

The Relationship Between Teachers' Professionalism and Their Level of Belief in Education

Tuğba ÇELİK (Teacher)

Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID: 0000-0002-5334-4742
tugbacelik348@gmail.com

Prof. Dr. Serkan ÜNSAL

Kahramanmaraş Sütçü İmam University-Türkiye
ORCID: 0000-0003-0367-0723
serkan-unsal09@hotmail.com

Abstract

This study aims to examine the relationship between teachers' professional competence and their level of belief in education. Using a correlational survey model, the population consisted of teachers from different disciplines working in public or private schools in the central districts of Şahinbey and Şehitkâmil in Gaziantep province during the 2023-2024 academic year. The sample of the study consisted of 544 teachers selected from the same population using simple random sampling. Data were collected through a "personal information form," a "teacher belief in education scale," and a "teacher professional competence scale." SPSS and AMOS software were used for data analysis, employing the "Pearson Correlation Test" and "Multiple Regression Analysis." According to the research results, teachers' professional professionalism was found to be "high" and their level of belief in education was found to be "medium." It was concluded that teachers received the lowest score in terms of professional professionalism in the personal development dimension and the highest score in the professional sensitivity dimension. The study found that teachers scored highest in terms of belief in education in the multidimensional development dimension and lowest in the individual differences dimension. Another finding of the study was that a weak positive relationship was detected between teachers' professional competence and their level of belief in education. According to the results of the multiple regression analysis conducted in the study to determine whether teachers' levels of professional competence predict their levels of belief in education, it was found that the regression model was significant and that the scores obtained from the sub-dimensions of teachers' professional competence explained approximately 12% of belief in education. Furthermore, the study found that when all variables were controlled for according to the regression equation, a 1-unit increase in institutional contribution scores increased belief in education scores by 0.292 units, while a 1-unit increase in personal development scores increased belief in education scores by 0.238 units. Again, according to the regression analysis results, a 1-unit increase in emotional labor scores increases belief in education scores by 0.068 units, while a 1-unit increase in professional sensitivity scores decreases belief in education scores by 0.309 units.

Keywords: Education, Teacher, Occupational professionalism, Belief




**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 16, No: 2, pp. 104-121

Research Article

Received: 03.05.2025
Accepted: 22.10.2025

This paper was checked for
plagiarism using

during the preview process and
before publication.

Copyright
This work is licensed under Creative
Commons Attribution 4.0



International License

Suggested Citation

Çelik, T. & Ünsal, S. (2025). The relationship between teachers' professionalism and their level of belief in education, *E-International Journal of Educational Research*, 16(2), 104-121. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1687145>

¹ This study was produced from a master's thesis titled "Examining the Relationship Between Teachers' Professionalism and Their Level of Belief in Education"

Extended Abstract

Problem: An individual's knowledge about a subject contributes to the formation of their beliefs about that subject (Rose and Schaffer, 2013). Teachers, as part of the education system, form their beliefs about education based on their acceptance of the defined objectives and the quality of the outcomes achieved at the end of the process (Yıldırım and Akın, 2017). The perspectives, attitudes, knowledge, and skills that teachers adopt in the teaching process encompass their beliefs about education (Görmez, 2015). In light of these explanations, it is possible to define belief in education as the teacher's belief in the education system and the goals and principles of education. Beliefs about any subject or field can also influence an individual's professional life (Erdal and Ok, 2012). It is quite difficult for teachers who lack confidence in education to achieve success in instilling the desired behaviors in individuals (Yazılıtaş, 2010). Therefore, it is considered necessary for teachers to believe in the education they provide (Argon and Cicioğlu, 2017).

In the literature, personality traits (Yazıcı, 2021), job satisfaction (Altinkurt and Yılmaz, 2014), autonomy (Karatay et al., 2020), perceptions of self-efficacy (Ekici, 2020), professional self-esteem (Polat and Balaban, 2021), teaching competencies (Demir, 2021), leadership team harmony (Gümüş, 2020), work-life balance (Yılmaz and Altinkurt, 2015), attitudes toward professional development (Eroğlu et al., 2018), and teachers' professional competence. Again, the literature includes studies examining emotional labor (Ergün and Argon, 2017), teaching motivations (Argon and Cicioğlu, 2017), idealism (Vicdan, 2021), organizational identification (Paksoy, 2021), self-efficacy (Kabakaş, 2019), job satisfaction (Akgül, 2023), job integration (Gün, 2017), job alienation (Sular, 2020), and job dependence (Nacar, 2019) with teachers' belief in education. However, it is considered a shortcoming that no research in the literature has been found that simultaneously addresses the relationship between teachers' belief in education and their professional competence. This study is expected to address this gap and serve as a guide for other studies that will examine the relationship between belief in education and different variables. At the same time, the study is expected to raise awareness of teachers' professional competence and their perceptions of belief in education, and this awareness is also expected to have a positive impact on educational outcomes. In this context, it is expected that the results obtained from the research will guide policymakers and institutions and organizations responsible for teacher education in terms of pre-service and in-service teacher training. In line with the stated importance, the research question was determined as "Is there a relationship between teachers' professional professionalism and their level of belief in education?" Furthermore, answers were sought to the following questions in line with the research problem question.

1. What is the level of teachers' perceptions of professional expertise?
2. What is the level of teachers' perceptions of belief in education?
3. What is the level of the relationship between teachers' professional expertise and their belief in education?

Method: In this study, a correlational survey model was used to examine the relationship between teachers' professional competence and their level of belief in education. The survey model covers surveys conducted on the entire population or on samples selected from the population for the purpose of making general inferences about the population (Karasar, 2014). In the correlational survey model, one of the types of survey models, there are at least two variables, and the relationship between these variables and the degree of the relationship are investigated (Büyüköztürk et al., 2014).

Findings: Teachers participating in the study have a moderate belief in education ($\bar{x}=2.66$). When examining the average scores obtained from the dimensions, it is seen that the sub-dimension with the highest average on the scale is "multidimensional development" and the dimension with the lowest average is "individual differences." However, teachers' belief in education was found to be moderate in the sub-dimensions of socialization ($\bar{x}=2.68$), multidimensional development ($\bar{x}=2.89$), and preparation for higher education ($\bar{x}=2.63$), and low in the sub-dimension of individual differences ($\bar{x}=2.41$).

A statistically significant ($p<0.05$) relationship was found between teachers' levels of professional competence and their levels of belief in education, and this relationship was found to be positive and weak (Büyüköztürk, 2017). When examining the results of the multiple regression analysis regarding the

prediction of teachers' belief in education by the dimensions of their professional competence, it is seen that the regression model is statistically significant and that the scores obtained from the sub-dimensions of teachers' professional competence explain approximately 12% of their belief in education ($F(4,539)=19.325, p<0.01$). In the regression model, the effect of the average scores obtained from the sub-dimensions of personal development, professional sensitivity, and contribution to the institution on the belief in education scores was significant ($p<0.05$), while the effect of the average scores obtained from the emotional labor sub-dimension on the belief in education was insignificant ($p>0.05$).

Conclusion and Discussion: The study concluded that there is a positive, meaningful, and low-level relationship between teachers' professional competence and their belief in education. This result can be interpreted as meaning that as participants' perceptions of professional competence increase, their perceptions of belief in education will also increase, and as their perceptions of professional competence decrease, their perceptions of belief in education will also decrease. Teachers' professional behavior demonstrates their emotional commitment to educational institutions and their willingness to spend time and energy on improving the quality of teaching (Tschannen-Moran, 2009). Furthermore, professional teachers are expected to be eager to educate their students (Snoek, 2010). Therefore, it can be said that teachers' professional professionalism will increase their professional beliefs. When examining the relationships between the subscales, the highest positive relationship was found between the subscales of "contributing to the institution" and "preparing for higher education," while the weakest negative relationship was found between the subscales of "professional sensitivity" and "individual differences." According to another result of the study, teachers' professional professionalism significantly predicts their belief in education. When this finding is evaluated, it shows that teachers' perceptions of their professionalism have an effect on their level of belief in education. In other words, teachers' professional performance of their duties also affects their belief in the realization of the general and specific goals of the education system. An examination of the regression coefficients of the study reveals that the independent variables' priority in terms of belief in education is in the dimensions of "contribution to the institution," "professional sensitivity," "personal development," and "emotional labor." The recommendations developed in line with the results of the study are listed below.

