



T.C.  
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN  
EĞİTİME İNANMA DÜZEYLERİ İLE  
İŞE BAĞIMLILIK DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİ:  
KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ**

**Ahmet NACAR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KAHRAMANMARAŞ  
EYLÜL - 2019**



**T.C.  
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN  
EĞİTİME İNANMA DÜZEYLERİ İLE  
İŞE BAĞIMLILIK DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİ:  
KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ**

**DANIŞMAN : Dr. Öğr. Üyesi Erkan H. ATALMIŞ  
JÜRİ : Prof. Dr. Nail YILDIRIM  
JÜRİ : Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN**

**Ahmet NACAR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KAHRAMANMARAŞ  
EYLÜL - 2019**

**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN  
EĞİTİME İNANMA DÜZEYLERİ İLE  
İŞE BAĞIMLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ:  
KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ**

**Ahmet NACAR**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Kod No : .....**

**Bu Tez 18/09/2019 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından  
Oy Birliği / Oy Çokluğu ile Kabul Edilmiştir.**

**Dr. Öğr. Üyesi Erkan H. ATALMIŞ  
BAŞKAN**

**Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN  
ÜYE**

**Prof. Dr. Nail YILDIRIM  
ÜYE**

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

**Prof. Dr. Ahmet EYİCİL  
Enstitü Müdürü**

Not: Bu tez ve projede kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ÖZET**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRETMENLERİN**  
**EĞİTİME İNANMA DÜZEYLERİ İLE**  
**İŞE BAĞIMLILIK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ:**  
**KAHRAMANMARAŞ İLİ ÖRNEĞİ**

**Ahmet NACAR**

**Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Erkan H. ATALMIŞ**

**Yıl : 2019, Sayfa: XIV+77**

**Jüri : Dr. Öğr. Üyesi Erkan H. ATALMIŞ (Başkan)**  
**: Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN (Üye)**  
**: Prof. Dr. Nail YILDIRIM (Üye)**

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Nicel bir çalışma olan araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili ve bu ile bağlı 11 ilçede bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 707 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği”, Robinson (1989) tarafından geliştirilen ve Apaydın (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “İşe Bağlılık Ölçeği” ve araştırmanın amaçlarına yönelik hazırlanan ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 22.0 programının kullanıldığı çalışmada, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi bulmak için Pearson Korelasyon Analizi kullanılmış ve bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ayrıca çalışmada katılımcıların eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeylerinin demografik özelliklere değişip değişmediğini bulmak için Levene’s Testi, Bağımsız Gruplar için t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA), Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

**Elde edilen bulgular sonucunda, katılımcuların eğitime inanma düzeylerinin sadece kurum düzeyi ve yerleşim yeri birimi türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Bununla birlikte, katılımcuların işe bağlılık düzeylerinin hiçbir demografik değişkene göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.**

**Anahtar Kelimeler: Eğitime İnanma, İşe Bağlılık, İşkoliklik, Öğretmen, Eğitim**



ABSTRACT

MASTER THESIS

TEACHERS  
BELIEVING IN EDUCATION  
RELATIONSHIP BETWEEN WORK DEPENDENCE  
LEVELS: EXAMPLE OF  
KAHRAMANMARAŞ PROVINCE

Ahmet NACAR

Supervisor : Asst. Prof. Dr. Erkan H. ATALMIŞ

Year : 2019, Pages: XIV+77  
Jury : Asst. Prof. Dr. Erkan H. ATALMIŞ (Chairperson)  
: Assoc. Prof. Dr. Çiğdem APAYDIN (Member)  
: Prof. Dr. Nail YILDIRIM (Member)

The aim of this study is to investigate the relationship between teachers belief in education and their levels of work dependency. The research, which is a quantitative study, was designed in a relational descriptive model. The population of the study consists of pre-school, primary, secondary and high school teachers and school administrators of the Ministry of National Education in Kahramanmaraş province and its 11 districts in the 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of 707 teachers selected randomly.

In this study, “Teachers’ Levels of Believe in Education Scale” developed by Akın and Yıldırım (2015), “Work Dependency Scale” developed by Robinson (1989) and adapted into Turkish by Apaydın (2011), and “Personal Information Form” prepared by the researcher were used as data collection tools. Using the SPSS 22.0 program for analysis of the data, Pearson correlation analysis was used to find the relationship between teachers' levels of belief in education and levels of work dependency, and it was found that this relationship was not statistically significant. In addition, Levene’s Test, Independent Sample t-Test, One-Way Analysis of Variance, Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis-H test were used to find out whether the participants' levels of believe in education and work dependency levels changed according to their demographic characteristics.

**The findings showed that participants' levels of believe in education changed significantly according to only institution level and settlement type. However, it was found that the levels of work dependency of the participants did not change significantly according to any demographic variables.**

**Key Words: Believe in Education, Work Dependency, Workalism, Teacher, Education**



## ÖN SÖZ

Ülkelerin eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşmasında üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biri, yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğidir. Bu faaliyetler pek çok faktörden etkileniyor olsa da bu konuda baş aktör öğretmenlerdir. Öğretmenlerin, eğitim öğretim faaliyetlerinin istenilen amaçlara ulaşip ulaşamayacağına yönelik inançları ve yaptıkları işe olan bağlılık düzeyleri eğitimin kalitesini önemli ölçüde etkilemektedir.

Öğretmenlerin, eğitim öğretim faaliyetlerini iyi şekilde yapabilmeleri için çeşitli mesleki beceriler ve eğitsel yeterliliklerle birlikte, yaptıkları işin önemine inanmaları ve uygun düzeyde işe bağlılık algısına sahip olmaları gerekmektedir. Eğitimcilerde bulunması beklenen bu beceri ve yeterliliklerin, onların içsel motivasyonlarının sağlanmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu sebeple öğretmenlerin, eğitime inanma ve işe bağlılık düzeylerinin, eğitim öğretim faaliyetleri üzerinde oldukça etkili olduğu düşünüldüğünden bu konu araştırılmaya değer bulunmuştur.

Öncelikle bu tez çalışmasında ve yüksek lisans eğitimim süresince, yoğun iş temposuna rağmen her zaman değerli vaktini ayıran ve bilimsel desteğini esirgemeyen, beni her aşamada cesaretlendiren ve önerileriyle katkıda bulunan, özverili yaklaşımını, arkadaşlığını ve samimiyetini yakından hissettiğim, akademik kültürü ve terbiyeyi kazanmam konusunda elinden geleni yapan, hoşgörülü ve fedakâr çok değerli danışman hocam Dr. Öğretim Üyesi Erkan Hasan ATALMIŞ'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca; verdiği derslerle ve yaptığı yönlendirmelerle gelişimime katkıda bulunan çok değerli Rektör Hocam Prof. Dr. Niyazi CAN'a ve araştırmanın taslağının oluşmasında yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer Dekan Hocam Prof. Dr. Nail YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunarım. Bununla birlikte, yüksek lisans eğitimim boyunca aldığım derslerde ve yaptığım çalışmalarda çok değerleri katkılarda bulunan saygıdeğer hocalarım; Doç. Dr. Mahmut SAĞIR'a, Doç. Dr. Ramazan YİRCİ'ye, Doç. Dr. Salih YEŞİL'e ve Dr. Öğretim Üyesi Akif KÖSE'ye teşekkür ederim. Bununla beraber, savunma jürisinde yer alarak eleştiri ve önerileri ile tezimin daha nitelikli olması için beni yönlendiren değerli hocam Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN'a da teşekkür ederim. Yüksek lisans yapmam ve derslere katılmam konusunda teşvik eden ve idari izin konusunda yardımlarını esirgemeyen Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden değerli müdürlerim Cuma DOĞAN ve Ahmet AKKÜNCÜ ile birlikte araştırmaya katılım sağlayan değerli eğitimcilerimize de ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, ilk öğretmenim olan anne ve babama; eğitim hayatımda beni hep ileriye taşıyan çalışma disiplini ve öğrenme merakını bana aşılayan pek kıymetli ilkokul öğretmenim Zeliha BOZKURT'a; tez süreci boyunca vakitlerinden aldığım ve hayatımı anlamlı kılan kızım Zeynep Nilda ve oğlum Yusuf Tarık ile benim için her türlü zorluğa katlanan ve çalışmalarım için en uygun ortamı hazırlayan çok kıymetli eşim Rahime NACAR'a gösterdiği sabır ve anlayıştan dolayı teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ahmet NACAR  
EYLÜL – 2019



## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	I
ÖN SÖZ .....	V
İÇİNDEKİLER .....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	XI
EKLER LİSTESİ .....	XII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIII
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıtlılar .....	4
1.5. Sınırlılıklar .....	4
1.6. Tanımlar .....	4
2. KONUS İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Eğitime İnanma ile İlgili Yapılmış Çalışmalar .....	6
2.2. İşe Bağımlılık ile İlgili Yapılmış Çalışmalar .....	8
3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	13
3.1. Eğitime İnanma .....	13
3.1.1. Tutum ve Mesleki Tutum.....	13
3.1.2. Değer ve Mesleki Değerler .....	13
3.1.3. İnanç ve Mesleki İnanç .....	16
3.1.3.1. Eğitim İnanıcı.....	16
3.1.3.2. Öz Yeterlik İnanıcı .....	17
3.1.3.3. Eğitime İnanma .....	17
3.2. İşe Bağımlılık.....	17
3.2.1. İşe Bağımlılık ve İlgili Diğer Kavramlar .....	17
3.2.2. İşe Bağımlılığın Özellikleri ve Bireyler Üzerindeki Etkileri .....	19
3.2.3. İşe Bağımlılık Kuramları.....	21
3.2.3.1. Bağımlılık Kuramı .....	21
3.2.3.2. Öğrenme Kuramı.....	22
3.2.3.3. Örtük Özellik Kuramı .....	23
3.2.3.4. Aile Sistem Kuramı.....	23
4. YÖNTEM.....	24
4.1. Araştırmanın Modeli .....	24
4.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	24
4.3. Veri Toplama Araçları .....	27
4.3.1. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği.....	27
4.3.2. İşe Bağımlılık Ölçeği .....	29

4.4. Verilerin Toplanması .....	30
4.5. Verilerin Analizi .....	31
5. BULGULAR.....	32
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	32
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	33
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	34
5.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri.....	34
5.3.2. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri.....	35
5.3.3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri.....	36
5.3.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri.....	38
5.3.5. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri .....	39
5.3.6. Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri.....	41
5.3.7. Öğretmenlerin Kurum Düzeyi Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri .....	42
5.3.8. Öğretmenlerin Yerleşim Yeri Birimi Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri .....	43
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	45
5.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin İşe Bağımlılık Düzeyleri.....	45
5.4.2. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin İşe Bağımlılık Düzeyleri .....	46
5.4.3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin İşe Bağımlılık Düzeyleri.....	47
5.4.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin İşe Bağımlılık Düzeyleri.....	48
5.4.5. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin İşe Bağımlılık Düzeyleri .....	49
5.4.6. Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin İşe Bağımlılık Düzeyleri.....	51
5.4.7. Öğretmenlerin Kurum Düzeyi Değişkenine İlişkin İşe Bağımlılık Düzeyleri .....	52
5.4.8. Öğretmenlerin Yerleşim Yeri Birimi Değişkenine İlişkin İşe Bağımlılık Düzeyleri .....	53
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	54
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	56
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	56
6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	56
6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	59
6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	60
6.1.3.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından İnceleme .....	60
6.1.3.2. Medeni Durum Değişkeni Açısından İnceleme .....	61
6.1.3.3. Yaş Değişkeni Açısından İnceleme .....	61
6.1.3.4. Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İnceleme .....	61
6.1.3.5. Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İnceleme.....	62
6.1.3.6. Branş Değişkeni Açısından İnceleme .....	63
6.1.3.7. Kurum Düzeyi Değişkeni Açısından İnceleme .....	63
6.1.3.8. Yerleşim Yeri Birimi Türü Değişkeni Açısından İnceleme .....	64
6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	64
6.1.4.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından İnceleme .....	64
6.1.4.2. Medeni Durum Değişkeni Açısından İnceleme .....	65

6.1.4.3. Yaş Değişkeni Açısından İnceleme .....	66
6.1.4.4. Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İnceleme .....	66
6.1.4.5. Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İnceleme.....	67
6.1.4.6. Branş Değişkeni Açısından İnceleme .....	67
6.1.4.7. Kurum Düzeyi Değişkeni Açısından İnceleme .....	68
6.1.4.8. Yerleşim Yeri Birimi Türü Değişkeni Açısından İnceleme .....	68
6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	68
6.2. Öneriler .....	69
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Geliştirilmiş Öneriler .....	69
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Geliştirilmiş Öneriler .....	70
KAYNAKLAR .....	72
ÖZGEÇMİŞ .....	78
EKLER.....	81



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Analizi .....	26
Tablo 4.2. Katılımcıların İfadelere Katılma Düzeylerini Belirleyen Puan Sınırları .....	28
Tablo 4.3. Katılımcıların İfadelere Katılma Düzeylerini Belirleyen Puan Sınırları .....	29
Tablo 5.1. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri .....	32
Tablo 5.2. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeyleri .....	33
Tablo 5.3. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları.....	34
Tablo 5.4. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları.....	35
Tablo 5.5. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları .....	35
Tablo 5.6. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları .....	36
Tablo 5.7. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	36
Tablo 5.8. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları.....	37
Tablo 5.9. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları .....	37
Tablo 5.10. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları.....	38
Tablo 5.11. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları .....	39
Tablo 5.12. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları.....	39
Tablo 5.13. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	40
Tablo 5.14. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları .....	41
Tablo 5.15. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları .....	41
Tablo 5.16. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları .....	42
Tablo 5.17. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Kurum Düzeyi Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları.....	42
Tablo 5.18. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Kurum Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	43
Tablo 5.19. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yerleşim Yeri Birimi Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları .....	44
Tablo 5.20. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yerleşim Yeri Birimi Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları .....	44
Tablo 5.21. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları.....	45

Tablo 5.22. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları.....	45
Tablo 5.23. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları .....	46
Tablo 5.24. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları .....	47
Tablo 5.25. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	47
Tablo 5.26. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları .....	47
Tablo 5.27. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	48
Tablo 5.28. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları.....	49
Tablo 5.29. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları .....	49
Tablo 5.30. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları.....	50
Tablo 5.31. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	50
Tablo 5.32. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları.....	51
Tablo 5.34. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Kurum Düzeyi Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları .....	52
Tablo 5.35. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Kurum Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	53
Tablo 5.36. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Yerleşim Yeri Birimi Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları .....	53
Tablo 5.37. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Yerleşim Yeri Birimi Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları .....	54
Tablo 5.38. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeyleri ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	54
Tablo 5.39. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Alt Boyutları ile İşe Bağımlılık Düzeylerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	55

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Rokeach (1973) Değer Sınıflaması.....	14
Şekil 3.2. Schwartz (1992) Değer Sınıflaması.....	14
Şekil 3.3. Schwartz vd. (2012) Değer Sınıflaması.....	15
Şekil 3.4. Türk Milli Eğitimin Amaçları.....	15
Şekil 3.5. Alkolik Olarak Kabul Edilen Davranışlarla İşe Bağımlılık Olarak Kabul Edilen Davranışların Karşılaştırılması.....	22
Şekil 4.1. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli .....	29
Şekil 4.2. İşe Bağımlılık Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli.....	30



## EKLER LİSTESİ

EK – 1 İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazıları.....	81
EK – 2 Ölçek Kullanım İzni (Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği) .....	83
EK – 3 Ölçek Kullanım İzni ( İşe Bağımlılık Ölçeği) .....	84
EK – 4 Demografik Bilgiler Formu .....	85
EK – 5 Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği .....	86
EK – 6 İşe Bağımlılık Ölçeği.....	88



## KISALTMALAR LİSTESİ

FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
EBA	: Eğitim Bilişim Ağ
F	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Örneklem Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
r	: Korelasyon Katsayısı
S.O	: Sıra Ortalama
S.T	: Sıra Toplam
ss	: Standart Sapma
T	: t-Testi Sonucu için Elde Edilen Değer
TDK	: Türk Dil Kurumu
U	: Mann Whitney – U Testi Sonucu İçin Elde Edilen Değer
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama



## 1. GİRİŞ

İnsanlık tarihine bakıldığında, eğitim öğretim faaliyetlerinin ve bir meslek olarak öğretmenliğin öneminin ve sahip olduğu işlevlerin günden güne arttığı görülmektedir. Bununla birlikte içinde bulunduğumuz çağda, gelişen teknolojik imkanlar sayesinde öğretim materyallerinin beklenenin üzerinde gelişim göstermesi, öğrenme-öğretme sürecini daha kolay hale getiren bir takım yöntemlerin geliştirilmesi ve öğretmenin merkeze alındığı bir eğitim anlayışından öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışına geçilmesi gibi birçok değişiklik, öğretmenlik mesleğinin önemi azaltmamış olup aksine bu meslek daha profesyonel, daha nitelikli ve daha teknik bir meslek haline gelmiştir (Bağçeci vd., 2013).

Toplumların geleceği olan bireylerin eğitilmesi ve bu eğitim işini üstlenecek eğitimcilerin iyi yetiştirilmesi ve dengeli istihdamı yeni dünya ülkelerinin en çok önem verdiği konular arasında yer alır. Çünkü eğitimciler, milletlerin kaderini belirleyecek olan yeni nesillerin yetiştirilmesinde önemli roller üstlenmektedirler (Öğülmüş vd., 2013).

Bir meslek olarak öğretmenlik ve birey olarak öğretmenlerin toplum içindeki statü ve rollerine ilişkin araştırmalarda; öğretmenliğin bütün toplumlarda profesyonel bir meslek olarak kabul edildiği, öğretmenlik statüsünün toplumsal açıdan zaman zaman iniş ve çıkışlar gösterdiği, özellikle son yıllara bakılırsa Türk eğitim sisteminde öğretmenlik mesleğinin ciddi bir statü kaybı yaşadığı ve buna neden olan etmenler arasında, sağlam zemine oturmamış bir öğretmen yetiştirme sistemine sahip olunması, öğretmenlerin yaşadıkları ekonomik sıkıntılar, sık sık değişen öğretmen atama ölçütleri ve bu mesleğinin niteliğine zarar veren sistem değişiklikleri öne çıkarılmaktadır. Öte yandan, değişen koşulların öğretmen rollerinde de değişiklikler gerektirdiği ve öğretmenlerin bu değişime nasıl uyum sağlayabileceği üzerinde durulmaktadır (Başkan, 2001).

Eğitim sistemini oluşturan en önemli faktörlerden biri şüphesiz öğretmendir. Öğretmenlerin mesleğiyle ilgili olumsuzluklara maruz kalmamaları ve yüksek motivasyon düzeyine sahip olmaları hem öğretmenlerin bireysel performansı açısından hem de ilgili eğitim kurumunun performansı açısından oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, mesleklerini daha etkin bir şekilde yürütebilmeleri için belirlenmiş olan mesleki bilgi ve deneyimler kadar yaptıkları işe inanmaları da önemlidir. Öğretmenlerin, yaptıkları işin önemine inanmaları onların daha fazla motivasyon düzeyi elde etmelerine imkan sağlayacaktır (Argon ve Ertürk, 2013). Bunun nedeni ise; insanların sahip olduğu inanç kavramının, deneyim yoluyla elde edilen yaşantılardan daha fazla etkiye sahip olmasıdır. Bandura'ya (1977) göre; bireylerin sahip olduğu inançlar onların duygu ve davranışlarını şekillendirir. Bu duygu ve davranışlar bireyin yaşamında deneyim yoluyla elde edilen davranışların tümünü etkiler. Öğretmenlik mesleğinde de benzer durumlarla karşılaşmaktadır. Çünkü öğretmen inanç sahibi olduğunda, bu durum eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini ve öğrencilerin öğrenme düzeyini de etkilemektedir. Öyle ki öğretmen sınıf ortamında işleyeceği dersin amacı doğrultusunda öğrenmeyi sağlayabileceğine inanması, öğrencilerin de derse yönelik motivasyonlarını arttırmaktadır. Motivasyonun sağlandığı sınıf ortamında öğretmen verimli, öğrenciler ise öğrenmeye istekli olur ve böylece istenilen amaçlara ulaşılır (Weber ve Omotani, 1994).

Eğitimde istenen başarının elde edilmesinde öğretmen ve öğrenci faktörü kadar yönetici kademesi de etkilidir. Eğitim kurumları yöneticilerinin, genel eğitim sistemi ile ilgili düşünceleri, kurum performansını doğrudan etkilemektedir (Akin, 2016). Eğitim sisteminde uygulanan politikaların işleyişinden memnun olmayan yöneticilerin tutumu, kurumlarında diğer öğretmenler üzerinde de etkili olmaktadır. Çünkü öğretmenler, performans düzeylerini artırma da etkili olduğunu düşündükleri kararlarda, söz sahibi

olmak ve alınacak kararların performansları üzerinde olumlu etki yaratmasını isterler. Buradan hareketle, eğitim yöneticilerinin olumsuz tutum ve düşünce içerisinde olmaları öğretmenler tarafından mesleğin sorgulanmasına ve inanç olgusu düzeyinin dalgalanmasına neden olacaktır.

