



The Relationship Between Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Their Commitment to the Teaching Profession*

Aysel Ferah Özcan¹, Fatma Bakırtaş²

¹ Sakarya University, Faculty of Education, Hendek, Sakarya, Türkiye

² Şehit Numan Şeref Datlı Primary School, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

ABSTRACT

This study aims to determine the relationships between teacher self-efficacy beliefs and professional commitment. The research data were collected using the Commitment to Profession and Teacher Self-Efficacy Scales. The sample was determined according to convenience sampling. of the teachers in the study group, 131 were classroom teachers, and 118 were subject teachers. The data analysis included a t-test, One Way ANOVA/Post Hoc Multiple Comparison, Pearson Product Moment Correlation Coefficient, and Simple Linear regression coefficient calculations. According to the findings of the study, both self-efficacy and professional commitment levels of teachers were found to be high. Scores do not differ according to gender. Professional Commitment scores of subject teachers are higher than those of classroom teachers. Teachers with a seniority of 21-30 years had higher professional commitment, academic self-efficacy, and selfless work scores than teachers with a seniority of 11-20 years. It was determined that Professional Commitment and Self-Efficacy Belief were moderately and positively related. Self-efficacy belief maintains its importance as a variable that explains professional commitment. Examining the relationships between these two variables through mixed methods studies may contribute to a better understanding the sources of being a teacher.

ARTICLE INFO

Article History:

Received: 20.09.2024

Received in revised form: 23.12.2024

Accepted: 16.01.2025

Available online: 01.06.2025

Article Type: Research Article

Keywords: Teacher education, teachers' commitment to the profession, self-efficacy belief, education policies

© 2025 JIETP is a publication of ERPA

Extended Summary

1. Purpose

This study aims to determine the relationships between teachers' self-efficacy beliefs and their professional commitment. In this study, answers to the following questions were sought:

1. What are the levels of teachers' professional commitment and self-efficacy beliefs?
2. Do teachers' professional commitment and self-efficacy beliefs differ according to gender, branch, and years of seniority?
3. Is there a relationship between teachers' professional commitment and self-efficacy beliefs?
4. Does the self-efficacy belief variable affect the professional commitment variable?

¹ Corresponding author's address: Sakarya University, Faculty of Education, Hendek, Sakarya, Türkiye
Telephone: +905324517134
e-mail: aferah@sakarya.edu.tr

* This study was presented as an oral presentation at the ERPA 2024 Congress held between 13-15 September 2024
DOI: <https://doi.org/10.47157/jietp.1553269>



2. Method

This research is descriptive. It was conducted using a relational survey design. The sample was determined through convenient convenience sampling. The study group consists of teachers working in public primary and secondary schools in four districts of Istanbul. A total of 249 teachers, including 131 classroom teachers and 118 subject teachers, were included in the study.

3. Data Collection

This study collected data with the Professional Commitment Scale developed by Kozikoğlu and Senemoğlu (2018) and the Teacher Self-Efficacy Scale developed by Çolak et al. (2017). The Commitment to Profession Scale consists of Commitment to Profession, Selfless Work, and Commitment to Students components. In contrast, the Teacher Self-Efficacy Scale consists of Academic Self-Efficacy, Professional Self-Efficacy, Social Self-Efficacy, and Intellectual Self-Efficacy Components. Data collection tools were delivered to the study group via Google Surveys after obtaining ethical permission and their voluntary

4. Data Analysis

The findings indicate that teachers have high self-efficacy and professional commitment levels. It was observed that the scores did not differ according to the gender variable. The scores of Commitment to Profession, one of the components of the Commitment to Profession scale, favor of branch teachers. Teachers with 21-30 years of seniority have higher total scores of professional commitment, academic self-efficacy, and selfless work subcomponent scores than teachers with 11-20 years of seniority. Another finding is that Self-Efficacy Belief is a moderately and positively significant predictor of Professional Commitment. The Self-Efficacy Belief variable explains .41% of the variance in Professional Commitment ($p < .05$). The β coefficient of the Self-Efficacy Belief (independent) variable is .64 ($p < .05$). Self-Efficacy Belief is effective on Professional Commitment (significance value $p < .05$).

5. Findings, Discussion and Conclusion

The findings indicate that teachers have high self-efficacy and professional engagement levels. It was observed that the scores did not differ according to the gender variable. The scores of Commitment to Profession, one of the components of the Engagement to Profession scale, favor of branch teachers. Teachers with 21-30 years of seniority have higher total scores of professional engagement, academic self-efficacy, and selfless work subcomponent scores than teachers with 11-20 years of seniority. Another finding is that Self-Efficacy Belief is a moderately and positively significant predictor of Professional Engagement. The Self-Efficacy Belief variable explains .41% of the variance in Professional Engagement ($p < .05$). The β coefficient of the Self-Efficacy Belief (independent) variable is .64 ($p < .05$). Self-Efficacy Belief is effective on Professional Engagement (significance value $p < .05$).

Gender variable does not affect teachers' self-efficacy beliefs and professional commitment. Teachers' commitment to the profession differs in favor of branch teachers. Teachers' branch is not a variable that significantly affects the total score of self-efficacy beliefs and commitment to the profession. Teachers' years of service are a variable that creates a significant difference in the total score of the academic self-efficacy component, devoted work component, and commitment to the profession.

The total scores of academic self-sufficiency, self-sufficiency, and professional dedication of teachers with 21-30 years of seniority are higher than those of teachers with 1-10 and 11-20 years of seniority. According to another result, self-efficacy belief and professional commitment are interrelated variables. Self-efficacy belief maintains its importance as a variable explaining professional commitment according to the data obtained from a sample in Turkey.

Examining the relationships between self-efficacy beliefs and professional commitment variables through empirical research may contribute to a better understanding of the teaching profession. In addition to self-efficacy beliefs and professional commitment, more comprehensive studies that consider factors such as professional attitude and motivation may be recommended. In future studies, self-efficacy beliefs and professional commitment can be examined comparatively by including pre-

service and in-service teachers. In the future, variables such as the teacher education process and courses that may affect the self-efficacy beliefs and commitment to the profession of both prospective teachers and teachers can be included in studies.

Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları ile Mesleğe Adanmışlıkları Arasındaki İlişki

Aysel Ferah Özcan¹, Fatma Bakırtaş²

¹Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hendek, Sakarya, Türkiye

²Şehit Numan Şeref Datlı İlkokulu, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

ÖZ

Bu çalışmada öğretmen öz yeterlik inancı ve mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişkilere odaklanılmıştır. Araştırma verileri Öğretmen Mesleğe Adanmışlık Ölçeği ve Öz Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Örneklem, kolay örnekleme uygun olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin 131'i sınıf, 118'i diğer branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Verilerin analizinde t-test, One Way ANOVA/Post Hoc Çoklu Karşılaştırma, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Basit Doğrusal regresyon katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin gerek öz yeterlik gerek mesleğe adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre puanlar farklılaşmamaktadır. Branş öğretmenlerinin Mesleğe Bağlılık puanları sınıf öğretmenlerinde yüksektir. Kıdemi 21-30 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleğe adanmışlık, akademik öz yeterlik ve özverili çalışma puanlarının 11-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Mesleğe Adanmışlık ve Öz Yeterlik İnançının orta düzey ve pozitif yönlü ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öz Yeterlik İnanç, Mesleğe Adanmışlığı açıklayan bir değişken olarak önemini korumaktadır. Bu iki değişken arasındaki ilişkilerin karma yöntem araştırmalarla irdelenmesi, öğretmen olmanın kaynaklarının daha iyi anlaşılmasına ve ortaya çıkarılmasına katkı sağlayabilir.

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihiçesi:

Alındı: 20.09.2024

Düzeltilmiş hali alındı: 23.12.2024

Kabul edildi: 16.01.2025

Çevrimiçi yayınlandı: 01.06.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Eğitimi, öğretmenlerin mesleğe bağlılığı, öz yeterlik inancı, eğitim politikaları

© 2025 JIETP bir ERPA yayınıdır.