- Institutions and organizations responsible for teacher education can prepare pre-service and in-service training content aimed at increasing teachers' professional competence and belief in education.
- It has been observed that teachers score lowest in terms of professional competence on the personal development dimension. Structural arrangements can be made to increase teachers' personal development.
- Qualitative research can be conducted on the reasons why teachers' belief in education is not at a high level.
- This research is quantitative; other researchers may conduct studies using mixed research methods with different sample groups.
- This study examined the relationship between teachers' professional competence and their level of belief in education. Future studies may investigate the possible relationships between different variables.

Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tuğba ÇELİK (Öğretmen)

Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ORCID: 0000-0002-5334-4742
tugbacelik348@gmail.com

Prof. Dr. Serkan ÜNSAL

Kahramanmaraş Sütçü İmam University-Türkiye
ORCID: 0000-0003-0367-0723
serkan-unsal09@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada evreni, 2023-2024 eğitim öğretim yılı Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde resmi veya özel okullarda görev yapan farklı branşlardaki öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise aynı evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 544 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler "kişisel bilgi formu", "öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği" ve "öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS ve AMOS programlarından yararlanılmış ve analizlerde "Pearson Korelasyon Testi" ve "Çoklu Regresyon Analizi" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri "yüksek" eğitime inanma düzeyleri ise "orta" seviyede çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik anlamında en az puanı kişisel gelişim boyutunda en yüksek puanı ise mesleki duyarlılık boyutunda aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin eğitime inanma anlamında en yüksek puanı çok yönlü gelişim en az puanı ise bireysel farklılıklar boyutunda aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile eğitime inanma düzeyleri arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin eğitime inanma düzeylerini yordamasına yönelik yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre regresyon modelinin anlamlı ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri alt boyutlarından alınan puanların eğitime inanmanın yaklaşık % 12'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada; regresyon eşitlik denklemine göre tüm değişkenlerin kontrolü sağlandığında kuruma katkı puanlarında meydana gelen 1 birimlik artış eğitime inanma puanlarını 0.292 birim arttırmakta, kişisel gelişim puanlarında meydana gelen 1 birimlik artış eğitime inanma puanlarını 0.238 birim arttırmaktadır. Yine regresyon analizi sonucuna göre, duygusal emek puanlarında meydana gelen 1 birimlik artış eğitime inanma puanlarını 0.068 birim artırırken; mesleki duyarlılık puanlarında meydana gelen 1 birimlik artış eğitime inanma puanlarını 0.309 birim azalttığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Mesleki profesyonellik, İnanma




**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 16, No: 2, ss. 104-121

Araştırma Makalesi

Gönderim: 03.05.2025
Kabul: 22.10.2025

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce  iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright
Bu çalışma Creative Commons Attribution 4.0  Uluslararası Lisansı altında lisanslanmıştır

Önerilen Atıf

Çelik, T. ve Ünsal, S. (2025). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 16(2), 104-121. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1687145>

GİRİŞ

Eğitim, eski çağlardan günümüze kadar toplumların üzerinde önemle durduğu konulardan biri olmuştur. Bu önemden dolayı alanyazında eğitim ile ilgili birçok tanım yer almaktadır. Eğitim, kişinin gözlenebilen ya da gözlenemeyen davranışlarında yaşantılar yoluyla kasıtlı ve istendik değişiklikleri meydana getirme süreci (Ertürk, 2016), bireylerin bilgi, beceri, değer donanımlarını ve sosyalliğini sağlamak için bireyin doğumundan başlayıp yaşamının sonuna kadar devam eden karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Baki, 2000). Aynı zamanda eğitim, bireylerin çağın gerektirdiği bilgi ile becerileri edinmesini, çağdaş dünyanın bir parçası haline gelmesini, bireyin ve toplumun gelişimini sağlama sürecidir (Çelikten vd., 2005; Toprakçı, 2015). Eğitim sistem olarak birçok alt sistem ve ögeden oluşsa da öğretmenler eğitim sisteminin önemli ve vazgeçilmez ögesidir. Diğer bir ifade ile öğretmenler eğitim sisteminin temel ögesidir (Battal, 2005; Güven, 2010). Eğitim sisteminin temel ögesi olan öğretmenlerin, bireylerin eğitim gereksinimlerini profesyonel olarak giderme konusunda önemli sorumlulukları bulunmaktadır (Ayas, 2009). Bu sorumluluklar, birey ve toplumların hayatına yön verme, sosyal hayatın devamlılığını sağlamak için bilgi, beceri, değer ve tutumları bir sonraki nesile aktarma, bireylerin aydınlanmasına katkı sağlama, kapasitelerinin gelişimine yardımcı olma, öğrenme ve öğretme ortamını hazır hale getirme ve kaliteli bir eğitim sürecini planlamadır (Ünsal, 2018). İyi bir öğretmenin, söz konusu rol ve sorumlulukları etkin bir biçimde yerine getirmesi beklenir (Toprakçı ve Ersoy, 2008).

Profesyonel olarak nitelendirilen öğretmenden çeşitli ihtiyaçları olan öğrencilerine ilgi göstermesi, sahip olduğu mesleki bilgilerinin yanında uygun öğretim yöntemlerini kullanabilmesi ve öğrencilerinin kendi değer sistemlerini geliştirebilmelerine katkı sağlaması beklenmektedir (Avolos, 2011). Mesleki açıdan profesyonel bir öğretmen, kendi kişisel gelişimlerine önem veren, çalıştığı kurum için tüm donanımlarını kullanarak fayda sağlayan, mesleki açıdan sorumluluk sahibi duyarlı ve meslek hayatında duygularını yönetebilme becerilerine sahip olabilen öğretmendir (Yılmaz ve Altinkurt, 2014). Bu açıdan profesyonel öğretmen, mesleğini duygulardan bağımsız olarak gerçekleştirmemekte, duygularını doğru zamanda doğru bir şekilde kullanmaktadır (Ergün ve Argon, 2017). Hatta iyi bir öğretmen olmanın yolu olumlu duygulara sahip olmaktan geçmektedir (Hargreaves, 1998).

Bireyin bir konu hakkındaki bilgisi bireyin o konu hakkındaki inançlarının oluşmasına katkı sağlar (Rose ve Schaffer, 2013). Eğitim sisteminin bir parçası olan öğretmenlerin belirlenen amaçlara ve süreç sonunda elde edilen çıktılarının hedeflenen nitelikte olduğuna dair kabulleri, eğitime dair inançlarını oluşturmaktadır (Yıldırım ve Akın, 2017). Öğretmenlerin öğretim sürecinde benimsemiş olduğu perspektifler, tutumlar, bilgi ve beceriler eğitime yönelik inançlarını kapsamaktadır (Görmez, 2015). Bu açıklamalar ışığında eğitime olan inanmayı, öğretmenin eğitim sistemi ile eğitimin amaç ve ilkelerine olan inancı şeklinde tanımlamak mümkündür. Herhangi bir konu veya alan ile ilgili inanma durumu, bireyin mesleki yaşantısı üzerinde de etkili olabilmektedir (Erdal ve Ok, 2012). Eğitime güveni yetersiz olan öğretmenin, bireylerde istenen davranışları kazandırmada başarıyı yakalayabilmesi oldukça güçtür (Yazılıtaş, 2010). Bundan dolayı öğretmenlerin verdikleri eğitime inanmaları gerekli görülmektedir (Argon ve Cicioğlu, 2017).

