



Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Mesleki Adanmışlık Düzeylerinin İncelenmesi

Zeynel Hayran¹ Mehmet Çiçek²

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1759838

Yükleme: 06.08.2025

Düzeltilme: 04.12.2025

Kabul: 07.12.2025

Anahtar Kelimeler:

Dil,
Mesleki Adanmışlık,
Öğretmen Yeterlilikleri,
Öğrenme,
Öğretim

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleklerine adanmışlık düzeylerini cinsiyet, branş, meslekteki kıdem, görev yeri, yılda okunan kitap sayısı değişkenleri bakımından incelemektir. Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleklerine bağlılık düzeyleri nicel bir yaklaşım ve betimsel desen kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kırşehir ve Gaziantep illerindeki devlet okullarında görevli 436 öğretmenden toplanmıştır. Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden elde edilen veriler, parametrik olmayan istatistiksel analiz tekniklerinden Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis Testi ve Spearman rho korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirildiğinde sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri arasında cinsiyet, branş, mesleki kıdem, yerleşim yeri, mesleki adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmalar olduğu; sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri ile yılda okunan kitap sayısı değişkeni arasında orta düzeyli anlamlı bir ilişki bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle; eğitimcilere, araştırmacılara, öğretmen yetiştiren kurumlara öneriler sunulmuştur.

1. Giriş

Eğitim, Ertürk (1997) tarafından bireyin kendi yaşam deneyimleri aracılığıyla davranışlarında amaçlı ve istendik değişimlerin gerçekleştirilmesi süreci olarak kavramsallaştırılmıştır. İstendik yönde davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesi, büyük ölçüde öğretme-öğrenme etkinliklerinin niteliğine bağlıdır. Eğitim sisteminin en etkili bileşenlerinden biri olan öğretmenler hem toplumsal kalkınmanın hem de bireysel gelişimin temel aktörleri konumundadır. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik adanmışlık düzeyleri, eğitim kalitesini doğrudan etkilemekte (Day, 2008; Firestone, 1996) ve öğrenci başarısının artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Huberman, 1993). Senemoğlu (1984) tarafından da vurgulandığı üzere, öğretim hizmetinin niteliğinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, dünya genelinde birçok ülke nitelikli öğretmenler ve öğretmen eğitimi programlarına sahip olmak amacıyla hizmet öncesi dönemde öğretmenlere yönelik kendi öğretmen standartlarını oluşturmaktadır (Köksal ve Convery, 2013). Ülkemizde öğretmen yeterlilikleri ve sahip olunması beklenen mesleki

özellikler, güncelliğini koruyan ve sıkça tartışılan bir konu olma özelliğini sürdürmektedir. Bu nedenle, öğretmenler eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olarak kabul edilmektedir. Etkili bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi için mesleğe adanmış öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Mesleki adanmışlık, bir meslek grubundaki bireylerin mesleklerine yönelik bağlılık duygusu olarak tanımlanmaktadır (Shukla, 2014).

1.1. Öğretmenlikte Mesleki Adanmışlık

Öğretmenlikte mesleki adanmışlık, öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla mesleğe değer verme ve mesleği sürdürme isteği olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın temel göstergeleri arasında öğretmenlik mesleğinden gurur duyma, mesleki gelişime yönelik yoğun istek besleme ve öğrencilerin gelişimleriyle yakından ilgilenme yer almaktadır (Ingersoll ve Strong, 2011; Klassen ve Chiu, 2011). Mesleki adanmışlık, farklı bir perspektiften ele alındığında, öğretmenin işine yönelik psikolojik bağlılığı olarak da ifade edilmektedir (Coladarcı, 1992). Mesleğine adanmış bir öğretmenin temel özellikleri, Fox (1964) tarafından; nitelikli bir öğretmen olma yönündeki motivasyon, güncel yaklaşımları eğitim-öğretim

Sorumlu Yazar¹: Zeynel Hayran, Doç. Dr., Kurum yok, Türkiye, zhayran@ahievran.edu.tr

Yazar²: Mehmet Çiçek, Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, g.antepli@gmail.com

etkinliklerine yansıtma, her öğrencinin değerli olduğu ilkesini benimseme ve mesleki sorumlulukların eksiksiz bir biçimde yerine getirilmesi olarak sıralanmıştır. Bu tanımlar ışığında, mesleki adanmışlık öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine olan bağlılığını, öğrenci başarısını artırma konusundaki motivasyonlarını ve mesleki gelişim alanında gösterdikleri çabaları kapsayan çok boyutlu bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Saruç ve Aslantürk, 2018).

Mesleki adanmışlık kavramı, eğitim-öğretim alan yazınında geniş yer bulan bir konudur. Celep vd. (2000), öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını okula adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, çalışma grubuna adanma ve öğretim işine adanma olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Bu boyutlar, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin şekillenmesinde ve mesleki performanslarının artırılmasında önemli rol oynamaktadır. Mesleki adanmışlık, öğretmenlerin meslek değerlerini benimsemesi, mesleki sorumluluklarını yerine getirmede istekli olması ve mesleki gelişim için sürekli çaba göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldız, 2020). Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerini etkileyen faktörler arasında demografik özellikler önemli bir yer tutmaktadır.

Günümüzde eğitim alanında yaşanan hızlı değişimler, teknolojik gelişmeler ve toplumsal beklentilerdeki artış, öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin daha da önemli hale gelmesine neden olmaktadır (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Özellikle temel eğitim kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile dil eğitimi alanında çalışan Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri, öğrencilerin akademik başarıları ve kişilik gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır (Turhan vd., 2012).

Dil, insanın en temel iletişim aracı olarak toplumsal yaşamın merkezinde yer almakta ve eğitim süreçlerinin vazgeçilmez bir bileşeni oluşturmaktadır. Ana dili eğitimi, bireylerin bilişsel gelişimlerinin temelini atan ve yaşam boyu öğrenme süreçlerini şekillendiren kritik bir alandır. Bu bağlamda, Türkiye'nin eğitim sisteminde sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin dil ve öğrenme süreçlerindeki rolleri büyük önem taşımaktadır. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin formal eğitime ilk adım attıkları ilkökul döneminde ana dili becerilerinin temellerini atmakla sorumludur. Bu dönemde kazanılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri, öğrencilerin tüm akademik yaşamlarını etkileyecek önemli yeterliliklerdir. Türkçe öğretmenleri ise ortaokul düzeyinde bu becerileri derinleştirme ve sistematik hale getirme görevini üstlenmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri de lise düzeyinde dil bilincini geliştirme, estetik duyarlılığı artırma ve kültürel aktarımı sağlama konularında anahtar rol oynamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleğe adanmışlık düzeylerinin belirlenmesi önemlidir; bu araştırmanın da sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin adanmışlık düzeylerine yönelik katkı sunacağı umulmaktadır.

Bilindiği üzere, öğretmenlik mesleğine adanmışlık tüm branşlar için önemli ve gereklidir; ancak öğretilme ve kullanılma süreçleri merkeze alındığında Türkçenin, diğer branşlarla kıyaslandığında- sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alanlarıyla doğrudan ve birebir ilişkili olduğu bilinmektedir. Eğitim ve öğretim ile ilgili Türkçenin bu özelliği göz önünde bulundurularak, araştırma yukarıda sözü edilen üç branş üzerine odaklanılarak gerçekleştirilmiştir.

Sınıf öğretmenleri, eğitim sisteminin temelini oluşturan ve öğrencilerin ilk formal eğitim deneyimlerini şekillendiren bir meslek grubudur. İlkokul düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenleri, öğrencilerin temel akademik becerileri yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerinde de önemli rol oynamaktadır (Turhan vd., 2012). Bundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri, öğrencilerin gelecekteki akademik başarıları ve kişilik gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır (Acarbaş ve Karaman, 2024). Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerini etkileyen değişkenler arasında mesleki sevgi, mesleki gayret, mesleki değer algısı, toplumsal statü algısı ve mesleki zorlanma faktörleri bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri arasında yapılan karşılaştırmada, her üç branşın da öğrencilerin temel becerilerinin geliştirilmesinde etkili rol oynadığı görülmektedir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin daha geniş bir perspektifle çok disiplinli yaklaşım sergilemeleri, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin ise daha spesifik alan bilgisi gerektiren konularda uzmanlaşmaları, mesleki adanmışlık düzeylerini farklı şekillerde etkileyebilmektedir.

Türkçe, ana dil eğitiminin sorumluluğunu taşıyan ve öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynayan bir branştır. Ana dil eğitimi, öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarının temelini oluşturduğu için, Türkçe öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri özel bir önem taşımaktadır (Bozdaş, 2013). Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra kültürel değerlerin aktarılması ve edebî zevkin geliştirilmesi konularında da önemli sorumluluklar taşımaktadır. Kavcar'ın (2019) vurguladığı gibi, dil, anlama, iletişim ve düşünme aracı olduğu için, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusu büyük önem taşımaktadır. Bu branştaki öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi, kültürel değerlerin aktarılması ve edebî zevkin oluşturulması açısından önemlidir.

1.2. Çalışmanın Önemi

Uluslararası alan yazında öğretmenlerin mesleki adanmışlığı konusunda yapılan araştırmalarda, öğretmen adanmışlığı ile tutku arasındaki ilişki (Crosswell ve Elliott, 2004) incelenmiş, öğretmen adanmışlığında tutku boyutunun önemi vurgulanmış ve dış etkenlerin yanı sıra iç güdülenmenin de önemli rolü ortaya konulmuştur. Öğretmen adanmışlığının eğitim ve okulların gelecekteki

başarısı için en önemli faktörlerden biri olduğu belirtilmiştir (Huberman, 1993). Day (2004), öğretmen adanmışlığının çok boyutlu bir kavram olduğunu ve öğretmenlerin kişisel, mesleki ve örgütsel faktörlerden etkilendiğini vurgulamıştır. Firestone (1996), öğretmen adanmışlığının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada, adanmış öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırma, öğretmen adanmışlığının öğrenci motivasyonu ve öğrenme çıktıları üzerinde pozitif etkiler yarattığını öne sürmüştür. Graham (1996), destekleyici okul ikliminin öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerini artırdığını tespit etmiştir. Louis (1998), öğretmen adanmışlığının sürdürülebilirliği konusunda yaptığı boylamsal çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarına erişiminin adanmışlık düzeylerini uzun vadede etkilediğini göstermiştir. Nias (1981), öğretmen adanmışlığının duygusal boyutunu incelediği çalışmada, öğretmenlerin mesleklerine olan duygusal bağlılığının adanmışlık düzeylerini güçlü şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Tsui ve Cheng (1999), Çin'de gerçekleştirdikleri çalışmada, kültürel faktörlerin öğretmen adanmışlığı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Fried (1995), öğretmen adanmışlığının öğretim kalitesi üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada, adanmış öğretmenlerin daha etkili öğretim stratejileri kullandıklarını ve öğrenci merkezli yaklaşımları daha fazla benimsediklerini belirlemiştir.

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki adanmışlığı konusunda yapılan araştırmalar, son yıllarda artış göstermektedir. Bu araştırmalar, değişik branşlardaki öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerini ve bu düzeyleri etkileyen faktörleri ortaya koymaya yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Alan yazında öğretmenlerin adanmışlığı (Celep vd., 2000); sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler (Turhan vd., 2012) incelenmiş, öğretmenlerin çalışma biçimlerinin birçok unsurdan etkilendiği ve mesleki adanmışlık durumlarının birden fazla etkenin etkisi altında şekillendiği belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğini geliştirilmiş (Yıldız, 2020); öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerileri ile mesleki adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020); ücretli öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları araştırılmış (Sarıbaş vd., 2020), iş güvencesizliğinin öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerini olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur. Yöneticilere duyulan güvenin mesleki adanmışlık üzerindeki etkisi (Altunay, 2017); mesleğe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki (Bilgiç, 2018) incelenmiştir.

Değinilen araştırmalar, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki adanmışlığı konusunda önemli bulgular ortaya koymakla birlikte, sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin karşılaştırmalı olarak incelendiği kapsamlı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, yılda okunan kitap sayısı gibi

kişisel gelişim değişkenlerinin mesleki adanmışlık üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların da yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. Uluslararası alan yazında öğretmenlerin mesleki adanmışlığı konusunda yapılan araştırmalar, kavramın çok boyutlu doğasını ve farklı kültürel bağlamlardaki özelliklerini yansıtmaktadır.

