerekmektedir (Kılıç vd., 2004). Öğretmenin olumlu kişilik özellikleri ile öğrencileri etkilemesi, sınıf içinde ve dışında davranışlarına dikkat etmesi, öğrenmenin ve eğitimin temelini oluşturmaktadır (Argon & Cicioğlu, 2017). Bununla birlikte öğretmen davranışları sosyal ortamda da öğrenciler tarafından rol model alındığı için olumlu davranışların her yerde sergilenmesi önem taşımaktadır (İnceoğlu, 2010). Öğretmenin toplumun değerlerine saygı duyması, inanması ve davranışlarına yansıtması, bu değerlerin içselleştirilmesinde öğrencilere örnek teşkil etmekte ve birlikteliğe katkı sunmaktadır (Yener, 2011). Dolayısıyla öğretmenin tutum ve davranışlarının öğrenciler tarafından mercek altında olduğunun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğretmenin iyi ve doğru olana eğilimli olma isteği, eğitime inanmayla ilişkilendirilmektedir ve olumlu davranışlar göstermenin temelinde de bu inanma düzeyine işaret edilmektedir (Argon & Cicioğlu, 2017). Diğer taraftan eğitimin getirilerine inanmayan öğretmenin okul içinde/dışında istenilen eğitim ortamını oluşturmaları güç olacaktır.

### ***Eğitime İnanmanın Örgüt Üzerindeki Etkisi***

Öğretmenler, öğrencilerle etkileşim içerisinde olduğu kadar örgütleri içerisinde meslektaşlarıyla, okul yöneticileri, veliler ve personellerle de etkileşim içerisinde. Dolayısıyla öğretmenin uyumlu, iş birliği içerisinde, saygılı, anlayışlı, sabırlı, sevecen, yardımsever, fedakar bir tutum benimsemesi ya da tam tersi aykırı tutum yanlısı olup onaylanmayan davranışlar sergilemesi örgütün genel havasına yansımaktadır. Bu durum örgütün iklimini şekillendirici etki yaratmaktadır (Gündoğan & Koçak, 2017). Okul ikliminin olumsuz örüntülerle şekillenmesi ise okulun genel karakteristik özelliği olarak yerleşmekte ve okulun kalitesini açıklamaktadır (Özdemir & Arık, 2018). Dolayısıyla eğitim paydaşlarının her biri arasındaki olumlu yönde geliştirilen ilişkiler örgütün iklimini de olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin her paydaşla geliştirdiği ilişki göz önünde bulundurulduğunda öğretmen davranış, tutum ve inanma duygusunun gelişen olumlu ilişkilerde

daha fazla paya sahip olduğu düşünölebilir. Bu bağlamda öğretmenlerdeki eğitimin hedeflerini gerçekleştirme isteği bu yönde atılacak adımların olumlu yönde olmasını gerektirmektedir. Bu şekilde öğretmenler, kendi amaçlarıyla örgütün amaçlarını bir kabul edip hedefleri gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan elverişli ortamı oluşturacaktır.

Örgütün amaçlarını kendi amaçları olarak görmesi ve bu amaçları yerine getirmek için çaba göstermesi özdeşleşme olarak belirtilebilir. Örgütsel özdeşleşmenin yapılan işi anlamlı bulma ve bu doğrultuda pozitif yönde motive olma, örgütü destekleyici davranışlar sergileme, örgütün menfaatini önemseme üzerinde önemli bir rol üstlendiği ifade edilmektedir (İşcan, 2006). Eğitim örgütüyle özdeşim kuran öğretmenlerin örgütün amaç ve politikalarını gerçekleştirmek ve başarılı çıktılar almak için daha fazla gayret edeceği ifade edilmektedir (Tüzün & Çağlar, 2008).

Bireyler, kendilerini örgütün amaç ve politikalarıyla birlikte tanımlayabildiklerinde ve bunun yüksek düzeyde yapabildiklerinde sahip oldukları potansiyelin de farkında olma oranları artmaktadır. Nitekim örgütün sahip olduğu özelliklerle kendi özellikleri arasında benzerlik kurup bağ geliştirebilmesi ve sonra da bu doğrultuda davranış sergilemesi için kendi özelliklerini, kendini tanımlayabiliyor olması gerekmektedir (Qureshi vd., 2011). Dolayısıyla örgütleriyle özdeşim kuran bireylerin ulaşmak istedikleri amaçları tanımlayabildikleri, bu doğrultuda çaba gösterdikleri ifade edilebilir. Bu şekilde kendi amaçlarıyla örgütün amaçlarının örtüştüğünü gören öğretmenler, görev fazlası rol üreterek başarılı çıktılara ulaşma konusunda daha gayretli olacaktır. Diğer taraftan özdeşleşemeyen öğretmenler için örgütü algılama biçiminin farklılaşacağını belirtmek mümkündür. Bu bağlamda örgütüyle özdeşleşemeyen öğretmenlerin eğitim öğretim amaçlarına odaklanması da beklenmez.

Örgütsel özdeşleşme davranışının öğretmen ve örgüt yönüyle önemine değinen Paksoy (2021) bu davranışın eğitime inanma düzeyiyle istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkisi olup olmadığını incelemiş ve araştırmasının sonucunda pozitif yönlü ilişki tanımlamıştır. Bu sonuca göre eğitime inanma düzeyi arttıkça örgütsel özdeşleşme düzeyi artmaktadır. Bu durumda eğitime inanma düzeyinin örgüt yönüyle öğretmenlerde örgütsel özdeşleşme davranışını desteklediği anlaşılmaktadır.

Eğitime inanan öğretmenlerin işe yabancılaşmaları da azalmaktadır (Sular, 2020). Bu negatif ilişki, öğretmenlerde eğitime inanmanın örgüte sağladığı olumlu sonuç olarak katkı sağlamaktadır. Ayrıca eğitime inanan öğretmenlerde performans artmaktadır ki performansın yüksek olması, örgütün başarısına katkı sunmaktadır (Argon & Cicioğlu, 2017).

## ***Öğretmenlerde Eğitime İnanmanın Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi***

Eğitim öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde rolü tartışmasız bir öneme sahip olan öğretmenlerin hedef kazanımlara inanarak görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi, içsel motivasyonu artırmaktadır (Argon & Ertürk, 2013). Eğitime inanmanın öğretmenlerde motivasyonu artırdığı birçok çalışmada da tekrar eden bir tespittir (Akbaba, 2006; Argon & Cicioğlu, 2017; Aydın, 2009).

İnanma motivasyonu ile hareket etmek ve bu bağlamında eğitimi bir güç olarak algılamak, bilgi ve beceri edinme/geliştirme konusunda öğretmenleri cesaretlendirmektedir (Taş, 2020). Bilgi ve iletişim çağının getirmiş olduğu yenilikler ve değişimlerin eğitime nasıl entegre edileceğinin belirlenmesi, bilgilerin organize edilerek bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak doğru materyallerle aktarılması, uygun yöntem ve teknik kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin doğru ölçme araçlarıyla değerlendirilmesi sürecinde öğretmenin kendini cesaretlendirmesi önem arz etmektedir. Ayrıca yapılan değerlendirmeler sonucunda tespit edilen eksikliklerin nasıl giderileceğine ilişkin çözüm önerilerinin oluşturulması ve uygun plan dahilinde tamamlayıcı eğitimin yapılması da süreçle ilgili kazanım açısından önemlidir. Öğretmenlerin cesaret göstererek bireysel ve mesleki açısından kendilerini geliştiren eğilimler içerisinde olmasının temelinde eğitime inanması bulunmaktadır (Baytekin vd., 2006). Diğer bir ifadeyle eğitime inanmanın öğretmene sağladığı çıktılardan biri de öz yeterlik kazanması konusunda teşvik edici ve destekleyici bir etki içermesidir. Kabakaş (2019) araştırmasında da öğretmenlerin eğitime inanma düzeyi ile öz yeterlik arasında pozitif yönlü ilişki olduğu yönünde kanıt bildirilmiş olması, eğitime inanma düzeyinin öz yeterlik düzeyinin artırılmasını desteklediği anlamı taşımaktadır. Bir başka çalışmada da öğretmenlerin teorik yönelimlerinde, öğretim yöntem ve metot seçiminde eğitime inanmanın etkili olduğu bildirilmiştir (Edwards, 2013; Hatala, 2002). Buna göre eğitime inanan öğretmenin teorik yönelimleri, yöntem ve metot seçimi farklı olmaktadır denilebilir. Bu durum da eğitime inanmada bir çıktı olarak değerlendirilebilir.

Eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü süreçte iletişim becerileri, öğrenmelerin etkili ve kalıcı olma sonucunu etkilemektedir (Taş, 2020). Bununla birlikte iletişim becerileri, iş arkadaşları, öğrenciler, veliler ve okul yöneticileriyle sağlıklı ilişkiler geliştirmek ve eğitim öğretim hedeflerini paydaşların desteğini alarak gerçekleştirmek açısından da önem arz etmektedir. Jones ve Carter, (2007) öğretmenin işine duyduğu istek ve arzusunun iletişim becerilerinin yönünü belirlediğini savunmaktadır. Bu bağlamda eğitime inanmanın öğretmenin iletişim becerilerini geliştirmesine katkı sunmak gibi bir çıktı oluşturduğu belirtilebilir.

Argon ve Ertürk'e (2013) göre öğretmenlik; saygın, değerli ve önemli bir meslek grubudur. Öğretmenlik mesleğinin saygın, değerli ve önemli olduğuna inanan öğretmenlerin idealist olabilecekleri savından hareketle eğitime inanma ve idealistlik arasındaki ilişkiyi inceleyen Vicdan (2021), idealistlik düzeyi ile eğitime inanma düzeyi arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki kanıtına ulaşmıştır. İyi bir eğitim için idealist bir öğretmene ihtiyaç duyulduğunu savunan Vicdan (2021), idealist olma yönünün eğitime inanma düzeyiyle geliştirilebileceğine dikkat çekmektedir. Nayır ve Tanyeri, (2013) idealist öğretmenin sürekli kendini geliştirmek isteyeceğini, yeniliklere açık olacağını, yaşadığı dönemin ihtiyaçlarını bilen, teknolojiyi özümseyen, öğrencilere çağdaşlaşma konusunda yön veren öğretmen niteliğine sahip olmak için çaba göstereceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmende idealist olma özelliğinin geliştirilmesi için öncelikle eğitime inanma düzeyinin geliştirilmesi gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitime inanma sağladığında öğretmenin idealist olma yönü de desteklenmektedir denilebilir.

Öğretmenin eğitimin amaç ve beklentilerini karşılamaya yönelik davranışlar sergilemesini destekleyen olumlu özelliklerden bir diğeri de işle bütünleşme olarak gösterilmektedir (Gün, 2017). Öğretmenlerin işle bütünleşmesinin; mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirilmesine, işe bağlılığa, işi ile yoğunlaşmaya, kendini zinde hissetmeye, adanma davranışının gelişmesine katkı sağlayacağı ileri sürülmektedir (Kavgacı, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerde eğitime inanmanın işle bütünleşmeyi oluşturacağı/geliştireceği savından hareketle araştırma yürüten Gün (2017), araştırmasının sonucunda eğitime inanma düzeyinin işle bütünleşme düzeyinin anlamlı yordayıcısı olduğuna dair önemli bir kanıt sunmuştur.

Özetle eğitime inanmanın öğretmenler yönüyle sağladığı çıktıları; motivasyonu artırma, öz yeterlik becerilerini geliştirme, idealist olma yönünü ortaya çıkarma, iletişim becerilerinin gelişmesini sağlama, mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirme, işle bütünleşme olarak sıralamak mümkündür.

### **Disiplin Olarak Din Eğitimi ve Din Dersi**

Herhangi bir inceleme alanının bilim olarak kabul edilebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler arasında kendine özgü bir inceleme alanının bulunması, bilimsel yöntemlerle bilgi üretebilme yeteneği ve belli yöntemler ve tekniklerle bilgi toplama sürecine sahip olması önemlidir. Bu bağlamda din eğitimi söz konusu özellikleri bünyesinde barındıran bilimsel bir disiplindir. Ancak din eğitimi, henüz Türkiye'de kendi alanına tam olarak yerleşmemiş bir bilim dalı değildir. Eğitim bilimi, tartışmasız bir şekilde kendi alanında yer edinmişken, din eğitimi Türkiye'de henüz yeterince kabul görmemiştir. Hatta Din Eğitimi Bilimi'nin ne olduğu bile halen tartışılmaktadır (Kızılabdullah, 2009)

"Din Eğitimi Bilimi" terimi, genellikle geleneksel din eğitimini ifade etmektedir. Bu bilim dalı, geçmişteki geleneksel eğitime adapte edilmeye çalışılmakta ve din eğitimine dair kuruluşların siyasi kararları ve uygulamaları din eğitimi olarak algılanmaktadır. Bu durum, bilimsel bir din eğitiminin tam anlamıyla benimsenmediğini ve yeterince anlaşılmadığını göstermektedir (Yavuz, 1998) Başka bir deyişle din eğitimi sadece öğrenme ve öğretme faaliyetlerinden ibaret olarak görülmekte, bu alanda yazılanlardan derlemeler yapılmakta veya sadece tarihteki bazı kişilerin görüşlerinden hareketle bir din eğitimi felsefesi oluşturulmaya çalışılmaktadır. Din eğitimi belki bu unsurların hepsini kapsamaktadır.

İlahiyat Fakültelerinin kurulması ve din eğitiminin bağımsız bir disiplin olarak kabul edilmesi ve bir kürsü olması sonrasında yapılan çalışmalarda bir felsefe ve bütünlük oluşturulamamasında din eğitiminin ne olduğuna yönelik yeterince araştırma yapılmaması, yapılan çalışmalar da daha çok pratik ihtiyaçlar doğrultusunda şekillendirilmesinin büyük etkisi olmuştur (Bilgin, 1999). Din eğitimi alanında daha fazla akademik araştırma yapılması ve disiplinin bilimsel niteliklerinin daha iyi anlaşılması önemlidir. Din eğitimi, kendine özgü yöntemler ve araştırma teknikleriyle bilimsel bir disiplin haline getirilmeli ve öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin ötesinde kapsamlı bir şekilde incelenmelidir. Ancak bu sayede din eğitimi, Türkiye'de tam anlamıyla bilimsel bir disiplin olarak kabul görebilecektir (Tosun, 2005).

Din eğitimi Türk eğitim sistemi içerisinde "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" (DKAB) dersi adıyla verilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti laiklik ilkesini benimsemiş bir devlet olmakla birlikte bu ilkeyi koruma adına vatandaşların dinlerini uzman kişilerden, herhangi bir istismara maruz kalmadan okulda öğrenmelerini amaçlamıştır. Başlangıçta din dersleri, bir süreliğine ilk ve ortaöğretim müfredatından çıkarılmış, daha sonra isteğe bağlı olarak "din bilgisi" adı altında tekrar eklenmiş ve 1982 Anayasası ile zorunlu hale getirilmiştir (Keskiner, 2010; Kap, 2014; Erken, 2020). Zorunlu derslerden biri olan DKAB dersi dışında 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı "İlköğretim Kurumları (İlkokul & Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi" ve 24.08.2012 tarih ve 124 sayılı "Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesinde Değişiklik Yapılması" kararlarıyla ortaokul ve liselerde okutulmak üzere seçmeli dersler kapsamında din, ahlak ve değerler alanı dersleri olarak "Temel Dini Bilgiler", "Kur'an-ı Kerim" ve "Hz. Muhammed'in Hayatı" dersleri de okutulmaya başlamıştır (Meydan, 2013). Bu seçmeli dersler ve bu dersler bünyesinde verilen değerler eğitimi öğrencilere ve öğretmenlere din ve ahlak konularının ele alındığı farklı bir platform sağlamaktadır. Dinin ve ahlakın günlük hayatta nasıl uygulanacağına dair pratik bilgiler sunan bu seçmeli dersler aracılığıyla öğrenciler, ilgi alanlarına ve tercihlerine göre çeşitli dinî ve ahlaki konuları daha derinlemesine inceleme fırsatı bulmaktadırlar. Ayrıca

bu dersler bünyesinde verilen değerler eğitimi konuları ile öğrencilere evrensel değerlerin, etik prensiplerin ve ahlaki davranışların önemi vurgulanmaktadır

İlkokul, ortaokul ve liselerde verilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve bu alanla bağlantılı seçmeli dersler dışında, doğrudan din merkezli eğitim veren imam hatip orta okulları ve imam hatip liseleri de dini eğitim konusunda önemli bir işlev görmektedir. İmam Hatip okullarında diğer devlet okullarından farklı olarak DKAB dersi dışında Kur'an-ı Kerim, Arapça, Peygamberimizin Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler dersleri de zorunlu olarak okutulmaktadır. İmam hatip liselerinde ise müfredatta yer alan Matematik, tarih, edebiyat gibi genel dersler dışında Kur'an-ı Kerim ve Arapça, İslam tarihi, fıkıh, hadis, kelam, tefsir, akaid gibi İslam dinine yönelik daha derinlemesine konuları içeren dersler verilmektedir. Bu nedenle bu liseler ders saati ve müfredat yönünden oldukça yoğun eğitimlerin verildiği okullardır. İmam Hatip okullarında verilen bu dersler, öğrencilere dini literatürü daha geniş bir perspektiften anlama ve yorumlama yeteneği kazandırmayı hedeflemektedir (Kara, 2017).

Din dersi bir dinin kural ve kaidelerini öğretmekten ziyade bir kültür ve bilgi dersi olarak kabul edilmiştir (Başdemir, 2011). Bu bağlamda Türkiye’de din derslerinde “Mezhepler üstü Diğer Dinler Açıklımlı” bir model benimsenmiştir. Bu model, diğer din eğitimi modellerinden farklıdır çünkü bu model, disiplinlerarası bir yaklaşım benimser. Bu yaklaşım, din dersinin sadece bir kültür ve bilgi dersi olarak değil, aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı dünyanın tüm boyutlarıyla anlaşılmasını sağlamak durumunda olduğunu vurgular. Bu nedenle disipline dayalı bir yaklaşımdan ziyade, bağımsız/disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenmiştir (Altaş, 2022). Bu modelde, öğrenciler farklı disiplinlerden gelen bilgileri bir araya getirerek din konusunu ele alırlar. Öğrenciler ayrıca eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve kendi inançlarına karşı daha açık fikirli olurlar. Diğer din eğitimi modellerinde ise genellikle belirli bir mezhebin veya inancın öğretileri doğrudan aktarılır ve eleştirel düşünme becerilerine pek yer verilmez.

Okul, farklı beklentilere ve dünya görüşlerine sahip, farklı ekonomik ve kültürel çevrelerden gelen bireylerin ortak bir mekanıdır ve belirli bir dinin veya dinî yorumun öğretimini yapamaz. Okulun görevi, onları dindar yapmak değil, eleştirel düşünceyi öğretmek ve tüm görüşlere eşit mesafede ve onlara yer veren bir yer olmaktır. Din dersinin en temel amacı da öğrencileri bir mezhep veya dinin inançlarını yapmak ve onlara o din veya mezhebin ritüellerini uygulatmak değil, dinin rasyonel bir zeminde, sosyal bir bilim olarak eleştirel bakış açısıyla öğretilmesidir (Altaş, 2022). Bu sayede öğrencilerin farklı dinlerin tarihini ve inançlarını anlamaları, eleştirel düşünce becerilerini geliştirerek kendi inançlarına karşı daha açık fikirli olmaları hedeflenmektedir. Bir başka ifadeyle bağımsız bir disiplin olarak din dersi

bireyin içinde yaşadığı dünyanın tüm boyutlarıyla anlaşılmasını sağlamak durumundadır ve çağdaş kültürün ve tarihin biçimlenmesinde önemli bir vazife yüklenmiş durumdadır.

Kısaca ifade etmek gerekirse Türkiye'nin laik yapısı içerisinde din dersi okullarda zorunlu olarak yer almaktadır. Çünkü bu ders sayesinde öğrenciler dini, dini değerler, ahlak ve kültürü uzman kişilerden öğrenme imkanı bulmakta ve dinlerini kendi tercihlerine göre anlamalarına katkıda bulunmaktadır.

### **Türkiye’de Din Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri**

Öğretmenler, öğrencilere bilgi aktarmak ve onların manevi ve ahlaki gelişimine katkı sağlamak gibi önemli bir rol üstlenirler. Ancak bu sorumluluğu yerine getirebilmek için öğretmenlerin belirli yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Türkiye’de öğretmenlik mesleği için yeterlik alanlarının belirlenmesine yönelik son çalışma, 2017 yılında “Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” tarafından yayımlanmıştır (Tablo 1) (Kaya, 2019).

**Tablo 1.** Öğretmenlik Mesleği Yeterlik ve Alt Yeterlik Alanları

| Meslekî Bilgi        | Meslekî Beceri                      | Tutum ve Değerler                  |
|----------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| Alan Bilgisi         | Eğitim ve Öğretimi Planlama         | Milli, Manevi ve Evrensel Değerler |
| Alan Eğitimi Bilgisi | Öğrenme Ortamları Oluşturma         | Öğrenciye Yaklaşım                 |
| Mevzuat Bilgisi      | Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme | İletişim ve İş Birliği             |
|                      | Ölçme ve Değerlendirme              | Kişisel ve Meslekî Gelişim         |

2017 yılında bu çalışma kapsamında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” yeniden güncellenmiş ve Tablo 3’te de görüldüğü üzere "meslekî bilgi", "meslekî beceri" ve "tutum ve değerler" olmak üzere 3 ana yeterlik alanı ve bu 3 yeterlik alanının altında 11 alt yeterlik alanı belirlenmiştir. Ayrıca metinde bu yeterlik alanlarına ilişkin 65 gösterge de yer almıştır.

Öğretmenlerin yeterlikleri, hem genel öğretmenlik becerilerini kapsayan genel yeterlikler hem de alana özgü yeterliklerden oluşmaktadır. Genel yeterlikler arasında etkili iletişim becerileri, pedagojik bilgi ve beceriler, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını anlayabilme yeteneği ve sınıf yönetimi becerilerini içermektedir. Alana özgü yeterlikler ise öğretmenin öğrettiği belirli bir alan veya derse özgü olan bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmasını, alana özgü okuryazarlık becerisine sahip olmasını ifade eder (Tosuntaş, 2020). Bu yeterlikler, öğretmenin o alanda uzmanlaşmasını ve etkili bir şekilde öğretim yapabilmesini sağlar. Buna göre din dersi öğretmenlerinin yeterlikleri, öğrencilerin dini ve manevi değerlerini anlama ve saygı duyma, onları yönlendirme ve toplumsal değerleri içselleştirmelerine yardımcı olma yeteneğini içermelidir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilere hoşgörü, anlayış ve diğer din



ve inançlara saygı becerilerini kazandırmaları da beklenir. Bu yeterlikler, öğretmenlerin sınıfta etkin bir şekilde öğretim yapabilmelerini ve öğrencileri dini konularda bilgilendirirken yanlış anlaşılmalara ve ayrımcılığı önlemelerini sağlar.

Türkiye'de din dersi öğretmenlerinin yeterlik düzeyleri, din eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilebilmesi ve öğrencilerin dini konularda doğru bir şekilde bilgilendirilmeleri açısından büyük bir rol oynamaktadır. Bu yeterliklere sahip öğretmenler, öğrencilerin dini kimliklerini anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda hoşgörü ve saygı değerlerini de pekiştirirler. Bu nedenle din dersi öğretmenlerinin yeterliklerinin geliştirilmesi ve sürekli olarak güncellenmesi, eğitim sistemimizin temel bir önceliği olmalıdır.

Gerek genel öğretmenlik mesleği gerekse din dersi öğretmenliği özelinde sahip olunması gereken yeterlilikleri çoğaltmak mümkündür. Ancak burada genel öğretmen yeterlikleri içerisinde yer alan alt yeterlikliklerden çalışmanın da ana konusu olan eğitime inanma ile bağlantılı olarak din dersi öğretmenlerinin yeterlikleri okuryazarlık durumları, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme ve kişisel ve mesleki gelişim başlıkları altında ele alınmıştır.

### ***Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Durumları***

Okuryazarlık, insanların yaşamlarını kontrol altına alan bir sosyal eylem olarak kabul edilirken aynı zamanda düşünme, soru sorma ve değerlendirme gibi süreçleri içeren bir beceri olarak tanımlanmaktadır (O'Brien & Rugen, 2001). Okuryazarlık kavramı, çeşitli becerilerle ilişkilendirilmiş ve zamanla literatüre yeni okuryazarlık alanları eklenmiştir. 21. yüzyıl becerileri ve öğretmen yeterlilikleriyle de bağlantılı olan bu becerilerden biri de kısaca “program okuryazarlığı” olarak da adlandırılan “eğitim programı okuryazarlığı”dır (Demir & Toraman, 2021).

Program okuryazarlığı, bilgi ve becerilerin birleşiminden kaynaklanan bir yetkinlik alanıdır. Bilgi boyutu, programı anlama, uygulama ve değerlendirme süreçleriyle ilgili gerekli bilgilere sahip olmayı içerirken, beceri boyutu ise programın etkili bir şekilde tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi için gereken becerileri içerir (Akyıldız, 2020). Program okuryazarlığı, eğitim programları hakkında bilgi sahibi olma, programları yorumlama yeteneği, eleştirel bir bakış açısıyla inceleme yapabilme ve bu programları mevcut şartlara uygun olarak uyarlayabilme becerisini ifade eder (Keskin & Korkmaz, 2017). Bu okuryazarlık türü, öğretmenlerin öğretim programları hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu programları çevre koşullarına uygun bir şekilde uygulayabilmeleri yetkinliği olarak da tanımlanmaktadır (Erdem & Eğmir, 2018).

Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenlere hem mevcut programları daha iyi yorumlama ve uygulama imkanı sunarken, aynı zamanda yeni programların geliştirilmesi sürecinde de fayda sağlamaktadır. Bu durum öğretmenlere programları kendi ihtiyaçlarına göre adapte etme ve uygulama tarzlarını değiştirme imkanı vererek eğitim camiasına yeni fırsatlar sunmaktadır (Taylor, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve hangi faktörlerden etkilendiklerinin belirlenmesi, öğrenme süreçleri açısından son derece önemlidir. Analiz sonuçlarına dayalı olarak, öğretmenlere gerekli eğitimlerin verilmesi ve etkilerinin değerlendirilmesi önemli bir gerekliliktir

Din dersi  ğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık durumları ise din eğitiminin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin dinî bilgi ve becerilerini geliştirmesi açısından önemli bir konudur (Demir & Toraman, 2021). Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin eğitim programını anlama, analiz etme, değerlendirme ve uygulama becerilerini içermektedir. Bu bağlamda din dersi öğretmenleri, müfredatı anlama ve yorumlama becerilerine sahip olmalıdır. Eğitim programının hedeflerini, kazanımlarını ve içeriklerini doğru bir şekilde kavramaları, öğrencilere aktaracakları bilgilerin  ğretim programıyla uyumlu olmasını sağlar. Bununla birlikte din dersi  ğretmenlerinin eğitim programında yer alan öğrenme faaliyetlerini planlama ve uygulama yeteneklerine de sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin dini bilgi ve deneyimlerini artırmak için etkili  ğretim stratejilerini kullanabilmek, öğrencilerin ilgisini çekmek ve katılımını sağlamak açısından önemlidir.

Eğitim programı okuryazarlığı öğretmenlere kaynakları değerlendirme becerilerini de kazandırmaktadır. Dolayısıyla dinî kaynaklar arasında seçim yapma, kaynakların doğruluğunu ve güvenilirliğini değerlendirme, çeşitli perspektifleri dikkate alma gibi yetenekler, öğretmenlerin öğrencilere doğru ve güvenilir bilgiler sunmalarını sağlar. Ayrıca teknolojik gelişmelerin din eğitimine olan etkisi de göz önünde bulundurulmalıdır. Din dersi öğretmenleri, dijital araçları kullanarak öğrencileriyle etkileşim kurabilecek, çeşitli medya kaynaklarını değerlendirebilecek ve bilgiye erişimi kolaylaştıracak becerilere sahip olmalıdır (şahin, 2021).

Eğitim programı okuryazarlığı, öğretmenlerin  ğretim sürecini etkin bir şekilde yönlendirmelerini ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlayan önemli bir yetkinliktir (Demir & Toraman, 2021). Eğitim programını anlama, planlama, uygulama, kaynak değerlendirme ve teknoloji kullanımı gibi beceriler, din dersi  ğretmenlerinin başarılı bir şekilde görevlerini yerine getirmelerine katkı sağlar. Bu sayede, din eğitimi alanında kaliteli ve etkili bir  ğretim süreci sağlanabilir. Öğrenciler, doğru ve güvenilir bilgilere erişebilir, dinî kaynakları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilir ve dini bilgileri günlük yaşamlarında pratiğe dönüştürebilirler. Aynı zamanda din dersi öğretmenleri eğitim programı okuryazarlığı

sayesinde öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunulabilir, farklı öğrenme stillerine uygun stratejiler geliştirilerek öğrencilerin ilgisini ve katılımını artırabilir, etkileşimli ve katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturabilirler.

Sonuç olarak din dersi öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, din eğitiminin kalitesini artırmak ve öğrencilerin dini bilgi ve becerilerini etkili bir şekilde geliştirmek için önemlidir. Bu yetkinlik, öğretmenlere eğitim programını anlama, planlama, uygulama, kaynak değerlendirme ve teknoloji kullanma becerileri kazandırarak, öğretim sürecini zenginleştirir ve öğrencilerin dinî birikimlerini günlük yaşamlarına entegre etmelerine yardımcı olur. Din dersi öğretmenleri, eğitim programı okuryazarlığı sayesinde dinî eğitimde başarılı ve etkili bir rol üstlenebilirler.

### ***Öğrenme ve Öğretme Süreci***

**Dini Okuryazarlık.** Günümüzde hemen her bilimsel disipline yönelik kullanılmaya başlanan “okuryazar” kavramının akademik yazında tartışılmaya ve kullanılmaya başlaması 1950’li yıllarda olmuştur. Bu dönemde temel okuma-yazma becerilerinin edinimi ile ilişkilendirilen okuryazarlık kavramına, daha sonraki yıllarda dil öğrenme ve zihinsel becerilerin gelişimi, kendini yazıyla ifade etme ve okuduğunu anlama gibi bilgi ve beceri alanları da dahil edilmiştir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Bu gelişmelerin bir sonucu olarak okuryazarlık kavramı, sosyal bilimler ve özellikle de eğitim bilimleri alanının temel çalışma konularından biri haline gelmiştir (Aşıcı, 2009).

Son yıllarda teknolojik ve bilimsel ilerlemelerin etkisiyle birlikte, okuryazarlık kavramı üzerinde yapılan tartışmalar giderek çeşitlenmiş ve farklı okuryazarlık türleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu tartışmalar, okuryazarlık alanının sadece temel okuma ve yazma becerilerine dayanmayan daha geniş bir perspektife evrilmesini sağlamış ve medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı gibi farklı alanlara yönelik okuryazarlık türleri çalışılmaya başlamıştır. Dinî metinleri anlama, yorumlama ve uygulama becerisinin ifade eden din okuryazarlığı da bu gelişmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkmış bir alandır.

Din okuryazarlığı kavramının ortaya çıkışı da 1950’li yıllarda olmuştur. Sosyolog Will Herberg, 1955 yılında Hristiyanlık ve Yahudilik gibi dinlerin otantik içeriğini kaybettiğini, din okuryazarı olmayan insan sayısının arttığını ve dini cehaletin yükseldiğini belirtmiştir. 1962-1963 yıllarında Amerika Anayasa Mahkemesi’nin İncil okumalarını okullarda yasaklamasıyla birlikte Hristiyan dünyasında din okuryazarlığında bir azalma söz konusu olurken, sekülerizm ve Asya’dan gelen Taoizm, Hinduizm, İslam vb. inanca sahip kişilerin göçleriyle birlikte dini çeşitliliğin artması din okuryazarlığına olan ilginin de artmasını sağlamıştır (Köylü & Turan,

2014). Farklı inanca sahip bu insanların sosyal yaşama dahil olması, kullandıkları kelimeler, yaptıkları ibadet ve uygulamaların bilinmesi saygı ve hoşgörü çerçevesinde bir arada yaşanabilmesi için şarttır (Prothero, 2007). 2000’li yıllardan itibaren iletişim ve teknolojiye hızlı gelişmeler, bunun bir sonucu olarak dünyada yaşanan hadiseler erişimin kolaylaşması ve bu süreçte yaşanan başta 11 Eylül saldırıları, devamında Afganistan’da yaşananlar, İsrail-Filistin çatışması, mezhepler arası çatışmalar, Ortadoğu ve Afrika’daki aşırı dinci örgütlerin varlıkları vb. hadiseler din okuryazarlığının daha önemli hale gelmesini sağlamıştır. Bu gelişmelerle birlikte Amerika’da din eğitimi ve dünya dinleri eğitiminin K-12 programlarına dahil edilmesi ve din okuryazarlığının geliştirilmesi önerilmiştir (Moore, 2007).

Din okuryazarlığı kavramının bilimsel literatürde yerini alması ise 2000’li yıllardan sonra olmuştur. 2000 sonrası yapılan çalışmaların büyük bir bölümünde din okuryazarlığının din eğitimi ve vatandaşlık eğitimi alanlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda, günümüz toplumlarının çok dinli yapıları vurgulanarak, din okuryazarlığının bireyler ve toplumlar arası ilişkilerin geliştirilmesinde olumlu bir etkisinin olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu yaklaşımın sonucu olarak, din konusunda bilgisizlik nedeniyle bireyler ve toplumlar arasında ortaya çıkan çatışmaların önlenmesi için farklı dinlere karşı temel düzeyde bir farkındalık geliştirilmesi gerektiği ve bu farkındalığın din okuryazarlığının temelini oluşturduğu ifade edilmektedir (Furat, 2012). Bunda 2006 yılında Mitch Bogen tarafından kurulan ve din okuryazarlığını bilişsel bir perspektifle ele alan “Din Okuryazarlığı Merkezi”nin önemli bir etkisi olmuştur. Merkeze göre din okuryazarlığı sadece bir din hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak değildir. Din, evrensel bir olgu olarak ortak motivasyonlar ve amaçlar içerir. Din okuryazarlığı, insan yaşamının doğası ve amacı, ahlaki normlar ve ölüm sonrası hayat gibi konuları anlama yeteneğiyle birlikte, objektif bir şekilde bu bilgileri bir tek dine bağlı olmaksızın analiz etme yeteneğini ifade eder. Ayrıca din okuryazarlığı, dinin toplum üzerindeki etkilerinin farkında olmayı ve toplumsal ve siyasal olayların dini kökenlerinin bilgisine sahip olmayı da gerektirir (Bilecik, 2015).

Günümüzde din merkezli çok sayıda terör eyleminin olması din okuryazarlığının eğitim öğretim sürecinde de öğrencilere aktarılması gereken bir alan olduğunu ortaya koymaktadır. Din okuryazarlığı eğitimi, din eğitiminin bir parçası olarak da görülebilir. Bu yaklaşıma göre din okuryazarlığı, çocuk ve gençlerin dini fanatizmden uzak durmasını amaçlamalıdır. Farklı dinler hakkında bilgi sahibi olan bireyler, inançların ve bu inançların getirdiği uygulamaların anlamını bilir. Bu yaklaşım, mezhepler arası farklılıkların belirgin olduğu çok kültürlü toplumlarda, barışçıl ve hoşgörülü bir toplum için ortak bir din dili geliştirmek amacıyla din okuryazarlığı eğitiminin bir zorunluluk olduğunu ifade etmektedir (Wilkins, 1992).

Din okuryazarlığı eğitimi, okullarda ve toplumda şu faydaları sağlar (Bilecik, 2015):

- Ulusal ve uluslararası kamusal tartışmalara temel sağlayacak demokratik beceriler kazandırır.
- Eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.
- Çeşitliliğe saygı duyma anlayışı kazandırır.
- Tarih, edebiyat, bilim, ahlak ve kültürü anlamlandırma becerilerini geliştirir.
- Dini cehaletten kaynaklanan evrim-din çatışmasını her iki tarafın bakış açılarıyla anlama yeteneği kazandırır.
- Farklı dini gelenekleri, herhangi bir mezhebe dayalı olmaksızın, dinlerin kutsal metinleri aracılığıyla öğretir.
- Bireylerin dinler hakkındaki önyargıları ve bağnazlıkları aşılır.
- Çok kültürlülük ve çoğulculuk deneyimi sunar.

Din okuryazarlığı, din alanıyla ilişkilendirildiği için pek çok özelliği bünyesinde barındırır. Öyle ki teknik bilgi ve becerilerin yanı sıra bireyin manevi dünyasıyla da ilişkili olduğundan dini bilgiye sahip olmaktan, dini bilgiyi pratik hayata aktarmaya kadar çeşitli anlamlar ve unsurlar içerir. Ayrıca din ve dini yorumlar, kendi özgün özelliklerine bağlı olarak farklı şekillerde tanımlanabildiğinden dini cemaatler ve gruplar, kendi dini inanç ve uygulamalarına dayalı bir din okuryazarlığını şekillendirebilmektedir. Bu bağlamda din okuryazarlığının diğer okuryazarlık türleriyle karşılaştırıldığında oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Furat, 2012). Bu karmaşık yapısı nedeniyle din okuryazarlığı farklı perspektiflerden ele alınmış ve buna göre çeşitli tanımlamalar yapılmıştır.

Diane Moore (2007) din okuryazarlığını sosyokültürel bağlamda ele almış ve dini geleneklerin tarihini, kutsal metinleri, pratikleri ve günümüzdeki durumunu genel olarak anlayabilme ve politik, sosyal ve kültürel söylemlerde dinin boyutlarını ayırt edebilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Ona göre din okuryazarlığı, bireylerin dini bağlamları anlama ve analiz etme becerisi gerektirir.

Eric Rackley (2010) ise din okuryazarlığını bireylerin kendi dini inançlarını, deneyimlerini, uygulamalarını ve değerlerini içeren kutsal metinlere dayalı olarak belirli amaçları gerçekleştirmeye yönelik sosyal aktiviteleri kapsayan bir anlam verme çabası olarak tanımlamaktadır. Rackley'nin tanımına göre din okuryazarlığı, sosyal uygulamalarla, kutsal metinlerin yorumlanmasıyla ve bireylerin inanç, değer ve uygulamalarıyla ilişkilidir. Örneğin cenaze namazı gibi bir sosyal pratik, kutsal metinleri içeren ve teselli bulma, olayları anlamlandırma gibi amaçları olan bir uygulamadır. Ona göre din okuryazarlığı, bireylerin zor durumlarla başa çıkma yöntemlerinden biridir ve Tanrı'ya duyulan inanca dayanır.

Cushla Kapitzke (1995) ise din okuryazarlığını sosyal boyutuyla ele alarak, inançların ve uygulamaların bireyin toplumda yer edinmesine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Din okuryazarlığı sosyal aktiviteler, kutsal metinler ve inançlar aracılığıyla bireylerin bir araya gelerek dünyada yer edinmesini sağlayan bir araç olarak görülmektedir. Din okuryazarı olan bir birey, çeşitli din mensuplarıyla iletişime geçebilirken, dini terimler, semboller, metaforlar, kıssalar, doktrinler ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmasıyla anlam kazanır ve sosyalleşmesine katkıda bulunur.

Stephen Prothero (2007) ise din okuryazarlığını dilbilimsel bağlamda ele almış ve kültürel okuryazarlık metaforunu kullanmıştır. Ona göre din okuryazarlığı, din dilini okuyup yazabilme becerisini ifade eder. Bir başka ifadeyle din okuryazarlığı; günlük hayatta kullanılan dini geleneklerin temel yapı taşları olan anahtar kelimeler, semboller, öğretiler, uygulamalar, sözler, metaforlar ve kıssaları anlama ve kullanma yeteneğidir. Prothero, bu yaklaşımdan yola çıkarak din okuryazarlığını aşağıdaki şekilde sınıflandırmıştır:

1. İbadet okuryazarlığı: Abdest alma ve namaz kılma gibi ibadetlerin nasıl yapıldığını gerçekleştirildiğinin bilinmesini içerir.
2. İnanç okuryazarlığı: İmanın şartları veya Allah inancının nasıl olduğu vb. temel inanç esaslarını bilme anlamında dinlerin temel inanç prensiplerinin bilinmesini içerir.
3. Mezhep okuryazarlığı: Katoliklik ve Protestanlık, Reformist ve Muhafazakâr Yahudilik gibi mezhepler arasındaki farkları bilmeyi içerir.
4. Kıssa okuryazarlığı: Adem ve Havva'nın cennetten kovulması veya Buda'nın gezgin ve münzevi bir hayatı seçmesi gibi dinlere özgü kıssaların bilinmesini içerir.
5. Dinlerarası okuryazarlığı: Yahudilik ve İslam'daki tek Tanrı inancı gibi dinler arasındaki ortak noktaları ve farklılıklarını bilmeyi içerir.

Yapılan tanımlarda da görüldüğü üzere din okuryazarlığı başta din eğitimi olmak üzere birçok farklı alanla ilişkili olarak da ele alınmaktadır. Buna karşın Wright'ın çalışmaları (1993, 1996, 2001, 2208), din okuryazarlığı konusunda detaylı analizler sunarak önceki yazarlardan farklı bir perspektif getirmiştir. Ona kadar çalışmalar daha çok din eğitiminin dili üzerine yoğunlaşırken, Wright'ın çalışmaları ile birlikte din okuryazarlığı tartışmaları farklı bir boyut kazanmıştır (Jackson, 2004). Wright (1993) din eğitimi algısının nasıl geliştirilmesi gerektiğini tartışmış ve bu noktada eleştirel gerçeklik yaklaşımını benimsemiştir. Ona göre din okuryazarlığı, din fenomeni hakkında bilinçli, anlayışlı ve duyarlı bir şekilde düşünmek, iletişim kurmak ve bunu davranışlara yansıtmak becerisidir. Wright (2006), dini fenomenolojik bir açıdan ele almış ve günümüz din anlayışının gerçekliğin doğasıyla ilgili belirsiz, birbiriyle

rekabet eden ve çoğu zaman benzerlik gösteren hikayelerden oluştuğunu belirtmiştir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006).

Eleştirel düşünme konusu, Wright'ın üzerinde özellikle durduğu bir konudur ve günümüz eğitim programlarının temel hedeflerinden birini oluşturmaktadır. Wright'ın yaklaşımından hareketle, din eğitimi ve buna bağlı olarak din okuryazarlığı kavramı şu alanları içermelidir: Dinin temel kaynaklarını bilme ve dini içerikli bilginin doğruluğunu değerlendirme, dini özgü bir dilin olduğunu bilme, dini bilgiye eleştirel bir yaklaşım sergileme, dini yaşantının toplum içinde şekillendiğinin farkında olma, dinin kültürel yapıyı anlamada rolünün farkında olma, dini inanç, tavır, davranış ve değerler üzerinde etkili olan unsurların bilincinde olma (Aslan, 2003).

Görüldüğü üzere din okuryazarlığına yönelik farklı bakış açıları söz konusudur. Bu bağlamda özellikle çok dinli ve çok kültürlü toplumlar için din okuryazarlığının farklı açılardan ele alınması ve kültürel pedagoji ilkelerine uygun olarak yeniden değerlendirilmesi önemlidir. Buna karşın Türkiye gibi çok dinli olmayan toplumlarda ise din eğitimi hoşgörü ve anlayışı teşvik eden bir yaklaşımla ele alınmalıdır (Bilecik, 2016). Din eğitimi kapsamında verilecek olan din okuryazarlığı, dini cehaletten kaynaklanan taassup ve dini fanatizmin önlenmesine katkı sağlayan bir araç olarak görülmelidir. Aynı zamanda mezhep okuryazarlığı da önemli bir bileşendir ve mezhepler arası farklılıkların ve ortak noktaların bilinmesi açısından önem arz etmektedir.

Din okuryazarlığı becerisi, dinlerin toplumsal ve siyasi boyutlarını anlama yeteneğini içermektedir. Bu beceri, dinin politik etkilerini objektif bir şekilde anlama ve değerlendirme becerisini geliştirmelidir. Türkiye’de DKAB dersleri, dinin sosyal ve politik boyutları hakkında bilgi vererek, din-laiklik ayrışmalarının azaltılmasına katkı sağlamalıdır. Kısaca ifade etmek gerekirse din okuryazarlığı kavramı toplumsal uyumu ve hoşgörüyü destekleyen bir şekilde ele alınmalı; mezhep okuryazarlığı ve dinin sosyal-politik boyutlarına odaklanarak, bireylerin dinlere ve inançlara saygı duymasını sağlayacak bir din anlayışı geliştirilmelidir.

**Bilgi, Medya ve Teknoloji Okuryazarlığı.** İletişim ve teknolojiadaki gelişmelerle birlikte özellikle 2000’li yıllardan itibaren eğitim alanında yaşanan değişimler, öğretim süreçlerinde ve uygulamalarında da farklı okuryazarlık türlerine olan ihtiyacı artırmıştır. Bu değişimlerin temelinde, bilgi teknolojilerine dayalı teknolojik devrim ve bilgilerin farklı platformlarda sunulması yatmaktadır. Ayrıca demografik ve kültürel yapıların değişimi, disiplinler arası yaklaşımlar ve çoklu zeka kuramına dayalı uygulamalar, toplumun ihtiyaç duyduğu çeşitli okuryazarlık becerilerini artırmış ve bu doğrultuda yeni beklentilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Önal, 2010).

Okuryazarlık kavramı, geleneksel anlamda okuma ve yazma becerilerinin ötesinde, harfleri, nesneleri, olayları veya olguları sadece çözümlemekle kalmayıp anlamlandırmaya yönelik bir beceri alanını ifade etmektedir. Bu anlamlandırma süreci, iletişim ve teknolojiye ilerlemelerle birlikte medya, görsellik ve iletişim gibi yeni terimlerle birleşerek, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı gibi çeşitli okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010).

Bilgi okuryazarlığı, bireylerin bilgiye erişme, onu değerlendirme, analiz etme, sentezleme, eleştirel düşünme becerileriyle bilgiye dayalı sorunları çözme yeteneğini ifade etmekte ve kaynakların güvenilirliğini sorgulama, bilgiyi doğru bir şekilde kullanma, bilgiye ulaşma süreçlerinde etik ve yasal sorumluluklarını anlama gibi unsurları içermektedir (Trilling-Fadel, 2009). Medya okuryazarlığı bireylerin medya mesajlarını anlama, yorumlama, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve medya araçlarını etkili bir şekilde kullanma yeteneğini ifade etmekte ve medya kaynaklarını analiz etme, medya manipülasyonunu fark etme, medya içeriklerini çeşitlendirme ve medya araçlarını bilinçli bir şekilde kullanma becerilerini içermektedir (Avşar, 2014). Medya okuryazarlığı konusu genellikle kitle iletişim alanında tartışılan bir konu, ancak din ve medya ağırları üzerinde yeterince vurgulanmamıştır. Oysa dini medya okuryazarlığı, çağın kullandığı medya olanaklarından din ve ahlak eğitime etkin bir şekilde yararlanmayı hedefleyen bir kavramdır. Bu yaklaşım, her yaştaki insanların dini ve manevi gelişimi üzerindeki olası olumsuz etkileri ortadan kaldırma amacını taşır. Medya, yönlendirme ve kurgulama yeteneğiyle bir yapıya sahiptir ve bu yapı, din eğitimiyle bütün kolayca birleştirilebilecek araçlara sahiptir (Nazıroğlu, 2015)

Teknoloji okuryazarlığı ise bireylerin teknoloji araçlarını anlama, kullanma ve etkili bir şekilde işleme becerisidir. Teknoloji okuryazarlığı, dijital araçlar ve platformlarla etkileşimde bulunma, bilgi güvenliği, veri yönetimi, dijital iletişim becerileri gibi alanları kapsar. Ayrıca bilgisayar programlama, bilgisayar temel becerileri ve dijital yaratıcılık gibi unsurlar da teknoloji okuryazarlığının bir parçasıdır (Aydın & Silik, 2018).

Bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin katkı sağladığı alanlardan biri de din okuryazarlığıdır. Bilgi, medya ve teknoloji alanlarındaki hızlı gelişmeler, dinin öğretilmesi ve anlaşılması sürecinde yeni dinamiklerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bireyler, bilgi okuryazarlığı ile doğru ve güvenilir bilgilere erişerek dini konular hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olabilirken; medya okuryazarlığı becerileri ile dini içerikli yayınları eleştirel bir gözle değerlendirme ve farklı perspektifleri anlama becerisi kazanmakta; teknoloji okuryazarlığı ile de dijital araçları kullanarak dinî kaynaklara erişim sağlama ve dinî bilgileri paylaşma konusundaki becerilerini geliştirmektedir (Ünal & Furat, 2022). Hem bireyin hem de



medyanın sahip olduğu yapısal nitelikler göz önünde bulundurulduğunda dini medya okuryazarlığının önemi daha da artmaktadır. Nazıroğlu (2015) dini medya okuryazarlığını gerekli kılan nedenleri; dini enformasyonun yoğunluğu, medyanın etki gücü, medya tüketim alışkanlıklarının hızla değışmesi, taraflı veya yanlış içerikler, medyanın ticariliğı ve dinin samimiyetinin zedelenmesi ve yanlış inanç oluşumu olarak sıralamaktadır.

Din öğretiminde bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı, öğrencilerin dinî içerikli bilgilere erişme, bu bilgileri analiz etme, eleştirel bir perspektifle değerlendirme ve iletişim kurma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Söz konusu okuryazarlık türlerinin din öğretiminde kullanılması, dinî bilginin doğruluğunu sorgulama, çeşitli kaynaklardan gelen bilgileri eleştirel bir şekilde değerlendirme, dinî içerikli medya ve teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanma noktasında önem arz etmektedir. Bu alanda sağlam bir temel oluşturmak, öğrencilerin dinî bilgilerini doğru bir şekilde anlamalarını ve dini değerleri toplumla etkili bir şekilde paylaşmalarını sağlamak açısından son derece önemlidir.

**Yöntem Zenginliğı / Çeşitliliğı Sağlama.** Din dersi öğretmenleri, öğrencilere dinî bilgileri aktarmak ve dinî anlayışlarını geliştirmek için çeşitli öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanmaktadırlar. Bu yöntem ve teknikler, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamak, derse katılımlarını artırmak ve dinî konuları anlamalarını kolaylaştırmak amacıyla kullanılmaktadır.

Geleneksel anlatım yöntemi, din dersi öğretmenlerinin sıklıkla başvurduğu bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmen, dinî konuları anlatarak bilgiyi aktarmaktadır. Anlatımın yanı sıra, sunumlar, slaytlar, görsel materyaller ve video kaynakları gibi araçlar da kullanılarak öğrencilerin ilgisinin ve dikkatinin çekilmesi hedeflenir (Jackson, 2013). Gerek doğu gerekse batı dünyasında dini eğitim veren kurumlar ve din eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin geçmişte öğretmen merkezli yöntemleri kullandıkları bilinmektedir (Jackson, 2013). Ancak günümüzde din eğitiminde modern yöntemlerin bilinmesi ve uygulanması yaygınlaşmıştır. Bu durum, tüm dinlerin öğretiminde benzer bir anlayışın yerleştiğini göstermektedir. Günümüzde din öğretiminde modern yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğretmenler ve öğrenciler için daha etkili bir öğrenme ve öğretme deneyimi sağlamaktadır (Schreiner, 2015).

Güncel öğretim yöntemlerinin din eğitiminde kullanılması, teknolojinin desteklediğı öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğrenci odaklı bir eğitim anlayışının benimsenmesi, çağın gerektirdiğı niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu yöntemler, din öğretiminde öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmekte, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte ve dinî bilgilerin anlamlı bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır. Ayrıca bilgisayar tabanlı eğitim materyalleri, interaktif yazılımlar, çevrimiçi kaynaklar ve

dijital araçlar, öğrencilerin dinî konuları daha etkileşimli ve ilgi çekici bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlar. Bu teknolojik araçlar, öğrencilerin dinî materyalleri keşfetmelerini, interaktif etkinliklere katılmalarını ve öğrenmelerini desteklemektedir (Baltacı & Aydın, 2019).

Din öğretiminde modern yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrencilerin ilgisini çekmekte, motivasyonlarını artırmakta ve daha derinlemesine bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin rolü de değişmekte ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun olarak dersleri planlama ve yönlendirme konusunda daha esnek bir yaklaşım benimsemektedirler. Sıklıkla tercih edilen modern yöntemlerden biri de tartışma yöntemidir. Tartışma, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini, farklı görüşleri değerlendirmelerini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Bu sayede öğrenciler, dinî konuları daha derinlemesine anlama ve yorumlama fırsatı bulurlar.

Proje tabanlı öğrenme yöntemi de din dersi öğretmenlerinin sıklıkla kullandığı bir yaklaşımdır. Bu yöntemde öğrencilere, belirli bir konu veya probleme ilişkin projeler verilir ve öğrenciler bu projeleri bağımsız bir şekilde araştırır, sunar ve tartışır. Bu yöntem, öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmelerini, yaratıcı düşünme yeteneklerini ortaya çıkarmalarını ve işbirliği yapmalarını teşvik eder (Uzun, 2007). Ayrıca drama ve rol yapma teknikleri de din dersi öğretmenleri tarafından kullanılan etkili yöntemler arasındadır. Bu tekniklerde öğrencilere, dinî hikâyeleri canlandırma veya önemli dinî figürleri taklit etme gibi etkinlikler sunulur. Bu sayede öğrenciler, dinî kavramları daha somut bir şekilde deneyimleyerek anlamlandırma imkânı bulurlar.

Din dersi öğretmenleri, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak çeşitli öğretim tekniklerini de kullanmaktadır. Örneğin görsel materyallerin kullanıldığı öğretim teknikleri, öğrencilerin görsel hafızalarını ve anlayışlarını desteklerken, işitsel materyallerin kullanıldığı teknikler ise öğrencilerin dinlemeye dayalı öğrenmelerini desteklemektedir (Korkmaz, 2017). Bunun yanı sıra problem çözme yöntemi de din dersi öğretmenlerinin sıklıkla başvurduğu bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntemde öğrencilere gerçek hayattan veya dinî metinlerden alınan problemler sunulur ve öğrencilerin bu problemleri çözmeleri istenir. Böylece öğrenciler, eleştirel düşünme, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirirken, dinî bilgileri pratiğe dökme fırsatı bulurlar (Yiğit, 2021). Öğrenme sürecinde deneyimi temele alan deneyimsel öğrenme yöntemi de din derslerinde kullanılabilecek yöntemlerden bir diğeridir. Bu yöntemde öğrencilere, dinî deneyimlerin yaşandığı etkinlikler sunulabilir. Örneğin ziyaretler, saha çalışmaları, ritüellerin deneyimlenmesi gibi etkinliklerle öğrenciler, dinî tecrübeleri birebir yaşayarak anlama ve içselleştirme sürecine katılırlar.

Sonuç olarak din dersi öğretmenleri, öğretim süreçlerinde çeşitlilik ve etkinlik sağlamak amacıyla farklı öğretim yöntemleri ve tekniklerinden yararlanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin dinî bilgileri daha derinlemesine anlamalarını, ilgi ve motivasyonlarını artırmalarını ve dinî konularla etkileşim içinde olmalarını sağlamaktadır.

### ***Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim***

Öğretmenlik, etkili ve verimli bir şekilde yerine getirilebilmesi için çeşitli bilgi, beceri ve tutumları gerektiren bir meslektir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, öğretmenliği genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon gerektiren bir ihtisas mesleği olarak tanımlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, üniversitelerle iş birliği yaparak öğretmenlik mesleği yeterliklerini belirlemek için çalışmalar yapmış ve 2006 yılında genel yeterlikleri yürürlüğe koymuştur. Bu genel yeterlikler, öğretmenlerin sahip olması gereken kişisel ve mesleki değerler, mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi izleme ve değerlendirme, okul-aile-toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi gibi 6 ana alandan ve bunlara bağlı alt yeterliklerden ve performans göstergelerinden oluşmaktadır. (MEB, 2006). Bu yeterliklerin tamamı DKAB öğretmenleri için de geçerlidir.

İlköğretim DKAB öğretmenleri için özel olarak belirlenen öğretmenlik yeterlikleri de mevcuttur. Bu yeterlikler, öğretmenlerin ilköğretim düzeyinde DKAB dersini etkili bir şekilde planlama, düzenleme ve değerlendirme yeteneklerini içermektedir. Ayrıca din olgusu, inanç, ibadet, ahlak ve değerler konularında derin bir bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama konusunda da yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu özel alan yeterlikleri, 2008 yılında uygulamaya konulmuştur (MEB, 2008). Buna göre genel yeterlikler; mesleki ve kişisel değerler, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenciyi tanıma, okul aile ve toplum ilişkisi, ölçme ve değerlendirme, program ve içerik bilgisine sahip olmasıdır. Özel yeterlikler ise öğretimi planlama, düzenleme ve değerlendirme, din olgusu, inanç, ibadet, ahlak ve değerler ve mesleki gelişimi sağlamadır (Turan, 2017).

Öz yeterlik, öğretmenlerin kendi yeteneklerine, bilgi ve becerilerine, öğrencileriyle etkileşimlerindeki başarılarına ve mesleki görevlerini yerine getirme konusundaki güvenlerine dayanan bir kavramdır. Bir başka ifadeyle öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği çeşitli alanlarda kendilerini yetkin hissetmelerini ifade eder (Demirtaş 2011). Din kültürü öğretmenleri için bu alanlar arasında dinî bilgi ve anlayış, öğretim stratejileri ve yöntemlerinin kullanımı, sınıf yönetimi, öğrenci değerlendirme süreçleri, öğrenci rehberliği ve iletişim becerileri gibi unsurlar yer almaktadır.

Din dersi öğretmenleri açısından öz yeterlik; din eğitimi ve öğretimi alanında etkili ve başarılı bir şekilde görev yapmalarını sağlayan önemli bir unsurdur. Din dersi öğretmenlerinin öz yeterlik için öncelikle sağlam bir dinî bilgiye ve anlayışa sahip olmaları önemlidir. Dinî kaynakları doğru bir şekilde yorumlama yeteneği, öğretmenin öğrencilere sağlıklı ve tutarlı bir dinî eğitim sunmasını sağlar. Ayrıca öğretmenlerin öğretim stratejileri ve yöntemlerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri de öğretmenlik mesleği öz yeterliklerinin bir parçasıdır. Farklı öğretim materyalleri, interaktif öğretim teknikleri, grup çalışmaları ve tartışmalar gibi çeşitli yöntemlerin kullanımı, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve öğrenmeyi derinleştirir (Coşkun, 2010).

Sınıf yönetimi becerileri de din dersi öğretmenlerinin öz yeterlikleri açısından önemlidir. Disiplinli bir sınıf ortamının oluşturulması, öğrencilerin dikkatini odaklamalarını ve etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar (Dam, 2022). Aynı zamanda öğrenci değerlendirme süreçlerini etkili bir şekilde yürütebilmek de öğretmenlik mesleği öz yeterliğinin bir parçasıdır. Objektif ve adil değerlendirme yöntemleri kullanarak öğrencilerin öğrenme düzeyini değerlendirmek, öğretmenin öğrencilerine geribildirim sağlaması ve öğretimini geliştirmesi için önemlidir.

Öğrenci rehberliği ve iletişim becerileri de din dersi öğretmenlerinin öz yeterliklerini oluşturan diğer unsurlardır. Öğrenci rehberliği, din dersi öğretmenlerinin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmesini, onların akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemesini içerir (Acuner & Erbaş, 2016). Öğretmenler, öğrencilere yönlendirme yaparak, sorunlarını dinleyerek ve çözüm önerileri sunarak onların potansiyellerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olurlar. Bu yaklaşım ile öğrencilerin kişisel ve ahlaki gelişimlerini destekleyerek onları sağlıklı bir şekilde yetiştirmek hedeflenmektedir. İletişim becerileri ise din dersi öğretmenlerinin etkili iletişim kurabilme yeteneklerini ifade eder (Kaya, 2018). Öğretmenler, öğrencilerle ve diğer paydaşlarla (veliler, okul yönetimi, meslektaşlar vb.) etkili iletişim kurarak işbirliği yapar, bilgi ve deneyimlerini paylaşır, gerektiğinde sorunları çözer ve iletişim engellerini aşar. İyi iletişim, öğretmenlerin etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalarına, öğrencilerle güçlü bir ilişki kurmasına ve başarılı bir öğretim süreci yürütmesine yardımcı olur.

Sonuç olarak, din dersi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği öz yeterlikleri, din eğitimi ve öğretimi alanında etkinliklerini ve başarılarını belirleyen önemli bir faktördür. Dinî bilgi ve anlayışa sahip olma, etkili öğretim stratejileri kullanabilme, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma, öğrenci değerlendirme süreçlerini yönetme, öğrenci rehberliği yapma ve iletişim becerilerini geliştirme gibi unsurlar, din dersi öğretmenlerinin mesleki başarılarını ve öğrencilerine kaliteli bir eğitim sunmalarını destekleyen önemli bileşenlerdir. Bu özelliklerin

geliştirilmesi ve güçlendirilmesi, din dersi öğretmenlerinin mesleki gelişimini sürdürmelerini sağlar ve din eğitimi alanında başarılı bir şekilde görev yapmalarına yardımcı olur.

Devletlerin gelişmişlik düzeyini değerlendirmede önemli bir kriter olan eğitim ihtiyacı, değişimle birlikte ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanmasında eğitime verilen önem belirleyici bir faktördür (Sağlam & Aydoğmuş, 2016). Eğitim, çok yönlü bir olgu olarak ele alındığında, yaygın ve örgün eğitimin yanı sıra çalışan bireylerin kurumsal ve bireysel gelişimlerini sağlamak amacıyla işe başladıktan sonra ihtiyaç duydukları eğitim faaliyetlerini içeren hizmet içi eğitime odaklanmaktadır (Demirel & Budak, 2003).

Hizmet içi eğitim, genel anlamıyla mesleğe yönelik veya kişisel gelişimi hedefleyen yaşam boyu devam eden eğitim faaliyetlerini ifade eden bir terimdir (Karlı, 2010). Mesleki anlamda ise "mesleki gelişim" kapsamındaki tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Bayrakçı, 2009). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler, sosyoekonomik ve bilimsel gerçekliklere dayanarak ortaya konulan eksikliklerin giderilmesini hedefleyen süreçlerdir. Bu süreçler, öğretmenlere, mesleki beceri, bilgi, alışkanlık ve tutumların yanı sıra öğrencilere aktarılması gereken bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumları öğretme yöntemlerini öğretmeyi amaçlamaktadır (Kaya & Akçadağ, 2022).

Öğretmenler açısından hizmet içi eğitimin bir dizi faydası vardır. Bu eğitimler, öğretmenin moralini yükseltmeye, öğretmenin gizli yeteneklerini ortaya çıkarmasına yardımcı olmaya, öğretmenin görevini benimsemesini sağlamaya, yönetici ile öğretmen arasında anlayışı geliştirmeye ve öğretmeni üst düzey sorumluluk pozisyonlarına hazırlamaya katkı sağlamaktadır (Şen, 2003). Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek onların güncel bilgilere, yeni yöntemlere ve en iyi uygulamalara erişimini sağlar. Bu süreçler, öğretmenlerin sınıf içinde etkili öğretim stratejileri kullanmasını teşvik eder ve öğrenci başarısını artırır. Aynı zamanda öğretmenler arasında işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik ederek mesleki ağların oluşumuna da katkıda bulunmaktadır.

1982 yılından itibaren zorunlu dersler arasında yer alan DKAB dersini okutan öğretmenlerin 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni ders programında yer alan “Kur'an-ı Kerim”, “Temel Dinî Bilgiler” ve “Hz. Muhammed'in Hayatı” gibi seçmeli dersleri de okutmaya başlamaları din öğretiminde daha geniş bir rol üstlenmelerini sağlamıştır (Akdemir, 2019). Bu nedenle yeni nesillerin sağlam bir dinî temele sahip olmasının, bu öğretmenlerin mesleki yeterlik ve çabalarına bağlı olduğu söylenebilir.