İnançlar, performansın daha yüksek bir seviyeye ulaşmasında yönlendirici gücü oluşturur (Akgül, 2023). Eğitimin çıktılarında inancı olan öğretmenler diğer öğretmenlere kıyasla öğrenciler üzerinde daha çok olumlu etkide bulunabilmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Öğretmenlerin eğitime dair inançlarının yeterli olması; motivasyonlarının yükselmesine, mesleklerini benimsemelerine ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Tunca vd., 2015). Öğretmenlerin sahip oldukları inançlar, öğretmenlerde öğrencilerin potansiyellerini keşfederek onlara inanmalarını sağlayarak öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak stratejiler geliştirme isteği de uyandıracaktır (Gün, 2017). Aynı zamanda inançlar, öğretmenlerin değişime ve yeniliğe açık öğrenenler olmalarına, eğitime yönelik motivasyonlarının artmasına, karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine, kendi uzmanlıklarını sürekli geliştirmeye çalışarak daha iyi öğretim deneyimi sunabilmelerine katkı sağlayacaktır (Birinci, 2019). Bunun yanında öğretmenlerin verdikleri eğitime olan inançları yalnızca öğretmenin mesleki gelişim ve kişisel gelişimini etkilememekte öğrenen bireyin motivasyonuna ve başarısına da etki etmektedir (Yıldırım ve Üstüner, 2024). Eğitimin niteliği üzerinde öğretmenlerin eğitime yönelik sahip oldukları inançları da etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin mesleğine, öğrenciye ve görev yaptığı kuruma yönelik sahip oldukları inanışları öğrenci öğrenmesine büyük ölçüde etki etmektedir (Küçükahmet, 2003; Toprakçı, 2012).

Öğretmenlerin eğitimle kazandırılmak istenenlere dair inancı, onların yaptıkları iş ve öğrenen bireyin gelişimi açısından ilişki kurabilmelerine olanak sağlamakta ve bunlar arasında kurulabilen bağ sonucu öğretmenlerin mesleklerinde daha çok özverili olmalarına, çaba harcamalarına ve işlerini sahiplenmelerine katkı sağlayacaktır (Yıldırım ve Akin, 2017). Bu bağlamda eğitimin gücüne inanan öğretmenlerin olması ve bu hususun oluşturacağı etki eğitimin sonuçlarına pozitif yansiyacaktır (Gün, 2017). Aynı zamanda eğitimin faydalı getirilerine inancı olan bir öğretmen diğer öğretmenlere kıyasla kişisel ve mesleki gelişimlerini önemsemeye, alanlarına ait gelişmeleri daha yakından izlemeye yönelik yüksek motivasyona sahip olmaktadır (Akbaba, 2006; Jones ve Carter, 2007).

Öğretmenlerin başarılı olarak mesleklerinde doyumunu yakalayabilmeleri, onların bilgilerini uygulamaya geçirebilme becerilerine ve mesleğin isteklerine yönelik sahip oldukları inançlarına bağlıdır (Bodur, 2006). Bu noktada eğitim görevini üstlenen öğretmenin profesyonelliği önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin düşünceleri ve inandıkları, yaptıklarını şekillendirerek öğrenme çıktılarını etkilemektedir (Wu vd., 2011). Öğretmenlerin inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında simbiyotik bir ilişki vardır- ikisi karşılıklı olarak birbirini şekillendirir- (Van Driel vd., 2007). Bu nedenle öğretmenlerin eğitime inanma algılarının ve mesleki profesyonelliklerinin birbirlerini besleyebilen yapılar olabileceği düşünülmektedir.

Alanyazında kişilik özellikleri (Yazıcı, 2021), iş doyumunu (Altınkurt ve Yılmaz, 2014), özerklik (Karatay vd., 2020), öz yeterlik algıları (Ekici, 2020), mesleki benlik saygıları (Polat ve Balaban, 2021), öğretim yeterlikleri (Demir, 2021), lider ekibi uyumu (Gümüş, 2020), iş yaşam dengeleri (Yılmaz ve Altınkurt, 2015), mesleki gelişime yönelik tutumlar (Eroğlu vd., 2018) ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Yine alanyazında duygusal emek (Ergün ve Argon, 2017), öğretme motivasyonları (Argon ve Cicioğlu, 2017), idealistlik (Vicdan, 2021), örgütsel özdeşleşme (Paksoy, 2021), özyeterlik (Kabakaş, 2019), iş doyumunu (Akgül, 2023), işle bütünleşme (Gün, 2017), işe yabancılaşma (Sular, 2020), işe bağımlılık (Nacar, 2019) ile öğretmenlerin eğitime inanmaları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Ancak alanyazında öğretmenlerin eğitime inanmaları ile mesleki profesyonellikleri arasındaki ilişkiyi birlikte ele alan araştırmaya rastlanılmaması eksiklik olarak görülmüştür. Bu araştırmanın söz konusu eksikliği gidermenin yanı sıra eğitime inanma ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi konu edinecek başka araştırmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmanın öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ve eğitime inanma algılarına yönelik bir farkındalık oluşturması ve bu farkındalığın da eğitim çıktılarına pozitif yansması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçların politika yapıcılara ve öğretmen eğitiminden sorumlu kurum ve kuruluşlara hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme bakımından yol göstermesi de beklenmektedir. Belirtilen önem doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi "Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile eğitime inanma düzeyleri arasında ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın problem sorusu doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin eğitime inanma algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile eğitime inanmaları arasındaki ilişki ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, eğitime inanmalarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırmaya ait model, yöntem, evren, örneklem, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan teknik bilgiler yer almaktadır.

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, evren hakkında genel bir çıkarımda bulunma amaçlı evrenin bütünü veya evrenden seçilebilen örnek veya örneklerle çalışılan taramaları kapsar (Karasar, 2014). Tarama modellerinin türlerinden olan ilişki tarama

tarama modelinde en az iki değişken bulunmakta ve bu değişkenler arasındaki ilişki, ilişkinin derecesi araştırılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014).

2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılı Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde resmi veya özel okullarda görev yapmakta olan farklı branşlardaki öğretmenler oluşturmaktadır. 2024 yılı itibariyle Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün internet sayfasında paylaşılan verilere göre Gaziantep'in Şahinbey ilçesinde 13.307, Şehitkâmil ilçesinde 10.148 olmak üzere merkez ilçelerde toplam 23.455 öğretmen görev yapmaktadır. Evreni temsil edebilecek örneklemin büyüklüğü için %95 güven aralığı 0.05 hata düzeyi ve t'de 1.96'ya karşılık gelen değer aşağıda verilen denklemde yerine yazıldığında hesaplamalar sonucunda en az 378 katılımcı olması yeterli görülmektedir (Karasar, 2014). Bu bağlamda araştırma sürecinde katılımcı olarak 544 öğretmene ulaşılarak veri analizleri gerçekleştirilmiştir.

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq}$$

Denklem 1' de yer alan sembollere ait açıklamalar aşağıda verilmiştir.

N: Evren büyüklüğü

n: Örneklem büyüklüğü

p: İncelenen olayın gerçekleşme olasılığı

q: İncelenen olayın gerçekleşmeme olasılığı

t : Belirli anlamlılık düzeyinde t tablosuna göre bulunan teorik değer

d: Hata payı

$$n = \frac{23455 \cdot (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{(0,05)^2 \cdot (23455 - 1) + (1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}$$
$$n = \frac{22.526,182}{59,5954} = 377,9852$$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda verilen Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özellikleriyle ilgili bilgiler

| Değişken | Kategori | f | % |
|-----------------|-----------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 324 | 59.6 |
| | Erkek | 220 | 40.4 |
| Öğrenim durumu | Lisans | 431 | 79.2 |
| | Lisansüstü | 113 | 20.8 |
| Okul türü | Anaokulu | 70 | 12.9 |
| | İlkokul | 202 | 37.1 |
| | Ortaokul | 168 | 30.9 |
| | Lise | 104 | 19.1 |
| Branş | Branş öğretmeni | 289 | 53.1 |
| | Sınıf öğretmeni | 173 | 31.8 |
| | Okul öncesi | 82 | 15.1 |
| Hizmet süresi | 1-5 yıl | 206 | 37.9 |
| | 6-10 yıl | 109 | 20 |
| | 11-15 yıl | 68 | 12.5 |
| | 16-20 yıl | 58 | 10.7 |
| | 21-25 yıl | 54 | 9.9 |
| 26 yıl ve üzeri | 49 | 9 | |

Tablo 1'de öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, okul türü, branş ve hizmet süresi değişkenleri ile ilgili frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır. Verilere göre araştırmaya 324 kadın (%59.6), 220 erkek (%40.4) öğretmen katıldığı, katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarının 431'nin (%79.2) lisans, 113'ünün (%20.8) lisansüstü program mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 70' i (%12.9) anaokulunda,

202'si (%37.1) ilkökulda, 168'i (%30.9) ortaokulda, 104'ü (%19.1) de liselerde görev yapmaktadır. Branş değişkenine göre öğretmenlerin 289'unun (%53.1) branş öğretmeni, 173'ünün (%31.8) sınıf öğretmeni, 82'sinin (%15.1) okul öncesi öğretmeni olduğu görülmektedir. Meslekte 206 öğretmen 1-5 yıl (%37.9), 109 öğretmen 6-10 yıl (%20), 68 öğretmen 11-15 yıl (%12.5), 58 öğretmen 16-20 yıl (%10.7), 54 öğretmen 21-25 yıl (%9.9), 49 öğretmen 26 yıl ve üzerinde (%9) hizmet süresine sahiptir.

