



Öğretmenlerin Eğitime İnanma ve İşle Bütünleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

An Investigation of the Relationship between Teachers' Levels of Believe in Education and Work Engagement

Feyza GÜN**

Received: 12 June 2017

Accepted: 12 October 2017

ABSTRACT: The purpose of the present study is to examine the relationship between teachers' levels of believe in education and work engagement. The study, designed as a correlational research, has a total of 220 teachers working in various public schools. The participants were surveyed by the "Teachers' Levels of Believe in Education Scale" developed by Akın and Yıldırım (2015) and "Work Engagement Scale" developed by Schaufeli, Salanova, González-Romá and Bakker (2002) originally and translated into Turkish by Atilla-Bal (2008). The data were collected through spring semester of 2015-2016 academic years. The data were analyzed by conducting t test, ANOVA, Pearson correlation, and multiple linear regression. In the study it was observed that teachers' levels of believe in education were medium level and their work engagement perceptions were slightly above the middle level. Furthermore it was concluded that there was a low, positive and statistically significant relationship between teachers' levels of believe in education and work engagement. In addition, it was also founded that teachers' levels of believe in education was a significant predictor of work engagement perceptions of teachers.

Keywords: believe in education, work engagement, teacher.

ÖZ: Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin eğitime inanma ile işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, çalışma grubunu çeşitli kamu okullarında görev yapmakta olan 220 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği" ile Schaufeli, Salanova, González-Romá ve Bakker (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Atilla-Bal (2008) tarafından yapılan "İşle Bütünleşme Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliği, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmış ve güvenilirliği için ise Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t testi, ANOVA, Pearson korelasyonu ve çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilirken, öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin işle bütünleşme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: eğitime inanma, işle bütünleşme, öğretmen.

* A part of this work was presented as an oral presentation at the 9th World Conference on Educational Science held in Nice, France between 1 and 4 February 2017.

** Corresponding Author: Res. Asst., Hacettepe University, Ankara, Turkey, feyzagun@hacettepe.edu.tr

Citation Information

Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(4), 408-431.

Giriş

Eğitim sisteminin en önemli yapıtaşlarından biri olan öğretmenlerin işi ile ilgili olumsuz bir ruh haline sahip olmaması ve yüksek motivasyonla mesleğini sürdürebilmesi okulların amaçlarını gerçekleştirmesi bakımından önemlidir. Öğretmenlerin mesleklerini en iyi biçimde yerine getirebilmesi için belirlenmiş mesleki yeterlik ve becerilerle birlikte yaptığı işin önemine inanması ve kendini bu doğrultuda yetiştirebilmesi eğitim sisteminin verimliliğine katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin yaptıkları işin saygın ve yapılmaya değer önemli bir iş olduğuna inanmaları içsel motivasyonlarının yükselmesinde önemli bir etken olarak görülmektedir (Argon & Ertürk, 2013). Çünkü insanların sahip olduğu inançlar, davranışlarını etkileyerek onları inançları doğrultusunda harekete geçirecek motivasyonun sağlanmasında rol oynamaktadır (Hoy & Miskel, 2010, s. 141). İnançlar, deneyimle sağlanan yaşantıların etkilerinden daha güçlüdür ve insan davranışının ortaya çıkmasında gerçek deneyimlerden çok daha fazla etkiye sahiptir (Bandura, 1977). Bu durum öğretmen davranışlarının anlaşılmasında, öğretmen inançlarının incelenmesinin önemli olarak değerlendirilmesine neden olmuştur (Enochs & Riggs, 1990).

Bir konunun önemine inanan kişinin onun için bir şeyler yapılması gerektiğini kabul edeceğini belirten Akın ve Yıldırım (2015), eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleşmesinde en büyük rolün, sistemin genel ve özel amaçlarına inanan ve bunun için çabalayan öğretmenlere düştüğünü ifade etmiştir. Çünkü öğretmenler yaptıkları işin amacına inanıyor ve bunu anlamlı buluyorlarsa bu durumun meydana getirdiği etki, eğitimin çıktılara olumlu olarak yansiyacaktır. Bir öğretmenin işine duyduğu istek ve arzunun yanında mesleğine bir profesyonel olarak yaklaşması ve tutkuyla bağlı olması, kendi motivasyonunun yanında öğrenci başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Goldhaber, 2002; Hattie, 2003). Öğretmen inançlarının önemli olmasının nedeni, sahip olunan inançların öğretmenlerin öğrenme, öğretim, ders planı yapma, değerlendirme gibi sınıf içindeki ve dışındaki uygulamalarını, iş arkadaşları, öğrencileri ve onların aileleri ve idareciler ile iletişimlerini, değişimlerinin ve öğretmeyi öğrenmelerinin şekillenmesini etkilemesidir (Jones & Carter, 2007; Richardson, 1996). Benzer şekilde alanyazında yapılan bazı çalışmalarda da öğretmenlerin öğretim ve öğrenmeye dair sahip oldukları inançların, öğretmenlerin teorik yönelimlerini, öğretim yaklaşım ve uygulamalarına dönük eğilimlerini etkilediği vurgulanmıştır (Dooley, 1997; Edwards, 2013; Hatala, 2002; Heilman, 1998).

İyi bir yurttaş ve her yönüyle gelişimini tamamlamış bireyler yetiştirmek ve bireyleri kendilerine en uygun olabilecek bir meslek sahibi yapmak olarak özetlenebilecek Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçları dikkate alındığında, öğrencileri bu amaçlara ulaştıracak kişiler olarak öğretmenlerin de bu amaçları benimsemesi gerekliliği doğmaktadır. Çünkü yapılan bir işin başarısı örgütsel birimlerin yanında uygulayıcıların istekliliği ve amaçlara adanmışlığıyla da doğrudan ilgilidir. Bu nedenle uygulanan programın felsefesinin ve amaçlarının öğretmenlerin değerleri ile çatışmaması onların adanmışlığına olumlu yönde etki edebilir (Karip, 2007). Eğitim sisteminin amaçları değerlendirildiğinde öğretmenlerin eğitime olan inançlarının toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama olmak üzere dört boyutlu bir yapıda ele alınmasına neden olmaktadır (Akın & Yıldırım, 2015). Buna göre öğretmenler, yaşadıkları toplumun bir parçası olan öğrencilerinin

bireysel farklılıklarını dikkate alarak, kişisel gelişimlerine farklı açılardan yaklaşmalı ve onlara olumlu kişilik özellikleri kazandırmak suretiyle ülke sorunlarına duyarlı ve ülkenin kalkınmasına katkıda bulunabilecek bireyler olarak yetiştirmeye çalışmalıdır. Öğretmenlerin eğitime olan inançlarının toplumsallaştırma boyutunda, verilen eğitimin, bireylere toplumsal gelişmelere ayak uydurabilecek gerekli bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması, ülke kalkınmasına katkıda bulunabilecek ve toplumsal sorunlara duyarlı bireylerin yetiştirilmesi amaçlarına hizmet edildiği vurgulanır. Bireysel farklılıklar boyutunda verilen eğitimin çocuklar arasında bireysel farklılıkların olduğu göz önünde bulundurularak, çocukların ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda düzenlendiğine dair öğretmen inançları sorgulanır. Çok yönlü gelişim boyutunda, öğretmenlerin verdikleri eğitim ile öğrencilerin fiziksel, ruhsal, sosyal yönden gelişmiş, toplumda var olan milli ve manevi kültürel değerlerin kazandırıldığı öğrencilerin yetiştirildiği savunulur. Üst öğrenime hazırlama boyutunda, öğrencileri doğrudan mesleğe ya da daha ileri düzey bir uzmanlaşma için bir üst öğrenime hazırlama amacının gerçekleştirilmesi söz konusudur.