Bu çalışma ise sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerini çok boyutlu olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın problem durumu, bu üç branştaki öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin cinsiyet, branş, mesleki kıdem, görev yeri ve yılda okunan kitap sayısı değişkenleri açısından nasıl farklılaştığının belirlenmesi ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın temel problemi "Sınıf Öğretmeni, Türkçe Öğretmeni ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri cinsiyet, branş, meslekteki kıdem, görev yeri ve yılda okunan kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilebilir. Araştırma aşağıda sunulan alt problemlerle sınırlı tutulmuştur:

1. Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık puanları cinsiyete göre değişkenlik göstermekte midir?
2. Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık puanları arasında Branş Değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanları arasında mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
4. Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık puanları arasında yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
5. Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık puanları ile yıl içinde okudukları kitap sayıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma sonuçları alan yazın ışığında tartışılmış, elde edilen bulgularla tutarlılık gösteren veya çelişen araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleklerine adanmışlık düzeyleri konusunda ilgili paydaşlara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

2. Yöntem

2.1. Desen

Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleklerine adanmışlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi hedefleyen bu çalışmada betimsel model/desen kullanılmıştır. Betimsel araştırma, incelenen olgu, durum, birey ya da kurumları mevcut koşulları içerisinde ve herhangi bir müdahalede bulunmaksızın olduğu gibi tanımlamayı ve betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2020). Bu model, geniş örneklemelerden elde edilen verilerin sistematik olarak toplanması ve çözümlenmesi yoluyla bir grubun belirli özelliklerini ortaya koymayı hedefleyen çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Örneklem seçiminde kolay örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolay örneklem, araştırmacıların ulaşılması kolay ve elverişli katılımcılardan veri topladıkları olasılıksız örneklem yöntemlerinden biridir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s.o 123) göre bu yöntemin temel yararı, araştırmacıya hız ve pratiklik sağlamasıdır; çünkü araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir. Kolay örneklem yöntemini amaçlı örneklem stratejisiyle desteklemek için Kırşehir ve Gaziantep illeri örneklem alanı olarak belirlenmiştir. Gaziantep, büyükşehir statüsünde, yüksek göç alan, hızlı sanayileşme ve büyük ölçekli eğitim sistemi dinamiklerine sahip bir il olarak, öğretmenlerin yoğun ve karmaşık bir mesleki ortamda adanmışlıklarını incelemeye olanak tanımaktadır. Buna karşın Kırşehir, daha orta ölçekli, sosyo-kültürel yapısı daha homojen ve eğitim sisteminin dinamikleri daha dengeli bir il olarak, farklı bir mesleki adanmışlık bağlamını temsil etmektedir. Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Kırşehir ve Gaziantep vilayetlerindeki resmî okullarda kadrolu olarak görev yapan sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri olarak tanımlanmıştır. Çalışma grubunu teşkil eden örneklem ise, bu evren içerisinde seçilen ve Kırşehir ile Gaziantep illeri genelinde görevli 436 öğretmeni kapsamaktadır.

2.2. Örneklem

2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kırşehir ve Gaziantep illeri devlet okullarında görevli sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden derlenen veriler problem ve alt problemler yönünden uygun istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucu ulaşılan bulgulara ilişkin değerler tablolar halinde sunulmuş, birbirleriyle karşılaştırılarak açıklanmıştır. Araştırma sonuçlarıyla benzeşik olan ya da çelişen araştırma sonuçlarına değinilmiştir.

2.3. İşlem

Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleklerine adanmışlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi hedefleyen betimsel model/desen

kullanılan bu çalışmada ölçekleri uygulamak ve veri toplamak için aşağıdaki işlem basamakları uygulanmıştır:

Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeylerinin incelenmesi hedeflenmiş, ölçeklerin hangi değişkenleri ölçeceği ve hangi öğretmen gruplarına uygulanacağı belirlenmiştir. Öncelikle belirlenmiş konuya yönelik alan yazın araştırması yapılmış, ilgili ölçekler incelenmiştir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğinin hem ifadelerinin, madde sayısının hem de geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin bu çalışmada kullanılabilmesi için yetkili yazardan, ölçeğin uygunluğu için bağlı olunan kurumun sosyal ve beşerî bilimler bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulundan, ölçeğin öğretmenlere uygulanabilmesi için il milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Uygulama öncesinde Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine kendilerine uygulanacak Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği hakkında bilgi sunulmuş, toplanan verilerle gerçekleştirilecek araştırma projesi tanıtılmıştır. Öğretmenlere gerek kişisel bilgi formunun gerekse de öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin kendilerine uygulanma amacının sadece düşüncelerini öğrenmek olduğu, uygulamanın gönüllülük esasına göre yürütüldüğü, verilen bilgilerin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı, kişisel bilgi formu ve ölçekteki ifadeleri dikkatle okumaları, uygun olan seçenekleri işaretlemeleri, hiçbir cümleyi boş bırakmamaları bilgisi verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ve Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeğini yanıtlamaları için öğretmenlere 20 dk süre verilmiş, eksik ya da hatalı veri toplanmasını önlemek için gerekli önlemleri alınmış, gerektiğinde ek açıklamalar yapılmış, soruları yanıtlanmıştır.

Toplanan veriler analiz için uygun bir formata dönüştürülmüş, yeniden, güvenilirlik, örneklem büyüklüğü, verilerin dağılımı incelenmiştir. İstatistiksel yöntemler kullanarak veriler çözümlenmiş, araştırma problem cümlesine, alt problemlere yanıt bulmak için uygun analiz teknikleri seçilmiştir. Analiz sonuçları önceki araştırmaların sonuçlarından da hareketle betimlenmiş ve yorumlanmıştır. İlgililere yönelik öneriler sunulmuştur.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada belirlenen problem ve alt problemlerin test edilmesi için gerekli veriler, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018) aracılığıyla toplanmıştır.

2.4.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmanın amacına uygun olarak, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek üzere "Kişisel Bilgi Formu" araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu formda yer alan değişkenler cinsiyet, branş, mesleki kıdem, görev yeri ve yılda okunan kitap sayısından oluşmaktadır.

2.4.2. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı, Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği"dir. Ölçek, 5'li Likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır ve orijinal çalışmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak rapor edilmiştir. Ölçeğin bu araştırmada kullanılabilmesi için gerekli izin, yetkili yazardan elektronik posta yoluyla alınmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmış ve Cronbach Alpha değeri .99 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin güvenirlik katsayılarının birbirleriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Ölçek üç faktörlü bir yapıya sahiptir: Birinci faktör "Mesleğe Bağlılık", ikinci faktör "Öğrencilere Adanma" ve üçüncü faktör "Özverili Çalışma" boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçeğin tüm maddeleri olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "Kesinlikle katılmıyorum"dan "Kesinlikle katılıyorum"a doğru derecelendirilmektedir. Puanlama sisteminde "Kesinlikle katılmıyorum" = 5, "Katılmıyorum" = 4, "Kararsızım" = 3, "Katılıyorum" = 2 ve "Kesinlikle katılıyorum" = 1 değerini almaktadır.

2.5. Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, SPSS 29.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Uygun istatistiksel analiz yönteminin seçimi için öncelikle verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün 50'den fazla olması nedeniyle, normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov normallik testi kullanılmış (Wright, 2006), ayrıca toplanan verilerin normal dağılım koşulunu sağlayıp sağlamadığını saptamak için çarpıklık katsayısı, normallik testleri yönteminden de yararlanılmıştır. Bu inceleme sonuçları, araştırmada uygulanacak parametrik veya non-parametrik istatistiksel tekniklerin belirlenmesinde temel oluşturmuştur.

Tablo 1.

Normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk			
	Statistic	sd	Sig.	Statistic	sd	Sig.
Toplam	.19	436	<.001	.85	436	<.001

Not. a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 1'de sunulan normallik testi sonuçlarından hareketle, anlamlılık değerinin .05'ten küçük olduğu ($p < .05$) ve bu verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, araştırmada parametrik olmayan istatistiksel testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018) aracılığıyla sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerine ilişkin toplanan veriler, parametrik olmayan testler kullanılarak

analiz edilmiştir. Bu kapsamda Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis Testi ve Spearman rho korelasyon katsayısı teknikleri uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yönelik analiz teknikleri şu şekilde belirlenmiştir: Birinci alt problemin çözümlenmesinde Mann-Whitney U Testi; ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerin analizinde Kruskal-Wallis Testi; beşinci alt problemin incelenmesinde ise Spearman rho korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Kruskal-Wallis Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilen durumlarda, bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post hoc testlerinden Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kırşehir ve Gaziantep illeri devlet okullarında görevli örneklem sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin "öğretmenlik mesleğine adanmışlık" düzeyleri cinsiyet, branş, meslekteki kıdem, görev yeri, yılda okunan kitap sayısı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadıkları incelenmiş, elde edilen bulgular açıklanmış ve alt problemlere yönelik toplanan veriler de ilgili istatistiksel teknikler aracılığıyla çözümlenmiştir.

3.1. Ölçeğin Genel ile İlgili Bulgular

3.1.1. Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanlarının düzeyi nedir?

Tablo 2.

Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanlarının düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Faktörler	n	X̄	S
1. Mesleğe bağlılık	436	2.47	1.39
2. Öğrencilere adanma	436	2.47	1.39
3. Özverili çalışma	436	2.50	1.24
4. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği	436	2.47	1.32

Not. n: Örneklemdeki katılımcı sayısı, X̄: Aritmetik ortalama, S: Standart sapma

Tablo 2'de görüldüğü gibi sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" "Mesleğe bağlılık" alt boyutuna ilişkin ortalama puanı $\bar{X} = 2,4703$ (katılıyorum) ile 2,5001 (katılıyorum) arasında değişmektedir. Öğretmenler "Özverili Çalışma" alt boyutundan en yüksek ortalama puanı alırken, "Öğrencilere adanma" boyutundan en düşük ortalama puanı almışlardır. Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği ortalama puanları ise 2,4784 (katılıyorum) düzeyindedir.

Öğretmenlerin mesleki adanmışlık ölçeği genel ortalamasının "katılıyorum" düzeyinde seyretmesi, onların mesleklerine karşı orta düzeyde pozitif bir bağlılık sergilediklerini, ancak bu bağlılığın yüksek düzeyde bir

çoşkuya veya tam bir özdeşleşmeye dönüşmediğini göstermektedir. Bu genel eğilimin aksine, "Özverili çalışma" alt boyutundan alınan en yüksek ortalama puan, öğretmenlerin mesleğin özverili ve gönüllülük gerektiren yönlerine daha fazla odaklandıklarını ortaya koymaktadır. Pedagojik açıdan bu durum, öğretmenlerin öğrenci başarısı ve eğitim kalitesi için kişisel sınırlarını zorlama eğiliminde olduklarını vurgular. En düşük puanın alındığı alt boyut ise, öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının duygusal bileşenlerinde iyileştirme alanları olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin görev odaklı bir adanmışlık sergilediğini, ancak bu adanmışlığın psikolojik refah ve uzun vadeli bağlılık açısından desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

3.2. Birinci Alt Probleme İlgili Bulgular

3.2.1. Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanları cinsiyete göre değişkenlik göstermekte midir?

Bu çalışmada, 195 erkek ve 238 kadın öğretmenden oluşan toplam 433 sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin mesleki adanmışlık puanları arasında cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın var olup olmadığını belirlemek üzere Mann-Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 3.

Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanları arasında cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Cinsiyet	n	Sıra Ortalamaları	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	195	234.91	45807.50	19712.50	.007
Kadın	238	202.33	48153.50		
Toplam	433				

Not. n: Örneklemdeki katılımcı sayısı, U: Mann-Whitney test istatistiği, p: Anlamlılık katsayısı

Tablo 4.

Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanları arasında branş değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Branşlar	n	Sıra Ortalamaları	sd	χ^2	p	Fark
Sınıf	198	149.70	2	112.26	<.001	Türkçe-Sınıf
Türkçe	149	290.25				Türkçe-Türk Dili ve Ed.
Türk Dili ve Edebiyatı	83	238.27				Türk Dili ve Ed.-Sınıf
Toplam	430					

Not. n: Örneklemdeki katılımcı sayısı, ss: Serbestlik derecesi, p: Anlamlılık katsayısı

Tablo 4'te sunulan Kruskal-Wallis testi sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleki adanmışlık puanları arasında branş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($\chi^2=112.269$; $p<.05$). Bu bulgu, branş değişkeninin öğretmenlerin mesleki

Tablo 3'te sunulan Mann-Whitney U testi sonuçları değerlendirildiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($U=19712.500$; $p<.05$). Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek adanmışlık puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Kadın ağırlıklı bir meslek olan öğretmenliği tercih eden erkek bireylerde, bu seçimin daha güçlü bir mesleki kimlik algısı ve yüksek içsel güdülenme ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin mesleğe yönelik daha belirgin bir mesleki çağrı hissi taşıdığına ve başarı beklentisiyle hareket ettiğine işaret edebilir. Öte yandan, kadın öğretmenlerin mesleki adanmışlık puanlarının görece düşük olması, mesleki rollerinin yanı sıra üstlendikleri toplumsal cinsiyet rolleri ve ev içi sorumlulukların yarattığı ek yükün adanmışlık boyutlarını olumsuz etkilemesiyle ilişkilendirilebilir.

3.3. İkinci Alt Probleme İlgili Bulgular

3.3.1. Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanları arasında branş değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?

Bu çalışmada, 198 sınıf öğretmeni, 149 Türkçe öğretmeni ile 83 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden oluşan toplam 430 kişilik örneklemin mesleki adanmışlık puanları arasında branş değişkeni bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın var olup olmadığını belirlemek üzere Kruskal-Wallis testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

adanmışlık düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post hoc analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Post hoc analiz sonuçları, Türkçe öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile sınıf

öğretmenleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, Türkçe öğretmenlerinin mesleki adanmışlık puanlarının hem sınıf öğretmenlerinden hem de Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenliği, öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, dinleme dil becerilerini kazandırmada merkezi bir konuma sahiptir; bu durum, öğretmenlerin kendilerini eğitim sisteminin önemli bir ögesi olarak algılamalarına ve dolayısıyla daha yüksek bir mesleki öz-yeterlik ve görev bilinci geliştirmelerine yol açabilir. Sınıf öğretmenleri, çoklu disiplin alanında çalışmanın getirdiği dağınık odaklanmayla karşı karşıya kalırken, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ise genellikle daha yüksek akademik beklentiler ve sınav odaklı baskılarla

uğraşmaktadır. Buna karşın Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin dil ve iletişim becerilerini inşa etme sorumluluğu ile mesleklerine karşı daha derin bir duygusal bağlılık ve anlam arayışı hissedebilirler.

