

## **Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İşe Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki: Kahramanmaraş İli Örneği**

Ahmet NACAR  
Milli Eğitim Bakanlığı  
mr.nacar@hotmail.com  
0000-0001-8523-1251

Erkan Hasan ATALMIŞ  
Manisa Celal Bayar Üniversitesi  
erkan.atalmis@cbu.edu.tr  
0000-0001-9610-491X

Araştırma Makalesi

DOI: 10.31592/aeusbed.981999

Geliş Tarihi: 12.08.2021

Revize Tarihi: 24.02.2022

Kabul Tarihi: 02.03.2022

### **Atf Bilgisi**

Nacar, A. ve Atalmış, E. H. (2022). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki: Kahramanmaraş İli örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 81-100.

### **ÖZ**

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel bir çalışma olan araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini; 2018-19 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 707 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği” ve Robinson (1989) tarafından geliştirilip Apaydın (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “İşe Bağımlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon testi kullanılmış ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca çalışmada katılımcıların eğitime inanma düzeyleri ve işe bağımlılık düzeylerinin çeşitli demografik özelliklere göre değişip değişmediğini belirlemek için fark testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, katılımcıların eğitime inanma düzeylerinin sadece kurum düzeyi ve yerleşim yeri birimi türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Katılımcıların işe bağımlılık düzeylerinin ise hiçbir demografik değişkene göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitime inanma, inanç, işe bağımlılık, işkoliklik, öğretmen.

## **Teachers Believing in Education Relationship Between Workaholism Levels: Example of Kahramanmaraş Province**

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to investigate the relationship between teachers' belief in education and their levels of workaholism. The research, which is a quantitative study, was designed in a relational descriptive model. The population of the study consists of pre-school, primary, secondary and high school teachers and school administrators of the Ministry of National Education in Kahramanmaraş province and its 11 districts in the 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of 707 teachers selected randomly. In this study, “Teachers' Levels of Believe in Education Scale” developed by Akın and Yıldırım (2015), “Workaholism Scale” developed by Robinson (1989) and adapted into Turkish by Apaydın (2011) were used as data collection tools. To analyze of the data, Pearson correlation analysis was used to find the relationship between teachers' levels of belief in education and levels of workaholism, and it was found that this relationship was not statistically significant. In addition, difference test were used to find out whether the participants' levels of believe in education and workaholism levels changed according to their demographic characteristics. The findings showed that participants' levels of believe in education changed significantly according to only institution level and settlement type. However, it was found that the levels of workaholism of the participants did not change significantly according to any demographic variables. In addition, it was concluded that there was no statistically significant relationship between the level of believing in education and the level of workaholism of the teachers involved in the study decisively.

**Keywords:** Believe in education, belief, work addiction, workaholism, teacher.

## Giriş

21.yüzyıl ile beraber toplumların geleceği olan bireylerin eğitilmesi ve bu eğitim işini üstlenecek eğitimcilerin iyi yetiştirilmesi daha da önem kazanmaktadır (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006). Çünkü eğitimciler, milletlerin kaderini belirleyecek olan yeni nesillerin yetiştirilmesinde önemli roller üstlenmektedirler (Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan, 2013). Bu noktada öğretmen nitelik ve özellikleri ile toplumların öğretmenlere bakış açıları bir kat daha önem kazanmaktadır. Bir meslek olarak öğretmenlik ve birey olarak öğretmenlerin toplum içindeki statü ve rollerine ilişkin araştırmalarda; öğretmenliğin bütün toplumlarda profesyonel bir meslek olarak kabul edildiği, öğretmenlik statüsünün toplumsal açıdan zaman zaman iniş ve çıkışlar gösterdiği, özellikle son yıllara bakılırsa Türk eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğinin ciddi bir statü kaybı yaşadığı söylenebilir (Aydın, Demir ve Erdemli, 2015). Buna neden olan etmenler arasında; sağlam zemine oturtulmuş bir öğretmen yetiştirme sistemine sahip olunmaması, öğretmenlerin yaşadıkları ekonomik sıkıntılar, sık sık değişen öğretmen atama ölçütleri ve bu mesleğin niteliğine zarar veren sistem değişiklikleri öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, günümüz dünyasının değişken koşullarının eğitim sistemleri ve öğretmenlik mesleği üzerinde de değişiklikler gerektirdiği önemle üzerinde durulması gereken bir durumdur (Başkan, 2001).

Eğitim sistemini oluşturan en önemli faktörlerden biri şüphesiz öğretmendir. Öğretmenlerin yüksek motivasyon düzeyine sahip olmaları hem öğretmenlerin bireysel performansı hem de ilgili eğitim kurumunun performansı açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, mesleklerini daha etkin bir şekilde yürütebilmeleri için belirlenmiş olan mesleki bilgi ve deneyimler kadar yaptıkları işe inanmaları da önemlidir. Bandura'ya (1977) göre, bireylerin sahip olduğu inançlar onların duygu ve davranışlarını şekillendirir. Bu duygu ve davranışlar, bireyin yaşamında deneyim yoluyla elde edilen davranışların tümünü etkiler. Öğretmenlik mesleğinde de benzer durumlarla karşılaşmaktadır. Çünkü, öğretmenlerin yaptıkları işe inanmaları onların mesleğe karşı adanmışlığı ve bağlılığını artıracak ve bu durum eğitimin çıktılarında olumlu olarak yansiyacaktır (Akın ve Yıldırım, 2015). Öyle ki; öğretmenin sınıf ortamında işleyeceği dersin amacı doğrultusunda öğrenmeyi sağlayabileceğine inanması, öğrencilerin de derse yönelik motivasyonlarını artırmaktadır. Motivasyonun sağlandığı sınıf ortamında öğretmen verimli, öğrenciler ise öğrenmeye istekli olur ve böylece istenilen amaçlara daha etkili bir şekilde ulaşılabilir (Weber ve Omotani, 1994).

Öğretmenlerin performans düzeyleri üzerinde etkili bir başka faktör ise işe olan bağımlılıklarıdır. Türk Dil Kurumuna göre bağımlılık şöyle ifade edilmektedir: “*Bağımlılık bir süre mutlu eder, sonra alışkanlık olur, sonra baskıya dönüşür*”. Literatür araştırıldığında, işe bağımlılık kavramı ile aynı veya benzer anlamlarda olan *işkoliklik, işe bağlılık, işe adanmışlık, mesleki bağlılık* gibi kavramlara da sıklıkla rastlanılmaktadır. Bu çalışmada bahsi geçen kavramların tamamı *İşe Bağımlılık* adı altında ele alınacaktır. Spruell (1987) yaptığı çalışmada işe bağımlılığın tanımını, *en çok ödüllendirilen bağımlılık* şeklinde yaparken; Kluft ve Kleiner (1988) işe bağımlılığı, *işin sonuçlarından ziyade kendisine olan bağımlılık* olarak ifade etmişlerdir (Akt. Apaydın, 2011). Literatürde yapılan tanımlardan hareketle öğretmenlik mesleğinde işe bağımlılığın, kurumla bütünleşme ve işe olan sadakat anlamlarında kullanıldığı söylenebilir.

Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin işe bağımlılıkları ve mesleğe inanmaları ile ilgili yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak bu iki kavramı bir arada inceleyip arasındaki ilişkiye yönelik yapılan bir araştırmanın olmadığı saptanmıştır. Bu çalışmada, eğitime inanma ve işe bağımlılık kavramları birlikte ele alınmış olup elde edilen sonuçların eğitim programları ve politikalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bahsi geçen iki alan eğitim sisteminin kalitesini etkileyen alanların içinde yer almaktadır. Türk eğitim sistemi açısından da düşünüldüğünde, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeylerinin çok kritik öneme sahip alanlar olduğu kabul edilebilir. Bu araştırma, eğitime inanma ile işe bağımlılık kavramları arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Daha önceki araştırmalarda genel olarak bu kavramlar ayrı ayrı ele alınmış olup eğitime inanma düzeyinin işe olan bağımlılık ile ilişkisi göz ardı edilmiştir. Ayrıca mevcut araştırmada daha önceki araştırmalarda kullanılmamış demografik değişkenler dâhil

edilerek eğitime inanma ve işe bağımlılık kavramlarının bu demografik değişkenlere göre nasıl değiştiği de araştırılmıştır.

