

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Teachers' Level of Belief in Education

Muhammet YILDIRIM¹ | Mehmet ÜSTÜNER²

¹ Dr. Mili Eğitim Bakanlığı
Bitlis/Türkiye
ORCID: [0000-0002-3000-4243](https://orcid.org/0000-0002-3000-4243)
Mail: muhammet4506@hotmail.com

² Prof. Dr., İnönü Üniversitesi,
Malatya/Türkiye
ORCID: [0000-0002-1724-8825](https://orcid.org/0000-0002-1724-8825)
Mail: mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

Corresponding Author:
Muhammet Yıldırım

DOI: [10.5281/zenodo.12651415](https://doi.org/10.5281/zenodo.12651415)

Ay/ Yıl: Haziran/ 2024
Cilt:2
Sayı:1

Citation:
Yıldırım, M., & Üstüner, M. (2024).
Öğretmenlerin Eğitime İnanma
Düzeyleri. *KİÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1),
7-16.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.12651415>

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitime olan inançlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilen bu araştırmanın evrenini, Siirt ilindeki merkez ilçelerinde görev yapan 2051 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise eğitime inanma ölçeğini gönüllü olarak yanıtlayan 305 öğretmen teşkil etmektedir. Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmenlerin Eğitime İnanma Ölçeği" adlı iki bölümden oluşan veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eğitime inanmalarına yönelik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin eğitime olan inançlarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bu analizler sonucunda, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve mezun oldukları fakülte değişkenleri açısından eğitime inanma ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin çalışmakta oldukları okul türü değişkeni açısından eğitime inanma puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitime olan inançlarının çalıştıkları okul türüne bağlı olarak değişebileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitime inanma, inanç, öğretmen.

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of primary, secondary and high school teachers about their beliefs in education. The population of this research, which was conducted with descriptive survey model, consists of 2051 teachers working in the central districts of Siirt province. The sample of the study consists of 305 teachers who voluntarily responded to the belief in education scale. The data in the study were obtained with a data collection tool developed by the researcher consisting of two parts: "Personal Information Form" and "Teachers' Belief in Education Scale". As a result of the research, it was determined that teachers' perceptions of teachers' belief in education were at a moderate level. In addition, t-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were applied to understand whether teachers' belief in education differed according to various demographic variables. As a result of these analyses, it was determined that the mean scores of teachers' belief in education scale did not show a significant difference in terms of gender, seniority and the faculty they graduated from. However, it was concluded that the mean scores of teachers' belief in education showed a significant difference in terms of the type of school they were working in. These findings reveal that teachers' belief in education may vary depending on the type of school they work in.

Key Words: Belief in education, belief, teacher.