Din kurumu, eğitim sistemi içinde önemli, hassas ve zorlu bir alanı temsil etmektedir. Din eğitimiyle uğraşan öğretmenler, bilgi ve düşünce yanında duygusal, beşerî, tarihsel, evrensel ve amelî boyutlarıyla ilgilenmek durumundadır (Öz, 2012). Bu karmaşık özellikleri

nedeniyle, din öğretimiyle uğraşan öğretmenlerin sadece ortak öğretmenlik niteliklerine değil, aynı zamanda özel bilgi ve becerilere, sağlam ve tutarlı bir kişiliğe sahip olmaları gerekmektedir. Toplumun her bireyi, inançlı veya inançsız olsun, bir şekilde dinle ilişkili olduğu için din konusunda yapılacak hataların önemli sosyal ve psikolojik travmalara neden olabileceği açıktır (Baltacı, 2010).

DKAB öğretmenlerinin görev yaptığı alanın zorlu ve hassas olması, onların iyi bir şekilde yetiştirilmesini gerektirmektedir. Ancak bu alanda öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmenlerin yeterli niteliklere sahip olmaması konusunda eleştirilmektedir. DKAB öğretmenleri, mesleğe başladıklarında üstesinden gelmekte zorlandıkları meselelerle veya eksikliğini duydukları yeterliklerle sık sık karşılaşmaktadırlar (Aşıkoğlu, 2011). Bu öğretmenlerin bu sorunlarla başa çıkabilmesi ve bu süreçleri takip edebilmesi ancak etkili ve sürdürülebilir bir hizmet içi eğitimle mümkün görülmektedir.

Din dersi öğretmenleri için hizmet içi eğitim kursları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen ve onlara yeni bilgi ve beceriler kazandıran önemli faaliyetlerdir. Bu kurslar, din dersi öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımlarını güncellemelerine, öğretim stratejilerini geliştirmelerine ve mesleki pratiklerini iyileştirmelerine olanak tanımaktadır. Hizmet içi eğitim kursları, din dersi öğretmenlerine güncel din eğitimi yaklaşımlarını ve yöntemlerini tanıtır (Öz, 2012). Bu sayede, öğretmenler dini içerikleri daha etkili bir şekilde aktarabilmek için farklı öğretim stratejileri ve materyallerini keşfedebilirler. Ayrıca hizmet içi eğitim kursları öğretmenlere dini değerleri ve prensipleri modern dünya ile ilişkilendirme konusunda rehberlik eder, böylece öğrencilerin dinî konuları anlamalarını ve günlük yaşamlarında uygulamalarını kolaylaştırır.

Hizmet içi eğitim kursları aynı zamanda öğretmenlere mesleki işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirme fırsatı sunar (Abazoğlu, 2014). Din dersi öğretmenleri, bu kurslar aracılığıyla bir araya gelerek deneyimlerini paylaşabilir, en iyi uygulamaları öğrenebilir ve birbirlerinden destek alabilirler. Bu etkileşim, öğretmenlerin meslektaşlarıyla işbirliği yapma yeteneklerini güçlendirir ve mesleki ağlarını genişletmelerine yardımcı olur.

Hizmet içi eğitim kurslarının amaçlarından biri de öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaktır (Öztürk & Sancak, 2007). Din dersi öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarını artırma ve profesyonel gelişimlerini sürdürmelerini teşvik etmede bu kursların önemli etkileri olmaktadır. Bu kurslar aracılığıyla öğretmenler, yeni bilgileri ve yenilikçi yaklaşımları keşfederek sürekli olarak kendilerini güncel tutabilirler. Böylece öğretmenler sınıflarında daha motive edici ve etkili bir öğrenme ortamı yaratabilirler (Öz, 2014). Ancak hizmet içi eğitim sürecinin etkili olabilmesi için düzenli olarak güncellenen programlarla desteklenmesi ve

öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmesi gerekmektedir. DKAB öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sürekli olarak sürdürmeleri ve değişen dinamiklere uyum sağlamaları önemlidir. Bu nedenle hizmet içi eğitim programlarına yönelik geri bildirimlerin alınması ve değerlendirmelerin yapılması, sürecin iyileştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

### **Eğitime İnanma İle İlgili Araştırmalar**

Akın ve Yıldırım (2015) tarafından gerçekleştirilen, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ) geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının amacı öğretmenlerin eğitim sisteminin amaçlarına ulaşp ulaşmadığına yönelik inançlarını ölçmeye yarayan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Öncelikle alanyazına ve ilgili mevzuata dayalı olarak eğitimin amaçları ve çeşitli işlevleri maddelere dönüştürülmüştür. Alan uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra 29 maddeden oluşan bir ölçek taslağı oluşturulmuştur. Taslak ölçek, Tokat'ta ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 293 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ardından güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik analizlerinde madde toplam korelasyonları, Cronbach's alpha iç tutarlık katsayıları, alt-üst %27'lik grupların ayırt ediciliği ve boyutlar arası korelasyonlar işe koşulmuştur. İlgili işlemler sonucunda 25 maddeden ve dört boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçek Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ) olarak isimlendirilmiştir. 12 maddeden oluşan birinci boyut toplumsallaştırma, 5 maddeden oluşan ikinci boyut bireysel farklılıklar, yine 5 maddeden oluşan üçüncü boyut çok yönlü gelişim ve 3 maddeden oluşan dördüncü ve son boyut ise üst öğrenime hazırlama boyutu olarak adlandırılmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçek ile öğretmenlerin eğitime inanmalarının ya da inanmamalarının sebepleri ve sonuçları ile farklı değişkenlerle ilişkisinin araştırılacağı çalışmalara fırsat sunulmuştur.

Yıldırım ve Akın (2017), öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi adlı çalışmada öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri tespit edilip, eğitime inanma durumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin amaçlarına ulaşma durumuna ilişkin inançları, genel olarak eğitime inanma olarak kavramlaştırılmıştır. Araştırmaya 546 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri, Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ) ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eğitimin toplumsallaştırma, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama ile ilgili amaçlara ulaşıldığına orta düzeyde inanırken bireysel farklılıklara ilişkin amaçlara ulaşıldığına çok az inandığı belirtilmiştir (bu da düşündürücü bir sonuçtur). Tüm sonuçlar birlikte

değerlendirildiğinde öğretmenlerin en çok öğrencilerin üst öğrenime en iyi biçimde hazırlandığına inandıkları ortaya çıkmıştır. En dikkat çekici sonuçlardan biri ise öğretmenlerin öğrencilere fırsat eşitliği sağlandığına en az düzeyde inanmış olmalarıdır. Araştırma sonucunda ilkökul öğretmenlerinin eğitimin belirlenen amaçlara ulaştığına ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha fazla olduğu da saptanmıştır. Bununla birlikte kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin eğitimin çok yönlü gelişimi sağlama ve üst öğrenime hazırlama ilişkilendirilen amaçlara ulaştığına diğer öğretmenlerden daha fazla inandıkları görülmüştür. Eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmazken yöneticilik deneyimi olan ve kendisini daha çok iyimser olarak tanımlayan öğretmenlerin eğitimin amacına ulaştığına daha fazla inandıkları da tespit edilmiştir.

Gün (2017), bu çalışmanın amacı öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubunu çeşitli kamu okullarında görev yapan 220 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işle bütünleşme düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilirken, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işle bütünleşme düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin, işle bütünleşme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Argon ve Cicioğlu (2017) araştırmalarında, meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin tespit edilmesini amaçlamışlardır. Araştırmada ilişkisel tarama modelinde kullanılmıştır. Araştırma meslek liselerinde çalışan 185 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği ile Öğretme Motivasyonu Ölçeği kullanılmış ve non-parametrik analizler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri “çok az katılıyorum”, öğretme motivasyonları “düşük düzeyde” düzeyindedir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni öğretme motivasyonu ve eğitime inanma düzeylerine yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya koymazken, branş değişkeni eğitime inanma düzeyine yönelik görüşlerinde çok yönlü gelişim boyutunda kültür dersi öğretmenlerinin lehine anlamlı fark çıkarmıştır. Öğrenim durumu değişkeni, öğretme motivasyonuna yönelik toplamda ve içsel motivasyon alt boyutunda; eğitime inanma düzeyine yönelik toplamda, toplumsallaştırma ve üst öğrenime hazırlama alt boyutlarında lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı fark ortaya koymuştur. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumu, öğretme motivasyonu toplamı ve alt boyutlarında, eğitime inanma düzeyine ilişkin



toplumsallaştırma alt boyutunda mesleği isteyerek seçen öğretmenler lehine anlamlı fark çıkartmıştır. Okul türü değişkeni, öğretmen görüşlerinde öğretme motivasyonu toplamı ve içsel motivasyon boyutunda; eğitime inanma düzeyinde çok yönlü gelişim boyutunda anlamlı fark ortaya koymuştur. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonlarına yönelik görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının ve eğitime inanma düzeylerinin istenilmeyen düzeylerde çıkma nedenlerinin belirlenip gerekli önlemlerin alınması; öğretmenlerin eğitime inancını arttıracak mezun izleme sisteminin kurulması, mesleği istemeyerek seçen öğretmenlere yaptıkları işin ciddiyetini anlamaları, hazzını yaşayabilmeleri için işinde başarılı ve severek yapan kıdemli öğretmenlerin rehberliğinde yetişme imkânı sunulması gibi önemli öneriler geliştirilmiştir.

Ergün ve Argon (2017) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma farklı okul düzeylerinde çalışan 311 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri “çok az” düzeyde iken ve duygusal emek davranışları “bazen” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve duygusal emek davranışları arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özmutlu (2018) Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki inançlarını sistemli bir biçimde incelemeyi sağlayacak kategorik yapılara ulaşmak; bu kategorik yapılar temelinde mesleki tipler tanımlamak, mesleki inançların kaynaklarını belirlemek; bu kaynakların öğretmenlerin branş, hizmet yılı ve mesleki tiplerine göre nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden temel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada mesleki inançlar öğretmen, öğrenci, öğretme ve öğrenme süreci, program ve öğretim ortamı temaları altında sınıflanmıştır. Yirmi iki kategori altında, mesleki inançların yansıttığı bakış açılarına dayanan toplam seksen üç alt kategori belirlenmiştir. Araştırmada norm odaklı, iletişim ve rehberlik odaklı, zihin odaklı olarak adlandırılan üç mesleki tip belirlenmiştir. Her mesleki tipin yirmi iki kategoride sahip olduğu bakış açıları belirlenmiştir. Araştırma kapsamında mesleki inançlara kaynaklık eden değişkenlerin öğretmenlerin hizmet yılı, branş ve mesleki tiplere göre gösterdiği dağılım incelenmiştir. Öğretmenlik deneyimi değişkeninin mesleki inançlara kaynaklık oranı %55, deneyimin yaşandığı koşullar değişkeninin mesleki inançlara kaynaklık oranı %6.1, bireysel yaşantılar

değişkeninin mesleki inançlara kaynaklık oranı %30.4, öğretmen eğitimi değişkeninin mesleki inançlara kaynaklık oranı %8.5 olarak bulunmuştur.

Kabakaş (2019) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile öz yeterliği arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, nicel yöntemin ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada örneklem grubu belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmış ve 304 öğretmen örneklem grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öz yeterliği ile öğretmen eğitimine inanma düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki belirlendiği ifade edilmiştir.

Baltacı ve Coşkun (2019) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ile eğitime olan inanç düzeyleri arasında ilişki olup olmadığına odaklanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada 354 öğretmen örneklem grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın sonucunda din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ile eğitime olan inançları düşük düzeyde olduğu ifade edilmiştir. Eğitime olan inanç ile mesleğe yönelik tutum arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmiştir.

Naçar (2019) öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel bir yöntemle yürütülen çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen farklı okul türlerinde görev yapmakta olan 707 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda eğitime inanma ile işe bağımlılık arasında anlamlı ilişki olmadığı ifade edilmiştir. Demografik özelliklere göre farklılaşma durumu incelendiğinde yalnızca kurum düzeyi ve yerleşim yeri birimi türü değişkenlerine göre eğitime inanmanın anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna rastlanmaktadır. İşe bağımlılık düzeylerinin ise herhangi bir demografik değişkene göre anlamlı yönde değişiklik göstermediği sonucu ifade edilmiştir.

Sular (2020) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin eğitime inanç düzeyleri ile işe yabancılaşma düzeylerini belirlemeyi ve eğitime inanç düzeyleri ile işe yabancılaşma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını bulmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubu farklı lise türlerinde görev yapmakta olan 176 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda eğitime inanma ile işe yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı ilişki ifade edilmiştir.

Paksoy (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşme ilişkisi incelenmiştir. Nicel yöntemin takip edildiği araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 345 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eğitime

inanmaları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasında pozitif yönlü orta düzey ilişki olduğu belirtilmiştir.

Vicdan (2021) araştırmasında amaç, öğretmenlerin idealistlik düzeyleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmada nicel yöntem takip edilerek ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 525 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin branş ve görev yaptığı okul değişkenlerine göre farklılaştığı ifade edilirken; kıdem durumu, okullardaki öğretmen sayısı, cinsiyet, eğitim durumu, medeni duruma göre değişiklik olmadığı ifade edilmiştir. Benzer bir sonuç eğitime inanma düzeyi ile demografik özellikler arasında da bulunmuştur. Eğitime inanma düzeyinin branş ve görev yaptığı okul değişkenlerine göre farklılaştığı; kıdem durumu, okullardaki öğretmen sayısı, cinsiyet, eğitim durumu, medeni duruma göre değişiklik olmadığı yönünde sonuç rapor edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu da öğretmenlerin idealistlik düzeyleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde orta seviyede olduğu yönünde açıklanan sonuçtur.

## **İş Doyumu**

Günümüzde iletişim ve teknolojideki hızlı değişimler, birlikte çalışılan örgütlerde karşılaşılan zorluklar, artan rekabet ve çağa ayak uydurma ihtiyacı insanların motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Çoğu araştırmacı iş doyumu kavramını çalışanın bakış açısından ele almaktadır ancak iş doyumunu etkileyen birçok faktör vardır (Ünal & Yılmaz, 2014). İş doyumu, insanların yaptıkları işten zevk alıp almama hissi, işle ilgili fikir, düşünce ve duyguların genel bir ifadesidir. İş doyumu, bir kişinin kendisi için değerli olan ve hoşuna giden bir şeyin yapılmasından duymuş olduğu memnuniyettir. Yüksek düzeyde iş doyumunun etkili olduğu örgütlerde, kişilerin topluma kazandırmayı amaçlayan bir örgüt iklimi hakimdir (Çetinkanat, 2000).

İş doyumu, günlük yaşamın çeşitli yönleri üzerinde önemli etkileri olduğu kadar yaşamdaki en yüksek değerlerden biri olan mutluluk ve huzur ile de doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle günümüzde oldukça popüler bir araştırma alanıdır. İş doyumu olgusu bir dizi çalışmada ve farklı şekillerde ele alınmıştır. Araştırmacılar, iş doyumunun birçok farklı yönü olan çok boyutlu bir araştırma alanı olduğu konusunda hem fikirdir. Bu nedenle, çoğu zaman herkesin karakterinde, değerlerinde, algılarında ve arzularında bulunan farklılıklardan etkilenerek çeşitli şekillerde tanımlanmıştır.

İş doyumu, örgütsel psikoloji alanında geniş çapta araştırılan bir kavramdır (Judge & Church, 2000). Bilimsel araştırmalarda yaygın bir kanı, çalışma ortamının çalışanların duygusal durumunu etkilediğidir. Çalışanlar, iş doyumu ya da doyumsuzluğu duyguları geliştirmek açısından, kendi iş deneyimlerine dayalı olarak işin anlamını değerlendirme eğilimindedirler (Jex, 2002).

Locke'a (1976) göre, bir kişinin yaşadığı temel duygular memnuniyet, doyumsuzluk, neşe ve üzüntüdür. Çoğu insan, farklı görevler arasında veya aynı işin farklı alanlarında değişen derecelerde zevk veya tatminsizlik yaşar. Doyum, hayatın algılanan değerlerinin yerine getirilmesinden kaynaklanırken, neşe, bireyin kendi değerlerinin yerine getirilmesinden kaynaklanan bilinçli bir durumu ifade eder (Locke, 1976). Locke (1976) iş doyumunu, belirli bir işe karşı, kişinin iş değerlerini karşıladığı veya yerine getirmesine izin verdiği, yani kişinin işi başarılı bulması durumunda, değerlendirmesinden kaynaklanan olumlu duygusal tepki olarak tanımlar. İş doyumsuzluğu, bireyin çalışma değerlerinin yetersiz bir şekilde yerine getirilmesinden kaynaklanan, yani o işi sinir bozucu olarak değerlendiren, belirli bir işe yönelik olumsuz duygusal tepkiyi ifade eder (Tecer, 2011). Bu yaklaşım, iş doyumunun düşünce ve duyguların etkileşiminden kaynaklandığını varsayar. Bu bağlamda iş doyumu, bir işin bir çalışanın arzularını veya beklentilerini karşılama derecesini ifade eder. Böylece kişi işinin belirli bir yönüne değer verdiğinde, beklentileri karşılandığında doyumu olumlu, beklentileri karşılanmadığında ise olumsuz yönde gelişir (Judge & Klinger, 2012).

İş doyumu, kişinin yaptığı işin doğası, kazancı, işin gerektirdiği özel koşullar, gelişim perspektifi ve iş arkadaşlarıyla olan kişilerarası ilişkilerden duyduğu doyum derecesini içermektedir (Hulin & Judge, 2003). Hulin ve Judge (2003) ise iş doyumunun bireyin işiyle ilgili çok boyutlu psikolojik tepkilerden oluştuğunu ve bu tepkilerin öncelikle duygusal ve bilişsel bileşenlere sahip olduğunu belirtmiştir. İş doyumunun duygusal yönü, bireylerin işleri hakkında nasıl hissettikleri, bunun onlarda hangi olumlu duyguları uyandırdığı (örneğin neşe, mutluluk) ve işlerine duygusal olarak ne kadar bağlı hissettikleri ile ilgilidir (Thompson & Phua, 2012). Bilişsel yön ise çalışanların belirledikleri hedefler veya sahip oldukları beklentiler ile ilgili olarak işin çeşitli yönlerinin daha tarafsız ve rasyonel bir değerlendirmesiyle ilgilidir (Hulin & Judge, 2003).

Wagner (2017), bazı durumlarda tutumların bilişsel veya davranışsal bileşenlere sahip olabileceğini ve duygusal bir temelinin olmayabileceğini vurgulamıştır. Bu nedenle, iş doyumunu tanımlarken, genel iş değerlendirmesi ile işle ilgili inanç ve duygular arasında bir ayrım yapılmalıdır. Genel olarak bu yaklaşımda iş doyumu, çalışanların mevcut işleriyle ilgili

olarak sahip oldukları duygu, inanç ve davranışsal niyetlerin bir kombinasyonu olarak tanımlanabilir (Robbins & Judge, 2013).

Başka bir yaklaşımla Spector (1997) iş doyumunu, kişinin işi ve işinin farklı yönleri hakkında hissettiği yol olarak tanımlarken, Burke (2004) insanların işlerine yönelik olumlu tutumlarından bahsetmekte ve bir çalışanın işini ne kadar olumlu değerlendirdiğini etkileyen çeşitli faktörler olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla iş doyumunu, işin veya çalışma ortamının tek bir yönünün değil de işle ilgili farklı etkenlerin bir bütün olarak değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Bu bağlamda araştırmacılar, işin hem içsel yönlerini hem de dışsal yönlerini inceleyerek, sırasıyla doyum veya doyumsuzluğa neden olan iş faktörlerine odaklanmışlardır. Jacobs vd. (2020) göre içsel iş doyumunu, çalışanın yaptığı işin türünden tatmin olurken, dışsal iş doyumunu işin yapıldığı ortamla ilgilidir. İçsel iş doyumunu, bireysel tercihlerin ön plana çıkması nedeniyle farklı iş türleri için bireyler arasında daha değişkendir. Dışsal iş doyumunu maaş, iş arkadaşları ve yönetim gibi çevresel faktörleri içermektedir.

Kısaca ifade etmek gerekirse iş doyumunu, işin duygusal ve bilişsel düzeydeki değerlendirmelerini yansıtır. Son derece kişisel bir durumdur ve hem genel iş doyumunu hem de bireysel çalışma faktörlerinin etkisi bağlamında çalışanların kendilerinin yaptığı değerlendirmelerle sübjektif bir şekilde belirlenir.

## **İş Doyumu Teorileri**

### ***İçerik Teorileri***

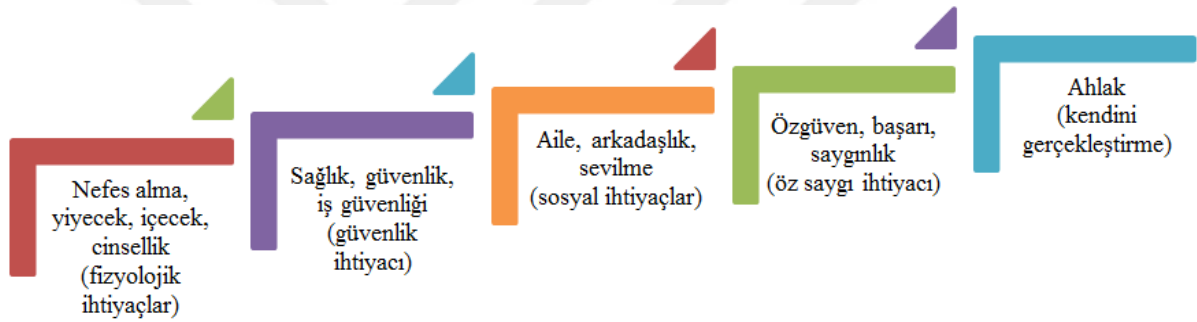
Bireyi istenilen yönde davranmaya zorlayan içsel faktörleri anlamaya yöneliktir. Yöneticinin çalışanı belirli şekillerde davranmaya iten faktörleri anlayabilmesi ve kavrayabilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu bağlamda çalışanın kendisinden kaynaklanan içsel faktörlere (beklenti, istek vb.) odaklanır. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramı, Herzberg'e ait Çift Faktör Kuramı, Alderfer' in Varoluş, İlgililik ve Büyüme Kuramı ve McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı ve Mc Gregor'un X ve Y Kuramı bu sınıflandırma kapsamında anlatılacaktır.

**Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi:** Hümanist psikolog Abraham Maslow (1954), iş doyumunu için en önemli teorilerden birini geliştirmiştir. Bu teori, insan eylemlerinin belirli ihtiyaçları karşılamayı amaçlayan güdüler tarafından yönlendirildiğini ifade eden ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisidir. Maslow'un Bu hiyerarşide, insanların birincil motivasyonu temel ihtiyaçlarının tatmini iken, bunu daha karmaşık ihtiyaçların tatmini takip eder (Adair 2010). Maslow, insan ihtiyaçlarını beş farklı seviyeden oluşan bir piramit şeklinde tasvir etmiştir. Alt seviyelerde bireyin yaşamı için temel ihtiyaçlar (yiyecek, su, barınma, ısınma) yer

alırken, bunu güvenlik ihtiyaçları, sosyal ihtiyaçlar, özsaygı ve başarı duygusu ihtiyaçları takip eder. Hiyerarşini en üstünde ise kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer alır (Huang 2004). Maslow, bireylerin daha fazla gelişme motivasyonuna ve iradesine sahip olmaları için yukarıdaki ihtiyaçlarla ilgili olarak işlerinden doyum almalarının önemli olduğunu savunur. Aslında, onlara ileri eğitim ve profesyonel gelişim için uygun fırsatlar sağlanmasının önemli olduğunu belirtir (Mohite & Kulkarni, 2019).

Moslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi bir zamanlar İKY'ye (insan kaynakları yönetimi) katkıda bulunmuş, ancak ihtiyaçları buna göre değiştirdiği için eleştirilmiştir (Fındıkçı, 2001). Araştırma sonucunda sonuçlar, bu ihtiyaçların beş aşamadan ziyade iki aşamadan kaynaklandığını göstermiştir. Ancak Maslow'un teorisinden çıkarılabileceği sonuç, yönetici düzeyindeki kişilerin çalışan beklentilerinin farkında olmaları ve buna göre motivasyon yöntemlerini uygulamaları gerektiğidir (Koç, Yazıcıoğlu & Hatipoğlu, 2009).

**Şekil 3. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi**



Birinci basamakta yer alan “fizyolojik ihtiyaçlar”; bir insanın hayatını devam ettirebilmesi için gerekli olan temel ihtiyaçları ifade etmektedir. Uyumak, yemek yemek, su içmek bu aşamaya örnektir. Kişi bu temel ihtiyaçlarını giderdikten sonra bir sonraki aşama olan "güvenlik" aşamasına geçer. Tehlikeden korunma, yaşanacak güvenli bir yer bu aşamaya bir örnektir. Üçüncü basamakta ise ait olma, aile, arkadaşlık gibi sosyal ihtiyaçlar yer alırken, "dördüncü basamakta özgüven, başarı ve saygınlık ifade eden özsaygı ihtiyacı yer almaktadır. Bu basamak, insanın kendini başkalarına gösterme ve takdir edilme ihtiyacını anlatır. Son basamak olan kendini gerçekleştirme ise tüm bu ihtiyaçlar karşılandıktan sonra, kişinin sadece istediği için ve ilgi duyduğu için yapmak istediği davranışları, yeteneklerinin kullanmasını ve iç huzura erişmesini içerir (Topçu, 2000).

İhtiyaçlar hiyerarşisine göre birey ihtiyaçlarını karşılamada aşağıdan yukarıya doğru hareket eder. Öncelikle en alt seviyedeki ihtiyaçlar için harekete geçer, daha sonra sırayla diğer adımları gerçekleştirir. Bir basamaktaki ihtiyacı büyük ölçüde karşılamadan diğer aşamaya geçmek mümkün değildir (Ştefan, Popa & Albu, 2020). Dolayısıyla ihtiyaçlar, davranışların önemli bir belirleyicisidir. Tatmin edilmemiş bir ihtiyaç kişiyi motive etmekte ve harekete

geçirmektedir. Karşılanan ihtiyaç tekrar ortaya çıkmazsa, kişi bu davranış için herhangi bir eylemde bulunmamaktadır. Ancak kendini gerçekleştirme aşamasında durum farklıdır. Kişi bu ihtiyacını giderdiğinde ihtiyaç azalmamakta aksine daha fazla tatmin etme isteği oluşmaktadır (Silah, 2000). Maslow, bu nedenle son seviyeye farklı bir şekilde yaklaşmış ve kendini gerçekleştirmeyi bir büyüme motivasyonu olarak ifade etmiştir. Çünkü birey tarafından bir kez hissedilen bu ihtiyaçlar hissedilmeye devam etmekte ve bireyi başarı ve büyüme yoluyla daha eksiksiz olmaya itmektedir. Pek çok araştırmacıya göre, Maslow'un teorisi, sonraki araştırmacıların kendi modellerini geliştirmelerinin temeli ve dayanağıydı.

Çetinkanat (2000), Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin iş hayatı için de uyarlanması durumunda her basamaktaki ihtiyacın iş hayatında karşılık geldiği farklı etkenler olduğunu ifade etmektedir. Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisinin örgütlere uygulanması durumunda her bir basamağa karşılık gelen etkenler tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 2.** *Maslow' un Gereksinim Hiyerarşisinin Örgütlere Uygulanması*

| Gereksinim düzeyleri     | Genel doyum etkenleri          | Örgütsel etkenler                                                  |
|--------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| 1.Fizyolojik             | Yeme, içme, barınma            | Ücret                                                              |
| 2.Güvenlik               | Güvenlik, rahatlık             | İş sağlığı ve güvenliği, sosyal güvenlik                           |
| 3.Sevgi ve Ait Olma      | Sevilmek, iyi ilişkiler kurmak | İyi iş arkadaşları                                                 |
| 4.Saygınlık              | Prestij, statü                 | Unvan, yüksek statülü bir iş, takdir edilme                        |
| 5.Kendini Gerçekleştirme | Gelişme, ilerleme, yaratıcılık | İşte amaçlarına ulaşma, yeteneklerini kullanabilme, anlamlı bir iş |

Kaynak: (Çetinkanat, 2000).

**Herzberg'in Çift Faktör Teorisi:** Herzberg (1959) 200 muhasebeci ve mühendis üzerinde kritik olay yöntemini kullanarak yapmış olduğu çalışma sonrasında Maslow'un beş basamaktan oluşan ihtiyaç sistemini iki seviyeli sisteme düşürmüştür. Herzberg, deneklerine iş hayatlarında enerji katacak, motivasyonlarını artıracak veya onları mutsuz ve isteksiz kılacak faktörleri sormuştur. Bu çalışmada işyerinde belirli faktörlerin yokluğunun işçiyi mutsuz etmesine rağmen, bu faktörlerin varlığının çalışanı mutlu etmek için yeterli olmadığı sonucuna varmıştır (Luthans, 2011).

Herzberg yapmış olduğu çalışmadan elde ettiği veriler doğrultusunda çalışma ortamından memnuniyetsizliğe veya doyuma yol açan faktörleri “hijyen faktörler” ve “motive ediciler” olarak iki gruba ayırmış ve bunu “çift faktör kuramı” olarak ifade etmiştir (Lunenberg & Ornstein, 2013).

Doyumsuzluk kaynakları olarak görülen hijyen faktörler; şirket politikaları ve yönetim, yönetici, statü, ücret, özel hayat, iş güvenliği, çalışma şartları ve bireyler arası ilişkiler gibi ihtiyaçlardan oluşmaktadır. Bu faktörler çalışmada bir doyumdan ziyade doyumsuzluğu azaltmada etkili olduğundan Maslow'un alt seviye ihtiyaçlarına denk düşmektedir (Lunenberg & Ornstein, 2013). Bu ihtiyaçları karşılanmayan bireylerin doyum aşamasına geçmesi beklenmemektedir.

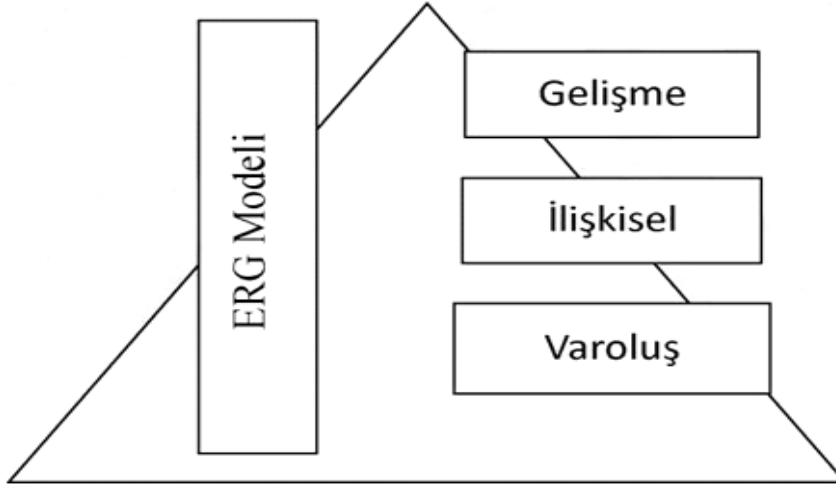
Motive edici faktörler ise işin kendisi, ilerleme, başarı, yükselme, gelişme, sorumluluk ve değerlendirme gibi ihtiyaçlardır. Herzberg, bunların karşılanması ile kişinin doyumunun sağlanabileceğini iddia etmektedir. Bu faktörler genel anlamda bir memnuniyet kaynağı olarak görülse de nadiren de olsa bir memnuniyetsizlik kaynağı olarak da görülebilmektedir (Çırakoğlu, 2010). Görüldüğü üzere çalışanın verimini en çok etkileyen faktörler motive edici faktörlerdir. Bu nedenle Maslow'un üst düzey ihtiyaçlarına karşılık geldiği söylenebilir (Keser, 2019). Herzberg tarafından geliştirilen iki faktör teorisi, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinden bu yana bilinen en kapsamlı teorilerden biridir ve yapılan çalışmalar içerisinde iş doyumunu ile ilgili geliştirilen önemli teorilerden biri olarak kabul edilir (Alshmemri, Shahwan-Akl & Maude, 2017).

**ERG Teorisi:** Clayton Alderfer, ihtiyaç düzeylerinin hiyerarşik düzeylere göre daha sürekli olduğunu belirtmiştir. Maslow ve Herzberg'in aksine daha üst düzeydeki bir ihtiyacın motive edici hale gelmesi için daha düşük düzeydeki bir ihtiyacın karşılanması gerektiği düşüncesine karşı çıkmıştır (Luthans, 2005).

Alderfer, Maslow'un teorisini ampirik bir çalışmada kullanmış ve bu çalışmadan elde ettiği verilere göre ERG teorisini ortaya atmıştır. Alderfer, araştırmasından elde ettiği sonuçlara göre insanların var olma (existence), ilişki kurma (relatedness) ve gelişme (growth) olmak üzere üç tür ihtiyacı olduğunu ileri sürmüş ve bunu ilgili kelimelerinin İngilizce karşılıklarını birleştirerek ERG teorisi olarak ifade etmiştir (Can vd., 2015) (Şekil .....):



**Şekil 4. ERG Modeli**



Kaynak (Tekin & Görgülü, 2018)

*Varolma İhtiyacı:* Var olma ihtiyacı Maslow'un fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçlarını içeren ilk iki basamaktaki ihtiyaçlar ile uyumludur. Alderfer'e göre bu genellikle iş için ücretlerle giderilebilir. Yani birey yani geçim ihtiyacını sadece sabit ve/veya ek mali kazançları ile değil, güvenli bir çalışma ortamı bağlamında da karşılayabilir (Önen & Tüzün, 2005).

*İlişki İhtiyacı:* Bir kişinin kendisi için önemli olan diğer insanlarla ilişki içinde olma arzusunu ifade eder. Bu sınıflandırma, Maslow'un sosyal ihtiyaçlarını ve saygı ihtiyacının dış faktörlerini içerir (Can vd., 2015).

*Gelişim İhtiyacı:* Kişinin kendisi veya çevresi için yaratıcı üretken etkiler yaratma, yeteneklerini kullanma ve geliştirme isteğini içerir. Bu sınıflandırma, Maslow'un içsel saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını içerir (Aslan & Doğan, 2020).

ERG teorisi Maslow'un teorisinden iki yönden farklıdır. Birincisi, Maslow'un teorisi, üst düzey ihtiyaçların ortaya çıkması için alt düzey ihtiyaçların karşılanması gerektiğini belirtir. Ancak ERG teorisi, tüm insan ihtiyaçlarının aynı anda gerçekleşebileceğini belirtir. İlişkilere veya büyümeye duyulan ihtiyacı hissetmek için temel ihtiyaçların karşılanmasına gerek yoktur (Koçel, 2018). Bu nedenle ERG teorisi, ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinden daha esnektir ve ihtiyaçların yapısındaki bireysel farklılıklara daha fazla dikkat eder. İkincisi ise Maslow, karşılanmış bir ihtiyacın birey için artık bir motivasyon kaynağı olmayacağını ifade etmektedir. Buna karşın Alderfer yüksek düzeyde karşılanmayan bir ihtiyacın çalışanların daha düşük düzeydeki ihtiyaçlara gerilemesine neden olacağını ifade etmektedir (Lunenburg & Ornstein, 2013).

**David McClelland'ın Başarı Güdüsü Teorisi:** İnsan ihtiyaçlarına dayalı bir başka çok popüler motivasyon teorisi, David C. McClelland (1961) tarafından dile getirilen "üç ihtiyaç"

teorisi, diğ er bir adıyla Başarı g ud s u teorisidir. McClelland (1961) tarafından ortaya atılan bu teoriye g ore insan    renerek, beklentilere girerek ve ihtiyaçlarını belirleyerek karar vermektedir. Yaşam içinde edinilen deneyimler, aynı zamanda bireyin ihtiyaçlarını da belirlemektedir. Dolayısıyla bir kişinin ihtiyaçlarını belirleyen temel faktör, yaşadığı deneyimlerdir (Paksoy, 2002).

Diğ er     teoriden farklı olarak McClelland'ın teorisi i   d sel ihtiyaçları içermemektedir. Ona g ore insanın başarıya, kararlılığa ve güce ihtiya ı vardır. Aile, kişisel ve profesyonel deneyimler ve işin doğası gibi kültürel etkiler yoluyla bu ihtiyaçlarını    renir (Lunenberg & Ornstein, 2013). Diğ er bir deyişle, insan ihtiyaçlarını çevresiyle etkileşime girerek kavrar (Ataman, 2002). Çalışanlar,  rg t içinde bu ihtiyaçlara ağırlıklı olarak sahip olanların etkisi altında hareket ederler.

McClelland, her insanın karşılamaya motive olduğu     temel ihtiyaç olduğunu iddia etmektedir. Bunlar başarma ihtiya ı, g   ihtiya ı ve ilişki kurma/aidiyet ihtiya ıdır. Ona g ore, yaş, cinsiyet veya kültürden bağımsız olarak tüm çalışanlar bu üçü tür ihtiya a sahiptir (Lunenberg & Ornstein, 2013).

Bireyin ihtiyaçları toplum için de önemlidir. Bir  rg tteki bireyin işinde başarılı olma isteği, onun başarıya olan ihtiya ından doğar. İlişki kurma, bir gruba ait olma ve sosyal bir varlık olma ihtiya ıdır. Her insanın iş ve iş dışında bir ortamı vardır. Bu sübjektif bir durum olsa da insan yaşadığı çevrenin bir parçasıdır. G  , insanın iktidar kurma ihtiya ı ile ilişkilendirilir (Akkuş, 2012). Bu unsurlar bireyin i  kaynaklarını oluşturmaktadır. Bir kişinin başarma, ilişkiler ve g   ihtiya ı ne kadar şiddetli olursa, kişi o kadar içsel tatmin sağlayabilir (Aslan & Doğan, 2020).

Motive edici faktörler her kişi için bireyseldir. Ancak her üçü unsur da insan motivasyonu için önemlidir. Bu teori, motivasyon sürecini açıklamada tatmin kavramını kullanmaktadır. Bu teoriye g ore çalışan, sosyal ilişkiler ihtiya ını karşıladığında, işinde başarılı olduğunda ve rakipleri tarafından tercih edilen kendine güvenen biri olduğunda iş doyumunu yaşamaktadır (Bekiş, 2013).

### ***Süreç Teorileri***

İçerik teorilerinden farklı olarak, süreç teorileri insanlarda motivasyonun nasıl aktive edildiğini açıklamaya çalışır. İşin  zelliklerinin çalışanın ihtiyaç ve amaçlarına ne ölçüde uyduğunu ve iş doyumunu ne ölçüde artırdığı ile ilgilenir. Kapsam teorilerinde çalışanın davranışını şekillendiren ve yönlendiren i  ve dış faktörler ele alınırken, süreç teorilerinde ortaya çıkan davranışın devamına veya durmasına etki eden faktörler araştırılmaktadır (Koçel,

2020). Zamanla, bir dizi süreç odaklı teori geliştirilmiştir. Bunlar; Vroom'un beklenti kuramı, Lawyer-Porter Modeli, Locke'nin amaç kuramı, Eşitlik kuramıdır.

**Vroom'un Beklenti Kuramı.** Vroom'un geliştirdiği teoriye göre insanlar ekonomik kaygılarla hareket ederler (Paşamehmetoğlu & Yeloğlu, 2014). Bilişsel değişkenlerdeki farklılıklara dikkat çeken Vroom insan davranışını insanların amaçları ve seçimleri açısından açıklamaya çalışmış ve motivasyon sürecini bireysel düzeyde tartışmıştır. Vroom'a göre kişi hangi sonuçları tercih edeceğini önceden kararlaştırır ve bunlara ulaşmak için gerçekçi tahminlerde bulunur. Diğer bir deyişle, davranışlarında rasyonel hareket etmekte ve kendisine sunulan seçenekleri değerlendirerek amaçlarına ulaşma olasılığını artıracığına inandığı davranışları tercih etmektedir (Can vd., 2015).

Vroom'un teorisi valens (arzulama derecesi), beklenti ve araçsallık olmak üzere üç ana değişkenden oluşmaktadır.

**Valens:** Bireyin belirlediği hedefe ulaşmadaki arzusunun derecesini ifade etmektedir. Birey bir sonuca ulaşmak istiyorsa valans pozitif, birey o sonuca ulaşmak istemiyorsa valans negatiftir (Chiang & Jang, 2008).

**Beklenti:** çalışanın belli düzeydeki çabalarını yüksek düzeyde olumlu bir sonuç veya amacın izleyeceğine dair bireysel görüşüdür (Robbins & Judge, 2017). Birey göstermiş olduğu çaba sonucunda hedefine ulaşacağına inanıyorsa beklenti bir; çaba göstermesine rağmen hedefine ulaşabileceğine inanmıyorsa beklenti sıfırdır (Lee, 2007).

**Araçsallık:** Çalışan, işte belirli düzeyde bir performans sergiler ve sergilediği bu performans sayesinde 1. ve 2. derece sonuçlar elde eder. Birinci dereceden sonuçlar doğrudan o işin performansı ile ilişkilidir ve insan algısı, birinci dereceden sonuçlar ile ikinci dereceden sonuçlar arasındaki ilişkiyi oluşturur. Örneğin, düzenli çalışma birinci sonucu oluştururken, bu çalışmanın sonucunda elde edilen ödül ise ikinci sonuçtur. Dolayısıyla ilk sonuçlar ikinci sonuçlar için bir araç konumundadır (Can, Akgün & Kavuncubaşı, 2001).

Daha basit bir ifadeyle, motivasyon, bireyin bir ödülü ne kadar istediğine (valans/arzulama), bireyin çabanın başarılı performansla sonuçlanacağına dair tahminine (beklenti) ve performansın ödülü almasıyla sonuçlanmasına (araçsallık) bağlıdır. Bu yaklaşım  $\text{Değer} \times \text{Beklenti} \times \text{Araçsallık} = \text{Motivasyon}$  şeklinde formüle edilmektedir (Gümiştas & Gülbahar, 2022).

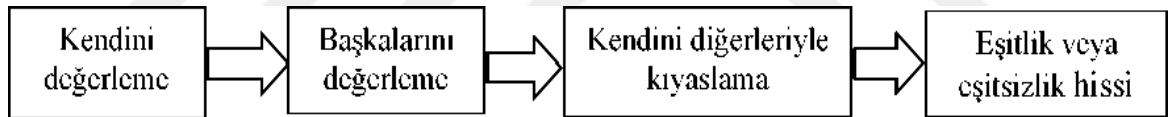
**Eşitlik Teorisi.** Eşitlik teorisi, psikolog John Stacey Adams (1965) tarafından yapılmış olduğu “Sosyal Değişim” araştırmasının bir sonucu olarak ortaya atılan bir teodir. Teori; çalışanların yaptıkları iş karşısında elde ettikleri sonuçların adil ve hakkaniyetli olup olmadığını

sosyal bir kıyaslamayla değerlendirdikleri varsayımına dayanmaktadır (Lunenburg & Ornstein, 2013). İnsanlar kendi çabalarının sonuçlarını başkalarının çabalarıyla ve kazandıkları ödüllerle karşılaştırır. Bir bireyin eşitlik veya eşitsizlik algısı nesnel kriterlerden ziyade bireyin örgüte katkısına ve aldığı ödülü algılamasına bağlıdır. Bu algı, kişinin kendisini karşılaştırdığı kişiler tarafından oluşturulur (Özkalp & Kirel 2010).

Çalışanlar, yaptıkları işin sonunda aldıkları ödüllerin adil bir şekilde dağıtıldığına ve beklentilerini karşıladıklarına inanırlarsa, dışsal doyumları artar. Zamanla, içsel doyumları da dışsal doyumlarındaki artışı takip eder (Aslan & Doğan, 2020). Adams'ın ortaya koyduğu teori, çalışanın performansına ve çabaları sonunda aldığı ödüle odaklanmaz. Adams'a göre süreç o kadar basit değil. Çalışan, işiyle ilgili faydaları değerlendirir ve bunları diğer çalışanların sosyal faydalarıyla karşılaştırır. Olumsuz bir sonuca ulaştığında ise motivasyonu zarar görür. Adams, sosyal karşılaştırma olgusunu sürece dahil ederek iş doyumunu ve motivasyon teorilerine katkıda bulunmuştur (Akçıl, 2019).

İşgören sadece girdi & sonuçları kıyaslamakla kalmayıp bunun yanında kendini, aynı veya benzer işi yapan başka işgörenlerle de kıyaslamaktadır. Bu kıyaslama sonucunda eşitlik görülürse iş doyumunu sağlanmış olmaktadır. Eşitlik süreci aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

#### Şekil 5. Eşitlik Kuramı



**Kaynak.** Özkalp, 2001).

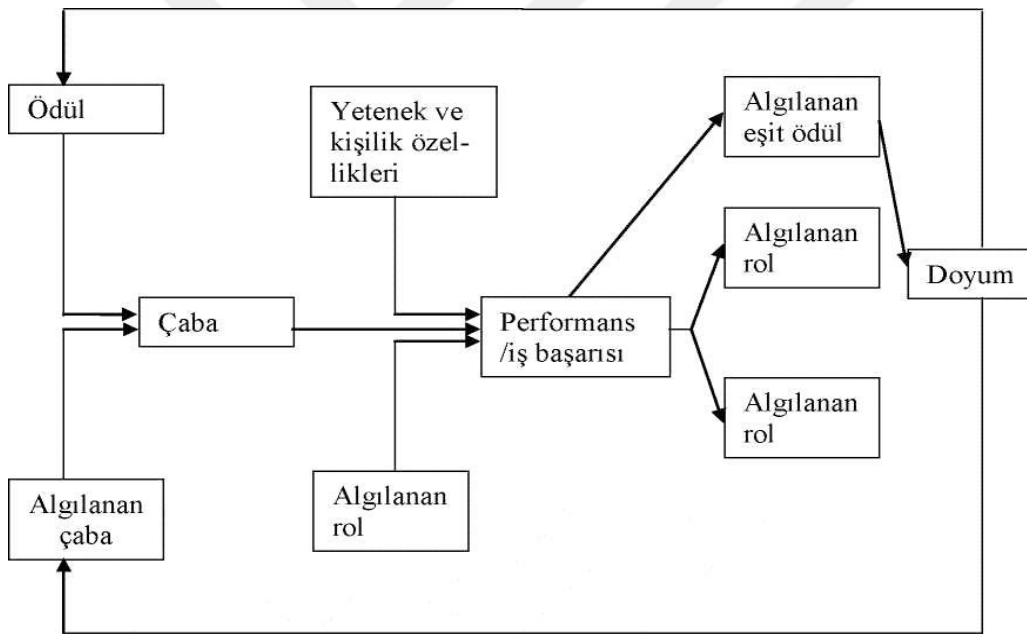
Şekil 4'te görüldüğü üzere çalışan önce kendini sonra başkalarını değerlendirmektedir. Yapmış olduğu karşılaştırmalar sonucunda bir değerlendirme yapmaktadır. Şayet bir eşitsizlik yapıldığı sonucuna ulaşırsa; eşitsizliği ortadan kaldırmak için daha az çaba sarf edebilir, ücret ve ödüllerde değişiklik isteyebilir, başkalarını çalışmamaya, daha az çaba göstermeye ikna edebilir ve mümkünse iş değiştirmeye dahi çalışabilirler (Özkalp & Kirel, 2010). Sonuç olarak bu durumdan zarar görecektir olan örgüttür. Bu aşamada ödül vermenin yanı sıra bu ödülün eşitlik göz önünde bulundurularak yapılması çok önemlidir. (Önen & Tüzün, 2005).

**Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı.** Lawler ve Porter (1968) tarafından ortaya konulan bu kuram, Vroom'un modelini esas almakta ancak bu modele bazı eklemeler yapmaktadır. Bu kuram çalışanların sergileyeceği beceri, çaba ve rol algılamasının örgüt tarafından verilecek ödülleri etkileyeceği düşüncesine dayanmaktadır (Tecer, 2011). Bu kuramda temel esas beklentilerle ödüllendirme arasında bir denge olması ve adaletli davranılmasıdır. Çünkü birey kendisine verilen ödüllü başkalarının aldığı ödüllerle karşılaştırır

ve ulaştığı sonuç onun iş doyumunu etkiler. Bu bağlamda olumlu planlamalar ve örgüt yapısının yaklaşımı çalışan motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilmektedir (Yavuzkurt, 2017).

Geliştirilmiş beklenti teorisi, çoğu çalışanın işlerinde neden motive olmadığını açıklar. Örneğin, paraya ihtiyacı olan bir işçi, çok çalışması sonucunda elde edeceğini bildiği başarının kendisine ücret artışı şeklinde geri dönmeyeceğini düşünürse, çok çalışmaya motive olmayacaktır. Tüm alışanların farklı hedefleri ve beklentileri olduğundan, yöneticilerin her çalışanın beklentilerine ve gerçekte neyi çekici bulduklarına odaklanması gerekir. Vroom, her çalışanın motivasyonunu açıklayan evrensel ilkeleri tanımlamanın imkansız olduğunu söylemektedir. Onun ortaya koyduğu bu yaklaşım Porter ve Lawler tarafından bazı kavramlar eklenerek geliştirilmiştir ve daha sonra şekil 1'de gösterildiği gibi eklenmiştir (Can vd., 2015). Porter ve Lawler tarafından oluşturulan bu kuram ve ilgili olduğu kavramlar şekil 4'te gösterilmiştir.

**şekil 6. Lawyer-Porter Modeli**



şekilde de görüldüğü üzere Lawyer-Porter modeli, sonuç ve performans arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Bu teoriye göre, çalışanlar yaptıkları işin sonucuna bağlı olarak performanslarını ayarlamaktadırlar. Ortaya koydukları performans sonucunda elde ettikleri beklentiler düşük olursa daha az çaba sarf edeceklerdir (Yapıcıoğlu, 2019).

**Locke'un Amaç Teorisi.** Edwin Locke tarafından 1960'lı yıllarda geliştirilmiş olan bu kuram, çalışan tarafından belirlenen kişisel amaçların güdülenmeye olumlu bir katkısı olduğu düşüncesine dayanmaktadır. Bir başka ifadeyle iş doyumuna ulaşmak için bireysel amaçlar elzem bir gereksinimdir (Semerci, 2005). Bu teoriye göre insanların bir örgütte nasıl motive oldukları örgütteki amaçları tarafından belirlenir. Belirlenen bu amacın bireye örgüt içindeki

uygulamalarda yol gösterecek nitelikte olmalıdır. Bu noktada önemli olan yöneticilerin örgüt adına kaliteli hedefler belirleyebilmesidir. Yöneticiler, zor hedefler olduğunda yeterli geri bildirim vererek çalışanlarını desteklemelidir. Aynı zamanda örgüt içindeki bireylerin net kararlar almasının sağlanması örgütün etkinliğini artıracaktır (Paşamehmetoğlu & Yeloğlu, 2014).

Locke'a göre amaçların yüksek olması ile performans ve iş doyumunun yüksekliği doğru orantılı olarak artmaktadır (Tecer, 2011). İnsanların kendileri için belirledikleri hedefler aynı zamanda motivasyon düzeylerini de belirlemektedir. Dolayısıyla yüksek ve ulaşılması zor hedefler koyan bir kişi, ulaşılması kolay hedefler koyan bir kişiye göre daha üretken ve daha motive olacaktır. Teorinin ana fikri, insanların kendileri için belirledikleri hedefe ulaşılabilirlik derecesidir (Orhan, 2014). Yani bu teori, her insanın bilinçli olarak hedefler seçtiği ve bu hedeflerin açık ve belirgin bir şekilde olduğu varsayımına dayanmaktadır. Gerçekte, kişi her zaman amaçlı hareket etmez, amaçlı eylemlerde ve hedef belirlemede her zaman gerçekçi davranmaz. Ayrıca bireysel değişkenlerin değerlendirilme ve algılanmasındaki farklılıklar, herkesin belirli koşullar hakkında farklı duygu ve yargılara sahip olacağı ve buna göre hedeflerini belirleyecekleri anlamına gelebilmektedir (Kızıldaş, 2017).

### **İş Doyumunu Etkileyen Faktörler**

İş doyumunu, bir kişinin ulaşmak istediği hedeflere ulaşması sonucunda ortaya çıkan tatmin duygusudur. İş doyumunu için önemli olan nokta, bir kişinin fiziksel ve zihinsel ihtiyaçlarının tatmin edilmesidir. Örgütlerde bireylerin ihtiyaçları genellikle örtüşmekte ancak tüm ihtiyaçlar aynı oranda karşılanamamaktadır. Hedefe ulaşmak ve gereksinimlerini karşılamak için gösterdikleri çaba miktarı ile ulaşılan hedef arasında iş doyumunu açısından bir fark söz konusudur (Bayramoğlu, 2016). Bu yaklaşıma göre insanların iş doyumlarındaki farklılık, değerlerindeki farklılıklardan kaynaklıdır (Taşdan, 2008). Dolayısıyla iş doyumuna etki eden farklı etkenler söz konusudur.

Alanyazında iş doyumunu üzerine yapılan çalışmalar iş doyumuna etki eden faktörleri bireysel ve çevresel faktörler olmak üzere iki başlıkta ele almaktadır. Yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi gibi faktörler bireysel olarak düşünülürken örgüt içinde yükselme, ödüller, iletişim gibi faktörlerde çevresel nedenler olarak düşünülmektedir (Bayramoğlu, 2016).

#### ***Bireysel Faktörler***

**Cinsiyet:** İş doyumunu etkileyen bireysel faktörlerden biridir. Kadın ve erkek arasında birçok fiziksel ve zihinsel farklılıklar vardır. Bu cinsiyet farklılıklarının bir sonucu olarak kadın

ve erkeklerin işlerinden beklentileri de farklılık göstermektedir. İş doyumu ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelendiğinde odak noktasının “beklenti” olduğu görülmektedir.

Bir erkeğin iş hayatında ilerlemesi, büyük maddi menfaatler elde etmesi, takdir edilmesi, çevresi ile gurur duyan bir insan olması çok önemlidir. Ayrıca ailenin geçimini sağlayan kişi olma zorunluluğu da erkekleri daha yüksek ücret beklentisine sokmaktadır (Acar-Arasan, 2010). Toplum kadın ve erkeğe yüklediği farklı roller sonucunda kadınlar iş hayatında daha pasif durumda olurken, erkekler iş hayatında daha aktif hale gelmişler ve bunun sonucunda erkeklerin iş doyumu kadınlardan daha fazla çıkmıştır (Gündüz, 2016).

Kadınlar ise iş hayatından beklentileri kişilerarası ilişkilerin iyi olması, iş arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurmak, temel maddi ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılamaktır. Ayrıca kadının eş ve anne rolü, iş hayatına kıyasla aile hayatında daha fazla sorumluluğa sahip olmaları anlamına gelmektedir. Aile hayatında erkeklerden daha fazla sorumluluğa sahip olmak, kadınların iş hayatını ikinci plana atabileceği anlamına da gelmektedir. Kadınlar ağırlıklı olarak çok yorucu olmayan, çalışma saatlerinin daha kısa olduğu ve sosyal çevre sağlayan işlerde yüksek düzeyde iş doyumu sağlamaktadırlar (Acar-Arasan 2010).

Kadın ve erkeğin iş hayatına bakışındaki bu farklılıklar, iş doyumunda da farklılıklara neden olmaktadır. Bu farklılıklara rağmen, cinsiyet genellikle iş doyumunun önemli bir yordayıcısı değildir. Yapılan araştırmalarda iş doyumunun kadın veya erkek için ne kadar yüksek olduğu konusunda bir fikir birliği yoktur. Bazı araştırmalar kadın çalışanların erkek çalışanlara göre işlerinden daha memnun olduğu sonucuna ulaşılırken (Carr vd., 1998; Clark, 1997; Tunacan & Çetin, 2009), bazı araştırmalarda (Hulin & Smith, 1964; Şahin, 1999; Kılıç vd., 2004) erkek çalışanların iş doyumlarının kadın çalışanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan farklı olarak bazı çalışmalarda ise kadın ve erkek arasında iş doyumunu açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır (Agaev, 2006; Yılmaz, 2019; Yavuzkurt, 2017).

**Aile Durumu:** Çalışanların medeni durumu iş doyumlarını etkileyen önemli bireysel faktörlerden biridir. Ancak bu konuda tam bir görüş birliği olduğu söylenemez. Öyle ki yapılan çalışmalar medeni durum ile iş doyumu arasında farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Literatürde medeni durumu üzerinde etkili faktör olarak görmeyen araştırmaların (Erbil & Bostan, 2004) yanı sıra bekar çalışanlara göre evli çalışanların daha az devamsızlık, çalışan devri ve daha fazla iş doyumuna sahip olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Çelen 2004; Sevimli & İşcan, 2005); Yılmaz & Işık, 2004; Cüte & Light, 2004). İskan, 2005; Yunsar, Tashtan, Yunsar & Dindar, 2006). Evli çalışanların iş doyumlarının daha yüksek olmasının nedeni olarak evliliğin çalışanların işten beklentilerini değiştirmesi olabileceği belirtilmiştir (Telman & Ünsal, 2004).

Evlilikle birlikte zaruri hale gelen düzenli iş hayatını devam ettirebilmek için iş beklentileri açısından da tasarrufların yapıldığı görülmektedir.

İlgili literatürde evliliğin iş doyumu üzerinde olumsuz etkisi olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur. Vural (2014) çalışmasında evlilerin sorumluluklarını ihmal etmeleri ve ailelerine yeterince zaman ayıramamaları nedeniyle iş doyumunun özellikle kadınlarda yaygın olduğunu belirlemiştir. Genel olarak çalışanların medeni durumları iş doyumları hakkında kesin bir sonuç vermemekle birlikte diğer faktörler dikkate alınarak sonuca varılabilir.

**Yaş:** İş hayatında insanların yaş aralığı, iş doyumunu etkileyen demografik değişkenlerden en önemlilerinden biridir. İş doyumu ile yaş arasındaki ilişki konusunda farklı görüşler vardır. Bazı görüşler genç çalışanların daha hevesli bir şekilde çalışmaya başladığını ve gençlerin fiziksel ve zihinsel zindeliklerinin işe karşı tutumları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu savunurken; yaşla birlikte iş deneyiminin, işten elde edilen gelirin ve iş yerinde prestij ve sosyal tanınırlığın artacağı ve bunun da iş doyumunu artıracığı yönünde görüşler de bulunmaktadır (Sönmez, 2014); Özkaya, 2019).

Yaş değişkeni ile iş doyumu arasındaki ilişkinin ters U şeklinde olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur. Bu bağlamda yaşla birlikte iş doyum düzeyinin düştüğü, ancak yaş ilerledikçe çalışma hayatının son dönemlerinde iş doyum düzeyinin tekrar yükseldiği sonucuna varılmıştır. (Keser, 2006). Herzberg'e göre insanların yaşları ile iş doyum düzeyleri arasında U şeklinde bir eğri vardır. Bu eğriye göre, işe yeni başlayan bir çalışanın iş doyumu, yeni bir duruma veya istihdama uyum sürecinde olması nedeniyle yüksek olmakta, orta yaş döneminde monotonluk nedeniyle azalmakta; bir süre sonra doyumsuzluğunun üstesinden gelmek için gösterdiği çaba ya da yaş ilerledikçe edindiği tecrübeler sonucunda çalışma hayatının sonuna kadar yükselmektedir (Cigerci, 2004).

Gerek yurt içi gerekse yurt dışında yapılan birçok çalışmada iş doyumunun yaşla birlikte doğrusal olarak artma eğiliminde olduğu bulunmuştur (Hulin, 1963; Weaver, 1980; Sutter, 1994; Bernal, Synder & McDaniel, 1998; Bodur & Güler, 1997; Spector, 1997; Can, 2006; Dağdeviren vd., 2011). İşe yeni başlayan genç çalışanlar arasında iş doyumu yüksek olup, ilerleyen zamanlarda düşme eğilimindedir. Ancak yaşla birlikte kıdem arttıkça iş doyumu yeniden yükselmektedir (Can, 2006). Dağdeviren, Musaoğlu, Kurt Ömürlü ve Öztora (2011) tarafından yürütülen çalışmada, çalışanların yaş, kıdem ve bir departmandaki hizmet süresi ile iş doyumları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre öğretim elemanlarının yaşı arttıkça iş doyumu da artmaktadır. Ayrıca iş hayatında hizmet yılı ve görev yaptığı departmandaki hizmet yılı arttıkça iş doyumunun arttığı görülmüştür. Çalışanların deneyimi,



bilgisi ve tecrübesi arttıkça onlara daha fazla saygı duyulmakta, bu da iş doyumlarını artırmaktadır (Dağdeviren 2011).

Tunakan ve Çetin (2009) tarafından yapılan literatür taramasında yaş, iş doyumunu ile en çok ilişkili faktörlerden biri olarak belirlenmiş ve genel olarak iş doyumunun yaşla birlikte arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada yaş ve iş doyumunu arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Yaş ilerledikçe bazı çalışanların yüksek iş doyumlarına sahip olmalarının sebepleri arasında genç çalışanlara oranla daha az beklenti içinde olmaları, yaş olarak ileri yaşta olan iş görenlerin daha fazla yetkiye sahip olmaları ve yılların verdiği deneyimler sonucunda işe uyumun artması sayılabilir (Şencan, 2017).

Yaşla birlikte iş doyumunun arttığını veya azaldığını gösteren araştırmaların yanı sıra iş doyumunu ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığını gösteren araştırmalar da vardır (Aksu, 2012; Tunacan & Çetin, 2009; Adıgüzel, Karadağ & Ünsal, 2011) çalışmalar mevcuttur (Yılmaz & Dönmez, 2013). Karademir (2016) tarafından coğrafya öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada çalışma grubu yaş değişkenine göre ortalama iş doyumunu puanında anlamlı bir fark görülmezken iş doyumunu puanı en yüksek olan kişilerin yaş aralığı 24-28 olduğu belirlenmiştir (Karademir, 2016). Adıgüzel, Karadağ ve Ünsal'ın (2011) fen ve teknoloji öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmada yaş değişkenine göre ortalama iş doyum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Adıgüzel 2011).

Özetle ifade etmek gerekirse bir insanın yaş aralığı, tüm yaşam sürecindeki yaklaşımlarında, kararlarında ve davranışlarında belirleyici bir faktördür. Bu nedenle iş doyumunu üzerinde yaş faktörünün olası bir sonuç olduğu ifade edilebilir.

**Eğitim Seviyesi:** Eğitim, insanların eğitim sürecinde kazandıkları bilgileri uygulamaya dönüştürmelerine olanak tanıyan davranış değişikliklerini tetikleyen, belirli hedefleri olan planlı bir faaliyettir. Eğitim, bireylerin davranışlarında değişikliklere neden olurken, bir yandan da bugünün ve geleceğin ihtiyaçlarını karşılayarak, ileriki dönemlerde yeteneklerinin dengesini korumaktadır. Çalışanların eğitim düzeyi; günlük yaşamı, iş yaşamını, işe yönelik tutum ve beklentileri etkileyen önemli değişkenlerden biridir (Usta, 2015). Çünkü bir bireyin almış olduğu eğitim zaman, çaba ve ciddi maliyet gerektiren bir eylemdir. Dolayısıyla birey uzun yıllar katlandığı fiziksel ve fiziksel olmayan maliyetler için ödüllendirilmek istemektedir. Bu aşamada, çalışanın almış olduğu eğitim ile yaptığı iş arasında bir denge olmasına dikkat etmek önemlidir. Çalışanların işlerinden beklentileri, eğitim seviyelerindeki artışla doğru orantılı olarak artmaktadır. Kişi eğitim düzeyine uygun bir statüye sahipse iş doyumunu artmaktadır (Bayram, 2014). Çünkü iş doyumunu, bireyin çalıştığı çevreyi değerlendirmesinin olumlu bir sonucudur (Alola 2018).

Eğitim seviyesi ile iş doyumunu arasında çok net olmayan karmaşık bir ilişki söz konusudur. Eğitimli çalışan kişilerin genel beklentisi, eğitim durumları arttıkça iş doyumlarının da artması yönündedir. Bu durumun nedeni ise iyi bir eğitim, daha iyi bir çalışma ortamı yaratır ve bu da iyi bir maaş beklentisi yaratır düşüncesidir. Ancak durum her zaman böyle değildir. Sonuçta iyi bir eğitim almış bir kişi, her zaman eğitim düzeyine uygun bir iş bulamayacaktır. Bu da iyi bir maaş beklentisini karşılamasa da insanlarda iş doyumsuzluğuna neden olmaktadır. Düşük eğitimli çalışanlar ise yaptıkları işi koruma eğilimindedir ve çok beklentilerinin bulunmaması kariyer gibi durumların olması, kısacası iyi eğitimli insanlara göre daha mütevazı isteklerinin olması iş doyumlarının yüksek olmasını sağlamaktadır. Araştırmalar, düşük eğitim düzeyine sahip çalışanların, yüksek eğitim düzeyine sahip çalışanlara göre işlerinden daha fazla memnun olduklarını göstermiştir (Köroğlu, 2011).