Verilen açıklamalar doğrultusunda *bu araştırmanın amacı*; öğretmenlerin eğitime inanma ve işe bağımlılıklarının ne düzeyde olduğunu, bunların cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, kurum düzeyi ve görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve bununla birlikte bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitime inanma ve işe bağımlılık düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri belirlenen demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeyleri belirlenen demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan analiz yöntemleri ve araştırma etiği sunulmuştur.

### Araştırma Modeli/Deseni

Nicel bir araştırma olan çalışma tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri, araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan, belirlenen bir duruma yönelik olarak geçmişte veya günümüzde var olan değişkenler üzerinde belirli bir örneklem gruptan veri toplanması yoluyla yapılan çalışmalardır. Çalışma şekillerine göre kendi içinde farklı modellere ayrılmaktadır. İlişkisel tarama modeli de tarama modelleri kapsamında değerlendirilmektedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişkenin birlikte değişim durumlarını ve bu değişimin düzeyini ortaya koyan bir araştırma türüdür (Akbaş, 2021).

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, araştırmanın genel tarama modeli çeşitlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlendiğini göstermektedir. Mevcut araştırmada üzerinde araştırma yapılan örneklem grup, araştırma evrenini yeterli seviyede temsil eden bir grup olduğu için, mevcut araştırmanın sonuçlarının genellenebilir olduğu söylenebilir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-19 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş iline bağlı tüm ilçelerdeki resmi okullarda görev yapan toplam 13.590 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden biri olarak kabul edilen basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde belirlenen evren elemanlarından örnekleme gruplarının seçkisiz olarak seçilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırmanın örneklemini ise bu yöntemle seçilen ve 26 farklı branştaki 707 öğretmen oluşturmaktadır.

Basit seçkisiz örnekleme formülüne göre; % 95 güven aralığı ve .05 hata payına sahip olmak üzere, evren büyüklüğü 13.590 olan bir araştırmada örneklem sayısının en az 373 olması gerekmektedir (Karasar, 2014). Bu çalışmada ise Kahramanmaraş ili genelinden 707 öğretmen katılımcı olarak örnekleme dâhil edilmiştir. Katılımcı bilgileri Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1  
Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans analizi

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	383	54.2
	Erkek	324	45.8
Medeni Durum	Evli	556	78.6
	Bekâr	151	21.4
Yaş	20 – 30 Yaş	225	31.8
	31 – 40 Yaş	352	49.8
	41 yaş ve üzeri	130	18.4
Eğitim Durumu	Ön Lisans ve Lisans	618	87.4
	Lisansüstü	89	12.6
Hizmet Süresi	1 – 5 Yıl	200	28.3
	6 – 10 Yıl	202	28.6
	11 – 15 Yıl	138	19.5
	16 – 20 Yıl	86	12.2
	21 yıl ve üzeri	81	11.5
Kurum Düzeyi	Temel Eğitim	102	14.4
	Ortaokul	424	60.0
	Lise	181	25.6
Görev Yaptığı Yerleşim Yeri	Merkez Dışı	256	36.2
	İl Merkezi	451	63.8

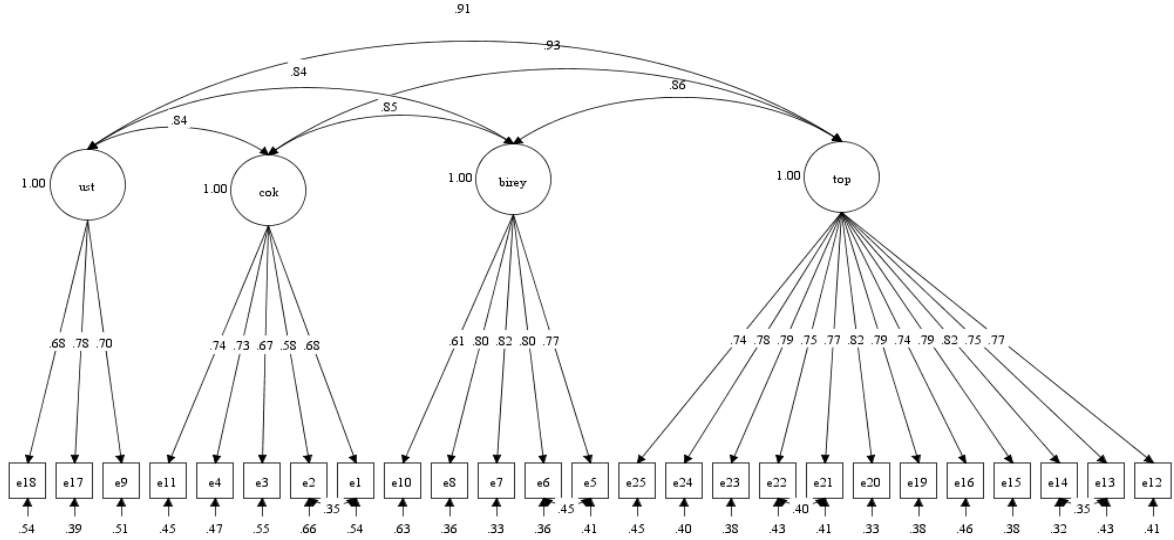
Tablo 1'e göre 707 katılımcının 383'ü (% 54.2) kadın ve 556'sı (% 78.6) evlidir. Katılımcıların yaşları 20-62 aralığında olup frekansı en yüksek aralık 31-40 yaş aralığıdır (% 49.8). Örneklem gruptaki 89 kişi (% 12.6) bir lisansüstü programdan mezundur. Hizmet süresi açısından bakıldığında 6-10 yıl aralığında bir kıdeme sahip olanların oranının en fazla olduğu görülmüştür (% 28.6). Katılımcı grubun kurum düzeyi değişkeni ise; temel eğitim (okul öncesi ve ilkokul) 102 kişi (% 14.4), ortaokul 424 kişi (% 60.0) ve lise 181 (% 25.6) şeklinde bir dağılım göstermektedir. Katılımcıların görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü açısından bakıldığında da 256'sının (% 36.2) merkez dışında, 451'inin ise (% 63.8) il merkezinde görev yaptığı görülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu* ve Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen *Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)* ile Bryan Robinson tarafından 1989 yılında geliştirilen ve Apaydın (2011) tarafından Türkçe'ye çevirisi ve uyarlaması yapılan *İşe Bağlılık Ölçeği (İBÖ)* kullanılmıştır.

### Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği

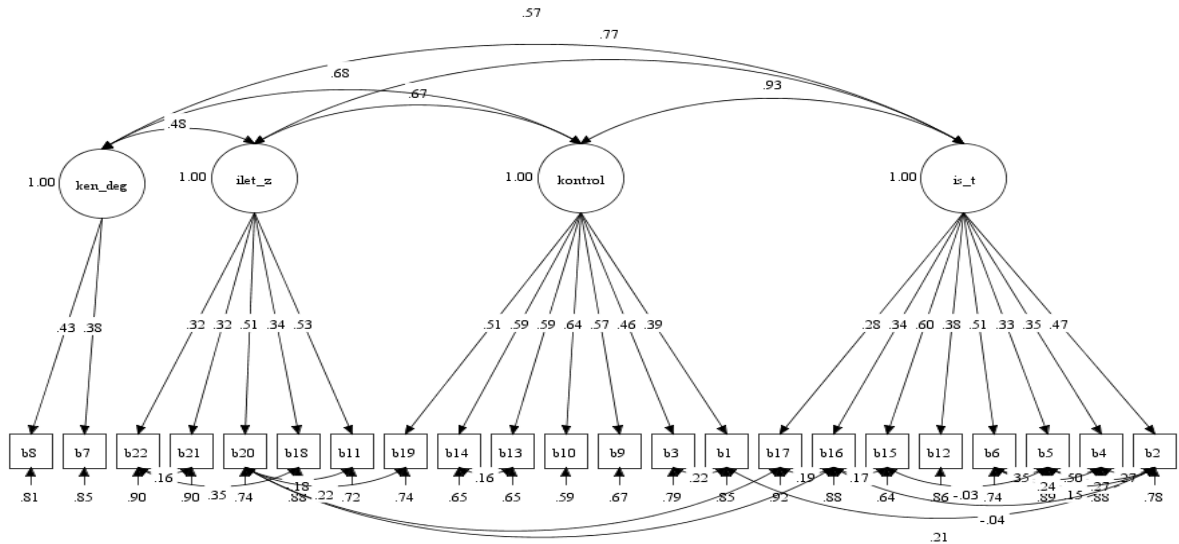
ÖEİDÖ, 25 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ters maddesi bulunmamaktadır. Toplam 4 boyuttan oluşmaktadır boyutları; *Toplumsallaştırma*, *Bireysel Farklılıklar*, *Çok Yönlü Gelişim* ve *Üst Öğrenime Hazırlama*. Akın ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; "Toplumsallaştırma" boyutunda  $\alpha=.94$ , "Bireysel Farklılıklar" boyutunda  $\alpha=.88$ , "Çok Yönlü Gelişim" boyutunda  $\alpha=.87$  ve "Üst Öğrenime Hazırlama" boyutunda  $\alpha=.69$  olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmada ise iç tutarlılık değerleri; "Toplumsallaştırma" boyutunda  $\alpha=.95$ , "Bireysel Farklılıklar" boyutunda  $\alpha=.87$ , "Çok Yönlü Gelişim" boyutunda  $\alpha=.83$ , "Üst Öğrenime Hazırlama" boyutunda  $\alpha=.76$  ve ölçeğin toplamı için  $\alpha=.96$  olarak elde edilmiştir. Ölçeğin geçerliği Mplus 7.4 programında doğrulayıcı faktör analizi modeli ile test edilmiş ve bu modelin RMSEA, SRMR, CFI ve TLI uyumluluk indeksleri hesaplanmıştır. Bu indeksler sırasıyla .07, .04, .93 ve .92 olarak bulunmuştur. RMSEA ve SRMR değerleri .08'den düşük ve CFI ve TLI değerleri .90'dan büyük olması dolayı modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Kline, 2016). Ölçeğin modeli Diyagram 1'de gösterilmiştir.