3.4. Üçüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular

3.4.1. Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanları arasında mesleki kıdem değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan toplam 435 sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleki adanmışlık puanları arasında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanları arasında mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalamaları	sd	χ^2	p	Fark
1-5 Yıl	86	169.33	4	50.14	<.001	11-15 Yıl-1-5 Yıl
6-10 Yıl	54	192.17				16-20 Yıl-1-5 Yıl
11-15 Yıl	58	238.71				16-20 Yıl-6-10 Yıl
16-20 Yıl	83	295.60				16-20 Yıl-11-15 Yıl
20 Yıl+	154	204.62				16-20 Yıl-20 Yıl+
Toplam	435					

Not. n: Örneklemdaki katılımcı sayısı, sd: Serbestlik derecesi, p: Anlamlılık katsayısı

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanları arasında branş değişkeni bakımından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. ($\chi^2=50,141$; $p<.05$). Bu bulgulara dayanılarak katılan sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanları üzerinde mesleki kıdem değişkeninin etkili olduğu söylenebilir. Gruplar arasında gözlemlenen anlamlı farkın kaynağını belirlemek üzere analizler yapılmıştır. Bu amaçla ileri analizlerde (post hoc), çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane's T2 testi seçilmiştir.

Analizler sonucunda mesleki kıdemleri 11-15 yıl ile 1-5 yıl, 16-20 yıl ile 1-5 yıl, 16-20 yıl ile 6-10 yıl, 16-20 yıl ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl ile 20 Yıl+ arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu sonuçlara göre mesleki kıdemi 11-15 yıl olan sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarının 1-5 yıl mesleki kıdemi olanlara göre yüksektir. Mesleki kıdemi 16-20 yıl olan sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanlarının mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 20 yıl ve daha fazla olanlara göre büyük olduğu görülmektedir. Bu bulguların tanıklığında mesleki kıdemi 16-20 yıldan az ve 20 yıl ve

daha fazla olan sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanlarının düşük olduğu söylenebilir.

Mesleki adanmışlık düzeyinin 16-20 yıl kıdem grubunda artış göstermesi ve 20 yıl ve üzeri kıdemde düşüş göstermesi, öğretmenlik kariyerinin psikolojik evrelerini yansıtan önemli bir bulgudur. 16-20 yıl aralığı, öğretmenlerin mesleki bilgi, sınıf yönetimi becerileri ve yeterlilikler açısından en yüksek öz-yeterlik ve ustalık seviyesine ulaştığı dönemi temsil eder. Buna karşın, 20 yıl ve üzeri kıdem grubunda gözlemlenen adanmışlık düşüşü, yorgunluğu, mesleki tükenmişlik, eğitim sistemindeki sürekli değişimlere uyum zorluğu ile ilişkilendirilebilir.

3.5. Dördüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular

3.5.1. Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanları arasında yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmaya katılan 12 öğretmenin Köy/Kasaba, 210 öğretmenin İlçe Merkezi, 199 öğretmenin İl Merkezi, 14 öğretmenin diğer yerleşim yerlerinde yaşadığı 435 Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleki

adlanmışlık puanları arasında yerleşim yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını

tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adlanmışlık puanları arasında yerleşim yeri değişkenine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

Yerleşim Yerleri	n	Sıra Ortalamaları	sd	χ^2	p	Fark
Köy/Kasaba	12	145.67				İl Merkezi-Köy/Kasaba
İlçe Merkezi	210	167.70				İl Merkezi-İlçe Merkezi
İl Merkezi	199	280.84	3	92.59	<.001	İl Merkezi-Diğer
Diğer	14	141.29				
Toplam	435					

Not. n: Örneklemdeki katılımcı sayısı, sd: Serbestlik derecesi, p: Anlamlılık katsayısı

Tablo 6'da sunulan Kruskal-Wallis testi sonuçları değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleki adlanmışlık puanları arasında yerleşim yeri değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($\chi^2=92.593$; $p<.05$). Bu bulgu, yerleşim yeri değişkeninin öğretmenlerin mesleki adlanmışlık düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla post hoc analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Post hoc analiz sonuçları, il merkezi ile köy/kasaba, il merkezi ile ilçe merkezi ve il merkezi ile diğer yerleşim yerleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki adlanmışlık puanlarının köy/kasabada, ilçe merkezinde ve diğer yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında, yerleşim yeri büyüklüğü ile öğretmenlerin mesleki adlanmışlık düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Yerleşim yerinin büyüklüğü arttıkça öğretmenlerin mesleki adlanmışlık puanlarının yükseldiği, yerleşim yerinin küçülmesiyle birlikte mesleki adlanmışlık puanlarının düştüğü görülmektedir.

Tablo 7.

Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adlanmışlık puanları ile yıl içinde okudukları kitap sayıları arasındaki korelasyon

	Okunulan Kitap Sayısı	p
Öğretmenlik mesleğine adlanmışlık	.31**	<.01

Not. **. Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır. N=436

Tablo 7'de sunulan Spearman rho korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleki adlanmışlık toplam puanları ile yıl içinde okudukları kitap sayıları arasında

il merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki adlanmışlık puanlarının diğer yerleşim yerlerindeki meslektaşlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olması, çevresel ve kurumsal desteklerin adlanmışlık üzerindeki önemli etkisini göstermektedir. İl merkezlerindeki okullar, genellikle daha zengin fiziki olanaklara, daha geniş mesleki gelişim fırsatlarına ve daha güçlü sosyal destek ağlarına sahiptir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarını güçlendirerek, görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilecekleri inancını pekiştirir. Köy/kasaba gibi daha küçük yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenler, sınırlı kaynaklar ve yetersizliklerle karşılaşabilirler. Bu zorluklar, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik riskini artırarak, mesleğe olan duygusal bağlılıklarını ve görev algılarını düşürebilir.

3.6. Beşinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

3.6.1. Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adlanmışlık puanları ile yıl içinde okudukları kitap sayıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleki adlanmışlık puanları ile yıl içinde okudukları kitap sayıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Spearman rho korelasyon analizi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

pozitif yönlü, orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r_s=.313$, $n=436$, $p<.01$). Korelasyon katsayısının ($r_s=.313$) orta düzeyde bir ilişkiyi gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yıl içinde okudukları kitap sayısı arttıkça mesleki adlanmışlık toplam puanlarının da yükseldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin yıl içinde okudukları kitap sayısı ile mesleki adlanmışlık düzeyleri arasında saptanan pozitif yönlü ve anlamlı ilişki, okuma eyleminin salt bir alışkanlık olmanın ötesinde, eğitici kimliğin ve psikolojik iyi oluşun bir göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır. Yüksek okuma alışkanlığına sahip öğretmenler, genellikle yüksek içsel güdülenme, entelektüel merak ve sürekli gelişim gibi

psikolojik özelliklere sahiptirler. Bu özellikler, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenmeye açıklık ve yenilikçilik ile doğrudan örtüşerek, mesleğe olan bağlılığı ve adanmışlığı güçlendirir. Eğitimsel açıdan bakıldığında ise, okuyan öğretmenler hem öğrencileri için güçlü bir örnek oluşturur hem de okuma yoluyla edindikleri geniş kültürel birikim ve bilişsel esneklik sayesinde sınıf içi etkileşimlerini ve sorun çözme becerilerini artırır.

4. Tartışma

Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin mesleki adanmışlık puan ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farkın bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek adanmışlık puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, alan yazındaki bazı araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Kozikoğlu ve Özcanlı (2020), Altunay (2017), Bozdaş (2013), Altınkurt vd. (2012) ile Öztas (2010) tarafından yürütülen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna karşın, bu bulgu Sarıbaş vd. (2020), Korkmaz (2014), Turhan vd. (2012), Ertürk (2011) ve Atar (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarıyla çelişmektedir. Sarıbaş vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı rapor edilmiştir. Bu görüş, mesleki adanmışlık düzeyinde cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığını hem kadın hem de erkek öğretmenlerin mesleği benzer düzeylerde benimsediğini öne sürmektedir. Bu farklı bulgular ışığında, öğretmenlik mesleğinin belirli bir cinsiyetle özdeşleştirilemeyeceği ve cinsiyet değişkeninin mesleki adanmışlık üzerindeki etkisinin araştırmadan araştırmaya değişebileceği söylenebilir.

Cinsiyet farklılıkları, mesleki adanmışlığın farklı boyutlarında kendini göstermektedir. Kadın öğretmenlerin mesleki kimlik algıları (Uçar Çelebi, 2018), görev algısı (Aydın ve Aslan, 2024) ve duygusal bağlılık düzeyleri (Acarbaş ve Karaman, 2024) daha yüksek iken, erkek öğretmenlerin kimlik algıları (Uçar Çelebi, 2018) ve teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları (Gökbulut ve Gürtepe, 2024) daha yüksektir.

Cinsiyet değişkeni, öğretmenlik mesleğinin kadın ağırlıklı bir meslek olması nedeniyle özel bir öneme sahiptir (Crosswell ve Elliott, 2004). Uluslararası araştırmalar, öğretmenlik mesleğinde kadın oranının %80'e ulaştığını ve kadın öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin erkek öğretmenlerden farklılaştığını göstermektedir (OECD, 2019). Cinsiyet değişkeni, öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri üzerinde etkili olan en önemli demografik etkenlerden biri olarak alan yazında öne çıkmaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri, meslek seçimi güdülenmeleri ve mesleki kimlik algıları, kadın ve erkek öğretmenlerin mesleklerine olan yaklaşımlarını farklı şekillerde etkilemektedir (Durualp, 2024). Bu durum,

özellikle sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri gibi temel eğitim alanlarında görev yapan öğretmenler için büyük önem taşımaktadır.

Branş değişkeni de mesleki adanmışlık üzerinde etkili olan önemli faktörlerden biridir. Sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin her birinin farklı öğretim programları, öğrenci grupları ve mesleki sorumlulukları bulunmaktadır (Seferoğlu, 2004). Bu araştırmaya katılan sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanları arasında branş değişkeni yönünden anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanılarak sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanları üzerinde branş değişkeninin etkili olduğu söylenebilir. Gruplar arasında gözlemlenen bu anlamlı farkın kaynağını saptamak amacıyla ileri analizler (post hoc) yapılmıştır. Analizler sonucunda Türkçe ile sınıf, Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı ile sınıf branşları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanlarının sınıf ile Türk Dili Edebiyatı branşlarının öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanlarından daha büyük olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri arasındaki mesleki adanmışlık düzeyi farklılıkları, araştırmanın önemli bulgularından biridir. Alan yazında, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında mesleki adanmışlık düzeyleri açısından anlamlı farklar olduğu belirtilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeyleri, çeşitli faktörlerle ilişkilidir. Acarbaş ve Karaman'ın (2024) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlığının sınıf yönetimi becerilerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin yüksek olduğunu ve bu durumun eğitim-öğretim sürecine olumlu yansıdığını göstermektedir. İspir ve Yıldız'ın (2023) araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin profesyonel tutumları ile mesleki adanmışlık arasında yüksek düzeyde anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin mesleki tutumlarının adanmışlık düzeylerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. Turhan vd. (2012), sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerini etkileyen faktörler arasında iş doyumunu, iş çabası, iş takdiri, sosyal statü ve iş gerginliğini belirlemiştir. Bununla birlikte, alan yazındaki bazı çalışmalar bu bulguyu desteklememektedir. Örneğin, Aydın ve Aslan (2024) tarafından yapılan araştırmada, branş değişkeninin öğretmen kimliği üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde, Güner (2006) de ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları arasında anlamlı bir fark olmadığını rapor etmiştir. Bu bulgular, branş farklılıklarının her zaman mesleki adanmışlık üzerinde belirleyici olmayabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin bireysel özellikleri, mesleki deneyimleri ve çalışma

koşulları gibi faktörlerin branş farklılıklarından daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri açısından değerlendirildiğinde, bu branş öğretmenlerinin dil ve edebiyat alanındaki uzmanlıkları, mesleki adanmışlık düzeylerini etkileyebilir. Öztürk vd.'nin (2023) araştırmasında belirtildiği gibi, öğretmenlerin okuma alışkanlıkları mesleki gelişimlerini desteklemektedir. Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin doğası gereği okuma ve yazma becerilerine daha fazla odaklanmaları, mesleki adanmışlık düzeylerini artırabilir.

Araştırmaya katılan sınıf, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleki adanmışlık puanları arasında mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Post hoc analiz sonuçları, belirli kıdem grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur: 11-15 yıl ile 1-5 yıl, 16-20 yıl ile 1-5 yıl, 16-20 yıl ile 6-10 yıl, 16-20 yıl ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl ile 20 yıl ve üzeri kıdem grupları arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin adanmışlık puanlarının 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ışığında, 16-20 yıl kıdem grubunun diğer tüm kıdem gruplarına göre en yüksek mesleki adanmışlık düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın, 16-20 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler ile 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki adanmışlık puanlarının görece daha düşük olduğu söylenebilir. Mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu bulgusunun, araştırmanın önemli sonuçlarından biri olduğu değerlendirilmektedir.

Mesleki kıdem, öğretmenlerin deneyim kazanması ve mesleki kimliklerinin gelişmesi açısından önemli bir değişkendir. Deneyimli öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin yeni başlayan öğretmenlerden farklılaştığı bilinmektedir (Day, 2004). Gökbulut ve Gürtepe'nin (2024) araştırmasında, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin özyeterlik algıları, 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, mesleki deneyimin belirli bir noktaya kadar artış gösterdiğini, ancak çok uzun süreli deneyimin her zaman avantaj sağlamayabileceğini göstermektedir. Buna karşın, alan yazındaki bazı çalışmalar farklı bulgular sunmaktadır. Örneğin, Aydın ve Aslan (2024) ile Altunay (2017) tarafından yürütülen araştırmalar, mesleki deneyim değişkeninin öğretmen kimliği, öz yeterlik ve iş doyumunu algılarında, kıdemli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, artan mesleki deneyimin öğretmenlerin mesleki güvenlerini ve iş tatminlerini

olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir. Mesleki kıdem değişkeni ile mesleki adanmışlık arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, tutarlı bulgular ortaya koymaktadır. Turhan vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yaş değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda mesleği sevme, gayret gösterme ve toplumsal statü boyutlarında 51 ve üzeri yaşta öğretmenler ile diğer yaş gruplarındaki öğretmenler arasında, 51 ve üzeri yaşta öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, 51 ve üzeri yaşta sınıf öğretmenlerinin mesleklerini daha fazla sevdikleri ve daha yüksek düzeyde gayret gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Karagöz (2008) tarafından yürütülen araştırmada da 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin normatif ve duygusal adanmışlık düzeylerinin diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulguları destekler nitelikte, Zöğ (2007) ve Apak (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin yaşı arttıkça mesleki adanmışlık düzeylerinin de arttığı saptanmıştır. Mesleki kıdem değişkeni açısından yapılan incelemeler de benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Ware ve Kitsantas (2007) ile Zöğ (2007) tarafından yürütülen araştırmaların bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre adanmışlık düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmalar görülmektedir.