Çalışanın eğitim düzeyi, iş ahlakı, kurumdan beklentileri ve işin sağladığı imkanlar arasında bir denge sağlanırsa iş doyumuna ulaşması beklenmektedir. Bunun aksi durumunda ise iş doyumunu düşmektedir. Bazı araştırmalarda yüksek eğitimli çalışanların düşük iş doyumuna sahip olmalarının nedeni bu durumdur (Sat, 2011). Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, çalışanın beklentilerinin makul düzeyde olmasıdır. Çalışanın eğitim seviyesindeki artışa paralel beklentileri olmalıdır. Çalışanın yanıltıcı beklentilerinin varlığı iş doyumunu olumsuz etkilemektedir. Bir çalışanın eğitim düzeyinin yükseltilmesi ve kendini geliştirmesi tek taraflı bir konu değildir. Çalışanın iş doyumunun sağlanması da örgüte, görevlere, fırsatlara ve işyerindeki pozisyonlara bağlıdır (Bayram, 2014).

**Hizmet Süresi:** Hizmet süresi, bir çalışanın çalışma hayatı boyunca çalıştığı yıl sayısı olarak anlaşılmaktadır (Özkan, 2017). İşte geçirilen süre sonucunda kazanılan deneyim, işyerinde kıdem olarak kendini göstermektedir. Kıdem, çalışanların işyerindeki saygınlığı ve statüsü üzerinde önemli bir etkiye sahipken, başarı, üretkenlik ve iş doyumunu üzerinde tek başına doğrudan bir etkisinin olduğu söylemez (Can, 2006).

Kıdemin iş doyumunu üzerindeki etkisi, büyük ölçüde çalışanların beklentilerinin karşılanmasına bağlıdır. Örgüte yeni katılan bir çalışanın iş doyumunu, iş bulmanın verdiği memnuniyetle yüksek olmaktadır. Ancak bir süre sonra istek ve beklentiler karşılanmazsa iş doyumunun düştüğü görülebilmektedir (Sıgır & Basım, 2006; Bozkurt, 2008).

Hizmet süresi ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki olduğu argümanı yaygın kabul gören fikirler arasındadır. Çalışanın hizmet süresi arttıkça, örgüt tarafından ihtiyaçları giderek daha çok karşılanacağından, örgüte bağlılığı ve iş doyumunu düzeyinin yıllar ilerledikçe yükseleceği kabul edilmektedir (Solmuş, 2004; Özgen 2002). Uzun yıllardır

aynı işte çalışan bir çalışan, işini hayatının bir parçası haline getirir ve işiyle ve çalıştığı örgütle bütünleşir.

Uzun yıllar çalışmış ve deneyim kazanmış bir çalışanın işinden makul beklentileri vardır. Ancak çalışanın oldukça makul olan bu istekleri yıllar içinde yerine getirilmeyince çalışanda bir umutsuzluk ortaya çıkmaktadır. Bir çalışan ne kadar maaş alırsa alsın, yıllarını bu örgüte verdiğini düşünmektedir. Sonuç olarak yine de beklentilerinin karşılanmadığına inanırsa iş doyumu ortadan kalkmaktadır (Bayram, 2014).

**Kişilik:** Her insan farklı ailelerde doğar. İnsanların bulundukları çevre ve genetik özellikler bakımından farklılık göstermeleri kişiliklerini de etkiler. İnsanlar yaşadıkları çevre ile ilgili olarak benzer veya farklı özellikler gösterirler. Ancak yaşadıkları çevreden de etkilenirler. Son araştırmalar, insanların biyolojik ve genetik özelliklerinin de kişinin kişiliğini etkilediğini göstermektedir (Akkuş, 2012).

Her insanın kendine özgü bir karakter yapısı vardır ve hazırbulunuşluk seviyeleri birbirinden farklıdır. İnsanın içinde büyüdüğü aile ortamı ve toplumun birbirinden farklı olmasına eğitim, yaşam tecrübesi, yaş, cinsiyet gibi faktörler de eklendiğinde her insan tek ve biricik bir varlık olarak görülmektedir. Her insanın farklı bir karakter yapısına sahip olması, çalışanların iş yerinden beklentilerinin de farklı olmasına yol açmaktadır (Kartdck, 2010).

Kişilik özellikleri, bir kişinin çevresinde olup bitenlere tepkisini belirler. İş doyumu, çalışanın işine karşı duyduğu duygu ve tutumun bir sonucudur. Dolayısıyla iş doyumunun belirleyici faktörlerinden biri de kişisel özelliklerdir. Bir çalışanın duygusal olarak olgunlaşmamış olması, iş doyumu açısından olumsuz bir durumdur. Bu tür çalışanlar aynı zamanda çalışma ortamındaki diğer çalışanların iş doyumlarını da olumsuz etkilemektedir. Psikolojik olarak olgunlaşmamış olan bu bireyler bazen saldırgan tavırlara da sahip olabilmektedirler (Kopuk, 2019). Duygusal olarak olgunlaşmamış çalışanlar, ne kadar nitelikli ve donanımlı olurlarsa olsunlar örgüte değer katmazlar. Ayrıca daha olgun bir kişilik yapısına sahip kişiler sabırlı oldukları ve zorluklara karşı daha dirençli oldukları için daha az iş doyumсуuzluğu yaşarlar (Fidan, 2014).

**Zekâ:** Zekâ diğer faktörlerin aksine doğrudan iş doyumuna etki eden faktörlerden biridir. Araştırmalar zeka ve iş doyumу arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Kişinin zekâ gibi doğuştan sahip olduğu genetik mirasının da iş doyumу ile ilgisi bulunmaktadır. Birçok iş grubu ortalama bir zekâ gerektirmektedir. Bu nedenle yaptığı işe göre beklenen zekâ düzeyinin altında olan ya da daha zeki olan bireyler zorluk çekmektedir (Sat, 2011).

Zekâ ile iş doyumunu arasındaki ilişki, kişinin zekâsına uygun bir işte gösterdiği performansla ilişkilidir. Bir başka deyişle, kişinin zekâsı, zekâ düzeyine uygun bir durumda değilse, iş doyumunun düşük olduğu gözlemlenmiştir (Eğinli, 2009). Ayrıca yüksek zeka seviyesine sahip kişiler kendilerine uygun işleri seçip iş doyumlarını arttırabilmektedirler. Buna karşın çalışandan zeka kapasitesinin üzerinde bir davranış beklentisi, kişiyi iş doyumsuzluğuna götürmektedir (Alieva, 2001).

### ***Örgütsel Faktörler***

İş doyumunu üzerinde bireysel faktörler kadar örgütsel faktörlerin de büyük etkisi vardır. Bazı durumlarda kişisel faktörler daha etkili olduğu da söylenmektedir (Bayram, 2014). Örgütsel faktörler, örgütten alınan ücret, işyerinin sağladığı olanaklar, çalışma ortamı, motive edici ödüller, işin niteliği, kariyer fırsatları vb. unsurları kapsamaktadır (Bayram, 2014).

**Ücret ve Ödüllendirme:** Herzberg (1974), ücretlerin iş doyumuna yol açan dışsal bir uyarıcı olduğunu ileri sürmüştür. Bununla birlikte, takdir gibi içsel uyaranlara kıyasla daha az motive edici olduğu iddia edilmiştir. Herzberg'in fikirlerinin aksine Locke (1976), ücretlerin çalışan ile örgüt arasındaki kişisel değer ve başarının simgesi olduğunu belirtmiştir (Fındıkçı, 2001). Araştırmalar ücretlerin iş doyumunu etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğunu göstermektedir.

Maaş birçok faktöre bağlı olarak değişebilir. Çalışanların veya bir örgütün ücretlere ilişkin görüşleri, ait oldukları kültürün sosyokültürel yapısına göre farklılık gösterebilmektedir. Bu farklı bakış açısı, yönetimin her kademesindeki çalışanlar arasında da farklılık göstermektedir. İşçi ve yöneticinin memnuniyet düzeyleri ve koşulları farklı olduğu için ücrete bakış açıları da değişmektedir. Bir yönetici için işin kalitesi, terfi, çalışma koşulları ve kendini geliştirme maaştan daha önemli olabilir. Ancak işçi için ücretler tüm bu faktörlerin önüne geçebilir (Eğinli, 2009). Ayrıca çalışanların iş doyumunu için ücretlerin adil bir şekilde dağıtılması çok önemlidir. Bireyin, işin gerektirdiği psikolojik ve mali yeterliliği sağlayan bir maaşla çalışması, onun iş doyum düzeyini etkilemektedir (Nergiz & Yılmaz, 2016).

**İşin Kendisi ve Niteliği:** İş doyumunu etkileyen bir diğer faktör ise işin doğasıdır. İşin doğası gereği işin sorumluluk içermesi, değişime açık olması, yaratıcılık unsurlarını içermesi ve problem çözme becerisinin olması önemlidir. Bir işin farklı olması, kişiye öğrenme fırsatı sunması ve sorumluluk gerektirmesi memnuniyet nedeni olarak görülebilir. İnsanlar yeteneklerini kullanmalarına olanak sağlayan, çok yönlü ve özel beceriler gerektiren işler yaptıkları için kendilerine başarılı oldukları söylendiğinde işlerinden doyum alırlar (Kuzulugil, 2012).

İşin içeriğinin ilgi çekici olması ve belirli beceriler gerektirmesi, çalışanı geliştirici yeni çözümler üretmeye zorlamaktadır. Araştırmalar iş niteliği ile iş doyumunu arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bir çalışanın yaptığı işin kalitesini sevmesi, önemli işler yaptığına, toplum tarafından değer verilen bir iş yaptığına inanması iş doyumunu olumlu etkilerken, tersi iş doyumunu olumsuz etkiler (Mete, 2006). Birgili vd., (2010) tarafından yapılan bir araştırma, rotasyona tabi olan personelin iş doyumunun daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Durmuş ve Günay (2007) tarafından hemşireler üzerine yapılan çalışmada mesleğini seven hemşirelerin diğer gruplara göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Pınar vd. (2008) ise iş doyumunu en çok etkileyen faktörün işin kendisi olduğunu bulmuşlardır.

İşin niteliğinin düşük olması ise çalışanlarda iş doyumsuzluğuna neden olmaktadır. Şayet işin gerektirdiği beceri ve bilgi düzeyi çalışanın özelliklerinden yüksekse, çalışan kendini başarısız ve morali bozuk hisseder. İşlerin monotonluğu işçileri iş doyumsuzluğuna iten bir diğer faktördür. İşini tekdüze bulan birey giderek ondan uzaklaşır, soğur ve işi kendisi için sıradan bir duruma dönüşür (Tunacan & Çetin, 2009). Örgütler bu olumsuz sonuçlardan kaçınmak için bazı önlemler alabilir. İşyerinde bölümler arası rotasyon, hesap verebilirliğin artırılması, iş ve boş zaman ortamının yeniden düzenlenmesi, sosyal ve fiziksel imkanların iyileştirilmesi gibi önlemler bu olumsuz sonuçlardan kurtulmak için alınacak tedbirlerden bazılarıdır (Eren, 2012; İşcan & Timuroğlu, 2007).

**Çalışanlar Arasındaki İlişkiler.** Örgütteki çalışanlar arası ilişkiler, iş doyumunda , diğer faktörler kadar etkilidir. İnsanlar kendilerini ifade edebilecekleri bir ortamda olmak isterler. Örgüt içindeki ifade özgürlüğü iş doyumunu artırır (Günbay, 2000). Bir organizasyondaki çalışanların yöneticilerle açık iletişim kanalları olmalıdır. Yönetici pozisyonundaki kişiler organizasyon içinde adil bir dağıtım yapmalı ve çalışanlar arasında ayırım yapılmamalıdır. Bu tür olumsuz davranışların uygulandığı örgütlerde iş doyumunda düşmektedir (Telman & Ünsal, 2004).

İşlevsel bir ilişkide her ilişki karşılıklı hizmet, yardım ve dayanışmaya dayanır. Departmanlar arası ilişkiler çalışan memnuniyetinin sağlanmasında etkilidir. Grup uyumu ve işbirliğinin yüksek olduğu, çalışma arkadaşları arasında dengeli ilişkilerin olduğu ve az sayıda insanın olduğu çalışma gruplarında çalışanların iş doyumunda artmaktadır (Derin, 2007). Çalışanlar bazen aldıkları ücretten çok çalışma ortamındaki huzur ve güvenden etkilenirler. Dolayısıyla yaşamın önemli bir bölümünün geçirildiği iş ortamında uyum içinde ve ekip olarak çalışmak çok önemlidir. Bir kişi bir örgüte katıldığında, o örgütün bir üyesi olmaktadır. Bu nedenle örgütte çalışanlar arasında sağlam ve sarsılmaz bir temele dayalı ilişkiler kurulmalıdır (Gündüz, 2016).

**İş Yerinin Fiziksel Koşulları.** Çalışma ortamının fiziki koşullarının çalışmaya uygun olması çalışanların işlerini kolaylaştırmakta ve işlerini düzgün yapmalarına yardımcı olmaktadır (Şahin & Dursun, 2009). Çalışma ortamı, çalışanın iş verimliliğini ve üretkenliğini doğrudan etkiler. Verimlilik ve verimliliğin olumlu sonuçları, çalışanların iş memnuniyetinin şekillenmesinde etkilidir ve çalışma ortamının özellikleri (tehlike, aşırı soğuk veya daha fazla dikkat gerektiren sıcak vb.) çalışanların görevlerini yerine getirmeye hazır olmalarında etkilidir. Kötü/olumsuz fiziksel çalışma koşulları ile personelin yaptığı işten memnuniyet düzeyinde bir azalma olmaktadır. Örneğin, aşırı gürültülü, sıcak veya soğuk bir iş ortamında çalışan kişiler, yaşadıkları fiziksel zorlanma nedeniyle stres ve gerginlik yaşamakta ve bu da iş doyumunun azalmasına neden olmaktadır (Eğinli, 2009).

İş doyumunu, işin fiziksel yapısı ile yakından ilgilidir. Çalışanlar uygun aydınlatma, sıcaklık ve nem ile rahat bir ortamda çalışmak isterler. Çalışanları sakin, rahat ve stressiz bir ortamda bulmak, onların çalışma isteklerini etkiler. Bunun iş doyumunu üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Aynı şekilde çalışanlar da işyerlerinin temiz, düzenli, konforlu ve evlerine yakın olmasını isterler (Sarı, 2011).

**Yönetim Yapısı.** Yöneticiler, çalışanların yaptıkları işten doyum sağlamasında en önemli etkenlerden biridir. Ücretlerin yetersiz olduğu bir işletmede bile iyi bir yönetim tarzı, çalışanların iş doyumunu artıran unsurlardan biridir. Dolayısıyla yönetim yapısı ve yönetim kalitesi iş doyumunu etkileyen en önemli faktörler arasında yer almaktadır. Çalışan yaratıcılığı, yakın iletişim, ekip çalışmasına önem veren ve çalışanın yönetime katılımını destekleyen yönetim biçimlerine sahip örgütlerin çalışanlarında yüksek iş doyumunu sağladığı görülmektedir (Çalışkan, 2005).

Çalışanlar, çalışma süresi boyunca fikir sahibi olmayan, iş hakkında bilgi düzeyi düşük olan ve ortaya çıkan sorunlara yanıt vermeyen yöneticilerden memnun değildir. İş doyumunun sağlanması için emir ve ceza yerine katılım ve yönlendirmeye dayalı bir yaklaşım daha etkili sonuçlar vermektedir. Yönetim tarzı, çalışanlara yaklaşım ve oluşturulan kuralların uygulanması çalışanların iş doyumunu etkiler (Özpehlivan, 2018). Yönetimin çalışanlar üzerine etkisi farklı şekillerde olabilmektedir. Bunlardan ilki çalışanların karar alma sürecine katılımının özgüvenlerini artırması; ikincisi ise çalışanlarla iç içe, onları destekleyen ve onlara katkı sağlayan ilişkiler geliştirerek çalışanların iş doyumunu artırmasıdır.

## **İş Doyumunun Etkileri**

İş doyumunun etkileri örgüt ve birey üzerindeki etkileri olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir.

### ***İş Doyumunun Örgüt Üzerinde Etkileri***

Örgütlerin amaçlarına ulaşması, çalışanların örgütten ve yaptıkları işten duydukları doyumla ilişkilidir. İş tatmininin önemini anlayan kuruluşlar, nihai üretim hedeflerinin yanı sıra çalışanlarının iş tatminini geliştirmeye çalışırlar. Çünkü bu kuruluşlar, iş tatmininin üretimi besleyen bir faktör olduğunun farkına varmışlardır. İş doyum kavramına bakıldığında, çalışanların işlerine karşı tutumlarını etkilediği ve bu durumda çalışma hayatında önemli rol oynadığı görülmektedir (Sevimli & İşcan, 2005). Bu nedenle iş doyumunun ne düzeyde olduğu, hangi alanlarda düşük olduğu ve bu konuda neler yapılabileceği konusunda örgütlerin sürekli araştırma içinde olmaları gerekmektedir.

İş doyumunu yüksek olan örgütlerde hem örgüte hem de çalışana fayda sağlanmaktadır. İnsanların iş doyumunun yüksek olması, fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı insanlar yetiştirmede ve sosyal açıdan mutlu insanlar yetiştirmede etkilidir (Altinkurt & Yılmaz, 2014). Yaşam doyum ve iş doyum el ele gider, birinin azalması diğ erinin artması beklenemez (Çevik & Korkmaz, 2014). Örgütler içsel kaygıyı azaltmak için iş doyumunu artırmalıdır (Erşan, Yıldırım & Doğan, 2013). Bireysel olarak iş doyumunun tam olarak oluştuğu örgütlerde stresin azaldığı görülmektedir. İş doyumunun örgütsel yansıması, iş verimliliğ inin artması, kişilerin örgüt içinde açık bir iletişim kanalı oluşturmasını ve örgütsel rollere göre hareket etmesini sağlamak gibi birçok fayda sağlamaktadır (Gedik & Üstüner, 2017).

İş doyumunu yüksek çalışanlar, örgüt üzerine çok sayıda olumlu etkisi olduğu gibi aksi durumda olumsuz birçok sonuçla karşılaşılabilir. Çalışanlarının iş doyumunu takip eden ve sağlayan, çalışan beklentilerine cevap veren örgütler çalışan bulmakta zorlanmamakta, çalışanlar yeni iş aramamaktadır. İş doyumunu düşük ve çalışan beklentilerine cevap vermeyen örgütler ise personel temininde zorluk, çalışan devamsızlık sorunları ve düşük iş kalitesi ve verimliliği sorunları yaşamaktadır. Bu da iş doyumunun bir örgüt için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Çalışanların örgüte ve işlerine yabancılaşması, iş doyumunun azalması grev, direniş, düşük verimlilik, disiplinsizlik ve benzeri sorunlara yol açabilmektedir (Altinkurt & Yılmaz, 2014).

Çalışanların iş doyumunun düşük olduğu örgütlerde sıklıkla karşılaşılan sorunlardan bazıları; kuruma olan güvensizlik ve sadakatsizlik, kurum makinalarına zarar verme ve işi sabote etme, disiplinsizlik, çalışan devir artışı, devamsızlık, grevler, hırsızlıkların artışı, verimlilikte düşme ve ayak diremedir. Bu kalemler, kurum için zor, stresli bir çalışma ortamı, hata ve yanlışlarla dolu kalitesiz işler, sigorta maliyetleri ve çok sayıda adli işlemle sonuçlanabilmektedir. Aslında iş doyumsuzluğ undan kaynaklanan bu sorunlar doğrudan ya da dolaylı olarak kurumun mali durumunu da olumsuz etkilemektedir (Türk vd., 2003).

Ayrıca iş doyumsuzluğu nedeniyle işinden ayrılan personelin yerine yenisi konulması, işe ustalaştırana kadar ayrı bir maliyet yükü doğuracaktır. Kişi deneyimli olsa bile öğrenmenin zaman kaybindan örgütün sistemine alışana kadar iş doyumunun sağlanması, iş gücü başarısının azalması, müşteri memnuniyetsizliği ve hata yapma maliyetinin sağlanması önemli görülmektedir (Özdemir, 2006).

### ***İş Doyumunun Çalışan Üzerinde Etkileri***

Çalışan iş doyumunu örgütler için olduğu kadar çalışanın kendisi için de son derece önemlidir. Yüksek iş doyumunun çalışan mutluluğunu olumlu yönde etkilediğine inanılırken, düşük iş doyumunun bireyin keyif ve mutluluğunu olumsuz etkileyerek işe yabancılaşmasına, ilgisizliğine ve işyerinde uyumsuzluğa neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışanların eğitim düzeyi arttıkça işten beklentilerinin de artacağı ve kurumun bu değişimlere kayıtsız kalması halinde iş doyumsuzluğunun önemli sorunların kaynağı olacağı da unutulmamalıdır (Taşdan & Tiryaki, 2008).

Çalışanların işle ilgili beklentilerinin yeterince karşılanmaması durumunda iş doyumsuzluğunun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum, kişisel ve örgütsel verimliliğin azalmasına, çalışan devir hızının artmasına, çalışan devir hızının artmasına, işe bağlılığın azalmasına, yüksek devamsızlık oranlarına, yabancılaşmanın, stres ve çatışmanın artmasına, işte yavaşlamaya ve verimsizliğe neden olmaktadır (Şimşek 2003). İş doyumsuzluğu, çalışanın sürekli ve değişken düzeyde kaygı duyması nedeniyle ruh sağlığının bozulmasına da yol açabilmektedir (Başaran & Çınkır, 2013).

İş doyumunu yüksek olan çalışanların moralleri de yüksektir. Liderlerin personelin moral ve motivasyonunu yüksek tutması, diğer çalışanların da moral ve motivasyonunu olumlu etkilediği gibi iş performansları üzerinde de pozitif yönlü bir etkiye sahiptir. Bu etkiler şunları içerir (Stephens & Dunn, 1972):

- Morali iyi olan insanlar işlerini daha enerjik ve şevkle yaparlar.
- Çalışan insanlar genel kural ve düzenlemelere uyum sağlar ve daha disiplinli davranırlar.
- İnsanlar işlerinde daha istekli çalışırlar.
- Örgüte ve yöneticilerine karşı daha güçlü bir aidiyet duygusuna sahiptirler.
- Örgütün zorluk yaşadığı durumlarda çalışmaya daha isteklidirler.
- Örgütün vizyon ve hedefleri doğrultusunda birlikte hareket eder ve çaba harcarlar.



- Örgüt içindeki yüksek moral, çalışan devri ve devamsızlık üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bunula beraber aksi durumda ortaya çıkan maliyeti azaltmaktadır.

### **İş Doyumu İle İlgili Araştırmalar**

Günbay (1999), araştırmada ilkökul öğretmenlerinin iş doyumunu algıları incelenmiş ve “yükselme, eğitim, yetiştirme ve geliştirme olanakları”, “iş ve niteliği”, ve “çalışanlar arası ilişkiler” konularında öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iş doyumunu etkenlerinde kıdem yılı açısından anlamlı farklılıklar bulunmamışken, çalışma koşulları etkeninde ise anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Buna göre 5 yıl ve daha az kıdem yılı olan öğretmenlerin, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdem yılı olan öğretmenlerden daha az iş doyumunu elde ettikleri tespit edilmiştir.

Aytaş (2005), araştırmada öğretmen ve yöneticilerin iş doyumlarını ölçmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaş grubu değişkenine göre iş doyumunu algılarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Düşük yaş gruplarında iş doyum düzeyinin daha düşük olduğu, buna karşılık yüksek yaş gruplarında bu düzeyin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. En yüksek iş doyum düzeyini 41-50 yaş grubu öğretmenlerinin elde ettiğini ve diğer iki grup öğretmenlerine göre bu düzeyin daha yüksek doyum düzeyi olduğu görülmüştür. İş doyum düzeyinin yaşla birlikte arttığı sonucu ortaya çıkmıştır. 1-5 yıl kıdem yılı olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdem yılı olan öğretmenler arasında ve 11-15 yıl kıdem yılı olan öğretmenler ile 21 yıl ve üstü kıdem yılı olan öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algılarında farkın anlamlı olduğu belirtilmiştir.

Avşaroğlu vd. (2005), araştırmada teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma 173 öğretmen üzerinden gerçekleştirmişlerdir. Veriler üç ayrı ölçekten elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin iş memnuniyeti ile tükenmişlik ölçeğinin alt boyutu olan duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ve tükenmişlik ölçeğinin başka bir alt boyutu olan duygusal tükenmemin, iş memnuniyetiyle negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Meziroğlu (2005), araştırmada öğretmenlerin cinsiyet ve yaş değişkenine göre öğretmenlerinin iş doyumları, “iş ve niteliği”, “yönetim ve yönetim biçimi”, “ödentiler”, “yükselme, eğitim, yetiştirme ve geliştirme olanakları”, “çalışma koşulları” ve “çalışanlar arası

ilişkiler” konularında cinsiyetleri açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda 5 yıl ve daha az kıdem yılına sahip öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, 6–10 yıl ve 11–15 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlerden, 11–15 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstündeki kıdem yılına sahip öğretmenlerden anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 5 yıl ve daha az kıdem yılına sahip öğretmenler, 6–10 yıl ve 11–15 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlere göre; 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler, 11–15 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Aydın (2006), araştırmada İstanbul ilindeki resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretmenlik mesleğini toplum nezdinde daha saygı duyulan bir meslek olarak gördükleri belirtilmiştir. İş doyumunu alt boyutları ile medeni durum değişkeninin incelenmesi sonucunda iş doyum düzeylerinin farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca yaş değişkenine göre öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Demirel (2006), araştırmada Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ve iş doyumlarını etkileyen olası faktörlere ilişkin algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri 17 ilköğretim okulunda görev yapan 311 öğretmenden toplanmıştır. Verilerin analizi t testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi” ve “Tukey HSD testi” tekniklerinden yararlanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin genel iş doyum düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet ve medeni durum değişkenleri ile iş doyumunu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yaş değişkeninde ise, 41-50 yaş arasındakilerin 31-40 yaşa göre iş doyumunun daha yüksek olduğu, kıdem değişkenine göre ise, 20 yıl üzeri olanların 11-19 yıla göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Akbaş (2006), İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki mesleki ve teknik eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunun belirlenmesi adlı çalışmada öğretmenliğe bakış açısı boyutunda düşündürücü sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili araştırmada öğretmenlerin kendi mesleklerine olan bireysel bakışları, toplumun verdiği değer yargıları aynı grup altında incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin (133 katılımcı) 20’si toplum tarafından değer verildiğine kesinlikle katılırken, 62’si katılmakta, 47’si ise bu görüşe katılmamakta iken 4’ü ise kesinlikle katılmamaktadır.

Çetin (2007), araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin performansları ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet ve medeni durum

değişkenlerine göre öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Yaş değişkenine göre, 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin, diğer yaş gruplarına göre tüm alt boyutlarda iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Kıdem değişkeninin de yaş değişkenine benzer bir şekilde değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Kıdemi yüksek olan öğretmenin iş doyumunun da yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Akın ve Koçak (2007), araştırmada ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Veriler, amaçlama örnekleme yöntemiyle belirlenen 140 öğretmenden elde edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğretmenlerin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir farklılık (pozitif yönde) olduğu tespit edilmiştir.

Okumuşlar (2008) tarafından yapılan çalışmada, Dkab öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyinin yanı sıra, tükenmişlik seviyeleri, meslekle ilgili tutumları, düşünceleri ve sorunları ile sosyal ve kültürel durumları da incelenmiştir. Araştırmada, Dkab öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri, demografik faktörlerin yanı sıra, öğretmenlik mesleğini seçmelerinde etkili olan faktörler, kamu hizmeti deneyimi ve yöneticilerle yaşadıkları sorunlar gibi değişkenler dikkate alınarak belirlenmiştir. Minnesota İş Tatmin Ölçeği'ne göre, örnekleme dahil edilen Dkab öğretmenlerinin iş tatmin düzeyinin orta düzeyde, yani 71.9 olduğu bulunmuştur.

Demirtaş ve Ersözlü (2010), araştırmada liselerde görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumunun bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumuna ait beklenti düzeyleri ile bunların karşılanma düzeyleri ve bu düzeyler arasındaki ilişkinin tespit edilmesi de amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iş doyumuna ait beklenti düzeylerinin yüksek olduğu, buna karşın gerçekleşme düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin branş ve cinsiyetlerine göre iş doyum düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamış, kıdem yıllarına göre iş doyumuna ait beklenti düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Iqbal ve Akhtar (2010), araştırmada lise öğretmenlerinin iş doyum düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada, kadın ve erkek lise öğretmenleri arasındaki iş doyum düzeyi karşılaştırılmıştır. Çalışma evrenini, Pakistan'ın Lahor bölgesindeki devlet liselerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, çalışma ve işin yönetimi boyutlarında daha fazla iş doyumuna ulaştıkları görülmüştür. Ayrıca kırsal ve kentsel okul öğretmenleri arasında anlamlı bir fark da tespit edilememiştir.

Klassen ve Chiu (2010) , araştırmada օğretmenlerin (Kanada’da 1.430) deneyim yılları, karakteristik օzellikleri (okuttuğu sınıf, cinsiyet), օz- yeterlikleri, iş stresi ve iş memnuniyeti değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda օğretmenlerin օz-yeterlik algıları açısından deneyim yıllarında doğrusal olmayan bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Daha fazla iş stresine (iş y boyutunda) sahip օğretmenlerin sınıf yօnetim օz- yeterliği daha yüksekken, iş stresine (sınıf stresi boyutunda) sahip olan օğretmenlerin hem daha düşük օz-yeterliği hem de daha düşük iş memnuniyetine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca daha yüksek sınıf yօnetimi ve օğretim stratejileri açısından օz-yeterliğine sahip օğretmenlerin, iş memnuniyetleri de yüksek olduğu gօrlmřtir.

Turcan (2011), araştırmada ilköğretim okulu օğretmenlerinin օz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmaya 400 օğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda օğretmenlerin genel օz-yeterlik düzeylerinin yeterli olduğu ve iş doyumunu ile օz-yeterlik algı düzeyleri arasında pozitif yօnde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Ayrıca օz-yeterlik algı düzeyi artıkça iş doyum düzeylerinin de arttığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Ertürk ve Keçecioğlu (2012), araştırmada օğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri, İş Betimleme ֖leği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma 224 ilköğretim ve ortaօğretimde gօrev yapan օğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda envanterin alt boyutlarından olan duygusal tükenmişlik boyutunun, ֖leğin toplamı ve alt boyutlarının her biriyle anlamlı ve ters yօnde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Hօigaard, Giske ve Sundsli (2012) , araştırma Güney Kore’de yaşları 25 ile 57 arasında olan ve iş deneyimlerinin ortalaması 3.3 olan օğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda օğretmenlerin iş katılımı, yeterlik, iş memnuniyeti, tükenmişlik değişkenleriyle ilgili yaptığı çalışmada iş katılımı ve օğretmen katılımının, iş memnuniyetiyle pozitif yօnde anlamlı bir ilişki olduğu, tükenmişlikle ise aralarında negatif yօnde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Coştu (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, Diyanet İşleri Başkanlığı’nda gօrev yapan din gօrevlilerinin mesleki doyum düzeyleri incelenmiştir. orum il merkezi ve evre köylerde gօrev yapan din gօrevlilerine "Kişisel Bilgi Anketi" ve "Mesleki Doyum ֖leği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, atanan pozisyon, gօrev yeri, maaş, amirin tutumu ve meslektaşlarla ilişkiler gibi değişkenlerin mesleki doyum puanlarını anlamlı olarak etkilediği bulunmuştur. Ancak cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, yıllık izin kullanımı, mesleki bilgi ve

beceri gibi diğerk değişkenlerin mesleki doyum üzerinde çok büyük bir fark yaratmadığı görölmüştür.

şahin (2013), araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçları aynı konuda ve aynı yerde 2013'ten 12 yıl önce (1999) yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışma bir tekrar çalışması özelliği göstermektedir. İlgili araştırmanın sonuçları önceki araştırmayla karşılaştırıldığında, genel olarak iş doyumlarının artmadığı, söz konusu olan 12 yıllık süreçte okulların yönetimi konusunda öğretmenlerin daha olumsuz algılar geliştirdikleri, ücret alt boyutunda da öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri kısmen doyumlu düzeye dahi ulaşmadığı, işin kendisi alt boyutunda ise önceki çalışmada kısmen doyumlu iken ilgili çalışmada doyumlu düzeylere yükseltiği, önceki çalışmaya göre velilerin genel olarak çocuklarının eğitimine ve okullarına karşı ilgilerinin artış gösterdiği (doyumsuz düzeyden doyumlu düzeye yükseltiği) tespit edilmiştir.

Watts (2013), araştırma uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 171 öğretmenin katılımıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin iş memnuniyeti ile tükenmişlik ölçeğinin üç boyutu olan: Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarıyla ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen öz-yeterliği ile kişisel başarı arasında da anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Koyutürk (2014), araştırma sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma Isparta il ve ilçe merkezlerinde görevli 185 okul öncesi öğretmenin katılımıyla gerçekteşirmiştir. Araştırma verileri ise Minnesota İş Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri ile elde edilmiştir. Verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak t-Testi ve ANOVA ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Analizler sonucunda içsel ve dışsal doyumun tükenmişlik ölçeğinin alt boyutu olan tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Williams (2014) , araştırmada özel eğitim öğretmenlerin iş memnuniyeti ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanteri, Eğitimci Formu ve Öğretmen İş Memnuniyeti Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda iş memnuniyeti ile tükenmişliği arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca iş memnuniyeti azalırken, tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal

tükenme ve duyarsızlaşmanın arttığı da saptanmıştır. Tükenmişliği diğer alt boyutu olan kişisel başarı artarken, iş memnuniyetin de arttığı sonucuna varılmıştır.

Kennedy (2014), araştırma öğretmen öz-yeterliğinin iş memnuniyeti ve tükenmişliği üzerine yapılmıştır. Araştırmada nedensel karşılaştırma ve korelasyonel yaklaşım deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri ise, katılımcılardan çevrimiçi olarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öz-yeterliğinin hem iş memnuniyetinin hem de tükenmişliğin önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Öğretmen öz-yeterliği ile iş memnuniyeti arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu da ortaya çıkarılmıştır. Yani öz-yeterlik inancı artınca iş memnuniyet düzeyinin de artacağı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen öz-yeterliği ile tükenmişlik arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu ve öz-yeterlik inancı artınca, tükenmişlik düzeyinin azalacağı da tespit edilmiştir.

Çınar (2015) tarafından yapılan çalışma amacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ve İmam Hatip Lisesi (İHL) meslek dersleri öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve bu düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunun tespit edilmesidir. Araştırmanın diğer bir amacı da öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Araştırmanın örneklemini Isparta’da ortaokul ve lise dengi okullarda görev yapan 161 DKAB ve İHL Meslek dersleri öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada verilerin elde edilmesinde Minnesota İş Doyum Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri, kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 programında frekans ve yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda DKAB ve İHL Meslek dersleri öğretmenlerinin iş doyumlarının tüm boyutlarında tükenmişliklerinin ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda düşük düzeyde, kişisel başarıları boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin iş doyumunu boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanırken; mesleki tükenmişliğin kişisel başarı boyutu ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasında da negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin iş doyumunu arttıkça tükenmişlikleri azalmaktadır. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu değişkenlerinin DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin iş doyumları ve mesleki tükenmişlikleri üzerinde anlamlı farklılaşma oluşturduğu; okul türü, lisans mezuniyet durumu ve branş değişkenlerinin iş doyumunu mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı farklılaşma göstermediği saptanmıştır.

Surada (2015) , araştırma sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya toplamda 401 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda

öğretmenlerinin iş doyumun orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumları ile görev süreleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu da tespit edilmiştir.

Umay (2015) araştırmada psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri bazı değişkenlerin aralarındaki ilişkiler istatistiksel işlemlerle test edilmiştir. Araştırma sonucunda psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, aylık gelir, yaşadıkları yerden memnuniyet, eğitim durumu, katıldıkları eğitim, seminer ve kongreler, alınan izin sayısı, meslek değiştirme isteği, okula ulaşım değişkenleri ile anlamlı farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Bulu (2016), araştırmada özel ve resmi özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanarak karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyi Minnesota İş Doyum Ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde ise resmi kurumda çalışan bir kadın ve bir erkek iki öğretmen, özel kurumda çalışan bir kadın ve bir erkek olmak üzere dört öğretmenle kadın ve bir erkek olmak üzere dört öğretmenle görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim kurumlarında çalışana öğretmenlerin işleri karşılığı aldıkları ücrete dair memnuniyet düzeylerinin, resmi kurumda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Acar (2016) araştırmada okul öncesi öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlerle aralarındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, tükenmişlik ölçeği ve iş doyum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul türü ve yaşın değişkenin tükenmişlik ve iş doyum arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır. Hizmet yılının ise sadece tükenmişlik alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Aşlamacı (2017) tarafından yapılan çalışmada, İmam-Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma, betimsel tarama ve karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelleri kullanılarak tasarlanmıştır. Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan 14 İmam-Hatip Lisesinde görev yapan toplam 1113 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmada, kişisel bilgi formu ve Kuzgun, Sevim ve Hamamcı tarafından geliştirilen "mesleki doyum ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, İmam-Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin

mesleki doyumlarının genellikle "yüksek" düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca, farklı değişkenlere bağlı olarak öğretmenlerin mesleki doyumlarının anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Başaran (2017) araştırmada okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 250 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri yüksek seviyede çıkmıştır. İş doyumları ile hizmet süresi ve eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olduğu yapılan analizler sonucunda saptanmıştır.

Türkoğlu vd. (2017), araştırma öğretmenlerin iş memnuniyeti ve öz-yeterliliği arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 489 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yaş ortalaması 34 ve öğretmenlik deneyimleri ise 1 ile 29 yıl arasında değişmektedir. Araştırma sonucunda öğretmen öz-yeterlilikleri ile iş memnuniyetleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen öz-yeterliliği, iş memnuniyetinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu yapılan analizler sonucunda tespit edilmiştir.

Erdoğan (2017), araştırmada ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden bağıntısal araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin kısmen doyumludur olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları değerlendirdiğinde öğretim liderliği davranışlarının gerçekleştirilmediği görülmüştür. Öğretim liderliği alt boyutlarına göre analiz edildiğinde ise okul yöneticilerinin en fazla okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunu gerçekleştirdikleri görülmüştür. En az ise düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunu gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumları ile yöneticilerin öğretim liderliği ilişkisinin olmadığı saptanmıştır.

Lüleci (2017), araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin moral düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak 100 maddeden oluşan, Türkiye’de Alıç (1985) tarafından çevrilerek “Okul Müdürünün Liderlik Davranışları ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler” adlı doktora tezi çalışmasında kullanılan Purdue Öğretmen Moral Ölçeği ve 36 maddelik, Paul E. Spector’un (1994) geliştirdiği ve Yelboğa (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Job Satisfaction Scale / İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde, IBM SPSS Statistics 21 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin moral düzeyleri “Genellikle Yüksek”, iş doyum düzeyleri ise “Genellikle Yüksek” bulunmuştur. Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin, moral alt boyut düzeylerinde ve iş



doyumu alt boyut düzeylerinde, “Branş” ve “Çalışılan Eğitim Kademesi” değişkenlerine bağlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin moral düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yüksel (2017), araştırmada vaizlerin iş doyum düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada vaizlerden elde edilen iş doyum puanları cinsiyet, ikamet süresi, görev yapılan bölge, unvan, eğitim durumu, DİB haricinde başka bir kurumda çalışma durumu, DİB’da görev süresi, lisansüstü çalışma yapma durumu, meslek seçim nedeni, eşin çalışma durumu, ailenin aylık toplam geliri, ev durumu, bedensel ve ruhsal gerilim hissetme durumu, başka bir kurumda çalışmayı isteme durumuna göre farklılaşmaktadır. Vaizlerin iş doyum puanı ortama değeri 96,8982 olarak bulunmuştur. Bu durum vaizlerin iş doyumlarının ortalama değerin üzerinde olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda, vaizlerin iş doyum puanı 96,8982 olarak bulunmuştur. Yapılan hesaplamalarda vaizlerin iş doyumlarının “orta” düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Sökmen (2018), araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma deseni ve ilişkisel araştırma yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın değişkenleri öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri gösteren bir model test edilmiştir. Bu ilişkilerin analizi ise yol analizi (path analysis) ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik (sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı), özerklik, öğretmen katılımı (duyuşsal katılım, bilişsel katılım, sosyal katılım- öğrenciler, sosyal katılım- meslektaşlar) ve iş memnuniyet düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme alt boyutunda düşük düzey, duyarsızlaşma alt boyutunda orta düzey, kişisel başarı alt boyutunda ise düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen öz-yeterliği; öğretmen katılımı, iş memnuniyeti ve özerkliği pozitif ve anlamlı, tükenmişliği ise anlamlı ve negatif yönde yordamaktadır. Öğretmen özerkliği ise öğretmen katılımını anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Çalışmanın sonucunda, önerilen teorik model ile veri uyumunun iyi olduğu belirtilmiştir.

Akça (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma, din görevlilerinin mesleki doyumunu ölçmeyi, doyumunu etkileyen faktörleri belirlemeyi ve topluma daha verimli hale gelmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Kocaeli ilinin İzmit ilçesinde görev yapan din görevlilerine anket ve Mesleki Doyum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Din görevlilerinin mesleki doyumunu etkileyen

faktörlerin belirlenmesine yönelik bulgular, tablolar ve grafiklerle sunulmuş ve sonuç bölümünde genel bir değerlendirme yapılarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

Baltacı (2019) tarafından yapılan çalışma Diyanet İşleri çalışanlarının iş stresi, iş doyumu, tükenmişlik ve işten ayrılma niyetini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında ilgili kavramlar arasındaki ilişkiler, bu çalışanların ait oldukları demografik değişkenler ve kavramlar içerisindeki ilişki düzeyleri de incelenmektedir. Araştırma, büyükşehir merkezleri (İstanbul, Ankara, İzmir, Mersin, Gaziantep, Samsun & Erzurum) başta olmak üzere Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden 1125 diyanet işleri çalışanı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verileri toplamak için dört farklı ölçek formu kullanılmış ve analizler istatistiksel analiz programı aracılığıyla yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bu çalışanlar orta düzeyde tükenmişlik yaşarken iş doyumu düşük düzeydedir. Diyanet İşleri çalışanları ise yüksek düzeyde iş stresine ve orta düzeyde işten ayrılma niyetine sahiptir. Literatürde Diyanet İşleri çalışanlarının tükenmişlik ve iş doyumlarını belirlemeye çalışan farklı araştırmalar bulunmakla birlikte bu araştırma iş doyumunun kaynağı olarak bilinen iş stresini ölçmeyi amaçlayan öncü bir çalışma olması ve tükenmişlik ve iş stresinin en önemli sonucu olan işten ayrılma niyetidir.

Coştu ve Sancak (2019), Bartın ve Bayburt diyanet işlerinde görev yapan 350 din görevlisinin demografik özellikleri, mesleki algıları ve iş doyumu arasındaki ilişkiye odaklanan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada Kuzgun, Sevim ve Hamamcı tarafından 2005 yılında geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Anket Mart 2019'da Bartın ve Bayburt'ta rastgele seçilen katılımcılara uygulanmış ve veriler t-testi ve ANOVA analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, her iki ilde de din görevlileri arasında iş doyumunun ikamet durumu, mesleki bilgi ve beceriler, amirin tutumu, meslektaşlarla ilişkiler ve hizmet ettikleri toplumla etkileşim açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Fakat, diğer yönlerde demografik özellikler, mesleki algılar ve iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Elde edilen sonuçlar, konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalarla çeşitli açılardan karşılaştırılmıştır. Din görevlilerinin iş doyumlarına yönelik bu tür çalışmalar, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın gerekli önlemleri alması ve hizmet kalitesini artırması açısından büyük önem taşımaktadır..

Yılmaz (2019), Bilecik ili ve ilçelerinde din görevlilerinin mesleğin çeşitli yönlerine ilişkin algıları ile iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir saha araştırması yapmıştır. Çalışmaya farklı rollerde görev yapan toplam 465 din görevlisi dahil edilmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırma, 15 Ağustos 2018 ile 15 Kasım 2018 tarihleri arasında gerçekleştirildi. Bulgular, iş doyum düzeylerinin meslekten ve iş yerinden memnuniyet, mesleğe tutku, mesleki bilgi ve becerilerde algılanan yeterlilik ve uygun

koşullarda meslekten ayrılma olasılığı. İş yerlerinden memnuniyetsizliklerini veya kısmi memnuniyetlerini ifade eden katılımcılar, memnun olanlara kıyasla önemli ölçüde daha düşük iş doyum seviyelerine sahipti. Benzer şekilde, mesleğinden kısmen memnun olanların, tamamen memnun olanlara göre anlamlı olarak daha düşük iş doyumuna sahip oldukları görülmüştür. Yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olduğuna inanan katılımcılar, kendilerini daha az yeterli bulanlara göre daha yüksek iş doyumunu bildirmiştir. Ayrıca, mesleğinden daha az zevk alan bireylerin iş doyum düzeyleri, mesleğinden tamamen zevk alan kişilere göre anlamlı derecede daha düşüktü. Son olarak, uygun koşullar sağlandığında mesleği bırakabileceğini belirten katılımcıların iş doyum düzeyleri diğerlerine göre daha düşük bulunmuştur.

Cüm (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Ordu'nun Korgan ilçesinde görev yapan din görevlilerinin mesleki doyum seviyeleri, çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Kişisel bilgi anketi ve Mesleki Doyum Ölçeği kullanılarak Mayıs 2018'de Korgan ilçe merkezi ve köylerinde görev yapan din görevlilerine uygulanmıştır. Verilerin analizinde varyans analizi, t-testi ve Tukey HSD testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, din görevlilerinin mesleki doyum düzeyleri, görev alanı, görev yeri, maaş durumu, amir tutumu, meslektaş ilişkileri, yaş, eğitim seviyesi, hizmet yılı, izin kullanımı ve mesleki bilgi ve beceri gibi değişkenlere göre incelenmiştir.

Ay (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, Diyanet İşleri Başkanlığı çalışanlarının örgütsel adalet algısı ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemektir. Literatürde yapılan çalışmalar, örgütsel adalet ile iş doyumunu arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak Diyanet İşleri Başkanlığı çalışanları arasında bu ilişkiye yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. İş doyumunu, çalışanların işlerinden tatmin olma derecesini ifade etmekte olup, bu durum çalışanların iş verimini artırabilmektedir. Bu çalışmada, ilişkisel ve betimsel bir anket kullanılmış ve veri toplamak için örgütsel adalet ve iş doyumunu anketleri kullanılmıştır. Örneklemi Antalya ilinde Diyanet İşleri Başkanlığı'nda görev yapan 380 çalışan oluşturmaktadır. Verilerin analizinde Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ve Pearson Korelasyon Katsayısı gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Diyanet İşleri Başkanlığı çalışanlarının örgütsel adalet algısı ile iş doyumunu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca, örgütsel adalet algısının iş doyumunu düzeyinin %17'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Koç ve Koç (2020), yaygın olarak tanınan din eğitimi kurumlarındaki Kur'an kursu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini belirlemek ve iş doyumlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi

kullanılmış ve Kuzgun, Sevim ve Hamamcı tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya 2019 yılında İstanbul'un Sancaktepe ve Kartal ilçelerinde görev yapan Kur'an kursu eğitmenleri dahil edilmiştir. Bulgular, öğretim elemanlarının iş doyum düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Medeni durum, eğitim düzeyi ve ders verdikleri öğrenci sayısı gibi faktörlerin iş doyum düzeylerini etkilediği bulunmuştur. Mesleki gelişim fırsatlarına sahip olmanın öğretim elemanlarının bağlılığını, memnuniyetini ve daha gönüllü çalışma isteğini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Bu çalışma, Kur'an kursu okutmanlarının iş doyumlarını ölçmek, hem araştırmacılara hem de uygulamacılara rehberlik etmesi açısından alana değerli katkılardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Alanda yapılan araştırmalarda öğretmenlerde iş doyumunu konusu, her zaman ilgi çeken konular arasında olmuştur. İnsan yetiştirmeye odaklı bir meslek grubu olan öğretmenlerin yaptıkları işten doyum almaları, onlarda olumlu özelliklerin geliştirilmesini desteklemiş; olumsuz özelliklere karşı da iş doyumunu duygusu kalkan görevi üstlenmiştir. Bu çıkarım alanda yapılan güncel çalışma sonuçlarıyla desteklenmektedir.

Alanda yapılan güncel çalışmaların bazılarında öğretmenlerde iş doyumunun istenen davranışların gelişmesine nasıl katkı sağladığı yönünde dikkat çekici sonuçlara rastlanmaktadır (Annakkaya, 2022; Bakan, 2021; Bal, 2021; Başar, 2022; Deveci, 2021; Doğan, 2021; Kaygusuz vd., 2021; Öcal, 2020). Akademik araştırmalardan “Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki”nin incelendiği çalışmanın sonucunda pozitif ilişki belirlenmekle birlikte ödül gücünün iş doyumunun anlamlı yordayıcısı olduğu kanıtına ulaşılmıştır. Buradan hareketle iş doyumunu, olumlu özelliklerin gelişmesini desteklediği gibi olumlu duygulara bağlı olarak artmaktadır. Alanda yapılan bazı güncel çalışmalarda ise istenmeyen davranışların iş doyumunu düşürdüğüne önemine dikkat çeken sonuçlar tespit edilmiştir (Atabay, 2020; Erenel, 2022; Erkmen, 2022; Tipi, 2022). Buradan hareketle istenmeyen davranışlara neden olan etkenlerin belirlenerek çözüm önerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin iş doyum düzeyinin daha yüksek algılanması sonucunu sağlayabilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### Yöntem

#### Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, araştırmanın probleminin çözümü için karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem, bir problemin çözümü için nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının, yöntem ve tekniklerinin birleştirilerek, problemin çözümünde çok daha etkili öneriler ortaya koymayı sağlayan araştırma yöntemidir (Gökçek 2013). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri, farklı veri toplama ve analiz tekniklerini kullanarak araştırma problemlerine cevap aramaktadır. Nicel yaklaşım, verilerin sayısal ifadelerle analiz edilerek araştırma probleminin genel bir anlayışını ortaya koymayı hedeflerken; nitel yaklaşım, verilerin derinlemesine incelenerek araştırma probleminin daha ayrıntılı anlaşılmasını sağlamayı amaçlar. Nitel yaklaşım, araştırmaya katılan bireylerin görüşlerini, deneyimlerini ve tutumlarını derinlemesine analiz ederek örneklemdaki az sayıda bireylerin verilerini kullanır. Bu yaklaşımın amacı, araştırma sorusunu derinlemesine anlamak ve örneklemdaki bireylerin deneyimlerinin zenginleştirilmesidir. Diğer yandan, nicel yaklaşım, verilerin sayısal ifadelerle toplanması ve analiz edilmesi yoluyla, daha büyük bir örnekleme dayalı olarak genellemeler yapmayı hedefler.

Her iki yaklaşımın da avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Nitel yaklaşımın derinlemesine analiz yapması, örneklemin küçüklüğünden dolayı sonuçları genellemekte zorlanması anlamına gelirken, nicel yaklaşımın büyük örneklemeler kullanarak sonuçları genelleme potansiyeli vardır ancak bireylerin deneyimlerini ve görüşlerini tam olarak yansıtmayabilir. Karma yöntem, her iki yaklaşımın avantajlarını birleştirerek, verilerin daha ayrıntılı analizini sağlayan nitel yaklaşımın derinlemesine yorumlama gücüyle, daha büyük örneklemeleri analiz etme potansiyeli olan nicel yaklaşımın genelleme gücünü birleştirir. Karma yöntem araştırması, belirli paradigmaların nicel veya nitel araştırma ile ilişkilendirilmesi yerine, araştırma sorusuna en uygun olan yöntemi kullanarak, daha kapsayıcı bir araştırma paradigması sunar. Bu sayede, hem araştırma sorularının daha detaylı bir şekilde cevaplanması, hem de verilerin daha anlamlı bir şekilde yorumlanması sağlanabilir (Creswell & Plano Clark, 2018).

Karma yöntem araştırmasına geçmeden önce, araştırmanın bu yönteme uygun olup olmadığını belirlemek önemlidir. Bu nedenle, araştırma problemlerinin karma araştırma

yöntemine uygunluğunu belirlemek için bazı ihtiyaçlar bulunmaktadır. Bunları Creswell ve Plano Clark (2018) şu şekilde sıralamaktadır:

Birinci ihtiyaç, nicel veya nitel veri kaynağının yetersiz olmasıdır. Bir araştırma probleminin tamamını anlamak için yalnızca nicel veya nitel veriler yetersiz olabilir. Böyle durumlarda, karma yöntem araştırması, araştırmacının eksik olan verileri tamamlamasına yardımcı olabilir.

İkinci ihtiyaç, nicel sonuçların ne anlama geldiğine dair ek açıklama getirmektir. Nicel veriler, araştırma sonuçlarını sayısal olarak ölçülebilir hale getirir. Ancak bu sonuçlar yalnız başına anlam ifade etmeyebilir ve açıklamalar gerektirebilir. Bu nedenle, karma yöntem araştırması, nicel sonuçlara ek açıklamalar getirerek anlamını daha net bir şekilde ortaya koyabilir.

Üçüncü ihtiyaç, nitel yolla elde edilen bulguların genellenip genellenemeyeceğini test etmek istemektir. Nitel veriler, belirli bir örnekleme odaklanarak daha ayrıntılı bir anlayış sağlar. Ancak, nitel verilerin bu örneklemeyle sınırlı kalması, sonuçların genelleştirilemeyeceği anlamına gelebilir. Bu nedenle, karma yöntem araştırması, nitel verilerin genelleştirilebilirliğini test etmek için nicel verilerle birleştirebilir.

Dördüncü ihtiyaç, nicel ya da nitel yöntemle çalışılan bir araştırmayı diğer yöntem verileriyle geliştirmeyi sağlamaktır. Nicel ve nitel veriler farklı perspektifler sağlar. Karma yöntem araştırması, bu farklı perspektiflerin birleştirilerek daha kapsamlı bir anlayış elde edilmesine yardımcı olabilir.

Beşinci ihtiyaç, kuramsal bir yaklaşım, araştırma sorusuna yanıt bulmak için bir çerçeve oluşturabilir ve araştırmanın temelinde yatan teorik bağlamı sağlamlaştırabilir. Bu yaklaşım, araştırmacıya, verilerin analizini, yorumlanmasını ve sonuçlarının çıkarılmasını kolaylaştıran bir yol sağlar.

Altıncı ihtiyaç, çoklu araştırmalarda, farklı aşamaları birbirine bağlamak ve araştırma amacını netleştirmek önemlidir. Bu yaklaşım, araştırma sürecindeki her bir adımın bir amaca hizmet ettiğini ve bir sonraki adımın ne olması gerektiğini belirleyen bir yol haritası oluşturur. Bu sayede araştırmacı, verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması aşamalarında tutarlılık sağlayabilir.

Karma yöntem araştırmaları için en hassas konulardan biri, nicel ve nitel veri setlerinin nasıl birleştirileceği konusudur. Bu konuda üç temel desen bulunmaktadır (Creswell, 2017): birleştirme deseni, açıklayıcı ardışık desen ve keşfedici ardışık desen. Birleştirme deseni, nicel ve nitel verilerin birbirinden ayrı olarak toplandığı ve daha sonra birleştirildiği bir desendir. Açıklayıcı ardışık desen ise, nicel verilerin ilk olarak toplandığı

ve daha sonra nitel verilerin toplandığı bir desendir. Keşfedici ardışık desen ise, nitel verilerin önce toplandığı ve daha sonra nicel verilerin toplandığı bir desendir.

Karma yöntem araştırmalarında veri birleştirme deseninin doğru seçilmesi, araştırmanın amacına ve verilerin doğasına bağlıdır. Doğru birleştirme deseni seçilmezse, verilerin doğru bir şekilde birleştirilememesi ve araştırmanın güvenilirliğinin tehlikeye girmesi söz konusu olabilir. Bu nedenle, karma yöntem araştırmalarında veri birleştirme desenleri dikkatli bir şekilde seçilmelidir.

Bu araştırmada, din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin açıklanmasına yönelik bir karma yöntem araştırma deseni olan açımlayıcı ardışık desen kullanılmaktadır.

Açımlayıcı ardışık desen, karma yöntem araştırmasının en yaygın kullanılan desenlerinden biridir. Bu desenin amacı, nicel aşama ile başlayarak elde edilen sonuçlardaki ilişkileri ve yönelimleri açıklayabilmek için nitel bir çalışma yürütmektir. Açımlayıcı ardışık desenin en büyük avantajı, iki aşamadan oluşmasıdır ve bu aşamalar birbirine kolaylıkla bağlanabilmesidir. İlk aşamada, nicel veri toplanarak analiz edilir. Bu aşamada, belirli bir araştırma sorusu veya hipotezi test etmek için bir hipotez testi veya regresyon analizi gibi nicel teknikler kullanılabilir. Bu aşamada, veriler sayısal formatta toplanır ve analiz edilir. İkinci aşamada, nitel veri toplanarak analiz edilir. Bu aşamada, hangi soruların sorulacağı ve hangi konunun irdelenmesi gerektiği nicel sonuçlara dayandırılarak belirlenir. Nitel veri toplama araçları, genellikle açık uçlu sorular içeren görüşme veya odak grupları gibi teknikleri kullanır. Nitel veriler, sözlü veya yazılı metinler olarak toplanır ve ardından analiz edilir.

Son olarak, nitel sonuçların nicel sonuçların açıklanmasına nasıl bir katkı sağladığına dair çıkarımda bulunulur ve araştırmanın amacına uygun olarak bütünde ulaşılan sonuç yorumlanır. Bu aşamada, nicel ve nitel verilerin birleştirilerek ortaya çıkan sonuçların bir arada yorumlanması gerekmektedir. Bu desen, birbirine bağlı iki aşama içerdiği için, araştırmacıların nicel ve nitel verileri birlikte analiz etme ve sonuçları yorumlama becerisine ihtiyaç duymaktadır (Creswell, 2017; Creswell & Plano Clark, 2018).

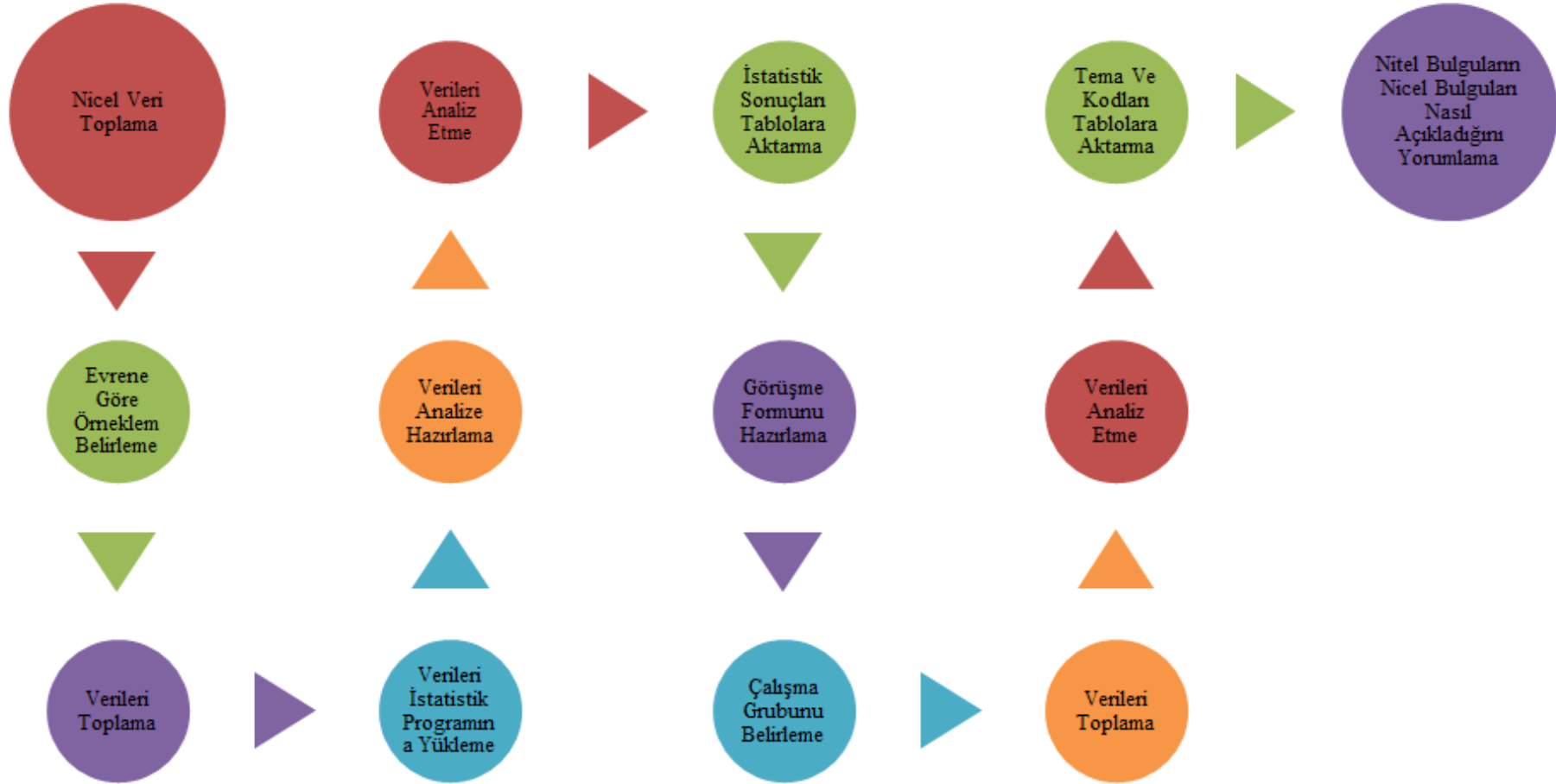
Karma yöntem araştırmalarında araştırma süreçlerinin diyagramize edilmesi, araştırmanın yapısının daha net bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Bu diyagramlar, araştırmanın hangi aşamalarının hangi sırayla yapılacağını ve her aşamanın ne tür bir çıktı sağlayacağını gösterir. Bu sayede, araştırmacılar veri toplama, veri analizi, birleştirme ve yorumlama süreçlerini daha verimli bir şekilde yönetebilirler (Creswell, 2017).

Creswell'in Açımlayıcı Ardışık Desen Diyagramı, bu tür bir diyagramın örneklerinden biridir. Bu diyagramda, araştırma süreci iki aşamalı olarak gösterilir: nicel veri toplama ve analiz aşaması ve nitel veri toplama ve analiz aşaması. Bu aşamalar arasında döngüler bulunur, çünkü nitel aşama, nicel sonuçların incelenmesi ve yönlendirilmesi üzerine kurulmuştur. Diyagram Ayrıca veri birleştirme ve yorumlama süreçlerini gösteren oklarla tamamlanır. Bu tür görsel araçlar, araştırmanın hangi aşamasında olduklarını ve ne kadar ilerlediklerini görsel olarak takip etmek isteyen araştırmacılara da yardımcı olabilir. Ayrıca araştırmacıların sonuçları daha iyi anlamalarına yardımcı olur ve araştırmanın raporlanmasını kolaylaştırır (Creswell, 2017). Bu araştırmadaki süreçleri gösteren diyagram Şekil 7'de gösterilmiştir.