Öğretmenlerin verdikleri eğitimin belirlenen amaçlara ulaştığına inanıp inanmaması, yaptıkları işe yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine ve işe olan bağlılıklarının artmasına bunun sonucunda da işleriyle bütünleşmelerine neden olabilir. Öğretmenlerin çalışırken kendilerini ne kadar zinde, yoğunlaşmış ve adanmış hissettiklerini yansıtan güdüsel bir kavram olarak ele alınan işle bütünleşme, tükenmişliğin olumlu karşıtı olarak görülmektedir (Kavgacı, 2014). İş yerinde bütünleşme ile ilgili ilk çalışmaları yapan Kahn'a (1990, s.694) göre bütünleşme "örgüt üyesinin kendini iş rolüne harmanlaması" olarak tanımlanmıştır. Bu da kişi ile örgüt arasında psikolojik bir bağa neden olmaktadır. İşle bütünleşme ise kişinin sürekli bir biçimde ve olumlu duygusal bir güdüyle işini yerine getirmesi durumudur ve aynı zamanda yüksek düzeyde bir canlılık ve memnuniyet halini yansıtmaktadır (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Bu nedenle, işle bütünleşme, dinçlik (vigor), adanmışlık (dedication) ve içinde olma (absorption) boyutları ile karakterize olmuş bir kavramdır (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002).

Dinçlik çalışırkenki enerji ve zihin dayanıklılığının yüksek olması; bireyin işi için çaba sarf etme isteği, kolay yorulmama ve zorunluluk anında dahi sebat ile karakterize edilmiş ve değerlendirilmiştir (Schaufeli vd., 2002). Adanmışlık boyutu işi anlam ve amaç dolu bulma, işi için coşkulu, ilham dolu olma, yaptığı işten gurur duyma ve işini mücadeleye değer görme kavramlarıyla nitelendirilmiştir (Schaufeli & Bakker, 2003). İşle bütünleşmenin son boyutu olan içinde olma, bireyin işine tam anlamıyla konsantre olması ve işine kendin kaptırması, bu sebeple de zamanın çabuk geçmesi ve bireyin kendini işten ayırma konusunda zorluk çekmesi ile betimlenmiştir (Schaufeli vd., 2002). Schaufeli ve Salanova'ya (2008) göre işle bütünleşmiş kişiler, işle ilgili olumlu tutumlara sahip olur ve işleriyle özdeşleşirler, kişisel sağlıkları iyidir, olumlu duygular içerisindedirler ve tükenmişlik yaşama riskleri düşüktür, iyi performans sağlarlar, içsel motivasyonları yüksektir. Robert ve Davenport' a (2002) göre işle bütünleşme, kişinin işine olan isteği ve işine gösterdiği katılım olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda işleriyle bütünleşmiş olan çalışanlar kendilerini işleriyle özdeşleştirir ve işin kendisinden motive olurlar. Daha çok çalışma eğilimi gösterirler, diğer çalışanlardan daha verimli çalışırlar. Vogelgesang, Leroy ve Avolio (2013) çalışanların işle bütünleşme düzeyleri arttıkça işlerindeki performanslarının da arttığını belirtirken, Bakker, Demerouti ve Brummelhuis (2012) işle bütünleşmenin özellikle yüksek

sorumluluk sahibi kişilerde iş performansını, bağlamsal performansı ve aktif öğrenmeyi arttırdığını vurgulamıştır.

İlgili alan yazında öğretmenlerin işle bütünleşmeleri üzerine yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin işle bütünleşmesinin özerklik ve yönetici desteği (Bakker & Bal, 2010; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Konermann, 2011; Simbula, Guglielmi & Schaufeli, 2011), meslektaş desteği (Simbula vd., 2011; Kirkpatrick, 2009), öz yeterlik (Basikin, 2008; Hoigaard, Giske & Sundsli, 2012; Simbula vd., 2011), öğrenci davranış problemleri (Hakanen vd., 2006), örgütsel bağlılık (Hakanen vd., 2006), örgütsel vatandaşlık (Konermann, 2011), işten ayrılma niyeti (Høigaard vd., 2012) ve bazı demografik değişkenlerle (Kong, 2009; Simbula vd., 2011) ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Montgomery, Peeters, Schaufeli ve Den Ouden (2003) ise kişilerin işle bütünleşmelerinde sadece kişinin iş hayatının değil ev yaşantısının da etkili olabileceğini belirtmiştir. Fakat ulusal alanyazında çalışmaya tutkunluk (Özsoy, Filiz & Semiz, 2013; Turgut, 2011), işe cezbolma (Dalay, 2007; Özer, Saygılı & Uğurluoğlu, 2015), işe angaje olma (Güneşer, 2007; Köse, 2015), işe gönülden adanma (Bal, 2008; Bal Taştan, 2014), işe kapılma (Öner, 2008) gibi karşılıklarının da kullanılmakta olduğu işle bütünleşme ile ilgili eğitim kurumlarında çalışanlar üzerinde gerçekleştirilen az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Emeksiz, 2015; Kavgacı, 2014; Köse, 2015; Sezen, 2014). Türkiye’de işle bütünleşme üzerine yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun işletme alanında gerçekleştirildiği görülmektedir (Arı, 2011; Bal, 2008; Dalay, 2007; Güneşer, 2007; Öncel, 2007; Öner, 2008; Turgut, 2011). Arı (2011) çalışmasında örgüt iklimi ile işle bütünleşme arasında orta dereceli bir ilişki olduğunu ve örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu tespit etmiştir. Çakıl (2011) hemşire ve asistanların mobbing davranışları ile işe gönülden adanma davranışları arasında negatif yönlü zayıf ancak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya koymuştur. Ertemli (2011) çalışanların yaşadığı iş aile çatışması ile işe cezbolma düzeylerinin ilişkili olduğunu, işe cezbolma düzeylerinin yaşa, medeni duruma ve çocuklarının yaşlarına göre farklılık gösterdiğini bulgulamıştır.

Araştırmanın Amacı

Kahn’a (1990) göre kişinin bütünleşebilmesi için belirli koşulların kabul edilebilir derecede var olması gerekir. Bu açıdan işle bütünleşmenin psikolojik koşulları olarak ele alınan 3 kavram psikolojik anlamlılık, psikolojik güvenlik ve psikolojik var olmadır (s. 703). Bunlardan psikolojik anlamlılık, kişilerin işle ilgili hedeflerini veya amaçlarını, kendi idealleri ve standartları ile karşılaştırmasını ifade eder. Buna göre çalışanların iş yerindeki en önemli güdülerinden biri yaptıkları işte buldukları anlamdır. Bu bağlamda işe ilişkin inancı yüksek olan çalışanların, işle ilgili olumlu tutuma sahip olması ve işle bütünleşme düzeylerinin yüksek olması beklenebilir. Eğitim sisteminin değişmez faktörü olarak, akademik başarı, motivasyon, okula bağlılık, sosyal beceriler, tutum gibi pek çok farklı öğrenci çıktıları üzerinde olumlu etkileri olan öğretmenlerin, bir parçası oldukları bu sistemin amacına ulaşmasına ilişkin inançları işe karşı olan tutumlarını etkileyebilir. Buradan hareketle, bu araştırmada şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri nedir?

2. Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri katılımcıların cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul türü değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve işle bütünleşme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini konu alan bu araştırma ilişkiyel tarama modelinde desenlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler nicel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya çeşitli kamu okullarında görev yapmakta olan 220 (161'i kadın ve 159'u erkek) öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yaşları 23-64 yaş aralığında değişmektedir. Katılımcıların 170'i (% 77,3) evli ve 50'si (% 22,7) bekârdır. Katılımcıların 55'i (% 25) ilkokul, 63'ü (% 28,6) ortaokul, 102'si (% 46,4) lise öğretmenidir. Katılımcıların 79'u (% 35,9) 1-10 yıl, 88'i (% 40) 11-20 yıl, 53'ü (%24,1) 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Katılımcıların 181'i (% 82,3) lisans, 39'u (% 17,7) lisansüstü düzeyde eğitim görmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerini ölçmek amacıyla Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)” kullanılmıştır. ÖEİDÖ, “kesinlikle katılmıyorum” ile “kesinlikle katılıyorum” arasında değer alan 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Toplumsallaştırma boyutunda 12, bireysel farklılıklar boyutunda 5, çok yönlü gelişim boyutunda 5 ve üst öğrenime hazırlama boyutunda 3 olmak üzere 25 maddeden oluşmaktadır. Örnek madde olarak, “Öğrencilerin üst öğrenime en iyi biçimde hazırlandığına inanıyorum.” ve “Öğrencilerin topluma yararlı birer vatandaş olarak yetiştirildiğine inanıyorum.” verilebilir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Bu ölçeğin tümüne ait Cronbach alfa katsayısı .96, toplumsallaştırma alt boyutu için .95, bireysel farklılıklar alt boyutu için .88, çok yönlü gelişim alt boyutu için .84, üst öğrenime hazırlama alt boyutu için ise .73 olarak tekrar hesaplanmış olup, ölçeğin bu araştırma için güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapılmıştır. Elde edilen uyum iyiliği sonuçları şu şekilde bulunmuştur: [$X^2 = 773,60$; $sd = 246$; $X^2/sd = 3,14$; $AGFI = .87$; $GFI = .88$; $NFI = .95$; $CFI = .97$; $IFI = .97$; $sRMR = .06$; $RMR = .06$ ve $RMSEA = .09$]. ÖEİDÖ'nün dört faktörlü yapısına ilişkin oluşturulan modelin uygunluğu öncelikle ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranıyla değerlendirilmiştir. Kline (2005)'a göre ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5'ten küçük olması gerekmektedir. Byrne ve Campbell (1999) ise uyum iyiliği indekslerinde, AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI için kabul edilebilir uyum değerlerinin .90 ve üzeri, RMR ve RMSEA için .08 ve daha aşağısının uygun olduğunu belirtmiştir. Kabul edilebilir durumda olmadığı gözlenen uyum iyiliği indeksleri sebebiyle, madde 5 ile

madde 6, sonrasında madde 21 ile madde 22 arasında iki kere modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyon sonrasında, ölçeğe ilişkin elde edilen uyum iyiliği sonuçları şu şekildedir: [$X^2=698.30$; $sd=244$; $X^2/sd=2.86$; $AGFI=.89$; $GFI=.90$; $NFI=.96$; $CFI=.97$; $IFI=.97$; $sRMR=.05$; $RMR=.05$ ve $RMSEA=.08$]. Elde edilen değerler genel olarak incelendiğinde ÖEİDÖ'nün, bu çalışmada kullanılabilir geçerli bir araç olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretim elemanlarının işle bütünleşme düzeylerini ölçmek için ise Schaufeli, Salanova, González-Romá ve Bakker (2002) tarafından geliştirilmiş olan ve Türkçe'ye uyarlaması Atilla-Bal (2008) tarafından yapılan "İşle Bütünleşme Ölçeği (İBÖ)" kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formu, "hiçbir zaman" ile "her zaman" arasında değer alan 7 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Dinçlik boyutunda 6, adanmışlık boyutunda 5, içinde olma boyutunda 6 olmak üzere 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması sırasında yapılan faktör analizi sonucunda içinde olma boyutundaki bir madde ölçekten çıkarılarak, 9 madde iş heyecanı (work enthusiasm) boyutunda, 4 madde içinde olma (absorption) boyutunda ve 3 madde dinçlik (vigor) boyutunda olmak üzere 16 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek adapte edilmiştir. Orijinal formundan farklı olarak dinçlik boyutundan 3, içinde olma boyutundan 1 madde adanmışlık boyutunun altında toplanmış, boyutun ismi değiştirilerek iş heyecanı (work enthusiasm) olarak isimlendirilmiştir. İş heyecanı, içinde olma, dinçlik boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla .92, .82 ve .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak "Sabah kalktığımda işe gitmeye istekli olurum." ve "Çalışırken kendimi işime kaptırırım." verilebilir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Bu ölçeğin tümüne ait Cronbach alfa katsayısı .93, dinçlik alt boyutu için .80, iş heyecanı alt boyutu için .90, içinde olma alt boyutu için .83 olarak tekrar hesaplanmış olup, ölçeğin bu araştırma için güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile yapılmıştır. Alanyazında doğrulayıcı faktör analizini gerçekleştirebilmek için 100 kişilik örneklemin yeterli olacağı belirtilmektedir (Kahn, 2006). DFA sonucunda, ortaya çıkan uyum indeksleri [$X^2=337.34$; $sd=101$; $X^2/sd=3.34$; $AGFI=.88$; $GFI=.89$; $NFI=.94$; $CFI=.96$; $IFI=.96$; $sRMR=.06$; $RMR=.09$ ve $RMSEA=.10$] olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri incelendiğinde, RMSEA, RMR, GFI ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir durumda olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle, madde 7 ile madde 5, sonrasında madde 4 ile madde 1 arasında iki kere modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyon sonrasında, ölçeğe ilişkin elde edilen uyum iyiliği sonuçları şu şekildedir: [$X^2=295.12$; $sd=99$; $X^2/sd=2.98$; $AGFI=.90$; $GFI=.91$; $NFI=.95$; $CFI=.96$; $IFI=.96$; $sRMR=.05$; $RMR=.08$ ve $RMSEA=.08$]. İBÖ'nün üç faktör yapısına ilişkin elde edilen uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir sınırlarda çıkmıştır (Byrne & Campbell, 1999; Kline, 2005). Dolayısıyla İBÖ'nün bu çalışmada da kullanılmaya elverişli ve geçerli bir araç olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde öncelikle araştırma sürecinde kullanılacak olan her iki ölçeği geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan kullanım için gerekli izinler istenmiştir. Alınan izinler doğrultusunda hazırlanan veri toplama aracı çeşitli kamu okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. "Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği", "İşle Bütünleşme Ölçeği" ve kişisel bilgi formunu içeren veri toplama

aracından elde edilen verilerin toplanmasına 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar dönemi mart ayında başlanmış ve haziran ayına kadar devam edilmiştir. Veri toplama araçları dağıtılmadan önce katılımcılara araştırmanın amacından bahsedilmiş ve araç tanıtılmıştır. Öğretmenlerden sadece gönüllü olanların araştırmaya katılması sağlanarak, onlardan kimlik bilgilerini vermemeleri istenmiş, toplanan verilerin sadece yapılan çalışmada kullanılacağı bildirilmiş, maddeleri içten, dikkatle ve boş bırakmadan yanıtlamaları vurgulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veri seti, ön incelemeye tabi tutulmuş ve dağılım, homojenlik ve doğrusallık açısından herhangi bir problemlili durum ile karşılaşılmamıştır. Ölçeklere ilişkin veri setinin normal dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla kullanılan her bir ölçek için basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve değerlerin -1 ve +1 arasında değiştiği gözlenmiştir. Puan dağılımlarının çarpıklık ve basıklık değerinin -1 ile +1 arasında olması nedeniyle normal dağıldığı varsayılmıştır (George & Mallery, 2001; Leech, Barrett & Morgan, 2011). Katılımcı sayısının 30'un üzerinde olmasıyla da desteklenen bu bulgu veri setinin parametrik analize uygun olduğunu göstermiştir. Varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiş, veriler için bulunan anlamlılık değerleri manidar olmadığından, varyansların homojenliği koşulunun tüm gruplarda karşılandığı görülmüştür. İki değişken arasındaki doğrusallık iki değişkenli serpmme grafiği incelenerek değerlendirilmiştir. Bağımlı değişken ile her bir bağımsız değişken arasındaki doğrusallık sayılına ilişkin oluşturulan serpmme grafiklerinin şeklinin oval olduğu tespit edilmiştir. Buna göre değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal olduğu söylenebilir (Tabachnick & Fidell, 2013). Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Veri toplama araçlarının yapı geçerliği ise LISREL programının 8.8 sürümü üzerinden doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Diğer hesaplamalar ise SPSS programının 22.0 sürümü ile yapılmıştır.