Diyagram 1. ÖEİDÖ için doğrulayıcı faktör analizi modeli

### İşe Bağımlılık Ölçeği

1989 yılında Bryan Robinson tarafından geliştirilen 4'lü likert tipi İşe Bağımlılık Ölçeği (Work Addiction Risk Test = WART), Apaydın (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve *İşe Bağımlılık Ölçeği (İBÖ)* olarak ifade edilmiştir. 22 madde içeren ölçek 4 boyuttan oluşuyor olup boyutları; *İş Takıntısı*, *Kontrol*, *İletişimin Zarar Görmesi / Kendini Özümseme* ve *Kendine Değer Vermedir*. Mevcut araştırmada iç tutarlık değerleri; "İş Takıntısı" boyutunda  $\alpha=.72$ , "Kontrol" boyutunda  $\alpha=.75$ , "İletişimin Zarar Görmesi" boyutunda  $\alpha=0.86$ , "Kendine Değer Verme" boyutunda  $\alpha=.77$  ve ölçeğin toplamı için  $\alpha=.83$  olarak elde edilmiştir. Ölçeğin geçerliği Mplus 7.4 programında doğrulayıcı faktör analizi modeli ile test edilmiş ve bu modelin RMSEA, SRMR, CFI ve TLI uyumluluk indeksleri hesaplanmıştır. Bu indeksler sırasıyla .05, .05, .91 ve .90 olarak bulunmuştur. RMSEA ve SRMR değerleri .08'den düşük ve CFI ve TLI değerleri .90'dan büyük olması dolayı modelin kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Kline, 201). Ölçeğin modeli Diyagram 2'de gösterilmiştir.



Diyagram 2. İBÖ için doğrulayıcı faktör analizi modeli

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Birinci araştırma sorusunun cevabını bulmak için betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. İkinci ve üçüncü araştırma sorularını cevaplamak için bağımlı değişkenler olan eğitime inanma ve işe bağlılık düzeylerinin dağılımının normal olup olmadığını bulmak amacıyla çarpıklık katsayısı hesaplanmıştır. Parametrik/parametrik olmayan testlerin kullanılacağını belirlemek için Levene's homojenlik testi uygulanmış, bu testin sonuçlarına göre bağımsız örnek t-testi, ANOVA, Mann Whitney – U testi ve Post Hoc (LSD) testi kullanılmıştır. Dördüncü araştırma sorusunun cevabını bulmak için ise Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

## Araştırma Etiği

Etik onayı Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğünden 11/04/2019-E.15074 tarih ve sayısı ile alınmış ve araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur. Ayrıca veri toplama araçlarının araştırmada kullanılabilmesi için ÖEİDÖ'nün geliştirilmesi çalışmalarını yapan Akın ve Yıldırım (2015) ve İBÖ'nün Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını yapan Apaydın'dan (2011) gerekli kullanım izinleri e-posta yoluyla alınmıştır. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından okullara gidilerek öğretmenlere uygulama ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve gönüllülük esasına göre veriler toplanarak araştırmaya dâhil edilmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin eğitime inanma ve işe bağlılık düzeyleri, bu düzeyler arasındaki ilişki ve çeşitli demografik değişkenlere göre değişim durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

## Öğretmenlerin Eğitime İnanma ve İşe Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların eğitime inanma ve işe bağlılık düzey ortalamaları, alt boyutlarıyla birlikte tablolaştırılarak Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

*Katılımcıların eğitime inanma ve işe bağlılık düzeyleri*

Eğitime İnanma			İşe Bağlılık		
Boyut	$\bar{X}$	ss	Boyut	$\bar{X}$	ss
Toplumsallaştırma	2.54	.77	İş Takıntısı	2.40	.48
Bireysel Farklılıklar	2.28	.82	Kontrol	2.31	.50
Çok Yönlü Gelişim	2.82	.76	İletişimin Zarar Görmesi	1.82	.44
Üst Öğrenime Hazırlama	2.59	.83	Kendine Değer Verme	2.89	.60
TOPLAM	2.55	.71	TOPLAM	2.29	.37

Tablo 2'de yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin algularına göre eğitime inanma düzeylerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir ( $\bar{X}=2.55$ ). Eğitime inanma düzeyleri alt boyutlar açısından ele alındığında ise; araştırmaya katılan öğretmenler, en çok "Çok Yönlü Gelişim" alt boyutunda yer alan maddelere ( $\bar{X}=2.82$ ), en az düzeyde ise "Bireysel Farklılıklar" alt boyutunda yer alan maddelere ( $\bar{X}=2.28$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerine bakıldığında ise ölçek toplamında  $\bar{X}=2.29$ 'luk bir ortalama çıktığı görülmüştür. İşe bağlılığın alt boyutlarına bakıldığında da, araştırmaya katılan öğretmenler en çok "Kendine Değer Verme" alt boyutunda yer alan maddelere ( $\bar{X}=2.89$ ), en az düzeyde ise "İletişimin Zarar Görmesi" alt boyutunda yer alan maddelere ( $\bar{X}=1.82$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir.

## Eğitime İnanma ve İşe Bağımlılık Düzeylerinin Farklı Demografik Değişkenlerle Göre Değişim Durumlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin eğitime inanma ve işe bağımlılık düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, kurum düzeyi ve görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*Öğretmenlerin eğitime inanma ve işe bağımlılık düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre varyansların homojenliği için Levene's testi sonuçları*

Demografik Değişkenler	Eğitime İnanma		İşe Bağımlılık	
	F	p	F	p
Cinsiyet	1.247	.264	.049	.826
Medeni Durum	10.976	.001*	.150	.698
Yaş	1.048	.351	1.122	.326
Eğitim Durumu	1.059	.304	.088	.766
Hizmet Süresi	2.383	.050	.349	.845
Kurum Düzeyi	2.371	.094	1.477	.229
Yerleşim Yeri Birimi Türü	.693	.405	.006	.937

\* p < .05

Tablo 3'te Levene's testi ile eğitime inanma ve işe bağımlılık düzeyleri ölçeklerinin toplam değerlerinin çeşitli demografik değişkenler açısından dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda genel eğitime inanma için; cinsiyet (Levene's F=1.247), yaş (Levene's F=1.048), eğitim durumu (Levene's F=1.059), hizmet süresi (Levene's F=2.383), kurum düzeyi (Levene's F=2.371) ve yerleşim yeri birimi türü (Levene's F=.693) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (p>.05). Bununla birlikte medeni durum (Levene's F=10.976) değişkenine ait dağılımın varyansının homojen dağılmadığı görülmüştür (p<.05). Aynı demografik değişkenler, işe bağımlılık düzeyleri ölçeğinin toplam değeri üzerinden ele alındığında ise; cinsiyet (Levene's F=.049), medeni durum (Levene's F=.150), yaş (Levene's F=1.122), eğitim durumu (Levene's F=.088), hizmet süresi (Levene's F=.349), kurum düzeyi (Levene's F=1.477) ve yerleşim yeri birimi türü (Levene's F=.006) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (p>.05). Elde edilen sonuçlara göre homojen dağılım sergileyen değişkenlerde parametrik testlerden faydalanılırken, homojen dağılım sergilemeyen değişkenlere ilişkin analiz tekniklerinde non-parametrik test tekniklerinden faydalanılmıştır.