Giriş

İnançların toplumların hayatında oldukça önemli bir yer tuttuğu ve tarih öncesi devirlerden günümüze kadar insan davranışlarını etkilediği bilinmektedir. İnsanlar değerli bulduğu ve doğruluğunu yüksek düzeyde kabul ettiği düşüncelere, durumlara veya hareket tarzlarına inanma eğilimi göstermektedirler. Alston (1987) inancı "kesin olmayan bir bilgi ve doğru olma ihtimali" olarak tanımlanırken Tao (2016) inancı "kişinin kendine ve hayata olan güveni" olarak tanımlamıştır. İnanç kavramı, geniş bir kapsama sahip olup farklı disiplinlerden pek çok akademik çerçevede ele alınmıştır. Wach (1994); inancı, insanların kutsal veya üstün güçlere olan bağlılıkları açısından değerlendirirken Berger (1967) ve Geertz (1973) gibi düşünürler inancın sembolik bir sistem olduğunu ve inançlar aracılığıyla insanların dünyayı ve kendilerini algılayarak sosyal düzenin güçlendiğini vurgularlar. İnsanlardaki inanma eğilimleri sonucunda, birtakım tutum ve davranışların ortaya çıktığı görülmektedir. Birçok araştırmacı inançların tutum ve davranışları etkilediğini belirterek (Akın ve Yıldırım, 2015; Aydın, 2009; Gün, 2017; Ergün ve Argon, 2017; Gökberg ve Sezer, 1981; Türkan ve Cicioğlu, 2017; Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011; Yıldız, 2013) inançlar konusu üzerinde araştırma yapmışlardır. Günümüzde önemli bir konu olarak ele alınan inançlar, insanların davranışlarını etkileyerek onları inançları doğrultusunda harekete geçmeye yönlendirmektedir (Hoy ve Miskel, 2010, s.141). Bandura (1977) inançların etkisinin deneyimle kazanılan yaşantılardan daha fazla olduğunu ve davranışların ortaya çıkmasında oldukça önemli rol oynadığını belirtmektedir. Başka araştırmacılar da (Arkonaç, 2001, s.159; Erdal ve Ok, 2012, s.60); insanların bir nesneye veya duruma karşı sahip olduğu inançlarının, o nesne veya duruma ilişkin tutum ve davranışları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. İnançların tutum ve davranışlar üzerindeki etkisi dikkate alındığında, eğitim sistemi içerisinde yer alan bireylerin eğitime olan inançlarının eğitim çıktıları üzerinde çeşitli etkilere sahip olabileceği anlaşılmaktadır. Alan yazında "eğitime inanma" ile ilgili net bir tanım olmamasına rağmen eğitimin birey üzerindeki etkisi dikkate alındığında, "eğitime inanmak" teriminin eğitimin bireyin gelişimi, başarısı ve genel refah üzerinde olumlu etkilerine dair güçlü bir inanç veya güven ifade ettiği söylenebilir. Rosenthal ve Jacobson'un (1968) "Pigmalion etkisi" çalışması, eğitime olan inancın gücünü vurgulamaktadır. Buna göre öğretmenlerin yüksek beklentileri öğrenci performansını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Benzer şekilde Bandura'nın (1977) öz-yeterlik teorisi, öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inancının onların öğrenme başarısını ve karşılaştıkları zorluklar karşısındaki ısrarcılığını nasıl etkilediğini göstermektedir. Her iki araştırma, öğretmenlerin eğitime olan inançlarının öğrencilerin ve öğretmenlerin yaklaşımlarını ve eylemlerini büyük ölçüde etkileyerek eğitim sistemini olumlu ya da olumsuz yönde geliştirebileceği konusunda bizlere fikir vermektedir. Literatüre bakıldığında araştırmacıların, eğitime inanma kavramını farklı bakış açılarıyla tanımladıkları ve geliştirmiş oldukları ölçeklerde de eğitime inanma yapısını farklı modeller geliştirerek açıkladıkları görülmektedir. Bazı araştırmacılar (Akın ve Yıldırım, 2015) eğitime inanma kavramını toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama şeklinde 4 boyutta açıklarken farklı araştırmacılar ise (Yılmaz vd., 2011) eğitime inanç kavramını daimici, esasici, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim felsefelerini içeren beş alt boyuttan yola çıkarak açıklamaya çalışmışlardır. Yukarıda bahsedilen bu durum eğitime inanma ve eğitim inançları şeklinde iki kavramın olduğunu göstermektedir. Bu iki kavramdan ilk olarak eğitim inançlarına bakıldığında, öğretmenlerin sahip olduğu inançların aslında eğitim felsefesi ile yakından ilgili olduğunu (Livingston, McClain ve DeSpain, 1995, s.125; Rideout, 2006, s.68-125; Silvernail, 1992) düşünen birçok araştırmacı olduğu söylenebilir. Bu araştırmacılara göre eğitim felsefesi, öğretmenlere bir bakış açısı sağlayarak, öğretmenlerin davranış ve kararlarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin bilerek ya da bilmeyerek belirli bir eğitim felsefesine sahip olduğu ve bu sahip oldukları eğitim felsefesine dayalı olarak eğitime ilişkin çeşitli inançlar geliştirdikleri söylenebilir (Yılmaz, vd., 2011, s.336). Bu durumda öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefeleri bir yandan öğretmenlerin eğitime olan inançlarına şekil verirken diğer taraftan oluşan bu inançlar eğitim sistemi içerisindeki iletişim süreçlerini, öğretmen rolünü, sınıf yönetimini, sınıf içi ve dışı uygulamalarını, öğretim yöntem ve tekniklerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Livingston, vd., 1995; Bauch1982).

Eğitim felsefelerinden farklı olarak ele alınan eğitime inanma kavramı ise Akın ve Yıldırım, (2015) tarafından toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama şeklinde

4 boyutlu olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Akın ve Yıldırım' a (2015) göre eğitime yüksek düzeyde inançları olan öğretmenlerin kendilerini bireysel ve mesleki açıdan geliştirmek istediklerine yönelik algılarının (Jones ve Carter, 2007; Richardson, 1996) ve kendi alanları hakkında yayınları takip etmedeki motivasyonlarının diğer meslektaşlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür (Akbaba, 2006, s. 343; Baytekin, Demir ve Pala, 2006, s.267). Diğer taraftan mesleğe inancı olmayan öğretmenlerin; motive olmalarını, meslekten doyum almalarını ve daha çok çalışarak mesleklerinde başarılı olmalarını beklemek doğru bir yaklaşım olmamakla (Türkan ve Cicioğlu, 2017, s.5) beraber eğitime inanma düzeyleri düşük öğretmenlerden öğrencilerine istenilen davranışları kazandırmada yeterli başarıyı göstermelerinin beklenemeyeceği söylenebilir (Yazılıtaş, 2010, s. 89).

Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin eğitim ile ilgili inançlarının, eğitimin işleyişini ve çıktılarını olumlu ya da olumsuz şekilde etkilemesi kaçınılmazdır. Eğer öğretmenler yaptığı iş ve görevler doğrultusunda, eğitimin özel ve genel amaçlarına katkıda bulunduğu inancı ve yaptığı işi değerli buluyorsa eğitimin çıktıları da doğal olarak bu durumdan olumlu bir şekilde etkilenecektir (Akın ve Yıldırım). Bu nedenle öğretmenlerin, yaptıkları görev ve işler ile ortaya çıkan ürün arasında olumlu bir bağlantı olduğuna dair inançları önemlidir. Eğitime inanma dediğimiz bu bağlantının, hem öğretmenlerin işlerini benimseyerek yapmalarına, mesleki gelişimlerine ve motivasyonlarının artmasına katkıda bulunurken hem de öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini de şekillendirecektir (Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz, 2015; Okut, 2011). Yürüttükleri mesleklerine karşı inanç düzeyi yüksek olan öğretmenler, yaşadıkları zorluklar karşısında daha fazla çaba ve azim gösterecekleri (Türkan ve Cicioğlu, 2017), öğrenciler üzerinde etkiler bırakarak onların öğrenmeye karşı motivasyonlarını ve başarı durumlarını olumlu etkileyebilecekleri söylenebilir (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009, Eshach, 2003; Wenner, 2001). Öğretmenlerin sahip oldukları inançlar; sınıf içindeki ve dışındaki uygulamaları, ders planlarını, değerlendirme süreçlerini, öğrencilerle olan etkileşim gibi eğitim ve öğretim sürecindeki birçok değişkenle ilişkili olması nedeniyle (Gün, 2017) öğretmenlerin eğitime olan inançlarının sadece öğretmenlerin kişisel ve mesleki süreçlerini etkilemekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını etkileyebileceği söylenebilir.

Altın'a (2008) göre, Türk Eğitim Sistemi'nde modern temellerin atılması ve modern genel eğitim kurumlarının oluşturulmasında 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi temel teşkil etmiştir. Bu nizamname, modern ve laik bir eğitim sisteminin temellerini atmış ve tüm köylerde sıbyan okulları, tüm kasabalarda rüşdiye, bütün şehirlerde idadi, başlıca merkezlerde sultani açılması amacını taşımıştır. Ayrıca nizamname, Darulmuallimin ve Darülmualimat'ı ayrı ayrı ele almış ve hem erkekler hem de kadınlar için öğretmen okullarının açılmasını hedeflemiştir. Nizamname ile öğretmenlerin mali ve sosyal statülerinin iyileştirilmesinin yanı sıra eğitim seviyelerinin artırılarak öğretmen niteliğinin artırılması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin inançları ve nitelikleri arasında olumlu bir korelasyon olduğu varsayımından hareketle Anadolu'da öğretmen niteliklerinin geliştirilmesine yönelik çabaların köklü bir geçmişi olduğu, Cumhuriyet öncesi dönemden itibaren yaklaşık 185 yıl süresince önemli adımlar atıldığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, ulusal kalkınmayı hızlandırmak ve toplumsal yapıyı dönüştürmek için öğretmenlerin niteliğinin artırılmasına yönelik devam eden bu çabaların temelini 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda geçen genel ve özel amaçlara ulaşmak olduğu söylenebilir. 1739 sayılı kanun incelendiğinde genel amaçlar bölümündeki birinci maddesi şöyledir:

Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu)

1739 sayılı kanunda yer alan ikinci ve üçüncü maddelerinde ise öğrencilerin kişisel gelişimleri ile mesleki gelişimlerinin önemi üzerinde durulmakta olup öğrencilerin bedensel, zihinsel ve ahlaki yönden gelişimlerinin sağlanmasının yanı sıra ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslek kazandırılarak bireyleri hayata hazırlamak olduğu belirtilmiştir. Özel amaçlara bakıldığında ise Türk Eğitim Sistemindeki çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçlarının, genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiğinden söz edilmiştir. Bu bakımdan Türk Eğitim Sisteminin genel ve özel amaçları bütüncül bir yaklaşım içinde değerlendirildiğinde ifade edilen amaçlar çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmayı hedeflemektedir (Akın, 2015)

Özellikle öğretmenlerin kendi uzmanlık alanlarında yapmış oldukları işlerin Türk Eğitim Sisteminde belirtilen genel ve özel amaçlara ulaşılmasına katkıda bulduklarına inanmaları oldukça önemlidir. Eğer öğretmenler yaptıkları iş ve görevlerle Türk Eğitim Sistemindeki amaçlara katkıda bulduklarına inanıyorlar ise öğretmenlerin sınıf içi davranışları, öğretim uygulamaları, değerlendirme süreçleri ve öğrencilerle olan iletişim gibi birçok alan bu durumdan olumlu bir şekilde etkilenecektir. Eğer öğretmenler sergiledikleri davranışlar ve sahip oldukları tutumlar nedeniyle eğitimin amaçlarına ulaşılmasına katkıda bulduklarına inanıyorlarsa daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışları sergileyebilecekleri kendilerinden beklenebilir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, okulun genel atmosferini iyileştirebilir ve eğitim amaçlarına ulaşmada kritik bir rol oynayabilir. Öğretmenlerin bu tür davranışları sergilemesi, eğitim kurumlarının daha işlevsel ve etkili hale gelmesine yardımcı olabilir. Bu bağlamda yapılan araştırmada “*öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri nedir?*” sorusu önemli bir problem durumu olarak ortaya çıkmaktadır.