1. Giriş

Toplumların inşasında öne çıkan mesleklerden biri öğretmenliktir. Geleceğin güçlü bir şekilde inşa edilebilmesi için öğretmen kalitesi, ülkeler için önem taşımaktadır. Ülkeler, öğretmen niteliklerini artırma yönünde eğitim politikaları geliştirmekte ve bu iş için ciddi bütçeler ayırmaktadırlar. Öğretmenlerin de mesleklerini başarılı bir şekilde yapabilmeleri için mesleki bilgilerin yanı sıra işlerini yaparken kendi becerilerine güven duyma ve mesleklerini şevkle sürdürme yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir. Mesleğe bağlılık, öğretmenlerden mesleklerini şevkle yerine getirmek için istekli olma, tüm zorluklara rağmen işlerini adanarak yapabilme, öğrencileri geliştirmek için yoğun çaba gösterme gibi faktörlerle ilişkili olan önemli bir mesleki bileşendir. Mesleğe adanmışlık ise, mesleğe psikolojik bağlanma olarak tanımlanabilir. Mesleğe adanmışlık, herhangi bir mesleğin gücünü oluşturmaktadır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018, 2615). Öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarının önem kazanmasının başlıca sebepleri adanmış öğretmenlerin her zaman yeniliklere açık olması, öğrencilerinin akademik ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamak için sürekli çabalamaları, öğretmeye hevesli olmalarıdır (Çelik ve Yıldız, 2017). Öz yeterlilik inancı da mesleğe bağlılığa benzer şekilde öğretmenlerin performanslarının göstergesi olarak ele alınan faktörlerden biridir.

Öz yeterlik inancının temelini Sosyal Bilişsel Teori'den aldığı bilinmektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik inancı öğretmen eğitiminde çok sayıda araştırmanın konusunu oluşturmakla birlikte kavramsal yapısının kafa karıştırıcı olduğu, göreve özgünlüğünün göz ardı edilmemesi gerektiği belirtilmiş ve görev sınırlarının iyi çizildiği ölçeklerle konunun araştırılması önerilmiştir (Chesnut ve Burley, 2015). Bu kavram, öğretmen yetiştirme sürecinde ve öğretmenlerin mesleki bakımdan eğitilmelerinde değişim ve dönüşümlere kaynaklık etmesi bakımından önemli görülmektedir (Gordon vd., 2024). Mesleğe adanmışlığın güçlü bir yordayıcısı olmasından olayı araştırmacıların bu konuya ilgisi günümüzde de devam etmektedir (Wang vd., 2021). Mesleğe adanmışlık ise mesleğe/işe bağlılığı içeren bir kavram olarak da değerlendirilmektedir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Bu çalışmada öğretmen eğitiminde

son derece önemli bileşenlerden olan ve araştırmalarda öne çıkan öğretmen öz yeterlik inancı ve mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesine odaklanılmıştır.

1.1. Öz Yeterlik İnancı

Öğretmen öz yeterliği, zorlu görevlerde bile öğrenme kalitesini etkileyebileceğine duyulan inançtır (Klassen ve Chiu, 2010). Bu inanç, kişinin bir görevi başaracağına dair inancıyla artar ve gelişimi yaşam boyu sürer (Attri ve Devi, 2017). Bandura'ya (1997; 79-106) göre öz yeterlik, geçmiş tecrübeler, rol modellerin başarılarına bağlı dolaylı deneyimler, sözel teşvikler ve psikolojik-duygusal durumlar gibi faktörlere bağlı olarak yükselebilmektedir. Gordon vd. (2024), bir çalışmalarında öğretmen öz yeterliğini Bandura'nın üçlü karşılıklı modeline göre sınıf mevcudu, okulun beklentileri vb. *çevresel*; öğretmenin yaşı, cinsiyeti gibi *kişisel*; hedef için kişisel eylemlerini *davranışsal* belirleyicilerine dayalı olarak açıklamışlardır. Öğretim yeterliği, öğretmenlerin kıdemi ve aldıkları eğitimlere göre değişebilmektedir (Kim vd., 2014). Öğretmenlerle yapılan bir kısım çalışmalar, ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin alanla ilgili ek kurslar ve daha deneyimli kişilerden rehberlik almalarının (Feng vd., 2019), kendi geleceğini belirleme özgürlüğü (özerklik) vermenin (Deci ve Ryan, 2012), öz yeterlik inancı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Öğretmen öz yeterliği öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına da kaynaklık eden kavramlardan biridir. Bray-Clark ve Bates (2003, 13), öğretmen yeterliği ve bu yeterliklere bağlı olarak öğrenci gelişimine odaklanan eğitim tasarımlarının merkezinde öz yeterlik inancının alması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Ancak ulaşılan güçlü kanıtlara rağmen bu alanda kavramsal çerçeve geliştirilmeye devam etmektedir (Dellinger vd., 2008). Öğretmen eğitiminde öne çıkan değişkenlerden biri olan öz yeterlik inancının kavramsal çerçevesi geniş ölçeklerle araştırılmasının konunun daha iyi kavranmasına katkısının olacağı düşünülebilir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının düşük olması görev tercihi, mesleğiyle ilgili bir işi tamamlama çabası vb. konulardaki eğilimlerini etkileyebilecek bir güce sahiptir (Ford vd., 2017). Örneğin Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'a (1998) göre mesleki becerileri hakkında yeterlik algısı düşük olan öğretmenler, öğrencilerinin gelişimi ve ilerlemesi için gerekli çabayı sergileyemeyebilir. Bu durum ise öz yeterlik inancının daha da düşmesine neden olabilir. Bu yeterlik, kişisel başarıyla da ilişkili bir faktördür (Zee ve Koomen, 2016). Öğretme konusunda yeterliği düşük olan öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye motive etmek için çabaları da düşük olacaktır (Chacón, 2005). Öğretmen kişisel bilgi eksikliğini fark etse de gerekli eğitimlere katılmaya cesaret etmeyebilir. Eğitim reformlarının sıkça yapıldığı Türkiye'de ise öğretmenlerin hizmet içi eğitimi süreklilik göstermektedir. Bu sebeple öğretmen öğretim yeterliği ve öz yeterlik inancının yüksek olması beklenebilir. Yüksek yeterlilik inancına sahip bir öğretmen ise yeni yöntem ve stratejileri öğrenip sınıfında deneyebilir ve öğretim konusundaki artan motivasyonu zorlanan öğrencileriyle de ilgilenmede sebat gösterebilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Yeterlik inancı yüksek öğretmenler öğretim kalitesine etki edebilecek materyal hazırlamada da yetkinlik gösterebilirler. Çeşitli öğretim materyalleri tasarlayan öğretmenler gerek materyal tasarlama gerek materyal hazırlamada kendilerini bu tür materyal hazırlamayan öğretmenlere göre daha yeterli görebilirler (Tosun ve Çalışkan, 2019, 18). Materyal destekli derslere öğrencilerin ilgileri artabilir ve öğrenmede kalıcılık sağlanabilir. Bu durum da öğretmenlerin mesleklerini şevkle yapmalarını ve öğrencilerinin öğrenmeleri için çabalarını olumlu yönde etkileyebilir.

Burić ve Kim'in (2020) bir araştırmasına göre öğretmen öz yeterliği ile arasında anlamlı ilişkiler olan değişkenlerden biri öğretim kalitesidir. Öğretmenlerin öz yeterliliklerinin işten alınan doyumunu ve öğrencilerin akademik başarısını etkilediğine yönelik araştırma kanıtları da bulunmaktadır (Caprara vd., 2006). Ancak diğer bir kısım çalışmaların sonuçları, öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısı/öğretim kalitesiyle ilişkisinin tutarsız olduğuna; ancak bireysel düzeyde öğrenci başarısıyla ilişkilendiğine (Zee, Koomen ve de Jong, 2018) ya da öğretim kalitesiyle ilişkisinin derse/göreve özgü olabileceğine (Thommen vd., 2022) dikkat çekmektedir. Bu sonucun öz yeterliğin kavramsallaştırılmasındaki farklılıklardan ve bağlama özgüllükten kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitelikli sınıflarda öğretmenlerin genel öz yeterlik inancı yüksek olabileceği gibi, başlangıçta yüksek öz yeterlik inancının olması sınıfın niteliğini artırabilir. Bu ise öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarında artış ya da azalmaya etki edebilir. Özellikle kıdemli öğretmenlerin niteliği daha yüksek okullarda görev

yaptıkları düşünüldüğünde öz yeterlik inançlarının ve mesleğe adanmışlıklarının daha genç öğretmenlerden yüksek olması da beklenebilir. Ancak bu konuda kanıtlar henüz yeterli değildir.