Öğretmenlerin genel eğitime inanma ve işe bağımlılık düzeylerinin, homojen dağılım gösteren demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik analiz çalışmaları için bağımsız gruplar için t-testi ve ANOVA analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte, eğitime inanma düzeyleri ölçeği, medeni durum değişkenine göre homojen bir dağılım göstermediğinden dolayı non-parametrik testlerden Mann Whitney – U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4 'de verilmiştir.

Tablo 4

*Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre bağımsız gruplar için t-testi sonuçları*

Demografik Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	383	2.58	.73	705	1.467	.143
	Erkek	324	2.50	.70			
Eğitim Durumu	Önlisans/Lisans	618	2.56	.70	705	1.111	.267
	Lisansüstü	89	2.47	.78			
Yerleşim Yeri Birimi Türü	Merkez Dışı	256	2.46	.71	705	-2.416	.016*
	İl Merkezi	451	2.60	.71			

\* p < .05

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri cinsiyet ( $t=1.467$ ) ve eğitim durumu ( $t=1.111$ ) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur ( $p>.05$ ). Ancak öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin işe yerleşim yeri birimi türü ( $t=-2.416$ ) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği ve bu farklılığın “il merkezi” lehine olduğu görülmüştür ( $p<.05$ ).

Tablo 5

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin demografik değişkenlere göre ANOVA sonuçları

Demografik Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	f	p	Fark (LSD)	Eta-kare
Yaş	20 - 30	225	2.56	.75	.52	.595		
	31 - 40	352	2.56	.70				
	41 ve üzeri	130	2.49	.69				
Hizmet Süresi	1 - 5 yıl	200	2.57	.72	.666	.616		
	6 - 10 yıl	202	2.54	.78				
	11 - 15 yıl	138	2.49	.62				
	16 - 20 yıl	86	2.63	.69				
	21 yıl ve üzeri	81	2.51	.69				
Kurum Düzeyi	Temel Eğitim	102	2.88	.78	15.798	.000	Ortaokul<Temel Eğitim	.043*
	Ortaokul	424	2.53	.67			Lise<Temel Eğitim	
	Lise	181	2.40	.71			Lise<Ortaokul	

\*  $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri yaş ( $F=.52$ ) ve hizmet süresi ( $F=.666$ ) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği görülmüştür ( $p>.05$ ). Diğer taraftan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri kurum düzeyi değişkeni ( $F=15.798$ ) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $p<.05$ ). Temel eğitim kurumlarında (anaokulu ve ilkokul) görev yapan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri diğer eğitim kurumlarında (ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, temel eğitim ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri liselerde görev yapan öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 6

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin medeni durum değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonuçları

Demografik Değişken	Kategori	N	S.O	S.T	U	p
Medeni Durum	Evli	556	358.51	199337.00	39471.00	.260
	Bekâr	151	337.40	50947.00		

Tablo 6'daki sonuçlara göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri, medeni durum değişkenine göre ( $U=39471.00$ ;  $p>.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin farklı demografik değişkenlere göre bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

Demografik Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	383	2.30	.37	705	1.229	.219
	Erkek	324	2.27	.36			
Medeni Durum	Evli	556	2.29	.36	705	.764	.446
	Bekâr	151	2.27	.39			
Eğitim Durumu	Önlisans/Lisans	618	2.29	.37	705	.356	.722
	Lisansüstü	89	2.27	.37			
Yerleşim Yeri Birimi Türü	Merkez Dışı	256	2.30	.37	705	.636	.525
	İl Merkezi	451	2.28	.37			

\*  $p < .05$



Tablo 7’ de yer alan, gruplar arasındaki anlamlılığın test edilmesi amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin; cinsiyet ( $t=1.229$ ), medeni durum ( $t=.764$ ), eğitim durumu ( $t=.356$ ) ve yerleşim yeri birimi türü ( $t=.636$ ) demografik değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 8

*Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin demografik değişkenlere göre ANOVA sonuçları*

Demografik Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	f	p
Yaş	20 - 30	225	2,28	,38	1,467	,231
	31 - 40	352	2,31	,38		
	41 ve üzeri	130	2,24	,32		
Hizmet Süresi	1 - 5 yıl	200	2.28	.38	1.043	.384
	6 - 10 yıl	202	2.29	.37		
	11 - 15 yıl	138	2.34	.38		
	16 - 20 yıl	86	2.27	.37		
	21 yıl ve üzeri	81	2.24	.33		
Kurum Düzeyi	Temel Eğitim	102	2.31	.32	1.477	.229
	Ortaokul	424	2.30	.38		
	Lise	181	2.25	.36		

\*  $p < .05$

Tablo 8’de yer alan ANOVA sonuçlarına göre, öğretmenlerin işe bağımlılık düzeyleri; yaş ( $F=1.467$ ), hizmet süresi ( $F=1.043$ ) ve kurum düzeyi ( $F=1.477$ ) demografik değişkenlerine istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ( $p>.05$ ).

### Eğitime İnanma ve İşe Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Tablo 9’da öğretmenlerin işe bağımlılık düzeyleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 9

*Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeyleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki*

Eğitime İnanma Düzeyi	İşe Bağımlılık Düzeyi
	-0.058

Tablo 9’a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, eğitime inanma düzeylerinin düşük seviyede olduğu, alt boyutlar açısından ise; araştırmaya katılan öğretmenlerin, en yüksek düzeyde “Çok Yönlü Gelişim” alt boyutunda yer alan maddeleri, en düşük düzeyde ise “Bireysel Farklılıklar” alt boyutunda yer alan maddeleri tercih ettikleri görülmüştür. Akın ve Yıldırım (2015), Ergün ve Argon (2017) ile Argon ve Cicioğlu (2017) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda da, inanma düzeylerinin benzer aralıkta çıktığı görülmüştür. Gün (2017) ile Yıldırım ve Akın (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ise inanma düzeylerinin mevcut araştırmadan daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bahsi geçen araştırmalar bu yönüyle mevcut araştırmadan farklılaşmaktadır.

Eğitmcilerin görüşleri alt boyutlar ve ölçek maddeleri doğrultusunda ayrıntılı ele alınmıştır. “Toplumsallaştırma” boyutu açısından, öğrencilere toplumsal ve etik değerlerin benimsetilmesi, topluma faydalı ve çevresel/toplumsal sorunlara duyarlı ve üretken bireyler olarak yetiştirilmeleri, bilinçli birer tüketici ve çevre bilincine sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri, öğrenme işini keyif alarak yapan, mutlu, çağımızın en önemli özelliklerin biri olan bilimsel bakış açısına sahip ve devleti koruma bilincinde olan bireyler olarak yetiştirilip topluma dâhil olmalarına yönelik inançlarının yine düşük