3. Verilerin Toplanması

Araştırma için, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 05/05/2023 tarih ve 2023-15 sayılı kararıyla etik kurul kararı sonrası ölçeklerin öğretmenlere uygulanması için Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğüne araştırma izni için başvurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır. Bununla birlikte ölçekleri, bu çalışmada kullanılabilme amacıyla ölçeği geliştiren araştırmacılardan e-posta aracılığıyla izinler istenmiştir. İzinlerin alınmasından sonra okul idarecileri ve öğretmenlerin uygun zaman dilimleri tespit edilerek gönüllü olan öğretmenlere veri toplama araçları dağıtılmış ve ölçeklerin doğru bir şekilde cevaplandırılması için gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

3.1. Veri Toplamada Kullanılan Araçlar

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama sürecinde kullanılan araçlar ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Veri toplamada, araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgileri içeren "Kişisel Bilgi Formu", öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemek için Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği" ve öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini belirlemek için Akin ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır.

3.1.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini içeren kişisel bilgi formunda cinsiyet, öğrenim durumu, okul türü, branş ve hizmet sürelerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

3.1.2. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ölçeği

Araştırmada kullanılan "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri Ölçeği" Yılmaz ve Altinkurt (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin faktörleri ve faktörlerde hangi maddelerin yer aldığı ile ilgili bilgiler Tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ölçeğinin alt boyutları ve ilgili maddeler

| Boyut isimleri | İlgili maddeler | Madde toplamı |
|--------------------|-------------------------|---------------|
| Kişisel gelişim | 1,2,3,4,5 | 5 |
| Mesleki duyarlılık | 6,7,8,9,10 | 5 |
| Kuruma katkı | 11,12,13,14,15,16,17,18 | 8 |
| Duygusal emek | 19,20,21,22,23,24 | 6 |
| Toplam | | 24 |

Tablo 2 incelendiğinde kişisel gelişim ve mesleki duyarlılık boyutlarının 5, kuruma katkı boyutunun 8, duygusal emek boyutunun 6 madde içerdiği ve ölçeğin toplam 24 maddeden oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin ölçek maddelerine katılım seviyelerini veren puan sınırlarına ait bilgiler Tablo 3' te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin ölçek madde ifadelerine katılım seviyelerini veren puan sınırları

| İfade | Puan | Aralık | Değerlendirme |
|---------------------------|------|-----------|---------------|
| Kesinlikle katılmıyorum | 1 | 1.00-1.80 | Çok düşük |
| Katılmıyorum | 2 | 1.81-2.60 | Düşük |
| Orta derecede katılıyorum | 3 | 2.61-3.40 | Orta |
| Katılıyorum | 4 | 3.41-4.20 | Yüksek |
| Kesinlikle katılıyorum | 5 | 4.21-5.00 | Çok yüksek |

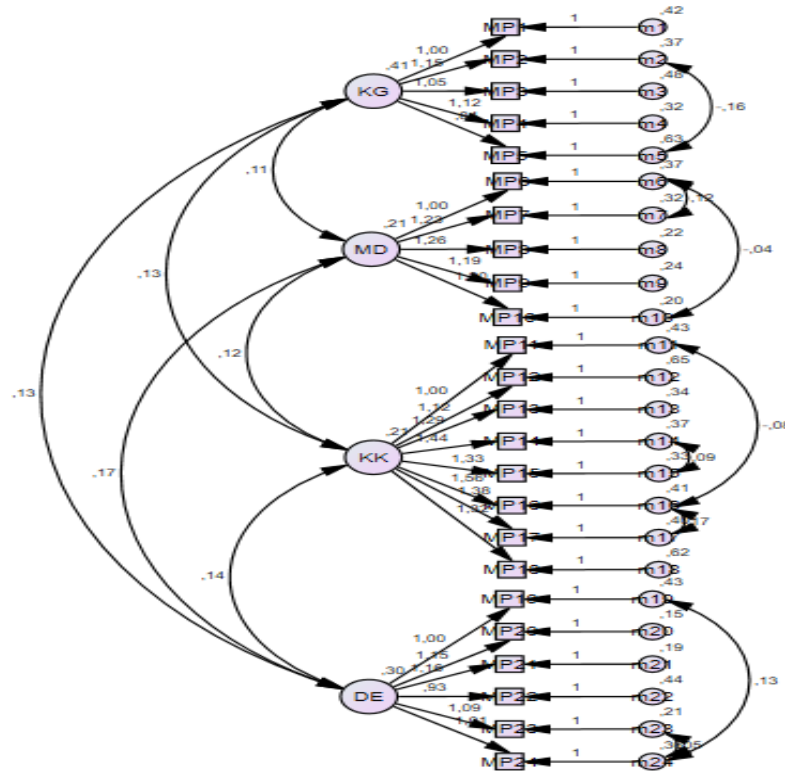
Tablo 3 incelendiğinde 5'li likert tipinde hazırlanmış ölçekteki bütün maddelerin puanlanmasında 1 değeri "Kesinlikle katılmıyorum", 2 değeri "Katılmıyorum", 3 değeri "Orta derecede katılıyorum", 4 değeri "Katılıyorum", 5 değeri de "Kesinlikle katılıyorum" u ifade etmektedir. Ölçek genelinden elde edilen puanların yüksek olması öğretmenlerin mesleki profesyonellik seviyelerinin yüksek olduğunu

göstermektedir. Ayrıca bu araştırmada bulunan değerler ile ölçeğin orijinalindeki iç tutarlılık değerleri alt boyut bazlı incelenerek Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ölçeğinin alt boyutları ve geneline ilişkin Cronbach Alfa(α) iç tutarlılık katsayıları

| Boyut isimleri | Ölçeğin orijinal değerleri | Araştırmanın değerleri |
|--------------------------------------|----------------------------|------------------------|
| Kişisel gelişim | 0.79 | 0.82 |
| Mesleki duyarlılık | 0.74 | 0.85 |
| Kuruma katkı | 0.86 | 0.86 |
| Duygusal emek | 0.80 | 0.87 |
| Mesleki profesyonellik geneli | 0.90 | 0.92 |

Tablo 4’te verilen değerler incelendiğinde ölçeğin alt boyut bazlı iç tutarlılık katsayılarının kişisel gelişim için ($\alpha = 0.82$), mesleki duyarlılık için ($\alpha = 0.85$), kuruma katkı için ($\alpha = 0.86$), duygusal emek için ($\alpha = 0.87$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçek genelinde iç tutarlılık katsayısı $\alpha = 0.92$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinin geçerliliğini doğrulamak için AMOS 24 programından yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucu elde edilen model aşağıda verilen Şekil 1’de gibidir.



Şekil 1. Mesleki profesyonellik ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

Faktör Analizi sonuçlarına göre CMIN/DF değerinin 0-5 aralığında (CMIN/DF=3.230), RMSEA değerinin 0.08 den küçük olması (RMSEA=0.064), CFI değerinin 0.90 dan büyük olması (CFI=0.917) araştırmada kullanılacak ölçek modelinin kabul seviyesinde olduğuna işaret eder (Kline, 2015).