İki alt kategorisi olan değişkenler (cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu) t testi ile analiz edilmiştir. Alt kategorisi üç ya da daha fazla olan değişkenler (kıdem, okul türü) ise öncelikle ANOVA ile incelenmiştir. ANOVA sonucunda ortaya çıkan anlamlı farkların hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise post hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. Bu anlamlı farklılıktaki etki büyüklüğünü belirlemek için etki büyüklüğü (eta-kare) değerleri de incelenmiştir. Bu değer 0.00 ile 1.00 arasında değişmekte ve 0.01 küçük etki; 0.06 orta etki; 0.14 geniş etki olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2011, s.44). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Son olarak, ayrıca öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin, işle bütünleşme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı ise çoklu doğrusal regresyon ile incelenmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeylerine ait ortalama ve standart sapma puanları ile bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Eğitime İnanma ve İşle Bütünleşme Düzeylerine İlişkin Korelasyon Matrisi

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Eğitime İnanma	1								
2 Toplumsallaşma	.96**	1							
3 Bireysel Farklılıklar	.88**	.77**	1						
4 Çok Yönlü Gelişim	.86**	.76**	.71**	1					
5 Üst Öğrenime Hazırlama	.83**	.77**	.69**	.64**	1				
6 İşle Bütünleşme	.21**	.24**	.13	.18**	.16*	1			
7 İş Heyecanı	.25**	.27**	.13*	.22**	.20**	.94**	1		
8 İçinde Olma	.12	.14*	.08	.08	.09	.86**	.66**	1	
9 Dinçlik	.14*	.16*	.11	.10	.09	.86**	.70**	.76**	1
Ortalama	2.69	2.63	2.48	2.93	2.88	4.97	5.11	4.71	4.90
Standart sapma	.71	.76	.84	.74	.81	.93	.97	1.13	1.12

** 0,01 düzeyinde manidardır. * 0,05 düzeyinde manidardır.

Tablo 1’den de görüleceği üzere öğretmenlerin hem eğitime inanma düzeylerinin “kısmen katılıyorum” ($\bar{X}=2.69$), işle bütünleşme algılarının “sık sık” ($\bar{X}=4.97$) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri boyutlar bakımından karşılaştırıldığında en yüksek düzeyin çok yönlü gelişim ($\bar{X}=2.93$) boyutunda ortaya çıktığı; bunu üst öğrenime hazırlama ($\bar{X}=2.88$), toplumsallaştırma ($\bar{X}=2.63$) ve bireysel farklılıklar ($\bar{X}=2.48$) boyutlarının takip ettiği gözlenmiştir. Katılımcıların işle bütünleşme düzeyleri boyutlar bakımından karşılaştırıldığında ise en yüksek düzeyin iş heyecanı ($\bar{X}=5.11$) boyutunda ortaya çıktığı; bunu dinçlik ($\bar{X}=4.90$) ve içinde olma ($\bar{X}=4.71$) boyutlarının takip ettiği rapor edilmiştir.

Tablo 1’den görülebilecek diğer bir bulgu ise öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişki olduğudur ($r_{ei \times ib}=.21$; $p<.01$). Öğretmenlerin eğitime inanma ve dinçlik düzeyleri arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{ei \times dinçlik}=.14$; $p<.05$). Katılımcı öğretmenlerin eğitime inanma ve iş heyecanı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r_{ei \times heyecan}=.25$; $p<.01$). Katılımcıların eğitime inanma ve içinde olma düzeyleri arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin işle bütünleşme ve

toplumsallaştırma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{ib \times toplumsallaştırma} = .24$; $p < .01$). Katılımcı öğretmenlerin işle bütünleşme ve bireysel farklılıklar düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların işle bütünleşme ve çok yönlü gelişim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu rapor edilmiştir ($r_{ib \times gelişim} = .18$; $p < .01$). Öğretmenlerin işle bütünleşme ve üst öğrenime hazırlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r_{ib \times üstöğrenim} = .16$; $p < .05$).

Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu değişkenlerine göre eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla *t*-testi uygulanmış ve bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Eğitime İnanma ve İşle Bütünleşme Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişken	Yapı	Gruplar	n	Ort	Ss	Sd	t	p
Cinsiyet	Eğitime inanma	Kadın	161	2.67	.70	218	-.75	.454
		Erkek	59	2.75	.72			
	Toplumsallaştırma	Kadın	161	2.62	.75	218	-.42	.677
		Erkek	59	2.67	.78			
	Bireysel farklılıklar	Kadın	161	2.42	.84	218	-1.61	.107
		Erkek	59	2.63	.82			
	Çok yönlü gelişim	Kadın	161	2.92	.75	218	-.322	.748
		Erkek	59	2.96	.73			
	Üst öğrenime hazırlama	Kadın	161	2.86	.78	218	-.605	.546
		Erkek	59	2.93	.90			
	İşle bütünleşme	Kadın	161	5.00	.96	218	.639	.524
		Erkek	59	4.90	.88			
	İş heyecanı	Kadın	161	5.16	.97	218	1.281	.202
		Erkek	59	4.97	.96			
	İçinde olma	Kadın	161	4.73	1.15	218	.286	.775
		Erkek	59	4.68	1.04			
	Dinçlik	Kadın	161	4.86	1.13	218	-.870	.385
		Erkek	59	5.01	1.08			
Medeni durum	Eğitime inanma	Evli	170	2.69	.71	218	-.221	.825
		Bekar	50	2.71	.71			
	Toplumsallaştırma	Evli	170	2.62	.76	218	-.432	.666
		Bekar	50	2.68	.76			
	Bireysel farklılıklar	Evli	170	2.47	.83	218	-.177	.860
		Bekar	50	2.47	.83			

	Bekar	50	2.50	.89			
Çok yönlü gelişim	Evli	170	2.93	.73	218	.051	.959
	Bekar	50	2.93	.80			
Üst öğrenime hazırlama	Evli	170	2.88	.83	218	.236	.814
	Bekar	50	2.85	.75			
İşle bütünleşme	Evli	170	4.98	.88	218	.365	.715
	Bekar	50	4.93	1.11			
İş heyecanı	Evli	170	5.12	.91	218	.329	.742
	Bekar	50	5.07	1.17			
İçinde olma	Evli	170	4.74	1.09	218	.451	.653
	Bekar	50	4.66	1.23			
Dinçlik	Evli	170	4.91	1.07	218	.165	.869
	Bekar	50	4.88	1.27			
Eğitime inanma	Lisans	181	2.70	.70	218	.214	.831
	Lisansüstü	39	2.67	.75			
Toplumsallaştırma	Lisans	181	2.64	.76	218	.169	.866
	Lisansüstü	39	2.62	.80			
Bireysel farklılıklar	Lisans	181	2.49	.81	218	.341	.733
	Lisansüstü	39	2.44	.96			
Çok yönlü gelişim	Lisans	181	2.94	.73	218	.327	.744
	Lisansüstü	39	2.90	.78			
Üst öğrenime hazırlama	Lisans	181	2.87	.79	218	-.170	.865
	Lisansüstü	39	2.90	.93			
İşle bütünleşme	Lisans	181	4.94	.91	218	-1.00	.318
	Lisansüstü	39	5.11	1.03			
İş heyecanı	Lisans	181	5.09	.95	218	-.56	.579
	Lisansüstü	39	5.19	1.08			
İçinde olma	Lisans	181	4.67	1.11	218	-1.26	.211
	Lisansüstü	39	4.92	1.19			
Dinçlik	Lisans	181	4.86	1.12	218	-1.34	.182
	Lisansüstü	39	5,12	1,11			