1.2. Mesleğe Adanmışlık

Mesleğe adanmışlık, kariyerine olan bağlılık (Klassen ve Chiu, 2011), işi benimseme durumu (Özel vd. 2023; 375) olarak tanımlanan bir kavramdır. Öğretmenlerin mesleğe/öğretime bağlılığı, öğretme hedefine psikolojik bağlılığın gücüdür (Wang vd., 2021; 3). Kendini işe-mesleklerine adanmış öğretmenler heyecan, tutku, istek, coşku ve enerjiye sahip olanlardır (Çelik ve Yıldız, 2017; 94). Bir mesleğe adanmışlığı yüksek olan bireyler, örgütün amaçlarına ulaşması için daha fazla çaba sarf etmektedirler (Akın, 2021). Mesleğine tutkuyla bağlı öğretmenlerde mesleğin gereklerini yerine getirebilmek için gerekli güven duygusu bulunur (Ada ve Baysal, 2013). Duygusal olarak mesleki adanmışlığın öğrenci başarısı ile de ilişkili olduğuna yönelik bazı araştırma sonuçları bulunmaktadır (Firestone ve Pennell, 1993). Öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını etkileyen başlıca faktörler arasında iş yükü, rolleriyle ilgili belirsizlik ve çatışmalar (Starnaman ve Miller, 1992); kurum idarecisinin desteği (Singh ve Billingsley, 1998) yer almaktadır. Özellikle mesleğin başlangıcındaki öğretmenlerin kariyer seçimi bağlılığı ve meslekte kalma arzuları, iş birliği ve karar alma süreçlerine izin veren okul kültürüyle de ilişkilidir (Weiss, 1999, 261). Mesleğe adanmışlık, meslekte kalmayı etkileyen bir faktör olmasından dolayı üzerinde dikkatle durulması gereken bir faktördür (Klassen ve Chiu, 2011).

Türkçe alanyazında öğretmenlerin mesleğe adanmışlığı (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018), sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlığı (Turhan, Demirli ve Nazik, 2012), öğretmen adaylarının mesleğe bağlılığı (Yıldız, 2020), sınıf öğretmenlerinin mesleğe bağlılığı ve program okuryazarlığı ilişkileri (Polat, Yıldız ve Yıldız, 2022) kapsamında yapılmış bir kısım çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazında mesleğe adanmışlık kavramını açıklamada mesleki psikolojik bağlılık, değer, çaba (özveri), özdeşim, öğrencilere adanma, işe devam, zorlanma, işi sevmeye, toplumsal statü, işe adanmışlık, işe bağlılık vb. (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Turhan, Demirli ve Nazik, 2012; Yıldız, 2020) kavramlara yer verilmiştir. Çalışmalarda öne çıkan bu kavramlar incelendiğinde mesleğe adanmışlığın daha çok motivasyonel kavramlarla açıklanmaya çalışıldığı söylenebilir. Bir kısım araştırmaların sonuçları ise sınıf öğretmenlerinin (Polat, Yıldız ve Yıldız, 2022) ve öğretmenlerin (Gökbulut ve Gürtepe, 2024; Yıldırım ve Kösten, 2019) mesleğe bağlılıklarının yüksek olduğunu göstermiştir. Bir çalışmada ise öğretmenlerin iş değerlerinin mesleğe bağlılıkları üzerinde etkisinin düşük olduğu bulunmuş; bu sonucun görev yapılan bölgenin dezavantajlı olması ve öğretmenlerin kıdemlerinin düşük olmasından kaynaklanabileceği belirtilmiştir (Şimşek ve Kobal, 2022). Öğretmenlerin mesleğe adanmışlıklarını belirlemeyi hedefleyen bir araştırmada katılımcıların farklı kıdem ve branşlardan seçilmesi, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

1.3. Öz Yeterlik İnancı ve Mesleğe Adanmışlık Arasındaki ilişki

Öz yeterlik inancı ve mesleğe adanmışlık arası ilişkiler uzun yıllardır bilinmektedir. Bir meta analiz çalışmasının sonuçları öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğrencilerin akademik uyumu, sınıf içi öğretim uygulamaları, öğretmenlerin işe bağlılığı gibi faktörlerle ilişkili bir değişken olduğunu göstermektedir (Zee ve Koomen, 2016). Ortaöğretim öğretmenlerini eğiten eğitimcilerle (Attri ve Devi, 2017) yapılan bir çalışmada öz-yeterlik ile mesleki bağlılığın tüm boyutları (öğrenciye bağlılık, topluma bağlılık, mesleğe bağlılık, mesleki eylemlerde mükemmelliğe ulaşma bağlılığı ve temel değerlere bağlılık) arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ford vd. (2017) ise ilkökul öğretmenleri ile yaptıkları nitel bir araştırmada öğretmen değerlendirmede riskli politikaların uygulandığı durumlarda öğretmenlerin dolaylı deneyimlerle öz yeterlik oluşturmada destek açıkları oluştuğunu, mesleğin ikinci yılında mesleğe bağlılıkta düşmeler olduğunu belirlemişlerdir. İspir ve Yıldız (2023), sınıf öğretmenlerinin mesleki tutumlarının mesleğe bağlılığa etkisinde öz yeterlik inancının kısmi aracı rolü olduğunu ve öz yeterlikle mesleğe bağlılık arasında orta düzey ve pozitif yönlü ilişki olduğunu bulmuşlardır. Ancak sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişkilere yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır.

İlginç olanı mesleğe girişte yüksek olan öz yeterlik algısının mesleğin ilk yıllarında yaşanan olumsuz öğretim deneyimleri ve zorlayıcı öğretmen performans değerlendirme uygulamalarının olduğu ortamlarda düşebileceğine ve mesleğe bağlılığın azalabileceğine yönelik araştırma sonuçlarıdır (Ford vd., 2017). Öğretmen öz yeterliğinin ve mesleğe bağlılığının kıdeme bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek deneyimin etkisini görmeye katkı sağlayabilir. Öğretmen eğitimi için ülkeler eğitime ciddi bütçeler ayırmaktadırlar. Öğretmen eğitiminde verimlilik esastır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerine ve mesleğe adanmışlıklarının arka planında yer alan öz yeterlik algılarının farklı boyutlarıyla ilişkilerinin belirlenmesi, öğretmen eğitimi politikalarına da katkı sağlayacak bir konudur.

Öğretmen eğitimi alanında oldukça etkin kurs ve eğitimlerin ilgili kurum ve kuruluşlarca düzenlendiği Türkiye gibi bir ülkede görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olması ve bunun da mesleğe adanmışlığa olumlu etki etmesi beklenebilir. Çünkü bu eğitimler öğretmenlere deneyim kazandırarak onların öz yeterliliğini artırmakta ve mesleklerinde uzmanlaşmalarına katkı sağlamaktadır. Örneğin yapay zekâ uygulamaları ya da web araçları konusunda eğitim alan bir öğretmenin kendi yeterliğine olan inancının artabilir ve bu da öğretici eylem ve etkinliklerine yansıyabilir. Dikkat çekici öğretim uygulamalarıyla öğrencileri derslerde daha etkin hâle getirebilirler. Yenilikçi uygulamalar ve aktif katılımı öğrenci başarısı artabilir. Alınan hizmet içi eğitimlerin öğrenci başarısına, öğretim uygulamalarına olumlu yansımaları sonucu öğretmenler mesleğe daha güçlü bir şekilde tutunabilirler. Mesleğe adanmışlık, bir ölçüde öz yeterliğin motivasyona etkisiyle yoğunluk kazanan bir kavram olarak değerlendirilebilir. Türkiye’de mesleğe adanmışlığın öz yeterlik inancıyla birlikte ele alındığı çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Bu araştırmada, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarıyla mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişkilere ve özyeterlik inancının mesleğe bağlılığa etkisine odaklanılmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlikleri konusunda yapılan araştırmalar genellikle öz yeterliliği tek bileşenli bir yapıda inceleme eğilimindedirler. Ancak öğretmen öz yeterlikleri de *akademik, mesleki, sosyal, entelektüel vb.* alanlarda olabilir (Çolak vd., 2017). Mesleğe adanmışlık da işe bağlılık, öz verili çalışma ve öğrencilere adanmışlık vb. bileşenleri içerebilir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Öz yeterlik inancı, bu bileşenlerin hangisinde mesleğe adanmışlıkla daha fazla ilişkilidir? Böyle bir sorunun yanıtı henüz tam olarak bilinmemektedir. Oysa bir meta analiz çalışmasında öğretmen öz yeterliğinin ve mesleğe bağlılığının doğru ölçüldüğü araçlarla bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinin çok daha fazla kabul alacağını altı çizilmiştir (Chesnut ve Burley, 2015). Bu çalışmada *entelektüel öz yeterliğin* de dahil edildiği öğretmen öz yeterlik ölçeğinin ölçme aracı olarak kullanılması önemli bir yeniliktir. Gerçekte de öğretmenlik entelektüel yeterliklere sahip olmayı da gerektiren profesyonel bir meslektir. Bilgi ve teknolojiye bağlı değişimlerin baş döndürücü hızı, öğretmenlerin de entelektüel becerilerini geliştirmelerini gerektirmektedir.