3.1.3. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği

“Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği” Yıldırım ve Akın (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin faktörleri ve faktörlerde hangi maddelerin yer aldığı ile ilgili bilgiler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin alt boyutları ve ilgili maddeler

| Boyut isimleri | İlgili maddeler | Madde toplamı |
|-------------------------------|-------------------------------------|---------------|
| Toplumsallaştırma | 12,13,14,15,16,19,20,21,22,23,24,25 | 12 |
| Bireysel farklılıklar | 5,6,7,8,10 | 5 |
| Çok yönlü gelişim | 1,2,3,4,11 | 5 |
| Üst öğrenime hazırlama | 9,17,18 | 3 |
| Toplam | | 25 |

Tablo 5 incelendiğinde toplumsallaştırma alt boyutunun 12, bireysel farklılıklar ve çok yönlü gelişim alt boyutlarının 5, üst öğrenime hazırlama boyutunun 3 madde içerdiği ve ölçeğin toplam 25 maddeden oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin ölçek maddelerine katılım seviyelerini veren puan sınırlarına ait bilgiler Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin ölçek madde ifadelerine katılım seviyelerini veren puan sınırları

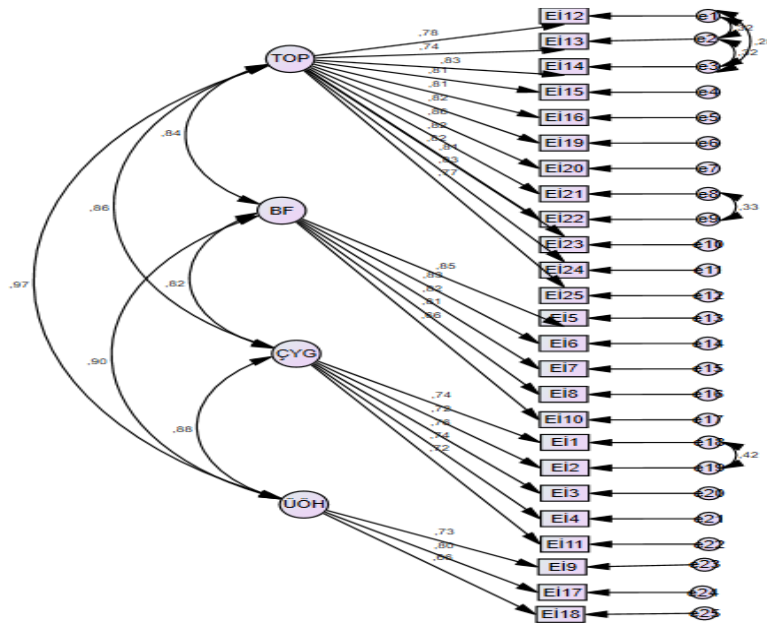
| İfade | Puan | Aralık | Değerlendirme |
|--------------------------|------|-----------|---------------|
| Hiç katılmıyorum | 1 | 1.00-1.80 | Çok düşük |
| Çok az katılıyorum | 2 | 1.81-2.60 | Düşük |
| Orta düzeyde katılıyorum | 3 | 2.61-3.40 | Orta |
| Büyük ölçüde katılıyorum | 4 | 3.41-4.20 | Yüksek |
| Tamamen katılıyorum | 5 | 4.21-5.00 | Çok yüksek |

Tablo 6 incelendiğinde 5 ‘li likert yapısında hazırlanmış ölçekteki bütün maddelerin puanlanmasında 1 değeri “Hiç katılmıyorum”, 2 değeri “Çok az katılıyorum”, 3 değeri “Orta düzeyde katılıyorum”, 4 değeri “Büyük ölçüde katılıyorum”, 5 değeri ise “Tamamen katılıyorum” u ifade etmektedir. Ölçek genelinden elde edilen puanların yüksek olması öğretmenlerin eğitime inanma seviyelerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu araştırma için bulunan değerler ile ölçeğin orijinalindeki iç tutarlılık değerleri alt boyut bazlı incelenerek Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin Cronbach Alfa(α) iç tutarlılık katsayıları

| Boyut isimleri | Ölçeğin orijinal değerleri | Araştırmanın değerleri |
|------------------------|----------------------------|------------------------|
| Toplumsallaştırma | 0.94 | 0.96 |
| Bireysel farklılıklar | 0.88 | 0.89 |
| Çok yönlü gelişim | 0.87 | 0.87 |
| Üst öğrenime hazırlama | 0.69 | 0.77 |
| Eğitime inanma geneli | 0.96 | 0.97 |

Tablo 7’de verilen değerler incelendiğinde ölçeğin alt boyut bazlı iç tutarlılık katsayılarının toplumsallaştırma için ($\alpha =0.96$), bireysel farklılıklar için ($\alpha =0.89$), çok yönlü gelişim için ($\alpha =0.87$), üst öğrenime hazırlama için ($\alpha =0.77$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte güvenilirlik analizi sonucunda ölçek genelinde iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.97$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeğinin geçerliliğini doğrulamak için AMOS 24 programından yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucu elde edilen model aşağıda verilen Şekil 2’ deki gibidir.



Şekil 2. Eğitime inanma ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

Faktör Analizi sonuçlarına göre CMIN/DF değerinin 0-5 aralığında (CMIN/DF=3.521), RMSEA değerinin 0.08 den küçük olması (RMSEA=0.068), CFI değerinin 0.90 dan büyük olması (CFI=0.94) araştırmada kullanılacak ölçek modelinin kabul seviyesinde olduğuna işaret eder (Kline, 2015).

4. Veri analizi

Araştırmada eğitime inanma ve mesleki profesyonellik ölçeklerinden elde edilen verileri analiz etmek için SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizlerinde 0.05 anlamlılık düzeyinde %95 güven aralığı kabul edilerek gerekli analizler yapılmıştır. Araştırma sorusunun "Eğitime İnanma" ile "Mesleki Profesyonellik" düzeyleri ölçeklerin alt boyutları ve tamamı için normal dağılım gösterip göstermediğini araştırmak için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayılarına bakılmıştır. Eğitime inanma ölçeğinin çarpıklık değeri 0.22, basıklık değeri 0.055; mesleki profesyonellik ölçeğinin çarpıklık değeri -0.096, basıklık değeri -0.173 olarak tespit edilmiştir. Bu noktada elde edilen bulgular incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Büyüköztürk vd, 2017). Eğitime inanma ve mesleki profesyonellik düzeylerinin arasındaki ilişki durumunun saptanması aşamasında Pearson Korelasyon testinden yararlanılarak ilişki katsayısı hesaplanmıştır. Mesleki profesyonellik bağımsız değişkeninin, eğitime inanma bağımlı değişkenini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi varsayımlarından Durbin-Watson ve VIF değerleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Bağımsız değişkenlerin Durbin-Watson değerleri

| Değişken | VIF | Durbin-Watson |
|--------------------|-------|---------------|
| Kişisel gelişim | 1.242 | |
| Mesleki duyarlılık | 1.756 | 1.973 |
| Kuruma katkı | 1.560 | |
| | 1.885 | |

Bağımsız değişken: Kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı, duygusal emek
Bağımlı değişken: Eğitime inanma

Tablo 8' de verilen katsayı değerleri incelendiğinde VIF değer katsayısının 10'dan küçük olması çoklu bağlantı problemi olmadığını, Durbin Watson değerlerinin 1-3 aralığında olması otokorelasyon şartlarını sağladığını göstermektedir (Field, 2009). Ulaşılan bu sonuçlardan hareketle kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı ve duygusal emek bağımsız değişkenlerinin, bağımlı değişken olan eğitime inanma düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmasına karar verilmiştir.

BULGULAR

Bu kısımda, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile eğitime inanma algı düzeylerinin ne seviyede olduğuna, bu değişkenlerin arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığına ve öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin eğitime inanma algı düzeylerini ne kadar yordadığına yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır.

1. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ilgili bulgular

Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin ne derecede olduğu belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeğinde bulunan maddelerin tamamı için oluşan standart sapma ve ortalama değerler tespit edilmiş olup elde edilen bulgular aşağıda verilen Tablo 9' da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri

| Boyut isimleri | \bar{X} | ss |
|-------------------------------|-----------|------|
| Kişisel gelişim | 3.43 | 0.72 |
| Mesleki duyarlılık | 4.34 | 0.59 |
| Kuruma katkı | 3.78 | 0.64 |
| Duygusal emek | 4.15 | 0.62 |
| Mesleki profesyonellik geneli | 3.92 | 0.49 |

Tablo 9' da verilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri yüksek derecededir (\bar{X} =3.92). Boyutlardan alınan ortalama puanlar incelendiğinde ölçekte en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun "mesleki duyarlılık" en az ortalamaya sahip boyutun da "kişisel gelişim" olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri kişisel gelişim (\bar{X} =3.43), kuruma katkı (\bar{X} =3.78), duygusal emek (\bar{X} =4.15) alt boyutlarında yüksek düzey; mesleki duyarlılık (\bar{X} =4.34) alt boyutunda ise çok yüksek düzey olarak tespit edilmiştir.

2. Eğitime inanma düzeyleri ile ilgili bulgular

Araştırmada öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ne derecede olduğu belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin eğitime inanma ölçeğinde bulunan maddelerin tamamı için oluşan standart sapma ve ortalama değerler tespit edilmiş olup elde edilen bulgular aşağıda verilen Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri

| Boyut isimleri | \bar{X} | SS |
|------------------------|-----------|------|
| Toplumsallaştırma | 2.68 | 0.82 |
| Bireysel farklılıklar | 2.41 | 0.83 |
| Çok yönlü gelişim | 2.89 | 0.82 |
| Üst öğrenime hazırlama | 2.63 | 0.81 |
| Eğitime inanma geneli | 2.66 | 0.76 |

Tablo 10'da verilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenler eğitime orta derecede inanmaktadırlar ($\bar{X}=2.66$). Boyutlardan alınan ortalama puanlar incelendiğinde ölçekte en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun "çok yönlü gelişim" en az ortalamaya sahip boyutun da "bireysel farklılıklar" olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitime inanmaları toplumsallaştırma ($\bar{X}=2.68$), çok yönlü gelişim ($\bar{X}=2.89$), üst öğrenime hazırlama ($\bar{X}=2.63$) alt boyutlarında orta düzey; bireysel farklılıklar ($\bar{X}=2.41$) alt boyutunda ise düşük düzey olarak tespit edilmiştir.

3. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulgular

Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile eğitime inanmaları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı eğer ilişki varsa bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmek istenmiştir. Yapılan korelasyon testleri sonucu ölçek geneli ve ölçeklerin her bir alt boyutları arasında oluşan ilişki durumu aşağıda verilen Tablo 11'de ve Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin eğitime inanma ve mesleki profesyonellik düzeyleri arasındaki ilişki

| Mesleki profesyonellik düzeyi | Eğitime inanma düzeyi | |
|-------------------------------|-----------------------|-------|
| | r | p |
| | 0.218* | 0.000 |
| | | 544 |

Yukarıda verilen Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile eğitime inanma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<0.05$) olan bir ilişki tespit edilmiş olup bu ilişkinin pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2017). "Öğretmenlerin Mesleki Profesyonellikleri Ölçeği" ile "Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği" nin her birinin alt boyutları arasında olan ilişki durumuna ait bilgilerin yer aldığı Tablo 12 aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 12. Mesleki profesyonellik ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki Pearson korelasyon katsayıları

| Alt boyutlar | T.P.L | B.F | Ç.Y.G | Ü.Ö.H | K.G | M.D | K.K | D.E |
|--------------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|-----|
| T.P.L | 1 | | | | | | | |
| | 0.000 | | | | | | | |
| Ç.Y.G | 0.773* | 0.725* | 1 | | | | | |
| | 0.000 | 0.000 | | | | | | |
| Ü.Ö.H | 0.830* | 0.763* | 0.715* | 1 | | | | |
| | 0.000 | 0.000 | 0.000 | | | | | |
| K.G | 0.241* | 0.243* | 0.183* | 0.232* | 1 | | | |
| | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | | | | |
| M.D | 0.024 | -0.085* | 0.004 | 0.000 | 0.371* | 1 | | |
| | 0.575 | 0.048 | 0.923 | 0.995 | 0.000 | | | |
| K.K | 0.247* | 0.208* | 0.194* | 0.262* | 0.382* | 0.472* | 1 | |
| | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | | |
| D.E | 0.119* | 0.060 | 0.121* | 0.113* | 0.331* | 0.621* | 0.546* | 1 |
| | 0.006 | 0.160 | 0.005 | 0.008 | 0.000 | 0.000 | 0.000 | |

Tablo 12'de eğitime inanma düzeyi ölçeğinin alt boyutu olan "Toplumsallaştırma" ile diğer alt boyutları "Bireysel farklılıklar" ($r=0.785$), "Çok yönlü gelişim" ($r=0.773$) ve "Üst öğrenime hazırlama"

($r=0.830$) algıları arasında anlamlı olarak yönü pozitif yüksek seviyede ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Buna göre öğretmenlerin "toplumsallaştırma" ya ait algıları arttıkça "bireysel farklılıklar", "çok yönlü gelişim" ve "üst öğrenime hazırlama" algı düzeyleri de artmaktadır. "Bireysel farklılıklar" algılarının da "çok yönlü gelişim" ($r=0.725$) ve "üst öğrenime hazırlama" ($r=0.763$) alt boyutları ile anlamlı, yönü pozitif, yüksek seviyede ilişkili olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Buna göre öğretmenlerin "bireysel farklılıklar" algıları arttıkça "üst öğrenime hazırlama" ve "çok yönlü gelişim" algıları da artmaktadır. Bunun yanında "çok yönlü gelişim" algılarının da "üst öğrenime hazırlama" ($r=0.715$) alt boyutu ile anlamlı olarak yüksek derecede ilişkili ve bu ilişkinin yönünün pozitif olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Yani öğretmenlerin "çok yönlü gelişim" algı puanları arttıkça üst öğrenime hazırlama algı puanları da artacaktır.

Mesleki profesyonellik ölçeğinin alt boyutu olan "kişisel gelişim" ile diğer alt boyutları arasında "mesleki duyarlılık" ($r=0.371$), "kuruma katkı" ($r=0.382$) ve "duygusal emek" ($r=0.331$) algı düzeyleri arasında anlamlı, yönü pozitif, orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Buna göre öğretmenlerin "kişisel gelişim" algıları arttıkça "duygusal emek", "kuruma katkı" ve "mesleki duyarlılık" algıları da artmaktadır. "Mesleki duyarlılık" algılarının da "kuruma katkı" ($r=0.472$) ve "duygusal emek" ($r=0.621$) alt boyutları ile anlamlı, yönü pozitif ve orta seviyede ilişkili olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Bu durumda öğretmenlerin "mesleki duyarlılık" seviyelerinin artması "duygusal emek" ve "kuruma katkı" algı seviyelerini de arttıracaktır. Bunun yanında "kuruma katkı" algılarının da "duygusal emek" ($r=0.546$) alt boyutu ile anlamlı olarak orta derecede ilişkili ve bu ilişkinin yönünün pozitif olduğu görülmektedir ($p<0.01$). Yani öğretmenlerin kuruma katkı algı puanları arttıkça "duygusal emek" puanları da artacaktır.