Öğretmenlerin performans düzeyleri üzerinde etkili bir başka faktör ise işe olan bağımlılıktır. Literatür araştırıldığında, işe bağımlılık kavramı ile aynı veya benzer anlamlarda olan işkoliklik, işe bağlılık, işe adanmışlık, mesleki bağlılık vb. kavramlara da sıklıkla rastlanılmaktadır. Bu çalışmada bahsi geçen kavramların tamamı “İşe Bağımlılık” adı altında ele alınacaktır. İşe bağımlılık kavramı Ng vd., (2007) tarafından örgütsel gereklilikler ve bireysel maddi ihtiyaçların ötesinde çalışmak olarak tanımlanmaktadır (Akt. Apaydın, 2011). Spruell (1987) yaptığı çalışmada işe bağımlılığın tanımını, “en çok ödüllendirilen bağımlılık” şeklinde yaparken, Klaf ve Kleiner (1988) ise işe bağımlılığı, işin sonuçlarından ziyade kendisine olan bağımlılık olarak ifade etmişlerdir (Akt. Apaydın, 2011). Literatürde yapılan tanımlardan hareketle öğretmenlik mesleğinde işe bağımlılığın; kurumla bütünleşme ve işe olan sadakat anlamlarında kullanıldığı görülmektedir.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim, ülkeler açısından çok önemli bir unsurdur. Ülkelerin kalkınmasında ve gelişmesinde eğitim faktörü çok önemli bir etkiye sahiptir. Eğitimin, günün koşullarına uyum sağlayabilmesi de öğretmenler ile mümkündür. Öğretmenlerin, eğitim sistemine bakış açısı ve genel motivasyonu da performanslarını etkilemektedir. Yani eğitimde istikrar ve verimliliğin sağlanmasında öğretmen önemli bir faktördür. Öğretmenlerin mesleklerini daha verimli ve etkin bir şekilde icra edebilmelerini sağlayan etkenler, ülkede eğitim öğretim faaliyetlerinin de kalitesini arttırmaktadır. Öğretmenlerden verimlilik beklentisinin karşılanabilmesi için eğitim kurumlarının yapısı ve işleyişinin göz önünde bulundurulması ve politikaların belirlenmesinde etkili olması gerekmektedir. Eğitimciler görev yaptıkları kurumlarda genellikle iki farklı hususu dikkate alırlar. Bunlardan birincisi bireysel performanslarının ölçütü olarak kabul edilen sınıf içi başarıdır. İkinci husus ise eğitim sistemi politikaları ve kurumsal yönetimidir. Belirlenen ulusal eğitim politikaları ve kurumsal yönetimin etkileri, öğretmenlerin mesleğe olan inancını, motivasyonunu ve işe bağımlılıklarını etkiler (Karataş ve Güleş, 2010).

Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin işe bağımlılıkları ve mesleğe inanmaları ile ilgili yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür. Ancak bu iki kavramı bir arada inceleyip arasındaki ilişkiye yönelik yapılan bir çalışmanın olmadığı saptanmıştır. Bu çalışmada, eğitime inanma ve işe bağımlılık kavramları birlikte incelenmiş olup elde edilen sonuçların eğitim programları ve politikalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bahsi geçen iki alan eğitim sisteminin kalitesi etkileyen alanların başında gelmektedir. Türk eğitim sistemi açısından da düşünüldüğünde öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeylerinin çok kritik öneme sahip alanlar olduğu kabul edilebilir. Bu çalışma işe bağımlılık ile eğitime inanma kavramları arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Alanyazında her iki konu tek tek ele alınsa da birarada ele alındığı bir araştırma araştırmacı tarafından tespit edilememiştir. Bu çalışma ile bu konuda alanyazına katkı getirmek amaçlanmaktadır. Böylece politika yapıcılara da konu hakkında bilgi verilmesi sağlanmış olacaktır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin eğitime inanma ile işe bağımlılıklarının ne düzeyde olduğunu, bunların cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, branş, kurum düzeyi ve görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri:
  - a) Cinsiyet değişkeni,
  - b) Medeni durum değişkeni,
  - c) Yaş değişkeni,
  - d) Eğitim durumu değişkeni,
  - e) Hizmet süresi değişkeni,
  - f) Branş değişkeni,
  - g) Kurum seviyesi değişkeni,
  - h) Görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeyleri:
  - a) Cinsiyet değişkeni,
  - b) Medeni durum değişkeni,
  - c) Yaş değişkeni,
  - d) Eğitim durumu değişkeni,
  - e) Hizmet süresi değişkeni,
  - f) Branş değişkeni,
  - g) Kurum seviyesi değişkeni,
  - h) Görev yaptığı yerleşim yeri biri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimin birçok açıdan bireylerin bilgi, yetenek ve deneyimlerinin gelişimini sağladığı düşünüldüğünde (Kaya ve Üste, 2007), sisteme girdisi ve çıktısının “insan” olması, eğitimin önemini daha da artırmaktadır. Hammaddesi insan olan bu sistemin en önemli elemanlarından biri olan öğretmenlerin eğitime olan inanç düzeyleri ise bireysel ve toplumsal açılardan ayrı ayrı önem arz etmektedir (Argon ve Cicioğlu, 2017). Çünkü insanlara çalışma, yaşama ve başarıya gücü veren inanç düzeyi ve bunun ürünü olan inanma; insanı zorluklara ve güçlüklerle karşı dayanıklı kılan önemli bir gereksinim olmakla birlikte bu gereksinimin doyurulması, eğitimcilerin motivasyonunu arttıracak ve kendisi ile birlikte yaşadığı topluma da faydalı olmalarını sağlayacaktır (Aydın, 2009). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin yaptıkları işin amacına ulaşım ulaşmayacağına yönelik inançları, onların çalışma ortamında disiplin, performans ve öğretim motivasyonlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir (Argon ve Cicioğlu, 2017). Bu açıdan

bakıldığında, çalışmanın araştırma alanlarından bir olan eğitime inanmanın önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Çalışmanın bir diğer araştırma alanı da işe bağımlılık kavramıdır. Porter'a (1996) göre bazı yazarlar bu kavramı olumsuz olarak kabul etmiş ve işe bağımlı bireyleri mutsuz, takıntılı, trajik kişiler olarak ele alıp çalıştıkları ortamda diğer insanlarla birlikte çalışmakta problem yaşadıklarına değinmiştir (Akt. Gülova vd., 2014). İşe bağımlılığa negatif açıdan yaklaşan başka yazarlar da işe bağımlılığın sınırlı iş tatmini ile sonuçlanan bir bağımlılık olduğunu ileri sürmüşlerdir (Akt. Gülova vd., 2014). İşe bağımlılığa olumlu yönlerden bakan yazarlar da vardır. Bu yazarlardan biri olan Machlowitz (1980) tarafından işe bağımlılar, işlerine olması gerektiğinden daha fazla emek ve zaman harcayan ve işe karşı tutumları sebebiyle diğer çalışanlardan ayrılan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Akt. Gülova vd., 2014).

Eğitimciler üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, eğitime inanma ve işe bağımlılık kavramlarının bir arada kullanıldığı başka bir çalışmaya rastlanamamıştır. Genel olarak bu kavramlar ayrı ayrı kullanılmış olup eğitime inanma düzeyinin işe olan bağımlılık ile ilişkisi göz ardı edilmiştir. İşe bağımlılığın ülkemizdeki yoğunluğunu ve toplumsal düzene etkisini ortaya koyan doğrudan ve kapsamlı araştırmaların azlığı ile eğitime inanma olgusunun literatüre yakın zamanda girmiş olmasıyla öğretmenler üzerine olan etkilerini inceleyen araştırmaların yeterli olmamasının, bu araştırmanın çıkış noktası olduğu söylenebilir. Ayrıca mevcut çalışmada yeni demografik değişkenlerin sürece dâhil edilerek bu değişkenlerin eğitime inanma ve işe bağımlılık üzerindeki etkilerinin incelenerek literatüre kazandırılacak olması da ayrıca önem arz etmektedir. Mevcut çalışmada, öğretmenlerin eğitime olan inanç düzeyleri ile işe olan bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya konulması, araştırmanın önemini vurgulamaktadır. Beraberinde eğitime inanma ile işe bağımlılık arasındaki ilişkinin ve farklı demografik değişkenlerin bu iki olgu üzerine etkilerinin ortaya konularak literatüre kazandırılmasının politika yapıcılar açısından da önemli bir veri kaynağı olacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıda sıralanmıştır.

- a. Örneklem grubun, evreni yeterince temsil ettiği kabul edilmiştir.
- b. Araştırmaya katılan eğitimcilerin, ölçeklerdeki maddeleri doğru ve samimi olarak yanıtladıkları kabul edilmektedir.
- c. Çalışma ölçeğinde yer alan maddelerin, eğitimcilerin eğitime inanma ve işe bağımlılık düzeylerini belirleyici nitelikte olduğu kabul edilmektedir.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan 707 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Eğitime İnanma:** Kişinin öğretmenlik mesleğine olan yatkınlığı, mesleki yetenek ve bu yetenekleri şekillendiren mesleki tutum, değerler ve inançlardır (Akın ve Yıldırım, 2015)

**İşe bağlılık:** Ng vd. (2007), bireyin örgütsel gereksinimleri ve ekonomik ihtiyaçlarının ötesinde çalışması ve çalışmadığı zamanlarda bile sürekli olarak işi düşünüp işle ilgili etkinliklere çok fazla zaman harcaması şeklinde tanımlamaktadır. (Akt. Apaydın, 2011).



## 2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda ulaşılabilen kaynaklar doğrultusunda konu ile ilgili olarak daha önceki yıllarda yapılan araştırmalara ilişkin bilgiler ve bulgular yer almaktadır. Konuya ilişkin yapılan araştırmalar “Eğitime İnanma” ve “İşe Bağımlılık” olarak iki başlık altında incelenmiştir.

### 2.1. Eğitime İnanma ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Akın ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” isimli çalışmanın amacı; öğretmenlerin, yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin belirlenen amaçlara ulaşp ulaşmadığı yönündeki inançlarını ölçmeye yarayan geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracı geliştirilmesidir. İlgili ölçek, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Tokat ili genelinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan toplam 293 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Ölçekte 25 madde yer almakta 5’li likert tipindedir. Ölçek; toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama boyutlarından oluşmaktadır. Boyutların tamamı, eğitimin ve öğretim faaliyetlerinin bireye kazandırması beklenen davranışları ele almaktadır. Çalışmada öğretmenlerin eğitime inanma davranışları; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hangi öğretim kademesinde çalıştıkları ve kıdem değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin “Çok Az Katılıyorum” ( $\bar{X}=2.58$ ) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma “Eğitime İnanma” kavramını literatüre kazandıran çalışma olup bu alanda yapılmış ilk çalışma özelliğini taşımaktadır.

Gün (2017), “Öğretmenlerin Eğitime İnanma ve İşle Bütünleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmada, öğretmenlerin eğitime inanma ile işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmada öğretmenlerin eğitime inanma davranışları; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre ele alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde, çeşitli kamu kurumlarında görev yapan 220 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın veri toplama aracı, Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği”dir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri “kısmen katılıyorum” ( $\bar{X}=2.69$ ) şeklindedir. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işle bütünleşme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki (düşük düzeyde ve pozitif yönlü) olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin işle bütünleşme düzeyleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demografik değişkenler açısından incelendiğinde ise; öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği elde edilmiştir.

Yıldırım ve Akın (2017) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmanın amacı; öğretmenlerin eğitime inanma eğilimlerinin düzeyini belirlemektir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin eğitime inanma davranışlarının; eğitim durumu, kıdem, okul kademesi, yöneticilik yapp yapmama durumu ve karamsar ya da iyimser olma durumu değişkenlerine göre, anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya Tokat ili genelinde kamuya bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan, seçkisiz örnekleme tekniği ile belirlenmiş 546 öğretmen katılmıştır. Çalışmanın veri toplama aracı, Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilmiş olan

Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeğidir. Elde edilen sonuçlara göre eğitimciler; toplumsallaştırma, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama boyutları ile ilgili amaçlara “orta düzeyde”, bireysel farklılıklar boyutuna ilişkin amaçlara ise “çok az düzeyde” inandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eğitime inanma davranışları çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde ise; okul kademesi değişkenine göre katılımcıların eğitime inanma davranışları tüm boyutlarda anlamlı farklılıklar göstermektedir. Toplumsallaştırma ve üst öğrenime hazırlama boyutlarında, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri lise öğretmenlerine göre; bireysel farklılıklar ve çok yönlü gelişim boyutlarında ise ilkökul öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri lise öğretmenlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Kıdem değişkenine göre incelendiğinde çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Katılımcıların yöneticilik yapıp yapmamış olma durumlarına göre incelendiğinde de bireysel farklılıklar ve üst öğrenime hazırlama boyutlarında, yöneticilik yapmış olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcıların karamsar ya da iyimser olma durumlarına göre yapılan inceleme sonucunda da tüm boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiş olup bu fark iyimser düşünenler lehinedir. Eğitim durumu değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Ergün ve Argon (2017) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ve Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişki” isimli çalışmada amaç; öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile duygusal emek davranışı düzeylerini ortaya çıkarmak ve aralarındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmanın örnekleminde, 2015-2016 eğitim öğretim yılında farklı kurum düzeylerinde görev yapmakta olan 311 öğretmen yer almaktadır. Araştırmada öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin belirlenmesinde Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ölçeğin genelinde öğretmenlerin eğitime inanmalarına yönelik görüşlerinin ( $\bar{X}=2.44$ ) “çok az” düzeyinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte eğitimcilerin eğitime inanma düzeyleri ile duygusal emek davranışları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri arttıkça duygusal emek davranışlarında da olumlu yönde düşük düzeyde bir artış görüneceği söylenebilir.

Argon ve Cicioğlu (2017) tarafından yapılan “Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeyleri ile Öğretme Motivasyonları” isimli çalışmada, meslek lisesi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonuna yönelik görüşlerinin belirlenmesi, görüşleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi ve öğretmen görüşlerinin kişisel değişkenlere (cinsiyet, okul türü, branş, öğrenim durumu, mesleği isteyerek seçme durumu) göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Bolu ili merkez ilçesinde bulunan ve meslek liselerinde çalışan 185 öğretmen üzerinden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ölçeğin genelinde öğretmenlerin eğitime inanmalarına yönelik görüşlerinin ( $\bar{X}=2.29$ ) “çok az katılıyorum” düzeyinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Demografik değişkenler açısından incelendiğinde ise; cinsiyet, branş, mesleği isteyerek seçip seçmemiş olma durumu ve alanlara göre meslek lisesi türü değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş olup bu farklılık yüksek lisans mezunlarına göre lisans mezunları lehinedir. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile öğretme motivasyonlarına yönelik görüşleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve

anlamli bir ilişki ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri arttıka duygusal öğretme motivasyonlarının da olumlu yönde düşük düzeyde bir atış göstereceği söylenebilir.

## 2.2. İşe Bağımlılık ile İlgili Yapılmış alışmalar

nceki çalışmaların bir kısmında işe bağımlılık ölçek olarak kullanılırken, bir kısım çalışmalarda ise işkolikliğin alt boyutu olarak tanımlanmıştır. İşe bağımlılık ve işkoliklik kavramları literatürde genellikle aynı veya benzer anlamda kullanıldığından mevcut çalışmada da bu şekilde kabul edilmiştir. Aşağıdaki verilen çalışmalar bu doğrultuda açıklanmıştır.

Apaydın (2011) tarafından yürütülen “ğretim yelerinin İşe Bağımlılık Düzeyi ile İş-Yaşam Dengesi ve İş-Aile Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki” isimli çalışmada, üniversitede çalışan ğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyleri ile iş- yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi düzeylerini ortaya çıkarmayı ve işe bağımlılıkla iş-yaşam ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. Araştırmaya Ankara niversitesi’nde çalışan 519 ğretim yesi katılmıştır. Araştırmaya ait veriler, Robinson (1989) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan dört boyutlu “İşe Bağımlılık leği” ile elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; katılımcıların işe bağımlılık düzeyleri iş takıntısı ve kendine değer verme boyutlarında “sık sık” aralığına düşerken, kontrol ve iletişimin zarar görmesi boyutlarında “bazen” aralığına karşılık gelmiştir. Bununla birlikte unvan değişkenine göre işe bağımlılık düzeyleri; iş takıntısı, kontrol ve iletişimin zarar görmesi boyutlarına göre istatistiksel olarak anlamli bir farklılık göstermezken, kendine değer verme boyutu açısından profesörlük vanı yönünde anlamli bir farklılık ortaya çıkmıştır. Katılımcıların işe bağımlılık düzeylerinin bilim alanları değişkenine göre ise kontrol ve iletişimin zarar görmesi boyutları açısından istatistiksel olarak anlamli bir farklılık ortaya çıkmamıştır. İş takıntısı boyutunda anlamli bir farklılık ortaya çıkmış ve sosyal bilimler alanındaki akademisyenlerin ortalamalarının fen bilimleri alanındakilere göre daha yüksek olduğu grlmştir. Kendine değer verme boyutunda da anlamli farklılıklar ortaya çıkmış olup sosyal bilimler alanındaki akademisyenlerin ortalamalarının fen bilimleri ve sağlık bilimleri alanındakilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bardakçı ve Baloğlu (2012), “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimleri” adlı araştırmalarında, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimlerini betimlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Türkiye genelinde 203 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmanın verileri Spence ve Robbins (1992) tarafından geliştirilen ve Ersoy-Kart (2005) tarafından Türk kltrine uyarlan “İşkoliklik Envanteri Türkçe Formu” ile toplanmıştır. zgn ismi “Work Battery” olan işkoliklik envanteri; iki alt boyuttan (işten zevk alma ve işe güdülenme) oluşuyor olup 5’li likert tipinde ve 20 maddelidir. Çalışmada okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri; cinsiyet, çalışılan kurum, öğrenim durumu, brans, medeni durum, görev, yaş, kıdem, iş için ayrılan günlük zaman, aylık olarak eve iş götürme sıklığı ve hafta sonu iş için zaman ayırma değişkenlerine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri; cinsiyet, çalışılan kurum, öğrenim durumu, brans, medeni durum ve görev değişkenlerine göre anlamli bir farklılık göstermezken, yaş, kıdem, iş için ayrılan günlük zaman, aylık olarak eve iş götürme sıklığı ve hafta sonu iş için zaman ayırma değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.



Gülova vd. (2014) tarafından yapılan “İşkoliklik ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Beyaz Yakalılar Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmanın amacı; işkoliklik ve işkolik olma sonucu ortaya çıkabilecek tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca elde edilen veriler doğrultusunda demografik değişkenler ile işkoliklik ve tükenmişlik algısı arasındaki ilişkinin tespit edilmesi de amaçlanmıştır. Örneklemini çeşitli illerde (Manisa, İzmir, İstanbul, Tokat, Çorum ve Trabzon) bulunan 191 kamu veya özel sektör çalışanın oluşturduğu araştırmada, 5’li likert tipinde derecelendirilmiş ve 5 boyuttan (iş-yaşam çalışması, iş mükemmeliyetçiliği, işe bağımlılık, memnuniyetsizlik ve gerçi çekilme semptomları) oluşan işkoliklik ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; işkoliklik ölçeğinin “işe bağımlılık” boyutunda ortalama değer 5’li likerte 3. seviyeye karşılık geliyor olup; cinsiyet, medeni durum, yaş, iş tecrübesi, çocuk sayısı ve gelir demografik değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Akar (2015) tarafından yapılan “Öğretim Elemanlarının İşkoliklik Eğilimleri İle İş Yaşamında Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmada, öğretim elemanlarının işkoliklik eğilimleri ile iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kilis 7 Aralık Üniversitesinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında görev yapan 161 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmaya ait veriler, Spence ve Robbins (1992) tarafından geliştirilip Ersoy-Kart (2005) tarafından Türk kültürüne uyarlan “İşkoliklik Envanteri Türkçe Formu” ile elde edilmiştir. İlgili ölçek iki alt boyuttan (işten zevk alma ve işe güdülenme) oluşuyor olup 5’li Likert tipinde ve 20 maddelidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların genel işkoliklik puan ortalamaları (70.80) 5’li Likerte dördüncü seviyeye (Katılıyorum) karşılık gelmektedir. Bu sonuca göre öğretim elemanlarının işkolik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Yüksekbilgili ve Akduman (2016) tarafından yapılan “Demografik Faktörlere Göre İşkoliklik” konulu çalışmada, çeşitli demografik değişkenlerin katılımcıların işkoliklik davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. 218 katılımcının gönüllü olarak yer aldığı araştırmada veriler, Schaufeli vd. (2006) tarafından geliştirilen ve Doğan ve Tel (2011) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan “DUWAS İşkoliklik Ölçeği” ile elde edilmiştir. Aşırı Çalışma ve Kompulsif Çalışma olmak üzere 2 boyuttan oluşan ve 14 maddenin yer aldığı “DUWAS İşkoliklik Ölçeği”, 5’li Likert tipindedir. Çalışmada okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri; cinsiyet, medeni durum, çocuk sahipliği, bağlı bulunduğu kuşak ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda verilen demografik değişkenlerin tamamında işkoliklik düzeyi ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte katılımcıların genel işkoliklik puan ortalamaları (3,41) 5’li likerte dördüncü seviyeye (Uygun) karşılık gelmektedir.

Gürsu (2016) “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretmenlerinin İşe Bağımlılık Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada, öğretmenlerin işe bağımlılık görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde hizmet içi eğitime katılan 144 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni katılmıştır. Çalışmada Robinson (1989) tarafından geliştirilip Apaydın (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan 4’lü likert olan (hiçbir zaman, bazen, sık sık, her zaman) “İşe Bağımlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle öğretmenlerin işe bağımlılık boyutlarından iş takıntısı, kontrol ve iletişimin zarar görmesi boyutları “bazen” aralığına düşerken, kendine değer verme boyutunun “sık sık” aralığına karşılık geldiği görülmektedir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, işe

bağımlılığın dört boyutunun da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Yaş değişkenine göre ise, işe bağımlılığın iş takıntısı, kontrol, iletişimin zarar görmesi boyutları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermez iken, iletişimin zarar görmesi boyutunun yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür.