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri öğretmenlerin mezun olduğu fakültelere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri öğretmenlikteki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Betimsel tarama modelinde olan bu araştırmada, 2023-2024 yılları arasında eğitim ve öğretim yılında Siirt Merkez ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin eğitime inanmalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Betimsel araştırma modelleri daha çok geniş kitlelerin görüşlerini özelliklerini betimlemeye çalışan araştırmalardır (Akgün, Öztürk, Çakmak ve Demirel, 2015, s.177). Betimsel tarama modeli, bilgi toplamak ve belirli bir konuya kapsamlı bir genel bakış sağlamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, görüşmeler, anketler, gözlemler ve belgeler gibi çeşitli kaynaklardan veri toplamayı ve analiz etmeyi içerir. Betimsel tarama modelinin amacı, olgusal bilgileri toplamak, yorumlamak ve verileri sistematik bir şekilde özetleyen ve açıklayan bir genel bakış sağlamaktır (Bhakti, Hamdani, Deni, Maulani ve Sugiarti, 2021).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Siirt İli Merkez ilçede bulunan ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 2051 öğretmen oluşturmaktadır Örneklem ise 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan ve araştırmanın veri toplama aracını gönüllü olarak yanıtlayan 305 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmamızda kolay örneklem yolu tercih edilmiş olup bu yöntemle örneklem sayımızın evreni doğru bir biçimde temsil edebilmesi için yeterli öğretmen sayısına ulaşılmıştır. Can (2016)' a göre evreni oluşturan varlıkların toplam sayısı bilindiğinde hata paylarına göre kabul edilebilecek örneklem sayıları tahmin edilmektedir. Bu durumda %95 güvenle evren sayısının 2000 olduğu araştırmalarda 300 tane seçilecek örneklem evreni temsil edebilmesi için yeterli olacağı belirtilmiştir (Can, 2016, s. 28). Bu verilerden yola çıkarak ulaşılan örneklem sayısının araştırmamızın evreni olan Siirt il merkez ilçesindeki öğretmenleri temsil ettiği söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği (ÖEİDÖ) öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçek, öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminin amaçlarına ulaşma durumuna ilişkin inançlarını değerlendirmek için tasarlanmıştır. Ölçek 25 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki 12 madde (13, 15, 16, 17, 18,

21, 24, 25, 26, 27, 28, 29) toplumsallaştırma, beş madde bireysel farklılıklar (5, 6, 7, 8, 10), beş madde (1, 2, 3, 4, 11) çok yönlü gelişim ve son üç madde de (9, 19, 20) üst öğrenime hazırlama boyutları olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayılarını belirlemek adına her boyut için Cronbach's alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alpha iç tutarlık katsayılarına bakıldığında Toplumsallaştırma boyutu .83, bireysel farklılıklar .84, çok yönlü gelişim .89 ve son boyut olan üst öğrenime hazırlık içinde .78 güvenirlik iç tutarlık katsayıları bulunmuştur. Sonuç olarak ölçeğimizin ölçmek istediği değişkenlere ilişkin elde ettiğimiz puanların güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca Eğitime İnanma ölçeği beşli likert tipi ölçek olması nedeniyle ölçekle ilgili veri aralıkları ve seçenekler tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.*Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyi Ölçeği*

Veri Aralıkları	Seçenekler	Sınır
1	Hiç Katılmıyorum	1,00-1,80
2	Çok Az Katılıyorum	1,81-2,60
3	Orta Düzeyde Katılıyorum	2,61- 3,40
4	Büyük Ölçüde Katılıyorum	3,41- 4,20
5	Tamamen Katılıyorum	4,21-5,00

Verilerin Analizi

Eğitime İnanma Ölçeğinden elde edilen veriler bilgisayar destekli istatistik paket programına aktarılmış olup araştırmayla ilgili tüm analizler bu paket program vasıtasıyla yapılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda boyutlardan elde ettiğimiz puanların aritmetik ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirilerini çok yakın oldukları görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakıldığında normal dağılım sınırları içerisinde olduğu görülmektedir. Çizgi grafikleri ve Q-Q grafiklerine de bakıldığında verilerin normale yakın bir dağılım gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu nedenle araştırmada birbirinden bağımsız grupların aritmetik ortalamaları arasındaki anlamlı fark olup olmadığını (p 0.05) düzeyinde belirlemek amacıyla ikili değişkenler için t testi kullanılmıştır. İki'den fazla grupların ortalamalarını karşılaştırılması Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way) ile yapılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda her alt probleme ilişkin ulaşılan bulgular ile bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Problem cümlesi ve oluşturulan alt problemlere yönelik elde edilen bulgular bu bölümde detaylı olarak açıklanmıştır. İlk olarak öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri incelenmiş ve daha sonra inanma düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan fakülte, öğretmenlik hizmet süresi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı bu bölümde ele alınmıştır.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri nedir?