Alan yazın ve araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin düşük olması, ileri kıdemdeki öğretmenler için ikinci bir meslek seçimi yapma olasılığının düşük olmasına bağlanabilir. Erken kariyer dönemlerinde bireyler, adanmışlık hissetmedikleri bir meslekten vazgeçerek yeni bir başlangıç yapabilme esnekliğine sahipken, ileri kıdemlerde bu tür değişikliklere zaman ve emek ayırmak daha zorlaşmaktadır. Acarbaş ve Karaman'ın (2024) araştırmalarında ise, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkeni ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, mesleki kıdem her zaman mesleki becerileri ve adanmışlığı artırmayabileceğini düşündürmektedir. Mesleki kıdem ve adanmışlık arasındaki ilişki karmaşık bir yapıya sahiptir. Deneyimli öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin artması, adanmışlık düzeylerini pozitif yönde etkileyebilir. Ancak, uzun yıllar boyunca aynı işi yapmanın getirdiği rutin ve tekdüzelik, bazı öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe yol açabilir. Bu nedenle, mesleki gelişim programları ve sürekli eğitim fırsatları, deneyimli öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerini korumak açısından önemlidir. Ayrıca, mesleki kıdem farklı dönemlerinde öğretmenlerin farklı gereksinimleri olabilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mentorluk ve destek programları, orta düzey deneyimli öğretmenler için liderlik fırsatları ve deneyimli öğretmenler için yenilenme ve gelişim programları, mesleki adanmışlığı artırmada etkili olabilir.

Araştırmaya katılan sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanları arasında yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanılarak öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanları üzerinde yerleşim yeri değişkeninin etkili olduğu söylenebilir. Analizler sonucunda il merkezi ile köy/kasaba, il merkezi ile ilçe merkezi, il merkezi ile diğer yerleşim yerleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu sonuçlara göre il merkezinde yaşayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanlarının köy/kasabada yaşayan öğretmenlerinkinden, il merkezinde yaşayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanlarının ilçe merkezinde yaşayan öğretmenlerinkinden, il merkezinde yaşayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanlarının diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğretmenlerinkinden daha büyük olduğu söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle yerleşim yeri ile öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanları arasında doğru orantı olduğu, yerleşim yeri büyüdükçe öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanlarının yükseldiği, yerleşim yeri küçüldükçe öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlık puanlarının düştüğü görülmektedir. Bu sonuç, Öztaş (2010) ve Ertürk (2011) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları coğrafi bölgenin mesleki adanmışlık düzeyleri üzerindeki etkisi, eğitim-öğretim açısından özel bir öneme sahiptir. Görev yeri değişkeni, öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi, fiziki koşulları ve yönetim anlayışı gibi faktörlerle ilişkili olarak mesleki adanmışlığı etkilemektedir (Graham, 1996). Kırsal ve kentsel bölgelerde görev yapan öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin farklılaştığı araştırmalarla ortaya konmuştur. Analı ve Şahin'in (2020) kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırma, bu konuda önemli bulgular sunmaktadır. Kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlar şunlardır: Görev yapılan yere ilişkin sosyal tesislerin yetersiz olması; karşılaşılan problemlerin çözümünü için yardım edecek kişi ya da kurum bulunamaması; ısınma, elektrik ve su sorunları gibi temel ihtiyaçların karşılanamaması; kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerini olumsuz etkileyebilir. Veli desteğinin olmaması, dil-kültür farklılıklarının bulunması, öğretmen-öğrenci-veli iletişiminde yaşanan aksaklıklar ve kalabalık birleştirilmiş sınıflı okullarda eğitim planlaması sorunları, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını düşürebilir. Acarbaş ve Karaman'ın (2024) yürüttüğü çalışmada, sınıf yönetimi becerilerinin alt boyutları, okulun bulunduğu yer değişkeni açısından incelendiğinde, yalnızca motivasyon alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu, görev yerinin her zaman belirleyici olmayabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun özellikleri, mesleki adanmışlık düzeyleri üzerinde önemli etkiler yaratabilmektedir. Kırsal

ve kentsel bölgelerde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları farklı koşullar, sosyo-ekonomik düzey farklılıkları ve okul olanaklarındaki değişkenlik, mesleki adanmışlık düzeylerini etkileyebilmektedir.

Sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğretmenlik mesleki adanmışlık toplam puanlar ile yıl içinde okudukları kitap sayıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, sınıf, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yıl içinde okudukları kitap sayıları arttıkça öğretmenlik mesleki adanmışlık toplam puanlarının da yükseldiği söylenebilir.

Son yıllarda öğretmenlerin kişisel gelişim çabaları da mesleki adanmışlık üzerinde etkili faktörler arasında yer almaya başlamıştır. Özellikle yılda okunan kitap sayısı gibi sürekli öğrenme ve gelişim göstergeleri, öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerini pozitif yönde etkilemektedir (Atmaca, 2022). Okuma alışkanlığı yüksek olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla önem verdikleri ve dolayısıyla mesleki adanmışlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Öztürk vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen nitel çalışmada öğretmenlerin düzenli kitap okuma alışkanlığının onların mesleki bilgi ve becerilerini geliştirdiği; yeni öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmelerine yardımcı olduğu; dünya görüşlerini genişlettiği ve öğrencilere daha zengin bir eğitim deneyimi sunmalarını sağladığı; öğrencilere pozitif bir örnek oluşturdukları ve onların da okuma motivasyonunu artırdığı; kültürel birikimlerini artırdığı ve öğrencilere kültürel değerleri aktarmalarını kolaylaştırdığı; empati becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerle daha etkili iletişim kurmalarını sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Tunç ve Ertem (2019) tarafından sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin yaşı ve mesleki kıdemi arttıkça okudukları kitap sayısının da arttığı, ayrıca okuma tutum puanları arttıkça sahip olunan ve okunan kitap sayısının da arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, okuma alışkanlığı ile mesleki gelişim arasındaki pozitif ilişkiyi desteklemektedir. Karatay ve Dilekçi (2020) tarafından Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin kendi okuma deneyimlerini paylaşarak ve kitap önerileri sunarak öğrencilere okuma tutkununun aşılacakları belirtilmiştir. Bu yaklaşımların öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını teşvik ettiği ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini güçlendirdiği saptanmıştır.

Bu araştırmanın bulguları, Sınıf öğretmeni, Türkçe öğretmeni ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin mesleki adanmışlık düzeylerinin çeşitli demografik ve mesleki değişkenlerden etkilendiğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen yetiştirme programları açısından önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Cinsiyet değişkeni, erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterse de alan yazındaki çelişkili bulgular bu etkinin bağlama özgü olduğunu ve mesleki adanmışlığın cinsiyetten bağımsız olarak da benimsenebildiğini işaret

etmektedir. Branş bazında, Türkçe öğretmenlerinin diğer gruplara kıyasla daha yüksek adanmışlık sergilemesi, farklı branşların kendine özgü mesleki sorumluluklarının ve uzmanlık alanlarının adanmışlık düzeyini belirlemedeki rolünü vurgulamaktadır. Sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri arasındaki mesleki adanmışlık düzeyi farklılıkları, her branşın kendine özgü zorluklarını ve fırsatlarını yansıtmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin daha geniş bir müfredat yelpazesinde çalışması, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ise daha spesifik bir alanda uzmanlaşması, adanmışlık düzeylerini farklı şekillerde etkileyebilir. Mesleki kıdemle mesleki adanmışlık üzerindeki doğrusal olmayan etkisi karmaşık bir yapı göstermektedir. Belirli bir deneyim düzeyine kadar adanmışlığın artması, ancak çok uzun süreli deneyimin her zaman avantaj sağlamaması, düşüş eğilimi göstermesi mesleki gelişim programlarının önemini vurgulamaktadır. Yerleşim yeri büyüklüğü ile adanmışlık arasında kurulan doğru orantı kırsal ve şehir merkezlerinde görev yapan öğretmenler arasındaki farklılıklar, eğitimde fırsat eşitliği açısından önemli bir konudur. Kırsal bölgelerdeki altyapı eksiklikleri ve sosyal destek yetersizlikleri, öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerini olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin okuma alışkanlıklarının mesleki gelişim ve adanmışlık üzerindeki pozitif etkisi, sürekli öğrenmenin önemini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki gelişiminde okuma kültürünün desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak; tüm bu değişkenlerin etkileşimi, öğretmenlik mesleğine adanmışlığın tek bir etkenle açıklanamayacak, çok boyutlu ve dinamik bir yapı olduğunu doğrulamaktadır.

Gönderme yapılan araştırmaların bulgularında gözlenen farklılıkların, çalışmaların farklı örneklem gruplarında yürütülmesi ve farklı psikometrik özelliklere sahip ölçme araçlarının kullanılmasından kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir.

Bu çalışma, öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin artırılması ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi amacıyla geliştirilen kapsamlı öneriler sunmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmen mesleki adanmışlığının çok boyutlu bir yapı sergilediğini ve farklı demografik değişkenlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır. İncelemede ulaşılan bulgular ışığında eğitim politikası yapıcılarına, okul yöneticilerine, öğretmen yetiştiren kurumlara ve öğretmenlere yönelik olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

Araştırma sonuçları, kadın öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeylerinin erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, toplumsal cinsiyet rollerinin öğretmenlik mesleğindeki yansımalarını ve kadın öğretmenlerin karşılaştığı özel zorlukları işaret etmektedir.

Mesleki kıdem faktörü açısından ise, deneyim arttıkça mesleki adanmışlık düzeylerinin de artış gösterdiği tespit

edilmiştir. Bu durum, yeni atanan öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde özel desteğe ihtiyaç duyduklarını ve deneyimli öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirdiklerini göstermektedir.

Eğitim politikası yapıcılarına yönelik öneriler, kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artıracak özel destek programlarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlik mesleğinin toplumsal prestijinin artırılması ve kadın öğretmenlerin karşılaştığı yapısal engellerin kaldırılması öncelikli hedefler olarak belirlenebilir. Yeni öğretmenler için ise kapsamlı oryantasyon programları, mentorluk sistemleri ve sürekli mesleki gelişim fırsatları sağlamak gerekmektedir.

Okul yöneticilerine yönelik öneriler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek sistematik yaklaşımların benimsenmesi üzerine odaklanmaktadır. Düzenli mesleki gelişim seminerleri, workshop'lar ve konferansların organize edilmesi, meslektaş gözlem programları ve ders araştırması etkinliklerinin hayata geçirilmesi önemli stratejiler olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, katılımcı yönetim anlayışının benimsendiği, öğretmenlerin görüşlerinin alındığı ve başarılarının takdir edildiği destekleyici bir okul ikliminin oluşturulması gereklidir.

Eğitim fakültelerine yönelik öneriler, öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimlerini destekleyecek programların tasarlanması üzerine yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin değerleri, etik ilkeleri ve toplumsal öneminin derinlemesine ele alındığı eğitim programları, uygulamalı dersler ve staj programları ile desteklenmelidir. Yaşam boyu öğrenme anlayışının benimsenmesi ve mezuniyet sonrası mesleki gelişim fırsatları hakkında bilgilendirme yapılabilir.

Öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini planlayarak düzenli bir şekilde ilerlemelerini sağlamaları gerektiği vurgulanmaktadır. Yıllık mesleki gelişim hedeflerinin belirlenmesi, mesleki yeterlilik alanlarının değerlendirilmesi ve eksik konularda kendini geliştirme çabaları önemli bireysel sorumluluklar olarak tanımlanmaktadır. Özellikle okuma alışkanlığı ile mesleki adanmışlık arasındaki güçlü ilişki, öğretmenlerin hem mesleki hem de genel kültür kitapları okuyarak kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmacılara yönelik öneriler, öğretmen mesleki adanmışlığının zaman içindeki değişimini anlamak için boylamsal çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanılması ve farklı branşlardaki öğretmenlerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, konunun derinlemesine anlaşılması açısından yaşamsal öneme sahiptir.

Bu önerilerin uygulanması, tüm paydaşların iş birliği ve eşgüdümlü çalışmasını gerektirmekte olup, eğitim kalitesinin sistematik olarak yükseltilmesine katkı sağlayacaktır.

Etik Bildirim: Bu çalışma Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları 03.03.2022 tarihli toplantısında alınan 2022/02/14 numaralı kararı ile araştırmanın yürütülmesi uygun görülmüş olup araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur.

Yazar Katkı Oranı: Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın planlanması ve alan yazın taraması sürecini gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar veri toplama sürecine katkı sağlamıştır. Tüm yazarlar istatistiksel analizleri birlikte gerçekleştirmişlerdir. Tüm yazarlar makalenin yazımına katkı sağlamış ve çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Çıkar Çatışması : Yazarlar bu makalenin yayımlanmasıyla ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

Finansman : Bu çalışmada kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen sektörlerdeki fon sağlayıcı kuruluşlardan herhangi bir özel hibe almamıştır.

Veri Erişilebilirliği: Araştırma verileri yazılı olarak dijital ortamda tutulmaktadır.