Çetinoğlu ve Kaya (2016) tarafından yapılan “Özel ve Kamu Sektör Çalışanlarının İş Bağımlılığı ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi” isimli çalışma; kamu ve özel sektör çalışanlarının iş bağımlılığı ve yaşam doyum düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Denizli ilinde farklı meslek gruplarında çalışan ve rastgele olarak belirlenmiş 100 çalışan oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan veriler 7 maddelik ve tek boyutlu “İş Bağımlılığı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların iş bağımlılığı ve yaşam doyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte; iş bağımlılığı düzeyinde cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Taşlıyan vd., (2017) tarafından yapılan “İşkoliklik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma” isimli araştırmada katılımcıların işkoliklik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte çeşitli demografik ve sosyo-ekonomik değişkenlerin akademisyenlerin işkoliklik ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olup olmadığının belirlenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Spence ve Robbins (1992) tarafından geliştirilen ve Ersoy-Kart (2005) tarafından Türk kültürüne uyarılan “İşkoliklik Envanteri Türkçe Formu” ile toplanmıştır. Özgün ismi “Work Battery” olan işkoliklik envanteri; iki alt boyuttan (işten zevk alma ve işe güdülenme) oluşuyor olup 5’li likert tipinde ve 20 maddelidir. Yapılan çalışmada işkoliklik ve örgütsel vatandaşlık düzeylerinin toplam değerleri ile demografik değerlerin karşılaştırılması yapılmamıştır. Ancak işkoliklik için işe güdülenme boyutunda genel ortalama 3.68 olup 5’li likertte dördüncü seviyeye karşılık gelirken, işten zevk alma boyutunda 3.38’lik değer ile üçüncü seviyeye karşılık gelmektedir.

Mücevher vd. (2017) tarafından yapılan “İşkolikliğin Kuşaklara Göre Karşılaştırılması: Süleyman Demirel Üniversitesi Akademisyenleri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada akademisyenlerin işkoliklik özelliklerinin içinde buldukları kuşağa göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Akademisyenlerin işkoliklik eğilimlerinin düzeyini belirlemek için Schaufeli vd. (2006) tarafından geliştirilen ve Doğan ve Tel (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “DUWAS İşkoliklik Ölçeği” kullanılmıştır. Aşırı Çalışma ve Kompulsif Çalışma olmak üzere 2 boyut ve 14 maddenin yer aldığı DUWAS İşkoliklik Ölçeği, 5’li Likert tipinde düzenlenmiştir. Bu araştırma 348 akademisyenin katılımıyla elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların işkoliklik özellikleri açısından kuşaklar arasında istatistiksel olarak önem arz eden bir farklılığa ulaşılamamıştır. Demografik değişkenler açısından incelendiğinde ise medeni durum ve akademik unvan değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, cinsiyet değişkeni açısından kadınlar yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte katılımcıların genel işkoliklik puan ortalamaları (3,28) 5’li likertte üçüncü seviyeye (biraz uygun) karşılık gelmektedir.

Kasap ve Canbaz (2017) tarafından yapılan “Kırklareli İlinde Eğitim ve Sağlık Sektöründe İşkoliklik Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada Kırklareli ili için, eğitim ve sağlık sektörlerinde çalışan kişilerin işkoliklik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 402 anketin değerlendirilmeye uygun bulunduğu çalışmada Schaufeli vd. (2006)

tarafından geliştirilip Türkçe'ye uyarlaması (Doğan ve Tel, 2011) tarafından yapılan "DUWAS İşkoliklik Ölçeği" kullanılmıştır. Aşırı Çalışma ve Kompulsif Çalışma olmak üzere 2 boyuttan oluşan ve 14 maddenin yer aldığı DUWAS İşkoliklik Ölçeği, 5'li Likert tipindedir. Araştırmada; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, çocuk sayısı, yaşadıkları yer ve gelir gibi kişisel ve demografik özelliklerin işkoliklik üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; medeni durum ve çocuk sayısı değişkenleri bakımından bir anlam farklılığı bulunamamışken, cinsiyet (bayanlar lehine), yaşadıkları yer (ilçe lehine), gelir, eğitim ve yaş gibi demografik özelliklerde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmada yapılan istatistiksel çalışmaların sonucuna göre, katılımcıların işkoliklik düzeyi yüzdelik değer olarak yaklaşık %60 düzeyinde bulunmuştur. Bu değer 5'li Likertte üçüncü seviyeye (biraz uygun) karşılık gelmekte olup bu durum katılımcıların yoğun bir işkoliklik eğilimi içerisinde bulunmadıklarının bir göstergesi olabilir.

Özsoy (2018), "Yöneticilerin ve Yönetici Olmayan Çalışanların İşkoliklik Düzeylerinin Karşılaştırılması" isimli çalışmasını, çeşitli sektörlerden 383 çalışan ile gerçekleştirmiştir. Yönetici olan ve olmayan çalışanların işkoliklik seviyelerinin karşılaştırılmasının amaçlandığı çalışmada verilerin toplanması, Schaufeli vd. (2006) tarafından geliştirilip Türkçe versiyonu Doğan ve Tel (2011) tarafından düzenlenen "DUWAS İşkoliklik Ölçeği" ile gerçekleştirilmiştir. Aşırı Çalışma ve Kompulsif Çalışma olmak üzere 2 boyuttan oluşan ve 14 maddenin yer aldığı DUWAS İşkoliklik Ölçeği, 5'li Likert tipindedir. Araştırma sonucunda çalıştıkları kurumlarda yönetim kademesinde olan çalışanların işkoliklik eğilimlerinin, yönetim kademesinde olmayan çalışanların işkoliklik eğilimlerinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte özel sektörde çalışan yöneticilerin işkoliklik düzeyleri kamu sektöründe çalışanlara göre daha yüksek değer almıştır. Bununla birlikte katılımcıların genel işkoliklik puan ortalamaları (3.14) 5'li Likertte üçüncü seviyeye (Orta) karşılık gelmektedir.

Gerdan'ın (2018) "Yöneticilerin İşkolik Davranışlarının Yaşam Doyumlarına Etkisi: Konaklama İşletmeleri Örneği" isimli yüksek lisans tez çalışmasının örneklemini Türkiye genelinde 400 yönetici oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı; işkoliklik ve yaşam doyumu kavramlarını konaklama işletmeleri açısından ele almak ve konaklama işletmelerindeki yöneticilerin işkoliklik ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bununla birlikte çeşitli demografik ve sosyo-ekonomik değişkenlerin yöneticilerin işkoliklik ve yaşam doyumu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olup olmadığının belirlenmesi de amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Spence ve Robbins (1992) tarafından geliştirilen ve Ersoy-Kart (2005) tarafından Türk kültürüne uyarlan "İşkoliklik Envanteri Türkçe Formu" ile toplanmıştır. İşkoliklik Envanteri iki alt boyuttan (işten zevk alma ve işe güdülenme) oluşuyor olup 5'li Likert tipinde ve 20 maddelidir. Çalışmada yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, medeni durum, çalıştıkları bölüm işletmede çalıştıkları kademe, sektörde ve işletmede çalışma süreleri, günlük çalışma süreleri, çalıştıkları konaklama işletmelerinin sınıfı, çalışmalarındaki öncelikli nedenleri, son bir yılda işe gelmeme sıklığı ve mesai yapma durumları değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda; işkoliklik ile yaşam doyum eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Demografik değişkenler açısından incelendiğinde ise; cinsiyet (kadınlar lehine), eğitim düzeyi, günlük çalışma süresi, çalıştıkları bölüm gelir düzeyi ve işletmede çalışılan kademe değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuşken, medeni durum, yaş, sektörde çalışma süreleri ve çalıştıkları işletmenin sınıfı değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte katılımcıların genel işkoliklik puan ortalamaları (3.19) 5'li likert tipinde

üçüncü seviyeye (Orta) karşılık gelmektedir.

Uğurlu ve Şahin (2018)'in "Antrenörlerde İşkoliklik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" isimli çalışmalarında, antrenörlerin işkoliklik düzeylerinin tespit edilmesi ve bu sonuçların çeşitli demografik değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. 394 katılımcının gönüllü olarak yer aldığı araştırmada veriler, Schaufeli vd. (2006) tarafından geliştirilen, Doğan ve Tel (2011) tarafından Türkçeye uyarlanması gerçekleştirilen "DUWAS İşkoliklik Ölçeği" ile elde edilmiştir. Aşırı Çalışma ve Kompulsif Çalışma olmak üzere 2 boyuttan oluşan ve 14 maddenin yer aldığı "DUWAS İşkoliklik Ölçeği", 5'li Likert tipindedir. Araştırma sonuçlarına göre genel işkoliklik puan ortalamaları (3.40) 5'li Likerte dördüncü seviyeye karşılık gelmektedir. Genel işkoliklik puanları demografik değişkenler açısından incelendiğinde ise; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu ve kademe değişkenleri bakımından bir anlam farklılığı bulunamamışken, meslekleri sebebiyle yurtiçi ve yurt dışı seyahatlerinden kaynaklı ailesinde sorun yaşama durumlarına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ailesinde sorun yaşayan katılımcıların işkoliklik düzeylerinin diğerlerine göre anlamlı şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Oğlak ve Durmaz (2018) tarafından yapılan "Hastanede Görev Yapan Sağlık Çalışanlarının Stres ve İşkoliklik Düzeylerinin Demografik Değişkenler ve Mesleki Statüleri Açısından İlişkisi: İstanbul Şişli Hamidiye Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi" isimli araştırmada, 150 sağlık çalışanı katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmanın verileri Akın vd. (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan "İşkoliklik Ölçeği" ile elde edilmiştir. Çalışmada katılımcıların işkoliklik ve stres eğilimleri; cinsiyet, yaş, medeni durum ve yönetsel pozisyonda olup olmaması değişkenlerine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamışken, katılımcıların yönetsel pozisyonda olup olmaması durumlarına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılık yönetsel pozisyonda olmayanlar lehinedir.

### 3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 3.1. Eğitime İnanma

Eğitim sisteminin önemli bir yapı taşı olan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu rol ve sorumluluklar alan yazında “öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleki ustalık, topluluk liderliği” başlıkları altında sıralamıştır (Havighurst ve Ncu-Garten, 1967, Akt. Sünbül, 1996). Bu rol ve sorumluluklar öğretmenden öğretmene ya da kültürden kültüre benzerlik göstermesine rağmen, bu rol ve sorumluluklarının ne şekilde kullanıldığı öğretmenlerin nitelik farklılıklarını ortaya çıkarmaktadır. Kavcar (2002) ise öğretmenin niteliğini mesleki ve kişisel özelliklere dayandırmaktadır. Aynı çalışmada mesleki özellikleri genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik bilgisi ile açıklanırken, kişisel özellikleri ise kişinin mesleğe yatkınlığı ve öğretmenin sahip olması gereken örnek olma nitelikleri olarak açıklanmaktadır. Kişinin mesleğe olan yatkınlığı mesleki yetenek ve bu yetenekleri şekillendiren mesleki tutum, değerler ve inançlar ile açıklanabilir.

##### 3.1.1. Tutum ve Mesleki Tutum

Duyuşsal bir özellik olan “Tutum” kavramı geçmişten günümüze kadar farklı şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır. Fishbein ve Ajzen (1975) tutumu, bir kişinin genel anlamda bir uyarıcı nesneye karşı olumlu ya da olumsuz duygular beslemesi olarak tanımlarken, Eagly ve Chaiken (1993) tutumu, var olan bir olguya karşı olumlu veya olumsuz yönde psikolojik bir eğilim gösterme olarak ifade etmektedir (Akt. Atalmış ve Köse, 2018). Bir bireyin tutumu bir nesneye ya da bir olguya olabileceği gibi bir mesleğe karşı da olabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde, öğretmen ya da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilgili çalışmaların oldukça fazla sayıda olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeklerinin geliştirilmesiyle beraber öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini; mesleki yeterlilik algıları, mesleki motivasyon, mesleki kaygı, mesleki güdülenme, bireysel değerler ve öz yeterlilik inançları gibi bireylerin öğretmenlik mesleğini şekillendiren faktörler ile ilişkisine bakıldığı görülmüştür (Bakaç ve Özen, 2017; Çetinkaya, 2007; Çimen, 2016; Doğan ve Çoban, 2009; Ömür ve Nartgün, 2013; Parlar ve Cansoy, 2016). Bunun yanı sıra öğretmenlik meslek tutumu bireylerin demografik özelliklerine göre nasıl değişim gösterdiğine ilişkin çalışmalara da alan yazında sıklıkla karşılaşılmaktadır (Kaplan ve İpek, 2002; Camadan ve Duysak, 2010; Can, 2010; Kozağaç, 2015).

##### 3.1.2. Değer ve Mesleki Değerler

Alan yazın incelendiğinde “Değer” kavramı farklı şekilde tanımlanmıştır. Rokeach (1973)’e göre değerler, bireylerin davranışlarını yönlendiren standartlar: Brand (1999) ve Feather (1975)’ e göre bireylerin düşünce, davranış ve yaşam biçimlerine ilişkin kararlarını etkileyen ortak düşünceler ve inançlar: Fichter (1990)’e göre ise bir toplumda ideal kabul edilen düşünce biçimi ve davranış türlerini belirleyen ölçütler şeklinde tanımlanmaktadır (Akt. Tunca vd., 2015). Literatürde değerlere ilişkin farklı sınıflamalar yer almaktadır. Bu sınıflamalardan uluslararası literatürde sıklıkla kullanılan değer sınıflandırması, Rokeach (1973) tarafından ortaya çıkarılmış ve Şekil 3.1’de ele alınmıştır (Akt. Yiğittir, 2012).

Amaç (Terminal) değerler		Araç (Instrumental) değerler	
Rahat bir hayat	İç huzuru	Hırslı/istekli	Hayal gücü kuvvetli
Heyecanlı bir hayat	Gerçek sevgi	Ufku geniş olma	Bağımsızlık
Başarma hissi	Ulusal güvenlik	Kabiliyetli	Entelektüel
Barış içinde bir dünya	Zevk	Neşeli	Mantıklı
Güzellikler dünyası	Kurtuluş	Temiz	Sevgi dolu/sevecen
Eşitlik	Öz saygı	Cesaretli	İtaatkar
Aile güvenliği	Sosyal tanınma	Affedici	Kibar
Özgürlük	Gerçek dostluk	Yardımsaver	Sorumlu
Mutluluk	Bilgelik/hikmet	Dürüst	Öz kontrol

Şekil 3.1. Değer Sınıflaması (Rokeach,1973).

Bir diğer sınıflandırma ise, 1992 yılında Schwartz tarafından oluşturulan ve Şekil 3.2’de gösterildiği gibi evrensel kabul edilen 10 değer tipi ile beraber bunların kapsamına giren 56 alt değeri öne çıkaran sınıflandırmadır (Akt. Yiğittir, 2012).

Değer tipleri	Tanım ve Amaç	İçerdikleri Alt Değerler
Güç	Sosyal konum ve saygınlık, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim veya kontrol gücü	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek [İnsanlar tarafından benimsenmek]
Başarı	Sosyal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, [zeki olmak]
Hazcılık	Zevk ve duyuların kişisel ödüllendirmesi	Zevk, hayattan tat almak
Uyarılım	Heyecan, hayata meydan okuma ve yenilik arayışı	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak
Öz yönelim	Bağımsız düşünce ve eylem tercihi, keşif ve inceleme	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak [Kendine saygısı olmak]
Evrenselcilik	Anlayışlı, takdir edici ve hoşgörülü olma, insanların ve tabiatın iyiliğini gözetme	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, barış içinde bir dünya istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak, [İç uyum]
İyilikseverlik	Kişisel temas içinde bulunan kimselerin iyiliğini gözetme, geliştirme ve koruma	Yardımsaver olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, [Gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat]
Gelenek	Dinin ya da geleneksel kültürün bir takım âdet ve fikirlerini kabul etme, bağlanma ve saygı duyma	Alçak gönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı olmak, [Dünyevi işlerden el-ayak çekmek]
Uyum	Toplumsal norm ve beklentileri ihlal etme, başkalarını rahatsız etme ya da kırma-yaralama gibi fiillere elverişli dürtü ve eğilimlerin	Kibar olmak, itaatkar olmak, ana-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek
Güvenlik	Toplumun, ilişkilerin ve bireyin kendisinin güvenliği, huzur ve istikrarı	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek [bağlılık duygusu, sağlıklı olmak].

Şekil 3.2. Değer Sınıflaması (Schwartz,1992).

Bir diğer sınıflandırması ise, Schwartz vd. (2012) tarafından yeniden düzenlenen ve Şekil 3.3'te gösterildiği gibi 19 değer tipini meydana getirmektedir (Akt. Boyacı vd., 2017)

Değer Tipi	Tanım
Özyönelim-Düşünce	Bireyin kendi fikirlerini ve yeteneklerini geliştirme özgürlüğü
Özyönelim-Davranış	Bireyin kendi eylemlerini belirleme özgürlüğü
Uyarılma	Heyecan, yenilik ve değişiklik arayışı
Hazcılık	Zevk ve hazlar aracılığıyla elde edilen doyum
Başarı	Toplumsal standartlara göre başarılı olma
Güç-Baskınlık	İnsanlar üzerinde denetim kurarak elde edilen güç
Güç-Kaynaklar	Toplumsal ve maddi kaynaklar üzerinde denetim kurarak elde edilen güç
Saygınlık	Toplumsal imajını sürdürme ve aşağılanmaktan kaçınma vasıtasıyla elde edilen güvenlik ve güç
Güvenlik-Kişisel	Bireyin yakın çevresinin güven içinde olması
Güvenlik-Toplumsal	Toplumun güvenlik ve istikrarı
Geleneksellik	Kültürel, ailevi ve dini geleneklerin korunması ve sürdürülmesi
Uyma-Kurallar	Kurallara, yasalara ve resmî yükümlülöklere uyma
Uyma-Kişilerarası	İnsanları rahatsız etmekten veya onlara zarar vermektan kaçınma
Alçakgönüllölük	Bireyin kendisinin önemsizliğinin/değersizliğinin farkında olması
İyilikseverlik-Güvenilirlik	Grubun güvenilen ve inanılan bir üyesi olmak
İyilikseverlik-Sevgi	Bireyin kendini grup üyelerinin refahına adanması
Evrenselcilik-İlgi	Eşitliğe, adalete ve bütün insanların korunmasına bağlılık duyma
Evrenselcilik-Doğa	Doğal çevrenin korunması
Evrenselcilik-Hoşgörü	Bireyin kendinden farklı olanları kabul etmesi ve anlayış göstermesi

Şekil 3.3. Değer Sınıflaması (Schwartz vd.,2012).

Rokeach (1973), Schwartz (1992) ve Schwartz (2012) değere sınıflandırmaları düşünüldüğünde, Şekil 3.4'te gösterilen Türk Milli Eğitim Temel Amaçlarındaki ideal bireyin sahip olması gereken özellikler ile örtüştüğü görülmektedir.

Türk Milli Eğitiminin Amaçları	
1- Genel amaçlar:	
<b>Madde 2</b> – Türk Milli Eğitiminin genel amacı,Türk Milletinin bütün fertlerini,	
1. (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;	
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;	

Şekil 3.4. Türk Milli Eğitimin Amaçları

Eğitimin bu temel amaçları göz önüne alındığında, eğitimin öznesi olan öğrencilerin bu değerlerle yetişmesinde öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olması önemli bir etkidir. Özellikle Türkiye’de öğretmenlerin mesleki değerleri ile yapılan

çalışmalar incelendiğinde, genellikle benzer değerlerde uzlaştığı görülmektedir. Örneğin, Uyan (2002) 244 öğretmen üzerine uyguladığı 21 alt boyuttan oluşan iş değerleri ölçeği sonucunda, öğretmenlerin en çok; başarı elde etme, sahip olduğu yeteneği kullanma, kişisel gelişim ve fedakârlık değerlerine önem verdiği bulunmuştur. Sağnak (2005) 66 okul yöneticisi ve 541 öğretmen üzerine uyguladığı 21 alt boyuttan oluşan değerler ölçeği sonucunda öğretmenlerin ahlaki tutarlılık, açık görüşlülük, açıklık, sosyal eşitlik ve işbirliği değerlerine önem verdiğini bulmuştur. Tunca ve Sağlam (2013) 418 öğretmene uygulayarak geliştirdiği mesleki değerler ölçeği sonucunda kişisel farklılıklara saygı gösterme, bireysel ve toplumsal sorumluluk, şiddete karşı direnç ve işbirlikçi olma gibi değerleri elde etmiştir. Coşkun (2016) tarafından eğitim fakültesinde görev yapan 8 öğretim elemanı ve 54 son sınıf öğrencisi ile meslek etiği değerlerine ilişkin nitel çalışma yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin meslek etiği değerleri eşitlik, sevgi, adalet, gelişme, tarafsızlık, güven ve sorumluluk olarak algılandıkça, öğretim görevlileri; empati, güven, sevgi, tarafsızlık, adalet, eşitlik, saygı, sorumluluk, mesleki bakımdan yeterli olma, tarafsızlık, sürekli gelişme ve yolsuzluk yapmama şeklinde belirtmişlerdir.