Şekil 7. Araştırmacı Tarafından Uyarlanmış Açımlayıcı Ardışık Desen Diyagramı



### ***Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Araştırma Deseni***

Nicel araştırmalar, genellikle pozitivist epistemoloji temelinde yürütülmektedir. Pozitivist epistemoloji, belirli ontolojik varsayımlara dayanmaktadır. Bu varsayımlar arasında, dış gerçekliğin duyularla bilinebilir olması, duyular yoluyla elde edilen bilginin nesnel olduğunun kabulü ve sosyal bilimlerde de fen bilimlerinde olduğu gibi nesnelerin ele alınarak incelenebilmesi yer almaktadır. Nicel araştırmalar, pozitivist epistemoloji temelinde yürütüldüğü için araştırmacılar verileri önceden belirlenmiş ölçütler ve standartlar doğrultusunda toplarlar. Bu veriler sayısal olarak ifade edilebilir ve analiz edilebilir. Araştırmacılar, nicel verileri toplayarak, istatistiksel yöntemler kullanarak ve sonuçları yorumlayarak, araştırma sorularına yanıt bulmayı amaçlarlar (Sözbilir, 2015).

Nicel araştırma yaklaşımları, betimsel, ilişkisel ve deneysel desenler olarak üç farklı kategoriye ayrılabilir. Betimsel araştırma deseni, tarama, tarihi ve etnografik araştırma yöntemleriyle yürütülebilir. İlişkisel araştırma deseni ise değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye dayalıdır ve korelasyonel/ilişkisel ve nedensel karşılaştırma yöntemleri kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2010).

Bu çalışmada, araştırma amacına uygunluğu nedeniyle betimsel tarama yöntemi ve korelasyonel/ilişkisel yöntem tercih edilmiştir. Betimsel tarama yöntemi, araştırma konusu hakkında genel bir bakış elde etmek için kullanılırken, korelasyonel/ilişkisel yöntem ise araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri incelemek için kullanılır. Bu yöntemler sayesinde, araştırma sorularına yanıt bulmak ve verileri analiz etmek mümkün hale gelir.

Betimsel yöntem, bir olgunun tanımlanması ve üzerinde bilgi toplanması için uygun bir araştırma yöntemidir (Özdemir, 2015). Bu çalışmada, din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyumunu arasındaki ilişki araştırılmaktadır. Bu nedenle, betimsel araştırma deseni tercih edilmiştir. Ancak, değişkenler arasındaki ilişkiler hakkında bilgi sahibi olmak sadece betimsel desenle mümkün olmadığından, araştırmanın nicel boyutu, betimsel desenin yanı sıra ilişkisel desenle de kurgulanmıştır. İlişkisel araştırma deseni, deneysel araştırmalar kadar kesin sonuçlar sağlamasa da değişkenler arasındaki ilişkileri belirleme ve sonuçları tahmin etme fırsatı sunan yararlı bir yöntemdir. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek için istatistiksel testler kullanılır. Bu araştırma deseninde, değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediğini görmek için korelasyonel istatistikler kullanılır. Değişkenler arasında tutarlı bir değişim olduğu görüldüğünde, iki değişkenin birlikte değiştiği ve ortak varyansa sahip olduğu anlaşılır (Tekbıyık, 2015). Yapılan araştırmada da bu yaklaşım benimsenmiştir.

### ***Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Araştırma Deseni***

Nitel çalışmaların temelinde dört felsefi yaklaşım bulunmaktadır: ontoloji, epistemoloji, aksiyoloji ve metodoloji. Ontoloji, gerçekliğin doğası ve özellikleriyle ilgilidir. Bu yaklaşımda, birçok gerçeklik fikri benimsenir ve farklı gerçeklikler keşfedilir. Bu bulgular, farklı bakış açılarını yansıtan bireylerin orijinal ifadelerinden oluşan temaları içerir. Nitel araştırmalarda, veriler tümevarımsal bir şekilde organize edilerek temalar oluşturulur. Bu süreç, temalar ve veri tabanları arasında ileri-geri çalışma gerektirir. Bu çalışmalar, kapsamlı bir tema listesi oluşturulana kadar devam eder (Creswell, 2013). Bu araştırmanın nitel boyutu, ontolojik bir yaklaşım kullanarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar için farklı desenler kullanılabilir. Bu araştırmada kullanılan desen, olgu bilim araştırmasıdır.

Olgu bilim veya fenomenolojik olarak adlandırılan araştırma deseni, katılımcıların bir fenomeni nasıl deneyimlediklerine odaklanır. Temel amaç, söz konusu fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya dahil etmektir. Bu tür bir araştırmada, katılımcıların deneyimlerine dayanarak, tüm deneyimlerin ortak yönlerini tanımlayan bütüncül bir betimleme ortaya çıkarılır. Kısacası, olgu bilim araştırma deseni, bireylerin deneyimleri üzerinde derinlemesine inceleme yapar ve bu deneyimlerin ne anlama geldiğine bakar. Bu çalışmalar sonucunda, deneyimlerin özüne ulaşılacağı varsayılır (Aydın, 2015).

Bu araştırmanın nitel boyutunda olgu bilim araştırma deseni kullanılmış ve veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşme, belirli bir konu veya olayla ilişkili kişiler hakkında derinlemesine bilgi sağlamak amacıyla gerçekleştirilen bir iletişim sürecidir. Görüşme yöntemi, diğer iletişim yöntemlerinden farklı olarak katılımcıların kendi sözcükleriyle düşüncelerini ifade etmelerine ve araştırmacıların derinlemesine anlamalarını sağlayan zengin veriler elde etmelerine olanak tanır (Cansız & Aktaş, 2015). Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının belli bir konu hakkında önceden belirlenmiş soruları sorması ve katılımcıların bu sorulara cevap vermeleriyle yürütülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacının belirli bir çerçevede soruları sormasına olanak tanıyan, ancak katılımcıların cevaplarını özgürce ifade etmelerine izin veren bir yapıya sahiptir.

Elde edilen görüşme verileri, tematik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntem, verilerin tümevarımsal bir şekilde organize edilerek kategorilerin belirlenmesini sağlar. Analiz sürecinde, veriler defalarca okunarak anlamları anlaşılmış ve benzerlikler tespit edilmiştir. Daha sonra, benzerlikler ve ortak noktalar kategoriler altında toplanmıştır.

Kategorilere bağı kodlar oluşturulmuştur. Sonuç olarak, bu yöntem aracılığıyla elde edilen veriler, araştırmacıların araştırma sorularına cevap bulmasına ve sonuçlarını anlamlı bir şekilde rapor etmesine olanak tanımıştır.

## **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için nicel yöntem ve nitel yöntem için çalışma grubunu belirleme aşamaları ayrı ayrı ele alınmıştır.

### ***Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Örneklem Grubunun Oluşturulması***

Araştırmanın doğru katılımcılarla yürütülebilmesi için örneklem grubunu belirlerken dikkatli hareket edilmesi önem arz etmektedir. Araştırmayla ilgili yasal ve etik izinlerin alınması, uygun bir örneklem yönetiminin belirlenmesi ve örneklem büyüklüğünün hesaplanmasıdır. Araştırmacıların örnekleme yöntemi seçimi konusunda dikkatli olmaları ve çalışmalarının amacına en uygun örnekleme tekniğini kullanmaları gerekmektedir (Creswell, 2017). Bu çalışmada nicel analiz örnekleme yöntemi olarak, amaca yönelik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasında kullanılabilir. Ancak özellikle nicel verilerin toplanmasında sıkça kullanılan bir yöntemdir. Nicel araştırmalarda hedeflenen popülasyonu en iyi şekilde temsil etmek ve elde edilecek sonuçların genellenebilirliğini arttırmak amacıyla, örnekleme yer alacak katılımcılar özenle seçilir. Bu nedenle amaca yönelik örnekleme yöntemi, nicel araştırmalar için uygun bir yöntem olarak kabul edilir. Ayrıca amaca yönelik örnekleme yöntemi, evrenin belirli bir özelliğini temsil edebilecek bireyleri veya birimleri seçerek araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırır (Miles & Huberman, 1994).

Bu kapsamda araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) görev yapan din dersi öğretmenlerinin tamamıdır. Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilen bilgiye göre, merkezde idarecilik görevi olmayan toplamda 340 din dersi öğretmeni olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın içerisinde okul yönetimiyle ilgili sorular bulunduğundan, idarecilik görevi üstlenen din dersi öğretmenleri çalışma kapsamına alınmamıştır. Dolayısı ile araştırma evrenini oluşturan 340 din dersi öğretmeni, idarecilik görevinde bulunmayan din dersi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada, evren belli bir amaca yönelik daraltıldığı için, örnekleme yöntemlerinden amaca yönelik örnekleme yöntemi kapsamında değerlendirilmektedir. Amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem seçildiğinde, örneklemin seçiminde belirli özellikler göz önünde bulundurulduğundan, örneklemin evreni temsil gücü de yüksek olacaktır.

Araştırmada amaçsal örneklem yönteminde kriter belirleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma kriteri araştırmacı tarafından belirlenmiş olup okul yöneticisi olan din dersi öğretmenleri araştırma dışında tutulmuştur. Katılımcılara uygulanan ölçeklerde okul yöneticilerine yönelik maddeler bulunduğu için katılımcılar objektif cevaplar oluşturabilmesi için bu kriter belirlenmiştir.

Örneklemin hesaplanması için ise Ural ve Kılıç'ın 0.05 hata payı ile 340 kişiden oluşan bir evren için 181 kişinin örneklem için yeterli olduğu görüşü esas alınmıştır (Ural & Kılıç, 2013). Bu araştırma, 2019-2020 yılı Erzurum Merkez ilçelerinde (Aziziye, Palandöken, Yakutiye) görev yapan din dersi öğretmenlerinden seçilen örneklem ile sınırlıdır. Örneklem bu kapsamda Erzurum Merkez ilçelerinde görev yapan din dersi öğretmenleri arasından seçilmiş olup 181 din dersi öğretmeni araştırmanın örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklem grubuna ait özellikler tablo olarak sunulmuştur:

**Tablo 3.** *Araştırmanın Nicel Boyutu İçin Seçilen Katılımcıların Demografik Özellikleri*

| Özellikler    |                                           | F   | %    |
|---------------|-------------------------------------------|-----|------|
| Cinsiyet      | Erkek                                     | 106 | 58.6 |
|               | Kadın                                     | 75  | 41.4 |
| Yaş Grubu     | 23-29                                     | 49  | 27.1 |
|               | 30-34                                     | 39  | 21.5 |
|               | 35-44                                     | 57  | 31.5 |
|               | 45+                                       | 36  | 19.9 |
| Medeni Durum  | Evli                                      | 148 | 81.8 |
|               | Bekar                                     | 33  | 18.2 |
| Branş         | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | 110 | 60.8 |
|               | İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği          | 71  | 39.2 |
| Eğitim Durumu | Lisans                                    | 138 | 76.2 |
|               | Yüksek Lisans                             | 43  | 23.8 |
| Okul Düzeyi   | İlkokul                                   | 6   | 3.3  |
|               | Ortaokul                                  | 61  | 33.7 |
|               | Lise                                      | 114 | 63   |
| Mesleki Kıdem | 0-5 yıl                                   | 61  | 33.7 |
|               | 5-10 yıl                                  | 52  | 28.7 |
|               | 10-20 yıl                                 | 40  | 22.1 |
|               | 20-30 yıl                                 | 23  | 12.7 |
|               | 30 yıl ve yukarısı                        | 5   | 2.8  |

Tablo incelendiğinde katılımcıların % 58.6'sının erkek ve % 41.4'ünün kadın olduğu görülmektedir. Yaş grubu açısından ele alındığında ise katılımcıların % 27.1'inin 23-29, % 21.5'inin 30-34, % 31.5'inin 35-44 ve % 19.9'unun 45 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 81.8'inin bekar ve % 18.2'sinin ise evli olduğu görülmektedir. Branş açısından ise katılımcıların % 60.8'inin DKAB Öğretmenliği branşında ve % 39.2'sinin İHL Meslek

Dersleri Öğretmenliği branşında olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 76.2'sinin lisans mezunu ve % 23.8'inin ise yüksek lisans ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları okullar incelendiğinde ise, % 3.3'ünün ilkokulda, % 33.7'sinin ortaokulda ve % 63'ünün lisede görev yaptığı tespit edilmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemleri incelendiğinde ise, % 33.7'sinin 5 yıldan az süredir, % 28.7'sinin 5-10 yıl arası süredir, % 22.1'inin 10-20 yıl arası süredir, % 12.7'sinin 20-30 yıl arası süredir ve % 2.8'inin 30 yıl ve üzeri süredir öğretmenlik yaptığı görülmektedir.

### ***Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Çalışma Grubunun Belirlenmesi***

Nitel örnekleme yöntemleri, araştırmacıların belirli bir araştırma problemine odaklanmalarını ve bu problemi en iyi şekilde anlamalarını sağlayacak uygun bir çalışma grubu oluşturmalarını hedefler. Bu yöntemler arasında kriter örnekleme, olgusal örnekleme ve ölçüt örnekleme gibi çeşitli teknikler yer alır. Özellikle olgu bilim araştırması gibi nitel araştırma desenlerinde, çalışılan olguya yönelik deneyimlere sahip bireyleri temsil eden kişilerden oluşan bir çalışma grubu seçmek oldukça önemlidir. Bu, araştırmacının elde ettiği verilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini artıracak ve sonuçların genelleştirilebilirliğini sağlayacaktır (Creswell, 2013). Kriter örnekleme yöntemi, araştırmacının belirli ölçütlere göre çalışma grubunu seçtiği bir örnekleme yöntemidir. Bu ölçütler, çalışılan konunun derinlemesine anlaşılması için önemli olan özellikleri kapsar. Açımlayıcı ardışık desen gibi bir nitel araştırma deseninde, önce bir nicel aşama gerçekleştirilir ve daha sonra nitel aşama yapılır. Bu durumda, nicel aşamada sorulan sorulara verilen cevaplar, nitel aşamaya katılacak kişilerin tespit edilmesinde kılavuzluk edecektir (Creswell 2018; Baltacı, 2018).

Araştırmanın nitel boyutunda, nicel yöntemle ortaya çıkan ilişkisel bulgular hakkında ayrıntılı ve derinlemesine bilgi edinmek için nicel boyutta seçilen örneklem içerisinde kriter örnekleme tekniği ile nitel aşama için örneklem oluşturulmuştur. Nitel boyutun çalışılacağı örneklem grubu için kriterler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Araştırmada katılımcıların “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği” ve “Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği”ndeki maddeleri cevaplaması ve görüşmeye katılmaya gönüllü olması.
- Din dersi öğretmeni olarak nitelendirilen DKAB öğretmenleri ile İmam Hatip Lisesi Meslek Dersi öğretmenlerinden birbirine yakın oranda katılımcı belirlenmesi.
- Sosyodemografik özellikleri temsil edecek şekilde katılımcı sayısının düzenlenmesi.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin kriterler belirlenirken nicel bulguların derinlemesine açıklanması hedeflendiği gibi maksimum çeşitlilik oluşturulması da hedeflenmiştir.

Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, nitel araştırmalarda incelenen olguya ilişkin en geniş ve derinlemesine bilgi elde etmek için kullanılan bir yöntemdir (Baltacı, 2018). Nitel araştırmalarda önemli bir başka husus da çalışma grubu oluşturulurken örneklem büyüklüğünün hesaplanması konusudur. Geleneksel yaklaşıma göre, nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü başlangıçta hesaplanmak yerine veri doygunluğuna ulaşıldığı noktada belirlenir. Yani, önceki katılımcılardan toplanan verilerin aynı bulguların tekrarı olması ve yeni kodların ortaya çıkmasına sebep olmaması durumunda veri doygunluğuna ulaşıldığı kabul edilir (Creswell, 2017).

Araştırmanın nitel boyutu için katılımcı sayısının belirlenmesinde veri doygunluğu esas alınmıştır. Bu nedenle, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak elde edilen veriler, doygunluğa ulaşıncaya kadar toplanmıştır. Bu şekilde 18 DKAB öğretmeni, 13 İHL meslek dersi öğretmeni olmak üzere 31 katılımcı araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Katılımcılara ait demografik özellikler tablo halinde sunulmuştur.

**Tablo 4.** *Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Seçilen Katılımcıların Demografik Özellikleri*

| Özellikler   | Katılımcı kodları | n                                                                                             | n  |
|--------------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Cinsiyet     | Erkek             | DKÖ1, DKÖ2, DKÖ3, DK11, DKÖ12, DKÖ14, DKÖ15, DKÖ16, DKÖ17,                                    | 9  |
|              | Kadın             | DKÖ4, DKÖ5, DKÖ6, DKÖ7, DKÖ8, DKÖ9, DKÖ10, DKÖ13, DKÖ18,                                      | 9  |
| Yaş Grubu    | 23-29             | DKÖ2, DKÖ3, DKÖ4, DKÖ5, DKÖ6, DKÖ8, DKÖ9, DKÖ10, DKÖ11, DKÖ13                                 | 10 |
|              | 30-34             | DKÖ7, DKÖ12, DKÖ14, DKÖ16, DKÖ17, DKÖ18,                                                      | 6  |
|              | 35-44             | DKÖ1, DKÖ15                                                                                   | 2  |
|              | 45+               | İHLÖ1, İHLÖ4, İHLÖ12, İHLÖ13, İHLÖ2, İHLÖ3, İHLÖ5, İHLÖ6, İHLÖ7, İHLÖ8, İHLÖ9, İHLÖ10, İHLÖ11 | 9  |
| Medeni Durum | Evli              | DKÖ1, DKÖ3, DKÖ5, DKÖ7, DKÖ8, DKÖ9, DKÖ11, DKÖ15, DKÖ16, DKÖ18                                | 10 |
|              | Bekar             | DKÖ2, DKÖ4, DKÖ6, DKÖ10, DKÖ12, DKÖ13, DKÖ15, DKÖ17                                           | 8  |

**Tablo 4. (devamı)**

|               |                                           |                                                                                                            |    |                                                                                              |    |
|---------------|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Brans         | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | DKÖ1, DKÖ2, DKÖ3, DKÖ4, DKÖ5, DKÖ6,DKÖ7, DKÖ8, DKÖ9, DKÖ10,DKÖ11, DKÖ12, DKÖ13,DKÖ15, DKÖ16, DKÖ17, DKÖ18, | 18 |                                                                                              |    |
|               | İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği          |                                                                                                            |    | İLHÖ1, İLHÖ2, İLHÖ3, İLHÖ4, İLHÖ5, İHLÖ6, İHLÖ7, İHLÖ8, İHLÖ9,İHLÖ10, İLHÖ11, İLHÖ12, İLHÖ13 | 13 |
| Eğitim Durumu | Lisans                                    | DKÖ1, DKÖ2, DKÖ3, DKÖ5, DKÖ7, DKÖ8, DKÖ9, DKÖ10,DKÖ11, DKÖ12, DKÖ13,DKÖ15, DKÖ16, DKÖ17, DKÖ18,            | 16 | İLHÖ1, İLHÖ2, İLHÖ3, İLHÖ4, İLHÖ5, İLHÖ7, İHLÖ9,İHLÖ10, İLHÖ11, İLHÖ12, İLHÖ13               | 11 |
|               | Yüksek Lisans                             | DKÖ4,DKÖ6,                                                                                                 | 2  | İHLÖ6, İHLÖ8                                                                                 | 2  |
| Mesleki Kıdem | 0-5 yıl                                   | DKÖ2, DKÖ3,DKÖ6,DKÖ7, DKÖ10,DKÖ13, DKÖ14,                                                                  | 7  |                                                                                              |    |
|               | 5-10 yıl                                  | DKÖ1, DKÖ4, DKÖ5, DKÖ8, DKÖ9, ,DKÖ11, DKÖ12, ,DKÖ15, DKÖ16, DKÖ17, DKÖ18,                                  | 11 |                                                                                              |    |
|               | 10-20 yıl                                 |                                                                                                            |    | İLHÖ1, İLHÖ2<br>İLHÖ7<br>İLHÖ12, İLHÖ13                                                      | 5  |
|               | 20-30 yıl                                 |                                                                                                            |    | İLHÖ4,İHLÖ6,<br>İHLÖ8, İHLÖ10,                                                               | 4  |
|               | 30 yıl ve yukarısı                        |                                                                                                            |    | İLHÖ3,İLHÖ5<br>İHLÖ9,İLHÖ11                                                                  | 4  |

Tabloya bakıldığında 18’i erkek 13’ü kadın toplam 31 din dersi öğretmenin katıldığı görülmektedir. Buna göre erkek katılımcı sayının kadın katılımcı sayısından fazla olduğu belirtilebilir. Bu öğretmenlerin yaş grupları özelliğine göre en fazla katılımın “23-29” yaş grubunda olduğu belirtilebilir. Medeni durum özelliğine göre katılımın evli olanlarda fazla olduğu; brans özelliğine göre oranların birbirine yakın olmakla birlikte DKAB öğretmenlerinin sayısının İHL Meslek Dersleri Öğretmenleri sayısından fazla olduğu ifade edilebilir. Eğitim durumu özelliğine göre tablo incelendiğinde, lisans düzeyinde olan öğretmen sayısının fazla olduğu; mesleki kıdem özelliği olarak en fazla katılımın 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde gerçekleştiği görülmektedir. Tabloda verilen demografik özellikler genel olarak değerlendirildiğinde lisansüstü eğitim düzeyinde olan katılımcı sayısının oldukça az olduğu anlaşılmaktadır. Tablo incelendiğinde İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin tamamının mesleki



kıdem olarak 10 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinin mesleki deneyimlerinin 10 yıl ile 30 yıl ve üzerinde olduğu ifade edilebilir. Kıyaslama yapıldığında çalışma grubunda yer alan DKAB öğretmenlerinin İHL Meslek Dersleri öğretmenlerinden daha az kıdem sahibi oldukları belirlenmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği, Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formudur.

### ***Kişisel Bilgi Formu***

Araştırmanın nicel ve nitel boyutu için 8. soruya kadar aynı soruları içeren 2 adet kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Hem nicel hem de nitel boyutta ortak olan 7 soruda, katılımcılardan cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, eğitim durumu, okul düzeyi ve mesleki kıdemlerine yönelik tanımlayıcı özellikleri belirtmeleri istenmiştir. Nicel kısım için ise katılımcılardan ayrıca; öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme, bu mesleği seçmenizdeki en önemli etken, başka bir kurumda çalışmayı düşünme ve bir tercih imkanınız olsa yine bu mesleği seçme durumuna yönelik oluşturulan 4 soruyu daha cevaplamaları istenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutu için 11 soruluk; nitel boyut için ise 7 soruluk kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikleri belirlemeye yönelik olan kişisel bilgi formları araştırmacı tarafından oluşturulmuştur (bkz. Ek-1, Ek- 4).

### ***Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği***

Araştırmada, din dersi öğretmenlerin eğitim düzeylerini ölçmek amacıyla Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)” kullanılmıştır. ÖEİDÖ, “kesinlikle katılmıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” arasında değer alan 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Toplumsallaştırma boyutunda 12, bireysel farklılıklar boyutunda 5, çok yönlü gelişim boyutunda 5 ve üst öğrenime hazırlama boyutunda 3 olmak üzere 25 maddeden oluşmaktadır. Örnek madde olarak, “Öğrencilerin üst öğrenime en iyi biçimde hazırlandığına inanıyorum.” ve “Öğrencilerin topluma yararlı birer vatandaş olarak yetiştirildiğine inanıyorum.” verilebilir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır.

Akın ve Yıldırım (2015) tarafından tasarlanan Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ) öğretmenlerin eğitime olan inançlarını ölçmek için kullanılan bir ölçektir. Sorular, öğretmenlerin eğitim sürecine ve öğretmenlik mesleğine yönelik inançlarını ölçmektedir. Ölçekte; öğretmenlerin, öğrencilerin başarısında önemli bir etkiye sahip olduğu

ve eğitimin, toplumun gelişmesi için önemli olduğunun altı çizilmektedir. Bu ölçek, öğretmenlerin eğitime olan inançlarını ölçmek ve mesleklerine bakış açılarını anlamak için kullanışlı bir araçtır.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği (ÖEİDÖ)'nün kuramsal dayanağı Rogers'ın "İnanç ve Yaratıcılık" teorisidir. Bu teori, insanların davranışlarını değiştirebilecekleri inancına sahip olduklarında daha yaratıcı, öğrenmeye daha açık ve daha özgüvenli olacaklarını öne sürmektedir. Rogers'a göre, insanlar kendilerine güvenirlerse ve kendilerini kabul ederlerse, öğrenmeye daha açık olacaklardır. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim sürecine inanmaları ve öğrencilerin öğrenme potansiyellerine güvenmeleri, öğrencilerin daha yaratıcı ve özgüvenli olmalarına yardımcı olabilir. ÖEİDÖ, bu teoriyi temel alarak öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini ölçmek için tasarlanmış bir ölçektir. Ölçek, öğretmenlerin eğitim sürecine yönelik inançlarını ve öğrencilerin öğrenme potansiyellerine yönelik güvenlerini ölçer. Bu sayede, öğretmenlerin inançlarının ve güvenlerinin öğrencilerin öğrenme başarısı üzerindeki etkisi daha net bir şekilde anlaşılabilir (Akın & Yıldırım, 2015).

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği Açıkladığı Varyans, Ortalama ve Cronbach Alfa Değerleri

| Boyut                  | Açıkladığı Varyans | Açıkladığı Toplam Varyans | $\bar{x}$ | Cronbach alfa |
|------------------------|--------------------|---------------------------|-----------|---------------|
| Toplumsallaştırma      | 53.06              | 53.06                     | 2.51      | 0.942         |
| Bireysel farklılıklar  | 4.59               | 57.64                     | 2.30      | 0.796         |
| Çok yönlü gelişim      | 3.99               | 61.63                     | 2.80      | 0.739         |
| Üst öğrenime hazırlama | 3.51               | 65.15                     | 2.74      | 0.781         |

Toplumsallaştırma alt boyutunun açıkladığı varyans 53.06, ortalaması 2.51 ve Cronbach alfa değeri 0.942 şeklindedir. Bireysel farklılıklar alt boyutunun açıkladığı varyans 4.59, ortalaması 2.3 ve Cronbach alfa değeri 0.796 şeklindedir. Çok yönlü gelişim alt boyutunun açıkladığı varyans 3.99, ortalaması 2.8 ve Cronbach alfa değeri 0.739 şeklindedir. Üst öğrenime hazırlama alt boyutunun açıkladığı varyans 3.51, ortalaması 2.74 ve Cronbach alfa değeri 0.781 şeklindedir. Ölçeğin geçerliliği de çeşitli yöntemler kullanılarak test edilmiş ve kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

### **Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği**

Araştırma, din dersi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini belirlemek amacıyla Şahin (1999) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği (ÖİDÖ)" kullanılmıştır. Şahin (1999), daha önce geliştirdiği bu ölçeği 12 yıl sonra tekrar kullanarak sonuçları karşılaştırmayı hedeflemiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olup, 42 soru ve altı alt boyut içermektedir. Ölçekte bazı maddeler, anlam ve köken olarak olumsuz iken, bazı maddeler

ise anlam olarak olumsuz ancak köken olarak olumlu niteliktedir. Olumsuz anlam ve köken içeren maddeler, sırasıyla 2, 9, 27, 29, 31, 32, 34, 37, 38 ve 39 numaralı maddelerdir. Olumsuz anlam ama olumlu kökene sahip maddeler ise sırasıyla 7, 10, 12, 14, 15, 19, 21, 23, 28, 35, 40 ve 42 numaralı maddelerdir.

Ölçek “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” olarak 3’lü derecelemeye uygun olarak düzenlenmiştir. Puanlama yapılırken evet seçeneği için “3”, kısmen seçeneği için “2”, hayır seçeneği için “1” şeklinde; ölçekte yer verilen olumsuz maddelerde ise ters yapılmıştır. Ölçekten alınan puanların yorumlanması için ölçekteki aralık sayısı seçenek sayısına bölünerek 0.66 aralık değeri bulunmuştur. Bu değere bir (1) eklenmesiyle oluşan 1-1.66 aralığı “doyumsuz”; 1.67–2.33 aralığı “kısmen doyumlu”; 2.34–3.00 aralığı ise “doyumlu” olarak kabul edilmiştir.

Şahin (1999) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği (ÖİDÖ)" için açık bir kuramsal dayanak belirtilmemektedir. Ancak, ölçeğin geliştirilmesinde iş doyumu kavramı ve önceki çalışmalarda kullanılan benzer ölçekler incelenerek, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir şekilde öğretmenlerin iş doyumunu ölçmeye yönelik tasarlandığı düşünülebilir.

**Tablo 6.** *Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyi Ölçeği Açıkladığı Varyans, Ortalama ve Cronbach Alfa Değerleri*

| Boyut                        | Açıkladığı Varyans | Açıkladığı Toplam Varyans | $\bar{x}$ | Cronbach alfa |
|------------------------------|--------------------|---------------------------|-----------|---------------|
| Yönetim-denetim              | 11.12              | 11.12                     | 1.58      | 0.89          |
| Ücret                        | 9.90               | 21.02                     | 1.58      | 0.81          |
| Başarı - saygınlık - tanınma | 9.00               | 30.02                     | 2.48      | 0.78          |
| Öğretmenlik                  | 8.73               | 38.75                     | 2.44      | 0.75          |
| Bireyler arası ilişkiler     | 5.34               | 44.09                     | 2.43      | 0.74          |
| Veli - öğrenci ilgisizliği   | 5.29               | 49.38                     | 0.76      | 0.74          |

Yönetim-denetim alt boyutunun açıkladığı varyans 11.12, ortalaması 1.58 ve Cronbach alfa değeri 0.89 şeklindedir. Ücret alt boyutunun açıkladığı varyans 9.9, ortalaması 1.58 ve Cronbach alfa değeri 0.81 şeklindedir. Başarı - saygınlık - tanınma alt boyutunun açıkladığı varyans 9, ortalaması 2.48 ve Cronbach alfa değeri 0.78 şeklindedir. Öğretmenlik alt boyutunun açıkladığı varyans 8.73, ortalaması 2.44 ve Cronbach alfa değeri 0.75 şeklindedir. Bireyler arası ilişkiler alt boyutunun açıkladığı varyans 5.34, ortalaması 2.43 ve Cronbach alfa değeri 0.74 şeklindedir. Veli - öğrenci ilgisizliği alt boyutunun açıkladığı varyans 5.29, ortalaması 0.76 ve Cronbach alfa değeri 0.74 şeklindedir.

### ***Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu***

Nitel araştırma, “ çalışma nesnesini nitelendiren -tanımlayan, aydınlatan, açıklayan, keşfeden- şekillerde ifade edilen sosyal fenomenlerin sistematik çalışması” olarak düşünülebilir (Bearman, 2019). Bu, “bireylerin anlamlarını, yorumlarını ve öznel deneyimlerini anlamayı” içerir (Liamputtong, 2009). Nitel araştırmanın amaçlarından biri, insan deneyimine ilişkin daha derin anlayışlar aramaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, bu amaca ulaşmak için kullanılan en yaygın yöntemlerden biri olarak ifade edilmektedir (Bearman, 2019). Bu nedenle araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme yapılması planlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış bir görüşme programı, görüşmecinin katılımcıya sorduğu konuların ve ilgili soruların listesidir. Araştırmacının konuya yönelik hazırlamış olduğu sorularla diğer insanların bakış açıları ve deneyimleri, öğrenmeyi, öğretmeyi ve eğitimle ilgili diğer sosyal olguları nasıl kavramsallaştırdığımız konusunda faydalı bilgiler edinilmektedir. Ayrıca görüşmeler veri toplamak için nispeten kolay bir yol sunar. Bir kişinin deneyimi, düşüncesinden çok farklıdır. Burada olaylara veya davranışlara yapılan vurgu önemlidir. Zengin, yoğun veriler deneyimsel verilerdir (Schultze & Avital, 2011). Deneyimsel verilere ulaşmak için bir program takip etmek önemlidir. Etkili bir program, ilgilenilen olgunun karmaşık, incelikli düşüncelerini ve tanımlarını üreten anlamlı yönlendirmeler içerir. Bunu yapmak için, bu tür yönlendirmeler katılımcıların kendileriyle alakalı olmalıdır - mantıklı ve alakalı olmalıdırlar. Katılımcılar en iyi, eğlenirken, kendilerini tehdit altında veya savunmada hissetmediklerinde ve kendilerine ne sorulduğu konusunda net olduklarında yanıt verirler. Açık uçlu sorular genellikle bu üretken yanıtları üretmenin en iyi yoludur. Patton'ın (2002) yazdığı gibi: Niteliksel sorgulama - stratejik, felsefi ve dolayısıyla metodolojik olarak - veri toplarken önceden belirlenmiş yanıtların dayatılmasını en aza indirmeyi amaçlar. İnsanların kendi sözleriyle yanıt verebilmeleri için soruların gerçekten açık uçlu bir şekilde sorulması gerektiği sonucu çıkar.

Bearman (2019) yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken program takip edilmesini önermektedir ve aşamaları şu şekilde açıklamaktadır:

- İlgilenilen olguyu gösteren temel bir olay veya olaylar dizisi etrafında soruları ifade etmek gerekmektedir. En verimli araştırma görüşmelerinin merkezinde yaşanmış deneyimlerin tasvirleri yer almaktadır.
- Gerçek bir deneyim hakkında nasıl veri elde edeceğinizi düşünerek bu doğrultuda taslak oluşturmak.
- Belirli bir zaman çerçevesi sağlamak yararlıdır.
- Son deneyimlerin zengin veriler üretmesi çok daha olasıdır, çünkü koşullar hafızada taze kalacaktır.

- Kvale (2007) bir görüşmenin "dinamiği"nden bahseder ve bir görüşmecinin görüşmeyi doğal bir konuşma gibi akıtmayı hedeflemesi gerektiğini açıklar.
- Demografik sorular giriş bölümünde yer alabilir ancak bazen kapanış bölümlerinde daha iyidir.
- Temel olgunun keşfi.
- Son düşünceler. Bu, görüşülen kişinin yapmak isteyebileceği herhangi bir yorum için bir fırsat olan en soyut sorulara izin verir. Açık yorum için bir seçenek, Patton'ın (2002) önceden belirlenmiş yanıtların en aza indirilmesi gerektiği gözlemiyle uyumlu önemli bir kapanış sorusudur.
- Pilot uygulama yapılarak eksiklerin tespit edilmesi ve ihtiyaç halinde birden çok pilot uygulama yapılması önerilmektedir.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular hazırlanırken Bearman (2019) belirtmiş olduğu aşamalar takip edilerek oluşturulmuştur. İlk olarak pilot uygulama yapılmış ve soruların analizinin ardından yarı yapılandırılmış görüşme soruları bir Türkçe öğretmeni, alan uzmanı ve danışman hocanın kontrolünden sonra yeniden şekillendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları şu şekildedir:

1. Öğretmenlik mesleği size neyi ifade etmektedir?
2. Öğretmenin rolünü aşağıda belirtilen hususlar doğrultusunda açıklayabilir mısınız?
  - a) Bireylerin toplumsallaştırılmasında ne tür bir rol üstlenmektedir?
  - b) Bireysel farklılıklar neden önemlidir?
  - c) Çok yönlü gelişim sağlarken öğretmenin rolünü açıklayabilir mısınız?
  - d) Üst öğrenime hazırlamak için neler yapılmalıdır?
3. Eğitime inanma kavramını açıklayabilir misiniz?
4. Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanmaları neden önemlidir?
5. İş doyumu kavramını açıklayabilir mısınız? Mesleğinizle ilgili doyum sağladığınız hususlar nelerdir?
6. Okulunuzda iş doyumunuzu düşüren davranışlar nelerdir?
  - a) Öğrenciler,
  - b) Öğretmen arkadaşlarınız,
  - c) Okul yöneticileri açısından değerlendirir misiniz?
7. Size göre eğitime inanma ile iş doyumu arasında nasıl bir ilişki vardır?
8. Sizin eğitime inanma ve iş doyumuyla ilgili eklemek istediğiniz bir soru var mı?

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorularda genelden özele takip edilen bir yaklaşım benimsenmiştir. Deneyimlerinden yola çıkarak katılımcıların mesleğe yönelik

görüşleri (olumlu/olumsuz) sorularak öğretmenlik mesleğinin ne olduğuna yönelik özellikler belirginleştirilmeye çalışılmıştır. Diğer soruda öğretmenin rolünün deneyimsel izlenimlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın asıl odaklandığı konu olan eğitime inanma konusundan önce din dersi öğretmenin mesleğe ve öğretmenin rolüne nasıl yaklaşıldığının öğrenilmesi önemli görülmüştür. Bu sorulara alınan cevapların eğitime inanmaya yönelik görüşlerin yorumlamasına katkı sağlayacağı ön görülmüştür. Eğitime inanma ile ilgili sorudan sonra din dersi öğretmenlerinin eğitime inanmalarının neden önemli olduğuya ilgili soruya alınan cevaplarla din dersinin ve bu dersin öğretmenliğini yapma konusunda farkındalık anlaşılmaya çalışılmıştır. Benzer şekilde iş doyumunu hakkında sorulan sorularla öğretmenlerin deneyimlerine yer vererek iş doyumunu hissettiren davranışların neler olduğu; iş doyumunu azaltan davranışların neler olduğunun ifade edilmesi istenmiştir. Bu şekilde program yapımcıların ve uygulayıcıların konuya yönelik tedbirler almasını teşvik etmek amaçlanmıştır.

Katılımcının istediği soruyu yazmasından önce sorulan son soruda eğitime inanma ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi istenmiştir. Bu soru ile araştırmanın ana probleminin altında yatan gerekçeler anlaşılmaya çalışılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın nicel ve nitel veri toplama süreci ayrı ayrı zamanlarda gerçekleşmiştir. Dolayısıyla süreç nicel ve nitel araştırmanın özelliğine göre planlanmıştır.

#### ***Araştırmanın Nicel Verilerinin Toplanması Süreci***

Araştırma kapsamında ilk önce nicel veriler, ardından farklı bir zaman diliminde nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sürecinde öncelikli olarak araştırmada kullanılacak nicel ölçekler için gerekli izinler istenmiştir. Sonrasında Erzurum Milli Eğitim Müdürlüğünden veri toplama araçlarının okullarda uygulanması için gerekli olan izinler alınmıştır. Alınan izinler doğrultusunda hazırlanan anketler çeşitli devlet okullarında din dersi öğretmenlerine uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyi ölçeği, öğretmenlerin iş doyumunu ölçeği içeren veri toplama araçlarından elde edilen verilerin toplanmasına 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde başlanmıştır. Veri toplama araçları dağıtılmadan önce ilgili öğretmenlere araştırmanın amacından bahsedilip uygulanacak araçlar tanıtılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerden sadece gönüllü olanların araştırmaya katılmasına özen gösterilmiştir. Gönüllü olan öğretmenlerin kimlik bilgilerini vermemeleri belirtilmiştir. Ayrıca toplanan verilerin sadece bilimsel bir araştırmada kullanılacağı bildirilip, maddeleri dikkatle ve boş bırakmadan cevaplandırmaları da vurgulanmıştır.

### ***Araştırmanın Nitel Verilerinin Toplanması Süreci***

Kvale'nin (2007) işaret ettiği gibi herhangi bir görüşme aslında bir görüşme, bir görüş alışverişidir. Dolayısıyla araştırmanın nitel kısmıyla ilgili veriler toplanırken katılımcılara kendilerini rahat hissettirecek bir ortam hazırlanmıştır. Yapılan yüz yüze görüşmelerde katılımcının dersinin boş olduğu zamanlarda randevu oluşturulmuş ve öğretmenler odasında görüşme gerçekleştirilmiştir. Bazen de okulun rehberlik öğretmeninden izin alınarak rehberlik odası görüşmeler için uygun hale getirilmiştir. Bearman (2019) nitel araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşmelerden zengin ve yoğun veriler elde edilmesi amacıyla takvimin iyileştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada zaman ayarlaması yapılmış ve görüşmeler için 30-40 dk süre kullanılmıştır. Süre konusunda dikkatli davranılmış ve zamanın verimli kullanılmasına özen gösterilmiştir. Soru sayısı az tutulduğu için ek süreye ihtiyaç duyulmamış ve planlandığı gibi görüşmeler 30-40 dakikalık sürede gerçekleştirilmiştir. 5 katılımcıyla zoom üzerinden görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Zoom üzerinden yapılan görüşmeler her bir katılımcı için 20 dk olarak ayarlanmış ve iki güne yayılarak toplam 10 günde 5 katılımcıyla görüşmeler tamamlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Nicel ve nitel verilerin analiz edilmesi ile ilgili farklı yöntemler kullanıldığı için bu başlığa yönelik sürecin açıklanması nicel ve nitel boyut için ayrı ayrı tanımlanmıştır.

### ***Araştırmanın Nicel Verilerinin Analizi***

Araştırmada ölçeklerden elde edilen veriler istatistik programına uygun olarak kodlanıp sonrasında da SPSS version 26 istatistik programı kullanılarak elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri yapılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için “Normallik Testi” yapılmıştır. Normallik testleri, istatistiksel veri setlerinin normal dağılıma uygun olup olmadığını değerlendirmek için kullanılan istatistiksel testlerdir. Normal dağılım, istatistiksel analizlerde sıkça kullanılan ve bazı varsayımlara dayanan bir dağılım türüdür. Bir veri setinin normal dağılıma uygun olması, verilerin ortalamasının merkezi eğilim ve dağılımının simetrik olduğu anlamına gelir. Verilerin normal dağılıma yakınsaması durumunda, istatistiksel analizler ve sonuçların yorumlanması daha güvenilir olabilir (Mann, 2017). Bu kapsamda verilere öncelikle normallik testi uygulanmıştır, çünkü normallik analizinin sonuçları, diğer yapılacak testleri etkileyecektir. Normallik dağılımı için en sık kullanılan yöntem, çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesidir. Çarpıklık, veri dağılımının simetrisini ölçmektedir. Pozitif çarpıklık, verinin sağa çekik olduğunu gösterirken, negatif çarpıklık verinin sola çekik olduğunu gösterir. Normal dağılımda, çarpıklık değeri 0'a yakın

veya sıfırdır. Basıklık, veri dağılımının zirve noktasının (tepe noktası) sivri veya basık olup olmadığını ölçer. Pozitif basıklık, verinin tepe noktasının normal dağılımdan daha sivri olduğunu gösterirken, negatif basıklık verinin tepe noktasının normal dağılımdan daha basık olduğunu gösterir (George & Mallery, 2010). Aşağıda değişkenlerin normal dağılımına ilişkin veriler sunulmuştur.

**Tablo 7.** *Verilerin Normal Dağılımına İlişkin Değerler*

|                                               | Çarpıklık | Basıklık |
|-----------------------------------------------|-----------|----------|
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği | -0.063    | -0.671   |
| Toplumsallaştırma Boyutu                      | -0.102    | -0.805   |
| Bireysel Farklılıklar Boyutu                  | 0.058     | -0.842   |
| Çok Yönlü Gelişim Boyutu                      | 0.134     | -0.131   |
| Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu                 | 0.012     | -0.423   |
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Ölçeği       | 1.885     | 1.954    |
| Yönetim - Denetim Boyutu                      | 1.624     | 1.694    |
| Ücret Boyutu                                  | 1.321     | 1.129    |
| Başarı - Saygınlık - Tanınma Boyutu           | 1.203     | 0.757    |
| Bireyler Arası İlişkiler Boyutu               | 1.284     | 1.274    |
| Öğretmenlik                                   | 1.361     | 1.231    |
| Veli - Öğrenci İlgisizliği                    | 1.348     | 1.034    |

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, değerlerin -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. George ve Mallery'e göre (2010), çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması, verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Veriler normal bir dağılım sergilediği için, parametrik testler ile ilerlenecektir. Verilerin istatistiksel analizi ile yorumlamalarda ise  $p < 0.05$  anlamlılık düzeyi referans alınmıştır.

Normallik testinden sonra ise homojenlik testi ile ilerlenmiştir. Homojenlik testi, istatistiksel analizlerde gruplar arasında varyansların eşit olup olmadığını değerlendirmek için kullanılan bir testtir. Bu test, gruplar arasındaki varyans farklılıklarını inceleyerek homojenlik veya heterojenlik durumunu belirlemeye çalışır. Birçok istatistiksel analiz yöntemi, gruplar arasında varyansların benzer olmasını veya eşit olmasını gerektirir. Örneğin, t-testi veya ANOVA gibi parametrik testler, homojen varyans varsayımını kabul eder. Eğer gruplar arasında varyanslar farklılık gösteriyorsa, bu durum istatistiksel analizi etkileyebilir ve yanlış sonuçlara yol açabilir. Homojenlik testi, gruplar arasındaki varyans farklılıklarını değerlendirerek homojenlik varsayımını test eder. Test grupların varyanslarını ölçen bir ölçüt



(örneğin, standart sapma veya ortalamalar arası fark) kullanır. Hipotez testi olarak uygulanan homojenlik testi, grupların varyanslarının eşit olduğu bir sıfır hipotez ile gruplar arasında varyans farklılığı olduğu bir alternatif hipotez arasındaki farkı değerlendirir. Levene testi, istatistiksel analizlerde grupların varyanslarının homojen olup olmadığını değerlendirmek için sıklıkla kullanılan bir testtir. Levene testi, grupların varyanslarının homojen olup olmadığını değerlendirmek için grupların verilerindeki dağılımın farklılıklarını analiz eder. Test, gruplar arasında eşit varyans varsayımını test eder. Eğer p değeri istatistiksel olarak anlamlı çıkarsa ( $p < 0.05$ ), gruplar arasında varyanslar arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılır ve varyansların homojen olmadığı kabul edilir. Eğer p değeri istatistiksel olarak anlamlı değilse ( $p > 0.05$ ), gruplar arasında varyanslar arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılır ve varyanslar homojen kabul edilir (Mann, 2017). Aşağıdaki tabloda homojenlik testi kapsamında yapılan Levene testinin p değerleri sunulmuştur.

**Tablo 8.** *Değişkenlerin Homojen Yapıda Olup Olmadığına İlişkin Değerler*

|                                                   | Öğretmenlerin Eğitime<br>İnanma Düzeyleri<br>Ölçeği | Öğretmenlerin İş<br>Doyum Düzeyleri<br>Ölçeği |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Cinsiyet                                          | 0.070                                               | 0.965                                         |
| Yaş                                               | 0.580                                               | 0.218                                         |
| Medeni Durum                                      | 0.617                                               | 0.059                                         |
| Branş                                             | 0.969                                               | 0.265                                         |
| Eğitim Durumu                                     | 0.498                                               | 0.605                                         |
| Okul Düzeyi                                       | 0.131                                               | 0.184                                         |
| Mesleki Kıdem                                     | 0.090                                               | 0.565                                         |
| Mesleği İsteyerek Seçme                           | 0.380                                               | 0.061                                         |
| Mesleği Seçmede En Büyük Etken                    | 0.389                                               | 0.132                                         |
| Başka Bir Kurumda Çalışmayı Düşünme               | 0.053                                               | 0.891                                         |
| Bir Tercih İmkânı Olduğunda Yine Bu Mesleği Seçme | 0.316                                               | 0.052                                         |

Yapılan Levene homojenlik testine göre, değişkenlerin p değerleri, 0.05'ten büyüktür. Bu durum varyansların homojen olduğunu ve fark testleri için uygun ortamın hazırlandığını ifade etmektedir.

Demografik özelliklere göre ölçeklere verilen puan ortalamalarının farklılaşmasını tespit etmek amacıyla da parametrik fark testleri olan bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Fark testleri, istatistiksel analizlerde kullanılan bir tür hipotez testidir ve en az iki grup veya iki ölçüm arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılır. Fark testleri, araştırma veya deneylerdeki değişkenlerin etkisini ve grupların karşılaştırılmasını değerlendirmek için yaygın olarak kullanılır. Fark testleri,

istatistiksel hipotez testlerinin bir parçasıdır. Araştırmacılar, iki grup veya iki zaman noktası arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için bu testleri kullanır (Mann, 2017). Diğer bir ifadeyle fark testleri, araştırma kapsamında toplanan verilerin, demografik gruplara göre farklılaşmasını tespit etmektedir. Bu kapsamda yaş, cinsiyet, branş gibi demografik gruplardaki ölçeklerin farklılaşmasını görmek adına fark testleri uygulanmıştır. Fark testleri, verilerin normal dağılıp dağılmama durumuna göre değişmektedir. Veriler normal dağılıyorsa parametrik fark testleri, dağılmıyorsa parametrik olmayan fark testleri uygulanır. Verilerin normal dağılıma uyması, parametrik istatistiksel testlerin güvenilir sonuçlar üretmesi için önemli bir ön koşuldur. Parametrik testler, varsayımlarına dayanarak birçok istatistiksel önerme yapar ve bu varsayımlardan biri de verilerin normal dağılıma sahip olmasıdır. Bu testler, veri setinin normal dağılım özelliğini varsayar ve bu özelliği kullanarak istatistiksel sonuçlar elde eder. Eğer veriler normal dağılımdan sapıyorsa veya dağılmış bir yapıya sahipse, parametrik testlerin varsayımlarını karşılamamış olur. Bu durumda parametrik olmayan fark testleri kullanmak daha uygundur. Parametrik olmayan testler, verilerin normal dağılıma sahip olmaması veya diğer varsayımların karşılanmaması durumunda kullanılabilir. Parametrik olmayan testler, veri dağılımının özel bir form gerektirmemesi veya daha az varsayım gerektirmesi nedeniyle daha esnek bir seçenektir. Bu testler, veri sıralamasını veya sıra dışı değerleri kullanarak farklı bir yaklaşım benimser. Parametrik olmayan testler, medyan, sıra toplamları veya sıra farklarını kullanarak farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını değerlendirir (Mann, 2017). Verilerin normal dağılım sağladığı bilindiğinden ötürü, parametrik testler ile ilenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi iki veya daha fazla grup arasındaki istatistiksel farklılıkları test etmek için kullanılan parametrik yöntemlerdir. Bağımsız örneklem t-testi, iki grup arasındaki ortalamaların karşılaştırılmasında kullanılır. Tek yönlü varyans analizi ise, üç veya daha fazla grup arasındaki ortalamaların karşılaştırılmasında kullanılır. Bu test, örneklemin normal dağıldığı ve grupların varyanslarının homojen olduğu durumlarda kullanılması tavsiye edilir (Özdamar, 2013).

Çalışmanın amaçlarından birisi, din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek olduğundan korelasyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin doğasını ve gücünü değerlendirmek için kullanılan bir istatistiksel analiz yöntemidir. Bu analiz yöntemi, iki değişken arasındaki ilişkinin varlığını, yönünü ve gücünü ölçmek için korelasyon katsayısı adı verilen istatistiksel bir ölçüyü kullanır. Korelasyon katsayısı, genellikle Pearson korelasyon katsayısı olarak adlandırılan parametrik bir ölçüdür. Pearson korelasyon katsayısı, iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi ölçer. Korelasyon katsayısı, -1 ile +1 arasında değer alır. Pozitif bir korelasyon katsayısı, değişkenlerin birlikte arttığını gösterirken, negatif bir korelasyon katsayısı, değişkenlerin

birbirine ters orantılı olduğunu gösterir. 0 korelasyon katsayısı ise değişkenler arasında herhangi bir ilişki olmadığını gösterir (Mann, 2017). Bu kapsamda din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca eğitime inanma düzeyinin iş doyumuna etkisini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır.

### ***Araştırmanın Nitel Verilerinin Analizi***

Nitel veri analizi, elde edilen nitel verilerin belirli bir süreçte işlenmesini ve yorumlanmasını içerir. Bu süreçte, veriler öncelikle genel başlık olarak ifade edilir, diğer bir ifadeyle küçük birimlere ayrılır ve her bir birime belirli etiketler atanır. Bu kodlama süreci, araştırmacının önceden belirlediği veya beklediği bilgiyi, ummadığı bilgiyi veya sıra dışı bilgiyi içerebilir. Bu şekilde oluşturulan kategoriler altında geniş kapsamlı kodlar tanımlanır. Bu süreç, araştırmacının elde edilen nitel verileri daha anlamlı hale getirmesine ve daha geniş bakış açıları kazanmasına yardımcı olur. (Creswell 2018)

Bu araştırmanın nitel boyutu, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanan verilerin içerik analizi yoluyla düzenlenmesini ve sunulmasını amaçlamaktadır. Bu süreçte, elde edilen nitel veriler kodlanmış ve kodlar en iyi şekilde açıklayan kategoriler altında gruplandırılmıştır. Bu kategori tabanlı yaklaşım, verilerin daha anlamlı bir şekilde sunulmasını sağlamıştır. Bu kategoriler, yorumlanarak nicel verilerin açıklanmasında kullanılmıştır. Böylece, nitel verilerin birleştirilmesi ve analiz edilmesi yoluyla daha geniş bir anlayış elde edilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Karma yöntem araştırmalarında geçerlik ve güvenirlikle ilgili tehditleri en aza indirmek için bazı önlemler alınması gerekmektedir. Creswell ve Plano Clark (2018), açıklayıcı ardışık desenle tasarlanan bir karma yöntem araştırmasında olası geçerlik tehditlerine karşı veri toplama, veri analizi ve yorumlama aşamalarında kullanılabilecek stratejileri sınıflandırmıştır. Buna göre veri toplama aşamasında, uygun olmayan bireyleri seçmek geçerlilik tehdidi yaratabilir. Bu tehdidi ortadan kaldırmak için nitel araştırmada çalışma grubu aynı bireylerden oluşan bir örneklem olması ve nicel bulguların takip edilmesi önerilmektedir. Ayrıca uygun olmayan örneklem gruplarını kullanmak da geçerlik tehdidi yaratabilir. Bu nedenle, doğru örneklem büyüklüğü kullanarak büyük bir nicel örneklem ve küçük bir nitel örneklem elde etmek önemlidir. Veri analizi aşamasında, geçerlik tehditleri, ölçüm hataları ve örnekleme etkisi gibi faktörlerden kaynaklanabilir. Bu tehditleri azaltmak için, araştırmacılar

analizlerinde uygun yöntemleri kullanmalı ve sonuçları doğrulamak için farklı analiz yöntemlerini kullanmalıdır.

Yorumlama aşamasında, araştırmacılar subjektif yargılardan kaçınmalı ve bulguların açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmasını sağlamalıdır. Araştırmacılar Ayrıca farklı bakış açılarından verileri yorumlamalı ve sonuçların doğruluğunu artırmak için yorumları diğer araştırmacılarla tartışmalıdır. Karma yöntem araştırmalarında, verilerin yorumlanması doğru sıralamayı gerektirir ve bu sıralama desene uygun olmalıdır. Ayrıca nicel ve nitel boyutların birleşimi, her iki boyutun da geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için farklı kontrol stratejileri gerektirir (Creswell, 2013).

#### ***Araştırmanın Nicel Boyutuyla İlgili Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri***

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's alpha) değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Değerleri**

|                                               | N  | Cronbach's Alpha |
|-----------------------------------------------|----|------------------|
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği | 25 | 0.951            |
| Toplumsallaştırma Boyutu                      | 12 | 0.942            |
| Bireysel Farklılıklar Boyutu                  | 5  | 0.796            |
| Çok Yönlü Gelişim Boyutu                      | 5  | 0.739            |
| Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu                 | 3  | 0.781            |

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve alt boyutlarının güvenilirlik değerleri incelendiğinde, değerlerin yeterli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayısı (Cronbach's alpha) değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 10. Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Değerleri**

|                                         | N  | Cronbach's Alpha |
|-----------------------------------------|----|------------------|
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Ölçeği | 42 | 0.885            |
| Yönetim - Denetim Boyutu                | 11 | 0.822            |
| Ücret Boyutu                            | 6  | 0.764            |
| Başarı - Saygınlık - Tanınma Boyutu     | 7  | 0.722            |
| Bireyler Arası İlişkiler Boyutu         | 5  | 0.811            |
| Öğretmenlik                             | 7  | 0.794            |
| Veli - Öğrenci İlgisizliği              | 6  | 0.753            |

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve alt boyutlarının güvenilirlik değerleri incelendiğinde, değerlerin yeterli olduğu görülmektedir.

### ***Araştırmanın Nitel Boyutuyla İlgili Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri***

Nitel araştırmalarda tutarlılık, tekrar edebilirlik geçerlilik ve güvenirlik yönüyle ele alınan kavramlardır. Diğer bir ifadeyle nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla ilgili araştırmanın tutarlılığı ve tekrar eden verileri dikkate alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmada nitel verilerin güvenirlik hesaplamaları için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın nitel verileri için güvenirlik %90 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) güvenirlik hesaplamasına göre %70 oran güvenilir kabul edilmektedir. Buna göre mevcut araştırma yüksek düzeyde güvenilir denilebilir.

Geçerlikle ilgili iç geçerlikte tutarlılığın sağlanması, bağımsız iki araştırmacının görüş birliğine ulaşması anlamına gelmektedir. Dış geçerlik ise aktarılabilirlik ve tekrar edebilirlik olarak ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada iç geçerlik sağlanırken alanında uzman doktorasını yapmış din dersi öğretmeni ve yüksek lisans mezunu bir Türkçe öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularını değerlendirerek sorulara son şekli verilmiştir. Bu aşamadan sonra yapılan pilot uygulama ile yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları araştırmanın çalışma grubuna uygulanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliği için de çalışma grubundan bazı katılımcıların görüşleri doğrudan aktarma yöntemi kullanılarak ilgili tablonun altında sunulmuştur. Bulgular bölümünde nitel analizle ilgili belirlemelerin sunulduğu tablolarda kodları belirleyen katılımcılar, DKÖ1, DKÖ2, DKÖ3 .... şeklinde kodlarla belirtilmiştir. “DKÖ” kodu “din kültürü öğretmeni” ifadesinin kısaltması olarak kullanılmıştır. İHL meslek dersi öğretmenleriyle ilgili görüşlerin hangi katılımcı tarafından oluşturulduğunu belirtmek için “İHLÖ” kısaltması kullanılmıştır. Her bir katılımcı için İHLÖ1, İHLÖ2, İHLÖ3... gibi kodlar kullanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen verilerle yapılan analiz bulgularına yer verilmiştir. Araştırmada karma yöntem takip edildiği için nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiş olup analiz sonucunda oluşturulan bulgular da ayrı ayrı sunulmuştur.

#### Nicel Verilerin Analiziyle İlgili Bulgular

##### *Katılımcıların Mesleki Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar*

**Tablo 11.** Mesleki Özelliklere İlişkin Bulgular

| Özellikler                                               |                                           | f   | %    |
|----------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----|------|
| Mesleği İsteyerek Seçme Durumu                           | Evet                                      | 171 | 94.5 |
|                                                          | Hayır                                     | 10  | 5.5  |
| Mesleği Seçmedeki En Büyük Etken                         | Öğretmenlik Mesleğini Sevdiğim İçin       | 86  | 47.5 |
|                                                          | Din Öğretimi Öğretmenliğini Sevdiğim İçin | 47  | 26   |
|                                                          | Manevi Yönden Tatmin Edici Bulduğum İçin  | 6   | 3.3  |
|                                                          | Karakterime Uygun Bir Meslek Olduğu İçin  | 23  | 12.7 |
|                                                          | Diğer                                     | 19  | 10.5 |
| Başka Bir Kurumda Çalışmayı Düşünme                      | Evet                                      | 152 | 84   |
|                                                          | Hayır                                     | 29  | 16   |
| Bir Tercih İmkânı Olduğunda Yine Bu Mesleği Seçme Durumu | Evet                                      | 157 | 86.7 |
|                                                          | Hayır                                     | 24  | 13.3 |

Katılımcıların % 94.5'i öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtiğini ifade ederken, % 5.5'i öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmediğini belirtmiştir. Katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçmelerindeki en büyük etkenler incelendiğinde ise, % 47.5'i öğretmenlik mesleğini sevdiği için, % 26'sı din öğretimi öğretmenliğini sevdiği için, % 3.3'ü manevi yönden tatmin edici bulduğu için, % 12.7'si karakterine uygun bir meslek olduğu için ve % 10.5'i diğer nedenlerden ötürü öğretmenlik mesleğini seçmişlerdir. Katılımcıların % 84'ü başka bir kurumda çalışmayı düşünürken, başka bir kurumda çalışmayı düşünmeyenlerin oranı % 16'dır. Katılımcıların % 86.7'si bir tercih imkanı olsa yine öğretmenlik mesleğini seçeceğini belirtirken, % 13.3'ü öğretmenlik mesleğini seçmeyeceğini ifade etmiştir.

##### *Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri İle İlgili Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar*

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular, toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama

boyutlarında ele alınmıştır. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve alt boyutlarının detayları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 12.** *Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

|                                               | $\bar{X}$ | SS   |
|-----------------------------------------------|-----------|------|
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği | 2.80      | 0.67 |
| Toplumsallaştırma Boyutu                      | 2.82      | 0.77 |
| Bireysel Farklılıklar Boyutu                  | 2.49      | 0.77 |
| Çok Yönlü Gelişim Boyutu                      | 3.07      | 0.67 |
| Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu                 | 2.73      | 0.77 |

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve alt boyutlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin “orta” düzeyde olduğunu söylemek mümkündür ( $\bar{X} = 2.80$ ,  $SS = 0.67$ ). Alt boyutlar incelendiğinde ise, öğretmenlerin çok yönlü gelişim boyutunu en yüksek düzeyde algıladıkları ( $\bar{X} = 3.07$ ,  $SS = 0.67$ ) görülmektedir. Çok yönlü gelişim boyutunun ardından en yüksek düzeyde algılanan alt boyutların toplumsallaştırma boyutu ( $\bar{X} = 2.82$ ,  $SS = 0.77$ ) ve üst öğrenime hazırlama boyutu ( $\bar{X} = 2.73$ ,  $SS = 0.77$ ) olduğu görülmektedir. Katılımcıların bireysel farklılıklar boyutunu algılama düzeyinin, diğer alt boyutlardan düşük olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 2.49$ ,  $SS = 0.77$ ).