Kaynakça

- Acarbaş, S. ve Karaman, K. (2024). Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık ve tükenmişliklerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 5(2), 77-93. <https://doi.org/10.55661/jnate.1537813>
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(2), 1-19. doi.org/10.7822/egt174
- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 213, 37-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36137/405967>
- Analı, K. C. ve Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/76341/1172429>
- Apak, E.G.A. (2009). *Yıldırma eylemleri ve örgütsel adanmışlık ilişkisi: İlköğretim okulu öğretmenleri üzerine bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Atar, G. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile müdürlerin liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Atmaca, T. (2022). An analysis of the relationship among teachers' team learning, moral commitment, and career commitment using structural equation modeling. *International Journal of Modern Education Studies*, 6(1), 70-87. <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2022.146>
- Aydın, F. ve Aslan, M. (2024). Öğretmen kimliği algıları ve öğretmen kimlik algılarının demografik değişkenlere göre değişimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 59(59), 171-204. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1359716>
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- Celep, C., Bülbül, T. ve Tunç, B. (2000). Aday öğretmenlerin örgütsel adanma odakları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 79-86.
- Coladarcı, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>
- Crosswell, L., & Elliott, R. (2004). Committed teachers, passionate teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. In *AARE Conference 2004* (pp. 1-12). Australian Association for Research in Education.
- Day, C. (2008). Committed for life? variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge Falmer.
- Durualp, E. (2024). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 53(243), 1255-1288. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1254154>
- Ertürk, E. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde "program" geliştirme*. Meteksan.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209-235. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X9603202003>
- Fox, R.B. (1964). The committed teacher. *Educational Leadership*, https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_196410_fox.pdf, erişim: 13 Mart 2025, 17:00.
- Fried, R. L. (1995). *The passionate teacher: A practical guide*. Beacon Press.
- Gökbulut, B. ve Gürtepe, F. (2024). Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyi ile teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 319-334. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1242227>
- Graham, K. C. (1996). Running ahead: Enhancing teacher commitment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 45-47. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07303084.1996.10607182>
- Güner, H. (2006). Öğretmenlerin adanmışlık sorunu: İstanbul ili örneğinde bir çalışma. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts* (pp. 65-83). New York: Teachers College Press.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654311403323>
- İspir, B., & Yıldız, A. (2023). Relationship between professional attitudes and professional commitment of classroom teachers: the mediating role of teacher self-efficacy belief. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 52(2), 528-555. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1215217>
- Karagöz, A. (2008). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2020). Okuma alışkanlığı hakkında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1269-1290. <https://doi.org/10.16916/aded.782219>
- Kavcar, C. (2019). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yerleştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 19(1), 33-57. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001118
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practising and pre-service teachers: The influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Korkmaz, H. (2014). *Ortaöğretim devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925>
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Development of teachers' professional engagement scale: A study on validity and reliability. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2614-2625. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5389>
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. [Doktora tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Köksal, N. & Convery, A. (2013). Initial teacher education in turkey and england: comparing competencies and standards. *Journal of Education and Future*, 3, 1-20. <https://www.proquest.com/docview/1468908349?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 9(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/0924345980090101>
- Nias, J. (1981). 'Commitment' and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33(3), 182-190. <https://doi.org/10.1080/0013191810330302>
- OECD. (2019). *TALIS Results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- Öztaş, S. (2010). *Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli statüye göre öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularının değerlendirilmesi: Antalya ili, Alanya ilçesi ilköğretim okulları örneği*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, H., Günbatı, A., Kazaklı Doğan, İ. ve Yeldet, İ. (2023). Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(55), 408-415. <http://dx.doi.org/10.29228/asrjournal.72947>
- Sarıbaş, M., Akça, D. ve Meydan, A. (2020). Ücretli öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 52-72. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1396533>
- Saruç S. ve Aslantürk H. (2018). Sosyal hizmet uzmanlarının mesleki bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 12(1) 24-3. <https://doi.org/10.21763/tjfmmpc.399922>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Senemoğlu, N. (1984). *Sınıf içi öğretmen davranışları üzerine bir araştırma*. [Araştırma raporu, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. *Journal of Research and Method in Education*, 4(3), 44-64. <https://doi.org/10.9790/7388-04324464>
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: a contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268. <https://doi.org/10.1076/edre.5.3.249.3883>
- Turhan, M., Demirli, C. ve Nazık, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elâzığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192. <https://hdl.handle.net/11467/645>
- Tunç, T. C. ve Ertem, İ. S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya karşı tutumları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 256-286. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/51092/585634>
- Uçar Çelebi, N. (2018). *Öğretmenlerin kimlik ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.303-310>
- Wright, D. B. (2006). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2020). Öğretmenlik mesleğine bağlılık ölçeğinin geliştirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 463-482. <https://doi.org/10.18506/anemon.662930>
- Zöğ, H. (2007). *İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.



Examination of Professional Commitment Levels of Primary School Teachers, Turkish Teachers, Turkish Language and Literature Teachers

Zeynel Hayran¹ Mehmet Çiçek² 

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1759838

Received: 06.08.2025

Revised: 04.12.2025

Accepted: 07.12.2025

Keywords:

Language,
Professional Commitment,
Teacher Competencies,
Learning,
Teaching

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the levels of dedication of primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers to their profession, using variables such as gender, branch, seniority in the profession, place of duty, and the number of books read per year. The levels of commitment to their profession among primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers were examined using a quantitative, descriptive design. The study's data were collected from 436 teachers working in public schools in the Kırşehir and Gaziantep provinces during the spring semester of the 2021-2022 academic year. The data collected from primary school teachers, Turkish Language teachers, Turkish Language and Literature teachers were analysed by non-parametric statistical techniques such as the 'Man-Whitney U test,' 'Kruskal-Wallis', and 'Spearman rho correlation coefficient'. It was found that there were significant differences between the professional dedication levels of primary school teachers, Turkish Language teachers, Turkish Language and Literature teachers in terms of gender, branch, professional seniority, and place of duty; It was concluded that there is a medium-level significant relationship between the professional dedication levels of the primary school teachers, Turkish Language teachers, Turkish Language and Literature teachers and the number of books read per year variable. Based on the study's findings, suggestions were presented to educators, researchers, and teacher training institutions.

1. Introduction

Education is conceptualized by Ertürk (1997) as the process of achieving purposeful and desired changes in an individual's behavior through their own life experiences. The achievement of desired behavioral change largely depends on the quality of teaching and learning activities. Teachers, one of the most effective components of the education system, are key actors in both social and individual development. The level of professional commitment of teachers directly affects the quality of education (Day, 2008; Firestone, 1996) and plays a significant role in improving student achievement (Huberman, 1993). As emphasized by Senemoğlu (1984), the role of the teacher is crucial in improving the quality of teaching services. In this context, many countries worldwide are establishing their own teacher standards for pre-service teachers to ensure qualified teachers and effective teacher training programs (Köksal & Convery, 2013). In our country, teacher competencies and expected professional characteristics are topics that remain relevant and are frequently discussed. Therefore, teachers are

considered a fundamental building block of the education system. Committed teachers are needed to implement an effective teaching process. Professional commitment is defined as the sense of dedication to one's profession among individuals within a professional group (Shukla, 2014).

1.1. Professional Commitment in Teaching

Professional commitment in teaching is defined as valuing the profession and desiring to continue it with the aim of improving student success. Key indicators of this concept include pride in the teaching profession, a strong desire for professional development, and close involvement in students' development (Ingersoll & Strong, 2011; Klassen & Chiu, 2011). From a different perspective, professional commitment is also expressed as the psychological attachment of the teacher to their work (Coladarci, 1992). The fundamental characteristics of a professionally committed teacher, as listed by Fox (1964), are: motivation to become a qualified teacher; reflecting current approaches in educational activities; adopting the principle that every student is valuable; and fulfilling professional

responsibilities in full. In light of these definitions, professional commitment is considered as a multidimensional concept encompassing teachers' commitment to the educational processes, their motivation to improve student success, and their efforts in professional development (Saruç and Aslantürk, 2018).

The concept of professional commitment is a widely discussed topic in the education literature. Celep et al. (2000) examined teachers' organizational commitment in four dimensions: commitment to school, commitment to the teaching profession, commitment to the working group, and commitment to teaching. These dimensions play a significant role in shaping teachers' professional identities and improving their professional performance. Professional commitment is defined as teachers' adoption of professional values, their willingness to fulfill professional responsibilities, and their continuous efforts for professional development (Yıldız, 2020). Demographic characteristics play a significant role among the factors that influence teachers' levels of professional commitment.

The rapid changes in education today, technological advancements, and increasing societal expectations have made teachers' professional commitment levels even more important (Kozikoğlu and Özcanlı, 2020). In particular, the professional commitment levels of primary school teachers working at the primary education level, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers working in language education are of great importance for students' academic success and personality development (Turhan et al., 2012).

Language is the most fundamental means of human communication. It holds a central place in social life and is an indispensable component of educational processes. Mother tongue education is a critical area that lays the foundation for individuals' cognitive development and shapes lifelong learning processes. In this context, in Türkiye's education system, primary school teachers, Turkish language teachers, and Turkish Language and Literature teachers play a crucial role in language and learning processes. Primary school teachers are responsible for laying the foundations for mother tongue skills when students begin formal education. The listening, speaking, reading, and writing skills gained during this period are key competencies that will affect students' entire academic lives. On the other hand, Turkish language teachers are responsible for deepening and systematizing these skills at the intermediate school level. Turkish Language and Literature teachers play a key role in developing language awareness, enhancing aesthetic sensitivity, and ensuring cultural transmission at the high school level. Therefore, determining teachers' professional commitment level is important. It is hoped that this study will enhance the level of commitment among primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers. As is known, commitment to the teaching profession is important and necessary in all branches.

However, when the processes of teaching and using Turkish are considered, it is evident that they are closely and directly related to the fields of primary education, Turkish, and Turkish Language and Literature, compared to other branches. Given this characteristic of the Turkish Language in education, the study focused on the three branches indicated above.

Primary school teachers constitute an occupational group that forms the foundation of the education system and shapes students' initial formal education experiences. Primary school teachers play an important role on students' basic academic skills and their social and emotional development (Turhan et al., 2012). Consequently, the professional commitment level of primary school teachers is crucial for students' future academic achievement and personality development (Acarbaş and Karaman, 2024). Variables affecting primary school teachers' professional commitment include professional enthusiasm, professional diligence, perceptions of professional value and social status, and professional distress factors. As we compare primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers, we observe that all three branches play an effective role in developing students' fundamental skills. However, the fact that primary school teachers adopt a broader, multidisciplinary approach, while Turkish Language and Turkish Language and Literature teachers specialize in fields requiring more specific subject-matter knowledge, may affect their level of professional commitment in different ways.

Turkish is a branch responsible for mother-tongue education and plays a significant role in developing students' language skills. Since mother tongue education forms the basis of students' success in other subjects, the level of professional commitment of Turkish Language teachers is particularly important (Bozdaş, 2013). Turkish Language and Literature teachers bear significant responsibilities not only for students' language skills but also for the transmission of cultural values and the development of literary taste. As Kavcar (2019) emphasizes, since language is a tool for understanding, communication, and thinking, the training of Turkish Language and Literature teachers is of great importance. The level of professional commitment of teachers in this branch is crucial for the development of students' language skills, the transmission of cultural values, and the formation of literary taste.

1.2. The Importance of the Study

In studies concerning the international literature on teachers' professional commitment, the relationship between teacher commitment and passion has been examined (Crosswell & Elliott, 2004), the importance of the passion dimension in teacher commitment has been emphasized, and the significant role of internal motivation, as well as external factors, has been revealed. Huberman (1993) stated that teacher commitment is one of the most

crucial factors for the future success of education and schools, while Day (2004) emphasized that teacher commitment is a multidimensional concept and that teachers are influenced by personal, professional, and organizational factors. In his study examining the effects of teacher commitment on student achievement, Firestone (1996) found that students of committed teachers achieved higher academic outcomes. The study suggested that teacher commitment had positive effects both on student motivation and learning outcomes. Graham (1996) found that a supportive school environment enhanced teachers' professional commitment. Louis (1998), in his longitudinal study of the sustainability of teacher commitment, found that teachers' access to professional development opportunities affected their commitment levels over the long term. In his study examining the emotional dimension of teacher commitment, Nias (1981) concluded that teachers' emotional commitment to their profession strongly influenced their level of commitment. In the study they conducted in China, Tsui and Cheng (1999) examined how cultural factors influence teacher commitment. In his study examining the effects of teacher commitment on teaching quality, Fried (1995) found that committed teachers used more effective teaching strategies and adopted student-centered approaches to a greater extent.

Studies on teachers' professional commitment in Türkiye have increased in recent years. These studies were conducted to examine professional commitment levels among teachers across different branches and the factors that affect them. The literature examined teachers' commitment (Celep et al., 2000) and factors affecting primary school teachers' professional commitment levels (Turhan et al., 2012), concluding that teachers' working styles are influenced by many factors and that their professional commitment is shaped by multiple parameters. A scale for commitment to the teaching profession has been developed (Yıldız, 2020); the relationship between teachers' 21st century teaching skills and their levels of professional commitment has been examined (Kozikoğlu and Özcanlı, 2020); the professional commitment of salaried teachers has been studied (Saribaş et al., 2020), and it has been revealed that job insecurity negatively affected teachers' levels of professional commitment. The effects of trust in managers on professional commitment (Altunay, 2017) and the relationship between professional commitment and intention to leave the job (Bilgiç, 2018) have been examined.

The aforementioned studies revealed important findings about teachers' professional commitment in Türkiye. However, few comprehensive studies compare primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers. Additionally, studies examining the effects of personal development variables—such as the number of books read per year on professional commitment—are also insufficient. Studies on teachers' professional commitment in the international literature

reflect the multidimensional nature of the concept and its characteristics across different cultural contexts.