Öğretmenlerin eğitime inanma algı düzeylerine bakıldığında öğretmenler eğitime inanç ölçeğinin tüm boyutlarında orta düzeyde puan almışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin ölçekten almış oldukları toplam puanın aritmetik ortalamasının (X: 2,9223) olduğu görülmektedir.

Tablo 2.*Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri*

	X	S.s
Toplumsallaştırma	2,9853	0,85129
Bireysel farklılıklar	2,6848	0,95517
Çok yönlü gelişim	3,0296	0,81944
Üst öğrenime hazırlama	2,8869	0,91709
Toplam	2,9223	0,7953

Tabloya bakıldığında verilerden yola çıkarak yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitime inanma algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Boyutlar arasındaki ortalamalara bakıldığında öğretmenlerin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu boyutun (X: 3,0296) ile çok yönlü gelişimken en düşük ortalamaya sahip (X: 2,6848) bireysel farklılıklar boyutu olduğu görülmüştür. Ergün ve Argon (2017)' nun yapmış oldukları çalışmada da öğretmenlerin eğitime inanç düzeylerine yönelik algılarının düşük düzeyde olduğunu ancak çok yönlü gelişim konusunda öğretmen algılarının orta düzeyde olduğunu bulgularıyla araştırma sonuçlarımızla benzer sonuçlara ulaşmıştır. Eğitime inanma ile ilgili bir başka yapılan çalışmada da (Türkan ve Cicioğlu, 2017); öğretmenlerin eğitime inanmalarına ilişkin algı düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Akın ve Yıldırım (2017)' da yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin eğitime inanmalarına yönelik algılarının orta düzeyde olduğunu belirleyerek araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Öğretmenlerin eğitime inanmalarına ilişkin yapılan araştırma sonuçları ve elde ettiğimiz bulgular incelendiğinde öğretmenlerin eğitime ilişkin algılarının orta ve düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin eğitime inanmalarına yönelik algı düzeylerinin istenen düzeyde olmadığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzey Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	N	X̄	S.s	sd.	t	p
Kadın	118	2,8952	0,81825	303	-0,471	0,638
Erkek	187	2,9393	0,78221			

$p < .050^*$, $p < .010^{**}$, $p < .000^{***}$

Öğretmenlerin eğitime inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Ayrıca t-testi yapabilmek için iki grubun sahip olduğu varyansın birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı da yapılan Levene testi sonucunda anlaşılmıştır. Cinsiyete göre ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t-testi sonucunda kadın öğretmenlerin (X: 2,8952) ortalamaları ile erkek öğretmenlerin (X: 2,9393) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t_{(303)}: 0,471$ $p > 0.05$). Türkan ve Cicioğlu (2017)' nun yapmış oldukları çalışma incelendiğinde öğretmenlerin eğitime inanma algılarının cinsiyete göre değişmediğinin tespit edildiği ve elde edilen bu sonucun araştırmamızın sonucuna benzer olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğretmenlerin eğitime inanma algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri öğretmenlerin mezun olduğu fakülterlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzey Puanlarının Mezun Oldukları Fakülterlere Göre t-Testi Sonuçları

Mezun Oldukları Fakülter	N	X̄	S.s	sd	t	p
Eğitim	216	2,9304	0,829	303	0,278	0,781
Diğer	89	2,9025	0,709			

$p < .050^*$, $p < .010^{**}$, $p < .000^{***}$

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinden almış oldukları puanların mezun oldukları fakülterlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin eğitime inanma ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları X: 2,9304 ile diğer fakülterden mezun olan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları X: 2,9025 arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur ($t_{(303)}: 0,278$ $p > 0.05$). Bu veriler ışığında öğretmenlerin eğitime ilişkin algılarının mezun olduğu fakülterlere göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri öğretmenlikteki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 5.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Hizmet Sürelerine Göre Hizmet Sürelerine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi

Hizmet Süreleri	N	X̄	S.s	sd.	F	p
1 ile 4 Yıl	120	2,8547	,81615	302	1,969	,141
5 ile 9 Yıl	95	2,8764	,76973			
10 ve Üzeri	90	3,0608	,78502			
Toplam	305	2,9223	,79530			

$p < .050^*$, $p < .010^{**}$, $p < .000^{***}$

Öğretmenlerin eğitime inanma algılarının meslekte geçirmiş oldukları süreye bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Hizmet sürelerine bakıldığında 1 ile 4 yıl arasında öğretmenlik yapanların eğitime inançla ilgili almış oldukları puan (\bar{X} : 2,8547) ile 5 ve 9 yıl arasında (\bar{X} : 2,867) ve 10 ve daha fazla (\bar{X} : 3,0608) öğretmenlik yapanların puanları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır ($F_{(302)}: 1,969$ $p>0.05$).

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 5.