Mesleki profesyonellik ve eğitime inanma düzeyleri ölçeklerinin alt boyutlarının birbirleri ile ilişkisi ele alındığında "kişisel gelişim" boyutunun "toplumsallaştırma" ($r=0.241$), "bireysel farklılıklar" ($r=0.243$), "çok yönlü gelişim" ($r=0.183$) ve "üst öğrenime hazırlama" ($r=0.232$) alt boyutlarının tümüyle anlamlı olarak yönü pozitif ve düşük derecede ilişkili olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Yani öğretmenlerin "kişisel gelişim" algı puanları yükseldikçe "üst öğrenime hazırlama", "çok yönlü gelişim", "bireysel farklılıklar" ve "toplumsallaştırma" algı puanları da yükselmektedir. Bu durumdan farklı olarak "mesleki duyarlılık" algı puanlarının da sadece "bireysel farklılıklar" ($r= -0.085$) algı puanları ile negatif yönde ve düşük derecede ilişkili olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Yani öğretmenlerin "mesleki duyarlılık" algı düzeylerinin artma durumu "bireysel farklılıklar" algı düzeyleri üzerinde azalmaya sebep olacaktır. "Kuruma katkı" alt boyutu ile "üst öğrenime hazırlama" ($r=0.262$), "çok yönlü gelişim" ($r=0.194$), "bireysel farklılıklar" ($r=0.208$), "toplumsallaştırma" ($r=0.247$) alt boyutları arasında düşük düzeyde, yönü pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Yani öğretmenlerin görev yaptıkları "kuruma katkı" konusunda puanlarının artması, öğretmenlerin "üst öğrenime hazırlama", "çok yönlü gelişim", "bireysel farklılıklar" ve "toplumsallaştırma" düzey puanları üzerinde artış sağlayacaktır. Son olarak "duygusal emek" alt boyutu ile "bireysel farklılıklar" alt boyutu hariç olmak üzere eğitime inanmanın diğer alt boyutları arasında yönü pozitif anlamlı ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Buradan hareketle "duygusal emek" açısından yüksek algıya sahip öğretmenler, eğitimin "üst öğrenime hazırlama" ($r=0.113$), "çok yönlü gelişim" ($r=0.121$) ve "toplumsallaştırma" ($r=0.119$) işlevleri konusunda da yüksek algıya sahiptirler.

4. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin eğitime inanmalarını yordamasına yönelik elde edilen bulgular

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin eğitime inanmalarını yordamasına yönelik yapılan çoklu regresyon analizinde ulaşılan değerler ile ilgili bilgiler Tablo 13' te yer almaktadır.

Tablo 13. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik alt boyutlarının eğitime inanma düzeylerini yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

| Değişken | B | S.H | β | t | p |
|--------------------|--------|-------|---------|--------|--------|
| Sabit | 1.806 | 0.253 | | 7.151 | 0.000* |
| Kişisel gelişim | 0.238 | 0.048 | 0.225 | 5.002 | 0.000* |
| Mesleki duyarlılık | -0.309 | 0.069 | - 0.240 | -4.495 | 0.000* |
| Kuruma katkı | 0.292 | 0.059 | 0.247 | 4.914 | 0.000* |
| Duygusal emek | 0.068 | 0.067 | 0.056 | 1.005 | 0.316 |

$R^2=0.119$
 $F=19.325$ $p=0.000$

Bağımlı değişken: Eğitime inanma

Tablo 13'te verilen öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri boyutlarının eğitime inanma düzeylerini yordamasına yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde istatistiksel olarak regresyon modelinin anlamlı ve öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri alt boyutlarından alınan puanların eğitime inanmanın yaklaşık % 12'sini açıkladığı görülmektedir ($F(4,539)=19.325, p<0.01$). Regresyon modelinde kişisel gelişim, mesleki duyarlılık, kuruma katkı alt boyutlarından alınan ortalama puanların eğitime inanma puanlarındaki etkisi anlamlı ($p<0.05$) çıkarken duygusal emek alt boyutundan alınan ortalama puanların eğitime inanma üzerindeki etkisi anlamsız çıkmıştır ($p>0.05$). Diğer bir ifadeyle duygusal emek puan ortalamaları diğer değişkenlerle birlikte anlam değerini kaybetmekte veya anlamsızlaşmaktadır. Regresyon katsayısı incelendiğinde bağımsız değişkenlerin eğitime inanma üzerindeki önceliğinin kuruma katkı, mesleki duyarlılık, kişisel gelişim ve duygusal emek alt boyutları şeklinde olduğu görülmektedir. Tüm bunlar birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin eğitime inanmalarının yordanmasına yönelik regresyon eşitlik denklemi aşağıda gösterilmiştir.

$$\text{Eğitime inanma} = (1.806) + (0.292 \cdot \text{Kuruma Katkı}) - (0.309 \cdot \text{Mesleki Duyarlılık}) + (0.238 \cdot \text{Kişisel Gelişim}) + (0.068 \cdot \text{Duygusal Emek})$$

Regresyon eşitlik denklemine göre tüm değişkenlerin kontrolü sağlandığında kuruma katkı puanlarında meydana gelen 1 birimlik artış eğitime inanma puanlarını "0.292" birim arttırmakta, kişisel gelişim puanlarında meydana gelen 1 birimlik artış eğitime inanma puanlarını "0.238" birim arttırmakta, duygusal emek puanlarında meydana gelen 1 birimlik artış eğitime inanma puanlarını "0.068" birim artırırken; mesleki duyarlılık puanlarında meydana gelen 1 birimlik artış eğitime inanma puanlarını "0.309" birim azaltmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile eğitime inanma algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri orta düzeydedir. Buradan hareketle öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin yüksek düzeyde olmadığı söylenebilir. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmenler, en fazla çok yönlü gelişim en az da bireysel farklılık boyutunda eğitime inanmaktadırlar. Diğer bir ifadeyle öğretmenler eğitimin çok yönlü gelişim işlevini sağladığı görüşüne fazla, öğrenci farklılıklarına uygun eğitim verildiği görüşüne daha az katılmaktadır. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Akgül, 2023; Gün, 2017; Kabakaş, 2019; Paksoy, 2021; Tezdudu, 2024; Yıldırım ve Akın, 2017; Zenit, 2022). Bununla birlikte alan yazında bu araştırmanın sonucundan farklı sonuçlanan araştırmalar da bulunmaktadır. Vicdan (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri yüksek, Sular (2020), Nacar (2019), Argon ve Cicioğlu (2017)' nun yapmış oldukları araştırmalarda ise düşük olarak tespit edilmiştir. Söz konusu araştırma sonuçları ile bu araştırmadan elde edilen sonucun birbirinden farklı olması araştırmanın yapıldığı bölge veya örneklemin içinde yer alan öğretmenlerin çalıştıkları okullardan, branşlarından ve deneyimlerinden kaynaklanmış olabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca dayanarak araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerini mesleki anlamda profesyonel olarak değerlendirdiği söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Abay, 2021; Cansoy ve Parlar, 2017; Demir, 2021; Ekici, 2020; Hoşgörür, 2017; Yazıcı, 2021; Yılmaz, 2019; Yılmaz ve Altinkurt, 2015). Öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak algılamaları, sadece kendileri ve meslekleri için değil aynı zamanda toplumun kalkınması ve eğitimin niteliğinin artırılması açısından da önemlidir (Meşe ve Bağçeci, 2024). Bununla birlikte araştırmanın sonucundan farklı olarak öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin yüksek olmadığı araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri Çelik ve Yılmaz (2015) ile Meşe ve Bağçeci (2024) tarafından yapılan araştırmalarda orta, Cerit (2012) ile Bayhan (2011) tarafından yapılan araştırmalarda ise düşük olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmenler en fazla mesleki duyarlılık, en az ise kişisel gelişim anlamında kendilerini profesyonel olarak görmektedirler. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik açısından kişisel gelişimlerinin diğer boyutlara göre düşük düzeyde olmasında, öğretmenlerin çalıştığı bölgedeki kişisel gelişim imkânlarının kısıtlı olmasının etkisi olabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini kişisel gelişim anlamında çok yüksek düzeyde