Eğitim Durumu

* $p > .05$

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri, cinsiyet ($t_{(218)} = -.75, p > .05$), medeni durum ($t_{(218)} = -.221, p > .05$) ve eğitim durumu ($t_{(218)} = .214, p > .05$) değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. İşle bütünleşme düzeylerinde de benzer şekilde cinsiyet ($t_{(218)} = .639, p > .05$) medeni durum ($t_{(218)} = .365, p > .05$) ve eğitim durumu ($t_{(218)} = -1.00, p > .05$) değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Eğitime inanma ve işle bütünleşmenin tüm alt

boyutlarında cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri kıdem ve okul türü değişkenine göre ANOVA ile incelenmiştir. Tablo 3'te kıdem, okul türü, brans değişkenlerine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Eğitime İnanma ve İşle Bütünleşme Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Grup	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Farklılık
Eğitime İnanma	1-10	Gruplararası	.059	2	.030	0.59	.943	-
	11-20	Gruplariçi	109.413	217	.504			
	21+	Toplam	109.472	219				
Toplumsallaştırma	1-10	Gruplararası	0.86	2	0.43	0.74	.929	-
	11-20	Gruplariçi	126.528	217	.583			
	21+	Toplam	126.614	219				
Bireysel farklılıklar	1-10	Gruplararası	1.791	2	.896	1.278	.281	-
	11-20	Gruplariçi	152.090	217	.701			
	21+	Toplam	153.881	219				
Çok yönlü gelişim	1-10	Gruplararası	.075	2	.038	.068	.934	-
	11-20	Gruplariçi	120.209	217	.554			
	21+	Toplam	120.284	219				
Kıdem Üst öğrenime hazırlama	1-10	Gruplararası	1.738	2	.869	1.314	.271	-
	11-20	Gruplariçi	143.503	217	.661			
	21+	Toplam	145.242	219				
İşle bütünleşme	1-10	Gruplararası	3.765	2	1.882	2.175	.116	-
	11-20	Gruplariçi	187.808	217	.865			
	21+	Toplam	191.573	219				
İş heyecanı	1-10	Gruplararası	4.745	2	2.373	2.541	0.81	-
	11-20	Gruplariçi	202.596	217	.934			
	21+	Toplam	207.341	219				
İçinde olma	1-10	Gruplararası	1.122	2	.561	.441	.644	-
	11-20	Gruplariçi	276.280	217	1.273			
	21+	Toplam	277.402	219				
Dinçlik	1-10	Gruplararası	5.940	2	2.970	2.411	.092	-
	11-20	Gruplariçi	267.325	217	1.232			
	21+	Toplam	273.265	219				
Okul Türü Eğitime İnanma	İlkokul	Gruplararası	1.829	2	.914	1.843	.161	-
	Ortaokul	Gruplariçi	107.643	217	.496			
	Lise	Toplam	109.472	219				
Toplumsallaştırma	İlkokul	Gruplararası	1.600	2	.800	1.389	.252	-
	Ortaokul	Gruplariçi	125.013	217	.576			
	Lise	Toplam	126.614	219				
Bireysel farklılıklar	İlkokul	Gruplararası	1.168	2	.584	.830	.437	-
	Ortaokul	Gruplariçi	152.713	217	.704			
	Lise	Toplam	153.881	219				

Çok yönlü gelişim	İlkokul	Gruplararası	4.084	2	2.042	3.814	.024*	İlkokul- Lise Ortaokul - Lise
	Ortaokul	Gruplariçi	116.200	217	.535			
	Lise	Toplam	120.284	219				
Üst öğrenime hazırlama	İlkokul	Gruplararası	2.766	2	1.383	2.107	.124	-
	Ortaokul	Gruplariçi	142.476	217	.657			
	Lise	Toplam	145.242	219				
İşle bütünleşme	İlkokul	Gruplararası	3.012	2	1.506	1.733	.179	-
	Ortaokul	Gruplariçi	188.561	217	.869			
	Lise	Toplam	191.573	219				
İş heyecanı	İlkokul	Gruplararası	.752	2	.376	.395	.674	-
	Ortaokul	Gruplariçi	206.589	217	.952			
	Lise	Toplam	207.341	219				
İçinde olma	İlkokul	Gruplararası	9.741	2	4.87	3.949	.021*	Ortaokul- Lise
	Ortaokul	Gruplariçi	267.661	217	1.233			
	Lise	Toplam	277.402	219				
Dinçlik	İlkokul	Gruplararası	8.803	2	4.401	3.611	.029*	Lise- İlkokul Lise- Ortaokul
	Ortaokul	Gruplariçi	264.462	217	1,219			
	Lise	Toplam	273,265	219				

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, hem eğitime inanma düzeylerinin ($F_{(2-217)} = 0.59, p > .05$) hem de işle bütünleşme düzeylerinin ($F_{(2-217)} = 2.175, p > .05$) kıdem değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kıdem değişkenine göre eğitime inanma ve işle bütünleşmenin tüm alt boyutlarında da öğretmen görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Tablodan görülen diğer bir bulguya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, eğitime inanma ($F_{(2-217)} = 1.843, p > .05$) ve işle bütünleşme düzeylerinin ($F_{(2-217)} = 1.733, p > .05$) okul türü değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin, okul türü değişkenine göre çok yönlü gelişim ($F_{(2-217)} = 3.814, p < .05, \eta^2 = .077$) boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Etki büyüklüğü bakımından elde edilen Eta kare incelendiğinde okul türleri arasındaki farklılıkların orta etkiye sahip olmakla birlikte pratik manidarlık taşıdığı görülmüştür. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre çok yönlü gelişim boyutunda lise öğretmenleri ($\bar{X}=2.79$) ile ilkokul ($\bar{X}=3.10$) ve ortaokul ($\bar{X}=3.03$) öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri, okul türü değişkenine göre içinde olma ($F_{(2-217)} = 3,949, p < .05, \eta^2 = .159$) boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde, okul türleri arasındaki farklılıkların geniş etkiye sahip olmakla birlikte pratik manidarlık taşıdığı görülmektedir. Buna göre içinde olma boyutu açısından okul türleri arasında farklılıklar olduğu söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları ise içinde olma boyutunda ortaokul ($\bar{X}=4.40$) ve lise ($\bar{X}=4.90$) öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri, okul türü değişkenine göre dinçlik ($F_{(2-217)} = 3.611, p < .05, \eta^2 = .177$) boyutunda da anlamlı bir farklılık göstermiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde, okul türleri arasındaki farklılıkların geniş etkiye sahip olmakla birlikte pratik manidarlık taşıdığı görülmektedir. Buna göre dinçlik boyutu açısından okul türleri arasında farklılıklar

olduğu söylenebilir. Farkın kaynağını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonuçları lise ($\bar{X}=5.12$) öğretmenleri ile ilkokul ($\bar{X}=4.70$) ve ortaokul ($\bar{X}=4.74$) öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin işle bütünleşme düzeylerini yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p^*
Sabit	4.217	.265	-	165.904	.000
Toplumsallaştırma	.415	.161	.337	2.574	.011
Bireysel Farklılıklar	-.159	.123	-.142	-1.292	.198
Çok Yönlü Gelişim	.044	.134	.035	.328	.744
Üst Öğrenime Hazırlama	-.026	.122	-.023	-.215	.830