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi

Okul Türleri	N	X̄	S.s	sd.	F	p	Fark
İlkokul	70	3,2142	,82906	302	10,049	,000***	İlkokul-Lise
Ortaokul	79	3,0244	,82146				Ortaokul- Lise
Lise	156	2,7396	,71942				
Toplam	305	2,9223	,79530				

$p < .050^*$, $p < .010^{**}$, $p < .000^{***}$

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin görev yaptıkları okul türü değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin eğitime inanç ölçeğinden almış olduğu puan (\bar{X} : 3,2142), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puanı (\bar{X} : 3,0244) ile liselerde görev yapan öğretmenlerin almış oldukları puan (\bar{X} : 2,7396) arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(302)}: 10,049$ $p < 0.01$). Eğitime inanma algılarına ait puanların okul türüne göre anlamlı bir şekilde değiştiği görülmüş ve bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi grupların varyansları eşit olduğunda ve örneklemi oluşturan grupların sayıları arasında fark varsa tercih edilebilmektedir (Can, 2016, s. 152). Scheffe testi sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} : 3,2142) liselerde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} : 2,7396) ile karşılaştırıldığında ilkokul lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puanları ile (\bar{X} : 3,0244), liselerde görev yapan öğretmenlerin almış oldukları puanlar (\bar{X} : 2,7396) karşılaştırıldığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lehine yönelik puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Eğitime inanma ile ilgili çalışma yapan Türkan ve Cicioğlu (2017) ve Akın ve Yıldırım (2017) da öğretmenlerin eğitime inanma algılarına ait puanlarının okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşarak araştırma sonuçlarımızı destekler nitelikteki sonuçlara ulaşmışlardır. Bu bulgulara göre ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre eğitime inanmalarına yönelik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin eğitime inanmalarına yönelik algılarını ölçmek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin eğitime inanma algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitime inanma ile ilgili

alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin eğitime inanmalarına ilişkin algılarının (Akın ve Yıldırım 2017, Ergün ve Argon, 2017, Türkan ve Cicioğlu, 2017) orta ve düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğretmenlerin mesleklerinde yapmış oldukları uygulama ve çalışmaların eğitimin amaçlarına ulaşmasında orta veya düşük düzeyde katkı sağladığına inandıkları ifade edilebilir. Gevşek yapılı sistem olan okullar amaçlar konusunda problemlidir çünkü eğitimde belirlenen amaçlar hem soyut ifadelerle belirtilirken hem de bu amaçlara nasıl ulaşılacağı konusunda genellikle fikir vermemektedir. Türk Eğitim Sisteminin genel ve özel amaçları değerlendirildiğinde; bireylerin bedensel, zihinsel ve ahlaki yönden gelişimlerinin sağlandığı ortamların oluşturularak vatanını, milletini seven, demokratik ve hukuk devletine saygılı bireylerin yetişmesini sağlamak şeklinde özetlenebilir. Bu bakımdan eğitim sistemlerindeki amaçların soyut olması ve amaçların ne kadar gerçekleştirildiği ile ilgili somut bir verinin olmaması, öğretmenlerin yapmış oldukları çalışma ve uygulamaların belirtilen amaçlarla ne kadar ilişkili olduğu konusunda sorun yaşamalarına neden olabilir. Yapılan araştırmada da öğretmenlerin eğitime inanma algılarına ilişkin puanın (\bar{X} : 2,9223) orta düzeyde olmasının eğitim açısından istenilir bir durum olmadığı da rahatlıkla söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyet ve mezun oldukları fakültelere göre eğitim algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre kadın öğretmenlerin almış oldukları puanlar ile erkek öğretmenlerin almış oldukları puanlar arasında herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Türkan ve Cicioğlu (2017) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin eğitime inanma algılarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşarak araştırmada elde edilen cinsiyet değişkeni ile ilgili sonuçların araştırma sonuçlarımızı desteklediği görülmektedir. Farklı hizmet süresine sahip öğretmenlerin eğitime inanma algılarına yönelik puanları arasında yapılan tek faktör varyans analizi sonucunda herhangi anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır.

Öğretmenlerin eğitime inanma algılarına yönelik puanlarının okul türüne göre anlamlı bir şekilde değiştiği yapılan tek faktörlü varyans analiz sonucunda görülmüştür. İlkokul öğretmenleri ile ortaokul öğretmenleri eğitimin amaçlarına ulaşması konusundaki inançlarının lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Akın ve Yıldırım' da (2017) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin eğitime inanma algılarının okul türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşarak araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime inanma algı düzeylerinden almış oldukları puanların lisede görev yapan öğretmenlerin puanlarından daha fazla çıkmasının birkaç nedeni olabilir. İlk olarak ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapan öğretmenlere göre öğrencileriyle daha fazla vakit geçirdikleri ve öğrencilerinin fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişimlerini gözleme fırsatlarının olduğu söylenebilir. Bir diğer nedense özellikle büyük çaplı toplumsal yapılarda bireylerin örgütlerin amaçlarına yönelik katkıları konusunda problemler yaşayabilirler. Özellikle uzmanlaşmanın olduğu örgütlerde çalışan bireyler, yapmış oldukları çalışmanın örgütte ulaşılacak istenilen amaçlara ne kadar katkıda buldukları konusunda sorunlar yaşayabilmektedirler (Akın ve Yıldırım, 2017, s.22). Bu nedenle özellikle liselerde görev yapan öğretmenlerin hem branş öğretmenleri olması hem de bu branşlarda uzman olmaları nedeniyle işlemiş oldukları derslerle Türk Eğitim Sistemindeki genel amaçlar arasındaki bağlantıyı kurmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla zorlanabilecekleri ifade edilebilir. Ayrıca günümüz sınav merkezli eğitim sisteminde başarılı olabilmek ve iyi bir meslek edinebilmek için merkezi sınavların oldukça büyük bir önemi vardır. Ülkemizde özellikle liselerde üniversitelere giriş sınavlarına yönelik öğrencilerin hazırlanma sürecinde, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimine daha çok akademik açıdan yaklaştıkları ve öğrencilerin fiziksel ve sosyal gelişimleri üzerinde çok fazla durulmadığı gözlenmektedir. Eğitimin amaçlarını sadece merkezi sınavlara öğrenci hazırlamak olduğunu düşünen öğretmenlerin sadece akademik açıdan yapmış oldukları çalışmalarının da Türk Eğitim Sisteminde belirtilen genel ve özel amaçlara çok fazla katkı getirmeyeceğini düşünmelerini beklemek doğal olacaktır.