algılamalarının ve düzenlenen hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olmasının da bir etkisi olabilir. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin uygun zamanlarda yapılmaması, öğretmenlerin fikirlerinin alınmaması, eğitimcilerin niteliklerinin yeterli olmaması, etkili yöntem ve tekniklerin kullanılmaması, öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun planlamama yapılamaması hizmet içi eğitim kurslarındaki verimi düşüren faktörlerdir (Gencer, 2023). Mesleki gelişim; öğretmen profesyonelliğinin önemli bir bileşeni olarak değerlendirildiğinden (Yılmaz ve Altinkurt, 2014) gelişim önündeki engellerin ortadan kaldırılması, öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin artmasına katkı sağlayabilir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile eğitime inanmaları arasında pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, katılımcı öğretmenlerin mesleki profesyonellik algıları arttıkça eğitime inanma algı düzeylerinin de artacağı, mesleki profesyonellik algıları azaldıkça eğitime inanma algı düzeylerinin de azalacağı şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin profesyonel davranışlar göstermesi, onların eğitim kurumlarına hissel olarak bağlılıklarını ve öğretimin niteliğini iyileştirme hedefine yönelik vakit harcamaya ve güç tüketmeye razı olduklarını göstermektedir (Tschannen-Moran, 2009). Ayrıca profesyonel öğretmenlerden öğrencilerini eğitmeye istekli olmaları beklenmektedir (Snoek, 2010). Bundan dolayı öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin mesleki inanmalarını arttıracığı söylenebilir. Ölçeklerin alt boyutlarının birbirleri ile olan ilişkileri incelendiğinde en yüksek ilişkinin pozitif yönde "kuruma katkı" ile "üst öğrenime hazırlama" alt boyutları arasında olduğu, en zayıf ilişkinin de negatif yönde "mesleki duyarlılık" ile "bireysel farklılıklar" alt boyutları arasında olduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre, öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri, eğitime inanmalarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin profesyonellik algılarının, eğitime inanma düzeyleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin mesleklerini profesyonel olarak yerine getirmeleri, onların eğitim sisteminin genel ve özel hedeflerinin gerçekleşmesine olan inançlarını da etkilemektedir. Araştırmanın regresyon katsayıları incelendiğinde bağımsız değişkenlerin eğitime inanma üzerindeki önceliğinin "kuruma katkı", "mesleki duyarlılık", "kişisel gelişim" ve "duygusal emek" boyutları şeklinde olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır.

- Öğretmen eğitiminden sorumlu kurum ve kuruluşlar tarafından öğretmenlerin mesleki profesyonellik ve eğitime inanma seviyelerini arttırmaya yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim içerikleri hazırlanabilir.
- Öğretmenlerin mesleki profesyonellik anlamında en az puanı kişisel gelişim boyutundan aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin kişisel gelişimlerini arttırmaya yönelik yapısal düzenlemeler yapılabilir.
- Öğretmenlerin eğitime inanma algılarının yüksek düzeyde olmamasının nedenlerine yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma nicel bir araştırma olup diğer araştırmacılar tarafından farklı örneklem grupları ile karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılacak başkaca araştırmalarda farklı değişkenlerin arasındaki olası ilişki araştırılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Abay, M. (2021). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki profesyonellik ve mesleğe adanmışlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akgül, Ş. (2023). *Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum <https://doi.org/10.14395/hid.1342857>
- Akın, U. & Yıldırım, N. (2015). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 6(1), 70-83. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.24672>
- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 57-71. <https://doi.org/10.19126/suje.46033>

- Argon, T. & Cicioğlu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57, 1-23. <https://doi.org/10.9761/JASSS7108>
- Avolos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 1-11.
- Baki, M. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Battal, N. (2003). Cumhuriyet Üniversitesi'nin açılışında yaptığı konuşma, *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, ss.13-14.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Birinci, G. F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik alguları ile teknoloji uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bodur, M. (2006). *Eğitim fakültesi programlarının farklı lise çıkışlı öğrencilerin öğretmenlik tutumlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Cansoy, R. & Parlar, H. (2017). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyonelizmi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 269-289. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.346648>
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 497-521.
- Çelik, M. & Yılmaz, K. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişliği arasındaki ilişki*. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 102-131.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Demir, H. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile öğretim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Ekici, E. (2020). *Öğretmenlerin profesyonelleşme düzeyleri ile öz yeterlik alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Erdal, B. & Ok, Ü. (2012). Müzik tercihinde inanç biçimlerinin rolü. *International Journal of Social Science/JASSS*, 5(3), 59-74.
- Ergün, E. & Argon, T. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 10(53), 556-566. <https://doi.org/10.17719/jisr.20175334144>
- Eroğlu, M., Erdoğan, U. & Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleriyle mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research(JSHSR)*, 5(30), 4379-4388. <https://doi.org/10.26450/jshsr.883>
- Ertürk, S. (2016). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi Yayıncılık.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE.
- Gencer, M. (2023). Mesleki profesyonelleşme açısından öğretmenlik: nitel bir çözümleme. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7(13), 21-41. <https://doi.org/10.58201/utsobilder.1172349>
- Görmez, S. (2015). *Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve eğitim ortamı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüş, E. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik ile liderlik ekibi uyumuna ilişkin alguları*. (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(4), 408-431. <https://doi.org/10.5578/keg.10401>
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hargreaves, A. (1988). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hoşgörür, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile saygınlıklarını yitirme kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(3), 387-424.
- Jones, M. G. & Carter, G. (2007). Science teacher attitudes and beliefs. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp.1067-1104). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

- Kabakaş, M. (2019). *Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile öz yeterliği arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmen beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(3), 3-14.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karatay, M., Günbey, M. & Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 174-195.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4nd ed.). Guilford Publications.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Meşe, N. N. & Bağçeci, B. (2024). İngilizce öğretmenlerinin profesyonelleşme düzeyleri ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması. *Özgür Publication*.
- Nacar, A. (2019). *Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Paksoy, D. (2021). *Öğretmenlerin eğitime inanmaları ile örgütsel özdeşleşme alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Polat, Ö. & Balaban, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki profesyonellikleri ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1063-1082. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-913001>
- Rose, D. & Schaffer, J. (2013). Knowledge entails dispositional belief. *Philosophical Studies*, 166, 19-50. <https://doi.org/10.1007/s11098-012-0052-z>
- Snoek, M. (2010). *Theories on and concepts of professionalism of teachers and their consequences for the curriculum in teacher education*. Hogeschool van Amsterdam, The Netherlands.
- Sular, M. (2020). Lise öğretmenlerinin işe yabancılaşmaları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Tezduurdu, M. (2024). *Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik değişkenler bakımından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Tschannen-Moran, M. & McMaster P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245. <https://doi.org/10.1086/605771>
- Toprakçı, E. & Ersoy, M. (2008). *Uzaktan eğitimde öğretmen rolleri*. II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 16-18 Nisan, İzmir-Türkiye, [Bildiri Kitabı], ss. 1165-1172, ISBN: 978-605-5885-49-6, Erişim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr>
- Toprakçı, E. (2012). Rethinking Classroom Management A new perspective a new horizon," *e-international journal of educational research*, 3.(3), 84-110.
- Toprakçı, E. (2015). *Eğitilime Giriş*. Ütopya Yayınları.
- Tunca, N., Alkin Şahin, S. & Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.43>
- Ünsal, S. (2018). Türkiyede öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130. <https://doi.org/10.19126/suje.379040>
- Wu, H., Palmer, D. K. & Field, S. L. (2011). Understanding teachers professional identity and beliefs in the Chinese heritage language school in the USA. *Language, Culture and Curriculum* 24(1), 47-60. <https://doi.org/10.1080/07908318.2010.545413>
- Van Driel, J. H., Bulte, A. M. W. & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, 17(2), 156-171. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.010>
- Vicdan, B. (2021). *Öğretmenlerin eğitime idealistlik düzeyleri ile eğitime inanmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Yazıcı, A. Ş. (2021). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2108-2122. <https://doi.org/10.33206/mjss.908249>
- Yazılıtaş, F. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Yıldırım, M. & Üstüner, M. (2024). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri. *KİÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 7-16.
- Yıldırım, N. & Akın, U. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1),213-227. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305948>

- Yılmaz, A. (2019). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile algılanan örgütsel destek ve inisiyatif alma arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi) , Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2),332-345. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v11i2.2967>
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile iş-yaşam dengeleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 14(28), 105-128.
- Zenit, G. (2022). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile eğitime inanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Çıkar Çatışması Bildirimi: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri: Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı: Bu araştırma için etik izin, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 05/05/2023 tarih ve 2023-15 sayılı kararıyla alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi: Makalenin hiçbir kısmında yapay zekâdan yararlanılmamıştır.