$R = .254$ $R^2 = .065$
 $F_{(4-215)} = 3.711$ $p = .006$

* $p < .01$

Tablo 4'ten de izlenebileceği gibi öğretmenlerin eğitime inanmanın dört boyutuna ilişkin algılarının tümünün öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır ($R=.25$; $R^2 =.07$; $p< .01$). Tablo 4'te belirtilen bu değişkenlerin tümü öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyindeki toplam varyansın %7'sini açıklamaktadırlar. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri üzerindeki görece önemi sırası "toplumsallaştırma", "bireysel farklılıklar", "çok yönlü gelişim" ve "üst öğrenime hazırlama" olarak ortaya çıkmaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, eğitime inanmanın sadece toplumsallaştırma boyutunun, öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Diğer boyutlar önemli bir etkiye sahip değildir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin eğitime olan inançlarının orta seviyede olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmenler verdikleri eğitim ile öğrencilerin kişisel, bedensel, ruhsal gelişimlerine katkıda bulduklarına, onlara olumlu kişilik özellikleri kazandırdıklarına ve ülkenin kalkınması için duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirdiklerine dair kısmen katılıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Diğer yandan, öğretmenlerin eğitime olan inançları en yüksek çok yönlü gelişim boyutunda ortaya çıkarken; bunu üst öğrenime hazırlama, toplumsallaştırma ve bireysel farklılıklar boyutları takip etmiştir. Bireysel farklılıklar boyutunda katılımcılar katılmıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna göre öğretmenler, verdikleri eğitimin çocuklar arasında bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadığını, çocukların ilgi, gereksinim ve yetenekleri doğrultusunda düzenlenmediğini, onlara fırsat eşitliğinin sağlanmadığını düşünüyor olabilirler. Ülkemizde eğitimde fırsat eşitliğinin tam manasıyla sağlanmadığına dair bulgular

ulusal ve uluslararası alanyazında sıklıkla vurgulanan bir konudur (Ferreira & Gignoux, 2009; Kılıç, 2014; Rankin & Aytac, 2006; Sarier, 2010; Tan & Somel, 2005; UNICEF, 2012). Buna göre Türkiye’de cinsiyet eşitsizliği, ikamet edilen bölge veya yerleşim yeri farklılıkları, gelir dağılımındaki adaletsizliğin yol açtığı eğitime ve bilgiye erişim sorunları, okullar arasındaki fiziksel ve diğer imkânlar açısından farklılıkların bulunması, yönetim ve finansman sorunları gibi sebepler eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında engel teşkil etmektedir. Bu durum öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasını ikinci plana atmaktadır. Öğretmenler eğitim sisteminin en çok, öğrencilerin sosyal, fiziksel, ruhsal gelişimlerine katkıda bulunmak yoluyla her yönden gelişimini sağladığına ve üst öğrenime hazırlama görevini üstlendiğine görece daha fazla inanmaktadırlar. Planlı bir eğitim sürecinin yaşandığı okulların, öğrencileri bir üst öğrenime taşıma görevlerinin olduğu (Başbüyük & Çıkkılı, 2002), sadece eğitim yapılan yerler değil aynı zamanda farklı çevrelerden gelen öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal yönden zenginleşmesini sağlayan bir ortama sahip olduğu (Yumuş, 2013) düşünüldüğünde öğretmenlerin eğitimin bu amacı gerçekleştirdiğine dair inançlarının diğer amaçlara göre daha yüksek olması beklenebilir bir durumdur.

Bulgulara göre katılımcıların eğitime inanma düzeyleri cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre tüm boyutlarda ve ölçeğin tamamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin eğitim vermekte olduğu okul kademesi değişkenine göre eğitime inanma düzeyleri çok yönlü gelişim boyutunda ilkökul öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre ilkökul öğretmenleri ortaokul ve lise öğretmenlerine göre eğitim sisteminin öğrencilerin bireysel gelişimlerine görece daha fazla katkıda bulunduğunu düşünmektedir. Eğitim sisteminin ilk basamağını oluşturan ilkökulun, ortaokul ve liseye göre bireylerin fiziksel, duyuşsal, sosyal ve bilişsel gelişiminde önemli ve kritik bir zaman dilimini kapsamaması sebebiyle ilkökul öğretmenlerinin çok yönlü gelişim puanları diğer kademelerdeki meslektaşlarına göre daha yüksek hesaplanmış olabilir.

Katılımcı öğretmenlerin işle bütünleşme algılarının orta seviyenin biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir. İşle bütünleşme algısına dair sık sık düzeyinde katılım gösterdiği tespit edilen öğretmenlerin, önemli ölçüde kendilerini çalışırken dinç hissettikleri, yaptıkları işe yoğunlaştıkları ve kendilerini işlerine adadıkları, işlerini anlamlı ve değerli buldukları yorumu yapılabilir. Kavgacı (2014) ve Basikin (2007) öğretmenlerle, Hakeem ve Gulzar (2015) ise öğretim üyeleri ile yürüttükleri çalışmalarında katılımcıların işle bütünleşme düzeylerinin yüksek olduğunu tespit ederken, Çankır (2016) çalışmaya katılan akademik personelin işle bütünleşme düzeylerinin ortanın biraz üzerinde olduğunu rapor etmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin en yüksek iş heyecanı boyutunda gözlemlendiği; bunu dinçlik ve içinde olma boyutlarının takip ettiği belirlenmiştir. Bu bulgu Timms, Graham ve Cottrell (2007) okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmayla benzer niteliktedir. Öğretmenlik mesleğinin anlam ve değerinin hissettirdiği pozitif duygular ile öğretmenlerin yaptığı işten gurur duyması, mesleklerini mücadele etmeye değer görmeleri iş heyecanı puanının görece daha yüksek bulunmasının olası sebeplerinden olabilir. Birbirinden çok farklı öğrenci profili ile gününün büyük bir kısmını geçirmeleri, öğretmenlerin psikolojik ve fizyolojik olarak kendilerini dinç hissetmemelerine neden olabilir.

Katılımcıların cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre işle bütünleşme düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. İşle bütünleşmenin kadın ve erkek grupları gibi bir grubun özelliğini yansıtmak yerine kişisel ve bireye özgü bir kavram olmasının yanında öğretmenlik mesleğinde cinsiyet rollerinin belirleyici olmaması cinsiyet değişkeninde farklılığın gözlenmemesine neden olmuş olabilir. Okul türü değişkenine göre içinde olma ve dinçlik boyutlarında lise öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre lise öğretmenlerinin diğer öğretmenlerden görece daha yüksek bir motivasyonla çalıştıkları, işlerine daha iyi konsantre olabildikleri, enerji ve zihin dayanıklılığının daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Diğer kademelerde çalışan öğretmenler daha küçük yaş gruplarıyla ve bitmek tükenmek bilmeyen enerjileri olan öğrencilerle çalıştılarından, onların her türlü sorumluluğunu alan ve onların her türlü ihtiyacı ile ilgilenmek zorunda kalan öğretmenlerin motivasyonlarının düşünmesi ve ilk buldukları fırsatta ara vermek istemeleri beklenebilen bir durumdur. Köse (2016) ilkököl ve ortaokullardaki sınıf ve branş öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada cinsiyet, medeni durum, yaş, branş ve eğitim durumu değişkenlerinin öğretmenlerin işe angaje olmalarında bir etkisinin olmadığını, kıdem değişkeninin etkisinin ise daha kıdemli öğretmenler lehine olduğunu tespit etmiştir. Konermann (2011) öğretmenlerle yaptığı araştırmada mesleki kıdem ile öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin adanma alt boyutunun olumsuz yönde ilişkisi olduğunu vurgulamıştır. Hakeem ve Gulzar (2015) öğretim üyelerinin işle bütünleşme düzeylerinde yaş ve cinsiyetin anlamlı bir farklılık göstermediğini ancak daha deneyimli olan öğretim üyelerinin genç meslektaşlarına göre işleriyle daha fazla bütünleştiğini tespit etmişlerdir. Kavgacı (2014) çalışmada cinsiyete göre katılımcı öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin farklılaşmadığını belirtmiş, eğitim durumu değişkenine göre ise eğitim seviyesi arttıkça öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin azaldığını, mesleki kıdeme göre ise kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin işleriyle daha yüksek bütünleşme yaşadıklarını gözlemlemiştir. Sezen (2014) öğretmenlerle yürüttükleri çalışmada cinsiyet değişkenine göre katılımcıların işle bütünleşme düzeylerinin farklılaşmadığını ancak medeni durum değişkenine göre işle bütünleşmenin geneli ve içinde olma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ve bu farkın evli katılımcıların lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul çalışanlarıyla yaptıkları çalışmalarında Timms, Brough ve Graham (2007) ilkököl öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla işle bütünleşme yaşadıklarını ortaya koymuştur. Özer, Saygılı ve Uğurluoğlu (2015) sağlık çalışanlarının işe cezbolma düzeylerinin eğitim durumları ve cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ancak medeni durumlarının çalışanların işe cezbolma düzeyleri açısından bir farklılık yaratmadığını saptamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim, üst öğrenime hazırlama alt boyutları ile iş heyecanı alt boyutu arasında, içinde olma ve dinçlik alt boyutları ile sadece toplumsallaştırma alt boyutu arasında yine düşük düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanılmıştır. Eğitime inanmanın dört alt boyutunun tümünün işle bütünleşme düzeyindeki varyansın %7'sini açıkladığı ve eğitime inanmanın, işle bütünleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin işlerini