#### **Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşması**

Bu bölümde öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ve alt boyutların, öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 13.** *Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

|                                               |       | n   | $\bar{X}$ | SS   | t     | p      |
|-----------------------------------------------|-------|-----|-----------|------|-------|--------|
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği | Kadın | 106 | 2.7       | 0.69 | -2.29 | 0.023* |
|                                               | Erkek | 75  | 2.93      | 0.62 |       |        |
| Toplumsallaştırma Boyutu                      | Kadın | 106 | 2.7       | 0.78 | -2.45 | 0.014* |
|                                               | Erkek | 75  | 2.98      | 0.72 |       |        |
| Bireysel Farklılıklar Boyutu                  | Kadın | 106 | 2.47      | 0.8  | -0.52 | 0.601  |
|                                               | Erkek | 75  | 2.53      | 0.75 |       |        |
| Çok Yönlü Gelişim Boyutu                      | Kadın | 106 | 3.01      | 0.68 | -1.65 | 0.098  |
|                                               | Erkek | 75  | 3.18      | 0.65 |       |        |
| Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu                 | Kadın | 106 | 2.58      | 0.77 | -3.4  | 0.001* |
|                                               | Erkek | 75  | 2.96      | 0.71 |       |        |

p < 0.05

Yapılan t-testine göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır ( $p = 0.023$ ). Erkek öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri, kadın öğretmenlerden anlamlı yüksektir. Ayrıca toplumsallaştırma ( $p = 0.014$ ) ve üst öğrenime hazırlama ( $p < 0.005$ ) alt boyutlarında da öğretmenlerin ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Toplumsallaştırma ve üst öğrenime hazırlama alt boyutlarında erkek öğretmenlerin ortalamaları, kadın öğretmenlerden anlamlı yüksektir. Ancak bireysel farklılıklar ( $p = 0.601$ ) ve çok yönlü gelişim ( $p = 0.098$ ) boyutlarında öğretmenlerin ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Katılımcıların yaş gruplarına göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 14.** Öğretmenlerin Yaş Grubu Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

|                                               |       | n  | $\bar{X}$ | SS   | F     | p     | Anlamlı Fark |
|-----------------------------------------------|-------|----|-----------|------|-------|-------|--------------|
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği | 23-29 | 49 | 2.68      | 0.61 | 1.123 | 0.341 | -            |
|                                               | 30-34 | 39 | 2.79      | 0.7  |       |       |              |
|                                               | 35-44 | 57 | 2.8       | 0.71 |       |       |              |
|                                               | 45+   | 36 | 2.95      | 0.65 |       |       |              |
| Toplumsallaştırma Boyutu                      | 23-29 | 49 | 2.66      | 0.72 | 1.899 | 0.132 | -            |
|                                               | 30-34 | 39 | 2.79      | 0.82 |       |       |              |
|                                               | 35-44 | 57 | 2.81      | 0.8  |       |       |              |
|                                               | 45+   | 36 | 3.06      | 0.67 |       |       |              |
| Bireysel Farklılıklar Boyutu                  | 23-29 | 49 | 2.49      | 0.68 | 0.018 | 0.913 | -            |
|                                               | 30-34 | 39 | 2.57      | 0.82 |       |       |              |
|                                               | 35-44 | 57 | 2.45      | 0.79 |       |       |              |
|                                               | 45+   | 36 | 2.49      | 0.85 |       |       |              |
| Çok Yönlü Gelişim Boyutu                      | 23-29 | 49 | 2.94      | 0.63 | 1.000 | 0.394 | -            |
|                                               | 30-34 | 39 | 3.11      | 0.63 |       |       |              |
|                                               | 35-44 | 57 | 3.15      | 0.77 |       |       |              |
|                                               | 45+   | 36 | 3.12      | 0.59 |       |       |              |
| Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu                 | 23-29 | 49 | 2.63      | 0.69 | 2.049 | 0.109 | -            |
|                                               | 30-34 | 39 | 2.62      | 0.71 |       |       |              |
|                                               | 35-44 | 57 | 2.74      | 0.79 |       |       |              |
|                                               | 45+   | 36 | 3         | 0.87 |       |       |              |

$p < 0.05$



Yapılan tek yönlü varyans analizine göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve alt boyutları öğretmenlerin yaş grubuna göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Katılımcıların medeni durumlarına göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 15.** *Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları*

|                                               |       | n   | $\bar{X}$ | SS   | t      | p      |
|-----------------------------------------------|-------|-----|-----------|------|--------|--------|
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği | Bekar | 33  | 2.4       | 0.67 | -3.783 | 0.000* |
|                                               | Evli  | 148 | 2.88      | 0.64 |        |        |
| Toplumsallaştırma Boyutu                      | Bekar | 33  | 2.32      | 0.75 | -4.211 | 0.000* |
|                                               | Evli  | 148 | 2.93      | 0.73 |        |        |
| Bireysel Farklılıklar Boyutu                  | Bekar | 33  | 2.36      | 0.76 | -1.147 | 0.257  |
|                                               | Evli  | 148 | 2.53      | 0.78 |        |        |
| Çok Yönlü Gelişim Boyutu                      | Bekar | 33  | 2.66      | 0.6  | -4.357 | 0.000* |
|                                               | Evli  | 148 | 3.17      | 0.65 |        |        |
| Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu                 | Bekar | 33  | 2.34      | 0.76 | -3.291 | 0.002* |
|                                               | Evli  | 148 | 2.82      | 0.75 |        |        |

$p < 0.05$

Yapılan t-testine göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır ( $p < 0.05$ ). Evli öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri, bekar öğretmenlerden anlamlı yüksektir. Ayrıca toplumsallaştırma ( $p < 0.05$ ), çok yönlü gelişim ( $p < 0.05$ ) ve üst öğrenime hazırlama ( $p < 0.05$ ) alt boyutlarında da öğretmenlerin ortalamaları medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Toplumsallaştırma, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama alt boyutlarında evli öğretmenlerin ortalamaları, bekar öğretmenlerden anlamlı yüksektir. Ancak bireysel farklılıklar ( $p = 0.257$ ) boyutunda öğretmenlerin ortalamaları medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Katılımcıların branşına göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 16.** Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

|                                               |                                           | n   | $\bar{X}$ | SS   | t      | p     |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|-----|-----------|------|--------|-------|
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | 110 | 2.79      | 0.67 | -0.193 | 0.847 |
|                                               | İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği          | 71  | 2.81      | 0.68 |        |       |
| Toplumsallaştırma Boyutu                      | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | 110 | 2.81      | 0.77 | -0.224 | 0.823 |
|                                               | İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği          | 71  | 2.83      | 0.76 |        |       |
| Bireysel Farklılıklar Boyutu                  | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | 110 | 2.46      | 0.78 | -0.835 | 0.405 |
|                                               | İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği          | 71  | 2.55      | 0.78 |        |       |
| Çok Yönlü Gelişim Boyutu                      | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | 110 | 3.1       | 0.65 | 0.581  | 0.570 |
|                                               | İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği          | 71  | 3.04      | 0.71 |        |       |
| Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu                 | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | 110 | 2.74      | 0.79 | 0.034  | 0.973 |
|                                               | İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği          | 71  | 2.73      | 0.75 |        |       |

p < 0.05

Yapılan t-testine göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve alt boyutları öğretmenlerin branşına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır (p > 0.05). Katılımcıların eğitim durumlarına göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 17.** Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

|                                               |                        | n   | $\bar{X}$ | SS   | t      | p     |
|-----------------------------------------------|------------------------|-----|-----------|------|--------|-------|
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği | Lisans                 | 138 | 2.75      | 0.65 | -1.334 | 0.187 |
|                                               | Yüksek Lisans ve Üzeri | 43  | 2.92      | 0.74 |        |       |
| Toplumsallaştırma Boyutu                      | Lisans                 | 138 | 2.77      | 0.73 | -1.371 | 0.175 |
|                                               | Yüksek Lisans ve Üzeri | 43  | 2.97      | 0.85 |        |       |
| Bireysel Farklılıklar Boyutu                  | Lisans                 | 138 | 2.47      | 0.75 | -0.608 | 0.545 |
|                                               | Yüksek Lisans ve Üzeri | 43  | 2.56      | 0.86 |        |       |
| Çok Yönlü Gelişim Boyutu                      | Lisans                 | 138 | 3.04      | 0.65 | -1.451 | 0.151 |
|                                               | Yüksek Lisans ve Üzeri | 43  | 3.21      | 0.72 |        |       |
| Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu                 | Lisans                 | 138 | 2.7       | 0.76 | -1.179 | 0.243 |
|                                               | Yüksek Lisans ve Üzeri | 43  | 2.86      | 0.81 |        |       |

p < 0.05

Yapılan t-testine göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve alt boyutları öğretmenlerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Katılımcıların okul düzeylerine göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 18.** *Öğretmenlerin Okul Düzeyi Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

|                                               |          | n   | $\bar{X}$ | SS   | F     | p     | Anlamlı Fark                         |
|-----------------------------------------------|----------|-----|-----------|------|-------|-------|--------------------------------------|
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği | İlkokul  | 6   | 3.36      | 0.33 | 2.242 | 0.109 | -                                    |
|                                               | Ortaokul | 61  | 2.79      | 0.7  |       |       |                                      |
|                                               | Lise     | 114 | 2.77      | 0.66 |       |       |                                      |
| Toplumsallaştırma Boyutu                      | İlkokul  | 6   | 3.36      | 0.4  | 1.582 | 0.208 | -                                    |
|                                               | Ortaokul | 61  | 2.79      | 0.79 |       |       |                                      |
|                                               | Lise     | 114 | 2.8       | 0.76 |       |       |                                      |
| Bireysel Farklılıklar Boyutu                  | İlkokul  | 6   | 3         | 0.76 | 1.549 | 0.215 | -                                    |
|                                               | Ortaokul | 61  | 2.53      | 0.77 |       |       |                                      |
|                                               | Lise     | 114 | 2.45      | 0.78 |       |       |                                      |
| Çok Yönlü Gelişim Boyutu                      | İlkokul  | 6   | 4         | 0.38 | 6.318 | 0.002 | İlkokul > Ortaokul<br>İlkokul > Lise |
|                                               | Ortaokul | 61  | 3.08      | 0.68 |       |       |                                      |
|                                               | Lise     | 114 | 3.03      | 0.65 |       |       |                                      |
| Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu                 | İlkokul  | 6   | 2.89      | 0.34 | 0.137 | 0.872 | -                                    |
|                                               | Ortaokul | 61  | 2.72      | 0.75 |       |       |                                      |
|                                               | Lise     | 114 | 2.74      | 0.8  |       |       |                                      |

$p < 0.05$

Yapılan tek yönlü varyans analizine göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar ve üst öğrenime hazırlama boyutları ortalamaları öğretmenlerin okul düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Ancak çok yönlü gelişim boyutu ortalamaları öğretmenlerin okul düzeylerine göre değişmektedir. Buna göre, ilkokul öğretmenlerinin çok yönlü gelişim puan ortalamaları, ortaokul ve lise öğretmenlerinin çok yönlü gelişim puan ortalamalarından anlamlı yüksektir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 19.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

|                                               |                 | n  | $\bar{X}$ | SS   | F     | p     | Anlamlı Fark         |
|-----------------------------------------------|-----------------|----|-----------|------|-------|-------|----------------------|
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği | 0-5 yıl         | 61 | 2.73      | 0.68 | 1.314 | 0.267 | -                    |
|                                               | 5-10 yıl        | 52 | 2.78      | 0.7  |       |       |                      |
|                                               | 10-20 yıl       | 40 | 2.75      | 0.71 |       |       |                      |
|                                               | 20-30 yıl       | 23 | 3.09      | 0.53 |       |       |                      |
|                                               | 30 yıl ve üzeri | 5  | 2.72      | 0.27 |       |       |                      |
| Toplumsallaştırma Boyutu                      | 0-5 yıl         | 61 | 2.75      | 0.8  | 1.690 | 0.154 | -                    |
|                                               | 5-10 yıl        | 52 | 2.77      | 0.81 |       |       |                      |
|                                               | 10-20 yıl       | 40 | 2.75      | 0.78 |       |       |                      |
|                                               | 20-30 yıl       | 23 | 3.2       | 0.53 |       |       |                      |
|                                               | 30 yıl ve üzeri | 5  | 2.9       | 0.22 |       |       |                      |
| Bireysel Farklılıklar Boyutu                  | 0-5 yıl         | 61 | 2.5       | 0.73 | 0.628 | 0.643 | -                    |
|                                               | 5-10 yıl        | 52 | 2.56      | 0.75 |       |       |                      |
|                                               | 10-20 yıl       | 40 | 2.35      | 0.85 |       |       |                      |
|                                               | 20-30 yıl       | 23 | 2.62      | 0.86 |       |       |                      |
|                                               | 30 yıl ve üzeri | 5  | 2.4       | 0.65 |       |       |                      |
| Çok Yönlü Gelişim Boyutu                      | 0-5 yıl         | 61 | 2.99      | 0.71 | 1.482 | 0.210 | -                    |
|                                               | 5-10 yıl        | 52 | 3.11      | 0.64 |       |       |                      |
|                                               | 10-20 yıl       | 40 | 3.13      | 0.73 |       |       |                      |
|                                               | 20-30 yıl       | 23 | 3.27      | 0.5  |       |       |                      |
|                                               | 30 yıl ve üzeri | 5  | 2.6       | 0.4  |       |       |                      |
| Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu                 | 0-5 yıl         | 61 | 2.65      | 0.66 | 2.439 | 0.049 |                      |
|                                               | 5-10 yıl        | 52 | 2.6       | 0.77 |       |       |                      |
|                                               | 10-20 yıl       | 40 | 2.79      | 0.86 |       |       | 20-30 yıl > 5-10 yıl |
|                                               | 20-30 yıl       | 23 | 3.16      | 0.84 |       |       |                      |
|                                               | 30 yıl ve üzeri | 5  | 2.73      | 0.28 |       |       |                      |

p < 0.05

Yapılan tek yönlü varyans analizine göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar ve çok yönlü gelişim boyutları ortalamaları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır (p > 0.05). Ancak üst öğrenime hazırlama boyutu ortalamaları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır (p < 0.05). Buna göre, 20-30 yıldır öğretmenlik yapanların üst öğrenime hazırlama puan ortalamaları, 5-10 yıldır öğretmenlik yapanların üst öğrenime hazırlama puan ortalamalarından anlamlı yüksektir. Katılımcıların mesleği isteyerek seçme durumlarına göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 20.** Öğretmenlerin Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

|                                               |       | n   | $\bar{X}$ | SS   | t     | p      |
|-----------------------------------------------|-------|-----|-----------|------|-------|--------|
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği | Evet  | 171 | 2.83      | 0.66 | 3.217 | 0.090  |
|                                               | Hayır | 10  | 2.22      | 0.58 |       |        |
| Toplumsallaştırma Boyutu                      | Evet  | 171 | 2.86      | 0.76 | 4.397 | 0.010* |
|                                               | Hayır | 10  | 2.08      | 0.53 |       |        |
| Bireysel Farklılıklar Boyutu                  | Evet  | 171 | 2.52      | 0.77 | 1.547 | 0.153  |
|                                               | Hayır | 10  | 2.12      | 0.79 |       |        |
| Çok Yönlü Gelişim Boyutu                      | Evet  | 171 | 3.11      | 0.66 | 2.272 | 0.046* |
|                                               | Hayır | 10  | 2.6       | 0.69 |       |        |
| Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu                 | Evet  | 171 | 2.76      | 0.77 | 2.028 | 0.070  |
|                                               | Hayır | 10  | 2.27      | 0.75 |       |        |

p < 0.05

Yapılan t-testine göre, toplumsallaştırma ile çok yönlü gelişim alt boyutları öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır (p < 0.05). Buna göre, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçenlerin toplumsallaştırma ile çok yönlü gelişim alt boyut puan ortalamaları, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeyenlerden anlamlı yüksektir. Diğer yandan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile bireysel farklılıklar ve üst öğrenime hazırlama alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır (p > 0.05). Katılımcıların mesleği seçmedeki etmenlere göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 21.** Öğretmenlerin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

|                                               |                                           | n  | $\bar{X}$ | SS   | F     | p     | Anlamlı Fark |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------|----|-----------|------|-------|-------|--------------|
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği | Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için       | 86 | 2.83      | 0.64 | 1.068 | 0.374 | -            |
|                                               | Din öğretimi öğretmenliğini sevdiğim için | 47 | 2.69      | 0.67 |       |       |              |
|                                               | Manevi yönden tatmin edici bulduğum için  | 6  | 3.09      | 0.28 |       |       |              |
|                                               | Karakterime uygun bir meslek olduğu için  | 23 | 2.91      | 0.74 |       |       |              |
|                                               | Diğer                                     | 19 | 2.63      | 0.82 |       |       |              |
|                                               |                                           |    |           |      |       |       |              |
| Toplumsallaştırma Boyutu                      | Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için       | 86 | 2.87      | 0.72 | 1.765 | 0.138 | -            |
|                                               | Din öğretimi öğretmenliğini sevdiğim için | 47 | 2.66      | 0.74 |       |       |              |
|                                               | Manevi yönden tatmin edici bulduğum için  | 6  | 3.25      | 0.42 |       |       |              |
|                                               | Karakterime uygun bir meslek olduğu için  | 23 | 2.98      | 0.83 |       |       |              |
|                                               | Diğer                                     | 19 | 2.61      | 0.96 |       |       |              |
|                                               |                                           |    |           |      |       |       |              |

**Tablo 21. (devamı)**

|                               |                                           |    |      |      |       |       |   |
|-------------------------------|-------------------------------------------|----|------|------|-------|-------|---|
| Bireysel Farklılıklar Boyutu  | Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için       | 86 | 2.53 | 0.77 | 0.203 | 0.936 | - |
|                               | Din öğretimi öğretmenliğini sevdiğim için | 47 | 2.51 | 0.83 |       |       |   |
|                               | Manevi yönden tatmin edici bulduğum için  | 6  | 2.57 | 0.66 |       |       |   |
|                               | Karakterime uygun bir meslek olduğu için  | 23 | 2.38 | 0.78 |       |       |   |
|                               | Diğer                                     | 19 | 2.43 | 0.76 |       |       |   |
| Çok Yönlü Gelişim Boyutu      | Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için       | 86 | 3.12 | 0.7  | 1.121 | 0.348 | - |
|                               | Din öğretimi öğretmenliğini sevdiğim için | 47 | 2.98 | 0.53 |       |       |   |
|                               | Manevi yönden tatmin edici bulduğum için  | 6  | 3.23 | 0.34 |       |       |   |
|                               | Karakterime uygun bir meslek olduğu için  | 23 | 3.24 | 0.77 |       |       |   |
|                               | Diğer                                     | 19 | 2.89 | 0.79 |       |       |   |
| Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu | Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için       | 86 | 2.71 | 0.71 | 0.855 | 0.492 | - |
|                               | Din öğretimi öğretmenliğini sevdiğim için | 47 | 2.69 | 0.83 |       |       |   |
|                               | Manevi yönden tatmin edici bulduğum için  | 6  | 3.06 | 0.57 |       |       |   |
|                               | Karakterime uygun bir meslek olduğu için  | 23 | 2.94 | 0.86 |       |       |   |
|                               | Diğer                                     | 19 | 2.61 | 0.83 |       |       |   |

p &lt; 0.05

Yapılan tek yönlü varyans analizine göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve alt boyutları öğretmenlerin mesleği seçme nedenlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Katılımcıların başka kurumda çalışma isteme durumlarına göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 22. Öğretmenlerin Başka Kurumda Çalışma İstemelerine Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları**

|                                               |       | n   | $\bar{X}$ | SS   | t      | p     |
|-----------------------------------------------|-------|-----|-----------|------|--------|-------|
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği | Evet  | 152 | 2.8       | 0.64 | 0.042  | 0.967 |
|                                               | Hayır | 29  | 2.79      | 0.84 |        |       |
| Toplumsallaştırma Boyutu                      | Evet  | 152 | 2.82      | 0.73 | 0.258  | 0.798 |
|                                               | Hayır | 29  | 2.78      | 0.95 |        |       |
| Bireysel Farklılıklar Boyutu                  | Evet  | 152 | 2.49      | 0.76 | -0.294 | 0.770 |
|                                               | Hayır | 29  | 2.54      | 0.88 |        |       |
| Çok Yönlü Gelişim Boyutu                      | Evet  | 152 | 3.09      | 0.64 | 0.371  | 0.713 |
|                                               | Hayır | 29  | 3.03      | 0.83 |        |       |
| Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu                 | Evet  | 152 | 2.71      | 0.77 | -0.947 | 0.350 |
|                                               | Hayır | 29  | 2.86      | 0.79 |        |       |

p &lt; 0.05

Yapılan t-testine göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve alt boyutları öğretmenlerin başka kurumda çalışma isteme durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Katılımcıların tercih imkanı olsa yine öğretmenlik mesleğini

seçme durumlarının, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 23.** Öğretmenlerin Tercih İmkânı Olsa Yine Öğretmenlik Mesleğini Seçme Durumlarına Göre, Eğitime İnanma Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

|                                               |       | n   | $\bar{X}$ | SS   | t     | p      |
|-----------------------------------------------|-------|-----|-----------|------|-------|--------|
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği | Evet  | 157 | 2.86      | 0.65 | 3.842 | 0.001* |
|                                               | Hayır | 24  | 2.34      | 0.63 |       |        |
| Toplumsallaştırma Boyutu                      | Evet  | 157 | 2.9       | 0.74 | 3.719 | 0.001* |
|                                               | Hayır | 24  | 2.3       | 0.73 |       |        |
| Bireysel Farklılıklar Boyutu                  | Evet  | 157 | 2.56      | 0.78 | 3.645 | 0.001* |
|                                               | Hayır | 24  | 2.05      | 0.62 |       |        |
| Çok Yönlü Gelişim Boyutu                      | Evet  | 157 | 3.14      | 0.65 | 2.969 | 0.006* |
|                                               | Hayır | 24  | 2.69      | 0.69 |       |        |
| Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu                 | Evet  | 157 | 2.79      | 0.76 | 2.681 | 0.012* |
|                                               | Hayır | 24  | 2.36      | 0.73 |       |        |

p < 0.05

Yapılan t-testine göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve alt boyutları öğretmenlerin tercih imkanı olsa yine öğretmenlik mesleğini seçme durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır (p < 0.05). Buna göre, tercih imkanı olsa yine öğretmenlik mesleğini seçenlerin eğitime inanma düzeyleri ve alt boyut puan ortalamaları, tercih imkanı olsa öğretmenlik mesleğini seçmeyenlerden anlamlı yüksektir.

### Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri İle İlgili Tanımlayıcı Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular, yönetim – denetim, ücret, başarı-saygınlık tanınma, bireyler arası ilişkiler, öğretmenlik ve veli öğrenci ilgisizliği boyutlarında ele alınmıştır. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 24.** Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

|                                         | $\bar{X}$ | SS    |
|-----------------------------------------|-----------|-------|
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Ölçeği | 1.894     | 0.135 |
| Yönetim - Denetim Boyutu                | 1.822     | 0.185 |
| Ücret Boyutu                            | 2.157     | 0.497 |
| Başarı - Saygınlık - Tanınma Boyutu     | 1.832     | 0.234 |
| Bireyler Arası İlişkiler Boyutu         | 2.435     | 0.292 |
| Öğretmenlik                             | 1.562     | 0.280 |
| Veli - Öğrenci İlgisizliği              | 1.769     | 0.427 |

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve alt boyutlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin “kısmen” düzeyinde olduğunu söylemek mümkündür ( $\bar{X} = 1.894$ ,  $SS = 0.135$ ). Alt boyutlar incelendiğinde ise, öğretmenlerin bireyler arası ilişkiler boyutunu en yüksek düzeyde algıladıkları ( $\bar{X} = 2.435$ ,  $SS = 0.292$ ) görülmektedir. Bireyler arası ilişkiler boyutu ardından en yüksek düzeyde algılanan alt boyutların ücret boyutu ( $\bar{X} = 2.157$ ,  $SS = 0.497$ ), yönetim – denetim boyutu ( $\bar{X} = 1.822$ ,  $SS = 0.185$ ), başarı – saygınlık – tanınma boyutu ( $\bar{X} = 1.832$ ,  $SS = 0.234$ ) ve veli – öğrenci ilgisizliği boyutu ( $\bar{X} = 1.769$ ,  $SS = 0.427$ ) olduğu görülmektedir. Katılımcıların öğretmenlik boyutunu algılama düzeyinin, diğer alt boyutlardan düşük olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 1.562$ ,  $SS = 0.280$ ).

### Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşması

Bu bölümde öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ve alt boyutların, öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 25.** Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

|                                         |       | n   | $\bar{X}$ | SS   | t      | p     |
|-----------------------------------------|-------|-----|-----------|------|--------|-------|
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Ölçeği | Kadın | 106 | 1.90      | 0.14 | 0.673  | 0.502 |
|                                         | Erkek | 75  | 1.89      | 0.13 |        |       |
| Yönetim - Denetim Boyutu                | Kadın | 106 | 1.83      | 0.20 | 1.017  | 0.310 |
|                                         | Erkek | 75  | 1.81      | 0.16 |        |       |
| Ücret Boyutu                            | Kadın | 106 | 2.16      | 0.51 | 0.094  | 0.925 |
|                                         | Erkek | 75  | 2.15      | 0.49 |        |       |
| Başarı - Saygınlık - Tanınma Boyutu     | Kadın | 106 | 1.86      | 0.22 | 1.774  | 0.078 |
|                                         | Erkek | 75  | 1.80      | 0.25 |        |       |
| Bireyler Arası İlişkiler Boyutu         | Kadın | 106 | 2.46      | 0.26 | 1.164  | 0.246 |
|                                         | Erkek | 75  | 2.41      | 0.33 |        |       |
| Öğretmenlik                             | Kadın | 106 | 1.58      | 0.26 | 0.924  | 0.357 |
|                                         | Erkek | 75  | 1.54      | 0.30 |        |       |
| Veli - Öğrenci İlgisizliği              | Kadın | 106 | 1.72      | 0.44 | -1.930 | 0.055 |
|                                         | Erkek | 75  | 1.84      | 0.41 |        |       |

$p < 0.05$

Yapılan t-testine göre, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ve alt boyut puan ortalamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Katılımcıların yaş gruplarına göre, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.



**Tablo 26. Öğretmenlerin Yaş Grubu Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

|                                         |       | n  | $\bar{X}$ | SS   | F     | p      | Anlamlı Fark |
|-----------------------------------------|-------|----|-----------|------|-------|--------|--------------|
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Ölçeği | 23-29 | 49 | 1.88      | 0.14 | 1.113 | 0.345  | -            |
|                                         | 30-34 | 39 | 1.92      | 0.14 |       |        |              |
|                                         | 35-44 | 57 | 1.91      | 0.13 |       |        |              |
|                                         | 45+   | 36 | 1.87      | 0.14 |       |        |              |
| Yönetim - Denetim Boyutu                | 23-29 | 49 | 1.86      | 0.22 | 3.145 | 0.027* | 23-29 > 45+  |
|                                         | 30-34 | 39 | 1.80      | 0.14 |       |        |              |
|                                         | 35-44 | 57 | 1.85      | 0.20 |       |        |              |
|                                         | 45+   | 36 | 1.75      | 0.13 |       |        |              |
| Ücret Boyutu                            | 23-29 | 49 | 2.14      | 0.51 | 1.790 | 0.151  | -            |
|                                         | 30-34 | 39 | 2.29      | 0.52 |       |        |              |
|                                         | 35-44 | 57 | 2.15      | 0.48 |       |        |              |
|                                         | 45+   | 36 | 2.03      | 0.47 |       |        |              |
| Başarı - Saygınlık - Tanınma Boyutu     | 23-29 | 49 | 1.85      | 0.23 | 0.327 | 0.806  | -            |
|                                         | 30-34 | 39 | 1.85      | 0.24 |       |        |              |
|                                         | 35-44 | 57 | 1.82      | 0.22 |       |        |              |
|                                         | 45+   | 36 | 1.81      | 0.26 |       |        |              |
| Bireyler Arası İlişkiler Boyutu         | 23-29 | 49 | 2.38      | 0.28 | 1.024 | 0.383  | -            |
|                                         | 30-34 | 39 | 2.46      | 0.24 |       |        |              |
|                                         | 35-44 | 57 | 2.47      | 0.30 |       |        |              |
|                                         | 45+   | 36 | 2.44      | 0.34 |       |        |              |
| Öğretmenlik                             | 23-29 | 49 | 1.60      | 0.29 | 0.555 | 0.645  | -            |
|                                         | 30-34 | 39 | 1.52      | 0.24 |       |        |              |
|                                         | 35-44 | 57 | 1.56      | 0.28 |       |        |              |
|                                         | 45+   | 36 | 1.56      | 0.31 |       |        |              |
| Veli - Öğrenci İlgisizliği              | 23-29 | 49 | 1.62      | 0.39 | 3.148 | 0.026* | 23-29 > 45+  |
|                                         | 30-34 | 39 | 1.84      | 0.41 |       |        |              |
|                                         | 35-44 | 57 | 1.79      | 0.44 |       |        |              |
|                                         | 45+   | 36 | 1.87      | 0.43 |       |        |              |

$p < 0.05$

Yapılan tek yönlü varyans analizine göre, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile ücret, başarı – saygınlık – tanınma, bireyler arası ilişkiler ve öğretmenlik alt boyutları puan ortalamaları öğretmenlerin yaş grubuna göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Diğer yandan, yönetim – denetim ve veli – öğrenci ilgisizliği alt boyutu puan ortalamaları öğretmenlerin yaş grubuna göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır ( $p < 0.05$ ). Bu kapsamda 23-29 yaş grubunun yönetim – denetim ve veli – öğrenci ilgisizliği alt boyutu puan ortalamaları

45 yaş ve üzeri grubun veli – öğrenci ilgisizliği alt boyutu puan ortalamalarından anlamlı yüksektir. Katılımcıların medeni durumlarına göre, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 27.** Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

|                                         |       | n   | $\bar{X}$ | SS    | t      | p      |
|-----------------------------------------|-------|-----|-----------|-------|--------|--------|
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Ölçeği | Bekar | 33  | 1.895     | 0.156 | 0.026  | 0.979  |
|                                         | Evli  | 148 | 1.894     | 0.131 |        |        |
| Yönetim - Denetim Boyutu                | Bekar | 33  | 1.917     | 0.247 | 3.338  | 0.001* |
|                                         | Evli  | 148 | 1.802     | 0.162 |        |        |
| Ücret Boyutu                            | Bekar | 33  | 2.025     | 0.571 | -1.698 | 0.091  |
|                                         | Evli  | 148 | 2.187     | 0.476 |        |        |
| Başarı - Saygınlık - Tanınma Boyutu     | Bekar | 33  | 1.848     | 0.239 | 0.428  | 0.669  |
|                                         | Evli  | 148 | 1.829     | 0.234 |        |        |
| Bireyler Arası İlişkiler Boyutu         | Bekar | 33  | 2.412     | 0.283 | -0.504 | 0.615  |
|                                         | Evli  | 148 | 2.441     | 0.295 |        |        |
| Öğretmenlik                             | Bekar | 33  | 1.671     | 0.334 | 2.507  | 0.013* |
|                                         | Evli  | 148 | 1.538     | 0.262 |        |        |
| Veli - Öğrenci İlgisizliği              | Bekar | 33  | 1.606     | 0.404 | -2.465 | 0.015* |
|                                         | Evli  | 148 | 1.806     | 0.426 |        |        |

p < 0.05

Yapılan t-testine göre, öğretmenlerin yönetim – denetim, öğretmenlik ve veli – öğrenci ilgisizliği alt boyut puan ortalamaları medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır (p < 0.05). Bekar öğretmenlerin yönetim – denetim, öğretmenlik ve veli – öğrenci ilgisizliği alt boyut puan ortalamaları evli öğretmenlerden anlamlı yüksektir. Ancak, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile ücret, başarı – saygınlık – tanınma ile bireyler arası ilişkiler alt boyut puan ortalamaları medeni duruma göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır (p > 0.05). Katılımcıların branşına göre, öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 28.** Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

|                                         |                                           | n   | $\bar{X}$ | SS    | t      | p     |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------|-----|-----------|-------|--------|-------|
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Ölçeği | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | 110 | 1.894     | 0.135 | -0.074 | 0.941 |
|                                         | İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği          | 71  | 1.895     | 0.137 |        |       |
| Yönetim - Denetim Boyutu                | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | 110 | 1.831     | 0.191 | 0.711  | 0.478 |
|                                         | İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği          | 71  | 1.810     | 0.176 |        |       |
| Ücret Boyutu                            | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | 110 | 2.124     | 0.494 | -1.120 | 0.264 |
|                                         | İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği          | 71  | 2.209     | 0.501 |        |       |
| Başarı - Saygınlık - Tanınma Boyutu     | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | 110 | 1.860     | 0.222 | 1.950  | 0.053 |
|                                         | İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği          | 71  | 1.791     | 0.247 |        |       |
| Bireyler Arası İlişkiler Boyutu         | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | 110 | 2.433     | 0.294 | -0.150 | 0.881 |
|                                         | İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği          | 71  | 2.439     | 0.292 |        |       |
| Öğretmenlik                             | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | 110 | 1.579     | 0.266 | 1.031  | 0.304 |
|                                         | İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği          | 71  | 1.535     | 0.301 |        |       |
| Veli - Öğrenci İlgisizliği              | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği | 110 | 1.735     | 0.424 | -1.371 | 0.172 |
|                                         | İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği          | 71  | 1.824     | 0.432 |        |       |

p < 0.05

Yapılan t-testine göre, öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ve alt boyutları öğretmenlerin branşına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır (p > 0.05). Katılımcıların eğitim durumlarına göre, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 29.** Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

|                                         |                        | n   | $\bar{X}$ | SS    | t      | p      |
|-----------------------------------------|------------------------|-----|-----------|-------|--------|--------|
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Ölçeği | Lisans                 | 138 | 1.887     | 0.139 | -1.206 | 0.229  |
|                                         | Yüksek Lisans ve Üzeri | 43  | 1.916     | 0.124 |        |        |
| Yönetim - Denetim Boyutu                | Lisans                 | 138 | 1.813     | 0.174 | -1.277 | 0.203  |
|                                         | Yüksek Lisans ve Üzeri | 43  | 1.854     | 0.217 |        |        |
| Ücret Boyutu                            | Lisans                 | 138 | 2.146     | 0.524 | -0.548 | 0.584  |
|                                         | Yüksek Lisans ve Üzeri | 43  | 2.194     | 0.403 |        |        |
| Başarı - Saygınlık - Tanınma Boyutu     | Lisans                 | 138 | 1.839     | 0.237 | 0.599  | 0.550  |
|                                         | Yüksek Lisans ve Üzeri | 43  | 1.814     | 0.226 |        |        |
| Bireyler Arası İlişkiler Boyutu         | Lisans                 | 138 | 2.452     | 0.257 | 1.390  | 0.166  |
|                                         | Yüksek Lisans ve Üzeri | 43  | 2.381     | 0.383 |        |        |
| Öğretmenlik                             | Lisans                 | 138 | 1.536     | 0.269 | -2.236 | 0.027* |
|                                         | Yüksek Lisans ve Üzeri | 43  | 1.645     | 0.303 |        |        |
| Veli - Öğrenci İlgisizliği              | Lisans                 | 138 | 1.761     | 0.427 | -0.502 | 0.616  |
|                                         | Yüksek Lisans ve Üzeri | 43  | 1.798     | 0.434 |        |        |

p < 0.05

Yapılan t-testine göre, öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile yönetim – denetim, ücret, başarı – saygınlık – tanınma, bireyler arası ilişkiler ve veli – öğrenci ilgisizliği alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır (p

> 0.05). Ancak öğretmenlik alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır ( $p < 0.05$ ). Buna göre, yüksek lisans ve üzeri eğitim durumuna sahip öğretmenlerin öğretmenlik alt boyut puan ortalamaları lisans mezunu öğretmenlerden anlamlı yüksektir. Katılımcıların okul düzeylerine göre, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 30.** Öğretmenlerin Okul Düzeyi Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

|                                         |          | n   | $\bar{X}$ | SS    | F     | p      | Anlamlı Fark                         |
|-----------------------------------------|----------|-----|-----------|-------|-------|--------|--------------------------------------|
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Ölçeği | İlkokul  | 6   | 2.036     | 0.045 | 3.483 | 0.033* | Ortaokul > İlkokul<br>Lise > İlkokul |
|                                         | Ortaokul | 61  | 1.889     | 0.146 |       |        |                                      |
|                                         | Lise     | 114 | 1.889     | 0.129 |       |        |                                      |
| Yönetim - Denetim Boyutu                | İlkokul  | 6   | 1.742     | 0.068 | 0.725 | 0.486  | -                                    |
|                                         | Ortaokul | 61  | 1.815     | 0.196 |       |        |                                      |
|                                         | Lise     | 114 | 1.831     | 0.183 |       |        |                                      |
| Ücret Boyutu                            | İlkokul  | 6   | 2.639     | 0.267 | 2.984 | 0.053  | -                                    |
|                                         | Ortaokul | 61  | 2.134     | 0.529 |       |        |                                      |
|                                         | Lise     | 114 | 2.145     | 0.479 |       |        |                                      |
| Başarı - Saygınlık - Tanınma Boyutu     | İlkokul  | 6   | 1.762     | 0.195 | 0.712 | 0.492  | -                                    |
|                                         | Ortaokul | 61  | 1.813     | 0.221 |       |        |                                      |
|                                         | Lise     | 114 | 1.847     | 0.243 |       |        |                                      |
| Bireyler Arası İlişkiler Boyutu         | İlkokul  | 6   | 2.600     | 0.126 | 1.577 | 0.210  | -                                    |
|                                         | Ortaokul | 61  | 2.462     | 0.260 |       |        |                                      |
|                                         | Lise     | 114 | 2.412     | 0.312 |       |        |                                      |
| Öğretmenlik                             | İlkokul  | 6   | 1.524     | 0.215 | 0.154 | 0.857  | -                                    |
|                                         | Ortaokul | 61  | 1.576     | 0.296 |       |        |                                      |
|                                         | Lise     | 114 | 1.556     | 0.276 |       |        |                                      |
| Veli - Öğrenci İlgisizliği              | İlkokul  | 6   | 2.417     | 0.230 | 7.636 | 0.001* | Ortaokul > İlkokul<br>Lise > İlkokul |
|                                         | Ortaokul | 61  | 1.757     | 0.399 |       |        |                                      |
|                                         | Lise     | 114 | 1.743     | 0.427 |       |        |                                      |

$p < 0.05$

Yapılan tek yönlü varyans analizine göre, yönetim – denetim, ücret, başarı – saygınlık – tanınma, bireyler arası ilişkiler ve öğretmenlik alt boyutları puan ortalamaları öğretmenlerin okul düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Ancak öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile veli – öğrenci ilgisizliği alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin okul düzeylerine göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır ( $p < 0.05$ ). Buna göre ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile veli – öğrenci ilgisizliği alt boyut puan

ortalamaları ilkokulda görev yapanlardan anlamlı yüksektir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 31.** Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

|                                         |                 | n  | $\bar{X}$ | SS    | F     | p      | Anlamlı Fark               |
|-----------------------------------------|-----------------|----|-----------|-------|-------|--------|----------------------------|
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Ölçeği | 0-5 yıl         | 61 | 1.888     | 0.136 | 1.645 | 0.165  | -                          |
|                                         | 5-10 yıl        | 52 | 1.921     | 0.122 |       |        |                            |
|                                         | 10-20 yıl       | 40 | 1.889     | 0.135 |       |        |                            |
|                                         | 20-30 yıl       | 23 | 1.884     | 0.159 |       |        |                            |
|                                         | 30 yıl ve üzeri | 5  | 1.771     | 0.095 |       |        |                            |
| Yönetim - Denetim Boyutu                | 0-5 yıl         | 61 | 1.835     | 0.219 | 0.797 | 0.529  | -                          |
|                                         | 5-10 yıl        | 52 | 1.834     | 0.144 |       |        |                            |
|                                         | 10-20 yıl       | 40 | 1.827     | 0.205 |       |        |                            |
|                                         | 20-30 yıl       | 23 | 1.759     | 0.136 |       |        |                            |
|                                         | 30 yıl ve üzeri | 5  | 1.818     | 0.144 |       |        |                            |
| Ücret Boyutu                            | 0-5 yıl         | 61 | 2.197     | 0.535 | 2.981 | 0.021* | 30 yıl ve üzeri > 0-5 yıl  |
|                                         | 5-10 yıl        | 52 | 2.244     | 0.475 |       |        |                            |
|                                         | 10-20 yıl       | 40 | 2.058     | 0.443 |       |        | 30 yıl ve üzeri > 5-10 yıl |
|                                         | 20-30 yıl       | 23 | 2.167     | 0.479 |       |        |                            |
|                                         | 30 yıl ve üzeri | 5  | 1.533     | 0.247 |       |        |                            |
| Başarı - Saygınlık - Tanınma Boyutu     | 0-5 yıl         | 61 | 1.836     | 0.223 | 0.556 | 0.695  | -                          |
|                                         | 5-10 yıl        | 52 | 1.841     | 0.224 |       |        |                            |
|                                         | 10-20 yıl       | 40 | 1.857     | 0.244 |       |        |                            |
|                                         | 20-30 yıl       | 23 | 1.770     | 0.272 |       |        |                            |
|                                         | 30 yıl ve üzeri | 5  | 1.800     | 0.260 |       |        |                            |
| Bireyler Arası İlişkiler Boyutu         | 0-5 yıl         | 61 | 2.439     | 0.260 | 2.020 | 0.094  | -                          |
|                                         | 5-10 yıl        | 52 | 2.435     | 0.276 |       |        |                            |
|                                         | 10-20 yıl       | 40 | 2.455     | 0.327 |       |        |                            |
|                                         | 20-30 yıl       | 23 | 2.470     | 0.238 |       |        |                            |
|                                         | 30 yıl ve üzeri | 5  | 2.080     | 0.576 |       |        |                            |
| Öğretmenlik                             | 0-5 yıl         | 61 | 1.574     | 0.265 | 0.355 | 0.840  | -                          |
|                                         | 5-10 yıl        | 52 | 1.538     | 0.291 |       |        |                            |
|                                         | 10-20 yıl       | 40 | 1.546     | 0.280 |       |        |                            |
|                                         | 20-30 yıl       | 23 | 1.615     | 0.309 |       |        |                            |
|                                         | 30 yıl ve üzeri | 5  | 1.543     | 0.293 |       |        |                            |
| Veli - Öğrenci İlgisizliği              | 0-5 yıl         | 61 | 1.648     | 0.408 | 2.206 | 0.070  | -                          |
|                                         | 5-10 yıl        | 52 | 1.872     | 0.416 |       |        |                            |
|                                         | 10-20 yıl       | 40 | 1.796     | 0.373 |       |        |                            |
|                                         | 20-30 yıl       | 23 | 1.790     | 0.520 |       |        |                            |
|                                         | 30 yıl ve üzeri | 5  | 1.900     | 0.548 |       |        |                            |

p < 0.05

Yapılan tek yönlü varyans analizine göre, öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile yönetim – denetim, başarı – saygınlık – tanınma, bireyler arası ilişkiler, öğretmenlik ve veli –

öğrenci ilgisizliği alt boyut ortalama puanları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Ancak ücret boyutu ortalama puanları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır ( $p < 0.05$ ). Buna göre, 30 yıl ve üzeri süredir öğretmenlik yapanların ücret boyutu ortalama puanları 0-5 yıldır ve 5-10 yıldır öğretmenlik yapanların ücret boyutu ortalama puanlarından anlamlı yüksektir. Katılımcıların mesleği isteyerek seçme durumlarına göre, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 32.** Öğretmenlerin Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

|                                         |       | n   | $\bar{X}$ | SS    | t      | p     |
|-----------------------------------------|-------|-----|-----------|-------|--------|-------|
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Ölçeği | Evet  | 171 | 1.892     | 0.135 | -1.057 | 0.292 |
|                                         | Hayır | 10  | 1.938     | 0.144 |        |       |
| Yönetim - Denetim Boyutu                | Evet  | 171 | 1.819     | 0.181 | -1.039 | 0.300 |
|                                         | Hayır | 10  | 1.882     | 0.250 |        |       |
| Ücret Boyutu                            | Evet  | 171 | 2.166     | 0.502 | 0.921  | 0.358 |
|                                         | Hayır | 10  | 2.017     | 0.404 |        |       |
| Başarı - Saygınlık - Tanınma Boyutu     | Evet  | 171 | 1.826     | 0.233 | -1.537 | 0.126 |
|                                         | Hayır | 10  | 1.943     | 0.235 |        |       |
| Bireyler Arası İlişkiler Boyutu         | Evet  | 171 | 2.433     | 0.292 | -0.496 | 0.621 |
|                                         | Hayır | 10  | 2.480     | 0.316 |        |       |
| Öğretmenlik                             | Evet  | 171 | 1.552     | 0.280 | -1.949 | 0.053 |
|                                         | Hayır | 10  | 1.729     | 0.238 |        |       |
| Veli - Öğrenci İlgisizliği              | Evet  | 171 | 1.771     | 0.433 | 0.150  | 0.881 |
|                                         | Hayır | 10  | 1.750     | 0.354 |        |       |

$p < 0.05$

Yapılan t-testine göre, öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Katılımcıların mesleği seçmedeki etmenlere göre, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 33. Öğretmenlerin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

|                                         |                                               | n  | $\bar{X}$ | SS    | F     | p      | Anlamlı Fark |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------|----|-----------|-------|-------|--------|--------------|
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Ölçeği | Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için (1)       | 86 | 1.890     | 0.148 | 0.782 | 0.538  | -            |
|                                         | Din öğretimi öğretmenliğini sevdiğim için (2) | 47 | 1.879     | 0.118 |       |        |              |
|                                         | Manevi yönden tatmin edici bulduğum için (3)  | 6  | 1.948     | 0.138 |       |        |              |
|                                         | Karakterime uygun bir meslek olduğu için (4)  | 23 | 1.894     | 0.129 |       |        |              |
|                                         | Diğer (5)                                     | 19 | 1.932     | 0.128 |       |        |              |
| Yönetim - Denetim Boyutu                | Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için (1)       | 86 | 1.809     | 0.178 | 0.742 | 0.565  | -            |
|                                         | Din öğretimi öğretmenliğini sevdiğim için (2) | 47 | 1.820     | 0.179 |       |        |              |
|                                         | Manevi yönden tatmin edici bulduğum için (3)  | 6  | 1.773     | 0.205 |       |        |              |
|                                         | Karakterime uygun bir meslek olduğu için (4)  | 23 | 1.850     | 0.219 |       |        |              |
|                                         | Diğer (5)                                     | 19 | 1.876     | 0.187 |       |        |              |
| Ücret Boyutu                            | Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için (1)       | 86 | 2.213     | 0.579 | 0.654 | 0.624  | -            |
|                                         | Din öğretimi öğretmenliğini sevdiğim için (2) | 47 | 2.113     | 0.430 |       |        |              |
|                                         | Manevi yönden tatmin edici bulduğum için (3)  | 6  | 2.167     | 0.380 |       |        |              |
|                                         | Karakterime uygun bir meslek olduğu için (4)  | 23 | 2.138     | 0.457 |       |        |              |
|                                         | Diğer (5)                                     | 19 | 2.035     | 0.292 |       |        |              |
| Başarı - Saygınlık - Tanınma Boyutu     | Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için (1)       | 86 | 1.782     | 0.227 | 2.609 | 0.037* |              |
|                                         | Din öğretimi öğretmenliğini sevdiğim için (2) | 47 | 1.845     | 0.244 |       |        | 5 > 1; 5     |
|                                         | Manevi yönden tatmin edici bulduğum için (3)  | 6  | 1.857     | 0.221 |       |        | > 2; 5 >     |
|                                         | Karakterime uygun bir meslek olduğu için (4)  | 23 | 1.901     | 0.249 |       |        | 3; 5 > 4     |
|                                         | Diğer (5)                                     | 19 | 1.940     | 0.180 |       |        |              |
| Bireyler Arası İlişkiler Boyutu         | Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için (1)       | 86 | 2.451     | 0.271 | 0.567 | 0.687  | -            |
|                                         | Din öğretimi öğretmenliğini sevdiğim için (2) | 47 | 2.447     | 0.329 |       |        |              |
|                                         | Manevi yönden tatmin edici bulduğum için (3)  | 6  | 2.500     | 0.415 |       |        |              |
|                                         | Karakterime uygun bir meslek olduğu için (4)  | 23 | 2.400     | 0.249 |       |        |              |
|                                         | Diğer (5)                                     | 19 | 2.358     | 0.310 |       |        |              |
| Öğretmenlik                             | Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için (1)       | 86 | 1.495     | 0.252 | 6.667 | 0.000* |              |
|                                         | Din öğretimi öğretmenliğini sevdiğim için (2) | 47 | 1.550     | 0.253 |       |        | 5 > 1; 5     |
|                                         | Manevi yönden tatmin edici bulduğum için (3)  | 6  | 1.643     | 0.296 |       |        | > 2; 5 >     |
|                                         | Karakterime uygun bir meslek olduğu için (4)  | 23 | 1.590     | 0.287 |       |        | 4            |
|                                         | Diğer (5)                                     | 19 | 1.835     | 0.306 |       |        |              |
| Veli - Öğrenci İlgisizliği              | Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için (1)       | 86 | 1.835     | 0.450 | 2.088 | 0.084  | -            |
|                                         | Din öğretimi öğretmenliğini sevdiğim için (2) | 47 | 1.702     | 0.376 |       |        |              |
|                                         | Manevi yönden tatmin edici bulduğum için (3)  | 6  | 2.056     | 0.172 |       |        |              |
|                                         | Karakterime uygun bir meslek olduğu için (4)  | 23 | 1.659     | 0.431 |       |        |              |
|                                         | Diğer (5)                                     | 19 | 1.684     | 0.441 |       |        |              |

p < 0.05

Yapılan tek yönlü varyans analizine göre, başarı – saygınlık – tanınma ve öğretmenlik alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin mesleği seçme nedenlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır ( $p < 0.05$ ). Buna göre, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni diğer olanların başarı – saygınlık – tanınma ve öğretmenlik alt boyut puan ortalaması, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni öğretmenlik mesleğini sevmek, din öğretimi öğretmenliğini sevmek, öğretmenliği manevi yönden tatmin edici bulma ve öğretmenliğin karakterine uygun bir meslek olması nedenlerinden anlamlı yüksektir. Öte yandan, öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile yönetim – denetim, bireyler arası ilişkiler, ücret ve veli – öğrenci ilgisizliği alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin mesleği seçme nedenlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Katılımcıların başka kurumda çalışma isteme durumlarına göre, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 34.** Öğretmenlerin Başka Kurumda Çalışma İstemelerine Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

|                                         |       | n   | $\bar{X}$ | SS    | t      | p      |
|-----------------------------------------|-------|-----|-----------|-------|--------|--------|
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Ölçeği | Evet  | 152 | 1.889     | 0.137 | -1.212 | 0.227  |
|                                         | Hayır | 29  | 1.922     | 0.124 |        |        |
| Yönetim - Denetim Boyutu                | Evet  | 152 | 1.816     | 0.185 | -1.051 | 0.295  |
|                                         | Hayır | 29  | 1.856     | 0.184 |        |        |
| Ücret Boyutu                            | Evet  | 152 | 2.182     | 0.512 | 1.527  | 0.128  |
|                                         | Hayır | 29  | 2.029     | 0.396 |        |        |
| Başarı - Saygınlık - Tanınma Boyutu     | Evet  | 152 | 1.820     | 0.232 | -1.736 | 0.084  |
|                                         | Hayır | 29  | 1.902     | 0.236 |        |        |
| Bireyler Arası İlişkiler Boyutu         | Evet  | 152 | 2.454     | 0.287 | 1.975  | 0.051  |
|                                         | Hayır | 29  | 2.338     | 0.303 |        |        |
| Öğretmenlik                             | Evet  | 152 | 1.524     | 0.257 | -4.440 | 0.000* |
|                                         | Hayır | 29  | 1.764     | 0.313 |        |        |
| Veli - Öğrenci İlgisizliği              | Evet  | 152 | 1.764     | 0.432 | -0.398 | 0.691  |
|                                         | Hayır | 29  | 1.799     | 0.414 |        |        |

$p < 0.05$

Yapılan t-testine göre, öğretmenlerin öğretmenlik alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin başka kurumda çalışma isteme durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır ( $p < 0.05$ ). Buna göre, başka kurumda çalışmak istemeyen öğretmenlerin öğretmenlik alt boyut puan ortalamaları başka kurumda çalışmak isteyenlerden anlamlı yüksektir. Öte yandan, öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile yönetim – denetim, ücret, başarı – saygınlık – tanınma, bireyler arası ilişkiler ve veli – öğrenci ilgisizliği alt boyut puan



ortalamları öğretmenlerin başka kurumda çalışma isteme durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $p > 0.05$ ). Katılımcıların tercih imkanı olsa yine öğretmenlik mesleğini seçme durumlarının, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin ve alt boyutlarının farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 35. Öğretmenlerin Tercih İmkânı Olsa Yine Öğretmenlik Mesleğini Seçme Durumlarına Göre, İş Doyumu Düzeyine ve Alt Boyutlarına İlişkin T-Testi Sonuçları**

|                                         |       | n   | $\bar{X}$ | SS    | t      | p      |
|-----------------------------------------|-------|-----|-----------|-------|--------|--------|
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Ölçeği | Evet  | 157 | 1.894     | 0.137 | -0.144 | 0.886  |
|                                         | Hayır | 24  | 1.898     | 0.128 |        |        |
| Yönetim - Denetim Boyutu                | Evet  | 157 | 1.811     | 0.182 | -2.265 | 0.025* |
|                                         | Hayır | 24  | 1.902     | 0.193 |        |        |
| Ücret Boyutu                            | Evet  | 157 | 2.196     | 0.486 | 2.743  | 0.007* |
|                                         | Hayır | 24  | 1.903     | 0.506 |        |        |
| Başarı - Saygınlık - Tanınma Boyutu     | Evet  | 157 | 1.823     | 0.224 | -1.491 | 0.138  |
|                                         | Hayır | 24  | 1.899     | 0.290 |        |        |
| Bireyler Arası İlişkiler Boyutu         | Evet  | 157 | 2.436     | 0.299 | 0.036  | 0.971  |
|                                         | Hayır | 24  | 2.433     | 0.248 |        |        |
| Öğretmenlik                             | Evet  | 157 | 1.545     | 0.273 | -2.096 | 0.038* |
|                                         | Hayır | 24  | 1.673     | 0.311 |        |        |
| Veli - Öğrenci İlgisizliği              | Evet  | 157 | 1.780     | 0.425 | 0.840  | 0.402  |
|                                         | Hayır | 24  | 1.701     | 0.448 |        |        |

$p < 0.05$

Yapılan t-testine göre, öğretmenlerin yönetim – denetim, ücret, öğretmenlik alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin tercih imkanı olsa yine öğretmenlik mesleğini seçme durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $p < 0.05$ ). Buna göre, tercih imkanı olsa yine öğretmenlik mesleğini seçmeyenlerin yönetim – denetim, ücret ve öğretmenlik alt boyut puan ortalamaları tercih imkanı olsa yine öğretmenlik mesleğini seçenlerden anlamlı yüksektir. Öte yandan öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ile başarı – saygınlık – tanınma, bireyler arası ilişkiler ve veli – öğrenci ilgisizliği alt boyut puan ortalamaları öğretmenlerin tercih imkanı olsa yine öğretmenlik mesleğini seçme durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır ( $p > 0.05$ ).

### **Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

**Tablo 36. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki**

|                                                   |   | 1     | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10    | 11    |
|---------------------------------------------------|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (1) | r |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|                                                   | p |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| Toplumsallaştırma Boyutu (2)                      | r | 0.961 |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|                                                   | p | 0.000 |       |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| Bireysel Farklılıklar Boyutu (3)                  | r | 0.798 | 0.657 |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
|                                                   | p | 0.000 | 0.000 |       |       |       |       |       |       |       |       |       |
| Çok Yönlü Gelişim Boyutu (4)                      | r | 0.863 | 0.780 | 0.599 |       |       |       |       |       |       |       |       |
|                                                   | p | 0.000 | 0.000 | 0.000 |       |       |       |       |       |       |       |       |
| Üst Öğrenime Hazırlama Boyutu (5)                 | r | 0.856 | 0.780 | 0.646 | 0.718 |       |       |       |       |       |       |       |
|                                                   | p | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |       |       |       |       |       |       |       |
| Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Ölçeği (6)       | r | 0.577 | 0.545 | 0.472 | 0.548 | 0.443 |       |       |       |       |       |       |
|                                                   | p | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |       |       |       |       |       |       |
| Yönetim - Denetim Boyutu (7)                      | r | 0.559 | 0.534 | 0.446 | 0.524 | 0.429 | 0.943 |       |       |       |       |       |
|                                                   | p | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |       |       |       |       |       |
| Ücret Boyutu (8)                                  | r | 0.443 | 0.436 | 0.340 | 0.420 | 0.311 | 0.883 | 0.795 |       |       |       |       |
|                                                   | p | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |       |       |       |       |
| Başarı - Saygınlık - Tanınma Boyutu (9)           | r | 0.500 | 0.465 | 0.421 | 0.486 | 0.375 | 0.893 | 0.797 | 0.762 |       |       |       |
|                                                   | p | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |       |       |       |
| Bireyler Arası İlişkiler Boyutu (10)              | r | 0.539 | 0.500 | 0.433 | 0.522 | 0.445 | 0.857 | 0.775 | 0.708 | 0.732 |       |       |
|                                                   | p | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |       |       |
| Öğretmenlik (11)                                  | r | 0.524 | 0.491 | 0.438 | 0.486 | 0.417 | 0.893 | 0.799 | 0.747 | 0.761 | 0.726 |       |
|                                                   | p | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |       |
| Veli - Öğrenci İlgisizliği (12)                   | r | 0.530 | 0.489 | 0.458 | 0.509 | 0.404 | 0.894 | 0.816 | 0.758 | 0.739 | 0.744 | 0.766 |
|                                                   | p | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |

p &lt; 0.05

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyumları arasında orta düzey pozitif anlamlı bir ilişki söz konusudur ( $r = 0.577$ ;  $p < 0.05$ ).

Alt boyutlar bazında inceleme yapıldığında ise, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin toplumsallaştırma alt boyutu ile iş doyum düzeyi arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.545$ ;  $p < 0.05$ ), öğretmenlerin iş doyum ölçeği yönetim – denetim boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.534$ ;  $p < 0.05$ ), ücret boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.436$ ;  $p < 0.05$ ), başarı – saygınlık – tanınma boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.465$ ;  $p < 0.05$ ), bireyler arası ilişkiler boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.500$ ;  $p > 0.05$ ), öğretmenlik boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.491$ ;  $p < 0.05$ ) ve veli

– öğrenci ilgisizliği boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.489$ ;  $p < 0.05$ ) ilişki söz konusudur.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin bireysel farklılıklar alt boyutu ile iş doyum düzeyi arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.472$ ;  $p < 0.05$ ), öğretmenlerin iş doyum ölçeği yönetim – denetim boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.446$ ;  $p < 0.05$ ), ücret boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.340$ ;  $p < 0.05$ ), başarı – saygınlık – tanınma boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.421$ ;  $p < 0.05$ ), bireyler arası ilişkiler boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.433$ ;  $p < 0.05$ ), öğretmenlik boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.438$ ;  $p < 0.05$ ) ve veli – öğrenci ilgisizliği boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.458$ ;  $p < 0.05$ ) ilişki söz konusudur.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin çok yönlü gelişim alt boyutu ile iş doyum düzeyi arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.548$ ;  $p < 0.05$ ), öğretmenlerin iş doyum ölçeği yönetim – denetim boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.524$ ;  $p < 0.05$ ), ücret boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.420$ ;  $p < 0.05$ ), başarı – saygınlık – tanınma boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.486$ ;  $p < 0.05$ ), bireyler arası ilişkiler boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.522$ ;  $p < 0.05$ ), öğretmenlik boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.486$ ;  $p < 0.05$ ) ve veli – öğrenci ilgisizliği boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.509$ ;  $p < 0.05$ ) ilişki söz konusudur.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin üst öğrenime hazırlama alt boyutu ile iş doyum düzeyi arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.443$ ;  $p < 0.05$ ), öğretmenlerin iş doyum ölçeği yönetim – denetim boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.429$ ;  $p < 0.05$ ), ücret boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.311$ ;  $p < 0.05$ ), başarı – saygınlık – tanınma boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.375$ ;  $p < 0.05$ ), bireyler arası ilişkiler boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.445$ ;  $p < 0.05$ ), öğretmenlik boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.417$ ;  $p < 0.05$ ) ve veli – öğrenci ilgisizliği boyutu arasında orta düzey pozitif anlamlı ( $r = 0.404$ ;  $p < 0.05$ ) ilişki söz konusudur.

### ***Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin İş Doyum Düzeyleri Üzerine Etkisi***

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin iş doyum düzeyleri üzerine etkisini tespit etmek için regresyon analizinden yararlanılmıştır.

**Tablo 37. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin İş Doyum Düzeyleri Üzerine Etkisi**

| Değişken           | B     | Standart Hata | Beta  | t     | p     |
|--------------------|-------|---------------|-------|-------|-------|
| Sabit              | 0.997 | 0.194         |       | 5.132 | 0.000 |
| İş Doyum Düzeyleri | 1.091 | 0.115         | 0.577 | 9.460 | 0.000 |

*Bağımlı değişken Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri*

$R = 0.577, R^2 = 0.333, F(1-180) = 89.485, p < 0.05$

Modelin R karesi 0.333 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenin varyansının % 33' ünü açıkladığını göstermektedir. Yapılan regresyon analizine göre iş doyum düzeyinin, eğitime inanma düzeyi üzerinde pozitif etkisi olduğu görülmüştür. Buna göre iş doyum düzeyinde bir birim artışın, eğitime inanma düzeyini 0.577 birim artıracığı görülmektedir. Regresyon denklemi aşağıdaki gibidir:

$$\text{İş Doyum Düzeyi} = 1.091 - 0.577 \times \text{Eğitime İnanma Düzeyi}$$

### Nitel Bulgular

Bu başlık altında din dersi öğretmenleri olarak ifade edilen din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleriyle imam hatip lisesi meslek dersi öğretmenlerinden elde edilen verilerin analizine yer verilmektedir.

### Öğretmenlik Mesleğinin Tanımına İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmenlik mesleği size neyi ifade etmektedir?” sorusuna karşılık katılımcıların verdikleri cevaplar bağlamında oluşturulan kategoriler, kodlar ve kodların tekrar etme sayısı belirlenmiştir. Katılımcı cevaplarından hareketle oluşturulan kategoriler şekil olarak şu şekilde özetlenebilir:

### Şekil 8. Öğretmenlik Mesleği Tanımıyla İlgili Kategoriler



Öğretmenlik mesleğine ilişkin tanımlardan yola çıkılarak oluşturulan kategoriler, kodlar ve kodların tekrar etme sayısı tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 38. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımına İlişkin Görüşler**

| Kategoriler                 | Kodlar                                     | DKÖ grubu                       | n | İHLÖ grubu                  | n |
|-----------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------|---|-----------------------------|---|
| Rehberlik                   | Geleceği şekillendirmek                    | DKÖ1, DKÖ9                      | 2 | İHLÖ4, İHLÖ6, İHLÖ7, İHLÖ10 | 4 |
|                             | Örnek olmak                                | DKÖ2, DKÖ14                     | 2 | İHLÖ5, İHLÖ8, İHLÖ13        | 3 |
|                             | Bilinçlendirmek                            | DKÖ2, DKÖ3, DKÖ13               | 3 | İHLÖ2, İHLÖ5                | 2 |
|                             | Çok yönlü geliştirmek                      | DKÖ4, DKÖ6, DKÖ17               | 3 | İHLÖ11                      | 1 |
|                             | Yetenekleri keşfetmek                      | DKÖ4                            | 1 |                             |   |
|                             | Yol göstermek                              | DKÖ11, DKÖ16, DKÖ17             | 3 | İHLÖ2, İHLÖ8, İHLÖ13        | 3 |
|                             | Bilgiyi paylaşmak                          |                                 |   | İHLÖ12                      | 1 |
| Topluma uyumu sağlama       | Bireyi topluma kazandırmak                 | DKÖ5, DKÖ7, DKÖ17               | 3 |                             |   |
|                             | Toplumla bağ kurmayı sağlamak              | DKÖ7                            | 1 |                             |   |
|                             | Toplumun aydınlanmasını, huzurunu sağlamak |                                 |   | İHLÖ9, İHLÖ11               | 2 |
| Manevi değerleri kazandırma | Peygamber mesleğini yapmak                 | DKÖ3, DKÖ8, DKÖ10, DKÖ12, DKÖ15 | 5 | İHLÖ3, İHLÖ6, İHLÖ9         | 3 |
|                             | His dünyalarına dokunmak                   | DKÖ5, DKÖ6, DKÖ18               | 3 |                             |   |
|                             | Ahlaki kuralları benimsetmek               | DKÖ13, DKÖ18                    | 2 | İHLÖ1, İHLÖ5                | 2 |
|                             | Ahlaki olarak örnek olmak                  | DKÖ18                           | 1 | İHLÖ13                      | 1 |

Tabloya bakıldığında “rehberlik” kategorisinde 7 kod oluşturulduğu görülmektedir. Bu kodlar arasında 5 ortak kodun olduğu belirlenmiş olup 1’er kodun iki katılımcı grup tarafından ayrı ayrı oluşturulduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde “Rehberlik” kategorisinde “Geleceği şekillendirmek, Örnek olmak, Bilinçlendirmek, Çok yönlü geliştirmek, Yol göstermek” kodlarının hem din kültürü öğretmenleri hem de imam hatip meslek dersi öğretmenleri tarafından ifade edildiği belirlenmektedir. Farklı olarak din kültürü öğretmenleri “yetenekleri keşfetmek” kodunu belirlerken; imam hatip lisesi meslek dersi öğretmenleri “bilgiyi paylaşmak” kodunu belirlemiştir.

Topluma uyum sağlama kategorisinde her iki katılımcı grubun farklı kodlar oluşturduğu görülmektedir. “Bireyi topluma kazandırmak”, “Toplumla bağ kurmayı sağlamak” kodları din kültürü öğretmenleri tarafından oluşturulurken; “Toplumun aydınlanmasını, huzurunu sağlamak” kodu imam hatip lisesi meslek dersi öğretmenleri tarafından oluşturulmuştur.