### 3.1.3. İnanç ve Mesleki İnanç

Literatür incelendiğinde “İnanç” kavramının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu’na (2019) göre inanç kavramı “bir düşünceye gönülden bağlı olma durumu” ve “inanılan şey, görüş, öğreti” olarak tanımlanmaktadır. Yero (2002) ise inancı, bireyin kendisi ve çevresine ilişkin ulaştığı yargılar ve yaptığı değerlendirmeler olarak tanımlamaktadır (Akt. Yılmaz ve Tosun, 2013). Eğitim açısından incelendiğinde, literatürde inanç kavramının eğitim inancı, öz-yeterlilik inancı ve eğitime inanma gibi farklı şekillerde ve anlamlarda kullanıldığı görülmektedir.

#### 3.1.3.1. Eğitim İnancı

Haney, Lumpe ve Czerniak (2003) eğitim inançlarını, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme ve öğretme hakkındaki felsefeleri, kanıları, ilke ve görüşleri olarak tanımlamaktadır (Akt. Tunca vd., 2015). Porter ve Freeman (1986) ise öğretmenlerin inançlarını öğrenme-öğretmen süreci, okulun toplumdaki rolü, öğretmenlerin kendileri, öğretim programı ve pedagoji hakkındaki inançları olarak tanımlamaktadır (Akt. Berkant ve Özaslan, 2019). Bu tanımlar düşünüldüğünde, öğretmenin sahip olduğu eğitim felsefesi eğitim inancına yön vermektedir. Bu bağlamda Yılmaz vd. (2011) öğretmen ve öğretmen adaylarının sahip oldukları Daimicilik (Perennialism), Esasicilik (Essentialism), İlerlemecilik (Progressivism), Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism) ve Varoluşçuluk (Existentialism) boyutlarını ölçen eğitim inançları ölçeği geliştirmiştir. Bu eğitim felsefelerin amaçlarından kısaca aşağıda bahsedilmiştir (Berkant ve Özaslan, 2019; Tunca vd., 2015; Yılmaz vd., 2011). Daimicilik; bireyin doğasını açıklamak ve evrensel gelenek ve göreneklerine bağlı bireyler yetiştirmektir.

- Esâsîcilik; topluma uyum sağlayan bilgili ve donanımlı bireyler yetiştirmektedir.
- İlerlemecilik; toplumda demokrasiyi sağlayacak ve reformun bir parçası olan bireyler yetiştirmektedir.
- Yeniden Kurmacılık; eleştirel düşünüp bilimsel yöntemi kullanabilen ve eğitim ile toplumu yeniden düzenleyen bireyler yetiştirmektedir.
- Varoluşçu Eğitim; kendi kendisini yaratan ve kendinden sorumlu olan bireyler yetiştirmektedir.



### 3.1.3.2. Öz Yeterlik İnancı

İngilizcesi “Self-efficacy” olarak ifade edilen Öz-yeterlik İnancı” kavramını ortaya ilk olarak atan araştırmacı olan Bandura (1986) bu kavramı insanların belirli bir alanda yetenekleri ortaya koymak için gerekli süreci yönetmek ve tüm bunları yürütmeye yönelik olarak bireylerin kendi kapasiteleri hakkındaki ön düşünceleri olarak tanımlamaktadır (Akt. Özdemir, 2008). Guskey ve Passaro (1994) ise öğretmen “öz yeterlik inancı” kavramını öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde kendine güven duyması olarak belirtilirken, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) bu kavramı öğretmenin öğrencilerinin ulaşmak istedikleri öğrenme çıktılarını oluşturma yeteneğine yönelik inancı olarak tanımlanmaktadır (Akt. Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Bandura’ya (1994) göre, bir bireyin öz-yeterlik inancı dört ana kaynaktan etkilenmektedir. İlki ve dört kaynaktan en etkili yol olan ustalık deneyimleridir. İkincisi, sosyal modellerin sağladığı güvenilir deneyimler diğer adıyla dolaylı deneyimlerdir. Üçüncü yol ise, insanların başarılı olmak için gerekenlere sahip olduklarına inandırmayı sağlayan sosyal iknadır. Dördüncü yol ise insanların stres reaksiyonlarını azaltmak ve onların olumsuz duygusal eğilimlerini ve fiziksel durumlarının yanlış yorumlanmasını değiştirmektir.

### 3.1.3.3. Eğitime İnanma

İlk olarak ”Eğitime İnanma” kavramını ortaya çıkaran Akın ve Yıldırım (2015) bu kavramı açıklarken örgütsel bağlılık kavramından yola çıkmıştır. Durna ve Veysel (2011) örgütsel bağlılığı, bireyin kurumun amaç ve değerlerini benimsemesi, bu amaçlara ulaşmak için emek vermesi ve kurum üyeliğini devam ettirme çabasıdır. Diğer bir ifade ile kurumun amaçları benimsemek, adanmayı ve inanmadan geçmektedir. Akın ve Yıldırım’a (2015) göre eğitim alanında çalışarak verim elde edebilmenin yolu da eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli faktörleri olan eğitimcilerin yaptıkları işe inanmalarından geçmektedir. Bu bağlamda Akın ve Yıldırım (2015) bu kavramı daha somut ve ölçülebilir yapmak için 29 maddeden ve 4 boyuttan oluşan “eğitime inanma ölçeği” geliştirmiştir. Bu boyutlar; toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama olarak adlandırılmıştır.

## 3.2. İşe Bağımlılık

Bu kısımda işe bağımlılık kavramı ve işe bağımlılıkla ilgili diğer kavramlardan, işe bağımlılığın özelliklerinden, işe bağımlılığın bireyler üzerindeki etkilerinden ve işe bağımlılık kuramlarından bahsedilmiştir.

### 3.2.1. İşe Bağımlılık ve İlgili Diğer Kavramlar

Klimova ve Barabanschikova’ya (2015) göre, iş hayatının yoğun çalışma temposu, bireylerin günlük hayattaki artan sorumlulukları ve çalışma saatlerinin esnek olmaması çalışanların davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu noktada, birey için iş, artık bir araç olmaktan çıkıp amaç haline dönüşmektedir. Bu durum için önceden tahmin edilip önlem alınmadığı takdirde çalışanın olumsuz davranışları artmakta ve performansı düşmektedir. Bu durum da bireyi mesleki deformasyona sürükleyebilmektedir. İşkoliklik olgusu da bu mesleki deformasyon türlerinden birisidir (Akt. Bayraktaroğlu ve Dosaliyeva, 2016). İşkoliklikliğin etkileri, bireylerde fizyolojik, psikolojik ve sosyal yönlerden çeşitli olumsuz sonuçlar doğurması itibarıyla

bireysel ve toplumsal bir sorun olmasının yanında; yapılan araştırmalara göre, sanılanın aksine işkolikliğin örgütler açısından da uzun vadede zararlı etkilere yol açabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Özen Kutanis ve Çakal, 2015).

İşe bağımlılık terimi ilk olarak 1968'de Amerikalı bir papaz ve psikolog olan Wayne Oates tarafından kullanılmıştır (Ersoy-Kart, 2005; Akın vd., 2018; Özdemir ve Arık, 2018).

İşe bağımlılık kavramının daha iyi anlaşılması için ilk olarak ele alınması gereken kavram “bağımlılık” kavramıdır. Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlüğüne (2011) göre bağımlılık; “bağımlı olma durumu, tabiiyet” şeklinde ifade edilmektedir. Türk Dil Kurumu felsefe terimleri sözlüğüne (1975) göre ise bağımlılık; “çoğabilimde, çalışan (etkin) kesim üzerindeki çoğal baskıyı gösteren ve edilgen çoğanın etkin çoğaya oranı olarak bulunan değer”dir. Oates’e (1971) göre “bireyin kendisini tekdüze çalışmaya vermesi veya alışkanlık haline getirmesi, bir şeyi yapması için kendisini alıştırmaya veya adanması” bağımlılıktır (Akt. Apaydın, 2011).

Köknel’a (1998) göre insan ve insanın sahip olduğu kişilik; ruhsal, bedensel, toplumsal vb. yapıların bir araya gelip oluşturduğu bir bütündür. Bu bütünün içerisinde farklı katmanlarda yer alan yapılar ve işlevler bulunmaktadır. Genel görüşe göre normal kabul ettiğimiz davranışlar bütünü oluşturan bu yapıların dengeli, düzenli ve uyumlu bir şekilde çalışması sonucu ortaya çıkarken normal kabul etmediğimiz davranışlar bu sistemin dengesiz, düzensiz ve uyumsuz çalışması ile ortaya çıkan davranışlardır. Bu bağlamda bağımlılığı normal dışı davranış olarak kabul etmek yanlış olmayacaktır. Farklı bir tanımla; bağımlılığı bireyin biyolojik, fiziksel ve ruhsal fonksiyonları üzerinde sorun oluşturarak bireyin dengesini ve düzenini bozan davranışlar bütünüdür şeklinde tanımlamak da mümkündür (Akt. Karaman ve Kurtoğlu, 2009). Konu alanıyla ilgili literatür incelendiğinde bağımlılık kavramının iki temel düzeyde ele alındığı görülmüş olup bu alanlar bir maddeye olan bağımlılık ve bir davranışa olan bağımlılık şeklinde sıralanabilir. Sigara, uyuşturucu, çay, kahve, çikolata vb. şeylere olan bağımlılık madde bağımlılığı kavramı altında ele alınmaktadır. Bir davranışa olan bağımlılık ise bireyin belirli bir davranışı genel kabul sınırlarının dışında, normal dışı düzen ve sıklıkla sergilemesi ile ortaya çıkan bir bağımlılık türüdür. Bu genel dengesizlik hali sonucu bireyde bedensel, ruhsal, psikolojik ve toplumsal yönlerden yapısal ve işlevsel dengesizlikler ortaya çıkması ile bireyin dengesinin bozulması ve bulunduğu ortama uyum sağlayamaması şeklinde tanımlanabilecek bir bağımlılık türüdür (Karaman ve Kurtoğlu, 2009).

İşe bağımlılığın bir diğer önemli kavramı ise “iş” kavramıdır. İlgili alanda çalışan yazarlara göre iş; bireyde bağımlılık oluşturmakta ve bunun sonucunda birey sanki bir ilaçmış gibi sürekli iş ister hale gelmektedir (Apaydın, 2011). Machlowitz (1978) iş’i amaçlı bir etkinlik olarak değerlendirmektedir (Akt. Gürsu, 2016).

Literatürde işe bağımlılık teriminin yerine alternatif pek çok terimin kullanıldığı görülmektedir. Örneğin; Porter (1996) “aşırı çalışma”, “işkoliklik” ve “işe bağımlılık” terimlerini birbirlerinin yerine kullanmıştır (Akt. Gülova vd., 2014). Killinger (1991) “saygıdeğer bağımlılık” ifadesini, Schaefer ve Fassel (1990) ise sadece “bağımlılık” ifadesini kullanmıştır. (Akt. Apaydın, 2011). Ancak genel anlamda iş bağımlılığı ve işkoliklik kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmüştür (Doğan ve Tel, 2011). Bu çalışmada da çoğunlukla “işe bağımlılık” ve “işkoliklik” terimleri benzer anlamlara sahip olarak kabul edilecek olup ilgili araştırmada geçtiği haliyle metinlerde yer alacaktır.

Yaklaşık yarım asırlık bir geçmişe sahip olan işe bağımlılık ya da işkoliklik kavramlarının alanyazındaki yazarlar tarafın farklı tanımları yapılmıştır. İşkoliklik

kavramını ilk olarak Oates (1971) “işe, takıntı düzeyinde bağımlılık” anlamında tanımlamıştır (Akt. Gürsu, 2016). Spence ve Robbins’e (1992) göre; belirtilen tarihten itibaren işe bağımlılık kavramı bilinir hale gelmiş ve alanyazında yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır (Akt. Apaydın, 2011). İlgili kavramın daha geniş tanımını Porter (1996), “iş ve işe yönelik aktivitelerin kişinin yaşamındaki diğer faktörlerin önüne geçmesi ile iş ortamının hiçbir sebeple bırakılamaması” şeklinde yapmıştır (Akt. Gürsu, 2016). Bazı yazarlara göre ise işkoliklik bireyin kendisinden ve sosyal çevresinden kaçmasına neden olan psikolojik bir hastalıktır (Özen Kutanis ve Çakal, 2015). İşkoliklik kavramı ile ilgili akademik anlamda ilk tanım Spence ve Robbins’e (1992) aittir. Bu akademik tanıma göre işkolik bireyler; “işlerine yüksek düzeyde bağımlı, içsel baskı düzeyini düşürmek için işe fazlasıyla güdülenen ve işlerinden düşük düzeyde doyum sağlayan” kişilerdir (Akt. Özdemir ve Arık, 2018).

Robbins ve Judge (2011), çalışanların iş yaşamı ve günlük yaşam arasındaki dengeyi sağlayamayarak iş yaşamlarına daha fazla önem vermeye başlamalarını bir takım sebeplere bağlamışlardır (Akt. Yüksekbilgili ve Akduman, 2016):

- Günümüz teknolojisinde çalışanlar herhangi bir günde veya saatte birçok iletişim kanalı üzerinden (telefon, e-posta, sosyal medya vb.) istenildiği zaman ulaşılabilir durumdadırlar.
- Gelişen iletişim teknolojisi sayesinde çalışanlar işlerini evlerinde, arabalarında veya istedikleri herhangi bir yerde yapabilmektedirler.
- İşletmeler çalışanlarının daha uzun süre çalışmaları konusunda girişimlerde bulunmaktadır.

Thomas (2012)’a göre; iş, kişinin yaşamına hem maddi hem de manevi anlamda değer katan bir etken olmasının yanında hayata dair her şey de demek değildir. Yaptığı işi seven, hâlihazırdaki işini bulduğu için kendini şanslı sayan ve işini kaybetmemek amacıyla çok fazla çalışan bir kişi için iş, hayata dair her şey olmamalıdır, iş yalnızca bireyin yaşamını devam ettirmesi için yaptığı bir faaliyet olarak kalmalıdır (Akt. Yüksekbilgili ve Akduman, 2016):

### 3.2.2. İşe Bağımlılığın Özellikleri ve Bireyler Üzerindeki Etkileri

İşe bağımlılık kavramının olumlu ya da olumsuz bir durum olduğuna dair bir fikir birliği olmamakla birlikte genel olarak olumsuz bir anlama sahip olduğu ifade edilebilir. Ancak genel olarak literatürde işkoliklik olumsuz bir kavram olarak algılanmakta ve işkolikliğin işgöreni, ailesini ve iş ortamını olumsuz olarak etkilediği kabul edilmektedir (Bayraktaroğlu ve Dosaliyeva, 2016).

İşkolikliği olumsuz bir durum olarak ele alan araştırmacılar işkolikliği diğer bağımlılıklarla (alkoli sigara, uyuşturucu vb.) eşdeğer tutmakta ve diğer bağımlılıklarda olduğu gibi bireylerin böyle bir bağımlılığa tutulmalarının sebebinin yaşadıkları olumsuzluk ve başarısızlıklardan kaynaklandığını ve işe bağımlılığın bir kaçış yolu olarak görüldüğünü savunmaktadırlar (Bayraktaroğlu ve Dosaliyeva, 2016). İşkolikliğin, bireyin kendisinden veya sosyal çevresinden kaçışını sağlayan psikolojik bir rahatsızlık olduğunu dile getiren yazarlar vardır (Özen Kutanis ve Çakal, 2015). Bununla birlikte Burke vd. (2006) işkolik bireylerin işlerine karşı olan bu saplantılı bağlılığı kurumsal veya örgütsel etkilerden ziyade içsel ihtiyaçlarından dolayı geliştirdiğini belirtmiştir (Akt. Bayraktaroğlu ve Dosaliyeva, 2016). Temel (2006) bireyin çalıştığı işte çok uzun süreler geçirmesi, çoğunlukla işle meşgul olması ve iş ile bağımlılık derecesinde yakın olması durumunu işkoliklik olarak tanımlamıştır.

İşkolik veya işe bağımlı olarak tanımlanan kişilerin genellikle şu davranışlarda bulunduğu görülmektedir:

(Workaholism: Getting Workaholic Implies Emotional Imbalance, 09.08.2019)

- Hafta sonları ve tatillerde dahi eve iş götürürler.
- Sevdikleri ve konuştukları tek etkinlik onların işidir.
- Haftada 40 saatten fazla çalışırlar.
- İş, onları hayatlarındaki her şeyden daha çok mutlu eder.
- Uykuya ve eğlenceye ayırdıkları zamanı dahi boşa harcanmış olarak düşünürler.
- Boş zamanlarında işle ilgili problemlerle ilgilenirler ve işle bağlantılı hobilere zaman ayırırlar.
- İşkolikler tam sorumluluk alırlar.
- Aileleri ya da arkadaşları onların bir yere tam zamanında gelmelerini beklemekten vazgeçmişlerdir.
- Birçok işkolik, işyerlerinde enerjik ve rekabetçi bir kişi görünümünde iken evlerinde uyuşuk, ilgisiz ve depresif bir tavır sergilerler.
- İşyerindeki diğer kişilere yetki vermede güçlük çekerler. Aksi takdirde o işin yapılamayacağından endişe duyarlar.
- Uzun saatler çalışmanın uygun olup olmayacağını önemsemezler. Çünkü bu durum onlar için fark etmiyor.
- İşten başka öncelikleri olan insanlarla karşı sabır gösteremezler.
- Birçok işkolik, çok çalışmazlarsa işlerini kaybedeceklerinden ya da başarısız olacaklarından korkarlar.
- Normalde işler çok iyi giderken bile endişe içinde olurlar.
- İnsanlar başka bir şey yapmak için onlardan işlerini yapmayı bırakmalarını istediğinde rahatsız olurlar.
- Çok uzun saatler çalıştıklarının, işe çok fazla zaman ayırmalarının aile ilişkilerine zarar verdiğinin farkında olmazlar.
- Araba kullanırken, başkaları ile konuşurken ve hatta dinlenirken dahi işle ilgili durumları düşünürler.
- Öğle yemeği saatlerinde yemek yememeyi tercih ederler ve hatta yemek yerken bile işle ilgili konularla ilgilenirler.

İşkolikleri ve işkoliklik özelliklerini inceleyen başka bir araştırmada; işkolikliği çeşitli açılardan inceleyen Scott vd. (1997), işkoliklik özelliklerini 3 duruma göre sınıflandırmıştır. İşkolikler, fazla çalışıp çalışmamaları kendi tercihlerine bırakılmış olsa da; i) zamanlarının önemli bir kısmını işle ilgili aktivitelerinde geçirerek önemli sosyal, ailevi ve dinlenme faaliyetlerini genellikle ihmal etmekte; ii) işte bulunmadıkları zamanlarda dahi sürekli olarak işi düşünmekte; iii) beklenilenden çok daha fazla çalışmaktadırlar (Akt. Yavuz Tabak vd., 2018).

Pathak (2011) genellikle toplumlarda ve çoğu örgütlerde çalışanların işkolik (işe bağımlı) olmaları olumlu bir durum olarak kabul edilip destekleneceğini ifade etmiştir. Haftada 60 saat ve üzerinde çalışmak, sürekli ekstra mesaiye kalmak, her zaman ve her yerde işi düşünmek ve hatta senelik izine çıkmamak gibi bilindik işkolik davranışlarının tüm çalışanların benimsemesi gereken olumlu bir davranış olarak algılanması esasen doğru olmayan bir olgudur (Akt. Yüksekbilgili ve Akduman, 2016).

İlgili alanyazında, işkolik olan kişilerin veya işkolik adaylarının eğitim seviyelerinin genellikle yüksek olduğu (Chamberlin ve Zhang, 2009), çoğunlukla kendi işlerini yaptıkları (Tarisa vd., 2008) ayrıca yönetici oldukları (Porter, 2001) yönünde araştırmalar mevcuttur (Akt. Serçeoğlu ve Selçuk, 2016).

### 3.2.3. İşe Bağımlılık Kuramları

İşe bağımlılık (işkoliklik); bağımlılık, öğrenme, örtük özellik ve aile sistem kuramları olmak üzere dört temel başlıkta ele alınmaktadır (Apaydın, 2011). Aşağıda bu kuramlar, işe bağımlılık kavramı ile karşılaştırılmalı olarak ele alınmıştır.

#### 3.2.3.1. Bağımlılık Kuramı

Smith ve Seymour (2004) bağımlılık olgusunu; “dürtü, kontrol kaybı ve olumsuz sonucuna rağmen kullanmaya devam etme” şeklinde ayırt edici özellikleri olan bir hastalık türü olarak ele almışlardır. Bu özelliklerle ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda özetlenmiştir (Akt. Apaydın, 2011):

- Dürtü: Alkol, uyuşturucu, sigara, kahve bağımlılığında belirli aralıklarla ve düzenli olarak madde kullanımı vardır.
- Kontrol Kaybı: Birey bağımlılık duyduğu maddeyi bir süreliğine de olsa bırakabilmekte ancak belirli bir zaman sonra takıntılı davranışa geri dönmektedir.
- Olumsuz Sonucuna Rağmen Kullanmaya Devam Etme: Madde kullanımı sonucu bireyin; sağlık problemleri, yaptığından utanç duyma, aile baskılarına maruz kalma, ayıplanma ve aşağılanma duygusunun yaşanması, ekonomik ve yasal problemler yaşamasına rağmen madde kullanımına devam etmesi durumudur.