This study aims to examine, in a multidimensional manner, the professional commitment levels of primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers. The study problem stems from the need to determine how teachers' professional commitment levels across these three branches differ by gender, branch, professional seniority, place of duty, and the number of books read per year. In this context, the main problem of the study can be stated as follows: "Do the professional commitment levels of primary school teachers, Turkish Language Teachers, and Turkish Language and Literature Teachers show significant differences according to the variables of gender, branch, professional seniority, place of duty, and the number of books read per year?" The study has been limited to the sub-problems presented below:

1. Do the scores of commitment to the teaching profession of primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers vary according to gender variable?
2. Are there significant differences in the scores of commitment to the teaching profession of primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers in terms of the branch variable?
3. Are there significant differences in the scores of commitment to the teaching profession of primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers in terms of the professional seniority variable?
4. Are there significant differences in the scores of commitment to the teaching profession of primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers in terms of the settlement variable?
5. Is there a significant relationship between the scores of commitment to the teaching profession of primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers, and the number of books they read during the year?

The study results were discussed in light of the literature, and research findings consistent with or contradictory to the study's findings were presented. Based on these findings, recommendations were developed for relevant stakeholders regarding the commitment levels of Primary School teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers to their profession.

2. Method

2.1. Design

A descriptive model/design has been used in this study, which aims to examine the commitment level of primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish language and Literature teachers to their profession across various variables. A descriptive study is a study approach that aims to define and describe the phenomena, situations, individuals, or institutions under examination in their existing conditions, without intervening (Karasar, 2020). This model is widely used in studies that aim to reveal the specific characteristics of a group by systematically collecting and analyzing data obtained from large samples. Convenience sampling was used to select the sample. Convenience sampling is a nonprobability sampling method in which researchers collect data from participants who are easy to reach and accessible. According to Yıldırım and Şimşek (2016, p. 123), the main benefit of this method is that it provides the researcher with speed and practicality, as the researcher chooses a situation that is close and easily accessible. To support the convenience sampling method with a purposive sampling strategy, Kırşehir and Gaziantep provinces were determined as the sample area. Gaziantep, a metropolitan city with high migration rates, rapid industrialization, and a large-scale education system, provides an opportunity to examine teachers' commitment in an intense and complex professional environment. In contrast, Kırşehir, a rather medium-sized province with a more homogeneous socio-cultural structure and a more balanced education system, represents a different context for professional commitment. The target population of the study has been defined as primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers employed as permanent staff in public schools in Kırşehir and Gaziantep provinces during the spring semester of the 2021-2022 academic year. The sample constituting the study group comprised 436 teachers selected from this target population and working in the provinces of Kırşehir and Gaziantep.

2.2. Sample

Data collected from primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers working in state schools in Kırşehir and Gaziantep provinces during the spring semester of the 2021-2022 academic year were analyzed using appropriate statistical methods with respect to the problem and sub-problems. The findings reached as a result of the analyses are shown in tables and are explained by comparing them with each other. Research findings that were consistent with the study results or contradicted them were mentioned.

2.3. Procedure

A descriptive model/pattern was used to examine primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers' professional commitment levels across

various variables in this study. The following process steps were used to administer the scales and collect data:

The aim of this study was to examine teachers' professional commitment levels to their profession, and it was determined which variables the scales would measure, and to which teacher groups they would be applied. First, a literature review of the selected topic was conducted, and relevant scales were examined. It was concluded that the "Scale of Commitment to the Teaching Profession" developed by Kozikoğlu and Senemoğlu (2018) was sufficient in terms of its statements, the number of items, and its validity and reliability studies. To use the scale in this study, the necessary permissions were obtained from the authorized author, from the social and human sciences scientific research and publication ethics committee of the institution to which the scale is affiliated for its suitability, and from the provincial directorate of national education for the scale to be applied to teachers.

Prior to the application, the primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers were informed about the Personal Information Form and the Scale of Commitment to the Teaching Profession that would be administered to them, and the study project to be carried out with the collected data was introduced. The teachers were told that the purpose of administering both the Personal Information Form and the Scale of Commitment to the Teaching Profession was solely to learn their thoughts, that the application was conducted on a voluntary basis, that the information provided would not be shared with third parties, and that they should carefully read the statements in the Personal Information Form and the scale, mark the appropriate options, and not leave any sentences blank. Teachers were given 20 minutes to complete the Personal Information Form and the Scale of Commitment to the Teaching Profession. Necessary precautions were taken to prevent the collection of incomplete or incorrect data. Additional explanations were provided when needed, and their questions were answered.

The collected data were converted into a suitable format for analysis, and reliability, sample size, and data distribution were re-examined. Using statistical methods, the data were analyzed, and appropriate analysis techniques were selected to answer the study problem and sub-problems. The analysis results were described and interpreted by also taking into account the results of previous studies. Recommendations were presented to interested parties.

2.4. Measures

Data required for testing the problems and sub-problems identified in the study were collected using the "Personal Information Form" and the "Scale of Commitment to the Teaching Profession" (Kozikoğlu and Senemoğlu, 2018).

2.4.1. Personal information form

In line with the study objective, the researchers developed a "Personal Information Form" to determine the participants' demographic characteristics. The variables in this form include gender, branch, professional seniority, place of duty, and the number of books read per year.

2.4.2. Scale of Commitment to the Teaching Profession

The second data collection tool used in the study is the "Scale of Commitment to the Teaching Profession" developed by Kozikoğlu and Senemoğlu (2018). The scale consists of 20 items on a 5-point Likert scale, and its Cronbach's Alpha reliability coefficient was reported as 0.90 in the original study. The necessary permission to use the scale in this study was obtained from the authorized author via email. Within the scope of this study, the scale's reliability coefficient was recalculated, and the Cronbach's Alpha value was found to be 0.99. These results indicate that the scale's reliability coefficients are consistent with each other. The scale has a three-factor structure: The first factor is "Commitment to the Profession", the second factor is "Dedication to Students", and the third factor is "Dedicated Work". All items of the scale consist of positive statements. The scale items are rated from "Strongly disagree" to "Strongly agree". In the scoring system, "Strongly disagree" is worth 5, "Disagree" is worth 4, "Undecided" is worth 3, "Agree" is worth 2, and "Strongly agree" is worth 1.

2.5. Data Analysis

The data obtained within the scope of the study were analyzed using the SPSS 29.0 statistical package program. To select the appropriate statistical analysis method, it was first tested whether the data met the assumption of normal distribution. Because the sample size exceeded 50, the Kolmogorov-Smirnov normality test was used to assess the normality assumption (Wright, 2006). Additionally, the skewness coefficient and normality tests were used to determine whether the collected data met the normality assumption. These analysis results formed the basis for determining the parametric or non-parametric statistical techniques to be applied in the study.

Table 1.

Normality test

	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	Statistic	df	Statistic	df
Total	.19	436	<.001	.85
				436
				<.001

Note. a. Lilliefors Significance Correction

Based on the normality test results presented in Table 1, it was determined that the significance value was less than 0.05 (p <.05) and that these data did not show a normal distribution. Therefore, it was decided to use non-parametric statistical tests in the study. Data collected on

the professional commitment levels of primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers using the "Scale of Commitment to the Teaching Profession" (Kozikoğlu and Senemoğlu, 2018) were analyzed using nonparametric tests. In this context, the Mann-Whitney U Test, Kruskal-Wallis Test, and Spearman rho correlation coefficient techniques were applied. The analysis techniques for the sub-problems of the study were determined as follows: The Mann-Whitney U Test was used to solve the first sub-problem; the Kruskal-Wallis Test was used to analyze the second, third, and fourth sub-problems; and the Spearman rho correlation coefficient was used to examine the fifth sub-problem. In cases where the Kruskal-Wallis Test revealed a significant difference between groups, Tamhane's T2 post hoc test was applied to determine the source of this difference. The significance level was set at .05 for all analyses.

3. Results

This section examined whether the levels of "commitment to the teaching profession" among sample primary school, Turkish Language, and Turkish language and Literature teachers working in state schools in the provinces of Kırşehir and Gaziantep during the spring semester of the 2021-2022 academic year differ according to the variables of gender, branch, professional seniority, place of duty, and the number of books read per year. The findings obtained have been explained, and the data collected for the sub-problems have been analyzed using relevant statistical techniques.

3.1. Results Regarding the Scale as a Whole

3.1.1. What is the level of scores of commitment to the teaching profession for primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers?

Table 2.

Arithmetic mean and standard deviation values of the levels of dedication scores to the teaching profession of primary school teachers, Turkish language teachers, and Turkish Language and Literature teachers

Factors	n	X̄	s
1. Commitment to the profession	436	2.47	1.39
2. Dedication to students	436	2.47	1.39
3. Selfless work	436	2.50	1.24
4. Dedication to the Teaching Profession Scale	436	2.47	1.32

Note. n: Number of cases (generally in a subsample), X̄: Sample mean; arithmetic average, S: Sample standard deviation

As shown in Table 2, the average score of primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers on the "Commitment to the Profession" sub-dimension of the "Scale of Commitment to the Teaching Profession" ranges from X̄ =2.4703 (agree) to 2.5001 (agree). Teachers received the highest average score on the "Selfless Work" sub-dimension, while they received the lowest on

the "Dedication to Students" dimension. The average scores of primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers on the "Scale of Commitment to the Teaching Profession" are 2.4784 (agree).

The fact that the overall average on the teachers' professional commitment scale is at the "agree" level indicates that teachers demonstrate a moderate commitment to their profession, but this commitment does not translate into high enthusiasm or complete identification. Contrary to this general trend, the highest average score in the "Dedicated Work" sub-dimension indicates that teachers focus more on aspects of the profession that require dedication and volunteerism. From a pedagogical perspective, this situation highlights that teachers tend to push their personal limits to support student success and improve educational quality. The sub-dimension with the lowest score suggests that there is room for improvement in the emotional components of teachers' professional commitment. This finding indicates that teachers demonstrate a task-oriented commitment, but that their commitment needs to be supported in terms of psychological well-being and long-term commitment.

3.2. Results Related to the First Sub-Problem

3.2.1. Do the scores of commitment to the teaching profession of primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers vary according to gender variable?

In this study, the Mann-Whitney U test was applied to examine whether there was a statistically significant difference in the professional commitment scores among a total of 433 primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers based on the gender variable, 195 of whom were male and 238 female. Detailed findings appear in Table 3.

Table 3.

Results on differences in teaching profession commitment scores by gender among primary school teachers, Turkish language teachers, and Turkish language and literature teachers

Gender	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Male	195	234.91	45807.50		
Female	238	202.33	48153.50	19712.50	.007
Total	433				

Note. n: Number of cases (generally in a subsample), U: Mann-Whitney test statistic, p: Significance coefficient

As a result of the evaluation of the Mann-Whitney U test results presented in Table 3, a statistically significant difference was determined between the average scores of commitment to the teaching profession of male and female teachers ($U=19712.500$; $p<.05$). When comparing the rank averages, it was determined that male teachers had statistically significantly higher commitment scores than

female teachers. This finding suggests that the gender variable has an effect on teachers' professional commitment levels.

It is thought that male individuals who choose teaching, a female-dominated profession, may be associated with a stronger sense of professional identity and higher intrinsic motivation. This may indicate that male teachers have a more pronounced sense of professional calling and act with expectations of success. On the other hand, the relatively low professional commitment scores of female teachers may be related to the extra burden created by the social gender roles they assume and their domestic responsibilities, in addition to their professional roles, which negatively affect the dimensions of commitment.

3.3. Results Related to the Second Sub-Problem

3.3.1. Are there significant differences in the scores of commitment to the teaching profession of primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers in terms of the branch variable?

In this study, the Kruskal-Wallis test was applied to determine whether there was a statistically significant difference in professional commitment scores among a sample of 430 participants, consisting of 198 primary school teachers, 149 Turkish Language teachers, and 83 Turkish Language and Literature teachers, in terms of the branch variable. The findings obtained are presented in detail in Table 4.

When the Kruskal-Wallis test results presented in Table 4. were examined, a statistically significant difference was found between the professional commitment scores of participant primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers in terms of the branch variable ($\chi^2=112.269$; $p<.05$). This finding indicates that the branch variable has an effect on teachers' professional commitment levels. Post hoc analyses were performed to identify the source of the difference between groups. In this regard, Tamhane's T2 test was applied. Post hoc analysis results revealed statistically significant differences between Turkish Language teachers and primary school teachers, Turkish Language teachers and Turkish Language and Literature teachers, and Turkish Language and Literature teachers and primary school teachers. When comparing rank averages, it was determined that Turkish Language teachers' professional commitment scores were statistically significantly higher than those of both primary school teachers and Turkish Language and Literature teachers.

Table 4.

Results on the differences in dedication scores to the teaching profession of primary school teachers, Turkish language teachers, and Turkish Language, and Literature teachers according to the branch variable

Branches	n	Mean Rank	df	χ^2	p	Differences
Primary school	198	149.70	2	112.269	<.001	Turk.Lang.- Prim sch
Turkish Language	149	290.25				
Turkish Language and Literature	83	238.27				Turk Lang.- Turk Lang. and Lit.
Total	430					Turk Lang. and Lit.- Prim sch

Note. n: Number of cases (generally in a subsample), df: Degrees of freedom, p: Significance coefficient

Turkish language teaching plays a central role in developing students' reading, writing, speaking, and listening skills. This situation may lead teachers to perceive themselves as important elements of the education system and, in turn, to develop a higher level of professional self-efficacy and a stronger sense of mission. While primary school teachers face scattered focus due to working in a multidisciplinary field, Turkish Language and Literature teachers generally face higher academic expectations and exam-focused pressures. In contrast, Turkish Language teachers may feel a deeper emotional attachment to their profession and search for meaning driven by the responsibility of building students' language and communication skills.