motivasyonları yüksek, enerjik ve gururla yapıyor olmaları ve işlerini anlamlı, değerli bulmalarında, içinde buldukları eğitim sistemine dair olan inançlarının az da olsa bir etkisi bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, eğitime inanma konusunun yeni bir çalışma alanı olması, işle bütünleşmenin de eğitim alanında yapılan çalışmalarda çok fazla yer almamış olması bu çalışmaya destek oluşturacak herhangi bir çalışma olmamasına neden olmuştur. Bu durumda bu çalışmanın, öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik ilk çalışma olduğu söylenebilir.

Öneriler

Öğretmenlerin akademik başarı, motivasyon, okula bağlılık, sosyal beceriler, tutum gibi pek çok farklı öğrenci çıktıları üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünüldüğünde (Kelm & McIntosh, 2012), eğitimin amaçlarına ve bu doğrultuda verdiği eğitimin öğrenciler üzerinde kalıcı etkiler bırakacağına ve onların gelişimlerine katkıda bulunabileceğine inanan öğretmenlerin varlığı eğitim sisteminin verimliliği açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin eğitim sistemine inanma düzeylerinin yüksek çıkması, başka bir deyişle bir parçasını oluşturdukları sistem ile ilgili kafalarında soru işaretlerinin olması eğitimin amaçlarına ulaşmasının önünde bir engel teşkil edebilir. Öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerine iten olası sebeplerin nitel çalışmalarla incelenmesi bu çalışmanın araştırmaya dayalı önerilerinden biri olabilir. Öğretmenlerin orta düzeyde çıkan işle bütünleşme düzeyleri onların çalışmak için enerjilerinin azaldığına, işe dair istek, değer verme, mücadele etme gibi duygularının azalmaya başladığına işaret etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerinden soğumaya iten sebepler daha ayrıntılı çalışmalarla incelenebileceği gibi öğretmenlerin işleriyle bütünleşmelerinde etkisi olabilecek farklı değişkenlerle ilişkisi de araştırılabilir. Öğretmenlerin işle bütünleşmelerinde okul iklimi, yönetici desteğinin olmaması, meslektaş problemleri gibi örgüt içinde yaşanan olumsuz davranışların etkisi olabileceğinden bunu tespit etmeye dönük araştırmalar yapılabilir. Çalışma sonuçlarına göre kıdemi yüksek olan öğretmenlerin iş heyecanı düzeylerinin daha düşük olduğu düşünüldüğünde onları mesleklerine bağlayıcı bir takım etkinlikler ile bu olumsuz tutumlarının daha olumlu hale getirilmesi sağlanabilir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin eğitim sisteminde öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilmediğine yönelik inançları olduğuna işaret etmiştir. Bu bağlamda eşitliğin sağlanmasına dair uygulanan pozitif ayrımcı politikaların finansmanı konusunda daha kapsamlı politikalar gündeme getirilebilir.

Summary

Purpose and Significance: When Turkish educational system, which can be summarized as aiming to raise individuals as good citizens and complete their development and make them have a job suits them best, taken into consideration teachers who are going to help students to reach these goals have to adopt these aims. When the aims of education system are evaluated, it causes the teachers' beliefs in education to be addressed in a four dimensional structure which are socialization, individual differences, multi-faceted development and preparing to upper education (Akın & Yıldırım, 2015). Teachers' believes in whether or not the education they give reached to the goal that was determined, may lead to a positive attitude towards the work they do, and increase their commitment to work and as a result of that they can integrate with their work. Work engagement is a situation that one has to work with a continuous and positive emotional drive, and at the same time reflecting a high level of vitality and satisfaction. (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Therefore, work engagement is a concept that characterized by the dimensions of vigor, dedication, and absorption. (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002). According to Kahn (1990) certain conditions must exist at an acceptable level so that one can integrate. In this respect, the three concepts that considered as psychological conditions of work engagement are psychological meaningfulness, psychological safety and psychological availability (pp. 703). From these concepts the psychological meaningfulness refers to the comparison of people's business goals or aims with their own ideals and standards. According to this, one of the most important motives of employees at work is the meaning that they find at work. In this context, it can be expected that employees with high level of job-related beliefs can have positive attitudes towards the job and high levels of engagement. As a constant factor of the education system, teachers have a positive impact on many different students' outcomes such as academic success, motivation, loyalty to the school, social skills, attitude, and their beliefs in the system, which they are part of, to achieve its goal may affect their attitude towards the jobs. For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. What are the levels of teachers' believe in education and work engagement?
2. How do teachers' believe in education and work engagement levels vary according to their gender, marital status, educational status, tenure and school type they are working?
3. To what extent are the levels of teachers' believe in education and work engagement related?
4. To what extent do levels of teachers' believe in education explain the variance of their work engagement levels?

Method: The study, designed as a correlational research, has a total of 220 teachers (161 females and 159 males) working in various public schools. The data was collected during the spring semester of 2015-2016 academic years. Teachers' levels of believe in education were measured by using the 25-item and 4 sub-dimensional (socialization, individual differences, multi-faceted development and preparing to upper education) "Teachers' Levels of Believe in Education Scale" developed by Akın and Yıldırım (2015). To investigate the work engagement perceptions of the participants, the "Work Engagement Scale" developed by Schaufeli, Salanova, González-Romá and Bakker

(2002) and adapted into Turkish by Atilla-Bal (2008) was used. The scale consists of 16-item and 3 sub dimensions (work enthusiasm, absorption and vigor). The Cronbach alpha coefficients are respectively .96 and .93 within the current study. The construct validity of the scales used within the study was tested by confirmatory factor analysis. The data set was primarily examined for linearity, homogeneity, and variances. Afterwards, the data was analyzed by conducting *t*-test, ANOVA, Pearson correlation, and multiple linear regression.

Results: Results showed that, teachers' levels of believe in education is at moderate level and the "work enthusiasm" sub-dimension has the highest level whereas "individual differences" sub-dimension has the lowest level. Work engagement level of participants is at slightly above the middle level and the "multi-faceted development" sub-dimension has the highest level whereas "absorption" sub-dimension has the lowest level. It was determined that there was no statistically significant difference in all sub-dimensions of teachers' levels of believe in education and work engagement according to gender, marital status, tenure and educational status variables. Multi-faceted development level of high school teachers is lower than secondary and primary school teachers. Secondary school teachers' absorption level is lower than high school teachers. Vigor level of high school teachers is higher than secondary and primary school teachers. The findings also indicated that, there was low, positive and statistically significant relationship between teachers' levels of beliefs in education and work engagement. According to the other findings of the study it was revealed that, all of the four sub-dimensions of teachers' levels of believe in education explained 7% of the variance in the work engagement, and teachers' levels of believe in education is a significant predictor of work engagement.