Önceki çalışmalarda mesleğe bağlılığın ölçek maddelerinin olumsuzluk üzerine kurgulandığı durumlarda tükenmişlik ile ilişkilendirildiği ve olumlu yapıda olduğunda öz yeterlikle ilişkilerinin güçlü olduğu belirtilmiştir (Chesnut ve Burley, 2015). Hatta *bağlılık, özdeşleşme ve çaba* ile neredeyse eşdeğer bir kavram olarak kabul edilmektedir. *Özverili çalışma ve öğrencilere adanmışlık* ise mesleki çabaya ek olarak mesleğe bağlılık kavramını bir adım daha ileriye yani adanmışlığa götürmektedir. Böylelikle bu araştırmada mesleğe/işe bağlılık, adanmışlık kavramının alt bileşeni olarak değerlendirilerek daha farklı bir kavramsal anlayışla öğretmen öz yeterlik inancıyla ilişkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kavramsal yapı tartışılabilir ve geliştirilebilir. Öğretmenlikle ilgili kavramsal çerçevenin zenginleştirilmesi ve anlayışın geliştirilmesiyle öğretmen eğitimi sürecine bir zemin hazırlanabileceği umulmaktadır. Türkçe alanyazında konu ile ilgili öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleğe adanmışlıkları arası ilişkilere odaklanılan bazı çalışmalar bulunmaktadır (Kozikoğlu, 2016; İspir ve Yıldız, 2023). Kozikoğlu (2016) tek boyutlu bir öz yeterlik ölçeği ile mesleğe bağlılık ilişkisine odaklandığı çalışmada, mesleğe bağlılığı yordayan değişkenlere odaklanılmasını önermiştir. İspir ve Yıldız (2023) ise araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin mesleki tutum ve mesleğe bağlılıklarına öz yeterlik inançlarının aracı etkilerini incelemişlerdir (İspir ve Yıldız, 2023). Dolayısıyla

bu araştırmada hem sınıf hem diğer branş öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık-öz yeterlik inancı arası ilişkilere odaklanılması nedeniyle Türkçe alanyazında sınırlı sayıdaki çalışmalardan biri olduğu söylenebilir.

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları ile öğretmen öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara odaklanılmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık ve öz yeterlik inanç düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık ve özyeterlik inançları cinsiyet, branş ve kıdem yıllarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık ve öz yeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Mesleğe adanmışlığa öz yeterlik inancı etki etmekte midir?

2. Yöntem

Öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma nicel bir araştırma olup açıklayıcı ilişkisel tarama desenine uygun olarak yürütülmüştür. En az iki değişken arasındaki ilişkileri ve örüntüleri ortaya çıkarma amacına yönelik olan açıklayıcı ilişkisel tarama deseninin araştırmanın amacına uygun olduğu belirtilebilir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni, İstanbul ilinde görev yapmakta olan 43487 ilköğretim, 52710 ortaokul olmak üzere toplam 96197 öğretmeninden oluşmaktadır. Bu araştırma ulaşım, maliyet, zaman vb. konular dikkate alınarak İstanbul'un dört ilçesindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Katılımcılar kolayda örnekleme tekniğine uygun olarak belirlenmiştir. Bu örnekleme tekniğinin yapılmasının kolay, ucuz ve hızlı olduğu bilinmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018, 132). Araştırma 2023-2024 eğitim yılında gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmıştır. Veri toplama araçları, zaman ve maliyet dikkate alınarak Google anketler sayfasına yüklenmiştir. Anketler, öğretmenlere WhatsApp hesapları üzerinden ulaştırılmıştır. Çalışmaya katılanların gönüllü onamları alınmıştır. Araştırma, 131'i sınıf, 118'i diğer branşlar olmak üzere toplam 249 öğretmenle yürütülmüştür. Öğretmenlere ait demografik bilgiler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Demografik Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analizler

Değişkenler		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	193	77,5
	Erkek	56	22,5
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	5	2,0
	Lisans	176	70,7
	Yüksek Lisans	63	25,3
	Doktora	5	2,0
Branşı	Sınıf Öğretmeni	131	52,6
	Diğer Branşlar	118	47,4
Hizmet Yılı	1-10 yıl	98	39,4
	11-20 yıl	88	35,3
	21-30 yıl	63	25,3
Toplam		249	100,0

Tablo 1'e göre araştırmaya 193 kadın (%77,5), 56 erkek (%22,5) olmak üzere toplam 249 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin 5'i ön lisans (%2), 176'sı lisans (%70,7), 63'ü yüksek lisans (%25,3) ve 5'i (%2) doktora düzeyinde eğitime sahiptir. Öğretmenlerin 131'i sınıf öğretmeni (%52,6), 118'i diğer branşlar öğretmeni olarak çalışmaktadır (%47,4). Öğretmenlerin 98'i 1-10 hizmet yılı (%39,4), 88'i 11-20 hizmet yılı (%35,3), 63'ü 21-30 hizmet yılı (%25,3) kıdeme sahiptir. Buna göre bu araştırmanın örnekleminin

daha çok 1-20 yıl arası kıdeme sahip nispeten genç ve deneyim kazanmış öğretmenler oldukları söylenebilir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmaları 329 öğretmenle yürütülmüş ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Beşli likert olarak düzenlenen ölçek mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma ve özverili çalışma olarak üç alt boyuttan oluşmaktadır. İç tutarlılık katsayıları toplam puan için .90 olarak hesaplanmıştır (birinci boyut .92, ikinci boyut .86 ve üçüncü boyut .70). Bu araştırmada ise *Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinin* Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .91 (mesleğe adanmışlık .91; öğrencilere adanmışlık .78; özverili çalışma .85) olarak hesaplanmıştır. Yazıcı ve Ceyhan (2024) tarafından 608 öğretmenle ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ise gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörden oluşan yapısını doğrulanmış ve alt boyutlar arası ilişkinin orta/yüksek arasında değiştiği (.57-.82) anlaşılmıştır.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Çolak vd. tarafından geliştirilmiştir (2017). Ölçek, dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları toplam için .93; alt boyutlardan akademik öz yeterlik .75; mesleki öz yeterlik .86; sosyal öz yeterlik .88 ve entelektüel öz yeterlik için .87 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ise *Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeği* için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .94 (akademik öz yeterlik .81, mesleki öz yeterlik .89, sosyal öz yeterlik .89, entelektüel öz yeterlik .89) olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu değerler kritik değer olan .70'in üzerinde olduğundan ölçme aracıyla elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir.

2.3. Verilerin Analizi

Veri seti, veri analizine hazırlık için incelenmiştir. Analizler öncesi değişkenlerin normallik varsayımı test edilmiş, basıklık ve çarpıklık katsayılarının normal sınırlarda olduğu anlaşılmıştır ($\pm 1,5$) (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırmanın birinci sorusu kapsamında bağımlı ve bağımsız değişkenlerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci sorusunu yanıtlamak için t-test ve ANOVA-çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında Basit Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. (Cook's<1, Dublin Watson>1.5, std.res. <3.29). Bu araştırma üniversite eğitim etik kurulu 11.5.2023 19/9 sayılı kararına uygun olarak yürütülmüştür.

3. Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Mesleki Adanmışlık ve Mesleki Öz Yeterlik İnancı Değişkenlerine Ait Betimsel Bulgular

Değişkenler	$\bar{X}$	Min.	Mak.	S	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki Bağlılık	4,43	1	5	,63	-,92	-,25
Özverili çalışma	4,26	1	5	,60	-,57	-,37
Öğrencilere Adanma	4,46	1	5	,46	-,66	-,34
Akademik Öz Yeterlik	4,41	1	5	,52	-,57	-,66
Mesleki Öz Yeterlik	4,52	1	5	,45	-,46	-1,07
Sosyal Öz Yeterlik	4,45	1	5	,51	-,39	-1,18
Entelektüel Öz Yeterlik	4,11	1	5	,59	-,11	-,88
Mesleğe Adanma Toplam	4,41	1	5	,45	-,45	-,87
Öz Yeterlik İnancı Toplam	4,37	1	5	,42	-,20	-1,03
Toplam N=249						