sayılabilecek bir düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan amaçların ne düzeyde gerçekleştiğinin sorgulanması gerektiği ortaya çıkar "Bireysel Farklılıklar" boyutu açısından; öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak yeteneklerine uygun bir eğitim verilmesi, eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak öğrencilerin gerçek hayata hazırlanması gibi konulara yönelik olarak eğitimcilerin inançlarının ölçeğin toplamı ve diğer alt boyutlara göre daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç başka araştırmalarca da desteklenmektedir (Aykaç, 2007; Çetintaş ve Genç, 2005; Ergün ve Argon, 2017). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgili olarak, eğitimcilerin gösterdikleri direnç ve bu konudaki yetersizlikleri de önemle üzerinde durulması gereken bir diğer sorundur (Türk Eğitim Derneği [TED], 2016, 09.08.2021). Bu noktada eğitimcilerin, bütün öğrencilerin aynı yetenek seviyesine sahip olmadıklarını kabul etmesi büyük önem taşımaktadır (Ergün ve Argon, 2017). Öğrencilerin yeteneklerine uygun şekilde hazırlanacak bir öğretim programı ve yapılacak eğitim öğretim faaliyetleri, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyecek olan çok önemli bir faktördür. Eğitimde fırsat eşitliği konusunda da halen problemler olduğu söylenebilir. Özellikle ailelerin sosyo-ekonomik durumları eğitime erişimi etkilemekte ve bu durum da fırsat eşitliğini bozmaktadır. Türkiye'de coğrafi bölgeler arasında eğitimde fırsat eşitliği noktasında önemli farklılıklar bulunduğu ve özellikle ortaöğretim düzeyinde doğudaki bölgelerle diğer bölgeler arasında net okullaşma farkının %30'ları gördüğü yapılan araştırmalarla sabittir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016, 09.08.2021). "Çok Yönlü Gelişim" boyutu incelendiğinde, öğrencilerin sosyal yönden gelişimleri, fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı birer birey olarak yetiştirilmeleri, Türkçe'yi düzgün kullanma becerisinin kazandırılması ile milli ve manevi değerlerin kazandırılmasına yönelik eğitimci görüşlerinin düzeyi, ölçeğin toplamı ve diğer alt boyutlara nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Bahsi geçen değerler ve becerilerin öğrencilere yalnızca salt bilgi aktarımı ile kazandırılmayacağı açıktır. Bunların okulda birer yaşantı haline getirilmesi, öğretim programlarında bunlara yönelik etkinlik ve kazanımların yer alması, tüm eğitim aktörlerinin bu değerlere uygun davranıp olumlu yönde örnek teşkil etmesi ile mümkün olabilir. Öğrencilerin çok yönlü gelişimi farklı alanlardan da beslenmelidir (Argon ve Ertürk, 2013). Dış dünyadaki bütün uyaranların çocukların gelişimleri üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. "Üst Öğrenime Hazırlama" boyutu açısından; öğrencilerin yeni yüzyıl teknolojilerine hazır yetiştirilmeleri, üst öğrenime daha iyi hazırlanmaları ve farklı alanlarda okuryazarlık becerisine sahip olarak yetiştirilmelerine yönelik olarak eğitimcilerin inanç düzeylerinin ölçeğin toplamı ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Türk eğitim sisteminde, eğitim programları üzerinde gerekli düzenlemeler yapılıyor olsa da, okullarda sınav odaklı faaliyet ve düzenlemelerden uzaklaşamamaktadır. Okullarda öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve dışarıda veliler, öğrencilerin üst öğrenime hazırlanmalarından ziyade sınavlarda başarılı olabilmelerine daha çok odaklanmakta ve önem vermektedirler. Yalnızca sınav başarısını hedef alan bir anlayışla öğrenciye yeni bilgilere ulaşma, var olan bilgiyi işleme, yorumlama ve değerlendirme becerileri yeterli düzeyde kazandırılmamaktadır (Kumandaş ve Kutlu, 2014). Türk eğitim sisteminde her tür ve düzeyde öğretim kademesinden bir üst öğretim kademesine geçişte öğrencilerin aşması gereken önemli sınavlar vardır ve okullarda gerçekleşen eğitim öğretim faaliyetleri, eğitim programlarında verilen şekilde yapılmaktan ziyade sınavlarda yer alan konuların önemsendiği bir süreç haline dönüşmüştür (TED, 2010, 27.07.2019). Bu durum ulaşılan bulguyu desteklemektedir. Bununla birlikte öğrencilerin, günümüz bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda da yeterince donanımlı yetiştirildiklerini söylemek oldukça zordur. Her ne kadar *Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi* (FATİH) gibi önemli bir proje hayata geçmiş olsa da istenilen amaçlara yeterince ulaşılabildiği söylenemez (Altın ve Kalelioğlu, 2015; Sarıtepeci, Durak ve Seferoğlu, 2016).

Eğitime inanmanın, öğretmenlik mesleğinin niteliğini etkileyen önemli bir kavram olduğu söylenebilir. Eğitimcilerin, ne kadar saygın ve önemli bir iş yaptıklarına ve yaptıkları işin istenilen amaçlara hizmet edeceğine yönelik inançları, içsel motivasyonlarının yükselmesinde ve dolayısıyla eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesinde önemli bir etken olarak kabul edilmektedir (Argon ve Ertürk, 2013). Öğretmenlerin, eğitime inanma düzeylerinin düşük olması, Türk eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasının önünde önemli bir engel olarak kabul edilebilir. İlk elden sorumlu olan öğretmenlerin gerçekleştirilebileceğine inanmadıkları davranışları kazandırmaya yönelik çabaları istenilen etki ve kaliteden yoksun olabilir. Çünkü bir ülkedeki eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenin ve öğretmenin yaptığı eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini geçemez (TED, 2014, 05.08.2021). Eğitime inanma

düzeyinin düşük olmasında; eğitimcilerin özlük hakları ile ilgili beklentileri, çok sık gerçekleşen sistem değişiklikleri, henüz sağlam zemine oturmuş bir eğitim felsefesinin olmaması, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin tam anlamıyla sağlanamamış olması vb. şeklinde sıralanabilir.

Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerine bakıldığında ise ölçek toplamında orta düzeyin altında bir ortalama görülmüştür. Alt boyutlarına bakıldığında da, araştırmaya katılan öğretmenler en yüksek seviyede “Kendine Değer Verme” alt boyutunda yer alan maddelere, en düşük seviyede ise “İletişimin Zarar Görmesi” alt boyutunda yer alan maddelere katıldıklarını belirtmişlerdir. “Kontrol” ve “İletişimin Zarar Görmesi” boyutları, ölçeğin geneliyle benzerlik göstererek orta düzeyin altında kalırken, “İş Takıntısı” ve “Kendine Değer Verme” boyutları orta düzeyin üzerinde bir ortalamaya sahip olmuştur. Bu sonuçlara göre, eğitimcilerin işe bağımlılık düzeylerinin genel olarak ortaya yakın bir düzeye sahip olduğu ifade edilebilir. İşe bağımlılık ölçeğinin Türkçe’ye çevirisini ve uyarlamasını yapan Apaydın (2011) tarafından yapılan araştırmada, mevcut araştırmada olduğu gibi eğitimcilerin genel işe bağımlılık düzeyleri orta düzeyin hemen altında bir seyir göstermiştir. Bununla birlikte alt boyutlarda da birebir benzerlik ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle yapılan araştırma mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Gürsu (2016) tarafından araştırmada da benzer sonuçlar görülmüştür. Gülova, İspirli ve Eryılmaz (2014) tarafından yapılan araştırmada ise farklı bir ölçek kullanılmış olup bahsi geçen ölçeğin “İşe Bağımlılık” isimli alt boyutunda katılımcıların işe bağımlılık düzeyleri benzer bir ortalama göstermiş olması yönüyle araştırmaların sonuçları örtüşmektedir. Kasap ve Canbaz (2017); Taşlıyan, Hırlak ve Güler (2017); Mücevher, Akçakanat ve Demirgil (2017); Gerdan (2018) ve Özsoy (2018) tarafından uygulanan işkoliklik araştırmaları sonuçlarına göre de eğitimcilerin işkoliklik (işe bağımlılık) düzeyleri benzer bir seviyeye karşılık geliyor olup bu araştırmalarda da mevcut araştırmayı destekler bulgulara rastlanmıştır. Akar (2015), Yüksekbilgili ve Akduman (2016) ile Uğurlu ve Şahin (2018) tarafından yapılan araştırmalar ise öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin, mevcut araştırmaya nazaran daha yüksek bir aralıkta seyir göstermesi, mevcut araştırmadan farkını ortaya koymuştur.