Discussion and Conclusions: As a result of the research, it was determined that work engagement level of participants is at slightly above the middle level and teachers' levels of believe in education is at moderate level. According to this, teachers partly agree that they contribute to the personal, physical and mental development of the students, give them positive personality traits and train sensitive and responsible individuals for the development of country. Also the teachers, who have frequent level of involvement in the sense of work engagement, feel that they feel vigorous considerably while they are working, concentrate on the work they do and dedicate themselves to their work and find their work meaningful and valuable. It had been found that there is low, positive, meaningful relationship between teachers' levels of believe in education and work engagement level of participants. It was also found that all four dimensions of teachers' levels of believe in education counts for 7% of the variability in work engagement levels and teachers' levels of believe in education is a significant predictor of work engagement. According to this, if teachers do their jobs with high motivation, energetically and proudly, and they find their work meaningful and valuable, there is a slight effect of their belief in the educational system they are in.

Kaynakça

- 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.
- Argon, R., & Ertürk, R. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin içsel motivasyonları ve örgütsel kimliğe yönelik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 159-179.
- Arı, S. (2011). *Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206. doi: 10.1348/096317909X402596
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Ten Brummelhuis, L. L. (2012). Work engagement, performance and active learning : The role of conscientiousness. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 555-564. doi: 10.1016/j.jvb.2011.08.008
- Bal Taştan, S. (2014). İş talepleri-kaynakları modeli: İş taleplerinin, yönetici desteğinin ve otonominin işe gönülden adanma ile ilişkileri üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(4), 149-192.
- Bal, E. A. (2008). *Self-efficacy, contextual factors and well-being: The impact of work engagement* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. doi: 10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Basikin, B. (2007). Vigor, dedication and absorption: Work engagement among secondary school english teachers in indonesia. *AARE Annual Conference Fremantle 2007, full conference paper*. Fremantle, Australia.
- Basikin, B. (2008). *Self-efficacy beliefs of junior secondary English teachers in Yogyakarta province of Indonesia* (Unpublished master's thesis). Monash University Clayton, Victoria, Australia.
- Başbüyük, A. ve Çıkılı, Y. (2002). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler coğrafya konularında çalışma yaprağı ve dilsiz harita kullanımının öğrenci motivasyon ve başarısı üzerine etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 29-38.
- Büyüköztürk, S. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Byrne, B. M., & Campbell T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: a look beneath the surface. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 30(5), 555-574. doi: 10.1177/0022022199030005001
- Çakıl, E. (2011). *Üniversite hastanesinde çalışan hemşire ve asistanlarda mobbingin işe gönülden adanma üzerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

- Çankır, B. (2016). Çalışmaya tutkunluğun örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi ve bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 9(47), 776-781.
- Dalay, G. (2007). *The relationship between the variables of organizational trust, job engagement, organizational commitment and job involvement* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dooley, C. J. (1997). *Examining congruence between beginning teachers' practice and beliefs* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Iowa, USA.
- Edwards, C. (2003). *Educational beliefs as a predictor of communicative and classroom outcomes* (Unpublished doctoral dissertation). Texas Tech University. USA.
- Emeksiz, E. (2013). *İş doyumunun yordayıcısı olarak çok boyutlu örgütsel kimliklenme: İşle bütünleşmenin aracılık rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706. doi: 10.1111/j.1949-8594.1990.tb12048.x
- Ertemli, H.B. (2011). *İş-aile ve aile-iş çatışmalarının işe cezbolma üzerindeki etkisine yönelik bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ferreira, F. H., & Gignoux, J. (2010). Inequality of opportunity for education: The case of Turkey. *State planning organization of Turkey and World Bank: Working paper, 4*.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Goldhaber, D. (2002). The mystery of good teaching. *Education Next*, 2(1), 50-55.
- Güneşer, A. B. (2007). *The effect of person-organization fit on organizational commitment and work engagement: The role of person supervisor fit* (Yayınlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hakanen, J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *The Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hakeem, I. A., & Gulzar, S. (2015). Employee engagement: An empirical study of higher education sector in Kashmir. *Abhinav International Monthly Refereed Journal of Research in Management & Technology*, 4(4), 20-26.
- Hatala, R. L. (2002). *Understanding the relationship between undergraduate college of education professors' beliefs about student learning and teaching and their classroom practices* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, USA.

- Hattie, J. (2003, October). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne.
- Heilman, E. E. (1998). *The democracy of the imagination, the culture and the school: A study of teachers' beliefs* (Unpublished doctoral dissertation). Indiana University, USA.
- Hoigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.
- 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
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *The Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. doi: 10.2307/256287
- Karip, E. (1997). Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen etkenler. *Eğitim Yönetimi*, 3(1), 63-82.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49(2), 137-147. doi: 10.1002/pits.20624
- Kılıç, Y. (2014). Türkiye'de eğitimsel eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma ilişkisine dair ampirik bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 243-263.
- Kirkpatrick, C. L. (2009). *Engaging second-stage teachers in their work: The role of professional culture in schools* (Unpublished doctoral dissertation). Harvard University, USA.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Konermann, J. (2011). *Teachers' work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes* (Unpublished doctoral dissertation). Universiteit Twente, Belgium.
- Kong, Y. (2009). A study on the relationships between job engagement of middle school teachers and its relative variables. *Asian Social Science*, 5(1), 105-108. doi: 10.5539/ass.v5n1p105

- Köse, A. (2015). *İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki (Kahramanmaraş ili örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Köse, A. (2016). The impact of demographic features on teachers' work engagement. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 255-264. doi: 10.19128/turje.56577
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th ed.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Montgomery, A., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., & Den Ouden, M. (2003). Work-home interference among newspaper managers: Its relationship with burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 16, 195-211. doi: 10.1080/10615806.2003.10382973
- Öncel, L. (2007). *Öğretmenlerin işleriyle bütünleşme düzeylerinin performansları ve iş yerlerinden ayrılma niyetleriyle ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Öner, Z. H. (2008). *The mediating effect of organizational justice: moderating roles of sense of coherence and job complexity on the relationship between servant leadership and work engagement* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özer, Ö., Saygılı, M., & Uğurluoğlu, Ö. (2016). Sağlık çalışanlarının işe cezbolma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bir araştırma. *Business and Management Studies: An International Journal*, 3(3), 261-272. doi: 10.15295/bmij.v3i3.115
- Özsoy, E., Filiz, B., & Semiz, T. (2013). İşkoliklik ve çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik sağlık sektöründe bir araştırma. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(2), 59-68.
- Rankin, B. H., & Aytaç, I. A. (2006). Gender inequality in schooling: The case of Turkey. *Sociology of Education*, 79(1), 25-43.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators* (102-119). New York: Macmillan Library Reference.
- Robert, D.R., & Davenport, T.O. (2002). Job engagement: Why it's important and how to improve it. *Employment Relations*, 24(3), 21-29. doi:10.5430/ijba.v4n2p46
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 116-131.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *Utrecht work engagement scale: Preliminary manual*. Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University, Utrecht. "Retrieved from http://www.beanmanaged.com/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_87.pdf"
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romà, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A two sample confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. doi:10.1023/A:1015630930326
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285-304. doi: 10.1080/13594320903513916
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th. Ed.). USA: Pearson Education, Inc
- Tan, M., & Somel, R. N. (2005). Eğitimde destek mekanizmalarına yansımalarıyla Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitsizliği. *Amme İdaresi Dergisi*, 38(1), 1-23.
- Timms, C., Brough, P., & Graham, D. (2012). Burnt-out but engaged: The co-existence of psychological burnout and engagement. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 327-345. doi: 10.1108/09578231211223338
- Timms, C., Graham, D., & Cottrell, D. (2007). "I just want to teach": Queensland independent school teachers and their workload. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 569-586. doi: 10.1108/09578230710778204
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 155-179.
- UNICEF (2012). Okul Dışındaki Çocuklar Küresel Girişimi Türkiye Ülke Raporu. "<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/turkey-oosci-report-2012-tk.pdf> adresinden alınmıştır."
- Vogelgesang, G. R., Leroy, H., & Avolio, B. J. (2013). The mediating effects of leader integrity with transparency in communication and work engagement/performance. *The Leadership Quarterly*, 24(3), 405-413. doi:10.1016/j.leaqua.2013.01.004
- Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36 - 72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons license Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Consultation is possible at <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>