Sonuç olarak eğitime inanma ile ilgili yapılan çalışmada, öğretmenlerin eğitime inanmalarına yönelik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığı ve liselerde görev yapan öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerine göre daha az olduğu da tespit edilmiştir. Eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin, yaptıkları çalışmalarla eğitimin amaçlarına katkıda bulduklarına inanmaları durumunda eğitimin işleyişi ve çıktıları olumlu bir şekilde etkilenecektir. Ancak yapılan çalışmalarda öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin düşük ve orta

düzeyde çıkması önemli bir sorun olarak görülmektedir. Eğitimin amaçlarına ulaşılmadığını düşünen öğretmenlerin mesleklerinde motive olmalarını, meslekten doyum almalarını, çok çalışmalarını ve en önemlisi öğrencilerine eğitim ve öğretim sürecinde istendik davranışları kazandırmalarına yardımcı olmaları beklemek doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin eğitime inanmalarına yönelik algılarının daha detaylı bir şekilde araştırılıp mevcut problemin nedenlerinin incelenmesinin oldukça önemli konu olduğu söylenebilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)

Bu çalışma, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'nun 14.09.2023 tarihli ve 2023/10-7 tarihli kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Yazarlar, bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulduğunu ve yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirinin gerçekleştirilmediğini beyan etmişlerdir.

Kaynakça

- Altın, H. (2008). 1869 Maarif-i umumiye nizamnamesi ve öğretmen yetiştirme tarihimizdeki yeri. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(1), 271-283.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akgün, E. Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. ve Karadeniz, Ş. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15.Baskı). Pegem Akademi.
- Akın, U. (2015). Türk eğitim sisteminin amaçları ve temel ilkeleri. Uğur Akın (Editör).*İçinde Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s.1-27). Pegem Akademi.
- Akın, U. ve Yıldırım, N. (2015). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-International Journal of Educational Research*, 6(1), 70-83.
- Akın, U. ve Yıldırım, N. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 213-227
- Alston, W. P. (1987). *Epistemic justification: Essays in the theory of knowledge*. Cornell University Press.
- Arkonacı, S. A. (2001). *Sosyal psikoloji*. Alfa Yayıncılık.
- Aydın, A. R. (2009). İnanma ihtiyacı ve dini ritüellerin psikolojik değeri. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(3), 87-99.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bhakti, D. D., Hamdani, N. A., Deni, I., Maulani, G. A. F., & Sugiarti, I. S. (2021). Analysis of digitizing archive applications to reduce paper usage. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 1098, No. 3, p. 032026). IOP Publishing.
- Bauch, P. (1982). *Relationships between a typology of teacher educational beliefs and three domains of the elementary classroom curriculum*. Santa Barbara: California University Graduate School of Education.
- Baytekin, A., Demir, A. ve Pala, H. (2006). Ziraat fakülteleri öğrencilerinin sosyal yapıları, eğilimleri ve sorunları üzerinde bir araştırma. *JOTAF/Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 3(3), 259-267.
- Berger, P. L. (1967). *The sacred canopy: Elements of a sociological theory of religion*. Doubleday.
- Can, A. (2016). *Bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (4. Baskı)Pegem Akademi.
- Çakıroğlu, E. ve Işıksal, M. (2009). Preservice elementary teachers' attitudes and self-efficacy beliefs towards mathematics. *Education and Science*, 34(151), 132-139.
- Erdal, B. & Ok, Ü. (2012). Müzik tercihinde inanç biçimlerinin rolü. *International Journal of Social Science/JASSS*, 5(3), 59-74.
- Ergün, E. ve Argon, T. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 557-566.
- Eshach, H. (2003). Inquiry-events as a tool for changing science teaching efficacy belief of kindergarten and elementary school teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 12(4), 495-501.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Gökberg, M. ve Sezer, B. (1981). *Toplum farklılaşmaları ve din olayı*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(4) 408-431
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Edt: S. Turan). 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* (p.1067-1104). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Karip, E. (1997). Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1) 63-72.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-129.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (24 Haziran 1973). *Resmi Gazete*, 1739/14574
- Okut, L. (2011). İlköğretim fen ve teknoloji, matematik öğretmenlerinin eğitime ve sınıf yönetimine ilişkin inançları arasındaki ilişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 39-51.