“Manevi değerleri kazandırma” kategorisinde “Peygamber mesleğini yapmak”, “Ahlaki kuralları benimsetmek”, “Ahlaki olarak örnek olmak” kodları hem din kültürü öğretmenleri

hem de imam hatip lisesi meslek dersi öğretmenleri tarafından ortak kod olarak belirlenmiştir. Farklı olarak din kültürü öğretmenleri tarafından “His dünyalarına dokunmak” kodu oluşturulmuştur. Tüm kategoriler birlikte değerlendirildiğinde en fazla kodun “rehberlik” kategorisinde oluşturulduğu belirlenmektedir. “Rehberlik” kategorisindeki kodların toplamı 28 olarak belirlenirken ikinci olarak toplam kod sayısı fazla olan kategorinin “manevi değerleri kazandırma” kategorisi olduğu görülmektedir. Kod belirleme, öğretmenlik mesleğinin tanımına göre oluşturulduğu için rehberlik kategorisinde öğretmenlik mesleğini tanımlamaya yönelik daha fazla ifade bulunmaktadır denilebilir. Bu bulguya göre her iki katılımcı grubun öğretmenlik mesleğini tanımlarken rehberlik odağında bir tanımlama geliştirdikleri ifade edilebilir. Bununla birlikte kodlar kendi içinde kıyaslandığında ise “Peygamber mesleğini yapmak” kodunu DKÖ grubundan 5; İHLÖ grubundan 3 katılımcı olmak üzere 8 katılımcı tarafından tekrar ettiği belirlenmektedir. Buna göre katılımcılar, öğretmenlik mesleğini rehberlik odağında düşünmüş olsalar da bu mesleğin manevi yönünü daha fazla ön plana çıkarmışlardır. Diğer kodlara kıyasla öğretmenlik mesleğini tanımlamaya ilişkin kodda; “peygamberlik mesleğini yapmak” ifadesini sık tekrar eden katılımcılar, din dersi öğretmeni bakış açısıyla bir tanım yapmıştır denilebilir. Ayrıca “manevi değerleri kazandırma” kategorisinde toplamda 17 kod oluşması da öğretmenlik mesleğine ilişkin din dersi bakış açısının da yansıtıldığını ortaya koymaktadır. Ortak kodların çok sayıda olması ise her iki katılımcı grubun benzer görüşlere sahip olduğunu açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle DKÖ grubu ile İHLÖ grubu, öğretmenlik mesleğini birbirine benzer bir bakış açısıyla ele almıştır.

**Öğretmenlik mesleğinin tanımına ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:**

DKÖ2: Öğretmenlik bana her şeyden önce bir rol model olmayı gençlere örnek teşkil etmeyi ifade ediyor. Bilgi, birikim ve tecrübelerimizi en doğru şekilde genç nesillere aktararak sağlıklı ve bilinçli bir nesil yetiştirmeyi amaçlarız.

DKÖ4: Öğrencilerini yetiştiren, duygu dünyalarına hitap eden, çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayan, yeteneklerini keşfeden, eğitim- öğretim veren kişilerin dâhil olduğu meslek grubunu ifade etmektedir.

DKÖ16: Öğrencilerle belirli seviyede, sevgi, saygı ve hoşgörülü bir biçimde iletişime geçip onlara hayatlarının ilerleyen dönemlerinde iyi bir kişilik kazanmalarına yönelik rehberlikte bulunma. Kısaca onların hayatında önemli izler bırakabilmemizdir.

DKÖ18: Öğretmenlik benim için çocukların ruhuna dokunabilmek, onları anlayabilmek, onlara bir şeyler katabilmek, onlara sorumluluk bilincini verebilmek, ahlaki olarak onlara örnek olabilmektir.

İHLÖ6: Öğretmenlik toplumun en kutsal mesleklerinden biridir, diye düşünüyorum. Elinizdeki hamura şekil vermeye çalışıyorsunuz. Çocuğun eğitiminde ailesi kadar etkili olduğuna inanıyorum. Ulvi bir meslektir.

İHLÖ8: Öğretmen sadece öğretene değil, öğrencilerine yardım eden, güzel örnek olan biridir.

İHLÖ9: Kutsaldır, peygamberlik mesleğidir. Toplumun inşası ve aydınlatılması öğretmen ile olur.

İHLÖ11: Bir toplumun en önemli dinamiklerinden birisi, eğitim seviyesi yüksek bireylerdir. Öğretmenler her bir bireyin manevi, kültürel, ahlaki ve bilişsel gelişimi için önemli katkılar sunar. Dolayısıyla başarılı ve etkin bir şekilde görevini yapar. Her bir öğretmen toplumun refahı, huzuru ve başarısı için önemli katkılarda bulunur.

### ***Öğretmenin Rolüyle İlgili Bulgular***

Katılımcılara yöneltilen “Öğretmenin rolünü aşağıda belirtilen hususlar doğrultusunda açıklar mısınız?”

- a) Bireylerin toplumsallaştırılmasında ne tür bir rol üstlenmektedir?
- b) Çok yönlü gelişim sağlarken öğretmenin rolünü açıklar mısınız?
- c) Bireysel farklılıklar neden önemlidir?
- d) Öğrenciyi üst öğrenime hazırlamada öğretmen nasıl bir rol üstlenmektedir.” sorusuna karşılık katılımcıların verdikleri cevaplar bağlamında oluşturulan kategoriler, kodlar, kodların tekrar etme sayısı belirlenmiş olup kategoriler şekil olarak özetlenmiştir.

**Şekil 9. Öğretmenin Rollerile İlgili Kategoriler**



Katılımcı görüşleri bağlamında öğretmenin rolleriyle ilgili kategoriler, kodlar ve kodların tekrar etme sayısı tabloda sunulmuştur.

**Tablo 39. Öğretmenin Rolüyle İlgili Görüşler**

| Kategoriler                         | Kodlar                                      | DKÖ grubu                                                             | n  | İHLÖ grubu                               | n |
|-------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----|------------------------------------------|---|
| Bireylerin toplumsallaştırılması    | Değerleri öğretmek                          | DKÖ1, DKÖ2, DKÖ11, DKÖ14, DKÖ17                                       | 5  | İHLÖ3, İHLÖ6                             | 2 |
|                                     | Rehberlik yapmak                            | DKÖ3,DKÖ7, DKÖ9,DKÖ13, DKÖ14,DKÖ16, DKÖ17                             | 7  | İHLÖ3,İHLÖ5, İHLÖ7, İHLÖ9, İHLÖ12        | 5 |
|                                     | Yaşadığı topluma uyumunu kolaylaştırmak     | DKÖ4, DKÖ5, DKÖ6, DKÖ10, DKÖ11, DKÖ12, DKÖ15, DKÖ17, DKÖ18,           | 9  | İHLÖ1, İHLÖ2, İHLÖ8, İHLÖ10, İHLÖ11      | 5 |
|                                     | İletişim kurma becerisi kazandırmak         | DKÖ8                                                                  | 1  | İHLÖ11                                   | 1 |
|                                     | Sağlıklı toplum oluşmasını sağlamak         |                                                                       |    | İHLÖ4,                                   | 1 |
|                                     | Kültür aktarımını sağlamak                  |                                                                       |    | İHLÖ13                                   | 1 |
| Çok yönlü gelişim sağlama           | Yeteneklerini keşfetmesini sağlamak         | DKÖ1, DKÖ2, DKÖ3, DKÖ7, DKÖ9, DKÖ10, DKÖ11,DKÖ12, DKÖ13, DKÖ15, DKÖ16 | 11 | İHLÖ2,İHLÖ3 İHLÖ4, İHLÖ11                | 4 |
|                                     | Farkındalık kazandırmak                     | DKÖ4, DKÖ5, DKÖ6, DKÖ8,                                               | 4  | İHLÖ1,İHLÖ3, İHLÖ5, İHLÖ6, İHLÖ12,İHLÖ13 | 6 |
|                                     | Sosyalleşmesine katkı sunmak                | DKÖ12,                                                                | 1  | İHLÖ8                                    | 1 |
|                                     | Değerleri öğrenmesini sağlamak              | DKÖ12                                                                 | 1  | İHLÖ6                                    | 1 |
|                                     | Farklı yöntem ve teknikler kullanmak        | DKÖ14,DKÖ17, DKÖ18                                                    | 3  |                                          |   |
|                                     | Maddi ve manevi tarafları kazandırmak       |                                                                       |    | İHLÖ7,İHLÖ9, İHLÖ10                      | 3 |
|                                     | Entelektüel yönü geliştirmek                |                                                                       |    | İHLÖ11                                   | 1 |
| Bireysel farklılıkları dikkate alma | Bireyin öğrenme şeklini belirlemek          | DKÖ1, DKÖ2, DKÖ3, DKÖ5, DKÖ7, DKÖ9, DKÖ12,DKÖ15,                      | 8  | İHLÖ1, İHLÖ6                             | 2 |
|                                     | Potansiyelin keşfine destek olmak           | DKÖ4, DKÖ8, DKÖ10,DKÖ12, DKÖ13,DKÖ14, DKÖ16, DKÖ18,                   | 8  | İHLÖ9,İHLÖ12, İHLÖ13                     | 3 |
|                                     | Farklılığın zenginlik olduğunu hissettirmek | DKÖ6, DKÖ8, DKÖ10, DKÖ11, DKÖ13,DKÖ14, DKÖ17                          | 7  | İHLÖ2,İHLÖ4, İHLÖ5,İHLÖ7, İHLÖ10,İHLÖ11  | 6 |
|                                     | Farklılıklara uygun strateji planlamak      |                                                                       |    | İHLÖ1, İHLÖ8                             | 2 |
|                                     | Farklı yöntem ve teknikler kullanılmak      | DKÖ17,DKÖ18                                                           | 2  | İHLÖ1, İHLÖ4, İHLÖ8                      | 3 |



**Tablo 39. (devamı)**

|                        |                                             |                                              |   |                                          |   |
|------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------|---|------------------------------------------|---|
| Üst öğrenime hazırlama | Program hazırlamak/uygun hedef oluşturmak   | DKÖ1, DKÖ2, DKÖ4, DKÖ5, DKÖ11, DKÖ15, DKÖ16, | 7 | İHLÖ1,İHLÖ3, İHLÖ6, İHLÖ7, İHLÖ11        | 5 |
|                        | Yeteneklerinin farkına varmasını sağlamak   |                                              |   | İHLÖ1,İHLÖ2, İHLÖ4, İHLÖ5, İHLÖ6, İHLÖ13 | 6 |
|                        | Konu eksiklerini tamamlamak                 | DKÖ3, DKÖ4, DKÖ7, DKÖ9, DKÖ11,DKÖ13,         | 6 | İHLÖ8,İHLÖ10                             | 2 |
|                        | Öğrenme isteğini keşfettirmek               | DKÖ6, DKÖ8,                                  | 2 | İHLÖ4, İHLÖ7, İHLÖ11, İHLÖ12             | 4 |
|                        | Ülkesine nasıl fayda sağlayacağını öğretmek |                                              |   | İHLÖ1, İHLÖ11                            | 2 |
|                        | Değerleri davranışa dönüştürmek             |                                              |   | İHLÖ9                                    | 1 |

Tablo incelendiğinde “Bireylerin toplumsallaştırılması” kategorisinde 6 kod oluşturulmuş olup bu kodların 4’ün ortak kod olduğu 2’sinin ise İHLÖ grubu tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Katılımcı gruptan İHLÖ grubu ortak kodlar dışında “Sağlıklı toplum oluşmasını sağlamak” ve “Kültür aktarımını sağlamak” kodlarını oluşturmuştur. “Bireylerin toplumsallaştırılması” kategorisinde kodların tekrar edilme sayılarına bakıldığında en fazla tekrar eden kodun “Yaşadığı topluma uyumunu kolaylaştırmak” olduğu belirlenmektedir.

“Çok yönlü gelişim sağlama” kategorisinde 7 kod oluşturulmuş olup bu kategoride oluşturulan kod sayısı diğer kategorilerdeki kod sayısından fazladır. Ortak kodlar dışında 3 kod olduğu belirlenmekte olup “Farklı yöntem ve teknikler kullanmak” kodunun DKÖ grubu; “Maddi ve manevi tarafları kazandırmak” ve “Entelektüel yönü geliştirmek” kodlarının İHLÖ grubu tarafından olduğu görülmektedir. Kodların tekrar etme sayısı kendi içinde kıyaslandığında “Farkındalık kazandırmak” kodunun diğerlerine kıyasla daha fazla tekrar ettiği belirlenmektedir.

“Bireysel farklılıkları dikkate alma” kategorisi incelendiğinde 5 kod olduğu belirlenmekte olup 4’ünün ortak kod; 1’nin İHLÖ grubu tarafından oluşturulan farklı bir kod olduğu görülmektedir. Kodların tekrar etme sayıları incelendiğinde “Farklılığın zenginlik olduğunu hissettirmek” kodunun 13 katılımcı tarafından desteklendiği belirlenmektedir. Bu kodun DKÖ VE İHLÖ grubu tarafından birbirine yakın oranlarda tekrar edildiği belirlenmektedir.

“Üst öğrenime hazırlama” kategorisi incelendiğinde 6 kodun oluşturulduğu belirlenmektedir. Tabloya bakıldığında bu kodlardan 3’ünün ortak kod olduğu; 3’ünün ise İHLÖ grubu tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Kodlar kendi içinde kıyaslandığında ise

“Program hazırlamak/uygun hedef oluşturmak” kodunun DKÖ ve İHLÖ grubu tarafından birbirine yakın oranlarda oluşturulduğu ifade edilebilir. DKÖ grubundan farklı olarak oluşturulan kodlar incelendiğinde “Ülkesine nasıl fayda sağlayacağını öğretmek” ve “Değerleri davranışa dönüştürmek” kodlarının üst öğrenime uygun olarak belirlendiği ancak 6 İHLÖ tarafından tekrar eden “Yeteneklerinin farkına varmasını sağlamak” kodunun önceki aşamalar için uygun olduğu ifade edilebilir. Üst öğrenime geçen bir öğrencinin yeteneklerinin farkında olma aşamasını tamamlamış olması beklenmektedir. Benzer şekilde “Öğrenme isteğini keşfettirmek” kodu da önceki aşamalarda gerçekleştirilmek istenen bir hedef olmalıyken “Üst öğrenime hazırlama” kategorisi için DKÖ grubundan 2; İHLÖ grubundan 4 katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Toplam 6 katılımcının üst öğrenime hazırlamada öğretmenin rolünü öğrenme isteğini keşfettirmek olarak algıladığı belirtilebilir.

Genel olarak tüm kategoriler bir arada değerlendirildiğinde öğretmenin rolleri arasında en fazla öne çıkan rolün çok yönlü gelişim sağlamak rolü olduğu belirtilebilir. Tüm kodlar bir arada değerlendirildiğinde ise çok yönlü gelişim sağlamak kategorisinde yer alan “Yeteneklerini keşfetmesini sağlamak” kodunun diğerlerine kıyasla fazla sayıda katılımcı tarafından tekrar ettiği ifade edilebilir. DKÖ grubu ve İHLÖ grubu birlikte değerlendirildiğinde ise en fazla tekrar eden kodu birbirine yakın oranda tekrar ettikleri dikkat çekmektedir. Bu durum çok yönlü gelişim rolüne benzer bakış açısının oluşturulduğunu göstermektedir. Bununla birlikte İHLÖ grubunun DKÖ grubundan farklı olarak 8 kod oluşturmuşlardır. Buna göre İHLÖ grubunun DKÖ grubuna kıyasla daha geniş bir bakış açısına sahip olduğu ifade edilebilir.

**Öğretmenin rolünü; bireylerin toplumsallaştırılması, çok yönlü gelişim sağlama, bireysel farklılıklar, üst öğrenime hazırlamak için yapılması gerekenleri açıklamaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:**

**Bireylerin toplumsallaştırılmasındaki öğretmenin rolüyle ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları;**

DKÖ4: Her öğretmen yaşadığı toplumun bir toplum bilimcisi/ sosyologu gibidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin yaşadıkları sosyokültürel çevreleri tanımaları ve onların okula getirmiş oldukları sosyal- kültürel özellikleri bilmeleri ve bu noktada bütünleştirici roller üstlenmesi öğrencilere daha uygun ve etkili eğitim ortamları hazırlamalarına katkı sağlayacaktır.

DKÖ6: Toplumsal gelenek ve adetleri öğretim konusunda öğretmenin çok büyük bir role sahip olduğunu düşünmüyorum. Öğretmenin görevleri arasında sayılabilir mi bu durum emin değilim. Ancak öğretmen şu an sadece müfredatı yetiştiren ve merkezi sınavlarda net yükselten bir araç olarak görülüyor. Bence böyle olmamalı.

İHLÖ5: Kaliteli bir toplum ancak bilinçli insanlardan oluşur. Öğretmen de bu işin lokomotifini oluşturur.

İHLÖ11: Bireyin toplum içerisindeki huzurunu, diğer bireylerle nasıl iletişim ve etkileşim kurması gerektiğini, diğer bireylere dolayısıyla topluma ne gibi katkılar yapabileceğini, birey eğitimle öğrenebilir. Bu da işinin önemini kavramış öğretmenlerle olur.

**Bireysel farklılıkların önemiyle ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları;**

DKÖ4: Bireysel farklılıklar empatiyi yani farklı olanı tanıma imkânını ve saygıyı sağlar. Bunun dışında bireysel farklılıklar her öğrencinin ihtiyaç ve potansiyellerinin keşfedilmesini sağlar. Bu yüzden bireysel farklılıklar önemlidir.

DKÖ6: Bireysel farklılıkları kabul etmek öğrencilerin farklı mizaca ve farklı çevreye sahip olduklarını kabul etmek demektir. Bunu kabul ettiğimizde öğrencilere farklı yaklaşmamız gerektiğini de kabul etmiş oluruz. Böylece bu farklılıkların topluma sağlayacağı zenginlikler açığa çıkabilir.

DKÖ10: Her insanın farklı olması birer zenginliktir. Bu farklılığı bir hazine bilip faydalanmak gereklidir.

İHLÖ1: Çünkü her birey eşit şartlarda doğmamıştır her birinin farklı sıkıntıları farklı halleri durumları vardır. Bu farklılıklar tespit edildikten sonra öğretmen bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak aktiviteleri planlamalı buna göre strateji geliştirmelidir. Öğrencilerin özel ihtiyaçlarını ve kişisel (aile, kültür & ekonomik, cinsiyet) durumlarını göz önüne almak önemlidir. Bunlara dikkat edilirse hedefe daha hızlı, emin adımlarla varılabilir. Sorunlar sorun olmaktan çıkar, maksimum verim alınabilir.

İHLÖ5: Çünkü Allah her insanı farklı yaratmıştır. Bundan dolayı her insanın yaşam tarzı, düşünce dünyası, ırkı, rengi vs farklıdır. Bu farklılıkların tamamı birer zenginliktir. Çünkü her Adem bir alemdir.

İHLÖ11: Bireysel farklılıklar bir toplumun zenginliğidir ve başarılı toplumlar bireysel farklılıkların zenginlik olarak görülüp her bir bireyin bedendeki bir uzuv gibi işlev gördüğünün kabul edilmesiyle oluşur.

**Çok yönlü gelişim sağlarken öğretmenin rolüyle ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları:**

DKÖ8: Bireyin yeteneklerini fark etmesi sürecinde motive edici yönlendirici kişidir öğretmen. Akademik bilgileri aktarmanın yanında toplum içi rollerin anlaşılmasında ve duygusal gelişime katkı sağlamada önemli bir köşe taşıdır.

DKÖ12: Öğrenciler günün büyük bir kısmını okulda geçirdiklerinden dolayı ailenin yanında öğretmenlerin de çocukların çok yönlü gelişimine katkısı büyüktür. Çocuklar öğretmenin rehberliğinde bilişsel olarak kendilerini geliştirip yeni bilgiler edinirken bunun yanında adalet, saygı, sevgi, hoşgörü, yardımseverlik gibi değerlerimizi de öğrenirler. Aynı zamanda okul ortamı öğrencilerin sosyalleşmesine de katkı sağlar.

DKÖ17: Çok yönlü gelişim sağlarken öğrencilerin çok yönlü gelişmeleri ve yaratıcı olabilmeleri için onlara farklı düzeylerde öğrenme yaşantıları sunarak onların duygusal gereksinimlerini karşılayabilecek dostça ve sevecen bir sınıf atmosferi oluşturarak, onlar hakkında olumlu ve yüksek beklentide bulunmaktadır.

İHLÖ11: Öğretmen öğrencinin hem daha başarılı olabileceği mecraları keşfederken hem de bu mecrada öğrenci kendini geliştirirken entelektüel birikim oluşturabilmesi için çok yönlü bir gelişim sürecinde ilerlemesine yardım eder.

**Üst öğrenime hazırlamak için neler yapılması gerektiğiyle ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları:**

DKÖ5: Hedef koyma, çalışma, planlı olma (program yapma).

DKÖ6: Her öğrencinin öğrenmeyi sevmesini sağlamak ve bu sevgiyi arttırmak sanırım. İnsanın yeni şeyler öğrenmeye karşı yoğun bir ilgi donanımıyla doğduğunu düşünüyorum açıkçası eğer bu isteği açığa çıkarabilirsek her seviyede ve bu isteği arttırabilirsek yeterli olacaktır.

DKÖ12: Öğrencilerin kendi yeteneklerinin ve ilgi alanlarının farkına varmaları sağlanmalı ve buna göre bir yönlendirme yapılmalıdır. Ayrıca girecekleri sınavla ilgili ve çeşitli meslek dallarıyla ilgili rehberlikler yapılmalıdır.

İHLÖ1: Öğrenciyi vatana, millete, dinimize nasıl hizmet edebilirim düşüncesine hazırlamalıyız. Nelere kabiliyeti olduğunu keşfetmeli, seçeceği bölüme yeteneğinden dolayı, ilgisinden dolayı gitmesi gerektiğini anlatmalı ki birçok öğrenci seçtiği bölümün kriterlerin de gelecekte kendisini rahat ettirecek, parası bol olma maddelerini aramaktadırlar.

İHLÖ10: İyi bir temel oluşturulmalı, bu temel üzerine üst öğrenim yapısı inşa edilmelidir.

### ***Eğitime İnanma Kavramının Tanımıyla İlgili Bulgular***

Katılımcılara yöneltilen “Eğitime inanma kavramını açıklayabilir misiniz?” sorusuna karşılık katılımcıların verdikleri cevaplar bağlamında oluşturulan kategoriler şekil olarak özetlenmiştir.

**Şekil 10. Eğitime İnanma Kavramının Tanımına İlişkin Kategoriler**



Katılımcı görüşleri bağlamında eğitime inanma kavramının tanımıyla ilgili kategoriler, kodlar ve kodların tekrar etme sayısı tabloda sunulmuştur.

**Tablo 40. Eğitime İnanma Kavramının Tanımı**

| Kategoriler                     | Kodlar                                                    | DKÖ                                     | n | İHLÖ                      | n |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------|---|---------------------------|---|
| Bireysel farklılıkları azaltmak | Davranış değişikliği için çaba göstermek                  | DKÖ1                                    | 1 |                           |   |
|                                 | Hiç bitemeyen bir süreç olarak algılamak                  | DKÖ7, DKÖ8, DKÖ18                       | 3 |                           |   |
|                                 | Her koşulda yapılabileceğini düşünmek                     | DKÖ14, DKÖ17, DKÖ18                     | 3 |                           |   |
| Motivasyon                      | Eyleme geçmek için itici güç                              | DKÖ13                                   | 1 | İHLÖ13                    | 1 |
| Toplumsal düzenin sağlanması    | Davranışların eğitimle şekilleneceğini bilmek             | DKÖ2,DKÖ4, DKÖ6,DKÖ7, DKÖ9,DKÖ11, DKÖ15 | 7 | İHLÖ4,İHLÖ5, İHLÖ6, İHLÖ9 | 4 |
|                                 | Bireylerde değişiklik oluşturmaın değerli olduğunu bilmek | DKÖ6, DKÖ7, DKÖ17                       | 3 | İHLÖ1, İHLÖ3              | 2 |
|                                 | Toplumsal düzeni korumak                                  | DKÖ10,DKÖ14, DKÖ16                      | 3 | İHLÖ10                    | 1 |
|                                 | Toplunun ilerlemesini sağlamak                            |                                         |   | İHLÖ2,İHLÖ8, İHLÖ10       | 3 |
| Mesleğin ön şartı               | Hedefe ulaşmak için eğitimin gerekliliğine inanmak        | DKÖ3, DKÖ5, DKÖ12, DKÖ15, DKÖ17         | 5 | İHLÖ2,İHLÖ12              | 1 |
|                                 | Mesleğin yapılabilmesi için zorunluluk                    | DKÖ12, DKÖ13                            | 2 | İHLÖ7, İHLÖ13             | 2 |
|                                 | Olumlu tutum geliştirmek                                  | DKÖ15                                   | 1 |                           |   |

Tablo incelendiğinde 4 kategori belirlendiği görülmektedir. “Bireysel farklılıkları azaltmak” kategorisinde 3 kod olduğu ve bu kodların tamamının DKÖ grubu tarafından oluşturulduğu ifade edilebilir. Buna göre DKÖ grubundan 7 katılımcının eğitime inanma kavramına yönelik yaklaşımının değişim ve gelişime inanmak şeklinde olduğu belirtilebilir. Bu kategoride İHLÖ grubuna ait herhangi bir kod tanımlanmamıştır. “Motivasyon” kategorisinde 1 kod oluşturulmuş ve bu kod, her iki gruptan 1’er katılımcı tarafından tekrar edilmiştir. “Eğitimin farkında olmak” kategorisinde 4 kod oluşturulmuş olup bu kodların 3’ünün ortak kod olduğu; 1’inin ise İHLÖ grubu tarafından oluşturulduğu belirlenmektedir. Tablo incelendiğinde “Toplumsal düzenin sağlanması” kategorisinde 4 kod oluşturulmuş olup bu kodların 3’ünün ortak kod olduğu 1’inin ise İHLÖ grubu katılımcıları tarafından oluşturulan kod olduğu görülmektedir. “Mesleğin ön şartı” kategorisi incelendiğinde ise 3 kod olduğu bu kodlar arasında 2’sinin ortak kod 1’inin ise DKÖ grubu katılımcısı tarafından oluşturulduğu görülmektedir.

Kategoriler kendi içinde kıyaslandığında en fazla kodun “Toplumsal düzenin sağlanması” kategorisinde olduğu ifade edilebilir. Bu kategorideki kodlar diğerlerine kıyasla yüksek oranda tekrar eden kodlardan oluşmaktadır. Kodlar kendi içinde kıyaslandığında “Davranışların eğitimle şekilleneceğini bilmek” kodunun 11 katılımcı tarafından tekrar ettiği belirtilebilir. Buna göre katılımcıların eğitime inanma kavramına göre çok sayıda tanım (kod) belirlemesiyle birlikte bu tanımlar arasından en fazla odaklandığı tanımın davranışların eğitimle şekilleneceğini bilmek olduğu ifade edilebilir.

#### **Eğitime inanma kavramının tanımına ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:**

DKÖ4: Eğitim; Bireylerde kendi yaşantıları yoluyla istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Eğitime inanma; Bireylerde istenmeyen davranışların olumlu yönde değişmesi sürecine inanmak demektir. Yani eğitim yoluyla bireylerin olumlu yönde değişmesi, gelişmesi demektir.

DKÖ6: Hiçbir ayırım yapmaksızın her davranışın değişebileceğini kabul etme ve her öğrencinin aslen değerli olduğunu bu değerini açığa çıkmasına yardımcı olmaktır. Açıkçası öğretmen olduğum süreçte genel eğilimin akademik olarak iyi olan öğrencileri daha iyi bir seviyeye getirmek olduğunu fark ettim. Ancak bence eğitim bu değil. Her öğrenciyi belli bilişsel, duyuşsal ve davranışsal seviyede olgunlaştırmak. Her öğrenciyi. Bunun gerçekleşeceğine inanmaktır eğitime inanmak. Öğrencide bir değişiklik görmektir.

DKÖ8: Bireyin gelişimine katkıda bulunduğuna inanmak. Hayatla bağı olduğunu ve hiç bitmeyecek bir süreç olduğunu bilmek. Sadece belli mekân ve sürelerle sıkışmadığının farkında olmak. Bireyin değişebileceğine gelişebileceğine inanmak.

DKÖ17: Eğitime olan, eğitimin başarısına olan inanç arttıkça öğretmenler mesleklerini daha fazla benimsemekte ve toplumsal olarak öğretmenlik mesleğine saygı da artmaktadır. Eğitime olan inancın düştüğü durumlarda ise öğretmenler mesleklerine yönelik olumsuz tutum sergilemekte çoğunlukla meslekten soğuma yoluna gitmektedirler.

İHLÖ6: Noksanlıklar insan içindir. Bu da ancak eğitilerek giderilebilir.

### ***Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanmalarının Önemiyle İlgili Bulgular***

Katılımcılara yöneltilen “Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanmaları neden önemlidir?” sorusuna karşılık katılımcıların verdikleri cevaplar bağlamında oluşturulan kategoriler, şekil olarak özetlenmiştir.

**Şekil 11.** *Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanmalarının Önemiyle İlgili Kategoriler*



Katılımcı cevapları bağlamında oluşturulan kategoriler, kodlar ve kodların tekrar etme sayısı tabloda sunulmuştur.

**Tablo 41.** *Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanmalarının Önemiyle İlgili Görüşler*

| Kategoriler                | Kodlar                               | DKÖ grubu        | n | İHLÖ grubu    | n |
|----------------------------|--------------------------------------|------------------|---|---------------|---|
| Özel bir önemi bulunmaması | Eğitime inanma her branş için önemli | DKÖ1,DKÖ18       | 2 |               |   |
|                            | Bilgiyi aktarmak önemli              | DKÖ2,DKÖ16       | 2 |               |   |
| Ahlaki değerleri kavratmak | Toplumun yapısını düzeltmek          | DKÖ3,DKÖ5, DKÖ17 | 3 | İHLÖ10,İHLÖ11 | 2 |

**Tablo 41. (devamı)**

|                  |                                                 |                                                                    |    |                             |   |
|------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|----|-----------------------------|---|
|                  | Dini ve ahlaki olgunluk kazandırmak             | DKÖ4,DKÖ6, DKÖ7,DKÖ9, DKÖ10,DKÖ11, DKÖ12,DKÖ13, DKÖ14,DKÖ15, DKÖ17 | 11 | İHLÖ3, İHLÖ12               | 2 |
|                  | Dini değerleri etkili bir şekilde öğretmek      | DKÖ8, DKÖ13, DKÖ15, DKÖ17                                          | 4  |                             |   |
|                  | Kişilik oluşumunu olumlu şekillendirmek         |                                                                    |    | İHLÖ9                       | 1 |
| Dengeyi sağlamak | Dünya ve ahireti eğitle kazandırmak             |                                                                    |    | İHLÖ1, İHLÖ6, İHLÖ7, İHLÖ13 | 4 |
|                  | Toplumdaki birliği devam ettirmek               |                                                                    |    | İHLÖ2, İHLÖ3, İHLÖ4         | 3 |
|                  | İlim ve irfanı öğretmek                         |                                                                    |    | İHLÖ5                       | 1 |
|                  | Aşırı uçlarda olmamak için sorgulamayı öğretmek |                                                                    |    | İHLÖ8                       | 1 |

Tablo incelendiğinde 3 kategorinin oluştuğu görülmektedir. “özel bir önemi bulunmaması” adlı kategoride 2 kod belirlenmiş olup kodlar eşit sayıda katılımcı tarafından tekrar etmiştir. Bu iki kod, DKÖ grubu oluşturmuştur. Diğer kategori olan “Ahlaki değerleri kavratmak” kategorisinde 4 kod belirlenmiştir. 4 kodun 2’si ortak kod olup diğer iki kodun birini DKÖ grubu diğerini İHLÖ grubu oluşturmuştur. “Dini ve ahlaki olgunluk kazandırmak” kodu tüm kodlar içerisinde en fazla tekrar eden kod olarak belirtilebilir. Bu kodu oluşturan DKÖ grubu ile İHLÖ grubu kıyaslandığında yalnızca 2 katılımcı dışında diğerlerinin DKÖ grubundan olduğu tablo görülmektedir. Buna göre DKÖ grubu, din dersi öğretmenlerinin eğitime inanmalarının önemini, dini ve ahlaki olgunluğun kazandırılması şeklinde açıklamaktadır denilebilir. Bu kodun DKÖ grubundaki 18 katılımcının 11’i tarafından oluşturulmuş olması, bu grubun liseye göre küçük yaş gruplarıyla birlikte eğitim öğretim sürecini yürütüyor olmasıyla açıklanabilir. Bir sonraki kategoride bu açıklama desteklenmektedir. “Dengeyi sağlamak” kategorisi incelendiğinde 4 kod oluşturulduğu görülmekte olup bu kodların tamamının İHLÖ grubu tarafından tanımlandığı belirlenmektedir. İHLÖ grubu, din dersi öğretmenlerinin eğitime inanmalarının gerekliliğini dengeyi sağlamak olarak genelleştirmiş ve bu başlık altında “Toplumdaki birliği devam ettirmek” kodunu diğer kodlara kıyasla daha fazla tekrar etmiştir. İHLÖ grubu lisede görev yapmakta olan öğretmenlerden oluştuğu için bu katılımcıların bakış açısı genellikle denge üzerine şekillenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde DKÖ grubu ve İHLÖ grubu arasında önemli bir farklılık ortaya çıktığı ifade edilebilir. Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanmalarının



önemine ilişkin bakış açısında grupların eğitim öğretim gerçekleştirdikleri düzeyin etkisi olduğu ifade edilebilir.

**Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanmalarının önemine ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları:**

DKÖ4: DKAB öğretmenleri özellikle branşları sebebiyle öğrencilerinin dini, ahlaki, manevi değerlerle yetişmelerini öncelikli görürler. İstenmeyen davranışların önlenmesinde eğitimin önemli bir fonksiyonu vardır. Bu sebeple de özellikle DKAB öğretmenlerinin, öğrencilerinde istenilen davranışları edinmelerinde eğitime inanmaları büyük önem arz etmektedir.

DKÖ6: Dini konularda bireyi olgunlaştırmak için oldukça önemlidir. Türkiye’de din eğitimi inanç, ibadet ve ahlakı kapsamaktadır. Bu anlamda eğitim yoluyla ahlaklı ve inançlı bireylerin oluşumuna katkı sunulmasına inanmak bir takım olumsuz davranışların azaltılmasında önemli bir rol oynayacaktır.

DKÖ8: Eğitime inanç öğretmeni her bakımdan etkiler; öğretim durumunu, üstlendikleri rol ve sorumluluklarında farkındalık düzeylerini, okuldaki faaliyetlere nasıl yön vermeleri gerektiğini, öğrencilere karşı tavır ve davranışlarını ve derslerinde gereken özeni gösterebilmeleri, daha etkili öğrenim yapmaları açısından önemlidir.

DKÖ17: Ahlaki ve manevi ilkeleri içselleştiren, toplumun geleneksel değerlerini koruyan ve yaşatmaya yönelik sorumlulukları olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri eğitim yolunda her şeyden önce inanç ve azimle yola çıkmaları lazımdır. Eğitim her şeyden önce inanç işidir. Bireyleri toplumları eğitmek önce onları yapacakları işe yapacakları faaliyete inandırmakla mümkün olur. DKAB öğretmeni olarak alanla da bağlantılı olan inanç kavramı dinimizde olduğu gibi eğitimle iç içe kullanılmıştır. Çünkü bir şeyi başarmak ona inanmakla mümkün olur.

İHLÖ1: Çünkü İslam’ın ilk emri okumaktır. Allah’ın ve peygamberimizin ilimle, eğitimle ilgili birçok emirleri vardır. “Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?” v.s. İslam ilmi, eğitimi, ilimle alakalı her şeyi teşvik eder. Bunları din kültürü öğretmeni de en iyi bilenlerdendir. Dünya ve ahiret saadatinin eğitimle olacağı aşikârdır. Eğitim öğretim işine öncülük, liderlik edecek, yön gösterecek şahıslarda din adamları olmalıdır.

İHLÖ5: İslam’ın ilk emri okumaktır. Medeniyetler ilim ve irfanla kurulur. İslam medeniyetinin her çağa ışık tutmasının ana lokomotifini ilim ve irfandır. Geleceğe yön vermek, ışık tutmak için sarsılmaz bir iman ve iradeye bağlı olduğunu düşünüyorum. Güçlü ve bilinçli bir iman sahip olmak için eğitim ve öğretime yani ilme ihtiyaç vardır.

## İş Doyumu Kavramının Tanımına İlişkin Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “İş doyumu kavramını açıklar mısınız? Mesleğinizle ilgili doyum sağladığınız hususlar nelerdir?” sorusuna karşılık katılımcıların verdikleri cevaplar bağlamında oluşturulan kategoriler, şekil olarak özetlenmiştir.

**Şekil 12.** İş Doyumu Kavramının Tanımına İlişkin Kategoriler



Katılımcı görüşleri bağlamında oluşturulan kategoriler, kodlar ve kodların tekrar etme sayısı tabloda sunulmuştur.

**Tablo 42.** İş Doyumu Kavramının Tanımına İlişkin Görüşler

| Kategoriler            | Kodlar                              | DKÖ                                                                      | n  | İHLÖ                                      | n |
|------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----|-------------------------------------------|---|
| İş doyumu              | Yapılan işten memnuniyet            | DKÖ1,DKÖ2, DKÖ3, DKÖ4, DKÖ5, DKÖ6, DKÖ7, DKÖ8, DKÖ9, DKÖ10, DKÖ17,DKÖ18, | 12 | İHLÖ1,İHLÖ3, İHLÖ5, İHLÖ6, İHLÖ7, İHLÖ8   | 6 |
|                        | Yapılan işte pozitif çıktılar almak | DKÖ11,DKÖ12, DKÖ13, DKÖ14, DKÖ15,DKÖ16,                                  | 6  | İHLÖ1,İHLÖ4, İHLÖ5, İHLÖ9, İHLÖ12         | 5 |
|                        | İşi hakkıyla yapmak                 |                                                                          |    | İHLÖ1, İHLÖ5, İHLÖ7, İHLÖ9, İHLÖ11,İHLÖ13 | 6 |
| Mesleki doyum alanları | Olumlu davranış değişikliği         | DKÖ1, DKÖ4, DKÖ5, DKÖ8, DKÖ10, KÖ11, DKÖ12, DKÖ13, DKÖ14, DKÖ17, DKÖ18,  | 11 |                                           |   |
|                        | Öğretmek                            | DKÖ2, DKÖ4, DKÖ6, DKÖ7, DKÖ8, DKÖ9, KÖ16, DKÖ17                          | 8  | İHLÖ5, İHLÖ6, İHLÖ8, İHLÖ12               | 4 |

**Tablo 21. (devamı)**

|                                 |                                          |              |   |                                                    |   |
|---------------------------------|------------------------------------------|--------------|---|----------------------------------------------------|---|
|                                 | Sosyalleşmeyi sağlamak                   | DKÖ4         | 1 |                                                    |   |
|                                 | Öz yeterliğin gelişmesine olanak sunması | DKÖ4         | 1 | İHLÖ2                                              | 1 |
|                                 | Öğrencinin dersi sevdiğini göstermesi    | DKÖ6, DKÖ8   | 2 |                                                    |   |
|                                 | Olumlu okul iklimi                       | DKÖ10, DKÖ15 | 2 |                                                    |   |
|                                 | Yapılan işin hakkını verdiğini düşünmek  |              |   | İHLÖ1, İHLÖ5, İHLÖ7, İHLÖ9, İHLÖ10, İHLÖ11, İHLÖ13 | 7 |
| Mesleki doyum alanının olmaması | Doyum sağlanan alan yok                  |              |   | İHLÖ3                                              | 1 |

Tablo incelendiğinde 3 kategori oluştuğu görülmektedir. “İş doyumunu” kategorisinde 3 kod oluşmuştur. Bu kodlardan 2’si ortak kod olarak belirlenmiş 1’i İHLÖ grubu katılımcıları tarafından oluşturulmuştur. Bu kodlar arasında en fazla tekrar edilen kod, “Yapılan işten memnuniyet” kodudur. Bu kod DKÖ grubundaki katılımcıların yarısından fazla katılımcı tarafından tekrar edilirken İHLÖ grubundaki katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından tekrar edilmiştir. Buna göre katılımcıların önemli bir kısmının iş doyumunu, yapılan işten duyulan memnuniyet olarak ifade ettiği belirtilebilir.

“Mesleki doyum alanları” kategorisinde 7 kod oluşturulmuştur. Bu kodlardan 4’ünün ortak kod olduğu 3’ünün iki katılımcı grup tarafından ayrı ayrı oluşturulduğu ifade edilebilir. “Olumlu davranış değişikliği” kodu, mesleki doyum alanları kategorisinde en fazla tekrar etme sayısına sahip olan koddur ve bu kod, DKÖ grubu katılımcıları tarafından oluşturulmuştur. DKÖ grubundaki katılımcılar mesleki doyum alanlarının olumlu davranış değişikliğiyle ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Önemli oranda tekrar eden diğer kod ise “Yapılan işin hakkını verdiğini düşünmek” kodudur. 7 İHLÖ grubundaki katılımcı tarafından belirlenen “Yapılan işin hakkını verdiğini düşünmek” kodu, bir yönüyle DKÖ grubundaki katılımcıların oluşturdukları “Olumlu davranış değişikliği” koduyla benzerdir. Her ikisinde de çıktıya ulaşma söz konusudur. Ancak “Olumlu davranış değişikliği” kodunda ulaşılan sonuca bağlı mesleki doyum yaşandığı ifade edilmekte; “Yapılan işin hakkını verdiğini düşünmek” kodunda ise belirgin bir sonuçtan bahsedilmemektedir. Bu kodu belirleyen katılımcılar, kendi içinde sorumluluğunu yerine getirdiğine inanmayı mesleki doyum alanı olarak belirtmiş olabilir. Bu yönüyle değerlendirildiğinde DKÖ grubundaki katılımcıların sonuca odaklandığı ve sonuçtan dolayı mesleki doyum yaşadığı; İHLÖ grubundaki katılımcıların ise sonucu ön planda tutmadan kendi içinde işin hakkını verdiğine inanmayı mesleki doyum olarak yaşadığı anlaşılmaktadır.

“Mesleki doyum alanının olmaması” kategorisinde 1 kod oluşturulmuş olup bu kodun İHLÖ katılımcısı tarafından belirlendiği görülmektedir. Bu koda göre DKÖ grubu katılımcılarının ve İHLÖ grubunun 12 katılımcısının mesleki doyum alanlarının bulunduğu ifade edilebilir.

**İş doyumuna kavramına yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:**

DKÖ4: İş doyumunu; Yapılan işten/meslekten mutluluk ve keyif duymaktır. Öğretmenlik mesleğinde öğrencilerimin duygu dünyalarına hitap etme, onların dini, ahlaki, manevi, milli değerlerle yetişmelerini sağlayıp katkıda bulunmak mesleki anlamda bana doyum sağlayan hususların başında gelmektedir. Öğretmenlik mesleği insanlarla iletişimin yoğun olduğu bir meslek grubu olduğundan bu anlamda sosyalleşmemize de olanak tanıyarak mesleki açıdan doyum sağlamaktadır. Öğretmenlik, hayat boyu öğrenmeyi, kendini geliştirmeyi olanak sağladığından bu husus da mesleki doyumunu sağlamaktadır. Ayrıca ekonomik olarak şartların daha da iyileştirilmesi mesleki doyumunu arttıracaktır.

DKÖ6: Benim en çok iyi ki öğretmenim dediğim an öğrencilerimin yüzüme bakıp gülümsediği an açıkçası. Ders ile alakalı sorulara cevap vermeye elbette önemli ama benim mesleki tatminim için yeterli değil. Ancak bana bakınca gülümsemeleri dersimi sevdikleri anlamına geliyor. Dersimi sevmeleri ise din ile olumlu bağ kurmaları anlamına geliyor ve bu beni inanılmaz mutlu ediyor. Gülen bir öğrenci gördüğümde tüm yorgunluğum ortadan kalkıyor.

DKÖ8: Yapılan işe ve o işe olan uygunluğa inanmakla beraber o işin başta bireyin kendisine sonra da o işin diğer paydaşlarının gelişmesinde katkı sağladığını görmektir iş doyumunu. Öğrencilerinin gelişimlerine sağlanan katkı, dersim ile ilgili geliştirdikleri olumlu tutum ve fikirlerinin hayatlarında bir yeri olduğunu bilmek...

DKÖ13: Bence işini yaparken işinin hakkını verebilmektir. Eğer bir öğrenci bana bir soru sorduğunu ona delillerle cevap verdiğim, onun gözünde tatmin olduğunu gördüysem, başımı yastığa koyduğumda bugün üzerime düşeni yaptım diyebiliyorsam, bunlara mesleğimin doyum noktaları diyebilirim.

İHLÖ5: İş doyumunu kişinin, görevini hakkıyla yerine getirmesi, severek yapması şeklinde söyleyebiliriz. Emegimin karşılığını aldığımı düşünüyorum. Öğrencilerle geçirilen zamanlardaki yorgunluğun lezzetli olduğunu düşünüyorum.

İHLÖ6: Bir çalışanın yapmakta olduğu işten duyduğu mutluluğu ifade etmektedir. Mesleklerinde kendilerini memnun eden olumlu duygulardır. Kısa vadede olmasa bile (sonuç almasam bile) öğrencilerime bir şeyler verdiğim için doyum sağladığıma inanıyorum.

### Okulda İş Doyumunu Düşüren Davranışlarla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen “Okulunuzda iş doyumunuzu düşüren davranışlar nelerdir?” sorusuna karşılık katılımcıların verdikleri cevaplar bağlamında oluşturulan kategoriler, şekil olarak özetlenmiştir.

**Şekil 13.** Okulda İş Doyumunu Düşüren Davranışlarla İlgili Kategoriler



Katılımcı görüşleri bağlamında oluşturulan kategoriler, kodlar ve kodların tekrar etme sayısı tabloda sunulmuştur.

**Tablo 43.** Okulda İş Doyumunu Düşüren Davranışlarla İlgili Görüşler

| Kategoriler | Kodlar                              | DKÖ grubu                                                                  | n  | İHLÖ grubu                                          | n |
|-------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|----|-----------------------------------------------------|---|
| Öğrenciler  | İsteksizlik/ilgisizlik              | DKÖ1, DKÖ2, DKÖ4, DKÖ5, DKÖ6, DKÖ7, DKÖ8, DKÖ9, DKÖ10, DKÖ11, DKÖ12, DKÖ16 | 12 | İHLÖ2, İHLÖ6, İHLÖ9, İHLÖ10, İHLÖ11, İHLÖ12, İHLÖ13 | 7 |
|             | Şımarıklık                          | DKÖ2, DKÖ10,                                                               | 2  |                                                     |   |
|             | Amaçsız olma                        | DKÖ3, DKÖ10, DKÖ13                                                         | 3  | İHLÖ1, İHLÖ2                                        | 2 |
|             | Derse hazırlıksız gelinmesi         | DKÖ4                                                                       | 1  | İHLÖ7, İHLÖ8                                        | 2 |
|             | Akran zorbalığı                     | DKÖ4,                                                                      | 1  |                                                     |   |
|             | Olumsuz davranış/küfür,             | DKÖ6, DKÖ7,                                                                | 2  |                                                     |   |
|             | Etkileşim olmaması                  | DKÖ10, DKÖ16                                                               | 2  |                                                     |   |
|             | Saygısızlık                         | DKÖ14, DKÖ15, DKÖ18                                                        | 3  | İHLÖ1, İHLÖ11                                       | 2 |
|             | Olumsuz davranış yok                | DKÖ17                                                                      | 1  | İHLÖ3, İHLÖ4, İHLÖ5                                 | 3 |
|             | Davranış değişikliğinin gelişmemesi |                                                                            |    | İHLÖ4, İHLÖ5, İHLÖ13                                | 3 |

**Tablo 43. (devamı)**

|                   |                                   |                                                     |   |                                     |   |
|-------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| Öğretmenler       | Olumsuz davranış yok              | DKÖ1, DKÖ9, DKÖ17                                   | 3 | İHLÖ4, İHLÖ5, İHLÖ6                 | 3 |
|                   | Bencillik                         | DKÖ2, DKÖ5,                                         | 2 | İHLÖ12                              | 1 |
|                   | DKAB branşına karşı saygı duymama | DKÖ2, DKÖ3, DKÖ8                                    | 3 |                                     |   |
|                   | İş birliği olmaması               | DKÖ4, DKÖ10, DKÖ12                                  | 3 | İHLÖ8                               | 1 |
|                   | Öğrenci hakkında olumsuz konuşma  | DKÖ6, DKÖ10, DKÖ16                                  | 3 | İHLÖ1, İHLÖ11                       |   |
|                   | İdealist olmamaları               | DKÖ7, DKÖ11,                                        | 2 | İHLÖ9, İHLÖ10, İHLÖ13               | 3 |
|                   | Gruplaşmalar                      | DKÖ10, DKÖ15, DKÖ18                                 | 3 |                                     |   |
|                   | İyi niyetin suiistimal edilmesi   | DKÖ13                                               | 1 | İHLÖ2, İHLÖ3                        | 2 |
|                   | Farklı inanca sahip olmaları      | DKÖ14                                               | 1 |                                     |   |
| Okul yöneticileri | Sağlıklı ilişkiler geliştirememe  | DKÖ1, DKÖ5, DKÖ7, DKÖ8, DKÖ11, DKÖ12, DKÖ14, DKÖ16, | 8 | İHLÖ1, İHLÖ8, İHLÖ9, İHLÖ12         | 4 |
|                   | DKAB branşını önemsememe          | DKÖ2, DKÖ3, DKÖ13                                   | 3 |                                     |   |
|                   | Olumsuz bir ortam yok             | DKÖ4, DKÖ9, DKÖ17                                   | 3 | İHLÖ5, İHLÖ6, İHLÖ7, İHLÖ13         | 4 |
|                   | Eğitim sürecinde ciddiyetsizlik   | DKÖ6,                                               | 1 | İHLÖ2, İHLÖ3, İHLÖ4, İHLÖ10, İHLÖ11 | 5 |
|                   | Baskı ve otorite                  | DKÖ10, DKÖ15, DKÖ18                                 | 3 |                                     |   |

Okulda iş doyumunu düşüren davranışlara ilişkin görüşler incelendiğinde 3 kategoriye göre kodlar oluşturulduğu tabloda görülmektedir. Tabloya göre “Öğrenciler” kategorisinde 10 kod oluştuğu belirlenmekte olup bu kodlar arasında 6’sının ortak kod olduğu 5’inin ise iki grup tarafından ayrı ayrı tanımlandığı ifade edilebilir. 1 kod İHLÖ grubundaki katılımcılar tarafından oluşturulurken 4 kod, DKÖ grubundaki katılımcılar tarafından oluşturulmuştur. “Öğrenciler” kategorisinde yer alan 10 kod içerisinde “İsteksizlik/ilgisizlik” kodunun 19 katılımcı tarafından tekrar ettiği bu katılımcılardan DKÖ grubundaki katılımcıların sayısının fazla olduğu ifade edilebilir. Kategoriler arasında en fazla kodun oluşturulduğu kategori, “öğrenciler” kategorisidir ve “İsteksizlik/ilgisizlik” kodu tüm kodlar arasında en fazla tekrar eden koddur. Buna göre öğretmenlerde iş doyumunu düşüren davranışların daha çok öğrencilerle ilgili olduğu ve öğrencilerdeki isteksizlik ve ilgisizliğin öğretmenlerin iş doyumunu düşürdüğü belirtilebilir.

Tabloya göre “Öğretmenler” kategorisinde 9 kod tanımlanmıştır. Kodların 6’sının ortak olduğu 3’ün DKÖ grubundaki katılımcılar tarafından oluşturulduğu ifade edilebilir. Buna göre DKÖ grubundaki katılımcıların İHLÖ grubundaki katılımcılara göre daha fazla kod belirlediği

ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle DKÖ grubundaki katılımcıların öğretmenler yönüyle iş doyumunu düşüren ifadelere daha fazla yöneldikleri belirtilebilir. Oluşturulan kodlar kendi içinde kıyaslandığında “olumsuz davranış yok” kodunun her iki gruptaki katılımcı tarafından diğer kodlara kıyasla fazla tekrar ettiği ifade edilebilir.

Son kategori olan “okul yöneticileri” kategorisine göre tablo incelendiğinde 5 kod oluştuğu görülmektedir. Tabloya göre bu kodlar arasından 3 kodun ortak kod olduğu; 2 kodun ise iki grup tarafından ayrı ayrı oluşturulduğu belirlenmektedir. Okul yöneticisinin sağlıklı ilişkiler geliştirememesi katılımcılar tarafından diğer kodlara kıyasla fazla sayıda katılımcı tarafından tekrar etmiştir.

Genel olarak bakıldığında DKÖ ve İHLÖ gruplarındaki katılımcıların öğretmenlerin iş doyumunu düşüren davranışlarla ilgili benzer bakış açısı geliştirdikleri ifade edilmekle birlikte “öğretmenler” kategorisinde dışında “öğrenciler” ve “okul yöneticileri” kategorisinde iş doyumunu düşüren davranışlarla ilgili DKÖ grubundaki katılımcıların İHLÖ grubundaki katılımcılara kıyasla oluşturulan kodları fazla sayıda tekrar ettiği belirtilebilir. Buna göre İHLÖ grubundaki katılımcıların öğrenciler ve okul yöneticileri yönüyle iş doyumunu düşüren davranışlarla DKÖ grubundaki katılımcılara kıyasla az karşılaştığı ifade edilebilir.

**Okulda iş doyumunu düşüren davranışlarla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:**

**Öğrenciler açısından iş doyumunu düşüren davranışlarla ilgili görüşlerden bazıları;**

DKÖ4: Derslere iyi çalışmamaları, derslere hazırlık yapmamaları, derslere karşı isteksiz olmaları, akran zorbalıkları, ilk alt kademedeki öğrencilerin okula uyumlarının daha zor olması, son kademedeki öğrencilerin de mezun olma durumları sebebiyle okula ve derslere karşı ilgilerinin düşük olması.

DKÖ6: Dersimde canı sıkılan, mutsuz olan öğrenci gördüğümde kendimi işe yaramaz hissediyorum. Ya da ahlaken olumsuz davranış sergileyen her öğrenci için kendimi sorumlu hissediyorum.

İHLÖ10: öğrencilerin hevesizliği ve ideallerinin olmaması. Hz. Peygamber efendimiz sahabelerini hevesli gördüğünde onlara vaz’u nasihatta bulunurdu.

**Meslek taşları açısından iş doyumunu düşüren davranışlarla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları;**

DKÖ4: İş birliğinin az olması.

DKÖ6: Bazı öğrencilerin asla değişmeyeceklerini söyleyen, öğrenciler hakkında sürekli olumsuz yorum yapan öğretmen sohbetleri benim eğitimcilere olan inancımı sorgulamama sebep oluyor.

DKÖ11: Öğretmen arkadaşlarımız, gelecek nesillerden ümitsiz olmaları ve boşa çabaladığım hissini uyandırmaları.

İHLÖ10: öğretmen arkadaşlarımız mesleklerini hakkını vererek yapmadıklarında bizim de hevesimizi kırar ve işimizi zorlaştırır.

**Okul yöneticileri açısından iş doyumunu düşüren davranışlarla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları;**

DKÖ4: Okul yöneticileri açısından mesleki doygunluğumu olumsuz etkileyen bir davranış olmamıştır. Adil bir okul yönetimi vardır.

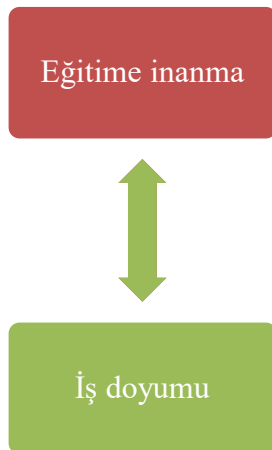
DKÖ6: Eğitim sürecini ciddiyet içerisinde takip etmeyen yöneticiler açıkçası oldukça motivasyon düşürücü.

İHLÖ10: Yönetici arkadaşlarımızın kısa ve uzun vadeli hedeflerinin olmaması veya bu hedeflerin idealize edilmemiş olması bizlerin de coşkulu bir şekilde çalışmasına zarar verebilir.

***Öğretmenlere Göre Eğitime İnanma ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulgular***

Katılımcılara yöneltilen “Size göre eğitime inanma ile iş doyumunu arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna karşılık katılımcıların verdikleri cevaplar bağlamında oluşturulan kategoriler, şekil olarak özetlenmiştir.

**Şekil 14. Öğretmenlere Göre Eğitime İnanma ve İş Doyumu Arasındaki İlişki**



Katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulan kategoriler, kodlar ve kodların tekrar etme sayısı tabloda sunulmuştur.



**Tablo 44. Eğitime İnanma ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiyle İlgili Görüşler**

| Kategoriler     | Kodlar                             | DKÖ grubu                                                                                                          | n  | İHLÖ grubu                                       | n |
|-----------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|--------------------------------------------------|---|
| Doğrusal ilişki | Pozitif ilişki                     | DKÖ1, DK2, DKÖ3, DKÖ4, DKÖ5, DKÖ6, DKÖ7, DKÖ8, DKÖ9, DKÖ10, DKÖ11, DKÖ12, DKÖ13, DKÖ14, DKÖ15, DKÖ16, DKÖ17, DKÖ18 | 18 | İHLÖ3, İHLÖ4, İHLÖ5, İHLÖ6, İHLÖ7, İHLÖ9, İHLÖ12 | 7 |
|                 | Hedefe inanmak sonuç almak         |                                                                                                                    |    | İHLÖ1, İHLÖ8, İHLÖ10, İHLÖ11, İHLÖ13             | 5 |
| İlişki yok      | Birini diğerine bağlamamak gerekir |                                                                                                                    |    | İHLÖ2                                            | 1 |

Tablo incelendiğinde 2 kategori olduğu görülmektedir. “Doğrusal ilişki” kategorisinde 2 kod oluşturulmuştur. Bu kodlardan 1’i ortak kod; diğeri İHLÖ grubu katılımcıları tarafından oluşturulan koddur. Kodlar kendi içinde kıyaslandığında “Pozitif ilişki” kodunun diğer kodlardan fazla oranda tekrar ettiği belirlenmektedir. DKÖ grubundaki tüm katılımcılar, “pozitif ilişki” kodunu oluşturmuştur. Bu kod, İHLÖ grubu katılımcıları tarafından da diğer kodlara kıyasla fazla tekrar edilen kod olmuştur. “Doğrusal ilişki” kategorisinde yer alan “Hedefe inanmak sonuç almak” kodunun “pozitif ilişki” koduyla aynı anlama geldiği belirtilebilir. Bu durumda İHLÖ2 dışındaki tüm katılımcıların eğitime inanma ile iş doyumu arasında pozitif ilişki olduğu yönünde görüş belirttiği ifade edilebilir.

**Eğitime inanma ve iş doyumu arasındaki ilişkiyle ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:**

DKÖ2: Öncelikle verdiğimiz eğitime inanmalı bilgilerin doğru ve gerekli olduğunu düşünerek öğretirsek öğrenci bizde ki ilgiyi sevgiyi inanmayı hisseder. Böylelikle hem öğretmen hem öğrenci severek isteyerek okula gelir dersleri bu bilinçle işlerse iş doyumuna varmış olur.

DKÖ4: Olumlu yönde bir ilişki vardır. Eğitime inanma, iş doyumunu arttıracaktır. Eğitime inanma iş doyumunu sağlayarak, olumsuzlukları önleyecektir.

DKÖ6: Kesinlikle bu iki kavram öğretmenler için birbiriyle çok ilişkili. İş doyum dediğimiz şey yaptığın işin seni mutlu etmesi. Bu durum ise sonucuna bağlıdır. Öğretmen için bu durum ise eğitsel anlamda öğrencide olumlu değişiklik görmektir. Eğer öğretmen bu olumlu değişikliğin her öğrenci için mümkün olduğuna inanmazsa (ki bence çoğu inanmıyor) denemeyi bırakır ve üretmeyi bırakır. İşte bu anda da zaten bir şey ummadığı için mesleki noktada kendisini tatmin edemez.

DKÖ7: Doğru orantılı bir ilişki vardır. Eğitime inanç ne kadar artarsa öğretmen öğrenciye daha fazla bir şeyler katar ve böylece daha fazla geribildirim alır. Geribildirim de kişinin yaptığı işten zevk almasını sağlar.

İHLÖ1: Doğru orantılıdır zaten eğitime inanma işi tamsa, işin sonunu hayal edebilmek, yaptığın işin kutsallığını bilmek, her iki dünyada da karşılığını almak, Allah'ın rızasını, insanların duasını almak tarif edilemez bir mutluluktur. İnsan yetiştirmenin hazzı tarif edilemez. Eğer ki eğitimci eğitime inanma konusunda olumsuz düşünüyorsa işini heyecan olmadan, keyifsiz bir şekilde yapacak dolayısıyla iş doyumunu olmayacaktır.

İHLÖ3: Doğrudan ilişki var kanaatindeyim. Yaptığı işe inanmayan severek yapmayan birinin yaptığı işte doyuma ulaşması mümkün değildir.

İLHÖ9: Eğitim ancak inanma işidir. İnsan inandıklarının eğitimini verirse iş doyumunu yakalamış olur. İş doyumunu insanın sevdiği ve inandığı işi yapması ile alakalıdır.

### Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi

Açıklayıcı ardışık desene göre yürütülen bu çalışmada nicel ve nitel yöntemle ayrı ayrı zamanlarda elde edilen verilerle ilgili oluşturulan bulgular bu başlık altında bütünleştirilerek verilmiştir.