Yazarların genelinin düşüncesine göre bağımlıların, bağımlı oldukları maddeden istedikleri anda çok kolay bir şekilde kurtulabileceklerine inandıkları ancak gerçekte bu kadar kolay başaramadıkları ifade edilmektedir. Bağımlılık bir hastalık olmasına rağmen bu bireyler tarafından böyle kabul edilmediği için bu şekilde bir yanılgıya düşmektedirler. Bütün bağımlı bireylerde bu yanılgı ortaya çıkmakta ve sonrasında bağımlılıktan kurtulma çabaları olumsuzlukla sonuçlanmaktadır. (Apaydın, 2011).

Oates (1971) işe bağımlılığın olumsuz etkilerinin alkoliklik gibi bireyde ortaya çıkardığı olumsuz etkiler gibi doğrudan görülmemesi yönüyle diğer bağımlılıklardan ayrıldığını ancak diğer bağımlılık türleri gibi bireye, bireyin ailesine ve bireyin yer aldığı kurumsal yapıya zararlı etkileri olduğunu belirtmektedir. Şekil 3.5’te Porter (1996) alkoliklikle işe bağımlılığı karşılaştırmaktadır (Akt. Apaydın, 2011).

Özellikler	Alkolik olarak gösterilen	İşe bağımlı olarak gösterilen
Seçilen bağımlılık yapıcı davranışın aşırı olması ve diğer alanları ihmal etmek	Aileyi, kişisel ilişkileri ve diğer sorumlulukları ihmal etmek	Aileyi, kişisel ilişkileri ve diğer sorumlulukları ihmal etmek
Kimlik kaygısı Öz- kavram (self-concept) Öz- saygı (self-esteem) Öz- yeterlik (self-efficacy) Öz- farkındalık (self-awareness)	İçtiği zaman daha güçlü veya daha sosyal olduğuna inanmak; hissizleşmek için içmek veya duygulardan sakınmak	Kendini daha iyi hissetmek için çalışmayı kullanmak; hissizleşmek için çalışmak veya duygulardan sakınmak
Katı düşünce İnatçı/kalıplaşmış Değişimle ilgili olmayan	Kişinin kendisinden veya başkalarından gerçekçi olmayan beklentiler içinde olması, hayal kırıklığından uzaklaşmak için veya baş etmek için içmek	Çalışma ayrıntıları hakkında mükemmellik; kontrol gereksiniminin yüksek olması; takım üyesi olmakta veya takım üyelerine yetki aktarmakta isteksizlik
Alkol alınmıyorsa veya çalışılmıyorsa kaçınma belirtisi	Alkol alınmıyorsa endişe ve fiziksel kaçınma belirtisi	Çalışmaya dâhil değilse endişe ve fiziksel kaçınma belirtisi
Artan hoşgörü	İyi duygular hissetmek ve diğer duyguları engellemek için giderek artan oranda alkol alma ihtiyacı duymak	Öz - saygının artması ve kötü duyguları engellemek için daha fazla çalışma ihtiyacı duymak
Problemi inkâr etmek	Aksi iddia edilemez kanıtla yüzleşene kadar problemi kendisinin dışında görmek	Diğerlerinin itirazlarını dengelemesi için toplumsal ve/veya işyeri bildirimlerini kullanmak

Kaynak: Porter, G. (1996). Organizational impact of workaholism: suggestions for researching the negative outcomes of excessive work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1 (1), 72.

Şekil 3.5. Alkolik Olarak Kabul Edilen Davranışlarla İşe Bağımlılık Olarak Kabul Edilen Davranışların Karşılaştırılması (Porter, 1996)

Şekil 3.5'e göre alkolik birey ile işe bağımlı (işkolik) bireyin ortak özellikleri; aile ilişkilerini, diğer bireylerle olan kişisel ilişkileri ve diğer sorumluluklarını ihmal etmeleri; bireyin yaşamında yer alan sorunlardan kaçmak, bu sayede kendini daha iyi hissetmek ve duygularını kontrol edebilmek için işi veya alkolü bir araç olarak kullanmaları; mükemmel olma isteği ve problemi kendisinden çok dış faktörlerde aramak olarak görülmektedir.

### 3.2.3.2. Öğrenme Kuramı

McMillan'a (2001) göre işe bağımlılık kavramıyla ilgili başka bir kuram öğrenme kuramıdır (Akt.: Apaydın, 2011). Öğrenme genel bir tanımla, belli durumlar ve sorunlar karşısında tepki ve davranış oluşturma, gerektiğinde bunları değiştirip yenilerini edinebilme yeteneğidir (Alkan, 2013).

Öğrenme kuramı genel olarak üç modeli (klasik koşullanma yoluyla öğrenme, sosyal öğrenme, edimsel öğrenme) kapsamaktadır. Yazarlar işe bağımlılığı genellikle edimsel öğrenme ile sınırlandırmaktadır. İşe bağımlılık kavramı, edimsel öğrenme kuramı içinde, şartlı öğrenme yoluyla edinilen ve kalıcılığı yüksek olan davranışlar olarak tanımlanmakta ve bu bağlamda işe bağımlılık, başka bir tabirle işkoliklik gönüllü olarak daha fazla çalışmak, akran grubunun olumlu dönütlerini almak ve gelecekte yapılacak davranışların işe bağımlı olma olasılığını artırmak olarak açıklanabilir (Apaydın, 2011).

### **3.2.3.3. Örtük Özellik Kuramı**

Senholzi (2005), işe bağımlılığın temel ilkeleriyle ilgili olarak literatürde bir görüş birliğinin olmaması, işe bağımlılık olgusunun durumsal mı yoksa kişinin örtük kişilik özellikleriyle mi ilgili olduğu konusunda tartışmalara yol açtığını belirtmiştir (Akt. Apaydın, 2011). Bazı yazarlara göre işe bağımlılığın aynı zamanda bireyin örtük özellikleriyle de ilgili olabileceği ve aynı anda birden fazla iş yapılırken ortaya koyulan kararlılık ve yaşanan stres gibi dışsal uyarıcılarla güçlenen örtük özellikler altında açıklanmaktadır (Apaydın, 2011).

### **3.2.3.4. Aile Sistem Kuramı**

İnsanlığın tarihi kadar eski bir toplumsal birim olan “aile” kavramı, farklı değişimler içine girerek yapısal ve biçimsel değişimlere uğrasa da içinde bulunduğumuz yüzyılda önemini korumuş ve farklı açılardan pek çok tartışmanın yapıldığı odak bir nokta haline gelmiştir (Hallaç ve Öz, 2014). Toplumsal alanda bu kadar aktif rol alan bir aile yapısı üzerine geliştirilmiş birtakım kuramlar vardır. Bu kuramlardan biri aile sistem kuramıdır. Glade (2005), Murray Bowen tarafından geliştirilen aile sistem kuramının, evlilik ve aile terapisi alanında önemli bir kuram olarak kabul edildiğini belirtmektedir (Akt. Apaydın, 2011).

Burke vd. (2006) işe bağımlılık kavramını açıklarken aile sistem kuramından faydalanmaktadır. Aile sistem kuramına göre aile bireyleri arasındaki davranış biçimleri nesilden nesile aktarılmaktadır. Burke vd. (2006) bu kültür aktarımından işe bağımlılığın da etkilenmiş olabileceğini iddia etmektedir (Akt. Apaydın, 2011). İlgili literatür üzerine çalışan yazarlar, işe bağımlılık belirtileri gösteren bir anne veya baba veya her ikisinin davranış biçimlerinin çocuk tarafından örnek alınabileceğini düşünmektedir (Apaydın, 2011).

## 4. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan analiz yöntemleri sunulmuştur.

### 4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, Kahramanmaraş iline bağlı tüm ilçelerde görev yapan öğretmenlerin, eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve hangi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Araştırmada, yalnızca var olan durumun tespit edilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Araştırma nicel bir araştırma olup tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri, araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan belirlenen bir duruma yönelik olarak geçmişte veya günümüzde var olan değişkenler üzerinde belirli bir örneklem gruptan veri toplanması yoluyla yapılan çalışmalardır. Tarama modelleri, çalışma şekillerine göre kendi içinde farklı türlere ayrılmaktadır. İlişkisel tarama modeli de tarama modelleri kapsamında değerlendirilmektedir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok değişkenin birlikte değişim durumlarını ve bu değişimin derecesini ortaya koyan araştırma türleridir (Karasar, 2005).

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin, eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, araştırmanın genel tarama modeli çeşitlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlendiğini göstermektedir. Mevcut araştırmada üzerinde araştırma yapılan örneklem grup, araştırma evrenini yeterli seviyede temsil eden bir grup olduğu için, mevcut araştırmanın sonuçlarının genellenebilir olduğu söylenebilir.

### 4.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde, Kahramanmaraş iline bağlı tüm ilçelerdeki kamu kurumlarında görev yapan toplam 13590 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden biri olarak kabul edilen basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesidir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmanın örneklemini ise bu yöntemle seçilen 707 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar 26 farklı branştaki öğretmenlerden oluşmaktadır.

Basit seçkisiz örnekleme formülüne göre %95 güven aralığı ve 0,05 hata payına sahip olmak üzere, evren büyüklüğü 13590 olan araştırmalarda örneklem sayısının en az 373 olması gerekmektedir.

Örnekleme hesabında kullanılan formül aşağıda verilmiştir (Karasar, 2014).

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



Denklem 1 'de kullanılan simgeler;

- n : Örneklembüyükülüğü  
N : Evren büyükülüğü  
t : Belirli bir anlamlılık düzeyinde t tablosuna göre bulunan teorik değer  
p : İncelenen olayın gerçekleşme olasılığı  
q : İncelenen olayın gerçekleşmeme olasılığı  
d : Hata payı

anlamalarını ifade etmektedir.

Araştırmanın % 95 güven aralığında ve 0,05 örnekleme hatası ile teorik t değeri 1.96 'ya denk gelmektedir. Araştırma verileri denklem 1 'de yerine konulduğunda;

$$n = \frac{13590 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05)^2 \times (13590 - 1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}$$

$$n = \frac{13051,836}{34,9329} = 373,6258$$

Hesaplamalar sonucuna göre 13590 kişilik evreni temsil edebilecek örneklem sayısının en az 373 olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise Kahramanmaraş ili genelinden 707 öğretmen katılımcı olarak örnekleme dâhil edilmiştir.

Tablo 4.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Analizi

	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	383	54.2
	Erkek	324	45.8
Medeni Durum	Evli	556	78.6
	Bekâr	151	21.4
Yaş	20 – 30 Yaş	225	31.8
	31 – 40 Yaş	352	49.8
	41 yaş ve üzeri	130	18.4
Eğitim Durumu	Ön Lisans ve Lisans	618	87.4
	Lisansüstü	89	12.6
Hizmet Süresi	1 – 5 Yıl	200	28.3
	6 – 10 Yıl	202	28.6
	11 – 15 Yıl	138	19.5
	16 – 20 Yıl	86	12.2
	21 yıl ve üzeri	81	11.5
Branş	Sayısal Branşlar	251	35.5
	Sözel Branşlar	456	64.5
Kurum Düzeyi	Anaokulu	22	3.1
	İlkokul	80	11.3
	Ortaokul	424	60.0
	Lise	181	25.6
Görev Yaptığı Yerleşim Yeri	Merkez Dışı	256	36.2
	İl Merkezi	451	63.8

Tablo 4.1’de katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, branş, kurum düzeyi ve görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü değişkenlerine ait frekans analizi sonuçları yer almaktadır. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde katılımcıların 383’ünün kadın (% 54.2), 324’ünün (% 45.8) ise erkek olduğu görülmüştür. Katılımcıların medeni durumlarına ilişkin frekans analizi sonuçlarına göre ise öğretmenlerin 556’sının evli (% 78.6) ve 151’inin de bekâr (% 21.4) olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine ilişkin frekans analizi sonuçlarına göre ise öğretmenlerin 225’inin (% 31.8) 20–30 yaş aralığında, 352’sinin (% 49.8) 31-40 yaş aralığında ve 130’unun da (% 18.4) 41 yaş ve üzeri yaşta oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim durumu değişkenlerine ilişkin frekans analizi sonuçlarına göre 618’inin (% 87.4) ön lisans veya lisans mezunu, 89’unun (% 12.6) ise yüksek lisans veya doktora mezunu oldukları tespit edilmiştir. Hizmet süresi değişkenine göre ise katılımcıların 200’ünün (% 28.3) 1-5 yıl aralığında, 202’sinin (% 28.6) 6-10 yıl aralığında, 138’inin (% 19.5) 11-15 yıl aralığında, 86’sının (% 12.2) 16-20 yıl aralığında ve 81’inin (% 11.5) 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Branş değişkenine göre incelendiğinde de katılımcıların 251’inin (% 35.5) sayısal alanda bir branşa, 456’sının ise (% 64.5) sözel alanda bir branşa sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların çalıştıkları kurum düzeyine ilişkin analiz sonuçlarında ise 22’sinin (% 3.1) anaokulunda, 80’inin (% 11.3) ilkokulda, 424’ünün (% 60.0) ortaokulda ve 181’inin (%25.6) lisede çalıştığı görülmüştür. Katılımcıların çalıştıkları kurumların bulunduğu yerleşim yeri birimi türü değişkenine ilişkin analiz çalışmaları sonucunda ise 256’sının (% 36.2) merkez dışı yerleşim birimlerinde, 451’inin (% 63.8) ise il merkezinde görev yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

### 4.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölüm, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgilerden oluşmaktadır.

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” (EK-4) ve Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)” (EK-5) ile Bryan Robinson tarafından 1989 yılında geliştirilen ve Apaydın (2011) tarafından Türkçe’ye çevirisi ve uyarlaması yapılan “İşe Bağımlılık Ölçeği” (EK-6) kullanılmıştır.

Ölçeklerin araştırma kapsamında kullanılabilmesi için araştırmacılardan gerekli izinler (EK-2 ve EK-3) alınmıştır. Ayrıca araştırma doğrultusunda veri toplama araçlarının örneklem grup üzerinde uygulanabilmesi için Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gerekli başvurular yapılmış ve izinler (EK-1) alınmıştır.

Öğretmenlerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu bilgi formu ile çalışmanın hedefine uygun olarak katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, branş, çalıştığı kurum düzeyi ve görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü gibi bilgileri elde edilmiştir. Böylece araştırma verilerinin elde edildiği grubun betimlenmesi amaçlanmıştır. Kişisel Bilgi Formu Ek – 4’te sunulmuştur.

#### 4.3.1. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerini belirlemek amacıyla Akın ve Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ)” kullanılmıştır. Bu ölçekte öğretmenlerin kendi görüşlerine ilişkin eğitime inanma düzeylerini ifade etmede kullanabilecekleri bazı ifadeler yer almaktadır. Katılımcı öğretmenlerin her bir ifadeyi okumaları ve genel olarak kendilerine uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir.

Ölçek 25 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ters maddesi bulunmamaktadır. Toplam 4 boyuttan oluşuyor olup boyutları; 12 maddeden oluşan “Toplumsallaştırma” (12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24 ve 25), 5 maddeden oluşan “Bireysel Farklılıklar” (5, 6, 7, 8 ve 10), 5 maddeden oluşan “Çok Yönlü Gelişim” (1, 2, 3, 4 ve 11) ve 3 maddeden oluşan “Üst Öğrenime Hazırlama” (9, 17 ve 18)’ dir. Boyutların tamamı eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bireye kazandırması beklenen davranışları ele almaktadır. Ölçeğin “Toplumsallaştırma” boyutu için “Öğrencilere etik değerlerin benimsetildiğine inanıyorum” maddesi, “Bireysel Farklılıklar” boyutu için “Öğrencilerin yeteneklerine uygun bir eğitim verildiğine inanıyorum” maddesi, “Çok Yönlü Gelişim” boyutu için “Öğrencilere milli ve manevi değerlerin kazandırıldığına inanıyorum” maddesi ve “Üst Öğrenime Hazırlama” boyutu için de “Öğrencilerin her alanda okuryazar bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum” maddesi örnek olarak verilebilir.

Ölçek 5’li likert tipinde düzenlenmiş olup, 1 numaralı değer “Hiç Katılmıyorum” ifadesine, 2 numaralı değer “Çok Az Katılıyorum” ifadesine, 3 numaralı değer “Orta Düzeyde Katılıyorum” ifadesine, 4 numaralı değer “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve 5 numaralı değer “Tamamen Katılıyorum” ifadesine karşılık gelmektedir.

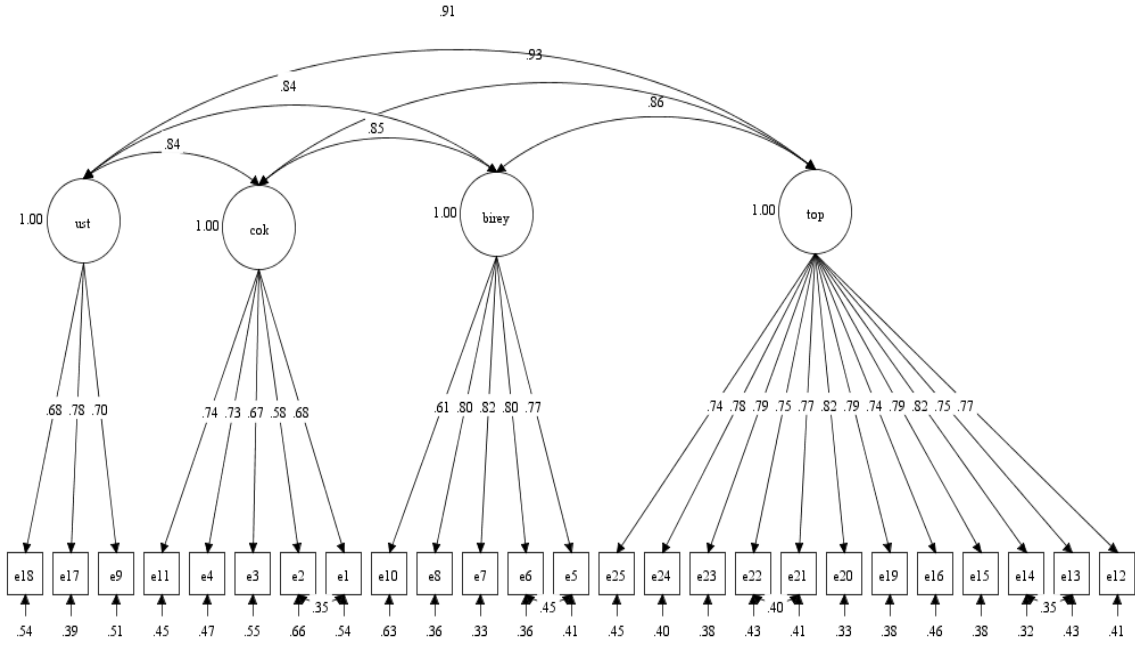
Tablo 4.2. Katılımcıların İfadelere Katılma Düzeylerini Belirleyen Puan Sınırları

İfadeler	Değer	Sınırlar
Hiç Katılmıyorum	1	1.00 – 1.80
Çok Az Katılıyorum	2	1.81 – 2.60
Orta Düzeyde Katılıyorum	3	2.61 – 3.40
Büyük Ölçüde Katılıyorum	4	3.41 – 4.20
Tamamen Katılıyorum	5	4.21 – 5.00

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, ölçekte verilebilecek en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 olarak görülmektedir. Örneğin; “Öğrencilerin ruhsal yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum” ifadesine “Tamamen Katılıyorum (5)” şeklinde işaretleme yapan bir katılımcı, eğitim faaliyetlerinin çocukların ruhsal açıdan sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiklerine olan yüksek inancını ifade ederken, “Orta Düzeyde Katılıyorum (3)” seçeneğini işaretleyen bir katılımcı eğitim faaliyetlerinin çocukların ruhsal açıdan sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiklerine olan inanca orta düzeyde katılım sağladığı anlamı çıkmakta ve aynı maddeye “Hiç Katılmıyorum (1)” cevabını veren katılımcının bu düşünceye herhangi bir yönden katılmadığı anlamı çıkarılmaktadır.

Akın ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; “Toplumsallaştırma” boyutunda  $\alpha=0.94$ , “Bireysel Farklılıklar” boyutunda  $\alpha=0.88$ , “Çok Yönlü Gelişim” boyutunda  $\alpha=0.87$  ve “Üst Öğrenime Hazırlama” boyutunda  $\alpha=0.69$  olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ise iç tutarlılık değerleri; “Toplumsallaştırma” boyutunda  $\alpha=0.95$ , “Bireysel Farklılıklar” boyutunda  $\alpha=0.87$ , “Çok Yönlü Gelişim” boyutunda  $\alpha=0.83$ , “Üst Öğrenime Hazırlama” boyutunda  $\alpha=0.76$  ve ölçeğin toplamı için  $\alpha=0.96$  olarak elde edilmiştir.

Ölçeğin geçerliğini test etmek için Mplus 7.4 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen model sonucunda uyumluluk indekslerine bakılmıştır. Kline (2015)’ a göre; elde edilen bulgular sonucunda RMSEA ve SRMR değerleri 0.08’den düşük ve CFI ve TLI değerleri .90’dan büyük olduğundan dolayı modelin kabul edilebilir olduğu sonucuna varılmıştır (CFI=0.93; TLI=0.92; RMSEA=0.07; SRMR=0.04). Ölçeğin modeli Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

#### 4.3.2. İşe Bağımlılık Ölçeği

1989 yılında Bryan Robinson tarafından geliştirilen “İşe Bağımlılık Ölçeği (Work Addiction Risk Test = WART)” araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanmış ve “İşe Bağımlılık Ölçeği (İBÖ)” olarak belirtilmiştir. İşe bağımlılık ölçeği orijinal formatında 25 madde bulunmaktadır. Ancak dönüşüm yapıldıktan sonra 22 maddeye düşürülmüştür. İBÖ ölçeği aracının dönüştürülmüş hali 4 boyuttan oluşuyor olup boyutları; 8 maddeden oluşan “İş Takıntısı (2, 4, 5, 6, 12, 15, 16 ve 17)”, 7 maddeden oluşan “Kontrol (1, 3, 9, 10, 13, 14 ve 19)”, 5 maddeden oluşan “İletişimin Zarar Görmesi / Kendini Özümseme (11, 18, 20, 21 ve 22)” ve iki maddeden oluşan “Kendine Değer Verme (7, 8)” dir.