Tablo 2'deki değerlere göre veriler normal dağılmaktadır. (-1.5 ile +1.5). Ölçeklerin alt boyutlarından alınan ortalama puanlar sırasıyla mesleğe bağlılık (4,43); özverili çalışma (4,26); öğrencilere adanma (4,46); akademik öz yeterlik (4,41); mesleki öz yeterlik (4,52); sosyal öz yeterlik (4,45); entelektüel öz yeterlik (4,11) olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplamlarında ortalama puanlar sırasıyla mesleğe adanmışlık için (4,41); öz yeterlik inancı için (4,37)'dir. Ölçeklerden en yüksek 5 puan alınabileceği dikkate alınırsa, öğretmenlerin gerek mesleğe adanmışlık gerek öz yeterlik inancı için puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Cinsiyete göre mesleğe adanmışlık ve öz yeterlik inancı puanlarına ait t-testi sonuçları tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Mesleki Adanmışlık ve Öz Yeterlik İnancı Puanlarına Ait t-Testi Sonuçları

Değişkenler	C	N	$\bar{x}$	S	t	sd	p
Mesleki Bağlılık (MB)	Kadın	193	4,45	,62	1,04	247	,29
	Erkek	56	4,35	,65			
Özverili çalışma (ÖÇ)	Kadın	193	4,29	,60	1,01	247	,31
	Erkek	56	4,19	,62			
Öğrencilere Adanma (ÖA)	Kadın	193	4,47	,46	,43	247	,66
	Erkek	56	4,44	,48			
Akademik Öz Yeterlik (AÖY)	Kadın	193	4,41	,50	,40	247	,68
	Erkek	56	4,38	,58			
Mesleki Öz Yeterlik (MÖY)	Kadın	193	4,53	,44	,64	247	,52
	Erkek	56	4,49	,47			
Sosyal Öz Yeterlik (SÖY)	Kadın	193	4,45	,51	-,18	247	,85
	Erkek	56	4,46	,52			
Entelektüel Öz Yeterlik (EÖY)	Kadın	193	4,11	,59	-,01	247	,98
	Erkek	56	4,11	,58			
Mesleğe Adanma Toplam (MAT)	Kadın	193	4,43	,44	1,03	247	,30
	Erkek	56	4,35	,48			
Öz Yeterlik İnancı Toplam (ÖYİT)	Kadın	193	4,37	,42	,20	247	,84
	Erkek	56	4,36	,42			

Tablo 3'teki bulgulara göre mesleki adanmışlık ve öz yeterlik inancı ölçeklerinin toplamından alınan puanlar cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Mesleki adanmışlık ve öz yeterlik inancı ölçeklerinin alt boyutlarından alınan puanlar da cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. ($t_{MAT}=1,03$ $p>0,05$; $t_{ÖYİT}=0,20$ $t_{EÖY}=-0,01$ $p>0,05$; $t_{SÖY}=-0,18$ $p>0,05$; $t_{MÖY}=0,64$ $p>0,05$; $t_{AÖY}=0,40$ $p>0,05$; $t_{ÖA}=0,43$ $p>0,05$; $t_{ÖÇ}=1,01$ $p>0,05$; $t_{MB}=1,04$ $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin mesleğe adanmışlık ve öz yeterlik inançlarının düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Sınıf/diğer branş öğretmeni olmaya göre mesleğe adanmışlık ve öz yeterlik inancı puanlarına ait t test sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf/Diğer Branş Öğretmeni Olmaya Göre Mesleki Adanmışlık ve Öz Yeterlik İnancı Puanlarına Ait t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Branşı	N	$\bar{X}$	s	t	sd	p
Mesleki Bağlılık (MB)	Sınıf	131	4,35	,63	-2,08	247	,03
	Branş	118	4,52	,62			
Özverili çalışma (ÖÇ)	Sınıf	131	4,22	,61	-1,20	247	
	Branş	118	4,31	,59			,22

Öğrencilere Adanma (ÖA)	Sınıf	131	4,46	,44	-,076	247	,94
	Branş	118	4,46	,49			
Akademik Öz Yeterlik (AÖY)	Sınıf	131	4,36	,53	-1,36	247	,17
	Branş	118	4,45	,50			
Mesleki Öz Yeterlik (MÖY)	Sınıf	131	4,51	,44	-,35	247	,72
	Branş	118	4,53	,46			
Sosyal Öz Yeterlik (SÖY)	Sınıf	131	4,42	,52	-1,04	247	,29
	Branş	118	4,48	,50			
Entelektüel Öz Yeterlik (EÖY)	Sınıf	131	4,06	,58	-1,19	247	,23
	Branş	118	4,15	,59			
Mesleğe Adanma Toplam (MAT)	Sınıf	131	4,37	,45	-1,50	247	,13
	Branş	118	4,46	,45			
Öz Yeterlik İnancı Toplam (ÖYİT)	Sınıf	131	4,34	,43	-1,22	247	,22
	Branş	118	4,41	,40			

Tablo 4'teki bulgulara göre mesleki adanmışlık ve öz yeterlik inancı ölçeklerinin toplamından alınan puanlar öğretmenlerin branş öğretmenleri olmalarına göre farklılaşmamaktadır. Mesleki adanmışlık ve öz yeterlik inancı ölçeklerinin alt boyutlarından alınan puanlar da mesleğe bağlılık boyutu dışında öğretmenlerin branşına göre farklılaşmamaktadır. ($t_{MAT}=-1,50$ $p>0,05$; $t_{ÖYİT}=-1,22$ $p>0,05$; $t_{EÖY}=-1,19$ $p>0,05$; $t_{SÖY}=-1,04$ $p>0,05$; $t_{MÖY}=0,35$ $p>0,05$; $t_{AÖY}=-1,36$ $p>0,05$; $t_{ÖA}=-0,76$ $p>0,05$; $t_{ÖÇ}=-1,20$ $p>0,05$; $t_{MB}=-2,08$ $p>0,05$). Sınıf ve diğer branş öğretmenlerinin mesleğe bağlılık ve öz yeterlik inançlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak diğer branş öğretmenlerinin mesleğe bağlılık puanları sınıf öğretmenlerinden yüksektir. Kıdem değişkenine göre mesleğe adanmışlık ve öz yeterlik inancı puanlarına ait ANOVA ve çoklu karşılaştırma testi sonuçları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kıdem Değişkenine Göre Mesleki Adanmışlık ve Öz Yeterlik İnancı Puanlarına Ait One-Way ANOVA ve Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	KT	KO	sd	F	p	Fark
Mesleki Bağlılık (MB)	1-10	98	4,46	64	GA	2,16	1,08	2-246	2,75	06	
	11-20	88	4,31	67	Gİ	96,62	,393				
	21-30	63	4,55	51	Toplam	98,78					
Özverili çalışma (ÖÇ)	1-10	98	4,22	64	GA	2,91	1,45	2-246	4,05	01	11-20
	11-20	88	4,18	62	Gİ	88,43	,35				<
	21-30	98	4,45	48	Toplam	91,34					21-30
Öğrencilere Adanma (ÖA)	1-10	88	4,46	48	GA	,32	,16	2-246	,75	47	
	11-20	63	4,42	46	Gİ	53,50	,21				
	21-30	98	4,52	44	Toplam	53,83					
Akademik Öz Yeterlik (AÖY)	1-10	98	4,33	55	GA	1,65	,82	2-246	3,09	04	11-20
	11-20	88	4,39	47	Gİ	65,56	,26				<
	21-30	63	4,54	50	Toplam	67,21					21-30
											1-10
											<
											21-30
Mesleki Öz Yeterlik (MÖY)	1-10	98	4,52	47	GA	,48	,24	2-246	1,16	31	
	11-20	88	4,47	46	Gİ	50,81	,20				
	21-30	63	4,59	41	Toplam	51,29					
Sosyal Öz Yeterlik (SÖY)	1-10	98	4,47	49	GA	,41	,20	2-246	,78	45	
	11-20	88	4,39	53	Gİ	65,49	,26				
	21-30	63	4,49	52	Toplam	65,91					

Entelektüel	1-10	98	4,13	60	GA	,81	,40	2-246	1,16	31	
Öz Yeterlik	11-20	88	4,03	57	Gİ	86,42	,35				
(EÖY)	21-30	63	4,17	60	Toplam	87,24					
Mesleğe	1-10	98	4,41	45	GA	1,25	,62	2-246	3,10	04	11-20
Adanmışlık	11-20	88	4,33	46	Gİ	49,76	,20				<
Toplam											21-30
(MAT)	21-30	63	4,52	41	Toplam	51,01					
Öz Yeterlik	1-10	98	,37	42	GA	,53	,26	2-246	1,49	22	
İnancı Toplam	11-20	88	,32	41	Gİ	43,92	,17				
(ÖYİT)	21-30	63	4,44	42	Toplam	44,57					