Eğitimcilerin görüşleri alt boyutlar ve ölçek maddeleri doğrultusunda ayrıntılı olarak ele alındığında; “İş Takıntısı” boyutu açısından incelenirse, öğretmenlerin sürekli telaşlı, meşgul ve zamana karşı bir yarış içinde olma, aynı anda birden fazla işle uğraşp kendini yorma, boş zamanlarını sürekli işle doldurup mesai bitiminde dahi çalışmaya devam etme, kendini sürekli olarak zamanın baskısı altında hissedip çalışmadığı zamanlarda dahi rahat edememe gibi özellikleri önemli sayılabilecek bir seviyede taşıdıkları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç, eğitimcilerin artık işi bir takıntı haline getirdikleri ve işin hayatlarında çok önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Buna sebep olan etkenler ise; okullardaki idari kadronun baskısı, yoğun ve şişirilmiş ders programları, sürekli değişen sistem ve program değişikliklerinden kaynaklanan tecrübesizlikten ortaya çıkan sürekli bir koşturmaca hali, okullardaki yoğun evrak işleri vb. nedenler sıralanabilir. “Kendine Değer Verme” boyutu açısından; öğretmenlerin işin yapılmasından çok sonucuyla ilgilendikleri ve yaptıkları işlerin somut sonuçlarını görmek istedikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu durumdan hareketle; Türk eğitim sisteminde eğitimcilerin sınav sistemleri, yönetici düşünceleri, sonuç odaklı düşünmeyi gerektiren sistemsel problemler vb. nedenlerden kaynaklı olarak sonuç odaklı düşünmeye alışkın ve yatkın olduklarından, yaptıkları işlerde de süreçten çok sonuca önem verdikleri ve yaptıkları işlerin somut sonuçlarını görmek istedikleri şeklinde yorum yapılabilir. Katılımcıların görüşleri “Kontrol” boyutu açısından ele alındığında; eğitimcilerin işlerinde yaptıkları en küçük hatada bile canlarının sıkılması, işlerin sürekli kendi kontrollerinde olmasını istemeleri, işler istedikleri gibi gitmediğinde veya bir iş yaparken rahatsız edildiklerinde canlarının sıkılması, iş esnasında mükemmeliyetçi ve sabırsız tavırlar sergilenmesi gibi tavır ve davranışları orta düzeye yakın bir seviyede sergiledikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu durum, eğitimcilerin yaptıkları işlerde kararında bir kontrol duygusu geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. “İletişimin Zarar Görmesi” boyutu açısından incelendiğinde; eğitimcilerin tüm ayrıntıları düşünüp konuyu enine boyuna ele almadan işe başlama, defalarca aynı soruyu sorma, özel günleri unutmama, ailesine ve sevdiklerine ayırdığı zaman ve enerjiden daha çoğunu işine ayırma gibi tavır ve davranışları aşırı düzeyde sergilemedikleri ve bu sayede çevre ile olan iletişim düzeylerini koruduklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinde, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Daha önce de benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Ağca ve Ertan, 2008; Argon ve Cicioğlu, 2017; Argon ve Ertürk, 2013; Gün, 2017; Okut, 2011). Araştırmadan elde edilen bulgular eğitimcilerin, erkek veya kadın olmalarının, eğitime inanma düzeyleri ve öğretme işine yönelik motivasyon seviyeleri üzerinde belirleyici bir etken olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlik mesleği evrensel bir meslek olduğundan, cinsiyet fark etmeksizin aynı görevi yapmaları gerektiği yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerinin direk olarak herhangi bir eğitim hedef veya davranışını etkilemiyor olması da sebep olarak sunulabilir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinde, medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Gün (2017) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Eğitimcilerin evli veya bekâr olmalarının, eğitime inanma düzeyleri üzerinde belirleyici bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma, öğretmenlerin medeni durum değişkenlerinin direk olarak herhangi bir eğitim hedef veya davranışını etkilemiyor olması sebep olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinde yaş değişkenine göre, anlamlı farklılık oluşmamıştır. Öğretmenlerin yaş değişkenlerinin, eğitime inanma düzeyleri ve öğretme işine yönelik motivasyon seviyeleri üzerinde belirleyici bir etken olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin eğitim durumu değişkenine anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Literatürde bu sonucu destekleyen benzer araştırmalar yer almaktadır (Gün, 2017; Yıldırım ve Akın, 2017). Sonucun bu şekilde ortaya çıkmasına, Türk eğitim sisteminde lisansüstü eğitim almış olan eğitimcilerin maddi ve manevi yönlerden aldıkları bu eğitimin karşılığını görememeleri, okullarda yönetim kademesindeki kişiler tarafından teşvik edilip desteklenmemeleri gösterilebilir. Ayrıca lisansüstü eğitim almış eğitimcilerin beklentilerinin daha yüksek olması ve bunun karşılığında beklentilerinin yeterince karşılanamamış olması da bu duruma sebep olarak sunulabilir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre, anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Yıldırım ve Akın (2017) ile Gün (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar görülmüştür. Kalağan ve Güzeller'e (2010) göre ise; deneyimsiz öğretmenler deneyimlilere göre daha sinik bir tutum içindedirler. Bu yüzden kıdemli eğitimciler, yaptıkları işin sonuçlarını daha uzun süreli olarak gözlemlene fırsatı buldukları için eğitime daha fazla inanıyor olabilirler. Daha kıdemli öğretmenlerin, nispeten daha az sinik tavırlar sergiyerek daha yüksek eğitime inanma düzeyine sahip olmalarına bu durum bir neden olarak sunulabilir. Bu araştırma belirtilen yönüyle mevcut araştırmadan farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinde kurum düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu anlamlılık, ortaokul ve lise düzeylerine göre temel eğitim düzeyi (anaokulu ve ilkokul) lehinedir. Bununla birlikte, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin eğitime inanmaları lise düzeyinde görev yapanlara göre daha fazla çıkmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ortaokul ve liselerde görev yapan eğitimcilere göre temel eğitim düzeyindeki kurumlarda görev yapan, yani daha küçük yaş grubundaki öğrencilere yönelik eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştiren öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin daha yüksek olduğu, eğitimin istenilen amaçlara ulaşmasına olan inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Yıldırım ve Akın (2017) tarafından yapılan çalışmada ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan eğitimcilerin, eğitime inanmaları üzerine bir araştırma yapılmış ve araştırma sonucunda ilkokullarda çalışan öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ortaokul ve liselerde çalışanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum; eğitimin ilk basamaklarını oluşturan okulöncesi ve ilkokul kademelerinde derslerin daha bütünleşik olması ve öğrencilerin fiziksel, duyuşsal, sosyal ve bilişsel gelişimleri açısından önemli ve kritik bir zaman diliminde olmalarından dolayı öğretmenlerin öğrencilerle daha uzun süre birlikte olabilmeleri ve bunun sonucu olarak da öğrencilerin gelişim sürecini daha uzun bir süre gözlemlene imkanları olduğundan kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte Türk eğitim sisteminin en önemli problemlerinden biri olarak kabul

edilebilecek olan sınav ve sonuç odaklı düşünme alışkanlığının özellikle ortaokul ve lise düzeylerinde ortaya çıkıyor olması, bu düzeylerde çalışan eğitimcilerin çok yönlü eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmelerini engellemekte ve yalnızca sınav odaklı eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmeleri ile eğitime inanma düzeylerinin görece daha düşük çıktığı kabul edilebilir. Ayrıca, henüz eğitimcilere ve onların öğrencilerine sınav kaygısının yüklenmediği okulöncesi ve ilkökul seviyelerinde eğitim tüm yönleriyle sürece dâhil olmakta ve eğitimciler verdikleri derslerle eğitim sisteminin amaçları arasındaki bağlantıyı ortaokul ve lise düzeyindekilere göre daha sağlıklı kurmakta ve bu sayede eğitime inanma düzeyleri daha yüksek çıkmaktadır denilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre, eğitime inanma düzeyleri, yerleşim yeri birimi türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık, merkez dışında görev yapanlara göre il merkezinde görev yapanların lehinedir. Literatürde eğitimcilerin eğitime inanma düzeylerini, görev yaptıkları yerleşim yeri birimi türü değişkeni açısından inceleyen başka herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Türk eğitim sisteminde fırsat ve imkân eşitliğinin henüz tam olarak kazanılmadığı ifade edilebilir. Eşitsizliğe neden olan etmenlerden bazıları; okulun fiziki şartlarının zayıf olması, okuldaki öğretim materyalleri ve eğitimi ilgilendiren diğer donanımların eksik olması, okula ulaşımın sıkıntılı olması, yeterli öğretmen kadrosu bulunmaması, haddinden fazla öğretmen sirkülasyonu, beklenen veli desteğinin alınmaması, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz olması, okulun bulunduğu çevrenin genel gelişmişlik düzeyinin düşük olması vb. şeklinde sıralanabilir. Görev yaptığı kurum, il merkezi dışında ve küçük yerleşim birimlerinde yer alan eğitimciler, yukarıda sıralanan nedenlerden dolayı problemler yaşamakta ve bu durum da eğitime inanma düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir denilebilir. Bununla birlikte il merkezinde yer alan kurumlarda görev yapan eğitimciler bu ve benzeri problemleri daha az yaşadıklarından eğitime inanmalarının daha yüksek çıktığı söylenebilir.