İşe Bağımlılık Ölçeğinde maddelere ilişkin tepkileri saptamak üzere 4’lü likert tipi ölçek kullanılmıştır. “hiçbir zaman=1, bazen=2, sık sık=3, her zaman=4” ifadelerine karşılık gelmektedir.

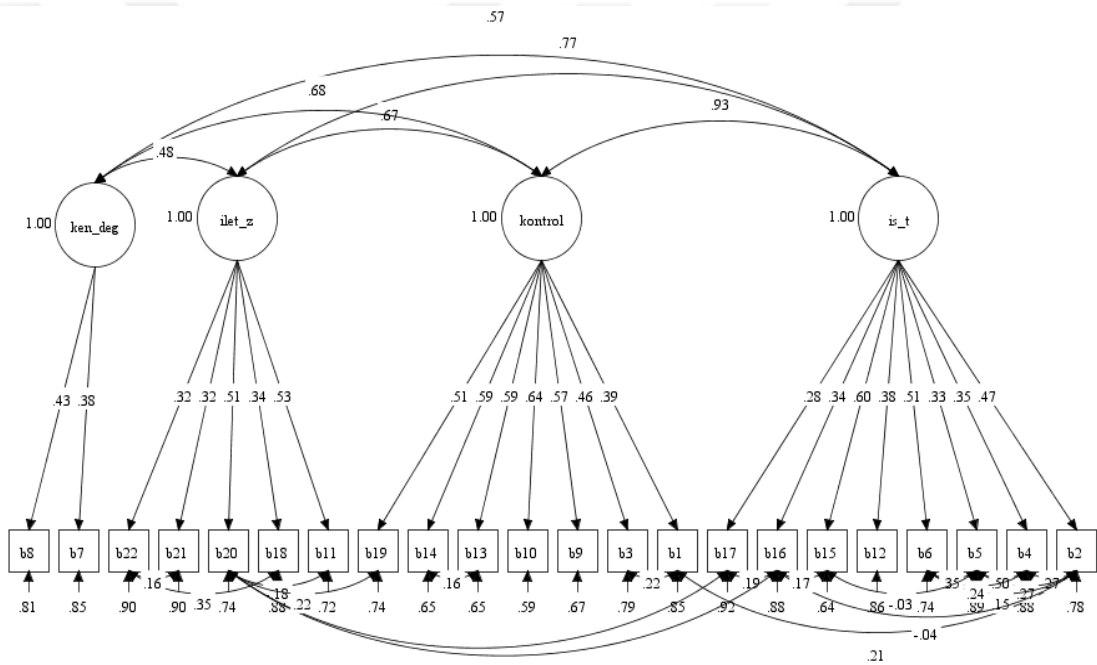
Tablo 4.3. Katılımcıların İfadelere Katılma Düzeylerini Belirleyen Puan Sınırları

İfadeler	Değer	Sınırlar
Hiçbir Zaman	1	1.00 – 1.75
Bazen	2	1.76 – 2.50
Sık Sık	3	2.51 – 3.25
Her Zaman	4	3.26 – 4.00

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, ölçekte verilebilecek en düşük puan 1 ve en yüksek puan 4 olarak görülmektedir. Örneğin “Çalışmadığımda rahat olmak benim için zordur.” maddesine “hiçbir zaman (1)” şeklinde işaretleme yapan bir katılımcının bu düşünceye herhangi bir yönden katılmadığı anlamı çıkarılmaktadır. Benzer şekilde bu maddeye “her zaman (4)” şeklinde işaretleme yapan bir katılımcının da bu düşünceye birçok yönden katıldığı anlamına ulaşılmaktadır.

Mevcut çalışmada iç tutarlık değerleri; “İş Takıntısı” boyutunda  $\alpha=.72$ , “Kontrol” boyutunda  $\alpha=.75$ , “İletişimin Zarar Görmesi” boyutunda  $\alpha=0.86$ , “Kendine Değer Verme” boyutunda  $\alpha=0.77$  ve ölçeğin toplamı için  $\alpha=0.83$  olarak elde edilmiştir.

Ölçeğin geçerliğini test etmek için Mplus 7.4 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen model sonucunda uyumluluk indekslerine bakılmıştır. Kline (2015)' a göre; elde edilen bulgular sonucunda RMSEA ve SRMR değerleri 0.08'den düşük ve CFI ve TLI değerleri .90'dan büyük olduğundan dolayı modelin kabul edilebilir olduğu sonucuna varılmıştır (CFI=0.91; TLI=0.90; RMSEA=0.05; SRMR=0.05). Ölçeğin modeli Şekil 4.2'de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. İşe Bağımlılık Ölçeği için Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

#### 4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 11 ilçede çalışan farklı branşlardaki 707 öğretmen oluşturmaktadır. Uygulama öncesinde Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izinleri alınmıştır. İzinler hakkında yapılan iletişim mektupları Ek - 1'de yer almaktadır. Ayrıca veri toplama araçlarının araştırmada kullanılabilmesi için “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği”nin geliştirilmesi çalışmalarını yapan Akın ve Yıldırım (2015) ve “İşe Bağımlılık Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlama çalışmalarını yapan Apaydın’dan (2011) gerekli kullanım izinleri e-posta yoluyla (EK-2 ve EK-3) alınmıştır. Araştırmacı tarafından ilgili okullara gidilerek uygulama ile ilgili öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmış ve ölçme araçları katılımcılara dağıtıldıktan sonra soruları doğru bir şekilde cevaplamaları sağlanmıştır.

#### 4.5. Verilerin Analizi

Çalışmada eğitime inanma ve işe bağlılık düzeyleri ölçeklerinden elde edilen veriler SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Birinci ve ikinci araştırma sorularının cevabını bulmak için betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Üçüncü ve dördüncü araştırma sorusunu cevaplamak için bağımlı değişkenler olan “Eğitime İnanma” ve “İşe Bağlılık” düzeylerinin dağılımının normal olup olmadığı bulmak için çarpıklık katsayısı hesaplanmıştır. Gerek ölçeklerin genel boyutu gerek alt boyutları için bu değer -1 ile +1 arasında olduğundan öğretmenlerin “eğitime inanma” ve “işe bağlılık” düzeylerinin normal olarak dağıldığı bulunmuştur (Büyüköztürk vd. 2017). Üçüncü ve dördüncü araştırma sorusunda parametrik/parametrik olmayan testlerin kullanılacağını belirlemek için Levene’s homojenlik testi uygulanmış, bu testin sonucuna göre bağımsız örnek t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann Whitney – U testi, Kruskal Wallis testi ve Post Hoc (LSD) testi kullanılmıştır. Beşinci araştırma sorunun cevabını bulmak için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

## 5. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

### 5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin belirlenmesidir. Katılımcıların eğitime inanma düzey ortalamaları her bir madde için ayrı ayrı ve ölçek geneli olarak Tablo 5.1’de verilmiştir.

Tablo 5.1. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri

Sıra	Maddeler	$\bar{X}$	ss
Eİ-1	Öğrencilerin ruhsal yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	2.76	.93
Eİ-2	Öğrencilerin fiziksel yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	3.01	.96
Eİ-3	Öğrencilerin sosyal yönden geliştirildiğine inanıyorum.	2.71	.99
Eİ-4	Öğrencilere milli ve manevi değerlerin kazandırıldığına inanıyorum.	2.83	1.02
Eİ-5	Öğrencilerin yeteneklerine uygun bir eğitim verildiğine inanıyorum.	2.06	.96
Eİ-6	Öğrencilerin becerilerine uygun ortamlar hazırlandığına inanıyorum.	2.12	.95
Eİ-7	Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığına inanıyorum.	2.26	1.00
Eİ-8	Öğrencilerin gerçek hayata hazırlandığına inanıyorum.	2.25	.97
Eİ-9	Öğrencilerin üst öğrenime en iyi biçimde hazırlandığına inanıyorum.	2.54	1.02
Eİ-10	Öğrencilere fırsat eşitliği sağlandığına inanıyorum.	2.71	1.16
Eİ-11	Öğrencilere Türkçeyi düzgün kullanma becerisini kazandırıldığına inanıyorum.	2.80	1.01
Eİ-12	Öğrencilere etik değerlerin benimsetildiğine inanıyorum.	2.68	1.01
Eİ-13	Öğrencilerin memleket sorunlarına duyarlı bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	2.47	1.02
Eİ-14	Öğrencilerin topluma yararlı birer vatandaş olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	2.72	.93
Eİ-15	Öğrencilerin her alanda üretken bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	2.22	.91
Eİ-16	Öğrencilerin bilinçli birer tüketici olarak yetiştirildiğini düşünüyorum.	2.36	.94
Eİ-17	Öğrencilerin her alanda okuryazar bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	2.48	.99
Eİ-18	Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda donanımlı olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	2.74	1.00
Eİ-19	Öğrencilere çevre bilinci kazandırıldığına inanıyorum.	2.65	.97
Eİ-20	Öğrencilerin ülke kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	2.51	.91
Eİ-21	Öğrencilerin öğrenmekten keyif alan bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	2.38	.94
Eİ-22	Öğrencilerin mutlu birer birey haline getirildiğine inanıyorum.	2.45	.95
Eİ-23	Öğrencilere olumlu kişilik özellikleri kazandırıldığına inanıyorum.	2.73	.94
Eİ-24	Öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandırıldığına inanıyorum.	2.36	.95
Eİ-25	Öğrencilerin devleti koruma bilincine sahip bireyler olarak yetiştirildiğine inanıyorum.	2.90	1.02
	<b>Genel</b>	2.55	.71



Tablo 5.1’de yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre eğitime inanma düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir ( $\bar{X}=2.55$ ). Araştırmaya katılan öğretmenler en çok “Öğrencilerin fiziksel yönden sağlıklı birer birey olarak yetiştirildiğine inanıyorum.” maddesine ( $\bar{X}=3.01$ ), en az ise “Öğrencilerin yeteneklerine uygun bir eğitim verildiğine inanıyorum.” maddesine ( $\bar{X}=2.06$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir.

## 5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5.2’de verilmiştir.

Tablo 5.2. Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeyleri

Sıra	Maddeler	$\bar{X}$	ss
İB-1	Birini beklemek zorunda olduğumda ya da bir şeyin yapılması çok zaman aldığımda sabırsızlanırım.	2.67	.80
İB-2	Telaş içinde ve zamana karşı bir yarış halindeyimdir.	2.55	.85
İB-3	Herhangi bir işin ortasında rahatsız edildiğimde sinirlenirim.	2.65	.83
İB-4	Hep meşgulümdür.	2.58	.75
İB-5	Kendimi aynı anda iki ya da üç iş yaparken bulurum.	2.52	.82
İB-6	Kaldıramayacağım yükün altına girerek kendimi fazlasıyla yorarım.	2.32	.86
İB-7	Yaptığım şeylerin somut sonuçlarını görmek benim için çok önemlidir.	3.45	.71
İB-8	İşimin yapılmasından ziyade sonucuyla daha çok ilgilenirim.	2.33	.87
İB-9	Bana, sanki işler yeterince hızlı ilerlemiyor ya da yapılmıyor gibi gelir.	2.36	.73
İB-10	İşler istediğim şekilde gitmediğinde ya da istediğim şekilde çözüme kavuşturulmadığında öfke nöbetine kapılırım.	1.78	.78
İB-11	Yanıtını aldığım halde bile farkında olmadan aynı soruyu defalarca sorduğum olur.	1.58	.64
İB-12	Mesai arkadaşlarım işlerini bitirdiklerinde bile ben hala işe devam ediyorum.	1.96	.72
İB-13	İnsanlara, benim mükemmellik standartlarımı karşılamadığında kızarırım.	1.79	.80
İB-14	Kontrol edemediğim durumlarda canım sıkılır.	2.41	.75
İB-15	Çalışırken kendimi, belirlediğim bitirme zamanının baskısı altında bulurum.	2.37	.82
İB-16	Çalışmadığımda rahat olmak benim için zordur.	2.50	.88
İB-17	Çalışmaya, arkadaşlarla vakit geçirmekten, hobilerle uğraşmaktan veya boş zaman etkinliklerinden daha çok zaman ayırırım.	2.43	.82
İB-18	Tüm ayrıntıları düşünmeden hemen işe başlarım.	1.74	.75
İB-19	İşimde yaptığım en küçük hata bile canımı sıkır.	2.55	.86
İB-20	Sevdiklerim ve arkadaşlarıma ayırdığımdan daha çok işime düşünce, zaman ve enerji harcarım.	2.41	.82
İB-21	Doğum günü, buluşmalar, yıldönümleri ve bayramları unutturum.	1.85	.83
İB-22	Enine boyuna düşünmeden önemli kararlar veririm.	1.54	.68
	<b>Genel</b>	2.29	.37

Tablo 5.2’de yer alan bulgular incelendiğinde öğretmenlerin işe bağımlılık düzeyleri ortalaması 2.29 bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler en çok “Yaptığım şeylerin somut sonuçlarını görmek benim için çok önemlidir.” maddesine ( $\bar{X}=3.45$ ), en az ise “Enine boyuna düşünmeden önemli kararlar veririm.” maddesine ( $\bar{X}=1.54$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir.

### 5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, branş, kurum düzeyi ve görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

#### 5.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene’s testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.3’te verilmiştir.

Tablo 5.3. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene’s Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene’s Test	
	F	p
Toplumsallaştırma	1.973	.161
Bireysel farklılıklar	1.194	.275
Çok yönlü gelişim	.005	.942
Üst öğrenime hazırlama	.057	.812
Genel Eğitime İnanma	1.247	.264

Tablo 5.3’te Levene’s testi ile dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda toplumsallaştırma (Levene’s  $F=1.973$ ), bireysel farklılıklar (Levene’s  $F=1.194$ ), çok yönlü gelişim (Levene’s  $F=.005$ ), üst öğrenime hazırlama (Levene’s  $F=.057$ ) ve genel eğitime inanma ( $F=1.247$ ) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 5.4’te verilmiştir.

Tablo 5.4. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p																																												
Toplumsallaştırma	Kadın	383	2.58	.78	705	1.741	.083																																												
	Erkek	324	2.48	.74				Bireysel Farklılıklar	Kadın	383	2.31	.83	705	1.084	.279	Erkek	324	2.25	.80	Çok Yönlü Gelişim	Kadın	383	2.87	.75	705	1.763	.078	Erkek	324	2.77	.76	Üst Öğrenime Hazırlama	Kadın	383	2.58	.83	705	-.360	.719	Erkek	324	2.60	.82	Genel Eğitime İnanma	Kadın	383	2.58	.73	705	1.467	.143
Bireysel Farklılıklar	Kadın	383	2.31	.83	705	1.084	.279																																												
	Erkek	324	2.25	.80				Çok Yönlü Gelişim	Kadın	383	2.87	.75	705	1.763	.078	Erkek	324	2.77	.76	Üst Öğrenime Hazırlama	Kadın	383	2.58	.83	705	-.360	.719	Erkek	324	2.60	.82	Genel Eğitime İnanma	Kadın	383	2.58	.73	705	1.467	.143	Erkek	324	2.50	.70								
Çok Yönlü Gelişim	Kadın	383	2.87	.75	705	1.763	.078																																												
	Erkek	324	2.77	.76				Üst Öğrenime Hazırlama	Kadın	383	2.58	.83	705	-.360	.719	Erkek	324	2.60	.82	Genel Eğitime İnanma	Kadın	383	2.58	.73	705	1.467	.143	Erkek	324	2.50	.70																				
Üst Öğrenime Hazırlama	Kadın	383	2.58	.83	705	-.360	.719																																												
	Erkek	324	2.60	.82				Genel Eğitime İnanma	Kadın	383	2.58	.73	705	1.467	.143	Erkek	324	2.50	.70																																
Genel Eğitime İnanma	Kadın	383	2.58	.73	705	1.467	.143																																												
	Erkek	324	2.50	.70																																															

Tablo 5.4'te yer alan gruplar arasındaki anlamlılığın test edilmesi amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından; toplumsallaştırma ( $t=1.741$ ), bireysel farklılıklar ( $t=1.084$ ), çok yönlü gelişim ( $t=1.763$ ) ve üst öğrenime hazırlama boyutları için ( $t=-.360$ ) anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Ayrıca ölçeğin genel toplamı için de öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ( $t=1.467$ ) cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ( $p>.05$ ).

### 5.3.2. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.5'te verilmiştir.

Tablo 5.5. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Toplumsallaştırma	10.679	.001
Bireysel Farklılıklar	5.788	.016
Çok Yönlü Gelişim	7.303	.007
Üst Öğrenime Hazırlama	2.854	.092
Genel Eğitime İnanma	10.976	.001

Tablo 5.5'teki sonuçlara göre; üst öğrenime hazırlama (Levene's  $F=2.854$ ) dağılımının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüşken ( $p>.05$ ), toplumsallaştırma (Levene's  $F=10.679$ ), bireysel farklılıklar (Levene's  $F=5.788$ ), çok yönlü gelişim (Levene's  $F=7.303$ ) ve genel eğitime inanma (Levene's  $F=10.976$ ) dağılımlarının varyanslarının homojen dağılmadığı görülmüştür ( $p<.05$ ).

Elde edilen sonuçlara göre normal dağılım sergileyen alt boyutlarda parametrik testlerden faydalanılırken, normal dağılım sergilemeyen alt boyutlara ilişkin analiz tekniklerinde non-parametrik test tekniklerinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik analiz çalışmaları için üst öğrenime hazırlama alt boyutunda Bağımsız Gruplar için t-Testi analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Ölçeğe ilişkin diğer alt boyutlar ve ölçeğin genel dağılımı için ise homojenlik sağlanmadığı için Mann Whitney – U Testi uygulanmıştır. İlgili analizler Tablo 5.6 ve 5.7’de verilmiştir.

Tablo 5.6. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Üst Öğrenime Hazırlama	Evli	556	2.61	.80	705	1.463	.117
	Bekâr	151	2.49	.90			

Tablo 5.6’da yer alan, gruplar arasındaki anlamlılığın test edilmesi amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından üst öğrenime hazırlama boyutu için ( $t=1.463$ ) anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ).

Tablo 5.7. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	S.O	S.T	U	p
Toplumsallaştırma	Evli	556	357.22	198614.50	40187.50	.421
	Bekâr	151	342.14	51663.50		
Bireysel Farklılıklar	Evli	556	353.81	196718.50	41872.50	.962
	Bekâr	151	354.70	53559.50		
Çok Yönlü Gelişim	Evli	556	360.68	200537.00	38265.00	.094
	Bekâr	151	329.41	49741.00		
Genel Eğitime İnanma	Evli	556	358.51	199337.00	39471.00	.260
	Bekâr	151	337.40	50947.00		

Tablo 5.7’deki sonuçlara göre öğretmenlerin medeni durum değişkeni açısından; toplumsallaştırma ( $U=40187.50$ ;  $p>.05$ ), bireysel farklılıklar ( $U=41872.50$ ;  $p>.05$ ), çok yönlü gelişim ( $U=38265.00$ ;  $p>.05$ ) boyutlarına ait dağılımlar ile genel eğitime inanma dağılımı ( $U=39471.00$ ;  $p>.05$ ) için anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### 5.3.3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene’s testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.8’de verilmiştir.

Tablo 5.8. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Toplumsallaştırma	1.750	.174
Bireysel farklılıklar	.400	.670
Çok yönlü gelişim	.570	.566
Üst öğrenime hazırlama	.620	.538
Genel Eğitime İnanma	1.048	.351

Tablo 5.8'e göre toplumsallaştırma (Levene's F=1.750), bireysel farklılıklar (Levene's F=.400), çok yönlü gelişim (Levene's F=.570), üst öğrenime hazırlama (Levene's F=.620) ve genel eğitime inanma (Levene's F=1.048) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ( $p>.05$ ). Homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonuçları Tablo 5.9'da verilmiştir.

Tablo 5.9. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark (LSD)	Eta-Kare
Toplumsallaştırma	20 - 30	225	2.56	.80	.496	.609		
	31 - 40	352	2.54	.76				
	41 ve üzeri	130	2.48	.73				
Bireysel farklılıklar	20 - 30	225	2.31	.83	1.166	.312		
	31 - 40	352	2.30	.81				
	41 ve üzeri	130	2.18	.80				
Çok Yönlü Gelişim	20 - 30	225	2.86	.78	3.273	.038	41 ve üzeri < 20 - 30	.02
	31 - 40	352	2.85	.74				
	41 ve üzeri	130	2.67	.74				
Üst Öğrenime Hazırlama	20 - 30	225	2.46	.85	5.720	.003	20 - 30 < 31 - 40 20 - 30 < 41 ve üzeri	.02
	31 - 40	352	2.60	.81				
	41 ve üzeri	130	2.75	.79				
Genel Eğitime İnanma	20 - 30	225	2.56	.75	.520	.595		
	31 - 40	352	2.56	.70				
	41 ve üzeri	130	2.49	.69				

Tablo 5.9' da yer alan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) çalışmaları sonucuna göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin yaş değişkeni açısından; toplumsallaştırma (F=.496) ve bireysel farklılıklar (F=1.166) boyutlarına ait dağılımlar ile genel eğitime inanma (F=.520) dağılımı için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ( $p>.05$ ). Bu sonuca göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar ve genel eğitime inanmaya göre anlamlı biçimde değişmediği söylenebilir. Bununla birlikte yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin, çok yönlü gelişim (F=3.273) ve üst öğrenime

hazırlama ( $F=5.720$ ) boyutları açısından yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.05$ ). Çok yönlü gelişim boyutu açısından bakıldığında 20 – 30 yaş grubundaki öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin 51 yaş ve üzeri gruptaki öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Üst öğrenime hazırlama boyutu açısından bakıldığında ise 20 – 30 yaş grubundaki öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin, 31 – 40 yaş grubundaki öğretmenler ile 51 yaş ve üzeri gruptaki öğretmenlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 5.3.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.10'da verilmiştir.