Özverili çalışma, akademik öz yeterlik ve mesleğe adanmışlık puanlarının 11-20 yıl hizmeti olan öğretmenlerle 21-30 yıl hizmeti olan öğretmen arasında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür (FMAT=0,55 $p \leq 0,05$; FÖYİT=0,49 $p > 0,05$; FEÖY=0,16 $p > 0,05$; FSÖY=,78 $p > 0,05$; FMÖY=0,16 $p > 0,05$; FAÖY=0,10 $p \leq 0,05$; FÖA=0,75 $p > 0,05$; FÖÇ=0,05 $p \leq 0,05$; FMB=0,75 $p > 0,05$). 21-30 yıl arası hizmeti olan öğretmenlerin 11-20 yıl hizmeti olan öğretmenlerden öz yeterlik inancı akademik öz yeterlik alt boyutu, mesleğe adanmışlık özverili çalışma alt boyutu ve mesleğe adanmışlık toplam puanları daha yüksektir. Mesleğe adanmışlık ve öz yeterlik ölçeği arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Mesleğe Adanmışlık ve Mesleki Öz Yeterlik Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi Bulguları

Değişkenler	MB	ÖÇ	ÖA	AÖY	MÖY	SÖY	EÖY	MAT	ÖYT
Mesleki	1								
Bağlılık									
Özverili	,42**	1							
çalışma									
Öğrencilere	,40**	,62**	1						
Adanma									
Akademik	,24**	,48**	,46**	1					
Öz Yeterlik									
Mesleki	,38**	,48**	,68**	,61**	1				
Özyeterlik									
Sosyal Öz	,35**	,38**	,57**	,47**	,58**	1			
Yeterlik									
Entelektüel	,27**	,44**	,54**	,58**	,52**	,52**	1		
Öz Yeterlik									
Mesleğe	,84**	,76**	,80**	,45**	,62**	,51**	,49**	1	
Adanmışlık									
Toplam									
Öz Yeterlik	,37**	,54**	,70**	,78**	,81**	,82**	,83**	,64**	1
İnancı									
Toplam									

** $p < 0.01$

Öğretmenlerin mesleğe bağlılık puanları ile öğrencilere adanmışlık ($r=.40$; $p < .01$) ve özverili çalışma ($r=.42$; $p < .01$) puanları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Mesleğe adanmışlık toplam puanı ile alt boyutları olan mesleğe bağlılık ($r=.84$; $p < .01$); özverili çalışma ($r=.76$; $p < .01$) ve öğrencilere adanmışlık ($r=.80$; $p < .01$) puanları arasında pozitif yönlü ve güçlü anlamlı bir ilişki vardır. Mesleğe adanmışlık ölçeği puanları ile akademik öz yeterlik ($r=.45$; $p < .01$), öz yeterlik ($r=.62$; $p < .01$), sosyal öz yeterlik ($r=.51$; $p < .01$), entelektüel öz yeterlik ($r=.49$; $p < .01$) ve öz yeterlik inancı ($r=.64$;

$p<.01$) toplam puanları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Öz yeterlik inancı toplam puanı ile akademik öz yeterlik ($r=.78$; $p<.01$), mesleki öz yeterlik ($r=.81$; $p<.01$), sosyal öz yeterlik ($r=.82$; $p<.01$), entelektüel öz yeterlik ($r=.83$; $p<.01$) alt boyutları arasında pozitif yönlü ve güçlü anlamlı ilişkiler vardır. Akademik öz yeterlik ile mesleki öz yeterlik ($r=.61$; $p<.01$), sosyal öz yeterlik ($r=.47$; $p<.01$), entelektüel öz yeterlik ($r=.58$; $p<.01$) puanları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Mesleki öz yeterlik ile sosyal öz yeterlik ($r=.58$; $p<.01$), entelektüel öz yeterlik ($r=.52$; $p<.01$) puanları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Mesleğe adanmışlığa mesleki öz yeterliğin etkisine yönelik basit regresyon analizi sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Mesleğe Adanmışlığa Mesleki Öz Yeterliğin Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Model		Tahmin Edilen Değişken: Mesleğe Adanmışlık								
Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	ShB	β	t	p	R	R ²	F	p
Özyeterlik	Sabit	.68	.05	.64	13.07	.00	.64	.41	170.95	.00

Öz yeterlik inancının mesleğe adanmışlığı yordamasına yönelik regresyon modeli $p<.05$ anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 7). Öz yeterlik inancı mesleğe adanmışlığı pozitif yönde ve orta düzeyde yordamaktadır. Mesleğe adanmışlıktaki varyansın $\%.41$ ’i öz yeterlik inancı değişkeni tarafından açıklanmaktadır ($R=.64$; $R^2=.41$; $p<.05$). Öz yeterlik inancı (bağımsız) değişkeninin β katsayısı $.64$ ’tir ($p<.05$). Öz yeterlik inancı mesleğe adanmışlık üzerinde etkilidir (anlamlılık değeri $p<.05$).

4. Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin mesleğe adanmışlık ve öz yeterlik inancı toplam puanları ile her iki ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının (Kozikoğlu, 2016) ve mesleğe bağlılıklarının (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020) yüksek olduğunu ortaya koyan bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının düşük olması mesleğiyle ilgili bir işi tamamlama çabası konularındaki eğilimlerine etkisi yüksek olabilen bir faktördür (Ford vd., 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olmasının öğrencileri için çaba gösterme ve yeni yöntemleri cesaretle uygulama gibi konularda öğretmen davranışlarına olumlu yansımaları olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak gerek sınıf gerek diğer branş öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık ve öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada ikinci olarak mesleğe adanmışlık ve öz yeterlik inancı ölçekleri toplam puanı ve alt boyutlara ait puanlarda öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin mesleğe bağlılık puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyan Gökbulut ve Gürtepe (2024), Kozikoğlu (2016) ve Turhan, Demirli ve Nazik’in (2012) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak Kozikoğlu ve Özcanlı’nın (2020), kadın öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğuna dair ulaştıkları farklı sonuçlar da mevcuttur. Bu durumun öğretmenlerin görev yaptıkları ortamlarla (Şehir merkezi, kırsal vb.) ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın üçüncü sonucunda öğretmenlerin mesleğe adanmışlık ölçeğinin *iş/mesleğe bağlılık* boyutunda aldıkları puanların branşa göre farklılaştığı, *mesleğe adanmışlık* ve öz yeterlik inancı ölçekleri toplam puanı ve diğer alt boyutlara ait puanlarının ise branşa göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Diğer branş öğretmenlerinin *mesleğe bağlılıkları*, sınıf öğretmenlerine göre yüksektir. Alanyazındaki çalışmaların bir kısmında mesleğe adanmışlık ölçeğinin toplam puan ve alt boyut puanlarının branşa ya da çalışılan kademeye göre farklılaşmadığı (Kozikoğlu, 2016; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020), bir kısmında ise ilkökul öğretmenlerinin *mesleğe adanmışlık* toplam puan ve alt puanlarının ilkökul öğretmenlerinin lehine farklılaştığı bulunmuştur (Örer, 2020). Ulaşılan bu farklı sonuçların öğretmenlerin *görev yaptıkları bölgelerde karşılaştıkları güçlükler*, *yönetici desteği*, *veli desteği*, *mesleki statü algısı*, *kariyer algısı* gibi faktörlerden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin *öz yeterlik inançları*, *mesleğe adanmışlık* ve *mesleğe adanmışlığın öğretime ve öğrenciye bağlılık*