- 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* (p.102-119). New York: Macmillan Library Reference.
- Rideout, G. W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10(2), 67-71.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Silvernail, D. L. (1992). The educational philosophies of secondary school teachers. *The High School Journal*, 76, 162- 166.
- Tao, T. (2016). *The psychology of belief*. Cambridge University Press.
- Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile meslekî değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-47.
- Türkan, A. ve Cicioğlu, M. (2017). Meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 57, 1-23.
- Wach, J. (1994). *The comparative study of religion*. Columbia University Press.
- Wenner, G. (2001). Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: A 5-year perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 10(2) 181-187.
- Yazılıtaş, F. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kayseri ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ile örgütsel iletişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 251-272.
- Yılmaz, K. Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1) 335-350.

Genişletilmiş İngilizce Özet

It is inevitable that teachers' beliefs about education, which is the most important element of the education system, affect the functioning and outcomes of education positively or negatively. If teachers believe that they contribute to the specific and general goals of education in line with their work and tasks and find their work valuable, the outcomes of education will naturally be positively affected by this situation (Akın and Yıldırım). For this reason, teachers' beliefs that there is a positive connection between the tasks and jobs they do and the product they produce are very important. While this connection, which we call belief in education, contributes to teachers' adoption of their jobs, professional development, and increased motivation; it will also shape the processes of planning, implementing and evaluating teaching (Tunca, Alkın Şahin, & Oğuz, 2015; Okut, 2011). Teachers who have a high level of belief in their profession will show more effort and perseverance in the face of the difficulties they face (Türkan & Cicioğlu, 2017), and will have positive effects on students, affecting their motivation and success in learning (Çakıroğlu & Işıksal, 2009; Eshach, 2003; Wenner, 2001). As can be seen, teachers' beliefs in education not only affect teachers' personal and professional processes but also affect students' achievement and motivation. Because teachers' beliefs can affect many variables in the education and training process such as practices inside and outside the classroom, lesson plans, evaluation processes, and interaction with students (Gün, 2017). When we look at the Turkish National Education System, the objectives in the education system are regulated in the National Education Basic Law No. 1739. When the Law No. 1739 is examined, the objectives in the Turkish Education System are divided into two as general and special objectives. When the first article of Law No. 1739 in the general objectives section is examined, To raise citizens who are loyal to Atatürk's reforms and principles and Atatürk's nationalism as expressed in the Constitution; who adopt, protect and develop the national, moral, humanitarian, spiritual and cultural values of the Turkish Nation; who love their family, homeland and nation and always strive to glorify them; who are aware of their duties and responsibilities towards the Republic of Turkey, which is a democratic, secular and social State of law based on human rights and the fundamental principles at the beginning of the Constitution, and who have turned these into behaviors (Basic Law on National Education No. 1739). It is especially important for teachers to believe that the work they do in their areas of specialization contributes to the achievement of the general and specific goals of the Turkish Education System. If teachers believe that their work and tasks contribute to the goals of the Turkish Education System, many areas such as classroom behaviors, teaching practices, evaluation processes and communication with students will be positively affected by this situation. If teachers believe that they contribute to achieving the goals of education because of the behaviors they exhibit and the attitudes they have, they can be expected to exhibit more organizational citizenship behaviors. Teachers' organizational citizenship behaviors can improve the overall atmosphere of the school and play a critical role in achieving educational goals. Teachers' exhibiting such behaviors can help educational institutions become more functional and effective. In this context, the question "What is the level of teachers' belief in education?" emerges as an important problem in this research. In this research, it can be easily said that the fact that the score of teachers' perceptions of believing in education (\bar{X} : 2,9223) is at a medium level is not a desirable situation in terms of education. As a result of the one-factor variance analysis, it was seen that the scores of teachers' perceptions of belief in education varied significantly according to school type. It can be said that primary school teachers and secondary school teachers have more belief in the achievement of the goals of education than high school teachers. As a result, in the study on belief in education, it is seen that teachers' perceptions about their belief in education are at a medium level. It was also determined that the level of teachers' belief in education was not at the desired level and that the level of teachers' belief in education was lower in high schools than the level of teachers' belief in education in primary and secondary schools. If teachers, who are the most important element of the education system, believe that they contribute to the goals of education with their work, the functioning and outcomes of education will be positively affected. However, it is seen as an important problem that the level of teachers' belief in education is low and medium. It would not be a correct approach to expect teachers who think that the goals of education are not achieved to be motivated in their profession, to be satisfied with their profession, to work hard and most importantly to help their students gain the desired behaviors in the education and training process. For this reason, it can be said that it is very important to investigate teachers' perceptions about their belief in education in more detail and to examine the causes of the current problem.