Tablo 5.10. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Toplumsallaştırma	1.057	.304
Bireysel Farklılıklar	.090	.764
Çok Yönlü Gelişim	.675	.412
Üst Öğrenime Hazırlama	.002	.965
Genel Eğitime İnanma	1.059	.304

Tablo 5.10'da Levene's testi ile dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda toplumsallaştırma (Levene's  $F=1.057$ ), bireysel farklılıklar (Levene's  $F=.090$ ), çok yönlü gelişim (Levene's  $F=.675$ ), üst öğrenime hazırlama (Levene's  $F=.002$ ) ve genel eğitime inanma ( $F=1.059$ ) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 5.11'de verilmiştir.

Tablo 5.11. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Toplumsallaştırma	Önlisans/Lisans	618	2.55	.76	705	.982	.327
	Lisansüstü	89	2.46	.83			
Bireysel Farklılıklar	Önlisans/Lisans	618	2.28	.81	705	.253	.800
	Lisansüstü	89	2.26	.84			
Çok Yönlü Gelişim	Önlisans/Lisans	618	2.84	.75	705	1.587	.113
	Lisansüstü	89	2.70	.80			
Üst Öğrenime Hazırlama	Önlisans/Lisans	618	2.60	.82	705	1.528	.127
	Lisansüstü	89	2.46	.86			
Genel Eğitime İnanma	Önlisans/Lisans	618	2.56	.70	705	1.111	.267
	Lisansüstü	89	2.47	.78			

Tablo 5.11’de yer alan gruplar arasındaki anlamlılığın test edilmesi amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri eğitim durumu değişkeni açısından; toplumsallaştırma ( $t=.982$ ), bireysel farklılıklar ( $t=.253$ ), çok yönlü gelişim ( $t=1.587$ ) ve üst öğrenime hazırlama ( $t=1.528$ ) boyutları için anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Ayrıca ölçeğin genel toplamı ( $t=1.111$ ) için de öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ( $p>.05$ ).

### 5.3.5. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene’s testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.12’de verilmiştir.

Tablo 5.12. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene’s Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene’s Test	
	F	p
Toplumsallaştırma	2.606	.035
Bireysel Farklılıklar	2.457	.044
Çok Yönlü Gelişim	1.309	.265
Üst Öğrenime Hazırlama	2.279	.059
Genel Eğitime İnanma	2.383	.050

Tablo 5.12'deki sonuçlara göre çok yönlü gelişim (Levene's  $F=1.309$ ), üst öğrenime hazırlama (Levene's  $F=2.279$ ) ve genel eğitime inanma (Levene's  $F=1.383$ ) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüşken ( $p>.05$ ), toplumsallaştırma (Levene's  $F=2.606$ ) ve bireysel farklılıklar (Levene's  $F=2.457$ ) dağılımlarının varyanslarının homojen dağılmadığı görülmüştür ( $p<.05$ ).

Elde edilen sonuçlara göre normal dağılım sergileyen alt boyutlarda parametrik testlerden faydalanılırken, normal dağılım sergilemeyen alt boyutlara ilişkin analiz tekniklerinde non-parametrik test tekniklerinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik olarak, çok yönlü gelişim ve üst öğrenime hazırlama alt boyutlarına ait dağılımlar ile genel eğitime inanma dağılımının analizinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır. Toplumsallaştırma ve bireysel farklılıklar alt boyutlarında ise homojenlik sağlanmadığı için bu boyutların analizinde non-parametrik test tekniklerinden biri olan Kruskal Wallis – H Testi kullanılmıştır. İlgili analizler tablo 5.13 ve 5.14'te verilmiştir.

Tablo 5.13. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark (LSD)	Eta-Kare
<b>Çok Yönlü Gelişim</b>	1 - 5 yıl	200	2.85	.76	1.022	.395		
	6 - 10 yıl	202	2.84	.81				
	11 - 15 yıl	138	2.80	.70				
	16 - 20 yıl	86	2.88	.72				
	21 yıl ve üzeri	81	2.67	.73				
<b>Üst Öğrenime Hazırlama</b>	1 - 5 yıl	200	2.49	.83	3.851	.004	1 - 5 yıl < 16 - 20 yıl 1 - 5 yıl < 21 yıl ve üzeri 6 - 10 yıl < 16 - 20 yıl 6 - 10 yıl < 21 yıl ve üzeri 11 - 15 yıl < 16 - 20 yıl 11 - 15 yıl < 21 yıl ve üzeri	.02
	6 - 10 yıl	202	2.52	.90				
	11 - 15 yıl	138	2.56	.72				
	16 - 20 yıl	86	2.79	.77				
	21 yıl ve üzeri	81	2.81	.81				
<b>Genel Eğitime İnanma</b>	1 - 5 yıl	200	2.57	.72	.666	.616		
	6 - 10 yıl	202	2.54	.78				
	11 - 15 yıl	138	2.49	.62				
	16 - 20 yıl	86	2.63	.69				
	21 yıl ve üzeri	81	2.51	.69				

Tablo 5.13.'teki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri hizmet süresi değişkenine göre; çok yönlü gelişim ( $F=1.022$ ) ve genel eğitime inanma ( $F=.666$ ) dağılımları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Bununla birlikte üst öğrenime hazırlama ( $F=3.851$ ) boyutu açısından bakıldığında öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür ( $p<.05$ ). Üst öğrenime hazırlama boyutu ile ilgili olarak, 1 – 5 yıl aralığında kıdeme sahip olan öğretmenlerin hem 16 – 20 yıl aralığında hem de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre eğitime inanma düzeylerinin daha



düşük olduğu; 6 – 10 yıl aralığında kıdeme sahip olan öğretmenlerin hem 16 – 20 yıl aralığında hem de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre eğitime inanma düzeylerinin daha düşük olduğu ve 11 – 15 yıl aralığında kıdeme sahip olan öğretmenlerin hem 16 – 20 yıl aralığında hem de 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre eğitime inanma düzeylerinin daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 5.14. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis – H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	S.O	sd	X <sup>2</sup>	p
Toplumsallaştırma	1 - 5 yıl	200	368.37	4	5.138	.273
	6 - 10 yıl	202	346.88			
	11 - 15 yıl	138	330.74			
	16 - 20 yıl	86	384.35			
	21 yıl ve üzeri	81	343.67			
Bireysel Farklılıklar	1 - 5 yıl	200	368.66	4	2.376	.667
	6 - 10 yıl	202	351.53			
	11 - 15 yıl	138	348.33			
	16 - 20 yıl	86	357.88			
	21 yıl ve üzeri	81	329.51			

Tablo 5.14'te yapılan Kruskal Wallis – H Testi sonucunda öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre; toplumsallaştırma ( $\chi^2=5.138$ ;  $p>.05$ ) ve bireysel farklılıklar ( $\chi^2=2.376$ ;  $p>.05$ ) boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.3.6. Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.15'te verilmiştir.

Tablo 5.15. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Toplumsallaştırma	3.089	.079
Bireysel farklılıklar	.000	.991
Çok yönlü gelişim	.209	.648
Üst öğrenime hazırlama	.314	.576
Genel Eğitime İnanma	1.535	.216

Tablo 5.15 incelendiğinde toplumsallaştırma (Levene's  $F=3.089$ ), bireysel farklılıklar (Levene's  $F=.000$ ), çok yönlü gelişim (Levene's  $F=.209$ ), üst öğrenime hazırlama (Levene's  $F=.314$ ) ve genel eğitime inanma ( $F=1.535$ ) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 5.16'da verilmiştir.

Tablo 5.16. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p																																												
Toplumsallaştırma	Sayısal	251	2.47	.72	705	-1.760	.084																																												
	Sözel	456	2.57	.79				Bireysel Farklılıklar	Sayısal	251	2.24	.81	705	-1.037	.300	Sözel	456	2.30	.82	Çok Yönlü Gelişim	Sayısal	251	2.78	.75	705	-.996	.320	Sözel	456	2.84	.76	Üst öğrenime hazırlama	Sayısal	251	2.54	.81	705	-1.109	.268	Sözel	456	2.61	.84	Genel Eğitime İnanma	Sayısal	251	2.49	.69	705	-1.492	.136
Bireysel Farklılıklar	Sayısal	251	2.24	.81	705	-1.037	.300																																												
	Sözel	456	2.30	.82				Çok Yönlü Gelişim	Sayısal	251	2.78	.75	705	-.996	.320	Sözel	456	2.84	.76	Üst öğrenime hazırlama	Sayısal	251	2.54	.81	705	-1.109	.268	Sözel	456	2.61	.84	Genel Eğitime İnanma	Sayısal	251	2.49	.69	705	-1.492	.136	Sözel	456	2.58	.73								
Çok Yönlü Gelişim	Sayısal	251	2.78	.75	705	-.996	.320																																												
	Sözel	456	2.84	.76				Üst öğrenime hazırlama	Sayısal	251	2.54	.81	705	-1.109	.268	Sözel	456	2.61	.84	Genel Eğitime İnanma	Sayısal	251	2.49	.69	705	-1.492	.136	Sözel	456	2.58	.73																				
Üst öğrenime hazırlama	Sayısal	251	2.54	.81	705	-1.109	.268																																												
	Sözel	456	2.61	.84				Genel Eğitime İnanma	Sayısal	251	2.49	.69	705	-1.492	.136	Sözel	456	2.58	.73																																
Genel Eğitime İnanma	Sayısal	251	2.49	.69	705	-1.492	.136																																												
	Sözel	456	2.58	.73																																															

Tablo 5.16'ya göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri branş değişkenine göre; toplumsallaştırma ( $t=-1.760$ ), bireysel farklılıklar ( $t=-1.037$ ), çok yönlü gelişim ( $t=-.996$ ) ve üst öğrenime hazırlama alt boyutları ( $t=-1.109$ ) açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Bununla birlikte genel eğitime inanma ( $t=-1.492$ ) için de anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $p>.05$ ).

### 5.3.7. Öğretmenlerin Kurum Düzeyi Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin kurum düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.17'de verilmiştir.

Tablo 5.17. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Kurum Düzeyi Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Toplumsallaştırma	1.400	.247
Bireysel farklılıklar	1.798	.166
Çok yönlü gelişim	.169	.845
Üst öğrenime hazırlama	1.850	.158
Genel Eğitime İnanma	2.371	.094

Tablo 5.17'ye göre toplumsallaştırma (Levene's  $F=1.400$ ), bireysel farklılıklar (Levene's  $F=1.798$ ), çok yönlü gelişim (Levene's  $F=.169$ ), üst öğrenime hazırlama (Levene's  $F=1.850$ ) ve genel eğitime inanma (Levene's  $F=2.371$ ) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ( $p>.05$ ). Homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin kurum düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi sonuçları Tablo 5.18'de verilmiştir.

Tablo 5.18. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Kurum Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark (LSD)	Eta - Kare
Toplumsallaştırma	Temel Eğitim	102	2.87	.83	13.808	.000	Ortaokul<Temel Eğitim Lise<Temel Eğitim	.038
	Ortaokul	424	2.52	.73				
	Lise	181	2.39	.76				
Bireysel Farklılıklar	Temel Eğitim	102	2.60	.91	10.822	.000	Ortaokul<Temel Eğitim Lise<Temel Eğitim	.030
	Ortaokul	424	2.26	.78				
	Lise	181	2.15	.80				
Çok Yönlü Gelişim	Temel Eğitim	102	3.19	.76	17.833	.000	Ortaokul<Temel Eğitim Lise<Temel Eğitim Lise<Ortaokul	.048
	Ortaokul	424	2.80	.73				
	Lise	181	2.65	.74				
Üst Öğrenime Hazırlama	Temel Eğitim	102	2.86	.90	8.537	.000	Ortaokul<Temel Eğitim Lise<Temel Eğitim	.024
	Ortaokul	424	2.58	.80				
	Lise	181	2.44	.81				
Genel Eğitime İnanma	Temel Eğitim	102	2.88	.78	15.798	.000	Ortaokul<Temel Eğitim Lise<Temel Eğitim Lise<Ortaokul	.043
	Ortaokul	424	2.53	.67				
	Lise	181	2.40	.71				

Tablo 5.18'e göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin kurum düzeyi değişkenine göre; toplumsallaştırma (F=13.808), bireysel farklılıklar (F=10.822), çok yönlü gelişim (F=17.833) ve üst öğrenime hazırlama (F=8.537) boyutları ile genel eğitime inanma (F=15.798) açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür ( $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre; toplumsallaştırma, bireysel farklılıklar, çok yönlü gelişim, üst öğrenime hazırlama ve genel eğitime inanma faktörleri için kurum düzeyi değişikçe öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri de değişmektedir. Ölçeğin tüm alt boyutları ve genel toplamı için geçerli olmak üzere; temel eğitim kurumlarında (anaokulu veya ilkokul) görev yapan öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ortaokul veya liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, çok yönlü gelişim alt boyutu ile genel eğitime inanma açısından bakıldığında ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin liselerde görev yapanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 5.3.8. Öğretmenlerin Yerleşim Yeri Birimi Değişkenine İlişkin Eğitime İnanma Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin yerleşim yeri birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.19'da verilmiştir.

Tablo 5.19. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yerleşim Yeri Birimi Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
Toplumsallaştırma	.324	.570
Bireysel farklılıklar	1.832	.176
Çok yönlü gelişim	.005	.944
Üst öğrenime hazırlama	.575	.449
Genel Eğitime İnanma	.693	.405

Tablo 5.19 incelendiğinde toplumsallaştırma (Levene's  $F=.324$ ), bireysel farklılıklar (Levene's  $F=1.832$ ), çok yönlü gelişim (Levene's  $F=.005$ ), üst öğrenime hazırlama (Levene's  $F=.575$ ) ve genel eğitime inanma ( $F=.693$ ) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 5.20'de verilmiştir.

Tablo 5.20. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Yerleşim Yeri Birimi Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Toplumsallaştırma	Merkez Dışı	256	2.47	0.76	705	-1.744	.082
	İl Merkezi	451	2.57	0.77			
Bireysel Farklılıklar	Merkez Dışı	256	2.19	0.79	705	-2.262	.024
	İl Merkezi	451	2.33	0.83			
Çok Yönlü Gelişim	Merkez Dışı	256	2.72	0.75	705	-2.588	.010
	İl Merkezi	451	2.87	0.75			
Üst Öğrenime Hazırlama	Merkez Dışı	256	2.45	0.81	705	-3.292	.001
	İl Merkezi	451	2.66	0.83			
Genel Eğitime İnanma	Merkez Dışı	256	2.46	0.71	705	-2.416	.016
	İl Merkezi	451	2.60	0.71			

Tablo 5.20 incelendiğinde öğretmenlerin yerleşim yeri birimi değişkenine göre eğitime inanma düzeylerinde; bireysel farklılıklar ( $t=-2.262$ ), çok yönlü gelişim ( $t=-2.588$ ) ve üst öğrenime hazırlama ( $t=-3.292$ ) boyutları ile genel eğitime inanma ( $t=-2.416$ ) için istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış olup bu farklılık il merkezi lehinedir ( $p<.05$ ). Verilen alt boyutlar ile ölçeğin genel dağılımına göre, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin merkez dışında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte toplumsallaştırma ( $t=-1.744$ ) boyutu açısından bakıldığında ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinde görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi; öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, branş, kurum düzeyi ve görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

##### 5.4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin İşe Bağımlılık Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.21'de verilmiştir.

Tablo 5.21. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
İş takıntısı	2.155	.143
Kendine değer verme	2.116	.146
Kontrol	.591	.442
İletişimin zarar görmesi	.029	.865
Genel İşe Bağımlılık	.049	.826

Tablo 5.21 incelendiğinde iş takıntısı (Levene's F=2.155), kendine değer verme (Levene's F=2.116), kontrol (Levene's F=.591), iletişimin zarar görmesi (Levene's F=.029) ve genel işe bağımlılık (F=.049) dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ( $p>.05$ ). Homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 5.22'de verilmiştir.

Tablo 5.22. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	Eta-Kare
İş Takıntısı	Kadın	383	2.47	.42	705	4.111	.000	.02
	Erkek	324	2.32	.46				
Kendine Değer Verme	Kadın	383	2.86	.63	705	-1.318	.188	
	Erkek	324	2.92	.57				
Kontrol	Kadın	383	2.33	.51	705	.824	.411	
	Erkek	324	2.30	.49				
İletişimin Zarar Görmesi	Kadın	383	1.78	.44	705	-3.086	.002	.01
	Erkek	324	1.88	.44				
Genel İşe Bağımlılık	Kadın	383	2.30	.37	705	1.229	.219	
	Erkek	324	2.27	.36				

Tablo 5.22’de öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre işe bağımlılık düzeyleri; kendine değer verme ( $t=-1.318$ ) ve kontrol ( $t=.824$ ) boyutları ile genel işe bağımlılık ( $t=1.229$ ) dağılımları için anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Ancak iş takıntısı ( $t=4.111$ ) ve iletişimin zarar görmesi ( $t=-3.086$ ) boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır ( $p<.05$ ). Bu anlamlılık iş takıntısı boyutunda kadınların lehine iken iletişimin zarar görmesi boyutunda erkeklerin lehine ortaya çıkmıştır.

#### 5.4.2. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine İlişkin İşe Bağımlılık Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene’s testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.23’te verilmiştir.

Tablo 5.23. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene’s Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene’s Test	
	F	p
İş Takıntısı	.108	.742
Kendine Değer Verme	6.987	.008
Kontrol	1.941	.164
İletişimin Zarar Görmesi	.057	.812
Genel İşe Bağımlılık	.150	.698

Tablo 5.23 incelendiğinde iş takıntısı (Levene’s  $F=.108$ ), kontrol (Levene’s  $F=1.941$ ), iletişimin zarar görmesi (Levene’s  $F=.057$ ) ve genel işe bağımlılık (Levene’s  $F=.150$ ) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüşken ( $p>.05$ ), kendine değer verme (Levene’s  $F=6.987$ ) alt boyutuna ait dağılımın varyansının homojen dağılmadığı görülmüştür ( $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre homojen olan dağılımlarda parametrik testlerin, homojen olmayan dağılımlarda ise non-parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere; iş takıntısı, kontrol, iletişimin zarar görmesi ve genel işe bağımlılık dağılımları için yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 5.24’te, kendine değer verme boyutu için yapılan İlişkisiz Ölçümler için Mann Whitney - U Testi sonuçları ise Tablo 5.25’te verilmiştir.

Tablo 5.24. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İş Takıntısı	Evli	556	2.42	.48	705	1.352	.178
	Bekâr	151	2.36	.48			
Kontrol	Evli	556	2.31	.49	705	-.304	.761
	Bekâr	151	2.33	.54			
İletişimin Zarar Görmesi	Evli	556	1.83	.43	705	.694	.489
	Bekâr	151	1.80	.47			
Genel İşe Bağımlılık	Evli	556	2.29	.36	705	.764	.446
	Bekâr	151	2.27	.39			

Tablo 5.24'e göre öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre işe bağımlılık düzeylerine ilişkin yapılan analiz çalışmalarına sonucunda; iş takıntısı ( $t=1.352$ ), kontrol ( $t=-.304$ ), iletişimin zarar görmesi ( $t=.694$ ) ve genel işe bağımlılık ( $t=.764$ ) dağılımları için anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Tablo 5.25. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	S.O	S.T	U	p
Kendine Değer Verme	Evli	556	357.52	198778.50	40023.50	.364
	Bekâr	151	341.06	51499.50		

Tablo 5.25'e göre, yapılan İlişkisiz Ölçümler için Mann Whitney – U Testi sonucunda, öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre işe bağımlılık düzeylerinin, kendine değer verme ( $U=40023.50$ ;  $p>.05$ ) boyutu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.4.3. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine İlişkin İşe Bağımlılık Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.26'da verilmiştir.

Tablo 5.26. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
İş Takıntısı	.208	.812
Kendine Değer Verme	1.046	.352
Kontrol	2.636	.072
İletişimin Zarar Görmesi	.715	.490
Genel İşe Bağımlılık	1.122	.326

Tablo 5.26 incelendiğinde iş takıntısı (Levene's  $F=2.208$ ), kendine değer verme (Levene's  $F=1.046$ ), kontrol (Levene's  $F=2.636$ ), iletişimin zarar görmesi (Levene's  $F=0.715$ ) ve genel işe bağımlılık (Levene's  $F=1.122$ ) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ( $p>.05$ ). Homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.27'de verilmiştir.