bileşenlerine yönelik düzeylerinin sınıf veya diğer branş öğretmeni olmalarına göre değişmediği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sonucuna göre hizmet yılına bağlı olarak öğretmenlerin *özverili çalışma, akademik öz yeterlik inançlarının ve mesleğe adanmışlıklarının* farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. En yüksek puan alan grup 21-30 yıl tecrübeye sahip olan öğretmenlerdir. Önemli bir fark olmasa da 1-10 yıllık kıdemi olan öğretmenlerin akademik öz yeterlik ve mesleğe adanmışlık puanlarının 11-20 yıllık kıdemi olanlardan birkaç puan yüksek olması, genç öğretmenlerin yeteneklerini abartmaları veya başlangıçta öz yeterlik inancının yüksek olması ile ilişkili olabilir. Çünkü öğretmenler, mesleğin ilk yıllarında yeterliklerini abartma eğilimindedirler (Swan, Wolf ve Cano, 2011). Bir araştırmanın sonuçları ise birinci sınıf öğretmenlerinin mesleğe girişte yüksek olan öz yeterliklerinin ilk yıl sonunda düşüp sonra tekrar arttığını göstermiştir (Feng vd., 2019). Öz yeterlik inancının öğretmenliğe başlangıçta daha esnek olduğu düşünülmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Kim ve diğerlerinin (2014), araştırmaları ise hizmet yılının yeterlik inançları ile ilişkisine yönelik ayrıntılı bir bilgi sunmaktadır. Onların yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin matematik yeterlik inançlarının sahip olunan sertifika sayısı ve mesleki kıdeme göre zaman içinde arttığını, 11-15 yıl deneyimi olanların en yüksek matematik öz yeterliğine sahip olduklarını, sonra bu inancın düşmeye başladığını göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçları ise öğretmen akademik öz yeterlik inancının 11-20 yıl kıdeme sahip olanlarda düştüğüne, 21 yıl üstü kıdeme sahip olanlarda tekrar arttığına işaret etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada, Türkiye’de öğretmenlerin mesleğe yüksek bir öz yeterlik inancı ile başladıkları (1-10 yıl), geçen yıllar zarfında öz yeterlik inançlarının düştüğü (11-20 yıl) ve sonra bu inancın tekrar arttığı anlaşılmaktadır. 21-30 yıllık kıdemi olan öğretmenler kendilerini kıdemi daha az olanlara göre daha fazla mesleğe adanmış olarak görmekte, özverili çalıştıklarını düşünmekte ve akademik öz yeterliklerini de yüksek olarak algılama eğilimindedirler. Sonuç olarak öğretmenlerin hizmette geçirdikleri sürenin öz yeterlik inancı toplam puan üzerinde fark oluşturan bir değişken olmadığı; ancak mesleğe adanmışlık toplam puan üzerinde fark oluşturduğu söylenebilir.

Mesleğe bağlılığa yönelik Türkiye merkezli yapılan çalışmaların bir kısmında kıdeme göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Gökbulut ve Gürtepe, 2024; Örer, 2020). Bir çalışmada ise öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının 1-5 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine farklılaştığı, 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleğe bağlılık puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin başlangıçtaki öz yeterliklerinin düşük olması, onların mesleklerini özveriyle yürütme ve öğrencilerine adanmışlık düzeylerinin de düşük olmasına yol açabilir. Çünkü branşlarına yönelik yeterlik algısı düşük olan öğretmenler, hedefe yönelik uygun öğretim stratejileri belirleyip uygulamada yetersiz olabilir ve işleri için daha az çaba gösterebilir (Chacón, 2005) ve bu da öğrencilerin başarısının düşmesine bir neden oluşturabilir.

Öğretmen öz yeterlik algısının yüksek olmasının öğrenci başarısına ve iş tatminine etkisine yönelik kanıtlar (Caprara, vd., 2006), öğretmen öz yeterliğine odaklanmayı gerektirir. Öğretmen kaynaklı öğrenci başarısızlıklarının maliyetinin yüksek olabileceği ve öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşayarak öğrenme için çabadan ve öğrenmekten vazgeçebilecekleri de göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. 21-30 yıllık öğretmenlerin *akademik öz yeterlik, özverili çalışma ve mesleğe adanmışlık* toplam puanlarının yüksek olması da sadece meslekte edindikleri deneyim ve ustalıkla açıklanamaz. Bu durum Türkiye’de öğretmenlerin üç aşamalı bir kariyer basamağına ayrılmış olması (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen), tecrübeli öğretmenlerin başöğretmenlik statüsüne terfileriyle öğretmen ve uzman öğretmenlerden görece daha fazla ücret alması ve daha merkezi ve gelişmişliği yüksek okullarda görev yapmalarından da kaynaklanabilir. Türkiye’de 2022 yılında yürürlüğe konan *Aday Öğretmenlik ve Öğretmen Kariyer Basamakları Yönetmeliği’nin* (MEB, 2022) öğretmenlerin mesleki kabul düzeylerine ve mesleğe adanmışlıklarına etkisinin dikkatle ele alınması gerekmektedir. Aynı işi yapan öğretmenlerin farklı ücret almaları, özellikle daha düşük ücretle görev yapan öğretmenlerde tükenmişliğin artmasına; motivasyon, moral, adanmışlık ve öz yeterlik algılarının düşmesine de yol açabileceği göz ardı edilmemelidir. Düşük moral ve motivasyon ise onları öğrencileri için çabalamaktan vazgeçmeye itebileceği gibi kendilerini daha yetersiz değerlendirmelerine yol açabilir.

Araştırmanın beşinci sonucuna göre *mesleğe adanmışlık* ölçeğinin tüm alt boyutları ve toplam puanı ile pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu bulunmuştur. *Öz yeterlik ölçeği* toplam puan ile alt boyutları arasında yüksek düzey ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Öğretmen *mesleğe adanmışlık* ölçeği toplam puanı ile *öz yeterlik inancı* alt boyut ve toplam puanları arasında pozitif yönlü ve orta düzey ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. *Mesleğe bağlılık* alt boyutu ile, *akademik ve entelektüel öz yeterlilik* arasında düşük düzey ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre *mesleğe adanmışlık toplam puanı ile öğretmen öz yeterlik inancı toplam ve alt boyut puanları* arasında pozitif yönlü ve orta düzey ilişkiler olduğu bulunmuştur. *Öz yeterlik inancı* toplam puan ile *mesleğe adanmışlık* ölçeği alt boyutlarından *mesleğe bağlılık ve öz verili çalışma* arasında orta düzey ve pozitif yönlü, *öğrencilere adanmışlık* alt boyutu arasında pozitif yönlü ve yüksek düzey ilişkiler olduğu anlaşılmıştır. Yakın zamanda yapılan metaanaliz araştırmalarında ulaşılan *öz yeterlik inancıyla mesleğe bağlılık* arasında güçlü ilişkiler bulunduğu dair sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir (Chesnut ve Burley, 2015). İspir ve Yıldız (2023) da sınıf öğretmenlerinin *öz yeterlik inançlarıyla mesleğe bağlılıklarına yönelik çalışmalarında* orta düzey ilişkiler olduğunu raporlamışlardır. Bu sonuç da mevcut sonuçlarımızı desteklemektedir. *Öz yeterlik inancı ve mesleğe bağlılığın* birbiri ile ilişkili değişkenler olduğu söylenebilir.

Alanıyla ilgili bilgi, beceriye sahip olma, bunları sınıf içi davranışlara ve öğretici eylemlere yansıtabilme, öğretmenler için son derece gerekli olan yetkinliklerdir. Klassen ve Chiu (2011), yaptıkları bir araştırmada sınıfı yönetme konusunda öğretmenlerin öğretmen adaylarından daha özgüvenli olduklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin ustalaşmalarıyla mesleki ve akademik *öz yeterlik* bileşenlerine yönelik inançlarının kararlılık kazandığı ve mesleklerini şevkle yapmalarına yol açtığı düşünülebilir. Öğretmenlerin mesleki *öz yeterliklerinin* yüksek olduğu durumda meslekte kalma ve işini severek yapma eğilimlerinin yani mesleğe bağlılıklarının da arttığı bilinmektedir. Ayrıca yüksek mesleki *öz yeterlik*, işini her şeyden üstün tutarak nitelikli bir biçimde devam ettirme anlamına gelen *özverili çalışmaya* da olumlu etki edebilir. Diğer taraftan öğretmen *öz yeterliği* öğretmenin öğrenciyi tanıma, onların yeteneklerini keşif ve potansiyellerini gerçekleştirme, bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına koşulsuz yardım anlamına gelen öğrencileri için çabaya da katkı sağlayabilir. *Öz yeterlik inancı* yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin başarısı için gösterdikleri çaba ve sebat artabilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Özetle öğretmenlerin mesleki *öz yeterlikleriyle öğrencilere adanmışlıkları* arasında oldukça güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen altıncı sonuç, öğretmen *öz yeterlik inancının* mesleğe bağlılığın önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, konuyla ilgili önceki yıllarda yapılan araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir (İspir ve Yıldız, 2023; Ware ve Kirsantas, 2010). Ware ve Kirsantas'a (2010) göre bu sonuçlar, öğretmenleri meslekte tutmak açısından önem taşımaktadır. Uzun yıllardır araştırmalarda ele alınan *öz yeterlik inancı ve mesleğe bağlılık* arası ilişki, bu araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Öğretmenlerin mesleğe bağlılığında *öz yeterlik inancı* konusunun önemini korumaya devam ettiği söylenebilir. *Öz yeterliği* yüksek olan öğretmenlerin mesleklerini azim ve şevkle sürdürmeye devam edecekleri düşünülebilir.