**Tablo 45. Eğitime İnanma İle İlgili Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi**

| Nicel bulgular                                        | Nitel bulgular                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Bulguların bütünleştirilmesi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Katılımcıların eğitime inanma düzeyi orta düzeydedir. | Katılımcılar eğitime inanma kavramıyla ilgili “toplumsal düzenin sağlanması” şeklinde kategori belirlemiş ve bu kategoride çok sayıda kod oluşturmuştur. Eğitime inanma kavramı, diğer kodlara kıyasla “davranışların eğitimle şekilleneceğini bilmek” koduyla katılımcılar tarafından en çok tekrar eden kod olarak belirlenmiştir. | Araştırmancının nicel boyutunda eğitime inanma düzeyinin orta düzeyde tespit edilmesi, ölçekteki ifadelerle ilgili olabilir. Ölçek maddelerinde öğrencilerle ilgili kazanımlara yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bulgulara göre katılımcılar, öğrencilerin bu maddelerden bazılarını kazandıklarına inanmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerden birçoğunun edinilip edinilmediği yönünde katılımcılar dikkat etmemiş de olabilir. Bundan dolayı bazı maddelere katılmamış olabilir. Nitel bulgularda eğitime inanmanın bazı özelliklerine değinilmiş ve birçok yönü açıklanmamıştır. Nitel bölümde eğitime inanmanın yüzeysel olarak ele alındığı belirtilebilir. Dolayısıyla nicel için bulunan orta düzeyde sonucun nitel açıklamalarla uyumlu olduğu görülmektedir. Bu durumda katılımcıların eğitime inanmanın ne olduğu konusunda eksik bilgiye sahip olduğu ifade edilebilir. |

**Tablo 45. (devamı)**

|                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eğitime inanma düzeyi, alt boyutlarda çok yönlü gelişim boyutunda diğerlerinden daha yüksek; bireysel farklılıklar boyutunda düşük düzeyde belirlenmiştir. | Eğitime inanmanın alt boyutları nitel kısımda öğretmenlerin rolleri şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre ön plana çıkan rol çok yönlü gelişim sağlamak kategorisinde yeteneklerini keşfetmesini sağlamak rolü olmuştur. En az kod belirledikleri kategori ise bireysel farklılıklarda öğretmenin rolü kategorisi olmuştur. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Tablo 46. İş Doyum Düzeyiyle İlgili Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi**

| Nicel bulgular                                                                                                                                                                                  | Nitel bulgular                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Bulguların bütünleştirilmesi                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Katılımcıların iş doyum düzeyleri kısmen düzeyindedir.                                                                                                                                          | Katılımcıların iş doyum kavramını olumlu ifadelerle tanımladıkları belirlenmektedir. Katılımcıların iş doyum kavramıyla ilgili yüzeysel tanımlamalar yaptıkları belirtilebilir. İş doyumuna yönelik yalnızca üç kod oluşması, katılımcıların benzer tanımlamalar yaptığını göstermektedir.                                                                                                 | Nicel bulgulara göre öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olmaması önem arz etmektedir. Ancak iş doyumunun orta düzeyde olması, öğretmenlerin iş doyumuyla ilgili istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Nitel bulgularda da iş doyumuna ilişkin tanımlamalarda iş doyumunu yapılan işten memnun olma şeklinde açıklamaları ve bu kodu yüksek oranda tekrar etmeleri kavramı dar bir kapsamda ele aldıklarını ve iş doyumunun yalnızca işle ilgili olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Buna göre bulguların birbiriyle uyumlu olduğu belirtilebilir.                                                                                                                               |
| Alt boyutlar açısından incelendiğinde katılımcıların diğer boyutlara göre, bireyler arası ilişkiler boyutunu yüksek düzeyde; öğretmenlik boyutunu düşük düzeyde algıladıkları belirlenmektedir. | Mesleki doyum alanları ile ilgili “olumlu davranış değişikliği” kodunun diğer kodlara kıyasla fazla tekrar edildiği belirlenmekle birlikte meslekle ilgili doyum alanlarına ilişkin başka kodların da oluşturulduğu belirtilebilir. Ancak mesleki doyum alanlarıyla ilgili yalnızca öğretmenlik ile ilgili kodlar oluşturulmuş mesleki doyum alanları öğretmenlik ile sınırlandırılmıştır. | İş doyum ölççeği alt boyutlarında öğretmenlik boyutunda düşük puan alınması ile ilgili bulguyla mesleki doyum alanlarıyla ilgili nitel bulguların uyumlu olduğu ifade edilebilir. Nitel bulgularda mesleki doyum alanlarının yalnızca öğretmenlik yönüyle ifade edilmesi mesleki doyumun kapsamında yer verilen “Ücret Boyutu, Yönetim Denetim Boyutu, Başarı Saygınlık - Tanınma Boyutu, Bireyler Arası İlişkiler Boyutu, Veli - Öğrenci İlgisizliği” konularının ele alınmadığını göstermektedir. Buna göre nitel bulgularda da mesleki doyum alanlarına ilişkin tanımların kısmen düzeyinde olduğu ifade edilebilir. Nicel ve nitel bulguların birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir. |

**Tablo 47.** Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiyle İlgili Nicel ve Nitel Bulguların Bütünleştirilmesi

| Nicel bulgular                                                                                         | Nitel bulgular                                                                                                                                                                  | Bulguların bütünleştirilmesi                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eğitim inanma düzeyi ile iş doyum düzeyi arasında orta düzey pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. | Eğitime inanma düzeyi ile iş doyumunu arasında doğrusal ilişkiye dikkat çeken katılımcılar, biri artınca diğerinin de artacağını ifade eden pozitif ilişkinin altını çizmiştir. | Nicel bulgularda bulunan orta düzey pozitif ilişki, nitel bulgularda da ortaya konulmuştur. Katılımcılar nitel bulgularda eğitime inanma ile iş doyumunu arasında doğrusal ilişkinin altını çizmiştir. Buna göre nicel ve nitel bulguların örtüştüğü belirtilebilir. |

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### Tartışma ve Sonuç

Araştırma, din dersi öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine odaklanmıştır. Bu bölümünde bulgular araştırma soruları doğrultusunda alanda yapılan çalışma bulgularıyla kıyaslanmıştır.

#### **Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın birinci alt problemi “Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyi nedir? Nitel bulgular bu sonuçları açıklamakta mıdır?

#### ***Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması***

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyi ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmektedir. Bu sonucun yüksek düzeyde bir sonuç olmamasının temelinde birçok neden bulunabilir. Rajappan, Nair, Priyadarshini ve Sivakumar (2017) öğretmeni temel bir kaynak olarak ifade ederken ön şartının öğretmende meslek farkındalığı olduğunu belirtmektedir. Bu farkındalık sayesinde öğrencilerin öğrenmesinde etkin ve verimli bir program takip edileceğine atıf yapılmaktadır (Rajappan vd., 2017). Eğitime inanma ölçeğindeki maddelere bakıldığında maddelerin kazanımlar ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır (Akın & Yıldırım, 2015). Ölçekte maddelere orta düzeyde bir katılımın olması, öğrencilerin elde ettiği kazanımların da orta düzeyde edinildiğini göstermektedir. Bu durumda öğrencilerde etkili öğrenme ve verimliliğin tam anlamıyla gerçekleştirilmediği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin etkili ve verimli öğrenmeler gerçekleştirmesinde öğretmenleri temel kaynak sayan (Rajappan vd., 2017) anlayışa göre meslek farkındalığı önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki farkındalık yönüyle yeterli olmadıkları ifade edilebilir. Mevcut araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik yapılan tanımlarda DKÖ grubu ve İHLÖ grubundaki katılımcıların benzer bir yaklaşım içinde oldukları tespit edilmekte ve öğretmenlik mesleğini temel kavramlar üzerinden açıkladıkları belirlenmektedir. Kategorilerde ve kodlarda öğretmenlik mesleği ile ilgili öğretmenin; akademik bilgi edinen, hizmet içi eğitim kurslarıyla kendini geliştiren, güncel bilgiyi takip eden, alanı ile ilgili okuryazarlık becerisi olan, eleştirel düşünmeyi öğreten, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığına önem veren, eğitim programına hakim olan, öz yeterliliklerini artıran gibi birçok özellikten hiçbirinin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Nitel bulgular incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin öğrenci yönü ele alınırken mesleki ve kişisel

özelliklerini geliştirme yönü eksik bırakılmıştır. Sonuç olarak nitel bulgulara dayanarak öğretmenlerin mesleğini tanımlarken mesleki farkındalık kapsamını dar açıdan ele aldıkları belirtilebilir. Bu yaklaşım tarzına göre öğretmenlerin yüzeysel değerlendirmeler yaptığı ileri sürülebilir. Bu bakış açısına göre de öğrenciler bazı kazanımları elde etmiş olsalar da öğretmenler bunu ayırt edememiş olabilir. Buna bağlı olarak eğitime inanma düzeyleri orta düzeyde çıkmış olabilir.

Mevcut araştırmada nitel bulgulardan eğitime inanma düzeyiyle ilgili bulgular incelendiğinde tespit edilen kategorilerden yalnızca ikisinin eğitime inanma ölçeğindeki iki alt boyutla ilgili olduğu görülmektedir. “Bireysel farklılıkları azaltmak” ve “Toplumsal düzenin sağlanması” kategorilerinde yer alan kodların da bu kategorileri yeterince açıklamadığı anlaşılmaktadır. Eğitime inanma ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan maddeler incelendiğinde öğrencinin belirlenen 4 boyuta ilişkin kazanımlarının daha fazla olduğu görülmektedir (Akın & Yıldırım, 2015). Buna göre katılımcıların eğitime inanma kavramına ilişkin yüksek düzeyde bilgi sahibi olmadığı ifade edilebilir. Dolayısıyla nicel bulgularda ulaşılan sonucun nedeninin bilgi eksikliği olduğu yorumu yapılabilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin eğitime inanma düzeyini ölçeğin genelinde orta düzeyde belirleyen çalışma sonuçlarına rastlanmaktadır (Gün, 2017; Kabakaş , 2019; Paksoy, 2021; Yıldırım & Akın, 2017). Mevcut araştırma sonucunu destekleyen Paksoy (2021) araştırmasında ölçek genelinde eğitime inanma düzeyi 2,72, Kabakaş (2019) araştırmasında eğitime inanma düzeyi 3,03, Gün (2017) sonucunda eğitime inanma düzeyi 2,69 ortalamayla kısmen katılıyorum aralığında bildirilmiş ve Yıldırım ve Akın (2017) araştırmasında ölçek genelinde orta düzeyde bir puana ulaşıldığı ifade edilmiştir. Mevcut araştırma sonucundan farklı olarak Argon ve Cicioğlu (2017) araştırmasında toplam ölçekte 2.29 puana ulaşıldığına dair kanıt belirtilmiştir. Araştırmacı, çalışma sonucuna göre öğretmenlerin “çok az katılıyorum” düzeyinde seçeneğe yakın olduklarını belirterek bu sonucuna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin düşük düzeyde olduğu değerlendirmesini yapmıştır. Sular (2017) araştırması da mevcut araştırma sonucundan farklılık göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri düşük düzeyde bildirilmekle birlikte üst öğrenime hazırlama boyutunda yüksek puanlara sahip oldukları rapor edilmektedir. Benzer şekilde mevcut araştırma sonucundan farklı olarak Nacar ve Atalmış (2022) araştırmasında da öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin düşük düzeyde (2,55) olduğu sonucu belirtilmiştir. Mevcut araştırma sonucundan yüksek düzeyde eğitime inanma düzeyi bildiren Vicdan (2021) araştırmasında araştırma sonucuyla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedeni, örneklem grubunun bulunduğu ortamla ilişkilendirilebilir. Farklı çevre koşulları öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri üzerinde etkili olmuş olabilir. Okul ikliminin farklı olması da eğitime inanma düzeyinde etkili olmuş olabilir. Şişman ve Turan (2004) etkili

bir okul ikliminin temel kavramlarını sıralarken; öğrenci merkezilik, başarı merkezilik, sürekli iyileştirme, genel amaçlar üzerinde yoğunlaşma, sürekli diyalog, karara katılma, planlı eylemler, periyodik değerlendirmeler, mesleki verimlilik, öğrenci öğretmen etkileşimi, öğrenci performansı üzerinde durmuştur. Tüm bu genel kavramların bir araya gelmesiyle oluşan olumlu ve etkili okul iklimi, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyini farklılaştırmış olabilir.

Eğitime inanma düzeyinin alt boyutları kendi içerisinde değerlendirildiğinde öğretmenlerin çok yönlü gelişim boyutunu en yüksek düzeyde algıladıkları ( $\bar{X} = 3.07$ ); ikinci olarak toplumsallaştırma boyutunu yüksek düzeyde algıladıkları ( $\bar{X} = 2.82$ ) üst öğrenime hazırlama boyutunu kısmen düşük ( $\bar{X} = 2.73$ ); bireysel farklılıklar boyutunu ise düşük düzeyde aldıkları ( $\bar{X} = 2.49$ ) sonucu belirlenmiştir. Buna göre mevcut araştırmada eğitime inanmanın alt boyutlarından çok yönlü gelişim boyutunda katılımcıların algılarının yüksek; bireysel farklılıklar boyutunda düşük olduğu belirtilebilir. Eğitime inanma ölçeğinin boyutları olan “bireylerin toplumsallaştırılması, çok yönlü gelişim, bireysel farklılıklar ve üst öğrenime geçme” ifadeleri nitel bulgularda kategori olarak tabloda yer almış ve bu kategorilere bağlı kodlar tanımlanmıştır. Ancak oluşturulan kodları her biri kategoriyi yeterince açıklayamadığı, sınırlı kaldığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla nitel bulguda ulaşılan bu sonuçla da eğitime inanma düzeyinin neden orta seviyede olduğu açıklanabilir. Öğrencilerin gelişme kaydetmesi beklenen “bireylerin toplumsallaştırılması, çok yönlü gelişim, bireysel farklılıklar ve üst öğrenime geçme” şeklinde belirtilen boyutlarla ilgili öğretmenin nasıl bir rol üstlenmesi gerektiğinin incelendiği bulguya göre tanımlamalar geniş bir açıdan ele alınmamıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitime inanma ölçeğinde yer alan boyutlara ilişkin kazanımlar konusunda orta düzeyde bilgiye sahip oldukları ifade edilebilir. Nitel bulgularda eğitime inanma ölçeği alt boyutlarını ifade eden kategoriler arasında “çok yönlü gelişim sağlamada öğretmenin rolü” kategorisinde oluşturulan kodların diğer kategorilere kıyasla fazla olduğu tespit edilmektedir. Nitel bulguda ulaşılan bu sonucun nicel bulguda çok yönlü gelişim boyutunda diğer boyutlara kıyasla alınan yüksek puanla benzer olduğu görülmektedir. Ayrıca bireysel farklılıklarla ilgili öğretmen rolüyle ilgili kategoride diğerlerine kıyasla daha az kod tanımlanmıştır. Bu bulgunun da nicel bulgularla benzer olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların bireysel farklılıklarla ilgili öğretmen rolünü açıklarken az sayıda kod belirlemiş olması, bu konuya yönelik detaylı bilgiye sahip olmadığını düşündürür. Bu bağlamda araştırma bulgularının kendi içinde birbirini desteklediği ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde en yüksek puan alınan boyutla en düşük puan alınan boyut yönüyle alanda yapılan araştırma sonuçlarının mevcut araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Akın & Yıldırım, 2015; Gün, 2017; Kabakaş, 2019; Nacar & Atalmış, 2022; Vicdan, 2021).

Mevcut araştırma ve diğer araştırmalarda çok yönlü gelişim boyutunda diğer boyutlara kıyasla yüksek bir inanma duygusu oluşmasının temelinde, bu boyutun içerdiği maddelerin özelliği bulunmaktadır. Çok yönlü gelişim boyutunda; öğrencilerin ruhsal, fiziksel ve sosyal yönden geliştirilmesi, milli ve manevi değerleri kazanması, Türkçeyi düzgün kullanma becerisi edinmesi bulunmaktadır. Katılımcılar, anadilin Türkçe olması ve dilin her alanda kullanılmasından dolayı öğrencilerin bu beceriyi edinmiş olacakları yönünde bir belirleme yapmış olabilirler. Öğrencinin ruhsal, fiziksel ve sosyal gelişiminin sağlandığına orta düzeyde inanıldığı yönünde yapılan belirlemede katılımcılar, imkanlar dahilinde bu yönlerin desteklendiğini düşünmüş olabilirler. Ayrıca çok yönlü gelişim boyutunda tanımlanan maddeler, geleneksel öğretim yöntemiyle edindirilebilecek kazanımlar olarak değerlendirilebilir. Kaymakcan ve Meydan (2011) araştırmasında DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi gerçekleştirirken geleneksel yöntemleri daha fazla benimsediklerine dair kanıt sunmaktadır. Bu bağlamda çok yönlü gelişim boyutundan alınan yüksek düzey puanların geleneksel yöntemlerle ilişkili olduğu ifade edilebilir. Bu boyutla ilgili mevcut araştırmada ve alandaki diğer araştırmalarda her ne kadar yüksek düzeyde eğitime inanma puanlarının tespit edilmiş olduğu bildirilse de eğitime inanma ölçeğine göre katılımcılar, çok yönlü gelişim boyutundaki maddelere orta düzeyde inanmaktadır. Bu durumda öğrencilerin Türkçeyi düzgün kullanması, milli ve manevi değerlerle ilgili bilinç kazanması, ruhsal, fiziksel ve sosyal yönden desteklendiğinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Mevcut araştırma ve araştırma sonucunu destekleyen diğer araştırma sonuçlarında düşük düzeyde tespit edilen bireysel farklılıklar boyutuyla ilgili madde özelliklerine bakıldığında, katılımcılara göre bireysel farklılık özelliğinin dikkate alınmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcılar, eğitime inanma ölçeğinde bireysel farklılıklarla ilgili maddelerde; öğrencilerin yeteneklerine, beceri alanlarına, bireysel öğrenme farklılıklarına uygun eğitim yapıldığına ve öğrencilere fırsat eşitliği sağladığına düşük düzeyde inanmaktadır. Bunun nedeni olarak okulun fiziki imkanlarının yeterli olmaması gösterilebileceği gibi öğretim programından kaynaklı aksaklıklar da gösterilebilir. Engelleyici faktörlerin etkisiyle bireysel farklılıklara yönelik eğitim yapılmıyor olabilir. Ancak literatüre göre öğretmenler, öğrencilerin güçlü yanlarının keşfedilmesini sağlama, öğrenme stilini belirlemeye yönelik çalışmalar yapma, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma gibi bilgi ve beceriye sahip olduğunda bireysel farklılıklara göre eğitim sürecini yönetebilmektedir. Bununla birlikte teorik kafa karışıklıklarının giderilmesi, eksiklerin tespit edilmesi, istekler konusunda daha duyarlı olması, etkin çözümler üretmesi de bireysel farklılıkların dikkate alındığı öğrenme ortamlarında öğretmenin yerine getirdiği davranışlar olarak bildirilmektedir (Gay, 2002; Keengwe, 2010).



Öğretmenlerin öğrenme ortamını düzenlerken iş birliği öğrenme yöntemlerini kullanması, homojen olmayan gruplar oluşturması, gruptaki üyeleri ortak bir amaç etrafında birleştirmesi gerekmektedir. Bu yönde çalışan öğretmenlerin bireysel farklılıkları zenginlik olarak göreceği belirtilmektedir (Cırık, 2008). Literatüre göre bir değerlendirme yapıldığında, mevcut araştırma ve bu araştırma sonucunu destekleyen diğer araştırma sonuçlarında öğretmenlerin eğitime inanma ölçeğinde bireysel farklılıklar boyutunda düşük düzey puanlarının nedeni öğretmenin bilgi ve beceri konusundaki eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bireysel farklılıklarda bahsi geçen fırsat eşitliği konusunda ülkemizde ciddi sorunlar olduğu Covid-19 sürecinde belirgin bir şekilde anlaşılmıştır. Covid-19 sürecinde öğretmen sorunlarına odaklanan araştırmalarda sosyoekonomik anlamda yetersizlik yaşayan öğrencilerde fırsat eşitliğinin sağlanamadığı konusu önemli bir sorun olarak bildirilmektedir (Akça, 2020; Aydın & Erol, 2021; Çelik, 2021; Demir & Özdaş, 2020; Karabudak, 2020; Karakaya vd., 2020; Kaya & Uylas, 2022; Yenerer, 2021). Sosyal devlet anlayışının benimsendiği politikaların uygulama konusunda aksaklıkların yaşandığı düşünülebilir. Dolayısıyla politika yapıcılarının konuya yönelik tedbirler alması ve alınan tedbirlerin uygulanma durumunu denetleme aşamasında titiz bir yaklaşım sergilemesi beklenmektedir.

#### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyi demografik özelliklere göre (Cinsiyet, Yaş Grubu, Medeni Durum, Branş, Eğitim Durumu, Okul Düzeyi, Mesleki Kıdem) farklılaşmakta mıdır? Şeklinde belirlenmiştir.

#### ***Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma Olup Olmamasıyla İlgili Bulguların Tartışılması***

Mevcut araştırmada öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşmasına ilişkin bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre farklılaşmanın toplumsallaştırma ve üst öğrenime hazırlama boyutunda olduğu saptanmaktadır. Bu boyutlarda erkek katılımcıların eğitime inanma düzeylerinin kadın katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu belirlenmiştir. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin öğrencilerin toplumsallaştırılmasına yönelik kazanımların eğitimle elde edildiğine kadınlara kıyasla daha fazla inandığı belirtilebilir. Ayrıca üst öğrenime hazırlama boyutunda da belirtilen ölçek maddelerinin kazandırıldığı yönünde inanma düzeyi kadınlara kıyasla erkeklerde daha fazladır. Bununla birlikte bireysel farklılıklar ve çok yönlü gelişim boyutlarında katılımcıların eğitime inanma düzeyleri cinsiyet değişkeninden bağımsız gelişmiştir. Mevcut araştırma sonucunu destekleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanda yapılan araştırmalardan Sular (2020) tarafından yapılan araştırmada cinsiyet değişkeninin eğitime inanma düzeyinde yalnızca

bireysel farklılıklar boyutunda anlamlı fark oluşturduğu diğer alt boyutlarda farklılaşma oluşturmadığı bildirilmiştir. Alanda yapılan birçok araştırmanın sonucunda ise eğitime inanma düzeyi ölçek genelinde cinsiyet değişkeni yönüyle farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (Argon & Cicioğlu, 2017; Gün, 2017; Kabakaş, 2019; Nacar, 2019; Paksoy, 2021; Vicdan, 2021). Bu araştırma sonuçlarına göre eğitime inanma düzeyi kadın ya da erkek olma durumuna göre değişmemektedir. Burada katılımcıların eğitime inanma yönüyle benzer yaklaşım sergiledikleri düşünülebilir.

Mevcut araştırmada medeni durum değişkeninin eğitime inanma düzeyi üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucu bulunmuştur. Bulgulara göre evli katılımcılar bekar katılımcılara kıyasla daha yüksek eğitime inanma düzeyine sahiptir. Ancak bireysel farklılıklar boyutunda evli olup olmama durumu eğitime inanma düzeyini değiştirmemiştir. Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde mevcut araştırma sonucundan farklı olarak Nacar (2019), Kabakaş (2019), Gün (2017) araştırmasında medeni durum değişkeni yönüyle eğitime inanma düzeyinde bir farklılık oluşmamıştır. Nacar (2019) araştırmasında medeni durum olarak evli ya da bekar olma durumunun öğretmenin eğitimle ilgili hedef ve davranışlarını etkilemediği yönünde çıkarıma ulaşması, mevcut araştırmada bulunan sonuçla örtüşmemektedir. Benzer şekilde Vicdan (2021) araştırmasında da medeni durum değişkeninin eğitime inanma üzerinde belirleyici bir etkisi bulunmadığı yönünde açıklama yapılmıştır. Ancak mevcut araştırma sonucuna göre evli olup olmama katılımcıların eğitime inanma algılarını değiştirmiştir. Dolayısıyla alanda yapılacak çalışmalarla medeni durum değişkeninin eğitime inanma üzerindeki etkisini açıklamaya yönelik daha fazla kanıtı ihtiyacı vardır.

Branş değişkeninin eğitime inanma düzeyinde ve alt boyutlarında farklılık oluşturmaması, irdelenmesi gereken bir sonuçtur. DKAB ve İHL meslek dersi öğretmenlerinin hitap ettikleri kitlenin gelişim özelliklerinin farklı olması, öğretim programının farklı olması gibi etkenlere rağmen katılımcıların eğitime inanma düzeyleri benzer çıkmıştır. Mevcut araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde eğitime inanma kavramıyla ilgili DKÖ grubunun bireysel farklılıkları azaltma odağında görüş geliştirdiği belirlenirken İHLÖ grubundaki katılımcıların bu kategoride kod oluşturmadığı tespit edilmektedir. Bu durum iki branş arasındaki farklılığı ortaya koymaktadır. Bununla birlikte motivasyon, toplumsal düzenin korunması ve meslekle ilgili kategoride ise iki branşın ortak kodlara yöneldikleri belirlenmektedir. Bu bağlamda nitel bulgu, genel olarak değerlendirildiğinde ortak kodların daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla iki branş arasında belirgin bir farktan bahsetmek mümkün değildir. Bu anlamda nicel bulgularda da belirlendiği üzere nitel bulgularda da branşın farklı olması eğitime inanmayla ilgili algıda değişiklik oluşturmamıştır. Bu sonuca göre her iki

katılımcı grubun benzer öğretim yöntemi kullandıkları ve alınan sonuçların da benzer olduğu ileri sürülebilir. Sıklıkla geleneksel yöntemle sürdürülen eğitim öğretim sürecinde öğrencide hedeflenen birçok kazanıma ulaşamamaktadır. Dolayısıyla kazanımların oluşmaması, öğrencilerde bu kazanımların belirlenememesi anlamına gelmektedir. Bundan dolayı eğitime inanma ölçeğinde yer alan maddelere benzer bir yaklaşım sergilenmiş olabilir. Bu çıkarımı desteklemek için literatüre bakıldığında din öğretiminde çok çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanıldığı görülmektedir. Örnek olarak Baltacı ve Aydın (2019) güncel öğretme yöntemlerinin din eğitiminde kullanılmasıyla öğrencilerin dinî materyalleri keşfetmelerinin, interaktif etkinliklere katılmalarının ve öğrenmelerinin desteklenmesinin daha kolay olduğunu belirtmektedir. Yiğit (2021) din dersinde problem çözme tekniklerinin kullanılmasıyla eleştirel düşünme, analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştiğine dikkat çekmekte ve bu şekilde dinî bilgilerin pratiğe dönüşmesine olanak sağlandığını ifade etmektedir. Mevcut araştırmanın önceki bulgularında da bireysel farklılıklarla ilgili eğitime inanma düzeyinin düşük çıkmasının nedenleri arasında öğretmenlerin geleneksel anlatımdan kurtulamamaları gösterilebilir. Bu bağlamda farklı branşa sahip olmalarına karşın eğitime inanma düzeyinde benzer puanlar almaları katılımcıların benzer yaklaşım içinde eğitim öğretim sürdürdüklerini düşündürmektedir.

Mevcut araştırmada bulguları incelendiğinde okul düzeyi değişkeni toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar ve üst öğrenime hazırlama boyutunda bir farklılık oluşturmazken çok yönlü gelişim boyutunda ilköğretim öğretmenlerinin puanlarının ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenlerin puanlarından yüksek bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Düzey olarak ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yönelik çok yönlü gelişim boyutunda yer alan maddelerin özelliğine daha fazla inanma düzeyine sahip olmasının nedeni olarak hitap ettikleri yaş grubunun küçük olması gösterilebilir. Çok yönlü gelişim boyutunda yer alan maddeler eğitimin temel işlevlerinin yerine getirilmesiyle ilgili olduğu için bu boyuta yönelik ilköğretim öğretmenlerinin puanları yüksek bulunmuştur denilebilir. İlköğretimde öğrencilerle daha fazla etkileşim olanağı bulan öğretmenler, onların eksiklerini temel konularda daha rahat tamamlayabildikleri için diğer okul düzeylerindeki öğretmenlere göre yüksek düzeyde inanma gerçekleştirmiştir. Alanda yapılan araştırmalara bakıldığında mevcut araştırma sonucunu destekleyen araştırma sonucu Gün (2017) tarafından bildirilmiştir. Araştırmacı okul düzeyi değişkeninin yalnızca çok yönlü gelişim boyutunda farklılık oluşturduğunu tespit etmiş olup bu farklılığın ortaokul ve ilköğretim öğretmenleri lehine olduğunu bildirmiştir (Gün, 2017). Mevcut araştırma sonucundan kısmen farklı olan sonuçlar ise Kabakaş (2019) ve Yıldırım ve Akın (2017) araştırmalarında bildirilmiştir. Bu araştırmalarda ölçeğin genelinde ve alt boyutlarda okul

düzeyi değişkeninin eğitime inanma düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı ve farklılığın ilköğretmenleri lehine olduğu rapor edilmiştir.

Mevcut araştırma bulguları incelendiğinde mesleki kıdem değişkeninin üst öğrenime hazırlama boyutunda farklılaştığı sonucu bulunurken diğer alt boyutlarda farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bulgulara göre üst öğrenime hazırlama boyutunda deneyimi fazla olan öğretmenlerin deneyimi az olan öğretmenlere kıyasla eğitime inanma düzeyleri yüksektir. Bu sonuca göre deneyimin artması eğitime inanma düzeyini üst öğrenime hazırlama boyutunda değiştirmiştir. Benzer sonuç Nacar (2019) araştırmasında da tekrar etmiştir. Dolayısıyla Nacar (2019) araştırmasının mevcut araştırma sonucunu desteklediği ifade edilebilir. Yıldırım ve Akın (2017) çalışmasında üst öğrenime hazırlama boyutunda kıdem değişkeninin farklılık gösterdiği yönünde ulaşılan sonuç ile ölçeğin genelinde ve bireysel farklılıklar, toplumsallaştırma boyutlarına ilişkin kıdem değişkeninin farklılık göstermediği yönünde ulaşılan sonuç da mevcut araştırma sonucunu destekler özelliktedir. Buna karşın alanda yapılan bazı çalışmalarda mevcut araştırma sonucunun aksine kanıtlara rastlanmakta olup ölçeğin genelinde ve alt boyutlarda kıdem değişkeninin eğitime inanma düzeyinde farklılık oluşturmadığı yönünde sonuçlar bildirilmiştir (Gün, 2017; Kabakaş, 2019; Vicdan, 2021).

Mevcut araştırma bulgularına göre eğitime inanma düzeyinde ölçeğin geneli ve alt boyutlarında eğitim durumu değişkeni yönüyle bir farklılık oluşmadığı sonucu bulunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim düzeyine göre eğitime inanma düzeyleri farklılaşmamaktadır. Mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte araştırma sonuçları tespit edilmiştir (Gün 2017; Nacar 2019; Paksoy, 2021; Vicdan, 2021; Yıldırım & Akın, 2017). Kabakaş (2019) araştırma sonucunun da mevcut araştırma sonucuyla kısmen benzer olduğu belirtilebilir. Kabakaş (2019) araştırma sonucunda farklı olarak üst öğrenime hazırlama boyutunda eğitim durumu yönüyle lisans mezunları lehine yüksek puanlar bildirilmiştir. Araştırma sonucundan farklı olarak Argon ve Cicioğlu (2017) araştırmasında ise ölçeğin genelinde ve üst öğrenime hazırlama ve toplumsallaştırma boyutunda lisans mezunları lehine anlamlı farklılıklara ulaşıldığı belirtilmiştir. Mevcut araştırma sonucunda ve benzer sonuçlara ulaşan diğer araştırmalarda eğitim durumu değişkeninin farklılık oluşturmaması oldukça dikkat çekici bir sonuçtur. Eğitim seviyesinin yükselmesine bağlı olarak beklenen farkındalık düzeyinin algılarda bir farklılık oluşturmaması, eğitim sisteminin sorunları çözdüğüne yönelik inancın düşük olmasıyla açıklanabilir. Nitekim katılımcıların eğitime inanma düzeyleri, ölçeğin genelinde de orta düzeye yakın oranda belirlenmiştir. Özellikle bireysel farklılıklar boyutunda düşük düzeyde puan alınmış olması, eğitimle elde edilecek kazanımlarda fırsat eşitliğinin sağlanmadığını

ortaya koymaktadır. Bu durum da eğitim düzeyi yüksek olmasına rağmen eğitime inancın düşmesine ve eğitim düzeyi düşük olan katılımcılarla homojen sonuçları ortaya çıkarmıştır.

### **Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyi mesleki özelliklerine göre (Mesleği İsteyerek Seçme Durumu, Mesleği Seçmedeki En Büyük Etken, Başka Bir Kurumda Çalışmayı Düşünme, Bir Tercih İmkânı Olduğunda Yine Bu Mesleği Seçme Durumu) farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

### ***Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeylerinin Mesleki Özelliklere Göre Farklılaşma Olup Olmamasıyla İlgili Bulguların Tartışılması***

Mevcut araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin mesleklerini isteyerek seçme değişkenine göre eğitime inanma düzeyleri, toplumsallaştırma ve çok yönlü gelişim boyutlarında anlamlı farklılık olduğu sonucu belirlenmiştir. Bu sonuca göre mesleğini isteyerek seçme değişkeninin toplumsallaştırma ve çok yönlü gelişim boyutlarında öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini etkilediği belirtilebilir. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde Argon ve Cicioğlu (2017) araştırmasında yalnızca toplumsallaştırma boyutunda mesleğini isteyerek seçme değişkeninin öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini etkilediği yönünde sonuç tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunun mevcut çalışma sonucunu kısmen desteklediği ifade edilebilir. Toplumsallaştırma literatürde bireyin toplumsal değerleri benimsemesi (Ökmen, Erdemir & Tekin, 2009) toplumu istenen geleceğe ulaştırmak, kültürel değerleri yeni nesillere aktarmak (Aslan, 2001; Akın & Yıldırım, 2015) şeklinde açıklanmaktadır. Mevcut araştırma sonucu Argon ve Cicioğlu (2017) araştırma sonucunda mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin literatürde açıklanan toplumsallaştırma kavramına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu belirtilebilir. Ek olarak mesleği isteyerek seçme değişkeninin doğrudan eğitime inanmayla ilgili olduğu ileri sürülebilir. Akın ve Yıldırım, (2015) tarafından mesleğini istekle yapan öğretmenlerin istenilen eğitim ortamını oluşturabileceği ve öğrencilerde belli kazanımların edinildiğini fark edebildikleri ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin toplumsallaştırma boyutunda bulunan özelliklere uygun gelişim sağladıkları mesleği isteyerek seçen öğretmenler tarafından kolayca fark edilmiştir denilebilir. Alanda eğitime inanmayı ele alan araştırmalarda mesleğini isteyerek seçme değişkeninin farklılık oluşturup oluşturmadığı yönünde inceleyen başka çalışmaya rastlanmadığı için bu değişkene yönelik değerlendirme yapılamamaktadır. Dolayısıyla bundan sonraki araştırmalarda mesleğini isteyerek seçme değişkenine de yer verilmesi önerilmektedir. Bu şekilde değişkenin eğitime inanma üzerindeki etkisi daha geniş bir perspektiften değerlendirilebilir.

Mevcut bulgular incelendiğinde katılımcıların mesleği seçme nedenlerine göre eğitime inanma düzeylerinde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlik mesleğini seçmede etkili nedenlerin eğitime inanma düzeyinde etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Mevcut bulgulara mesleği seçme nedenleri arasında mesleğini sevmeye ifadesinin 86 katılımcı tarafından işaretlendiği görülmektedir. Diğer seçeneklerde katılım daha düşük olmasına rağmen mesleğini sevmeye ifadesini seçenlerin eğitime inanma düzeyinde değişiklik olmaması beklenen bir sonuç değildir. Alanyazın incelendiğinde Djoub (2018) istek ve duyguların eğitimle ilgili tüm süreçte merkezi öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin öğretme motivasyonu, kendi biliş yapısı, sınıf organizasyonu, öğretim kalitesi ve öğrenci öğrenmeleri üzerinde duyguların önemine atıf yapılmaktadır (Beltman, 2015). Ayrıca Motallebzadeh ve Kazemi (2018) öğretmenliği isteyerek seçme ve öğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkiden bahsetmektedir. Bu bağlamda öğretmenliği isteyerek seçen kişilerin istek ve duygularının eğitimle ilgili süreçlere dair farkındalık oluşturmaları beklenirken değişiklik oluşturmamış olması görev yapmakta olduğu okulun koşullarıyla ilgili olabilir. Mevcut araştırmada imkan olsa yine öğretmenlik mesleğini seçmek isterdim özelliğinin eğitime inanma düzeyinde farklılık oluşturduğu sonucu belirlenmiş ve bu farklılığın tercih imkanı olsa yine öğretmenlik mesleğini seçenlerin lehine anlamlı yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun alanyazındaki istemek ile ilgili duyguların eğitimle ilgili farkındalığı artırdığı yönündeki açıklamalarla desteklendiği ifade edilebilir (Beltman, 2015; Djoub, 2018; Motallebzadeh & Kazemi, 2018).

Mevcut araştırma bulgularına göre öğretmenlerin başka kurumlarda çalışmayı istemelerine göre eğitime inanma düzeylerinin değişmediği sonucu tespit edilmektedir. Başka kurumda çalışmayı istemeyenlerin sayısının düşük olması, farkın oluşmamasında etkili olmuş olabilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme, tercih imkanı olsa yine öğretmenlik mesleğini seçme özelliklerine verilen cevaplara göre başka kurumda çalışmayı isteme seçeneğinin yüksek oranda tercih edilmesi ile ilgili bulguların kendi içinde çeliştiği görülmektedir. Bu çelişkinin arka planında katılımcıların bulundukları ortamın şartlarının olumsuz olması gösterilebilir.

#### **Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Din dersi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri nedir? Nitel bulgular bu sonuçları açıklamakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

#### ***Din Dersi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyi İle İlgili Bulguların Tartışılması***

İş doyum düzeyleriyle ilgili bulgular incelendiğinde katılımcıların iş doyum düzeyinin kısmen düzeyinde bir ortalama ( $\bar{X} = 1.894$ ) olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmanın

nitel bulgularına bakıldığında da iş doyumuyla ilgili tanımların yetersiz yapıldığı ve iş doyumunu kapsamındaki bir faktörün hiç tanımlandığı sonucu tespit edilmektedir. Katılımcıların iş doyum düzeyinin orta düzeyde çıkmasının altında iş doyumunu düşüren nedenler olabilir. Mevcut araştırmanın nitel boyutu bu sonucu açıklar niteliktedir. Nitel bulgularda katılımcıların iş doyumunu düşüren davranışlarla ilgili öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileri yönüyle birçok olumsuz davranışın tanımlandığı görülmektedir. İş doyumunu düşüren davranışlarla ilgili isteksizlik ve ilgisizlik kodu diğer kodlara kıyasla fazla sayıda katılımcı tarafından belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerle ilgili iş doyumunu düşüren davranışların öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından iş doyumunu düşüren davranışlardan daha fazla olması da dikkat çeken önemli bir sonuçtur. Bu bağlamda katılımcıların öğrencilerle ilgili yaşadıkları olumsuzluklarla birlikte öğretmenler ve okul yöneticileriyle de sorun yaşamaları iş doyumunun orta düzeyde belirlenmesinde etkili olmuş olabilir. Alanyazına bakıldığında öğretmenlerde iş doyumunu düşüren davranışlarda öğrenci performansı, davranışları ve öğrenci disiplin sorunlarının etkili olduğu bildirilmektedir (Şahin, 2013). Ayrıca öğretmenlerin mutsuz olmasına neden olan ve kaygı derecesini artıran, öğretmenleri yıpratıcı koşulları araştıran bazı çalışmalarda öğrencilerle ilgili disiplin sorunlarına dikkat çekilmiştir (Feng, 2005; Ingersoll, 2001; Loeb vd., 2005). Ek olarak Çolak (2017) araştırmasında, öğrencilerin derslere ilgisiz olması, saygısızca ve rahat davranması, öğretmenin öğrenci üzerinde etkili olamaması durumunun öğretmenleri yıprattığı sonucu ifade edilmiştir. Tüm bu nedenler öğretmenin iş doyumunu orta düzeyde hissetmesini açıklar niteliktedir.

İş doyum ölçeği alt boyutlarıyla ilgili bulgular incelendiğinde ise öğretmenlerin bireyler arası ilişkiler boyutunu en yüksek düzeyde ( $\bar{X} = 2.435$ ) algıladıkları; öğretmenlik boyutunu algılama düzeyinin ise diğer alt boyutlardan düşük düzeyde ( $\bar{X} = 1.562$ ) algılandığı sonucu belirlenmektedir. Alt boyutlarla ilgili nitel bulgulardan yola çıkarak katılımcıların öğretmenlik boyutunu düşük düzeyde algılamalarının nedeninin öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileriyle ilgili yaşanan olumsuzlukların etkisi olduğu belirtilebilir. Ayrıca nitel bulgularda mesleki doyum alanlarıyla ilgili kod oluştururken “öğretmek” kodunun diğer kodlara kıyasla daha fazla sayıda katılımcı tarafından tekrar edilmesi, öğretmek işinin mesleki doyum sağlanan alan olarak tanımlandığı göstermektedir. Ancak iş doyumunu düşüren bulgulara bakıldığında öğrenciler kategorisinde iş doyumunu düşüren davranışların daha fazla belirtildiği tespit edilmektedir. Dolayısıyla katılımcıların mesleki doyum olarak algıladıkları öğretmek eylemini yerine getiren öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklanan olumsuzluklardan dolayı iş doyumunu orta düzeyde belirledikleri anlaşılmaktadır. Ek olarak öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi ile iş doyumları arasındaki ilişkiye de dikkat çekilebilir. Klassen ve Chiu (2010) ve Turcan (2011) çalışmasında öz yeterliği yüksek olan bireylerin iş doyumunun da yüksek

olduğu sonucu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğretim stratejileri ve yöntemlerini etkin bir şekilde kullanabilmesinin öz yeterlikle ilgili olduğu açıklanır (Coşkun, 2010). Bu bağlamda katılımcı grubun öz yeterlik düzeyi de orta düzeyde olabilir ve bundan dolayı iş doyumunda orta düzeyde çıkmış olabilir. Mevcut araştırmanın nitel bulgularında öğrenci kaynaklı olumsuz davranışlara dikkat çekilmesinin nedeninin düşük öz yeterlik algısı olduğu ileri sürülebilir. Dam (2022) sınıf yönetimi becerilerinin din dersi öğretmenlerinin öz yeterlikleri açısından önemli olduğunu altını çizmektedir. Buradan hareketle mevcut araştırmadaki orta düzey iş doyumunun temelinde din dersi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin eksik olması bulunmaktadır denilebilir.

Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırma sonucunu destekleyen (Akgül, 2019; Evkaya, 2019; Getahun, Tefera & Burichew, 2016; Kıvılcım, 2014; Sarıkaya, 2019; Şahin, 1999, 2013; Tipi, 2022;) araştırma sonuçlarına rastlandığı gibi öğretmenlerin iş doyum düzeyini düşük düzeyde tespit eden araştırmaların (Ayele, 2014; De Nobile, 2016) olduğu da tespit edilmiştir. Alanda yapılan birçok araştırmada ise öğretmenlerde iş doyum düzeyi yüksek düzeyde bildirilmiştir (Annakkaya, 2022; Akı, 2020; Bal, 2021; Başar, 2022; Boyacı, vd., 2018; Deveci, 2021; Öcal, 2020; Özdemir & Yirmişbeş 2016). Buradan hareketle öğretmenlerin iş doyumuyla ilgili birbirinden farklı sonuçlar belirlenmiştir denilebilir. Bu çeşitlilik, işten beklentilerin duygusal temelli olmasıyla yakından ilişkili olarak açıklanmış ve ek olarak örgütlerdeki iş/görev tanımlarının farklılığının iş doyumundaki farklılığı açıklayabileceği belirtilmiştir (Gedik & Üstüner, 2017). Bu bağlamda mevcut araştırma sonucuyla diğer araştırma sonuçlarındaki farklılık duygusal temelli beklentilerin farklı olmasıyla açıklanabilir.

### **Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın beşinci alt problemi “Din dersi öğretmenlerinin iş doyum düzeyi demografik özelliklere göre (Cinsiyet, Yaş Grubu, Medeni Durum, Aylık Gelir, Evin Durumu, Branş, Eğitim Durumu, Okul Düzeyi, Mesleki Kıdem) farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

### ***Din Dersi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyinin Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma Olup Olmamasıyla İlgili Bulguların Tartışılması***

İş doyum düzeyinin demografik özelliklere göre farklılaşma durumuyla ilgili bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre farklılaşma olduğu sonucu belirlenmiş olup kadınların iş doyum düzeyinin erkeklere kıyasla fazla olduğu anlaşılmaktadır. İşten beklentilerin duygusal temelli olmasıyla kadınların lehine iş doyum puanlarının yüksek olması arasında bir ilişkinin söz konusu olduğu belirtilebilir. Kadınlar, duygusal varlıklar olarak bilindiği için iş doyumunu



erkeklere kıyasla fazla hissetmesi olası bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Araştırma sonucunu cinsiyetin iş doyumunu anlamlı şekilde farklılaştığı yönünde destekleyen (Annakkaya, 2022; Orhaner, 2016; Büyükgöze & Özdemir, 2017; Fernández Puente & Sánchez-Sánchez, 2021; Casu, Mariani, Chiesa, Guglielmi & Gremigni, 2021) bazı araştırma sonuçlarına rastlanmakla birlikte mevcut araştırmada kadınlar lehine bulan sonuçla bu araştırmalarda erkekler lehine bulunan sonuç örtüşmemektedir. Alanda yapılan bazı araştırma sonuçlarında ise mevcut araştırma sonucundan tamamen farklı sonuçların elde edildiği tespit edilmiş olup bu araştırmalarda cinsiyet değişkeninin iş doyumunda anlamlı farklılık oluşturmadığı bildirilmiştir (Akgül, 2019; Bal, 2021; Deveci, 2021; Tipi, 2022). Bu farklılık örneklem gruplarının farklı özelliklere sahip olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca cinsiyet değişkenine ilişkin elde edilen farklı sonuçlar, iş doyumunda cinsiyet değişkeninin belirleyici bir etkisinin olmadığını düşündürmektedir.

Mevcut araştırma bulgularına göre yaş değişkeni iş doyumunu ölçeği alt boyutlarından yalnızca veli – öğrenci ilgisizliği alt boyutunda 23-29 aralığındaki yaş grubu ile 45 yaş ve üzeri grubu arasında farklılaşmıştır. Yaş aralığı 23-29 olan grubun iş doyum puanları 45 yaş ve üzeri gruptan anlamlı yüksek bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre işe yeni başlayanların veli – öğrenci ilgisizliğiyle ilgili yıpratıcı davranışlarla daha az karşılaşmış olmaları onlardaki iş doyumunun yüksek olması sonucunu ortaya çıkarmış olabilir. 45 yaş ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin ise veli – öğrenci ilgisizliğiyle ilgili yıpratıcı davranışlara daha fazla maruz kalmaları iş doyumunun düşük algılanmasına yol açmış olabilir. Mevcut araştırmanın iş doyumunu ölçeğinin diğer alt boyutlarında yaş durumu değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Alanda yapılan araştırmalardan Erkmen (2022) araştırma sonucunda yaş değişkeninin iş doyumunu üzerinde dışsal doyumda farklılık oluşturduğu belirlenmiş 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin dışsal doyum ile ilgili iş doyumunu düzeylerinin, 36-40 yaş grubundakilerden ve 41 yaş ve üzerindekiilerden daha fazla olduğu bildirilmiştir. Köroğlu'na göre (2012) dışsal doyum, çevresel etkenleri içermektedir. Buna göre veli-öğrenci ilgisizliği, çevresel bir etken olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla Erkmen (2022) araştırma sonucu mevcut araştırma sonucunu doğrudan olmasa da dolaylı olarak desteklemektedir. Karadağ (2020) araştırmasında da genç öğretmenlerin ileri yaş grubu öğretmenlere kıyasla iş doyumunu daha yüksek düzeyde algıladıkları sonuç da mevcut araştırma sonucunu kısmen desteklemektedir. Bu araştırmalarda mevcut araştırmada kullanılan ölçek kullanılmadığından dolayı alt boyut değerlendirmesi yapılamamış ve araştırma sonuçları arasında kısmen benzer olduğu ifade edilmiştir. Deveci (2021) araştırmasında ise tam tersi bir sonuç bildirilmiş olup 25 yaş ve altı grubunda yer alan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş ve 41-45 yaş grubunda yer alan öğretmenlere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu ifade

edilmiştir. Yapılan incelemede yaş değişkeninin iş doyum düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı yönünde sonuç bildiren araştırmalar da tespit edilmiştir (Annakkaya, 2022; Başar, 2022; Tipi, 2022). Dolayısıyla yaş değişkenine yönelik farklı araştırma sonuçları olduğu belirtilebilir. Bu durumda bir tutarlılıktan söz edilmesi mümkün görünmemektedir.

Mevcut araştırma sonucunda medeni durum değişkenine göre iş doyum düzeyinin farklılaşma durumu incelendiğinde bekar katılımcıların evlilere kıyasla yönetim – denetim, öğretmenlik ve veli – öğrenci ilgisizliği alt boyutlarında yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere kıyasla aile sorumlulukları daha az olduğu için öğretmenleri zorlayan durumlar arasında gösterilen “yönetim – denetim, öğretmenlik ve veli – öğrenci ilgisizliği” konularına yönelik yıpratıcı etkileri daha az hissetmiş olabilirler.

Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde medeni durum değişkeninin bazı araştırmalarda evliler lehine farklılık oluşturduğu (Demir, 2019; Deveci, 2021) bazı araştırmalarda ise medeni durum değişkeninin anlamlı farklılaşma oluşturmadığı tespit edilmiştir (Altaş, 2022; Annakkaya, 2022; Başar, 2022; Erkmen, 2022; Sarıkaya, 2019; Tipi, 2022). Mevcut araştırma sonucuyla alanda yapılan araştırma sonuçlarının benzer olmaması katılımcıların iş aile yaşamlarındaki ilişkilerin farklı olmasıyla açıklanabilir.

Mevcut araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin branş değişikliğine göre iş doyum düzeylerinin farklılaşmadığı sonucu tespit edilmektedir. Bu sonuca göre katılımcıların iş doyumuyla ilgili benzer algılara sahip oldukları belirtilebilir. Nitel bulgular incelendiğinde İHLÖ grubundaki katılımcıların 2 kodu ortak kod olarak oluşturdukları 1 kodu ise DKÖ grubundan farklı olarak belirledikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bulgulara göre ortak kodlarda iş doyumunu, sonuç eksenli açıklanırken İHLÖ grubu tarafından belirlenen “iş hakkıyla yapmak” kodu süreç odaklı bir bakış olarak dikkat çekmektedir. Bu yönüyle tam bir farklılıktan bahsedilemese bile kısmen DKÖ grubu ile İHLÖ grubu arasında iş doyumuna farklı yaklaşıldığı anlaşılmaktadır. Ortak kodların tekrar edilmesi ise her iki grup arasındaki benzer bakış açısına işaret etmektedir. Dolayısıyla branş değişkeninin iş doyumunu üzerinde belirgin şekilde farklı olduğu savunulamaz.

### **Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın beşinci alt problemi “Din dersi öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyi mesleki özelliklere göre (Mesleği İsteyerek Seçme Durumu, Mesleği Seçmedeki En Büyük Etken, Başka Bir Kurumda Çalışmayı Düşünme, Bir Tercih İmkânı Olduğunda Yine Bu Mesleği Seçme Durumu) farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

### ***Din Dersi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyinin Mesleki Özelliklere Göre Farklılaşma Olup Olmamasıyla İlgili Bulguların Tartışılması***

Mevcut araştırma bulgularına göre din dersi öğretmenlerinin mesleğini isteyerek seçme özelliği iş doyumu düzeyinde bir farklılık oluşturmamıştır. Mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin işlerini daha olumlu duygularla yapması beklenir. Alanyazında mesleğine yönelik olumlu duygularla yaklaşan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin de yüksek olduğu yönünde sonuca rastlanmaktadır (Çavuşoğlu, 2022). Ancak Jex'e (2002) göre çalışma ortamının şartları bireylerin duygusal durumunu etkilediği için algıladığı iş doyum düzeyini de belirlemektedir. Buradan hareketle katılımcılar, mesleği isteyerek seçmiş olsalar da çalışma ortamında duygusal anlamda olumsuzluk yaşıyor olabilir. Bu durum da iş doyum düzeyinin üzerinde mesleğini isteyerek seçme özelliğinin etkisini ortadan kaldırmış olabilir. Bir diğer bulgu incelendiğinde de öğretmenlerin başka kurumda çalışma isteğinin iş doyumu üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadağı sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcıların tamamına yakınının başka kurumda çalışmayı istemesine rağmen bu durumun iş doyumunu düşürmemesi olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Mevcut araştırma bulguları incelendiğinde tercih imkanı olsa yine öğretmenlik mesleğini seçenlerin eğitime inanma düzeylerinin tercih imkanı olsa öğretmenlik mesleğini seçmeyenlerden yüksek olduğu tespit edilmektedir. Bu sonuca göre katılımcıların mesleklerini sevdikleri ve yine bir hak verilse aynı mesleği seçecekleri anlaşılmaktadır. Bu durumda katılımcıların yaptıkları işten memnun oldukları ifade edilebilir. Tercih imkanı olsa öğretmenlik mesleğini seçmem yanıtını veren katılımcıların iş doyumunun düşük olması ise mesleği isteyerek yerine getirmenin önemini ortaya koymaktadır.

### ***Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulguların Tartışılması***

Araştırmanın yedinci alt problemi “Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır? Nitel bulgularla bu ilişki açıklanmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

### ***Din Dersi Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeyi ile İş Doyumu Düzeyi Arasındaki İlişkiyle İlgili Bulguların Tartışılması***

Mevcut araştırma bulguları incelendiğinde katılımcıların eğitime inanma düzeyleri ile iş doyumları arasında orta düzey pozitif anlamlı ilişki saptanmaktadır. Bu sonuca göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri arttıkça iş doyum düzeylerinin de artacağı anlamına gelmektedir. Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen sonuçlar incelendiğinde de nicel bulgulardan elde edilen sonuca benzer şekilde olumlu ilişki tanımının yapıldığı görülmektedir. Nitel bulgularda katılımcılar, eğitime inanılırsa iş doyumunun gerçekleşeceğine dikkat çekerek doğrusal bir ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Eğitime inanma kavramı, eğitimle birlikte elde edilen

kazanımların farkında olmayı tanımlar. Diğer bir ifadeyle eğitime inanan bir öğretmenin hangi kazanımlara ulaşması gerektiği konusu önem kazanmaktadır. Eğitime inanma kapsamında yer alan bireylerin toplumsallaştırılması, çok yönlü gelişimlerinin sağlanması, bireysel farklılıklara göre öğretim yapılması ve üst öğrenime hazırlanmasıyla ilgili başarılı sonuçlar alınması için öğretmenlerin yalnızca inanmalarının yeterli olmadığını belirtmek mümkündür. Eğitimle edinilecek kazanımlara ulaşılmasında öğretmenlerin; kendi alanlarıyla ilgili yeterliliklerini artırmaları, din okuryazarı olmaları, din öğretiminde bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlık becerisine sahip olmaları, öğretim programına hakim olmaları, hizmet içi kurslara katılarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu tür yeterlik ve becerilerin öğretmenlerde inanma duygusunu etkinleştireceği açıktır. Bu şekilde eğitime inanma duygusu gelişen öğretmende iş doyumunu da geliştirecektir. Yapılan araştırmalarda eğitime inanmanın olumlu duyguları pozitif yönde anlamlı etkilediğine kanıt sunulmuştur (Akın & Yıldırım, 2015; Balay, 2000; Kabakaş, 2019; Karahan, 2008; Paksoy, 2021; Sular, 2020; Vicdan, 2021; Yıldız, 2013). Mevcut araştırma bulgularında eğitime inanmanın iş doyumunu yordadığı sonucu tespit edilmiştir. Bu sonuca dayanarak eğitime inanmanın iş doyumunu gibi öğretmenler için oldukça önemli bir duyguyu beslediğine kanıt sunulmuştur denilebilir.

## Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

- Eğitime inanma düzeyini orta düzeyin üzerine taşımak için öğretmen yeterliliklerinin kişisel ve mesleki anlamda artırılması gerekmektedir. Bu amaçla teknolojik olanakların kullanıldığı farklı yöntem ve tekniklerle ilgili hizmet içi kursların düzenlenmesi önerilmektedir.
- Eğitime inanma düzeyinde bireysel farklılık boyutuna ilişkin bulunan düşük sonuçlar dikkate alınarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik ne tür yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği seminerlerde anlatılmalıdır. Öğretmenlerin bireysel farklılıkları nasıl ayırt edeceğiyle ilgili bilgilendirici programların düzenlenmesi önerilmektedir.
- Bireysel farklılıklar boyutuna ilişkin düşük sonuçlarla ilgili öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farklılıkların giderilmesine yönelik politika yapıcılar tarafından tedbirler alınması önerilmektedir.
- Eğitime inanma düzeyinin yükseltilmesi için eğitimden beklenen davranışların gerçekleştirilmesi sürecinde öğretmeni yıpratıcı nedenlere çözüm bulunması, politika

yapıcıların konuya yönelik önemli ve ciddi adımlar atması beklenmektedir. Öncelikle okul yöneticileri tarafından kalabalık sınıflarda sınıf mevcudunun düşürülmesi tedbiri alınabilir.

- Rehberlik servisi aracılığıyla olumsuz davranışların azaltılmasına yönelik tedbirler alınabilir. Veli iş birliği sağlanarak olumsuz davranışların nedeni araştırılabilir ve çözüm odaklı hareket edilerek gereken takip öğretmen tarafından yapılabilir.
- Öğretmenlerin iş doyumlarının artırılması için içsel ve dışsal doyumunu artıran etkenler göz önünde bulundurularak etkin çözümler sağlanabilir.
- Öğretmenlerin iş yükünü azaltmak için öğretmen çocuklarına özel okul bünyesinde kreş oluşturulabilir ve öğretmenler için önemli bir sorun ortadan kaldırılabilir. Bu şekilde öğretmenin işine odaklanması, işinin gerektirdiği şekilde çalışmalarını sürdürmesi ve başarılı çıktılara ulaşması desteklenmiş olabilir. Bu öğretmenin işinden doyum almasına katkıda bulunulmuş olunabilir.
- Öğretmenlerde içsel doyumunu artıracak etkinlikler planarak öğretmenlerin eğitim öğretim hedeflerini daha fazla benimsemesi sağlanabilir.
- Öğretmenlerde deneyim eksikliği giderilerek öz güveni artırabilir ve yaptığı işi severek yapması sağlanabilir. Mentörlük ya da tersine mentörlük uygulamalarıyla deneyim geliştirilebilir. Bu durum da öğretmende yeterliliğin artmasını sağlayacağı için yapılan işten memnun olma durumunu da desteklenebilir.
- Din dersi öğretmenlerine sağlanacak uygun ortamlarla sportif etkinlikler düzenlenebilir. Sosyal ve psikolojik anlamda rahatlayan öğretmenin işiyle ilgili konulara daha kolay odaklanması sağlanabilir. Bu bağlamda da eğitim faaliyetlerine yönelik çabaları artırılabilir. Eğitimde çabanın artmasıyla da elde edilen olumlu sonuçlar artacağı için iş doyum düzeyi de olumlu anlamda etkilenebilir.
- Eğitime inanma ve iş doyumunu arasındaki ilişki incelenirken karma yöntem takip edilmiş olması nicel bulguların temelindeki deneyimlerin anlaşılmasını kolaylaştırmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda da karma yöntemin takip edilmesinin belli çıkarımların gerekçelerinin anlaşılması açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.
- Eğitime inanma olgusuna dair daha fazla iç görüye ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla eğitime inanma olgusunun farklı değişkenlerle incelendiği araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Din dersine yönelik kazanımların tanımlandığı eğitime inanma ölçeğinin geliştirilmesi bir ihtiyaç olarak belirlenmektedir. Bu doğrultuda lisansüstü tezlerde ya da makale araştırması olarak ölçek geliştirilmesi önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Acar, M. F. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 443071) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Acar-Arasan, B. (2010). *Akademisyenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Tez No. 301978) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Acuner, H, Y., & Erbaş, A, A. (2016). Din kültürü ve ahlak bilgisi ve diğer branş öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlilikleri. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 16(1), 147-170.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2014). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2014). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Adair, J. (2010). *Decision making and problem solving strategies*, KoganPage.
- Adair, J., (2006). *Etkili zaman yönetimi*. Babıali Kültür Yayıncılık.
- 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.
- Ağayev, F. (2006). *Bakü garnizonu hastanelerinde çalışan doktor ve hemşirelerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 194001) [Yüksek lisans tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ajzen, İ. (2005). *Attitudes. personality and Behavior*. McGraw-Hill Education.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaş, G. (2006); *İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki mesleki ve teknik eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunun belirlenmesi* (Tez No. 190100) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akcan, E., & Polat, S. (2016). Eğitim konulu Türk filmlerinde öğretmen imajı: öğretmen imajına tarihi bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3), 293-320.
- Akça, İ. (2019). *Din görevlilerinde meslekî doyum: İzmit örneği* (Tez No. 550485) [Yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi-Çorum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akça, M. (2020). Social sciences teachers 'views about distance education during the covid-19 pandemic proce *Social Scientific Centered Issues*, 2(2), 81-88.
- Akçıl, Ç. (2019). *İş yaşam dengesi ve iş tatmini: bilişim sektöründe kadın çalışanlar üzerine bir araştırma* (Tez No. 602937) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akdemir, F. (2019). *Vahyin allah tasavvuru*. Araştırma Yayınları.
- Akgül, D. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile iş doyumu arasındaki ilişki* (Tez No. 592672) [Yüksek

lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Akı, G. (2020). *Ortaöğretim kurumlarında görülen bilgi ifşası (whistleblowing). Ve iş doyumu arasındaki ilişki* (Tez No. 610301) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akın, U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 353-370.
- Akın, U., & Yıldırım, N. (2015). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (öeidö), geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *e- International Journal of Educational Research*, 6(1), 70-83.
- Akın, U., & Yıldırım, N. (2015). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *e- International Journal of Educational Research*, 6(1), 70-83.
- Akkuş, B. (2012). *Ticaret bankalarında çalışanların iş doyumu: Şanlıurfa örneği* (Tez No. 326080) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi-Şanlıurfa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akman, Ö., & Bastık, U. (2016). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ihtilaflı konular içerisinde yer alan 'aile' kavramının incelenmesi: bir içerik analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 247-263.
- Aksu, N. (2012). İş tatmininin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(1), 59-80
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332.
- Aliyeva, S. (2001). *Tekstil sektöründe bir araştırma: Hizmet içi eğitim programlarının çalışanların iş tatmini ve iş stresi üzerindeki etkisi* (Tez No. 106756) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alkayış, A. (2020). Eğitim felsefesi perspektifinden dijitalleşme ve eğitim 4.0. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 221-238.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 13(4), 1473-1492
- Alola, U. V., Avcı, T., & Öztüren A. (2018). Organization sustainability through human resource capital: the impacts of supervisor incivility and self-efficacy. *Sustainability*, 10(8), 2610.
- Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L. & Maude, P. (2017). Herzberg's two-factor theory. *Life Science Journal*, 14(5), 12-16.
- Alshmemri, M., Shahwan-Akl, L., & Maude, P. (2017). Herzberg's two-factor theory. *Life Science Journal*, 14(5), 12-16.
- Altaş, C. (2022). *Okul müdürlerinin duygusal zekâları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 708435) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Rize]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altaş, N. (2022). *Din eğitimi*. Nobel.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.

- Altınpulluk, H. (2018). Nesnelerin interneti teknolojisinin eğitim ortamlarında kullanımı. *AUAd*, 4(1), 94-111.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual for mental disorders* (5th edn.). Arlington, American Psychiatric Publishing.
- Andreassen, C. S. (2013). Work addiction. P. Miller (Ed.). *Principles of addiction: Comprehensive addictive behaviors and disorders* in (pp. 837–845). Elsevier.
- Annakkaya, E.A. (2022). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek ve psikolojik sermaye ile iş doyumu arasındaki ilişki* (Tez No. 715179) [Doktora tezi, İstanbul Okan Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Argon, R., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(2), 159-179.
- Argon, T. & Cicioğlu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 57, 1-23.
- Arıcı, İ. (2018). Din dersi öğretmeni yetiştirme faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Journal Of International Social Research*, 11(56), 877-884.
- Arıkıl, G., & Yorgancı, B., (2012). *Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.
- Arslan, B. (2015). *Hastane yönetiminde liderlik ve iş doyumu* (Tez No. 385629) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, A, K. (2003). *Öğretmenlik mesleğine giriş (eğitim-okul-öğretmen)*. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Aslan, A. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 16-30.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26
- Aşık, N. A. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467(6), 31-51.
- Aşıkoğlu, N. Y. (2011). Din öğretiminde öğretmenin rolü ve din dersi öğretmeni yeterlilikleri (Türkiye örneği). *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 5-13.
- Aşlamacı, İ. (2017). İmam-hatip liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(31), 175-201.
- Atabay, E. (2020). *Tükenmişlik ile iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi: anaokulu öğretmenleri örnekleme* (Tez No. 642162) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



- Ataman, G. (2002). *İşletme yönetimi*. Türkmen Kitabevi.
- Avşar, Z. (2014). Medya okuryazarlığı. *İletişim ve Diplomasi- Dergisi*, S.2, T.C. Başbakanlık Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü.
- Avşaroğlu, S., Deniz, E.M., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam boyu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129
- Ay, M.F. (2020). Din görevlilerinde mesleki doyum ile örgütsel adalet algısı ilişkisi. *Tasavvur Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 6(1), 231-254.
- Aydın, D. (2006). *Eğitim kurumları çalışanlarında iş doyumu* (Tez No. 210047) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, F., & Silik, Y. (2018). Teknoloji okuryazarlığı: Tarihsel bir betimleme. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 107-126.
- Aydın, M. (2012). *Din felsefesi*. İzmir İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Aydın, R. (2009). İnanma ihtiyacı ve dinî ritüellerin psikolojik değeri. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9/3, 87-99.
- Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şuralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 42(2), 199-237
- Aydın, S. (2015). Olgu bilim araştırması. M. Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (ss. 287-311). Pegem Akademi Yayınları.
- Aydınoy, A. (1996). *İş tatmini ve denetim odağı arasındaki ilişki* (Tez No. 53458) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydin, E., & Erol, S. (2021). The views of turkish language teachers on distance education and digital literacy during covid-19 pandemic. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(1), 60-71.
- Ayele, D. (2014). *Teachers’ job satisfaction and commitment in general secondary schools of hadiya zone, in southern nation nationality and people of regional state* [Master Thesis, Jimma University- Ethiopia]. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/handle/20.500.12413/5340>
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *G. Ü. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3) 461-469.
- Bakan, U., & Bakan, U. (2017). Facebook’ta aile ilişkileri ve sosyal medya adanmışlığına yönelik bir içerik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 54-68.
- Bakan, Z. (2021). *Meslek liselerindeki öğretmenlerin iş doyumunun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin incelenmesi: bağcılar ilçesi örneği* (Tez No. 644072) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Esenyurt Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bal, M.S. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 689082) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Nobel.
- Baltacı A., & Aydın Y. (2019). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin demokratik tutumları. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10 (22), 58-78.