3.4. Results Related to the Third Sub-Problem

3.4.1. Are there significant differences in the scores of commitment to the teaching profession of primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers in terms of the professional seniority variable?

The results of the Kruskal-Wallis test conducted to determine whether there was a significant difference in terms of the seniority variable among the professional commitment scores of a total of 435 Primary School, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers participating in the study are presented in Table 5.

Table 5.

Results regarding differences in the dedication scores of primary school teachers, Turkish language teachers and Turkish Language and Literature teachers to the teaching profession, based on the variable of professional seniority

Professional Seniority	n	Mean Rank	df	χ^2	p	Differences
1-5 Years	86	169.33	4	50.14	<.001	11-15 Years -1-5 Years
6-10 Years	54	192.17				16-20 Years -1-5 Years
11-15 Years	58	238.71				16-20 Years -6-10 Years
16-20 Years	83	295.60				16-20 Years -11-15 Years
20 Years+	154	204.62				16-20 Years -20 Years+
Total	435					

Note. n: Number of cases (generally in a subsample), df: Degrees of freedom, p: Significance coefficient

According to the analysis results in Table 5, a significant difference was found in the scores of commitment to the teaching profession of Primary School, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers participating in the study in terms of the branch variable ($\chi^2=50.141$; $p<.05$). Based on these findings, it can be indicated that the professional seniority variable has an effect on the scores of commitment to the teaching profession of the participating Primary School, Turkish Language and Turkish Language and Literature teachers. Analyses were conducted to determine the source of the significant difference observed between the groups. For this purpose, Tamhane's T2 test was selected from multiple comparison tests in advanced analyses (post hoc)

The analyses revealed significant differences between teachers having professional seniority between 11-15 years and 1-5 years, 16-20 years and 1-5 years, 16-20 years and 6-10 years, 16-20 years and 11-15 years, and 16-20 years and 20+ years. According to these results, it was observed that the scores for commitment to the teaching profession among primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers with 11-15 years of professional seniority were higher than those with 1-5 years. It was seen that the scores of commitment to the teaching profession of primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers with 16-20 years of professional seniority were higher than those with 1-5 years, 6-10 years, 11-15 years, and 20 years or more professional seniority. In light of these findings, it can be argued that primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers with less than 16-20 years and 20 years or more professional seniority have low scores of commitment to the teaching profession.

The rise in the professional commitment level among the 16-20-year seniority group and its decline among those with 20 years or more seniority is an important finding that reflects psychological stages in a teaching career. The 16-20 year time interval represents the period when teachers reach their highest level of self-efficacy and mastery in terms of professional knowledge, classroom management skills, and competencies. In contrast, the commitment decrease, fatigue, and professional burnout observed in the 20+ years seniority group may be associated with the difficulty in adapting to constant changes in the education system.

3.5. Results Related to the Fourth Sub-Problem

3.5.1. Are there significant differences in the scores of commitment to the teaching profession of primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers in terms of the settlement variable?

The Kruskal-Wallis test, the results of which are presented in Table 6, was conducted to determine whether there was a significant difference in terms of the settlement variable in the professional commitment scores of 435 primary school, Turkish Language, and Turkish Language and

Literature teachers participating in the study, with 12 teachers living in villages/towns, 210 teachers living in district centers, 199 teachers living in provincial centers, and 14 teachers living in other settlements.

When the Kruskal-Wallis test results presented in Table 6 were evaluated, a statistically significant difference was found in terms of the settlement variable between the professional commitment scores of primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers participating in the study ($\chi^2 = 92.593$; $p < .05$). This finding indicates that the settlement variable has an effect on teachers' professional commitment levels. Post hoc analyses were performed to find the source of the difference between the groups. In this regard, Tamhane's T2 test was applied. Post hoc analysis results revealed significant differences between the provincial center and villages or towns, between the provincial center and district centers, and between the provincial center and other settlements. When rank averages were compared, it was determined that teachers working in provincial centers had statistically significantly higher professional commitment scores than those of teachers working in villages/towns, district centers, and other settlements. In light of these findings, it can be said that there is a positive relationship between the settlement size and teachers' professional commitment levels. It is observed that as the settlement size increases, teachers' professional commitment scores rise. As the settlement size decreases, professional commitment scores decrease.

The fact that teachers working in provincial centers have significantly higher professional commitment scores than their colleagues in other settlements demonstrates the important impact of environmental and institutional supports on commitment. Provincial center schools generally have richer physical resources, broader professional development opportunities, and stronger social support networks. This strengthens teachers' perception of self-efficacy, reinforcing their belief that they can perform their duties more effectively. Teachers working in smaller settlements, such as villages/towns, may encounter limited resources and inadequacies. Such challenges may reduce the emotional attachment of teachers to the profession and their sense of duty by increasing teachers' risk of professional burnout.

3.6. Results Related to the Fifth Sub-Problem

3.6.1. Is there a significant relationship between the scores of commitment to the teaching profession of primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers, and the number of books they read during the year?

The Spearman rho correlation analysis results, conducted to determine whether there is a significant relationship between the professional commitment scores of primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers participating in the study, and the

number of books they read during the year, are presented in Table 7.

Table 7.

The correlation between the dedication scores of primary school, Turkish, and Turkish Language and Literature teachers and the number of books they read during the year

	Number of Books Read	p
Dedication to the teaching profession	.31**	<.01

Note. **. The correlation is significant at the 0.01 level. N=436

When the results of the Spearman rho correlation analysis presented in Table 7 were examined, a positive, moderate, and statistically significant relationship was found between the total professional commitment scores of primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers and the number of books they read during the year ($r_s = .313$, $n = 436$, $p < .01$). The correlation coefficient ($r_s = .313$) was determined to indicate a moderate relationship. Based on these findings, it can be argued that as the number of books read during the year by primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers increases, their total professional commitment scores also increase.

The positive, significant relationship identified between the number of books teachers read during the year and their level of professional commitment reveals that reading is more than just a habit; it is an indicator of educational identity and psychological well-being. Teachers with strong reading habits generally exhibit psychological features such as high intrinsic motivation, intellectual curiosity, and continuous development. These features directly correspond to the openness to learning and innovation required by the teaching profession, thereby strengthening commitment and dedication to the profession. From an educational perspective, teachers who read serve as strong role models for their students and enhance their classroom interactions and problem-solving skills through the broad cultural knowledge and cognitive flexibility they acquire via reading.

4. Discussion

When the results of this study were examined, a statistically significant difference in the average professional commitment scores was found between male and female teachers. When the rank averages were compared, it was determined that male teachers had statistically significantly higher commitment scores than female teachers. This finding is consistent with some studies in the literature. Similar results were also obtained in studies conducted by Kozikoğlu and Özcanlı (2020), Altunay (2017), Bozdaş (2013), Altunkurt et al. (2012), and Öztaş (2010). However, this finding contradicts the results of studies carried out by Sarıbaş et al. (2020), Korkmaz (2014), Turhan et al. (2012), Ertürk (2011), and Atar (2009). In the study performed by Sarıbaş et al. (2020), no significant relationship was found

between teachers' professional commitment levels and the gender variable. This view suggests that gender is not a determining variable in the level of professional commitment and that both female and male teachers embrace the profession at similar levels. In light of these different findings, it can be argued that the teaching profession cannot be identified with a single gender and that the effect of the gender variable on professional commitment may vary from study to study.

Gender differences manifest themselves in different dimensions of professional commitment. Female teachers' perceptions of professional identity (Uçar Çelebi, 2018), task perception (Aydın and Aslan, 2024), and emotional attachment levels (Acarbaş and Karaman, 2024) are higher, while male teachers exhibit higher identity perceptions (Uçar Çelebi, 2018) and self-efficacy perceptions regarding technology integration (Gökbulut and Gürtepe, 2024).

The gender variable is particularly important because teaching is a female-dominated profession (Crosswell and Elliott, 2004). International studies show that the proportion of women in the teaching profession reaches 80%, and that the professional commitment levels of female teachers differ from those of male teachers (OECD, 2019). The gender variable stands out in the literature as one of the most important demographic factors affecting teachers' professional commitment levels. Social gender roles, career choice motivations, and perceptions of professional identity affect the approaches of female and male teachers to their profession in different ways (Durualp, 2024). This situation is of great importance, especially for teachers working in basic education fields such as primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers.

The branch variable is also one of the important factors affecting professional commitment. Primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers each have different curricula, student groups, and professional responsibilities (Seferoğlu, 2004). A significant difference has been determined in terms of the branch variable in teachers' scores of commitment to the teaching profession among primary School, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers participating in this study. Based on these findings, it can be concluded that the branch variable has an effect on the scores of professional commitment to the teaching profession of primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers. Further analyses (post hoc) were conducted to determine the source of this significant difference observed between the groups. The analyses revealed significant differences between Turkish Language and primary school branches, the Turkish Language and Turkish Language and Literature branches, and Turkish Language and Literature and primary school branches. Based on these results, it can be said that the scores of commitment to the teaching profession of Turkish Language teachers are higher than

the scores of commitment to the teaching profession of primary school and Turkish Language and Literature teachers.

One of the important findings of the study is the differences in the professional commitment level between primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers. The literature indicates that there are significant differences in the professional commitment levels between primary school teachers and branch teachers. The professional commitment levels of primary school teachers are related to various factors. A study conducted by Acarbaş and Karaman (2024) concluded that primary school teachers' professional commitment positively affects their classroom management skills. This finding shows that primary school teachers have high levels of professional commitment, which positively reflects on the educational process. In the study performed by İspir and Yıldız (2023), a highly significant positive relation was found between primary school teachers' professional attitudes and their professional commitment. This result shows that primary school teachers' professional attitudes directly affect their commitment levels. Turhan et al. (2012) identified job satisfaction, work effort, job appreciation, social status, and job stress among factors affecting primary school teachers' professional commitment levels. However, some studies in the literature do not support this finding. For example, the study performed by Aydın and Aslan (2024) found that the branch variable did not lead to a significant difference in teacher identity. Similarly, Güner (2006) also reported that there was no significant difference in professional commitment between teachers working in primary and secondary education levels. These findings indicate that branch differences may not always be a determining factor in professional commitment. It is thought that factors such as teachers' individual characteristics, their professional experience, and working conditions may be more influential than branch differences.

When evaluated from the perspectives of Turkish Language teachers and Turkish Language and Literature teachers, the expertise of these branch teachers in language and literature may affect their levels of professional commitment. As noted in the study of Öztürk et al. (2023), teachers' reading habits support their professional development. The fact that Turkish language and literature teachers, by their nature, focus more on reading and writing skills, may increase their levels of professional commitment.

The study found statistically significant differences between professional commitment scores of primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers participating in the study, in terms of the professional seniority variable. Post hoc analysis results revealed significant differences between specific seniority groups: Significant differences were observed between seniority groups of 11-15 years vs.

1-5 years, 16-20 years vs. 1-5 years, 16-20 years vs. 6-10 years, 16-20 years vs. 11-15 years, and 16-20 years vs. 20 years and above. When comparing rank averages, it was found that the level of professional commitment among teachers with 11-15 years of professional seniority was significantly higher than that of teachers with 1-5 years of seniority. Similarly, it was determined that the commitment scores of teachers with 16-20 years of professional seniority were statistically significantly higher than those of teachers with 1-5 years, 6-10 years, 11-15 years, and 20 years or more seniority. In light of these findings, it is observed that the 16-20-year seniority group has the highest level of professional commitment compared to all other seniority groups. In contrast, it can be argued that the professional commitment scores of teachers with less than 16-20 years of seniority and those with 20 years or more seniority are relatively lower. The finding that the professional seniority variable has an effect on teachers' professional commitment levels is considered to be one of the important results of the study.

Professional seniority is an important variable with regard to teachers' gaining experience and developing their professional identity. It is known that the level of professional commitment of experienced teachers differs from that of new teachers (Day, 2004). In the study carried out by Gökbulut and Gürtepe (2024), teachers with 16-20 years of professional seniority were found to have higher self-efficacy perceptions than teachers with 6-10 years and 21 years or more professional seniority. This finding shows that professional experience increases up to a certain point, but that very long-term experience may not always provide an advantage. In contrast, some studies in the literature present different findings. For example, studies conducted by Aydın and Aslan (2024) and Altunay (2017) revealed that the professional experience variable led to a significant difference in favor of senior teachers in terms of teacher identity, self-efficacy, and job satisfaction perceptions. This result indicates that increasing professional experience positively affects teachers' professional confidence and job satisfaction. Studies examining the relationship between the professional seniority variable and professional commitment present consistent findings. In a study conducted by Turhan et al. (2012), comparisons made between teachers aged 51 and above and teachers in other age groups in terms of the age variable revealed significant differences in favor of teachers aged 51 and above in enjoying their profession, showing diligence, and social status dimensions. Based on these findings, it was concluded that primary school teachers aged 51 and above enjoy their profession more and demonstrate a higher level of diligence. Similarly, a study performed by Karagöz (2008) also determined that teachers aged 51 and above had higher levels of normative and emotional commitment levels compared to other age groups. Supporting these findings, studies carried out by Zöğ (2007) and Apak (2009) determined that teachers' professional commitment levels increased as their age increased. Studies examining the

professional seniority variable also revealed similar results. According to the findings of studies performed by Ware and Kitsantas (2007) and Zöğ (2007), there are significant differences in teachers' commitment levels according to their professional seniority.