5. Öneriler

Politika yapıcılar, öğretmen *öz yeterliğini* artırmaya yönelik önlemleri desteklemeye devam etmelidirler. Öğretmenlerin kendi mesleki ve kişisel gelişimlerine önem vermelerinin *öz yeterlik inançlarını* güçlendirmedeki katkıları göz ardı edilmemelidir. Öğretmenler buldukları her fırsatı değerlendirmeli ve mesleki eğitimlere katılmalıdırlar. Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerinin resmi girişimiyle öğretmenlerin mesleki eğitimlerine süreklilik kazandırılması önerilebilir. Bu amaçla her ilde hizmet içi danışma ve eğitim merkezleri kurulabilir. Araştırmacılar, gelecek çalışmalarda öğretmen *öz yeterliğinin* ve işe bağlılıklarının branşa ve kıdeme göre farklılaşmasına etki edebilecek görev güçlükleri, yönetici desteği, veli desteği, mesleki statü algısı vb. değişkenleri de dahil edebilirler. Ayrıca araştırmacılar, *öz yeterlik inancı ve mesleğe bağlılığın* yanı sıra olası ilişkili olduğu düşünülen mesleki tutum ve motivasyon gibi faktörlerin de hesaba katıldığı daha kapsamlı çalışmalara yönelebilirler. Öğretmenlerin mesleki ve akademik *öz yeterliklerinin* yanı sıra mesleğe adanmışlıklarına etki

edebilecek aldıkları kurs ve eğitim sayıları gibi değişkenlerin de gelecekteki araştırmalara dahil edilmesi önerilir. Öz yeterlik inancı ve mesleğe bağlılığın öğretmen adayları ve öğretmenlerde karşılaştırmalı olarak incelenmesi bu iki değişkenin oluşma sürecinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Mesleğe bağlılık ve öz yeterlikle ilişkili olabilecek öğretmen eğitimi sürecinin (rol modeller, öğretmenlik stajları, derslerde yapılan mikro eğitim uygulamaları gibi etkenlerin aracı rollerinin) ve hizmet içi kurs-eğitim gibi değişkenlerin gelecekteki araştırmalarda birlikte incelenmesi önerilebilir. Gelecekteki çalışmalarda öğretmenlerin mesleki öz yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıklarına karma yöntem araştırmalarla odaklanılabilir. Gelecekteki araştırmalarda öğretmen mesleğe adanmışlığına yönelik kapsamı iyi belirlenmiş ölçek geliştirme çalışmaları yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Ada, S., & Baysal, Z. N. (2013). Pedagojik-androgojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme [Pedagogicalandrogogic formation and teacher training in Turkey]. Pegem Akademi.
- Akın, U. (2021). Exploring the relationship between emotional labor and organizational commitment levels of teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91, 61-82.
- Attri, A. K., & Devi, N. (2017). Relationship between professional commitment and self-efficacy of secondary teacher educators. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(4), 42-44.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. W.H. Freeman
- Bray-Clark, N., & Bates, R. (2003). Self-efficacy beliefs and teacher effectiveness: Implications for professional development. *Professional Educator*, 26(1), 13-22.
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.001>
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Çelik, B., & Yıldız, Y. (2017). Commitment to the teaching profession. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(2), 93-97. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i2sip93>
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen öz yeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 1(20), 416-436.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>
- Feng, L., Hodges, T. S., Waxman, H. C., & Malatesha Joshi, R. (2019). Discovering the impact of reading coursework and discipline-specific mentorship on first-year teachers' self-efficacy: A latent class analysis. *Annals of Dyslexia*, 69, 80-98

- Firestone, W.A. & J.R. Pennell (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4) (1993), 489-525. <https://doi.org/10.3102/00346543063004489>
- Ford, T. G., Van Sickle, M. E., Clark, L. V., Fazio-Brunson, M., & Schween, D. C. (2017). Teacher self-efficacy, professional commitment, and high-stakes teacher evaluation policy in Louisiana. *Educational Policy*, 31(2), 202-248. <https://doi.org/10.1177/0895904815586855>
- Gordon, D., Bourke, T., Mills, R., & Blundell, C. N. (2024). Understanding how education reform influences pre-service teachers' teacher self-efficacy. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100338. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100338>
- Gökbulut, B., & Gürtepe, F. (2024). Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyi ile teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 319-334. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1242227>
- Gürbüz, S. & F. Şahin (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Felsefe-yöntem-analiz. [Research methods in social sciences. Philosophy-method-analysis]. Seçkin Yayıncılık.
- İspir, B., & Yıldız, A. (2023). Relationship Between Professional Attitudes and Professional Commitment of Classroom Teachers: The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy Belief. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 52(2), 528-555. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1215217>
- Kim, R., Sihn, H., & Mitchell, R. (2014). South Korean elementary teachers' mathematics teaching efficacy beliefs implications for educational policy and research. *Mathematics Education Trends and Research*, 2014, 1-17. <https://doi.org/10.5899/2014/metr-00052>
- 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, 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Kozikoğlu, İ. (2016). Analyzing the relationship between teachers' self-efficacy perceptions and their professional commitment levels. *European Journal of Education Studies*, 2(5), 15.
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl öğretme becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270- 290. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925>
- Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences* 15(4), 2614-2625
- MEB (2022). Aday öğretmenlik ve öğretmen kariyer basamakları yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm>
- Polat, Ç. M., Yıldız, K., & Yıldız, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1124-1160. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-1105108>
- Örer, H. (2020). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim yeterlik algıları, mesleki adanmışlık algıları ve mesleki dayanıklılık inançlarının incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Özel, Ş., Kaya, A., Ekinci, A., & Yılmaz, O. (2023). Okul müdürlerin iletişim becerilerinin öğretmen performans düzeylerine etkisi: öğretmenlik mesleğine adanmışlık aracılık rolü. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 374-384.

- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 229-239. <https://doi.org/10.1080/00220679809597548>
- Starnaman, S. M., & Miller, K. I. (1992). A test of a causal model of communication and burnout in the teaching profession. *Communication education*, 41(1), 40-53. <https://doi.org/10.1080/03634529209378869>
- Swan, B. G., Wolf, K. J., & Cano, J. (2011). Changes in teacher self-efficacy from the student teaching experience through the third year of teaching. *Journal of Agricultural Education*, 52(2), 128-139. <https://eric.ed.gov/?id=EJ955702>
- Şimşek, S., & Kobal, H. Y. (2022). Öğretmenlerin iş değerlerinin mesleğe bağlılık üzerindeki etkisi. *Turkish Studies-Economics, Finance, Politics*, 17(3).
- Tabachnick, L.S. Fidell (2013). Using multivariate statistics (sixth ed.). Pearson.
- Thommen, D., Grob, U., Lauermann, F., Klassen, R. M., & Praetorius, A. K. (2022). Different levels of context-specificity of teacher self-efficacy and their relations with teaching quality. *Frontiers in Psychology*, 13, 857526. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.857526>
- Tosun, T., & Çalışkan, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının kültür ve miras öğrenme alanına ilişkin pedagojik içerik bilgilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 2(1), 1-22.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen- Moran, M. & A. Woolfolk Hoy (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17 (7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Turhan, M., Demirli, C., & Nazik, G. (2012). Factors impacting class teachers' job commitment: The case of Elazig. *Istanbul Commerce University Journal of Social Sciences*, 21(1), 179-192.
- Wang, G., Strong, M., Zhang, S., & Liu, K. (2021). Preservice teacher professional commitment: A conceptual model and literature review. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103373. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103373>
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2010). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.303-310>
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2)
- Yıldırım, İ., & Tösten, R. (2020). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (36), 10-17.
- Yıldız, S. (2020). Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 463-482. <https://doi.org/10.18506/anemon.662930>
- Zee, M., Koomen, H. M., & de Jong, P. F. (2018). How different levels of conceptualization and measurement affect the relationship between teacher self-efficacy and students' academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 189-200. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.006>

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Makale Bilgi Formu	
Yazarın Katkıları	Yazarların katkısı eşittir.
Çıkar Çatışması Bildirimi	Yazar tarafından potansiyel çıkar çatışması bildirilmemiştir.
Destek/Destekleyen Kuruluşlar	Bu araştırma için herhangi bir kamu kuruluşundan, özel veya kâr amacı gütmeyen sektörlerden hibe alınmamıştır.
Etik Onay ve Katılımcı Rızası	“Öğretmenlerin Mesleğe Adanmışlıkları ile Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışma için etik kurul onayı alınmıştır (SAÜ eğitim etik kurulu 11.5.2023 tarih 19/9 sayılı onay). Yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmadığı yazar tarafından beyan edilmiştir.