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırma örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 28-49.
- Baltacı, A., & Coşkun, M.K. (2019). Din kültürü ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleğe tutumları ile eğitime olan inançları arasındaki ilişki. *Dergiabant*, 7(14), 469-487.
- Baltacı, C.(2010). *İslam medeniyeti tarihi*. Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Başar, S. (2022). *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi], Siirt Üniversitesi.
- Başaran, İ. E., & Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ekinoks Yayınevi.
- Başaran, M. (2017). *Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 461554) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Başaran, S. T., & Aksu, M. (2007). Anadolu öğretmen liseleri: avantajları, sınırlılıkları ve gelişme için öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 157-179.
- Başdemir, H.Y. (2011). Din dersleri ve aleviliğin aktarılması. *Liberal Düşünce*, 16(63), 59-72.
- Bayrakçı, M. (2009). In-service teacher training in japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10–22
- Bayraktar, M.F. (1987). *İslam eğitiminde öğretmen / öğrenci münasebetleri*. M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Bayram, H. (2014). *Çalışanlarda iş doyumları: perfüzyonistler örneği* (Tez No. 371295) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayramoğlu, E. O. (2016). *Öğretmenlerin demokratik değerleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 438305) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi-Kars]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baytekin, A., Demir, A. & Pala, H. (2006). Ziraat fakülteleri öğrencilerinin sosyal yapıları, eğilimleri ve sorunları (zerinde bir araştırma. *JOTF/Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 3/3, 259-267.
- Bearman, M. (2019). Focus on methodology: Uncovering rich data: A practical approach to writing semi-structured interview programs. *Focusing on Health Professional Education: A Multi-Professional Journal*, 20 (3), 1-11.
- Bekiş, T. (2013). *İş yeri maneviyatının iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir araştırma* (Tez No. 349186) [Doktora tezi, Niğde Üniversitesi-Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225-245.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Allyn and Bacon.

- Bernal, D., Snyder, D., & McDaniel, M. (1998). The age and job satisfaction relationship: does its shape and strength still evade us? *Journals of Gerontology: Psychological Sciences and Social Sciences*, 53(5), 287-293.
- Bilecik, S. (2015). *Din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin din okuryazarlık becerisine etkisi (üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma)* (Tez No. 421682) [Yüksek doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bilecik, S. (2016). Eğitime siyasi ve ideolojik yaklaşımlar bağlamında köy enstitüleri ve imam hatip okulları. *Mütefekkir*, 3(6), 329-347.
- Bilgin, B. (1983). Din dersi öğretmenliği ve güçlükleri. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26(1), 259-263.
- Bilgin, B. (1999). *Din eğitimi ve hikâyeler. Karanlığı ı ışık yapmak!.* Gün Yayıncılık.
- Birgili, F., Salış, F., & Özdemir, S. (2010). Sağlık çalışanlarının iş doyumunu etkileyen bazı etmenlerin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik Ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(2).
- Bodur, S., & Güler, S. (1997). Sağlık yöneticilerinde iş doyum. *Genel Tıp Dergisi*, 7(1), 12-14.
- Bordens, K. S. & Horowitz, I. A. (2002). *Social psychology* (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated.
- Bourandas, D. (2002). *Management*. Benou (in Greeks)
- Boyacı, A. (2017). *Öğretmenlerin algılanan örgütsel destek ve örgütsel özdeşleme düzeylerinin veri madenciliği ile analizi* (Tez No. 462354) [Yüksek lisans tezi, Çorum: Hitit Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boyacı, A., Karacabey, M.F. & Bozkuş, K. (2018). The role of organizational trust in the effect of leadership of school administrators on job satisfaction of teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(3), 437-482. doi: 10.14527/kuey.2018.011
- Bozkurt, Ö., & Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 1-18.
- Börekeçi, M. (2000). Yabancı dille öğretim. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Dil Bilimi ve Dil Öğretimi Özel Sayı, s.204-218.
- Brown, A.J., (2009). Whistle-blowing legislation in Queensland, The agenda for reform, Final report to the Queensland Government of the Australian Research Council Linkage Project: Whistling while they work: Enhancing the theory and practice of internal witness management in public sector organisations.
- Bulu, B. (2016). *Özel ve resmi özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması* (Tez No. 426194) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Burke, R. J. (2004). Work and personal life integration. *International Journal of Stress Management*, 11(4), 299-314
- Büyükgöze, H., & Özdemir, M. (2017). İş doyum ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Pegem Yayınları

- Can, H., Akgün, A., & Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Siyasal Kitabevi.
- Can, H., Aşan Azizoğlu, Ö., & Miski Aydın, E. (2015). *Örgütsel davranış*. Siyasal Yayınları.
- Can, Ş. (2006). Sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre iş doyum düzeylerinin belirlenmesi (Muğla örneği). *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13, 381-390
- Can, Ş. (2006). Sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre iş doyum düzeylerinin belirlenmesi (Muğla ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 380-390.
- Cansız Aktaş, M. (2015). *Nitel veri toplama araçları*. M. Metin (Ed.). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (ss. 337-371). Pegem Akademi Yayınları
- Carr, P.L., Ash, A.S., Friedman, R.H., Scaramucci, A., Barnett, R.C, Szalacha, L., Palepu, A., & Moskowitz, M.A. (1998). Relation of family responsibilities and gender to the productivity and career satisfaction of medical faculty. *Annals of Internal Medicine*, 129(7), 532-538
- Casu, G., Mariani, M. G., Chiesa, R., Guglielmi, D., & Gremigni, P. (2021). The role of organizational citizenship behavior and gender between job satisfaction and task performance. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 18(18), 9499.
- Cevher, E., & Aksaraylı, M. (2014). Üniversitelerde teknik çalışanların motivasyonlarını belirlemeye yönelik bir araştırma: bilgi işlem dairesi örneği. *Social Sciences*, 9(4), 91-104.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki* (Tez No. 498202) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among english as a foreign language teachers in middle schools in venezuela. *Teaching and teacher education*, 21(3), 257-272.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Chiang, C.F., & Jang, S. (2008). An expectancy theory model for hotel employee motivation. *International Journal of Hospitality Management*, 27(2), 313-322.
- Chmiel, N., Fraccaroli, F., & Sverke, M. (2017). *An introduction to work and organizational psychology: an international perspective*, John Wiley & Sons.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Ciğerci, Y. (2004). *Afyon bölgesinde çeşitli sağlık kuruluşlarında çalışmakta olan cerrahi hemşirelerinin iş doyum düzeylerinin ve bunu etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Tez No. 156233) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Clark, F.T. (1997). Total ouality management: a case study of confluence in an organization. *Dis. Abs inter*, 57(10).
- Coşkun, M.K. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* 1, 95-109

- Coştu, K. ve Sancak, S. (2019). Mesleki doyum açısından din görevlileri (Bartın – Bayburt örneği. *Dergiabant*, 7(14), 488-509.
- Coştu, Y. (2013). Din görevlilerinde meslekî doyum; Çorum il merkezi örneği. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-18.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2. Baskı). Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün, ve S.B. Demir, Çev.). Siyasal Yayın Dağıtım.
- Creswell, J. W. (2017). Literatür taraması (D. Dinçer, Çev.) *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* içinde (ss. 109-148). Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* In (pp. 1-19). Thousand Oaks.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Anı Yayıncılık.
- Cüm, E. (2019). *Din görevlilerinde mesleki doyum Korgan ilçesi örneği* (Tez No. 560442) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi- Amasya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çalışkan, Z. (2005). İş tatmini: Malatya’da sağlık kuruluşları üzerine bir uygulama, İnönü üniversitesi. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 1(9), 9-13.
- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 69-73.
- Çapcıoğlu, İ. (2013). *Aktif manevi yaşlanma*. İzmir 6. İleri Yaş Sempozyumu [Özet Kitap]. İzmir.
- Çavuşoğlu, H. (2022). *Algılanan modern liderlik tiplerinin çalışan iş doyumuna etkisi* (Tez No. 719423) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çekin, A. (2013). Öğretmen adaylarının ahlaki olgunluk düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21/3, 1036.
- Çelen, Ü., Piyal, B., Karaodul, G., & Demir, M. (2004). Ankara onkoloji eğitim hastanesinde çalışanların iş doyumunu. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 7(3).
- Çelik, G. T., & Oral, E. L. (2016). Big five and organizational commitment–the case of turkish construction professionals. *Human Resource Management Research*, 6(1), 6-14.
- Çelik, S. (2021). *Biyoloji öğretmenlerinin covid-19 pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri (Ankara-Sincan örneği)* (Tez No. 680341) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1/19, 209.
- Çetin, B. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin performansları ve iş doyum düzeyleri*. (Tez No. 241821) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Çetindere, E. D. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 585068) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Anı yayıncılık.
- Çevik, D. (2022). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki (İğdır ili örneği)* (Tez No. 742062) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çevik, N. K., & Korkmaz, O. (2014). Türkiye’de yaşam doyum ve iş doyum arasındaki ilişkinin iki değişkenli sıralı probit model analizi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 126-145
- Çınar, A. (2007). *Varoluşçu teoloji*. İz Yayıncılık.
- Çınar, F. (2015). Din kültürü ve ahlak bilgisi ve imam hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 235-282.
- Çırakoğlu, H. (2010). *Örgütsel özdeşleşme ve iş doyum ilişkisi* (Tez No. 265972) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çolak Alsat, O. (2016). *Çalışan motivasyonunu etkileyen faktörlerin iş tatminine etkisinin belirlenmesine yönelik bir uygulama* (Tez No. 422500) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çolak, Y. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 456777) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çubukçu, A., & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Dağdeviren, N., Musaoğlu, Z., Kurt Ömürlü, İ., & Öztora, S. (2011). Akademisyenlerde iş doyumunu etkileyen faktörler. *Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi, Balkan Med J.*, 28, 69-74.
- Dam, R. (2022). The supply of food to constantinople supermarkets. S. Bassett (Ed.). *The cambridge companion to constantinople*, in. Cambridge University Press
- Darmody, M., & Smyth, E. (2016). Primary school principals' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30, 115–128.
- De Nobile, J. (2016). Organisational communication and its relationships with job satisfaction and organisational commitment of primary school staff in western australia. *Educational Psychology*, 1-19.
- Demir, E., & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Examining teachers’ opinions related to distance education in the covid-19 process. *Milli Eğitim*, 49(1), 273-292.
- Demir, İ. (2019). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumuna üzerine etkisi* (Tez No. 581337) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Demirel, F. (2006) *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Denizli ili örneği)* (Tez No. 210940) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö., & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.
- Demirtaş, H., Cömert M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Demirtaş, Z., & Ersözlü, A. (2010). Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(1), 199- 209.
- Derin, N. (2007). *Devlet hastanelerinde çalışan sağlık personelinin iş doyum düzeyleri ve etkileyen faktörler* (Tez No. 193991) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Deveci, Ş. (2021). *Lise öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 674226) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: applying the job demands-resources model. *Journal of occupational health psychology*, 23, 262-277.
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262-277
- Dilmaç, B., & Ulusoy, K. (2016). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Djoub, Z. (2018). Exploring teachers' identity: Reflections and implications. *Arab World English Journal*, 9(1), 108-120.
- Doğan, A. (2021). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ile iş doyum arasındaki ilişki* (Tez No. 685074) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dorman, E. (2015). *Din neden gereklidir?* İstanbul Yayınevi.
- Duban, N., & Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2) , 343-360.
- Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 1-13.
- Duman, B., & Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 200-229.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39.
- Durmuş, S., & Günay, O. (2007). Hemşirelerde iş doyum ve anksiyete düzeyini etkileyen faktörler. *Erciyes Tıp Dergisi, Erciyes Medical Journal*, 29(2), 139-146.
- Durmuşçelebi, M., Yıldız, N., & Saygı, E. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS - Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 8-32.
- Duygulu, S., & Korkmaz, F. (2008). Hemşirelerin örgüte bağlılığı, iş doyumları ve işten ayrılma nedenleri. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(2), 9-20.

- Edwards, C. (2003). *Educational beliefs as a predictor of communicative and classroom outcomes* [Doctoral dissertation, Texas Tech University- Texas]. <https://www.ttu.edu/>
- Efeoğlu, İ. E., & Özgen, H. (2007). İş aile yaşam çatışmasının iş stresi iş doyumu ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri: ilaç sektöründe bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 237-254.
- Eğinli, A.T. (2009). Çalışanlarda iş doyumu: kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-52.
- Ekici, G. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenci başarısında sorumluluk algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 263-279.
- Ekşi, D. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinde algıladıkları liderlik stilleri ile kendi motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 569441) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1321-1333.
- Erbil, N., & Bostan, Ö. (2004). Ebe ve hemşirelerde iş doyumu, benlik saygısı ve etkileyen faktörler, Atatürk üniversitesi hemşirelik yüksekokulu Dergisi, 7(3), 56-66.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138
- Erdemir, E., & Koç, U. (2009). Bilgiyi yönetmek mümkün mü? Eleştirel yönetim çalışmaları çerçevesinde bilgi yönetimi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 4(2), 155-166.
- Erdoğan, H. (2017). *Ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 469135) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (13. Baskı). Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Erenel, A. (2022). *Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların iş doyumu düzeyleriyle ilişkisi* (Tez No. 722454) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergün, E., & Argon, T. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 10(53),556-566.
- Erken, B. (2020). Hukuki temelde Türkiye'de zorunlu din dersi. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 28(1), 237-263.
- Erkmen, S. (2022). *İş doyumu ve örgütsel sessizlik ilişkisi: öğretmenler üzerine bir araştırma* (Tez No. 725973) [Yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi-Kırklareli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erşan, E. E, Yıldırım, G, Doğan, O., & Doğan, S. (2013). Sağlık çalışanlarının iş doyumu ve algılanan iş stresi ile aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(2), 115-121.
- Ertürk, E., & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 41-54.



- Evkaya, C. (2019). *Lise öğretmenlerinde iş etiği ve iş tatmini algısının karşılaştırmalı analizi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği* (Tez No. 569234) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Feng, L. (2005). *Hire today, gone tomorrow: the determinants of attrition among public school teachers* (Archive No. 589) [Doctoral dissertation, Retrieved from Munich Personal RePEc <http://mpra.ub.uni-muenchen.de/589/>]
- Fernández Puente, A. C., & Sánchez-Sánchez, N. (2021). How gender-based disparities affect women's job satisfaction? Evidence from euro-area. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 156(1), 137-165.
- Fındıkçı, İ. (2004). *Öğreten okuldan öğrenen okula: Yaşadıkça eğitim*. Hayat.
- Fidan, B. (2014). *Milli eğitim okullarında, eğitimcilerin demografik özelliklerine göre iş doyum düzeylerinin belirlenmesi: bir alan çalışması* (Tez No. 458808) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Furat, A. Z. (2012). Din okuryazarlığı: Din eğitimi felsefesi açısından temel bir kavram. *Marife*, 12(3), 9-24.
- Gallant, A., & Riley, P. (2017). Early career teacher attrition in australia: inconvenient truths about new public management. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23, 896–913.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Gedik, A., & Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyum ilişkisi: bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41-57.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Pearson.
- Getahun, T., Tefera, B. F., & Burichew, A. H. (2016). Teacher's job satisfaction and its relationship with organizational commitment in ethiopian primary schools: focus on primary schools of bonga town. *European Scientific Journal*, 12(13), 280-400.
- Gökçek, T., Babacan, F.Z., Kangal, E., Çakır, N., & Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye'de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 435-456. Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1655>.
- Gravetter, F. J., & Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4th ed.). Wadsworth.
- Griffiths, M. D. (2011). Workaholism, a 21st century addiction. *The Psychologist, Bulletin of the British Psychological Society*, 24, 740–744.
- Gümüştaş, Z., & Gülbahar, B. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenler. *Pearson Journal*, 7(20), 180-200.
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(4), 408-431.
- Günbay, İ. (2000). *Örgütlerde iş doyum ve güdülenme*. Özel Yayıncılık.
- Günbayı, İ. (1999). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum: Malatya ili örneği*. (Tez No. 82001) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Gündoğan, A., & Koçak, S. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(3), 639-657.
- Gündüz, G.O. (2016). *Banka çalışanlarında iş doyumu ve iş doyumunun örgütsel bağlılığa etkisi*. (Tez No. 450259) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, İ. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.
- Halit, E. V. (2016). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin yeterlikleri bağlamında ilahiyat fakülteleri ve öğretmen yetiştirme sistemini yeniden yapılandırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 83-100.
- Hatala, R. L. (2002). *Understanding the relationship between undergraduate college of education professors' beliefs about student learning and teaching and their classroom practices* [Doctoral dissertation, The Ohio State University- Ohio]. <https://www.osu.edu/research>
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundslı, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.
- Huang, H. (2004). *The relationship between learning motivation and speaking anxiety among efl non-english major freshmen in Taiwan* [Unpublished master's thesis, Chaoyang University of Technology-Tayvan].
- Hulin, C. L., & Judge, T. A. (2003). Job attitudes. W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Ed.). *Handbook of psychology: Industrial and Organizational Psychology* In. (pp. 255–276). John Wiley and Sons Inc.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Ingersoll, R. (2012). Beginning teacher induction: what the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93, 47–51.
- Iqbal, A., & Akhtar, S. (2010). Job satisfaction of secondary school teachers. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 5 (1), 49-60. doi: 10.1 177/17411.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (5. Baskı). Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11), 160-177.
- İşcan, Ö. F., & Timuroğlu, M. K. (2007). Örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 119-135.
- Jackson, R. (2004) Intercultural education and recent European pedagogies of religious education. *Intercultural education*, 15(1), 30-35.
- Jackson, R. (2013). *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*. Routledge.
- Jacobs, K., Hellman, M., Markowitz, J., & Wuest, E., (2020). *Job satisfaction/dissatisfaction*. Gellman M.D. (Ed.). *Encyclopedia of Behavioral Medicine* In:. Springer.

- Jex, S. M., (2002). *Organizational psychology: a scientist-practitioner approach*. John Wiley and Sons, Inc.
- Jones, M. G., & Carter, G. (2007). *Science teacher attitudes and beliefs*. S. K. Abell, & N. G. Lederman (Ed.). *Handbook of research on science education* in (pp. 1067–1104). Lawrence Erlbaum Associates
- Judge, T. A., & Church, A. H., (2000). *Job satisfaction: research and practice*. C. L. Cooper and E. A. Locke (Ed.). *Industrial and organizational psychology: Linking theory with practice* In (pp. 166-198). Blackwell.
- Judge, T. A., & Klinger, R. (2012). Promote job satisfaction through mental challenge. *Handbook of Principles of Organizational Behavior: Indispensable Knowledge for Evidence-Based Management*, 105-121.
- Kabaağaç, S., & Alov, E. (1995). *Latince Türkçe sözlük*. Sosyal Yayınları.
- Kabakaş, M. (2019). *Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile öz yeterliği arasındaki ilişki: Malatya ili örneği* (Tez No. 578879) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kandemir, S. (2022). *Lise öğrencilerinde ateizm ve deizm eğilimi üzerine bir araştırma (Konya örneği)*, (Tez No. 719345) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kap, D. (2014). Türkiye’de zorunlu din dersi uygulaması. *Akademik Perspektif Dergisi*, 58-61.
- Kapitzke, C. (1995). *Literacy and religion: the textual politics and practice of seventh-day adventism*. John Benjamins Publishing.
- Kara, F. R. (2017). Din Eğitimi bağlamında kademeli eğitim sistemi ve imam hatip ortaokulları. *Talim*, 1(1), 89-118.
- Karabudak, M. G. (2020). Opinions of 1st grade teachers on distance education adaptation process during the covid 19 pandemic period. *Social Scientific Centered Issues*, 2(2), 72-80
- Karadaş, Y. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)* (Tez No. 646638) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karademir, N. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 108-122.
- Karahan, A. (2008). Hastanelerde liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 145-162.
- Karakaya, F., Arık, S., Çimen, O. & Yılmaz, M. (2020). Investigation of the views of biology teachers on distance education during the covid-19 pandemic. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(4), 246-258. <http://dx.doi.org/10.21891/jeseh.792984>
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmen beklentilerinin iş doyum ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(3),3-14.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmen beklentilerinin iş doyum ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(3),3-14.
- Karasar, N. ( 2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri internet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*.

- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Karlı, İ. (2010). *Medya kuruluşları sosyal paylaşım ağlarını neden kullanır?* [http://akademikpersonel.kocaeli.edu.tr/ikarli/bildiri/ikarli18.06.2010\\_13.45.27bildiri.pdf](http://akademikpersonel.kocaeli.edu.tr/ikarli/bildiri/ikarli18.06.2010_13.45.27bildiri.pdf)
- Karthdck, K. K. (2010). *Organisational behaviour*. Global Media.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi* (Tez No. 366266) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, A., & Uylas, S. D. (2022). Teachers' views on distance education: Turkey in the covid-19 pandemic process: Teachers' views on distance education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 625-654.
- Kaya, N. & Akçadağ, T. (2022). Eğitimde hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Sustainable Education Studies*, 3(4), 194-206.
- Kaya, U. (2018). Din derslerine giren öğretmenlerin yeterliklerine dair bir inceleme. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 55, 78-110.
- Kaya, U. (2019). Din öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği öz yeterlik algıları: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi örneği. *Van İlahiyat Dergisi*, 7/10 (Haziran), 65-112. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3250322>.
- Kaygusuz, S., Kurtlu, Y., Pala, Ö. F., & Hatun, E. T. (2021). Erzurum'da görev yapan öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 911-954.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- Keengwe, J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education Journal*, 38, 197-204.
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. Alfa Aktüel.
- Keser, A. (2019). *Çalışma yaşamında motivasyon*. Umuttepe Yayınları.
- Keskin, A., & Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin program okuryazarlığı kavramına yükledikleri anlam. 5. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, 26-28 Ekim 2017, Muğla.
- Keskiner, E. (2010). Bir insan hakları meselesi olarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38, 5-24
- Kılıç, B., Ergör, A., Gürpınar, E., & Demiral, Y. (2004). Sağlık ocaklarında çalışan personelin iş doyumu (narlıdere eğitim araştırma ve sağlık bölge başkanlığı). *Sağlık ve Toplum*, 14(2), 12-21.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N., & Genç, G. (2004). *Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz 2004), İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumu, özyeterlik inancı ve yaşam doyumu ilişkisinin karşılaştırılması* (Tez No. 363458) [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kızılabdullah, Y. (2009). İlahiyat Fakültelerinin kuruluşundan bugüne din eğitimi bilimi alanında yapılan çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 2(1), 305-314.
- Kızıldaş, E. (2017). *Kültürel değerlere göre karanlık lider algısının çalışan iş performansı etkisi üzerine bir araştırma* (Tez No. 471078) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ., & Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 13-22.
- Koç, S. ve Koç, A. (2020). Kur'an kursu öğreticilerinin meslekî doyum düzeyleri. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15, 337-356.
- Koçel, T. (2018). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği. Yönetici geliştirme. organizasyon ve davranış*. Beta Yayınevi.
- Koçoğlu, E., & Egüz, Ş. (2019). Türkiye’de, sosyal bilgiler eğitimine ilişkin alan eğitimcilerinin sorunsal tespitleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1/1), 27-38.
- Kopuk, B. M. (2019). *İş doyumu ve iş aile çatışması arasındaki ilişki: eczane teknikerleri üzerine bir araştırma* (Tez No. 603989) [Yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi-Kırklareli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, M. (2017). Din dersi öğretmenlerinin bir öğretim materyali olarak filmleri kullanma durumları. *Bilimname*, 35–66. <https://doi.org/10.28949/bilimname.345561>
- Koyutürk, N. (2014). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi* (Tez No. 370245) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köçer, M., & Egüz, Ş. (2014). Türk eğitim tarihinde sekülerizm. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1447-1457.
- Koroğlu, Ö. (2011). *İş doyumu ve motivasyon düzeylerini etkileyen faktörlerin performansla ilişkisi: turist rehberleri üzerine bir araştırma* (Tez No. 279359) [Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koroğlu, Ö. (2012). İçsel ve dışsal iş doyum düzeyleri ile genel iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi: turist rehberleri üzerinde bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 285-289.
- Köylü, M., & Turan, İ. (2014). *Karşılaştırmalı din eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kurt, A.A., & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2 (2), s.20-34.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR*, 28, 283-298.

- Kuzulugil, Ş. (2012). Kamu hastaneleri çalışanlarında iş tatminini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 41(1), 131.
- Külcü, Ö. (2000). Kuramsal bilginin oluşumu ve toplumsal bilgiye dönüşümünde epistemoloji bilgi hizmetleri ilişkisi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 14(4), 386-411.
- Kvale, S. (2007). *Interview*. Sage.
- Lam, S. S. K. (1995). Quality management and job satisfaction. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 12(4), 72-78.
- Lee, S. (2007). Vroom's expectancy theory and the public library customer motivation model. *Library Review*, 56(9), 788-796.
- Lehr, D., Koch, S. & Hillert, A. (2010). Where is (im). balance? Necessity and construction of evaluated cut-off points for effort-reward imbalance and overcommitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 251-261.
- Liamputtong, P. (2009). *Qualitative research methods*. Oxford University Press.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in california schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Nobel Yayıncılık.
- Luthans F. (2005). *Organizational behavior*. 10th ed. McGraw-Hill.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: An evidence-based approach*. (12th Edition). McGraw-Hill Companies, Inc.
- Lüleci, C. (2017). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin moral düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 471018) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi- Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mann, J. (2017). The normal distribution: Understanding its properties and applications. *Journal of Statistical Analysis*, 42(3), 123-145.
- Maulana, R., Opdenakker, M.C., & Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: changes and links across the school. *Learning and Individual Differences*, 50, 147-156.
- Maulana, R., Opdenakker, M.C., den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher-student interpersonal relationships in indonesia: Profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1), 33-49.
- MEB (2008). *Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2006). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)
- Mete, C. (2006). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 190285) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Meydan, H. (2013). Din, ahlak ve değerler alanı seçmeli derslerinin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0(40), 219-250.
- Meziroğlu, M. (2005). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ölçülmesi (Zonguldak ili örneği)*. (Tez No. 187250) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi- Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.

- Mohammadi, D., Hosseini, S. M., & Fami, H. S. (2011). Investigating agricultural instructors' attitudes toward e-learning in iran. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(1), 174-183.
- Mohite, M. M. D., & Kulkarni, D. R. V. (2019). Job satisfaction factors of employee in virtual workplace: review. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development, Special Issue (Special Issue-FIIIPM2019)*, 38–42.
- Moore, DL (2007). *Dini cehaletin üstesinden gelmek: Orta öğretimde din öğrenimine kültürel çalışmalar yaklaşımı*. Palgrave Macmillan.
- Motallebzadeh, K., & Kazemi, B. (2018). The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem. *Cogent Education*, 5(1), 1-9.
- Nacar, A. (2019). *Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Kahramanmaraş ili örneği* (Tez No. 601232) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi- Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Nacar, A., & Atalmış, E. H. (2022). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Kahramanmaraş ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 81-100.
- Nacar, A., & Atalmış, E. H. (2022). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Kahramanmaraş İli örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 81- 100.
- Nayır, K. F., & Tanyerİ, P. O. (2013). Karatekin Üniversitesi pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (KAREFAD), 2(1), 1-12.
- Nazıroğlu, B. (2011). *İslam eğitim geleneğinde öğretmenlik*. Sarkaç Yayınları.
- Nazıroğlu, B. (2015). Din eğitiminin gerekliliği açısından dini medya okuryazarlığı. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 15(2), 191-220.
- Nazıroğlu, B., Acuner, H. Y. & Birinci, A. (2017). DKAB ve İHL meslek dersleri öğretmenlerinin insan doğasına ilişkin tutumları. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 471-502.
- Nergiz, E., & Yılmaz, F. (2016). Çalışanların iş tatmininin performanslarına etkisi: atatürk havalimanı gümrüksüz satış işletmesi örneği. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(4), 50-79.
- Newsroom J. W (2007). *Organizational behavior: human behavior at work*. McGraw-Hill Publishing C. Ltd.
- Ng, T. W. H., Sorensen, K. L. & Feldman, D. C. (2007). Dimensions, antecedents, and consequences of workaholism, a conceptual integration and extension. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 111–136.
- O'Brein, M., & Rugen, L. (2001). *Teaching literacy in the turning points school. Turning points: transforming middle schools*. Center for Collaborative Education.
- Okumuşlar, M. (2020). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinde mesleki doyum*. Yediveren Kitap.
- Orhan Özen, S. (2017). *Motivasyonun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. Öğrenci başarısını etkileyen faktörler: Ampirik çalışmaların meta-analizi*. Springer Uluslararası Yayıncılık.

- Orhan, E. B. (2014). Liderlik algısının iş tatmini üzerine etkileri; Fırat üniversitesi örnek çalışması. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 249-276.
- Orhaner, G. (2016). *Banka çalışanlarında iş doyumunu ve iş doyumunun örgütsel bağlılığa etkisi* (Tez No. 450259) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öcal, Ç. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 662426) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öcal, M. (1991). *Din eğitimi ve öğretiminde metotlar*. TDV Yayınları.
- Ökmen, A. S., Erdemir, İ. & Tekin, H. (2009). Eden eğitimi, resim ve müzik seçmeli dersi alan öğrencilerin toplumsallaşma düzeylerinin karşılaştırılması. *Balıkesir University Journal of Social Sciences Institute*, 12/21, 1-8.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası* 11(1), 101-121.
- Önen, L., & Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. Epilson Yayınları.
- Öz, A. (2012). *Millî eğitim bakanlığı bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı (İstanbul ili örneği)* (Tez No. 601232) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öz, A. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişiminde hizmet içi eğitimin yeri. *Değerler Eğitimi Dergisi* 12(28), 121-168.
- Özarpınar, Y. (2000). *Psikolojinin kavramsal yapısı*. Ötüken Yayınları.
- Özbay, M., & Tayşi, E. K. (2011). Dede korkut hikâyeleri'nin türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Özdamar K (2013). *Paket programları ile istatistiksel veri analizi-2*. Nisan Kitabevi.
- Özdemir, A. O., & Arık, R. S. (2018). Okul iklimine ilişkin öğretmen ve müdür davranışları ile örgütsel bağlılık ilişkisinde işkolikliğın aracılık etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(2), 295-338.
- Özdemir, E. (2015). *Tarama yöntemi*. M. Metin (Ed.). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 77-97). Pegem Akademi Yayınları.
- Özdemir, F. (2006). *Örgütsel iklimin iş tatmin düzeyine etkisi: tekstil sektöründe bir araştırma* (Tez No. 205494) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, M., & Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 323- 348.
- Özdemir, S. (2003). Din eğitiminde kavram öğretimi. *Tabula Rasa: Felsefe – Teoloji*, 3(9), 281.
- Özen, S.O. (2017). The effect of motivation on student achievement. E. Karadağ (Ed.), *The factors effecting student achievement* in (pp. 35-56). Springer International Publishing.
- Özgen, H., Öztürk, A. & Yalçın, A. (2002). *İnsan kaynakları yönetimi*. Nobel Kitabevi.
- Özkalp, E. (2001). *Örgütsel davranış*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. Ekin Basım Yayın Dağıtım.



- Özkan, A. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri: Balıkesir örneği* (Tez No. 475375) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkan, H.H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14, 29-38.
- Özkaya, K. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi (Van ili Erciş ilçesi örneği)* (Tez No. 544752) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özkul, A. S. (2007). *Yaşam ve çalışma değerlerini etkileyen faktörler (SDÜ öğrencileri üzerine bir araştırma)* (Tez No. 207326) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özmutlu, B. E. (2018). *Öğretmenlerin mesleki inançları, mesleki inançlarının kaynakları ve mesleki inançlarının temelinde öğretmen tiplerinin belirlenmesi* (Tez No. 509814) (Tez No. 544752) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özpehlivan, M. (2018). İş tatmini: kavramsal gelişimi, bireysel ve örgütsel etkileri, yararları ve sonuçları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 46-60.
- Öztürk, M., & Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 2(7), 761-794.
- Özyar, A. (2003). *Milli eğitim bakanlığının öğretmen yetiştirme politikaları*. ([http://oyegm.meb.gov.tr/ortasayfa/gn\\_md\\_sunuu.htm](http://oyegm.meb.gov.tr/ortasayfa/gn_md_sunuu.htm))
- Paksoy, D. (2021). *Öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kahramanmaraş ili örneği)* (Tez No. 544752) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Paksoy, M. (2002). *Çalışma ortamında insan ve toplam kalite yönetimi*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Paşamehmetoğlu, A., & Yeloğlu, H. O. (2014). *Motivasyon kuramları*. Ü. Sıgır ve S. Gürbüz (Ed.), *Örgütsel Davranış* içinde (ss.141-165). Beta Yayıncılık.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Peterson, M. vd. (2013). *Din felsefesi-seçme metinler* (R. Acar vd., Çev.). Küre Yayınları
- Petty, R. (2018). *Attitudes and persuasion: classic and contemporary approaches*. Routledge.
- Pınar, İ., Kamaşak, R., & Bulutlar, F. (2008). İş tatmini oluşturan boyutların toplam tatmin üzerindeki etkilerinin doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmesi üzerine Türk işletmelerinde bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi*, 37(2), 151-166.
- Polatçı, S., Sobacı, F., & Kaban, İ. (2020). Kişilik özellikleri ve kişi-iş uyumunun iş tatmini üzerine etkileri: taşeron çalışanlar üzerine bir araştırma. *Journal of Organizational Behavior Review*, 2(1), 12-30.
- Prothero, S. R. (2007). *Religious literacy: What every american needs to know-and doesn't*. Harperluxe. Boston University.
- Qureshi, J.A., Shahjehan, A., Zeb, F., & Saifullah, K. (2011). The effect of self-esteem and organizational identification on organizational citizenship behavior: a case of pakistan ipublicsector universit. *African Journal of Business Management*, 5, 3448-3456.

- Rackley, E.D. (2010). *Motivation for religious literacy practices of religious youth: examining the practices of latter-day saint and methodist youth in one community*, [Doctoral thesis, University of Michigan- Michigan].
- Rajappan, S., Nair, R.S., Kirupa Priyadarshini, M., & Sivakumar, V. (2017). Exploring the effect of workplace spirituality on job embeddedness among higher secondary school teachers in ernakulam district. *Cogent Business & Management*, 4(1), 1334419, 10.1080/23311975.2017.1334419
- Riley, P. (2017). *The australian principal occupational health. safety & well-being survey: 2016 data*. ACU.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Örgütsel davranış*. Nobel Yayıncılık.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A., (2013). *Organizational behavior*. Pearson.
- Robinson, K. (2017). *Yaratıcı öğrenciler: çocukların geleceğini düşünenler için eğitimde yaratıcılık devrimi*. (D. Boyraz, Çev.). Sola Yayınları.
- Ronald, E. (2017). *Riggio. introduction to industrial/organizational psychology*. Routledge.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50, 4–36.
- Sağlam, A. Ç., & Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-38.
- Sarı, S. (2011). *Çalışanların kişilik özellikleri ile iş doyumu arasındaki ilişkiler: bankacılık sektörü Antalya örneği* (Tez No. 544752) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıkaya, Ş. (2019). *Öğretmenlerin iş doyumunun yordayıcısı olarak örgütsel güven ve örgütsel destek algısı* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/71866>
- Sat, S. (2011). *Örgütsel ve bireysel özellikler açısından iş doyumu ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki: Alanya'da banka çalışanları üzerinde bir inceleme* (Tez No. 300320) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schreiner, P. (2015). Religious education in the european context. *Crossings and Crosses: Borders, Educations, and Religions in Northern Europe*, 63, 139-148.
- Schultze, U., & Avital, M. (2011). Designing interviews to generate rich data for information systems research. *Knowledge and Organization*, 21(1), 1–16.
- Seferoğlu, S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 30-32.
- Seferoğlu, S.S. (2003). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar*. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII, Sivas.
- Semerci, A. S. (2005). *İş motivasyonu ve sonuçları: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası'nda bir uygulama* (Tez No. 544752) [Uzman Yeterlilik Tezi, Türkiye cumhuriyet merkez bankası insan kaynakları genel müdürlüğü-Ankara]. <https://www3.tcmb.gov.tr/kutuphane/TURKCE/tezler/alisinansemerci.pdf>

- Sevimli, F., & İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Academic Review*, 5(1), 55-64.
- Sığrı, Ü., & Basım, N. (2006). İşgörenlerin iş doyumu ile örgütsel bağlılık düzeylerinin analizi: kamu ve özel sektörde karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6(12), 131-154.
- Silah, M. (2000). *Çalışma psikolojisi*. Selim Kitapevi Yayınları.
- Simpson, M. R. (2008). Engagement a work: a review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 1012-1024.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler-psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. Beta.
- Sökmen, Y. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişliği arasındaki ilişki: Bir model geliştirme çalışması* (Tez No. 511735) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, H. (2014). *Değişim yaşanan örgütlerde iş tatmini ile örgütsel bağlılık ilişkisi* (Tez No. 356536) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sözbilir, M. (2015). Nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 115-135). Pegem Akademi Yayınları.
- Spector, P. (1997). *Job satisfaction: application, assessment, causes and consequences*. Sage Publication.
- Stephens, E. C., & Dunn, J. D. (1972). *Management of personal manpower management and organizational behavior*. Mc Graw Hill Book.
- Sular, M. (2017). *Lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasında okul iklimi ve okuldaki iletişimin rolü* (Tez No. 497676) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi- Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sular, M. (2020). Lise öğretmenlerinin işe yabancılaşmaları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Surada, S. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Eskişehir ili örneği)* (Tez No. 391148) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sussman, S. (2012). Workaholism: a review. *Journal of Addiction Research and Theory*, 6. doi:10.4172/2155-6105.S6-001.
- Sutter, J. (1994). *Innovative clean technologies case studies second year*. Project report, Cooperative Agreement, N. Cr-817670, Epa.600, R-94, 169.
- Şahin, A. (2022). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının temel yaklaşımlarının öğrenme öğretme süreçlerine yansımaları* (Tez No. 715210) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, H., & Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 160-174.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, X(I), 142-167, <http://efdergi.yyu.edu.tr>.

- Şahin, M., & Aytaç, T. (2019). *Eğitime giriş*. Pegem Akademi.
- Şen, S. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin saptanması, hizmet içi eğitim ile yetiştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 111-121.
- Şencan, N.S. (2017). Türk ilaç sanayiinde çalışan yöneticilerin örgütsel bağlılık ve iş doyumlarına yönelik bir araştırma. *Gazi işletme ve iktisat Dergisi*, 3(2), 117-148.
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şimşek, E. (2018). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin öğretim teknolojileri alanındaki yeterlikleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1631-1648.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T., & Çelik A. (2003). *Davranış bilimine giriş ve örgütlerde davranış*. Adım Matbaacılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti. Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları bildiriler kitabı*. Eğitim Bir-Sen Yayınları.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Özden Y. (Ed.). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* içinde (ss. 99-159). Pegem A.
- Taş, B. (2020). *Öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilişkisi* (Tez No. 635353) [Yüksek lisans tezi, KSÜ Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taşdan, M. (2008). *Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi, iş doyumunu ve algılanan sosyal destek ile ilişkisi* (Tez No. 235712) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Taşdan, M., & Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Taylor, M. W. (2010). *Replacing the teacher-proof curriculum with the curriculum-proof teacher: toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their text-books* [Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University]. Palo Alto, CA.
- TDK (2022). [www.sozluk.gov.tr](http://www.sozluk.gov.tr).
- Tecer, O. (2011). *İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi* (Tez No. 289536) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ştefan, S. C., Popa, Ş. C., & Albu, C. F. (2020). Implications of maslow's hierarchy of needs theory on healthcare employees' performance. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 16(59), 124-143.
- Tekbıyık, A. (2015). *İlişkisel araştırma yöntemi*. M. Metin (Ed.). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 99-114). Pegem Akademi Yayınları.
- Tekin M., Güleş, H. K., & Burgess, T.(2000). *Değişen dünyada teknoloji yönetimi*. Damla Ofset.
- Tekin, G., & Görgülü, B. (2018). Clayton Alderfer'in erg teorisi ve çalışanların iş tatmini. *Social Sciences Stuies Journal*, 4(17), 559-1566.
- Telman, N., & Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. Epsilon.

- Thompson, E. R., & Phua, F. T. (2012). A brief index of affective job satisfaction. *Group and Organization Management*, 37(3), pp 275-307.
- Tipi, B. (2022). *Öğretmenlerde iş stresinin iş doyumu ve işe yabancılaşma üzerine etkisi (Ankara Yenimahalle ilçesi örneği)* (Tez No. 722427) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Topçu, M. Ü. (2000). *Malatya il merkezinde çalışan sağlık personelinin iş doyumu ve etkileyen faktörler* (Tez No. 236688) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tor, S.S. (2011). *Örgütlerde iş tatminini etkileyen demografik faktörler ve verimlilik: karaman gıda sektöründe bir uygulama* (Tez No. 320226) [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi-Karaman]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tosun, C. (2005). *Din eğitimi bilimine giriş*. Pegem.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills learning for life in our times*. Jossey Bass,
- Tunacan, S., & Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 155-172.
- Turan, E.Z. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen yeterlikleri: Veli beklentileri. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 17(2), 185-204.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 294151) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 294151) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türk, M., & Çelik, O. (2013). *Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili karşılaştıkları bazı sorunlara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Bildiri]. VI. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Trabzon.
- Türk, S., Aydoğan E., & Kansu N. (2003). *İçsel motivasyonun iş tatmini üzerindeki etkisi. Türk Tarih Kurumu matbaası ve Nural matbaasında yapılan bir araştırma*. 1. Matbaa Teknolojileri Sempozyumu, Ankara.
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772.
- Tütüncü, Ö., & Küçükusta, D. (2007). *Organizasyonlarda bireyler: Tutum, davranış ve motivasyon*. Uluslararası Katılımlı Sterilizasyon Konferansı, Çeşme.
- Tüzün, İ. K., & Çağlar, İ. (2008). Örgütsel özdeşleşme kavramı ve iletişim etkinliği ilişkisi. *Journal of Yaşar University*, 3(9), 1011-1027.
- Ulu Kalın, Ö.(2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer hiyerarşisi, mustafa kemal üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü Dergisi, 4(38), 29-44.
- Umay, G. (2015). *Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi* (Tez No. 385895) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Ural, A., & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Usta, N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ile demografik faktörler arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Tez No. 397384) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzun, Y. (2007). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde kullanılması* (Tez No. 210214) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal İleri, S., & Furat, A. Z. (2022). Din öğretiminde bilgi. medya ve teknoloji okuryazarlığı becerileri. *Journal of Analytic Divinity*, 6(1), 9-32.
- Ünal Yılmaz, Z. (2014). *Sağlık çalışanlarının tükenmişlik depresyon ve iş doyumu düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 375233) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünsar, S., Taştan, İ., Ünsar, S., & Dindar, İ. (2006). İş tatmin düzeyleri ve etkileyen etmenler: sağlık sektöründe bir alan araştırması. *Verimlilik Dergisi*, 2(1), 131-134.
- Üstüner, M. H., Demirtaş, M., & Cömert, N. Ö. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Vallerand, R. J., Paquet, Y., Philippe, F. L. & Charest, J. (2010). On the role of passion for work in burnout: a process model. *Journal of Personality*, 78, 289–312.
- Vicdan, B. (2021). *Öğretmenlerin idealistlik düzeyleri ile eğitime inanmaları* (Tez No. 686459) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vural, Z. (2014). *Sağlık çalışanlarında örgütsel stresin iş tatmini ile ilişkisi (Antalya Atatürk devlet hastanesi hemşireleri örneği)* (Tez No. 365806) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wagner, S. H. (2017). Exploring the structure of job satisfaction and its impact on the satisfaction-performance relationship. *Journal of Organizational Psychology*, 17(4), 90-101.
- Watts, G. J. (2013). *Relationship among self-efficacy, social support, job satisfaction, and teacher-related burnout* (UMI No. 3578137). [Doctoral dissertation-ProQuest Dissertations & Theses Global].
- Weaver, C.N. (1980). Job satisfaction in the united states in the 1970s. *Journal of Applied Psychology*, 65, 364-367.
- Williams, B. J. L. (2014). *A correlational analysis of burnout and job satisfaction among special education teachers* (UMI No. 3674140). [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global].
- Worrell, T. G. (2004). *School psychologists' job satisfaction: Ten years later*. 1-117.
- Wright, N.K. (1993). *Family life and delinquency and crime: a policymakers' guide to the literature*, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Yalçın, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin mesleki memnuniyet/memnuniyetsizlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-16.
- Yapıcıoğlu, G. (2019). *Sağlık çalışanlarında motivasyonla bağlantılı iş verimliliği düzeyinin ölçülmesi ve motivasyonu etkileyen faktörler* [Yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi-Kırklareli]. <http://acikerisim.kirklareli.edu.tr:8080/xmlui/handle/20.500.11857/1183>

- Yavuz, K. (1998). *Günümüzde din eğitimi*. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Yavuzkurt, T. (2017). *Ortaöğretim öğretmenlerinin iş yeri arkadaşlık algısı ve iş doyumunu ile ilişkisi (Aydın ili örneği)* (Tez No. 479305) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19(19), 499.
- Yelboğa, A. (2009). Validity and reliability of the Turkish version of the job satisfaction survey (JSS). *World Applied Sciences Journal*, 6(8), 1066-1072.
- Yener, F. (2011). *Sorunlu öğrenci davranışlarının çözümünde yönetici ve öğretmenlerin rol model davranışlarının önemi* (Tez No. 289387) [Yüksek Lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yenerer, T. (2021). *Uzaktan eğitim uygulamalarının sınıf öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 676789) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yetim, A. A., & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 545-556.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, N., & Akın, U. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 213- 227.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ile örgütsel iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 251-272.
- Yılmaz, D. (2019). *İş doyumunun motivasyona etkisi: Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma* (Tez No. 596729) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, E. (2019). Din görevlilerinin mesleki doyum düzeyleri üzerine bir araştırma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 10(17), 104-122.
- Yılmaz, H. A., & Dönmez, A. (2013). İş doyumunu tayin eden bazı psikolojik ve demografik değişkenler. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 91-97.
- Yılmaz, İ., & Işık, M. (2004). Esnek çalışma uygulamalarının işgörenlerin iş doyumuna etkileri ve bir Manisa örneği. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 95-105.
- Yiğit, Y. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrencilere problem çözme becerisi kazandırma yeterliği üzerine bir alan araştırması (Türkiye örneği). *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (53), 133-163.
- Yüksel, Z. (2017). *Vaizlerin iş doyum düzeyleri* (Tez No. 459722) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.





## EKLER

### EK-1. Nicel Araştırma İçin Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz : a. Kadın ( )  
b. Erkek ( )
2. Yaşınız? .....
3. Medeni durumunuz: a. Bekar ( )  
b. Evli ( )
4. Branşınız : a. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ( )  
b. İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği ( )
5. Eğitim durumunuz: a. Lisans  
b. Yüksek lisans  
c. Doktora
6. Çalıştığınız okul düzeyi:  
a. İlkokul ( )  
b. Ortaokul ( )  
c. Lise ( )
7. Mesleki kıdeminiz:  
a. 0-5 yıl ( )  
b. 5-10 yıl ( )  
c. 10-20 yıl ( )  
d. 20-30 yıl ( )  
e. 30 yıl ve yukarısı
8. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumu: a.( )Evet  
b.( )Hayır
9. Bu mesleği seçmenizdeki en önemli etken nedir? Lütfen bir tanesini seçiniz?  
a. Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için ( )  
b. Din öğretimi öğretmenliğini sevdiğim için ( )  
c. Ailemin ya da çevremın etkisi ile ( )  
d. Manevî yönden tatmin edici bulduğum için ( )  
e. Karakterime uygun bir meslek olduğu için ( )  
f. Bu meslekte kendimi yeterli hissettiğim için ( )  
g. Çalışma şartları uygun olduğu için ( )  
h. Çalışma saatleri uygun olduğu için ( )  
i. İşten çıkarılma kaygısından uzak, iş garantisi olan bir meslek olduğu için ( )  
j. Tesadüfen ( )  
k. Diğer.....
10. Başka bir kurumda çalışmayı düşünür müsünüz?  
a. Hayır ( )  
b. Evet ( )
11. Bir tercih imkanınız olsa yine bu mesleği seçer miydiniz? .....  
a. Evet ( )  
b. Hayır ( )

## EK-2. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği

### Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği

|     | Aşağıda öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarına yönelik ifadelere yer verilmiştir. Her ifade için en uygun seçeneği işaretleyiniz. | Hiç Katılmıyorum         | Çok Az Katılıyorum       | Orta Düzeyde             | Büyük Ölçüde             | Tamamen Katılıyorum      |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|     | <b>Gerçekleştirilen eğitimle;</b>                                                                                                    |                          |                          |                          |                          |                          |
| 1.  | Öğrencilerin ruhsal yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum.                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.  | Öğrencilerin fiziksel yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum.                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.  | Öğrencilerin sosyal yönden geliştirildiğine inanıyorum.                                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4.  | Öğrencilere milli ve manevi değerlerin kazandırıldığına inanıyorum.                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.  | Öğrencilerin yeteneklerine uygun bir eğitim verildiğine inanıyorum.                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.  | Öğrencilerin becerilerine uygun ortamlar hazırlandığına inanıyorum.                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7.  | Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığına inanıyorum.                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.  | Öğrencilerin gerçek hayata hazırlandığına inanıyorum.                                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.  | Öğrencilerin üst öğrenime en iyi biçimde hazırlandığına inanıyorum.                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. | Öğrencilere fırsat eşitliği sağlandığına inanıyorum.                                                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. | Öğrencilere Türkçeyi düzgün kullanma becerisini kazandırıldığına inanıyorum.                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. | Öğrencilere etik değerlerin benimsetildiğine inanıyorum.                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. | Öğrencilerin memleket sorunlarına duyarlı bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. | Öğrencilerin topluma yararlı birer vatandaş olarak yetiştirildiğine inanıyorum.                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. | Öğrencilerin her alanda üretken bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. | Öğrencilerin bilinçli birer tüketici olarak yetiştirildiğini düşünüyorum.                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. | Öğrencilerin her alanda okuryazar bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. | Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda donanımlı olarak yetiştirildiğine inanıyorum.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. | Öğrencilere çevre bilinci kazandırıldığına inanıyorum.                                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. | Öğrencilerin ülke kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. | Öğrencilerin öğrenmekten keyif alan bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. | Öğrencilerin mutlu birer birey haline getirildiğine inanıyorum.                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. | Öğrencilere olumlu kişilik özellikleri kazandırıldığına inanıyorum.                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. | Öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandırıldığına inanıyorum.                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. | Öğrencilerin devleti koruma bilincine sahip bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

### EK-3. Öğretmenlerin İş Doyum Ölçeği

#### Öğretmenlerin İş Doyum Ölçeği

Bu bölümde bir öğretmen olarak iş doyumunuz hakkındaki görüşleriniz alınacaktır. İşinizle ilgili çeşitli ifadelerin yer aldığı ölçekte lütfen size en doğru gelen ifadeyi, yanda belirtilen “Evet”, “Kısmen” veya “Hayır” seçeneklerinden yalnızca bir tanesine (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

|    | Aşağıda belirtilen ifade sizin düşüncenizi yansıtmakta mıdır?                    | EVET | KISMEN | HAYIR |
|----|----------------------------------------------------------------------------------|------|--------|-------|
| 1  | Okulda adaletli bir görev dağılımı var.                                          | 3    | 2      | 1     |
| 2  | Bilgi ve becerimin karşılığı olan ücreti aldığımı inanmıyorum.                   | 3    | 2      | 1     |
| 3  | Öğretmenlik tam bana göre.                                                       | 3    | 2      | 1     |
| 4  | Okulda sevmediğim insanlar var.                                                  | 3    | 2      | 1     |
| 5  | Okul müdürü işimde karşılaştığım zorlukları aşmada bana yeterli desteği veriyor. | 3    | 2      | 1     |
| 6  | Öğretmenlik bana yatraticılığımı gösterme fırsatını sağlıyor.                    | 3    | 2      | 1     |
| 7  | Öğrencinin derslere karşı ilgisizliği motivasyonumu olumsuz etkiliyor.           | 3    | 2      | 1     |
| 8  | Okulum çağdaş gelişime ve yeniliklere açıktır.                                   | 3    | 2      | 1     |
| 9  | Aldığım ücret istediğim yaşam standardını sağlamıyor.                            | 3    | 2      | 1     |
| 10 | Bazen yanlış bir meslek seçtiğimi düşünüyorum.                                   | 3    | 2      | 1     |
| 11 | Öğretmen arkadaşlarım görev ve sorumluluklarını yerine getiriyor.                | 3    | 2      | 1     |
| 12 | Veli ilgisizliği verimliliğimi olumsuz yönde etkiliyor.                          | 3    | 2      | 1     |
| 13 | Öğretmenlik bilgi ve becerilerimi geliştiriyor.                                  | 3    | 2      | 1     |
| 14 | Okul müdürü ile aramda iletişim eksikliği var.                                   | 3    | 2      | 1     |
| 15 | Okulda bana karşı haksız davranan arkadaşlarım var.                              | 3    | 2      | 1     |
| 16 | Okulumu seviyorum.                                                               | 3    | 2      | 1     |
| 17 | Okul müdürünün yöneticiliğini yeterli buluyorum.                                 | 3    | 2      | 1     |
| 18 | Öğretmenlik kişiliğimin gelişmesine ve olgunlaşmasına katkıda bulunuyor.         | 3    | 2      | 1     |
| 19 | Öğrenci sorunlarını çözmemek bende çaresizlik hissi uyandırıyor                  | 3    | 2      | 1     |
| 20 | Okuldaki yetkilerimi yeterli buluyorum.                                          | 3    | 2      | 1     |
| 21 | Çalışma arkadaşlarımla kırıci ilişkilerim oluyor.                                | 3    | 2      | 1     |
| 22 | Öğretmenlik, bana toplumda saygın bir kişi olma şansını veriyor.                 | 3    | 2      | 1     |
| 23 | Velilerin olumsuz etkileri performansımı düşürüyor.                              | 3    | 2      | 1     |
| 24 | Okul müdürü öğretmenlere eşit davranıyor.                                        | 3    | 2      | 1     |
| 25 | Çalıştığım okulda yeterli iş güvencem var.                                       | 3    | 2      | 1     |
| 26 | İş arkadaşlarımla, karşılıklı mutluluk ve üzüntülerimi paylaşıyorum.             | 3    | 2      | 1     |
| 27 | Maaşım yaptığım iş ve çalışmalarıma denk değil.                                  | 3    | 2      | 1     |
| 28 | Okul müdürünün tutumunu, sert ve katı buluyorum.                                 | 3    | 2      | 1     |
| 29 | Öğretmenliğin, toplumsal prestiji ve statüsü yeterli değil.                      | 3    | 2      | 1     |
| 30 | Okulda, görüş ve önerilerime yeteri kadar önem verilir.                          | 3    | 2      | 1     |
| 31 | İş arkadaşlarım arasında eleştiri-özeleştiri mekanizması yeterli düzeyde değil.  | 3    | 2      | 1     |
| 32 | Yeniden seçme şansım olsaydı öğretmenliği seçmezdim.                             | 3    | 2      | 1     |
| 33 | Okul müdürünün iş yerindeki uygulamalarını olumlu buluyorum.                     | 3    | 2      | 1     |
| 34 | Öğretmenlik, eğitim düzeyimin sağlaması gereken maddi olanakları sağlamıyor.     | 3    | 2      | 1     |
| 35 | Okulda rahatsız edici dost-ahbab ilişkisi var.                                   | 3    | 2      | 1     |
| 36 | Öğretmenlik, bireysel inanç ve görüşlerimi açıklama olanağını sağlıyor.          | 3    | 2      | 1     |
| 37 | Öğretmenliğin toplumsal yararlılığını doyurucu bulmuyorum.                       | 3    | 2      | 1     |
| 38 | Ders programının düzenlenmesinden memnun değilim.                                | 3    | 2      | 1     |
| 39 | Öğretmenlik, özlem ve beklentilerimi karşılamıyor.                               | 3    | 2      | 1     |
| 40 | Öğrenci düzeyinin düşük olması öğretmenlikteki etkililiğimi düşürüyor.           | 3    | 2      | 1     |
| 41 | Öğretmenlikteki başarımdan memnunum.                                             | 3    | 2      | 1     |
| 42 | Öğretmenlik, beni kendime ve çevreme yabancılaştırıyor.                          | 3    | 2      | 1     |

#### EK-4. Nitel Araştırma için Kişisel Bilgi Formu

##### Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz :  
a. Kadın ☐  
b. Erkek ☐
2. Yaşınız? ...
3. Medeni durumunuz: a. Bekar ☐  
b. Evli ☐
4. Branşınız :  
a. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği ☐  
b. İHL Meslek Dersleri Öğretmenliği ☐
5. Eğitim durumunuz: a. Lisans  
b. Yüksek lisans  
c. Doktora
6. Çalıştığınız okul düzeyi:  
a. İlkokul ☐  
b. Ortaokul ☐  
c. Lise ☐
7. Mesleki kıdeminiz: a. 0-5 yıl ☐  
b. 5-10 yıl ☐  
c. 10-20 yıl ☐  
d. 20-30 yıl ☐  
e. 30 yıl ve yukarısı ☐

#### **EK-5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

1. Öğretmenlik mesleği size neyi ifade etmektedir?
2. Öğretmenin rolünü aşağıda belirtilen hususlar doğrultusunda açıkla mısınız?
  - a) Bireylerin toplumsallaştırılmasında ne tür bir rol üstlenmektedir?
  - b) Bireysel farklılıklar neden önemlidir?
  - c) Çok yönlü gelişim sağlarken öğretmenin rolünü açıkla mısınız?
  - d) Üst öğrenime hazırlamak için neler yapılmalıdır?
3. Eğitime inanma kavramını açıklayabilir misiniz?
4. Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanmaları neden önemlidir?
5. İş doyum kavramını açıkla mısınız? Mesleğinizle ilgili doyum sağladığınız hususlar nelerdir?
6. Okulunuzda iş doyumunuzu düşüren davranışlar nelerdir?
  - a) Öğrenciler,
  - b) Öğretmen arkadaşlarınız,
  - c) Okul yöneticileri açısından değerlendirir misiniz?
7. Size göre eğitime inanma ile iş doyum arasında nasıl bir ilişki vardır?
8. Sizin eğitime inanma ve iş doyumuyla ilgili eklemek istediğiniz bir soru var mı?

## EK-6. Etik Kurul Kararı

**T.C.**  
**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU**  
**Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı**  
**PROJE DEĞERLENDİRME FORMU**

**Projenin/Çalışmanın Adı:** Danışmanlığını Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ'ın yürüttüğü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Arş. Gör. Şengül AKGÜL'ün, "Din Öğretiminde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tezi kapsamında uygulama yapacağı "**Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği**", "**Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği**" ve "**Mülakat Formu**" ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 10.12.2019

Teslim Tarihi: 10.12.2019

Değerlendirenin Adı Soyadı: Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına

**Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ**  
**Etik Kurul Başkanı**

İmza :

**Bu Tez uygundur: ☒**

**Gerekçe/Açıklama:** Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

**Bu Tez uygun değildir: ☐**

**Gerekçe/Açıklama**

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU  
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                             |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| KARAR BİLGİLERİ   | Toplantı Sayısı: 17<br>Karar No: 01                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Toplantı Tarihi: 10.12.2019 |
|                   | Aşağıda bilgileri verilen tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü.<br>Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir. |                             |
| ÇALIŞMA BİLGİLERİ | Proje Yürütücüsü: Arş. Gör. Şengül AKGÜL<br><br>Çalışma Konusu: "Din Öğretiminde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tezi kapsamında uygulama yapacağı " <b>Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği</b> ", " <b>Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği</b> " ve " <b>Mülakat Formu</b> "                                                        |                             |

| EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU |                              | İMZA |
|------------------------------------|------------------------------|------|
| Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ          | Etik Kurul Başkanı           |      |
| Prof. Dr. Ali Osman ENGİN          | Etik Kurul Başkan Yardımcısı |      |
| Prof. Dr. Mustafa CİHAN            | Etik Kurul Üyesi             |      |
| Prof. Dr. Betül ASLAN              | Etik Kurul Üyesi             |      |
| Prof. Dr. Esra ÖZAY KÖSE           | Etik Kurul Raportörü         |      |

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI  
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu  
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul  
Toplantının Tarihi :10.12.2019  
Toplantının Sayısı :17

**Karar-01:** Danışmanlığını Prof. Dr. Nurullah ALTAŞ'ın yürüttüğü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Arş. Gör. Şengül AKGÜL'ün, "Din Öğretiminde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tezi kapsamında uygulama yapacağı "**Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği**", "**Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği**" ve "**Mülakat Formu**" ile ilgili Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Din Öğretiminde Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu doktora tezi kapsamında uygulama yapacağı "**Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği**", "**Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği**" ve "**Mülakat Formu**" ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ  
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN  
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Mustafa ÇİHAN  
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Betül ASLAN  
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Esra ÖZAY KÖSE  
(İMZA)  
Raporör



## EK-7. Ölçek Kullanım İzni

Sayın Şengül AKGÜL,

Tarafımızdan geliştirilen " Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği"ni kaynak göstererek ve bütünlüğünü bozmadan bilimsel amaçla kullanmanızda sakınca yoktur.

Çalışmanızda aşağıdaki kaynakları kullanabilirsiniz:

Akın, U. ve Yıldırım, N. (2015). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-International Journal of Educational Research*. 6(1), 70-83.

Yıldırım, N. ve Akın, U. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(1), 213-227.

Ölçekle ilgili ayrıntılı bilgileri ilk makalede ve ekli belgede bulabilirsiniz. Çalışmanızın sonuçlarını paylaşmanız bizi çok mutlu edecektir. İyi çalışmalar dileriz.

Doç. Dr. Uğur AKIN

## Ölçek Kullanım İzni

**Kimden:** "İdris Şahin" <

**Kime:** "sengul akgul" <

**Gönderilenler:** 3 Ocak Perşembe 2019 13:46:52

**Konu:** Re: Geliştirdiğiniz "İş Doyum Ölçeğini" kullanmak için izin talebi...

Sayın Şengül AKGÜL,

Geliştirmiş olduğum "İş Doyumu" adlı ölçeği Lisansüstü çalışmanızda etik kurallara uygun olarak kullanabilirsiniz. Ölçek ve açıklamaları ektedir. Çalışmanızda başarılar diliyorum.

Doç. Dr. İdris Şahin

İdris Şahin

**Contact:** .....

## ÖZ GEÇMİŞ

### **Adı ve Soyadı**

Şengül AKGÜL

### **Görev Bilgileri**

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi), Araştırma Görevlisi (İlahiyat Fakültesi), 2014 (halen)

### **Eğitim Bilgileri**

Vakıfkebir Anadolu Lisesi, 2003

Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Fars Dili ve Edebiyatı, 2011

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans Programı, 2016

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora programı, 2016 (halen)

Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlahiyat Önlisans, 2018

### **Yayınları**

"Hz. Muhammed'in hayatı öğretim programının amaçlarının ve içeriğinin alan uzmanı görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi", *Kesit Akademi Dergisi/ THE Journal of Kesit Academy*, ss.499-535, 2017 (**Link**).

Uzman Gözüyle “Hz. Muhammed’in Hayatı” Dersi  
<https://www.dindersi.com/dokuman-uzman-gozuyle-hz-muhammed-in-hayati-dersi-sengul-akgul-19274.html> e-kitap,