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre, anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Naktiyok ve Karabey (2005), Koyuncu, Burke ve Fixenbaum (2006), Bardakçı (2007), Oğuz ve Akın (2008), Akın ve Oğuz (2010), Bardakçı ve Baloğlu (2012), Gülova vd. (2014), Çetinoğlu ve Kaya (2016), Gürsu (2016), Yüksekbilgili ve Akduman (2016), Uğurlu ve Şahin (2018) ve Oğlak ve Durmaz (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da eğitimcilerin işe bağlılık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mücevher vd. (2017), Kasap ve Canbaz (2017) ve Gerdan (2018) tarafından yapılan araştırmalarda ise işe bağlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiş olup bu anlamlılık kadınlar lehinedir. Literatürde anlamlı farklılaşmanın erkekler lehinde olduğu araştırmalara da rastlanılmıştır (Burke, Matthiesen ve Pallesen, 2006). Bahsi geçen araştırmalar bu yönleriyle mevcut araştırmadan farklılaşmaktadır.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre işe bağlılık düzeylerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Diğer bir ifadeyle evli ve bekâr eğitimcilerin işe bağlılık algı düzeyleri benzerdir denilebilir. Naktiyok ve Karabey (2005), Bardakçı ve Baloğlu (2012), Gülova vd. (2014), Çetinoğlu ve Kaya (2016), Yüksekbilgili ve Akduman (2016), Mücevher vd. (2017), Kasap ve Canbaz (2017), Gerdan (2018), Uğurlu ve Şahin (2018) ve Oğlak ve Durmaz (2018) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda da eğitimcilerin işe bağlılık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre, anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Gülova vd. (2014), Gerdan (2018) ve Oğlak ve Durmaz (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da eğitimcilerin işe bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Naktiyok ve Karabey (2005), Bardakçı (2007), Oğuz ve Akın (2008), Akın ve Oğuz (2010), Pekdemir ve Koçoğlu (2014), Akduman, Akduman, Şimşek Yüksekbilgili ve Yüksekbilgili (2015) ve Kasap ve Canbaz (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmüştür. Naktiyok ve Karabey (2005), Bardakçı (2007), Oğuz ve Akın (2008) ve Akın ve Oğuz (2010) tarafından yapılan çalışmalara göre, yaşça büyük olan öğretmenler daha küçük yaşta olan öğretmenlere göre daha fazla işe bağlılık yaşamaktadırlar. Bu sonuçlara göre

eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde yaş değişkeni farklılaştırıcı bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bahsi geçen çalışmalar bu yönüyle mevcut çalışmadan farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle önlisans, lisans veya lisansüstü eğitim düzeyindeki eğitimcilerin algı düzeyleri benzerdir denilebilir. Naktiyok ve Karabey (2005), Oğuz ve Akın (2008), Akın ve Oğuz (2010), Bardakçı ve Baloğlu (2012), İnce, Gül, Oktay ve Candan (2015), Yüksekbilgili ve Akduman (2016), Kasap ve Canbaz (2017) ve Uğurlu ve Şahin (2018) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda da eğitimcilerin işe bağlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bahsi geçen çalışmalar bu yönüyle mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Bununla birlikte az sayıda araştırmada eğitim düzeyinin işe bağlılık düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Özdemir (2013) tarafından sınıf öğretmenleri örnekleminde yapılan araştırmada, lisansüstü mezuniyet derecesine sahip olan öğretmenlerin lisans ve önlisans/yüksekokul düzeyinde mezuniyet derecesine sahip olan öğretmenlerden daha fazla işe bağlılık eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Gün (2017) tarafından yapılan araştırmada eğitimcilerin işe bağlılık düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bardakçı ve Baloğlu (2012) tarafından yöneticiler üzerinde yapılan araştırmada ise eğitimcilerin işe bağlılık düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık, kıdemi 1-5 ile 15 ve üzeri olanlara göre, 10-15 yıl arasında olanların lehinedir. Bahsi geçen araştırma bu yönüyle mevcut araştırmadan farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin kurum düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Yani eğitimcilerin okul öncesi, ilkökul, ortaokul veya lise düzeyinde görev yapıyor olmalarının, işe bağlılık düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu durumun; her kurum düzeyinin kendi içinde belirli bir temposunun ve gerçekleştirilmesi gereken belirli amaçlarının olduğu düşünüldüğünde, birinin diğerine göre eğitimciler üzerinde daha az veya daha fazla baskı veya bağlılık oluşturmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre, işe bağlılık düzeylerinin yerleşim yeri birimi türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimcilerin algı düzeyleri, merkez dışında veya il merkezinde görev yapıyor olma durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Literatürde eğitimcilerin işe bağlılık düzeylerini, görev yaptıkları yerleşim yeri birimi türü değişkeni açısından inceleyen başka bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmanın son bölümünde öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin tespiti ve elde edilen sonuçlara yönelik değerlendirmeler ele alınmıştır. Araştırma sonucunda eğitimcilerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin artmasının ya da azalmasının işe bağlılık düzeylerine olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Başka bir ifade ile; öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin düşük ya da yüksek olmasının onların eğitime inanma düzeylerine herhangi bir etkide bulunmayacağı ifade edilebilir.

Yapılan araştırmayla ilgili bazı öneriler de geliştirilmiştir. Okullarda eğitim sürecini tamamlamış ve mezun olmuş öğrencilerin takibi yapılarak elde ettikleri önemli başarılar ve diğer önemli kazanımları sistemli olarak eğitimcilerle paylaşılabilir. Bu sayede öğretmenlerin eğitime olan inançları artabilecektir. Kendini geliştirmiş ve emsallerine göre ön plana çıkmış lisansüstü çalışmalar yapan eğitimcilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması, bu eğitimcilerin süreç içinde kaybedilmemesi ve eğitim sistemine mümkün olduğu kadar fayda sağlanmaları için uygun ortam ve şartların sağlanması adına önlemler alınmalıdır.

## Yazarların Katkı Oranı

Mevcut araştırmada her yazarın % 50 oranında katkısı vardır.

## Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

**Açıklama:** Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca, bu çalışma 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda (EYFOR-12) özet bildiri olarak sunulmuştur.

## Kaynaklar

- Ağca, V. ve Ertan, H. (2008). Duygusal bağlılık içsel motivasyon ilişkisi: Antalya'da beş yıldızlı otellerde bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 135-156.
- Akar, H. (2015). Öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimleri ile iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 405-417.
- Akbay, L. (2021). *İlişkisel araştırmalar*. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.). Eğitimde Araştırma Yöntemleri (ss. 117 - 136). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akduman, C., Akduman, G., Şimşek Yüksekbilgilili, N. ve Yüksekbilgilili, Z. (2015). *ASM'lerde görev yapan çalışanlar üzerinde karşılaştırmalı bir işkoliklik araştırması*. 6. Uluslararası Katılımlı Aile Hekimliği Kongresi, Antalya.
- Akın, U. ve Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 309-327.
- Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih Projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 89-105.
- Akın, U. ve Yıldırım, N. (2015). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 70-83.
- Apaydın, Ç. (2011). *Öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Argon, T. ve Cicioğlu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57(1), 1-23.
- Argon, T. ve Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 159-179.
- Atalmış, E. H. ve Köse, A. (2018). Türkiye'deki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Bir meta-analiz çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 393-413.
- Aydın, İ., Demir, T. G. ve Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *The Anthropologist*, 22(2), 146-156.

- Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler*, 6(22), 46-73.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bardakçı, S. (2007). *Eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumlarının işkoliklik eğilimleri üzerine etkilerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Bardakçı, S. ve Baloğlu, M. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 45-56.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Bayraktaroğlu, S. ve Dosaliyeva, D. (2016). İşkolikliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 9-28.
- Burke, R. J., Matthiesen, B. S., and Pallesen, S. (2006). Workaholism, organizational life and well-being of norwegian nursing staff. *Career Development International*, 11(5), 463-477.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetinoğlu, H. ve Kaya, M. (2016). *Özel ve kamu sektör çalışanlarının iş bağımlılığı ve yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi*. V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sakarya.
- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2005). Almanca Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 75-84.
- Durna, U. ve Veysel, E. (2011). Üç bağıllık unsuru ekseninde örgütsel bağıllık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2016). Öğrenciler ve eğitime erişim arka plan raporu. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2016-17/> adresinden 09.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ergün, E. ve Argon, T. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 10(53), 557-566.
- Gerdan, E. (2018). *Yöneticilerin işkolik davranışlarının yaşam doyumlarına etkisi: Konaklama işletmeleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Gülova, A., İspirli, D. ve Eryılmaz, İ. (2014). İşkoliklik ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik beyaz yakalılar üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 25-39.
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(4), 408-431.
- Gürsu, O. (2016). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin işe bağımlılık hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(65), 393 – 404.



- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 83-97.
- Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.). New York, NY: Guilford.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, teknikler ve ilkeler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kasap, B. B. ve Canbaz, S. (2017). Kırklareli ilinde eğitim ve sağlık sektöründe işkoliklik üzerine bir araştırma. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(4), 42-58.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-14.
- Koyuncu, M., Burke, R. J., and Fixenbaum, L. (2006). Work experience and staticfion of male and female professors in Turkey: Signs of progress. *Equal Opputunities International*, 25(1), 38-47.
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-31.
- Mucevher, M. H., Akçakanat, T. ve Demirgil, Z. (2017). İşkolikliğin kuşaklara göre karşılaştırılması: Süleyman Demirel Üniversitesi akademisyenleri üzerine bir araştırma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 135-155.
- Naktiyok, A. ve Karabey, C. N. (2005). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 179-198.
- Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 39-51.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N. ve Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099.
- Özdemir, A. O. ve Arık, R. S. (2018). Okul iklimine ilişkin öğretmen ve müdür davranışları ile örgütsel bağlılık ilişkisinde işkolikliğin aracılık etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 295-338.
- Özdemir, H. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin işkoliklik eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özen Kutanis, R. ve Çakal, M. (2012). Spor işletmelerinde çalışanlar işkolik mi?: İstanbul örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 6(12), 20-36.
- Özsoy, E. (2018). Yöneticilerin ve yönetici olmayan çalışanların işkoliklik düzeylerinin karşılaştırılması. *Business ve Management Studies: An International Journal*, 6(4), 806-821.
- Pekdemir, I. ve Koçoğlu, M. (2014). İşkoliklik ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkide kişilik özelliklerinin aracılık rolü üzerine bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(30), 309-338.

- Sarıtepeci, M., Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri alanında hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin fatih projesi kapsamında incelenmesi. *1. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 601-620.
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 201-210.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4, 597-608.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B. ve Güler, B. (2017). İşkoliklik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: Akademisyenler üzerine bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(45), 51-70.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Türk Eğitim Derneği (2010). Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi, <http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi.pdf> adresinden 09.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Türk Eğitim Derneği. (2014). Dünya Bankası Türkiye ülke direktörü Martin Raiser ile eğitim-ekonomi ilişkisi üzerine değerlendirmeler. <https://tedmem.org/soylesi/dunya-bankasi-direktoru-martin-raiser-egitim-ve-ekonomi> adresinden 09.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Weber, B. J., and Omotani, L. M. (1994). The power of believing. *Executive Educator*, 16(9), 35- 38.
- Yıldırım, N. ve Akın, U. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 213-227.
- Yüksekbilgili, Z. ve Akduman, G. (2016). Demografik faktörlere göre işkoliklik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 512-525.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Teachers are one of the most important factors that consist the overall education system. Having belief of the importance of their profession will let the teachers achieve higher levels of motivation (Argon and Ertürk, 2013). Along with the belief in education, another important factor is dependency on the profession. Based on the aforementioned concepts, the purpose of this study is determining the levels of teachers' beliefs and dependencies on their professions, the possible variations across factors such as gender, marital status, period of service, level of the organization, type of residential area; as well as the possible significant correlation between the variables.

### **Method**

The research is a quantitative research and it was designed in relational scanning model, one of the scanning models. The population of the research consists of a total of 13590 teachers working in public institutions in all districts of Kahramanmaraş in the first term of the 2018-19 academic year. Simple random sampling method was used in the selection of the sample. The sample consists of 707 teachers from 26 different branches selected by this method. In the study, "Personal Information Form" developed by the researcher, and "Teachers' Level of Belief in Education Scale" (TLBES) developed by Akın and Yıldırım (2015), and "Workaholism Scale" (WS) developed by Bryan Robinson in 1989 and translated and adapted into Turkish by Apaydın (2011). The data obtained in the research were analyzed with the SPSS 22.0 program. Descriptive statistics method was used to determine the perception levels. Levene's homogeneity test was applied to determine the use of parametric/non-parametric tests in determining the alteration status due to various demographic variables. According to the results of this test, Independent Sample t-Test, one-way analysis of variance (ANOVA), Mann Whitney – U test and Post Hoc (LSD) were used. Finally, the correlation status was determined by means of Pearson Correlation coefficient. Ethical approval and written consents were obtained from the related legal authorities; and ethical rules were respected at all stages of the research. In addition, utilization permits were obtained via e-mail from Akın and Yıldırım (2015) who carried out the studies on the development of the TLBES, as well as from Apaydın (2011) who made the adaptation studies of the WS into Turkish.

### **Findings**

According to the perceptions of the teachers, it can be said that the level of belief in education is at a low level. Regarding workaholism levels examined, an average close to the medium level is observed. Due to the results of the Independent Groups t-Test which was conducted to test the significance between the groups, the levels of teachers' belief in education did not show a significant difference in terms of gender, marital status, age, education level and length of service, while they significantly differ according to the variables of institution level and type of residential area. It was concluded that the teachers' level of belief in education that are working in basic education institutions (kindergarten and primary school) is higher than the teachers' that are working in secondary or high schools. In addition, the difference in terms of the type of residential area is in favor of the "city centrum" category. Teachers' workaholism levels do not show a statistically significant difference according to any demographic variable. Finally, it was concluded that there was no statistically significant correlation between the teachers' belief in education and their workaholism levels.

### **Conclusion, Discussion and Recommendations**

According to the findings obtained from the research, it was observed that the level of belief in education was low. It can be said that belief in education is an important concept that affects the quality of the teaching profession. Educators' belief that they do a respectable and important job and that the work they do will serve the desired goals is considered an important factor in increasing their

intrinsic motivation and therefore in the quality of educational activities (Argon & Ertürk, 2013). The low level of teachers' belief in education can be regarded as an important obstacle for the Turkish education system to achieve its goals. The efforts of teachers, who are responsible at first hand, can be evaluated as lack of desired effect and quality in teaching behaviors that they do not believe. The underlying factors in low level of belief in education can be educators' expectations about their personal rights, frequent system changes, the lack of a well-established educational philosophy, the fact that equality of opportunity in education has not been fully achieved, etc. can be sorted. When the workaholism levels of the teachers were examined, an average below the medium level was observed in the total scale. This situation can be interpreted as that educators have developed a sense of control over their work.

Teachers' levels of belief in education did not differ significantly in terms of gender, marital status, age, education level and length of service. There was a significant difference in terms of the variables of institution level and type of residential area. This significance is in favor of basic education level (kindergarten and primary school) compared to secondary and high school levels in terms of institution level. In terms of the type of residential area, the belief levels of those working in the city centrum were significantly higher than those working outside the town centre. Beliefs in education levels may occur at higher levels since the lessons are more integrated in preschool and primary schools, and students are in important and critical time period in terms of physical, emotional, social and cognitive development; teachers spend more time with students, and as a result they have the opportunity to observe the development process of students in respectively longer period of time. Since branching begins at other levels, it can be said that educators working at these levels can only be together with students in smaller part of the education process, and negatively affects their beliefs in education. The underlying factors in schools outside the city centers can be the poor physical conditions of the school, the lack of teaching materials and equipment related to education in the school, the lack of sufficient teacher staff, the excessive teacher circulation, the inability to receive the expected parent support, the insufficient socio-economic status of the families, the low level of general development of the school environment, etc. can be sorted. It can be said that the educators who work at institutions located outside the city center experience various problems, and this situation affects their level of belief in education negatively. As a result of the research, it was observed that there was no statistically significant correlation between educators' belief in education and their workaholism levels. Accordingly, it can be said that the increase or decrease in teachers' belief in education does not have any positive or negative effect on their level of workaholism.

By following up the students who have completed the education process and graduated in schools, their important achievements and other important attainments can be shared with the educators in a systematic way. In this way, teachers' beliefs in education their teaching motivation will increase. Precautions should be taken in order to take into account regarding the needs of educators who have improved themselves, who carry out postgraduate studies, and who have come to the forefront compared to their peers, to ensure that these educators are not lost in the process, and to provide the appropriate environment and conditions for them to contribute the education system as much as possible.