When the literature and study findings are evaluated, the low level of professional commitment among teachers with 21 years or more of professional seniority may be attributed to the low likelihood of teachers with advanced seniority choosing a second career. While individuals in the early stages of their careers have the flexibility to abandon a profession they do not feel committed to and make a fresh start, it becomes more difficult to allocate time and effort to such changes at advanced seniority levels. In the study performed by Acarbaş and Karaman (2024), no significant difference was found between the primary school teachers' professional seniority variable and their classroom management skills. This finding suggests that professional seniority may not always increase professional skills and commitment. The relationship between professional seniority and commitment has a complex structure. The increase in the professional knowledge and skills of experienced teachers may positively affect their level of commitment. However, the routine and monotony that come with doing the same job for many years may lead to professional burnout in some teachers. Therefore, professional development programs and continuous education opportunities are important for maintaining experienced teachers' professional commitment levels. In addition, teachers may have different needs at different stages of their professional seniority. Mentoring and support programs for new teachers, leadership opportunities for teachers with moderate experience, and renewal and development programs for experienced teachers may be effective in increasing professional commitment.

The study revealed a significant difference in the scores of commitment to the teaching profession among primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers who participated in the study, in terms of the settlement variable. Based on these findings, it can be argued that the settlement variable has an effect on teachers' scores of commitment to the teaching profession. The analyses revealed significant differences between the provincial center and villages/towns, the provincial center and district centers, and the provincial center and other settlements. According to these results, it can be said that the scores of commitment to the teaching profession of teachers living in the provincial center are higher than those of teachers living in villages/towns, that the scores of commitment to the teaching profession of teachers living in the provincial center are higher than those of teachers living in district center, and that the scores of commitment to the teaching profession of teachers living in the provincial center are higher than those of teachers living in other settlements. Based on these findings, it is observed that

there is a direct correlation between settlement and teachers' scores of commitment to the teaching profession; that is, as the settlement becomes larger, teachers' scores of commitment to the teaching profession increase, and as the settlement becomes smaller, teachers' scores of commitment to the teaching profession decrease. This result is similar to those of the studies performed by Öztaş (2010) and Ertürk (2011).

The effect of the geographical region where teachers work on their professional commitment levels is particularly important in terms of education. The place of duty variable affects professional commitment in relation to factors such as the socio-economic level, physical conditions, and management approach of the school where teachers work (Graham, 1996). Studies revealed that the professional commitment levels of teachers working in rural and urban areas differ. Analı and Şahin's (2020) study on teachers working in rural areas presents important findings on this subject. The main problems faced by teachers working in rural areas are as follows: Inadequate social facilities in the place of duty; inability to find individuals or institutions to help solve the problems encountered; inability to meet basic needs such as heating, electricity, and water problems. These may negatively affect the professional commitment levels of teachers in rural areas. The lack of parental support, linguistic and cultural differences, problems in teacher-student-parent communication, and problems with educational planning in schools with crowded combined classes may reduce teachers' professional motivation. In the study conducted by Acarbaş and Karaman (2024), when the sub-dimensions of classroom management skills were examined in relation to the school's location variable, a significant difference was found only in the motivation sub-dimension. This finding shows that the place of duty may not always be a determining factor. The characteristics of the schools where teachers work may have important effects on their professional commitment levels. The different conditions faced by teachers working in rural and urban areas, differences in socio-economic levels, and variability in school facilities may affect their levels of professional commitment.

It is observed that there is a moderately significant positive relation between the total scores of professional commitment to the teaching profession of primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers, and the number of books they read during the year. Based on this result, it can be said that as the number of books read during the year by primary school, Turkish Language, and Turkish Language and Literature teachers increases, their total scores of professional commitment to the teaching profession also increase.

In recent years, teachers' personal development efforts have also become a factor influencing professional commitment. In particular, indicators of continuous learning and development, such as the number of books

read per year, positively affect teachers' levels of professional commitment (Atmaca, 2022). It is stated that teachers with high reading habits place greater importance on their professional development and therefore demonstrate higher levels of professional commitment. A qualitative study conducted by Öztürk et al. (2023) revealed that teachers' regular reading habits improve their professional knowledge and skills, help them learn new teaching methods and techniques, broaden their world perspective, and enable them to offer students a richer educational experience. Furthermore, teachers' high reading habits set a good example for students, and also increase their motivation to read, enhance their cultural background, facilitate the transmission of cultural values to students, develop their empathy skills, and enable teachers (to communicate more effectively with students. In a study conducted by Tunç and Ertem (2019) with primary school teachers, it was determined that as teachers' age and professional seniority increased, so did the number of books they read, and that as reading attitude scores increased, the number of books they owned and read also increased. This finding supports the positive relationship between reading habits and professional development. In a study carried out by Karatay and Dilekçi (2020) with Turkish Language and Literature teachers, it was reported that teachers instilled a passion for reading in students by sharing their own reading experiences and making book recommendations. It was determined that these approaches encouraged students to develop reading habits and strengthened teacher-student relationships.

The findings of this study indicate that the professional commitment levels of primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers are influenced by various demographic and professional variables. The results obtained provide important implications for teacher training programs.

Although the gender variable shows a significant difference in favor of male teachers, conflicting findings in the literature indicate that this effect is context-specific and that professional commitment can be adopted irrespective of gender. The fact that Turkish language teachers demonstrate higher commitment compared to other groups on a branch basis highlights the role of the specific professional responsibilities and areas of expertise of different branches in determining commitment levels. The differences in professional commitment levels between primary school teachers, Turkish Language teachers, and Turkish Language and Literature teachers reflect the unique challenges and opportunities of each branch. The fact that primary school teachers work across a wider range of curricula, while Turkish language and literature teachers specialize in a more specific area, may affect their commitment levels in different ways. The non-linear effect of professional seniority on professional commitment shows a complex structure. The fact that commitment increases up to a certain level of experience, but that very

long experience does not always provide an advantage and tends to decline, emphasizes the importance of professional development programs. The direct correlation established between settlement size and commitment, which highlights differences between teachers working in rural and urban areas, is an important issue with regards to equal educational opportunity. Infrastructure deficiencies and insufficient social support in rural areas may negatively affect teachers' professional commitment levels. The positive effect of teachers' reading habits on professional development and commitment demonstrates the importance of continuous learning. This finding reveals the need to support reading culture in teachers' professional development. In conclusion, the interaction of all these variables confirms that commitment to the teaching profession is a multidimensional and dynamic structure that cannot be explained by a single factor.

It is considered that differences observed in the findings of the referenced studies may result from the fact that studies were carried out in different sample groups and measurement tools, which had different psychometric properties were used.

This study presents comprehensive recommendations developed to increase teachers' professional commitment levels and improve the quality of education. The study findings reveal that teacher professional commitment exhibits a multidimensional structure and is influenced by various demographic variables. Based on the findings obtained in the study, the following recommendations can be made to education policymakers, school administrators, teacher training institutions, and teachers:

The study results show that female teachers have significantly lower levels of professional commitment than male teachers. This finding highlights how social gender roles influence the teaching profession and the specific challenges faced by female teachers.

In terms of the professional seniority factor, it has been observed that as experience increases, levels of professional commitment also increase. This indicates that newly appointed teachers need special support during their professional adaptation process, while experienced teachers strengthen their professional identities.

Recommendations for education policymakers emphasize the need to develop special support programs to increase female teachers' professional motivation. In this context, increasing the social prestige of the teaching profession and removing structural barriers faced by female teachers may be identified as priority objectives. It is necessary to provide comprehensive orientation programs, mentoring systems, and continuous professional development opportunities for new teachers.

Recommendations for school administrators focus on adopting systematic approaches to support teachers' professional development. Organizing regular professional

development seminars, workshops, and conferences; implementing peer observation programs; and conducting course research activities are important strategies. Furthermore, it is necessary to create a supportive school environment that adopts a participatory management approach, takes teachers' opinions, and recognizes their achievements.

Recommendations for education faculties focus on designing programs that support the professional identity development of teacher candidates. Educational programs that thoroughly address the values, ethical principles, and social importance of the teaching profession should be supported by applied courses and internship programs. The concept of lifelong learning should be adopted, and information may be provided about post-graduation professional development opportunities.

It is emphasized that teachers should plan their own professional development and make regular progress. Setting annual professional development objectives, evaluating professional competency areas, and making efforts to improve oneself in areas where there are deficiencies are identified as important individual responsibilities. In particular, the strong relationship between reading habits and professional commitment underscores the need for teachers to continuously develop by reading both professional and general culture books.

Recommendations for researchers indicate that longitudinal studies are necessary to understand how teachers' professional commitment changes over time. The use of qualitative study methods and the comparative examination of teachers from different branches are vital for a deeper understanding of the subject.

Implementing these recommendations requires the cooperation and coordination of all stakeholders and will contribute to the systematic improvement of educational quality.

Ethics Committee Statement: This study was approved for conduct by Decision No. 2022/02/14, adopted at the meeting of the Social and Humanities Research Board of Kırşehir Ahi Evran University held on 3 March 2022, and has been conducted in accordance with the principles of research and publication ethics.

Author Contribution: All authors have contributed equally to all stages of the article. All authors have participated in the planning of the study and the literature review process. All authors have contributed to the data collection process. All authors have jointly carried out the statistical analyses. All authors have contributed to the drafting of the article and have read and approved the final version of the work.

Funding : This research did not receive any specific grants from funding organisations in the public, commercial or non-profit sectors.

Data Availability : The research data are stored in digital format.

Conflict of Interest: The authors declare that they have no conflict of interest regarding the publication of this article.

References

- Acarbaş, S. & Karaman, K. (2024). Sınıf öğretmenlerinin mesleki adanmışlık ve tükenmişliklerinin sınıf yönetimi becerilerine etkisi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 5(2), 77-93. <https://doi.org/10.55661/jnate.1537813>
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(2), 1-19. doi.org/10.7822/egt174
- Altunay, E. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 213, 37-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36137/405967>
- Analı, K. C. & Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 396-414. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/76341/1172429>
- Apak, E.G.A. (2009). *Yıldırma eylemleri ve örgütsel adanmışlık ilişkisi: İlköğretim okulu öğretmenleri üzerine bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Atar, G. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile müdürlerin liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Atmaca, T. (2022). An analysis of the relationship among teachers' team learning, moral commitment, and career commitment using structural equation modeling. *International Journal of Modern Education Studies*, 6(1), 70-87. <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2022.146>
- Aydın, F. & Aslan, M. (2024). Öğretmen kimliği algıları ve öğretmen kimlik algılarının demografik değişkenlere göre değişimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 59(59), 171-204. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1359716>
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi.
- Celep, C., Bülbül, T. & Tunç, B. (2000). Aday öğretmenlerin örgütsel adanma odakları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 79-86.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>
- Crosswell, L., & Elliott, R. (2004). Committed teachers, passionate teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. In *AARE Conference 2004* (pp. 1-12). Australian Association for Research in Education.
- Day, C. (2008). Committed for life? variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge Falmer.
- Durualp, E. (2024). Öğretmen Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumlarının Sosyodemografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 53(243), 1255-1288. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1254154>
- Ertürk, E. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde "program" geliştirme*. Meteksan.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209-235. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X9603202003>
- Fox, R.B. (1964). The committed teacher. *Educational Leadership*, https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_196410_fox.pdf, erişim: 13 Mart 2025, 17:00.
- Fried, R. L. (1995). *The passionate teacher: A practical guide*. Beacon Press.
- Gökbulut, B. & Gürtepe, F. (2024). Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyi ile teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 319-334. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1242227>
- Graham, K. C. (1996). Running ahead: Enhancing teacher commitment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 45-47. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07303084.1996.10607182>
- Güner, H. (2006). Öğretmenlerin adanmışlık sorunu: İstanbul ili örneğinde bir çalışma. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relationships. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues and contexts* (pp. 65-83). New York: Teachers College Press.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654311403323>
- İspir, B., & Yıldız, A. (2023). Relationship between professional attitudes and professional commitment of classroom teachers: the mediating role of teacher self-efficacy belief. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 52(2), 528-555. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1215217>
- Karagöz, A. (2008). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği)*. [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2020). Okuma alışkanlığı hakkında Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1269-1290. <https://doi.org/10.16916/aded.782219>
- Kavcar, C. (2019). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin yerleştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 19(1), 33-57. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001118
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practising and pre-service teachers: The influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Korkmaz, H. (2014). *Ortaöğretim devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925>
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Development of teachers' professional engagement scale: A study on validity and reliability. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2614-2625. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5389>
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. [Doktora tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Köksal, N. & Convery, A. (2013). Initial teacher education in turkey and england: comparing competencies and standards. *Journal of Education and Future*, 3, 1-20. <https://www.proquest.com/docview/1468908349?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20journals>
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 9(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/0924345980090101>
- Nias, J. (1981). 'Commitment' and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33(3), 182-190. <https://doi.org/10.1080/0013191810330302>
- OECD. (2019). *TALIS Results: Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- Öztaş, S. (2010). *Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli statüye göre öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularının değerlendirilmesi: Antalya ili, Alanya ilçesi ilköğretim okulları örneği*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, H., Günbatı, A., Kazaklı Doğan, İ. ve Yeldet, İ. (2023). Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(55), 408-415. <http://dx.doi.org/10.29228/asrjournal.72947>
- Sarıbaş, M., Akça, D. & Meydan, A. (2020). Ücretli öğretmenlerin mesleğe adanmışlıkları. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 52-72. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1396533>
- Saruç S. & Aslantürk H. (2018). Sosyal hizmet uzmanlarının mesleki bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 12(1) 24-3. <https://doi.org/10.21763/tjfmipc.399922>
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Senemoğlu, N. (1984). *Sınıf içi öğretmen davranışları üzerine bir araştırma*. [Araştırma raporu, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Shukla, S. (2014). Teaching competency, professional commitment and job satisfaction-a study of primary school teachers. *Journal of Research and Method in Education*, 4(3), 44-64. <https://doi.org/10.9790/7388-04324464>
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: a contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268. <https://doi.org/10.1076/edre.5.3.249.3883>
- Turhan, M., Demirli, C. & Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elâzığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 179-192. <https://hdl.handle.net/11467/645>
- Tunç, T. C. & Ertem, İ. S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya karşı tutumları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 256-286. <https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/51092/585634>
- Uçar Çelebi, N. (2018). *Öğretmenlerin kimlik ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.