Tablo 5.27. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark (LSD)	Eta-Kare
İş Takıntısı	20 - 30	225	2.39	.49	2.715	.067		
	31 - 40	352	2.44	.48				
	41 ve üzeri	130	2.33	.45				
Kendine Değer Verme	20 - 30	225	2.88	.63	2.768	.063		
	31 - 40	352	2.86	.57				
	41 ve üzeri	130	3.00	.64				
Kontrol	20 - 30	225	2.36	.52	4.560	.011	41 ve üzeri < 20 - 30 41 ve üzeri < 31 - 40	.02
	31 - 40	352	2.33	.51				
	41 ve üzeri	130	2.20	.42				
İletişimin Zarar Görmesi	20 - 30	225	1.76	.43	3.686	.026	20 - 30 < 31 - 40 20 - 30 < 41 ve üzeri	.02
	31 - 40	352	1.85	.46				
	41 ve üzeri	130	1.86	.40				
Genel İşe Bağımlılık	20 - 30	225	2.28	.38	1.467	.231		
	31 - 40	352	2.31	.38				
	41 ve üzeri	130	2.24	.32				

Tablo 5.27'de yer alan sonuçlara göre, öğretmenlerin yaş değişkenine göre işe bağımlılık düzeylerine ilişkin yapılan analiz çalışmaları sonucunda; iş takıntısı ( $F=2.715$ ) ve kendine değer verme ( $F=2.768$ ) alt boyutlarına ait dağılımlar ile genel işe bağımlılık ( $F=1.467$ ) dağılımları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Bu sonuca göre öğretmenlerin işe bağımlılık düzeyleri, iş takıntısı, kendine değer verme ve genel işe bağımlılık dağılımlarına göre anlamlı biçimde değişmemektedir. Ancak kontrol ( $F=4.560$ ) ve iletişimin zarar görmesi ( $F=3.686$ ) boyutları açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır ( $p<.05$ ). Bu anlamlılık, kontrol boyutunda 41 ve üzeri yaş grubundakilere göre 20 - 30 yaş ve 31 - 40 yaş aralığında bulunanlar lehinedir. İletişimin zarar görmesi boyutunda ise 20 - 30 yaş grubundakilere göre 31 - 40 yaş ve 41 ve üzeri yaş grubunda bulunanlar lehine sonuçlanmıştır.

#### 5.4.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin İşe Bağımlılık Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.28'de verilmiştir.



Tablo 5.28. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
İş Takıntısı	.044	.833
Kendine Değer Verme	.604	.437
Kontrol	.170	.680
İletişimin Zarar Görmesi	.021	.885
Genel İşe Bağımlılık	.088	.766

Tablo 5.28'e göre iş takıntısı (Levene's  $F=.044$ ), kendine değer verme (Levene's  $F=.604$ ), kontrol (Levene's  $F=.170$ ), iletişimin zarar görmesi (Levene's  $F=.021$ ) ve genel işe bağımlılık (Levene's  $F=.088$ ) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ( $p>.05$ ). Homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 5.29'da verilmiştir.

Tablo 5.29. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İş Takıntısı	Önlisans/Lisans	618	2.40	.48	705	-.459	.647
	Lisansüstü	89	2.43	.47			
Kendine Değer Verme	Önlisans/Lisans	618	2.89	.61	705	.023	.982
	Lisansüstü	89	2.89	.58			
Kontrol	Önlisans/Lisans	618	2.32	.50	705	.325	.746
	Lisansüstü	89	2.30	.51			
İletişimin Zarar Görmesi	Önlisans/Lisans	618	1.83	.44	705	1.596	.113
	Lisansüstü	89	1.76	.44			
Genel İşe Bağımlılık	Önlisans/Lisans	618	2.29	.37	705	.356	.722
	Lisansüstü	89	2.27	.37			

Tablo 5.29'da Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre işe bağımlılık düzeyleri; iş takıntısı ( $t=-.459$ ), kendine değer verme ( $t=.023$ ), kontrol ( $t=.325$ ) ve iletişimin zarar görmesi ( $t=1.596$ ) boyutları için anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Ayrıca ölçeğin genel toplamı ( $t=.356$ ) için de öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre işe bağımlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>.05$ ).

#### 5.4.5. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin İşe Bağımlılık Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.30'da verilmiştir.

Tablo 5.30. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
İş Takıntısı	.091	.985
Kendine Değer Verme	1.404	.231
Kontrol	.864	.485
İletişimin Zarar Görmesi	1.612	.169
Genel İşe Bağımlılık	.349	.845

Tablo 5.30'a göre; iş takıntısı (Levene's  $F=.091$ ), kendine değer verme (Levene's  $F=1.404$ ), kontrol (Levene's  $s=.864$ ), iletişimin zarar görmesi (Levene's  $F=1.612$ ) ve genel işe bağımlılık (Levene's  $F=.349$ ) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ( $p>.05$ ). Homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.31'de verilmiştir.

Tablo 5.31. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark (LSD)	Eta - Kare
İş Takıntısı	1 - 5 yıl	200	2.42	.49	1.614	.169		
	6 - 10 yıl	202	2.40	.48				
	11 - 15 yıl	138	2.48	.46				
	16 - 20 yıl	86	2.35	.46				
	21 yıl ve üzeri	81	2.33	.46				
Kendine Değer Verme	1 - 5 yıl	200	2.87	.63	2.439	.046	1-5 yıl < 21 yıl ve üzeri 6-10 yıl < 21 yıl ve üzeri 11-15 yıl < 21 yıl ve üzeri 16-20 yıl < 21 yıl ve üzeri	.01
	6 - 10 yıl	202	2.87	.55				
	11 - 15 yıl	138	2.84	.60				
	16 - 20 yıl	86	2.90	.63				
	21 yıl ve üzeri	81	3.08	.62				
Kontrol	1 - 5 yıl	200	2.33	.52	2.334	.054		
	6 - 10 yıl	202	2.32	.49				
	11 - 15 yıl	138	2.37	.51				
	16 - 20 yıl	86	2.31	.48				
	21 yıl ve üzeri	81	2.16	.43				
İletişimin Zarar Görmesi	1 - 5 yıl	200	1.76	.43	1.505	.199		
	6 - 10 yıl	202	1.84	.43				
	11 - 15 yıl	138	1.86	.49				
	16 - 20 yıl	86	1.82	.45				
	21 yıl ve üzeri	81	1.86	.40				
Genel İşe Bağımlılık	1 - 5 yıl	200	2.28	.38	1.043	.384		
	6 - 10 yıl	202	2.29	.37				
	11 - 15 yıl	138	2.34	.38				
	16 - 20 yıl	86	2.27	.37				
	21 yıl ve üzeri	81	2.24	.33				

Tablo 5.31’de yer alan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre işe bağımlılık düzeylerine ilişkin yapılan analiz çalışmaları sonucunda; iş takıntısı (F=1.614), kontrol (F=2.334), iletişimin zarar görmesi (F=1.505) ve genel işe bağımlılık (F=1.043) dağılımları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır (p>.05). Bununla birlikte, kendine değer verme (F=2.439) alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır (p<.05). Bu anlamlılık, 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olanlara karşı 1 – 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 – 20 yıl aralığında kıdeme sahip olanlar lehinedir.

#### 5.4.6. Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin İşe Bağımlılık Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene’s testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.32’de verilmiştir.

Tablo 5.32. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene’s Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene’s Test	
	F	p
İş Takıntısı	.000	.988
Kendine Değer Verme	.035	.852
Kontrol	.894	.345
İletişimin Zarar Görmesi	.168	.682
Genel İşe Bağımlılık	.079	.778

Tablo 5.32 incelendiğinde iş takıntısı (Levene’s F=.000), kendine değer verme (Levene’s F=.035), kontrol (Levene’s F=.894), iletişimin zarar görmesi (Levene’s F=.168) ve genel işe bağımlılık (Levene’s F=.079) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür (p>.05). Homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 5.33’te verilmiştir.

Tablo 5.33. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İş Takıntısı	Sayısal	251	2.39	.49	705	-.618	.537
	Sözel	456	2.41	.47			
Kendine Değer Verme	Sayısal	251	2.87	.60	705	-.669	.504
	Sözel	456	2.90	.61			
Kontrol	Sayısal	251	2.32	.53	705	.282	.778
	Sözel	456	2.31	.48			
İletişimin Zarar Görmesi	Sayısal	251	1.82	.45	705	-.125	.900
	Sözel	456	1.83	.44			
Genel İşe Bağımlılık	Sayısal	251	2.28	.38	705	-.296	.767
	Sözel	456	2.29	.36			

Tablo 5.33'teki Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin branş değişkenine göre işe bağlılık düzeyleri; iş takıntısı ( $t=-.618$ ), kendine değer verme ( $t=-.669$ ), kontrol ( $t=.282$ ) ve iletişimin zarar görmesi ( $t=-.125$ ) alt boyutları için anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Ayrıca ölçeğin genel toplamı ( $t=-.296$ ) için de öğretmenlerin branş değişkenine göre işe bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ( $p>.05$ ).

#### 5.4.7. Öğretmenlerin Kurum Düzeyi Değişkenine İlişkin İşe Bağlılık Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin kurum düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.34'te verilmiştir.

Tablo 5.34. Öğretmenlerin İşe Bağlılık Düzeylerinin Kurum Düzeyi Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
İş Takıntısı	1.539	.215
Kendine Değer Verme	1.095	.335
Kontrol	.980	.376
İletişimin Zarar Görmesi	.093	.911
Genel İşe Bağlılık	1.477	.229

Tablo 5.34'te yer alan bulgulara bakıldığında; iş takıntısı (Levene's  $F=1.539$ ), kendine değer verme (Levene's  $F=1.095$ ), kontrol (Levene's  $F=.980$ ), iletişimin zarar görmesi (Levene's  $F=.093$ ) ve genel işe bağlılık (Levene's  $F=1.477$ ) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin kurum düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.35'te verilmiştir.

Tablo 5.35. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Kurum Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark (LSD)	Eta - Kare
İş Takıntısı	Temel Eğitim	102	2.46	.45	1.339	.263		
	Ortaokul	424	2.41	.49				
	Lise	181	2.37	.47				
Kendine Değer Verme	Temel Eğitim	102	2.90	.58	.012	.988		
	Ortaokul	424	2.89	.60				
	Lise	181	2.89	.64				
Kontrol	Temel Eğitim	102	2.31	.46	3.069	.047	Lise<Ortaokul	.01
	Ortaokul	424	2.35	.51				
	Lise	181	2.24	.48				
İletişimin Zarar Görmesi	Temel Eğitim	102	1.84	.43	.116	.890		
	Ortaokul	424	1.83	.45				
	Lise	181	1.81	.43				
Genel İşe Bağımlılık	Temel Eğitim	102	2.31	.32	1.477	.229		
	Ortaokul	424	2.30	.38				
	Lise	181	2.25	.36				

Tablo 5.35'te yer alan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, öğretmenlerin kurum düzeyi değişkenine göre işe bağımlılık düzeylerine ilişkin yapılan analiz çalışmaları sonucunda; iş takıntısı (F=1.339), kendine değer verme (F=.012), iletişimin zarar görmesi (F=.116) ve genel işe bağımlılık (F=1.477) dağılımları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamışken ( $p>.05$ ), kontrol (F=3.069) boyutu için istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Kontrol boyutu için ortaya çıkan anlamlılık; liseye karşı ortaokul lehinedir.

#### 5.4.8. Öğretmenlerin Yerleşim Yeri Birimi Değişkenine İlişkin İşe Bağımlılık Düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin yerleşim yeri birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik uygun analiz tekniğine karar verilebilmesi için homojenlik testi olan Levene's testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 5.36'da verilmiştir.

Tablo 5.36. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Yerleşim Yeri Birimi Değişkenine Göre Varyansların Homojenliği için Levene's Testi Sonuçları

Boyutlar	Levene's Test	
	F	p
İş Takıntısı	2.298	.130
Kendine Değer Verme	.079	.779
Kontrol	.283	.595
İletişimin Zarar Görmesi	.001	.978
Genel İşe Bağımlılık	.006	.937

Tablo 5.36’da yer alan bulgulara göre; iş takıntısı (Levene’s  $F=2.298$ ), kendine değer verme (Levene’s  $F=.079$ ), kontrol (Levene’s  $F=.283$ ), iletişimin zarar görmesi (Levene’s  $F=.001$ ) ve genel işe bağımlılık (Levene’s  $F=.006$ ) dağılımlarının varyanslarının homojen dağıldığı görülmüştür ( $p>.05$ ). Homojenlik sağlandığı için parametrik testlerin yapılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin yerleşim yeri birimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları Tablo 5.37’de verilmiştir.

Tablo 5.37. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeylerinin Yerleşim Yeri Birimi Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Boyut	Kategori	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
İş Takıntısı	Merkez Dışı	256	2.43	.46	705	.994	.320
	İl Merkezi	451	2.39	.49			
Kendine Değer Verme	Merkez Dışı	256	2.86	.60	705	-.855	.393
	İl Merkezi	451	2.90	.61			
Kontrol	Merkez Dışı	256	2.33	.51	705	.707	.480
	İl Merkezi	451	2.30	.49			
İletişimin Zarar Görmesi	Merkez Dışı	256	1.82	.44	705	-.005	.996
	İl Merkezi	451	1.82	.44			
Genel İşe Bağımlılık	Merkez Dışı	256	2.30	.37	705	.636	.525
	İl Merkezi	451	2.28	.37			

Tablo 5.37’de yer alan Bağımsız Gruplar için t-Testi sonuçlarına göre öğretmenlerin yerleşim yeri birimi değişkenine göre işe bağımlılık düzeyleri; iş takıntısı ( $t=.994$ ), kendine değer verme ( $t=-.855$ ), kontrol ( $t=.707$ ) ve iletişimin zarar görmesi ( $t=-.005$ ) boyutları için anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Ayrıca ölçeğin genel toplamı ( $t=.636$ ) için de öğretmenlerin yerleşim yeri birimi değişkenine göre genel işe bağımlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ( $p>.05$ ).

### 5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi; öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasında istatistiksel anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesidir. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin alt boyutları ile işe bağımlılık düzeylerinin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişki durumu Tablo 5.38’de verilmiştir.

Tablo 5.38. Öğretmenlerin İşe Bağımlılık Düzeyleri ile Eğitime İnanma Düzeyleri Arasındaki İlişki

	İşe Bağımlılık Düzeyi
Eğitime İnanma Düzeyi	-0.058

Tablo 5.38’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin alt boyutları ile işe bağlılık düzeylerinin alt boyutları arasındaki ilişki durumu Tablo 5.39’da verilmiştir.

Tablo 5.39. Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Alt Boyutları ile İşe Bağlılık Düzeylerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Değişkenler	Toplumsallaştırma	Bireysel Farklılıklar	Çok Yönlü Gelişim	Üst Öğrenime Hazırlama
<b>İş Takıntısı</b>	-0.024	-0.088*	-0.025	-0.011
<b>Kendine Değer Verme</b>	.096*	.066	.050	.088*
<b>Kontrol</b>	-.117*	-.095*	-.061	-.080*
<b>İletişimin Zarar Görmesi</b>	-.031	-.021	-.035	.027

\*p<.05

Tablo 5.39’da yer alan bulgulara göre; işe bağlılığın iş takıntısı alt boyutu ile eğitime inanmanın bireysel farklılıklar alt boyutu arasından negatif yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu, işe bağlılığın kendine değer verme alt boyutu ile eğitime inanmanın toplumsallaştırma ve üst öğrenime hazırlama alt boyutları arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu, işe bağlılığın kontrol alt boyutu ile eğitime inanmanın toplumsallaştırma alt boyutu arasında negatif yönde nispeten zayıf düzeyde, ayrıca bireysel farklılıklar ve üst öğrenime hazırlama alt boyutları ile arasında negatif yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

## 6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin eğitime inanma ve işe bağlılıklarının ne düzeyde olduğu ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı; bunların cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, branş, kurum düzeyi ve görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü değişkenleri açısından farklılık oluşturup oluşturmadığı ilgili alan yazın kapsamında tartışılıp yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

### 6.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki ve bu olguların demografik değişkenlere göre değişimi araştırılmış ve elde edilen sonuçlar belirlenmiş olan 5 alt problemlere uygun olarak sıralı bir şekilde aşağıda verilmiştir.

#### 6.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminde, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri araştırılmış ve ilgili sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin, 5'li likert tipi ölçekte ikinci en düşük düzeye sahip olan "Çok Az Katılıyorum" ifadesine karşılık geldiği görülmüştür. Bununla birlikte alt boyutlar açısından da incelendiğinde; "Toplumsallaştırma" ve "Bireysel Farklılıklar" boyutları, ölçeğin geneliyle benzer olarak "Çok Az Katılıyorum" ifadesine karşılık gelirken, "Çok Yönlü Gelişim" ve "Üst Öğrenime Hazırlama" boyutları "Orta Düzeyde Katılıyorum" ifadesine denk gelmektedir. Bu sonuca dayanarak eğitimcilerin eğitime olan inançlarının düşük olduğu ifade edilebilir.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında, Akın ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin "Çok Az Katılıyorum" aralığında çıktığı görülmüştür. Akın ve Yıldırım (2015) tarafından yapılan çalışma bu yönüyle araştırmamızı destekler niteliktedir. Ayrıca, Ergün ve Argon (2017) ile Argon ve Cicioğlu (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin "Çok Az Katılıyorum" düzeyine denk geldiği görülmüştür. Araştırmaların sonuçları, bu açıdan bakıldığında mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Akın (2016) tarafından okul yöneticileri üzerinde yapılan çalışmada, mevcut çalışmayla benzer şekilde, okul yöneticilerinin eğitim sisteminde yenileşme çabalarının iyi yönetilemediğini ve yapılan iş ile gösterilen çabaların amacına ulaşmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Yıldırım ve Akın (2017) tarafından yapılan çalışma da mevcut çalışmada olduğu gibi eğitimcilerin genel eğitime inanma düzeyleri benzer çıkmıştır. Alt boyutlarda da benzerlikler ortaya çıkmış olup, "Bireysel Farklılıklar", "Çok Yönlü Gelişim" ve "Üst Öğrenime Hazırlama" boyutlarında mevcut çalışmayla aynı aralıkta değerler ortaya çıkmışken, yalnızca "Toplumsallaştırma" boyutu farklı bir aralığa denk gelmiştir. Mevcut çalışma bu yönüyle de bahsi geçen çalışma tarafından desteklenmiştir.

Gün (2017) ile Yıldırım ve Akın (2017) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin 5'li likert tipi ölçekte üçüncü seviyede olan "Orta Düzeyde Katılıyorum" aralığında olduğu görülmüştür. Bahsi geçen araştırmalar bu yönüyle mevcut araştırmadan farklılaşmaktadır.



Eğitimcilerin görüşleri alt boyutlar ve ölçek maddeleri doğrultusunda ayrıntılı olarak ele alındığında; “Toplumsallaştırma” boyutu açısından, öğrencilere toplumsal ve etik değerlerin benimsetilmesi, topluma faydalı ve çevresel/toplumsal sorunlara duyarlı, aynı zamanda üretken bireyler olarak yetiştirilmeleri, bilinçli birer tüketici ve çevre bilincine sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri, öğrenme işini keyif alarak yapan, mutlu, çağımızın en önemli özelliklerin biri olan bilimsel bakış açısına sahip ve devleti koruma bilincinde olan bireyler olarak yetiştirilip topluma dâhil olmalarına yönelik inançlarının “Çok Az” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan amaçların ne düzeyde gerçekleştiğinin sorgulanması gerektiği ortaya çıkar. Çünkü Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan amaçlarda, üzerinde durulan en temel noktalar insan haklarına saygılı, vatanını ve milletini seven, görev ve sorumluluklarını bilen, bilimsel düşünme gücüne sahip, kendisini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunabilecek bir meslek sahibi olan bireylerin yetiştirilmesi vb. hedefler ön plana çıkar (Milli Eğitim Temel Kanunu, 15.07.2019). Ortaya çıkan sonuçlar, eğitimcilerin görüşlerine göre irdelendiğinde, eğitimin bireye kazandırması beklenen bu davranışların istenilen düzeyde kazandırılmadığını göstermiştir. İstenilen davranışların kazandırılmasında bizzat işin içinde olan öğretmenlerin inanç düzeylerinin düşük olmasının süreci olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir.

“Bireysel Farklılıklar” boyutu açısından incelendiğinde ise; öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak yeteneklerine uygun bir eğitim verilmesi, eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak öğrencilerin gerçek hayata hazırlanması gibi konulara yönelik olarak eğitimcilerin inançlarının yine “Çok Az” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanda yapılan literatür taraması sonucunda, eğitimcilerle yapılan başka araştırmalarda da eğitim programlarının düzenlenmesinde bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı yönünde benzer sonuçların (Çetintaş ve Genç, 2005; Aykaç, 2007; Ergün ve Argon, 2017) ortaya çıkması, mevcut çalışmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Benzer şekilde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ihtiyaç duyan öğrencilerle ilgili olarak, eğitimcilerin gösterdikleri direnç ve bu konudaki yetersizlikleri de önem üzerinde durulması gereken bir diğer sorundur (TEDMEM 2016, 14.07.2019). Bu noktada eğitimcilerin, bütün öğrencilerin aynı yetenek seviyesine sahip olmadıklarının kabul etmesi büyük önem taşımaktadır (Ergün ve Argon, 2017). Campbell (1997) eğitimde bireyselleştirme çalışmaları sayesinde öğretmenin, neyin, ne zaman ve nasıl öğretileceği konusunda daha doğru kararlar verebileceğini ifade etmiştir (Akt: Ergün ve Argon, 2017). Öğrencilerin yeteneklerine uygun şekilde hazırlanacak bir öğretim programı ve yapılacak eğitim öğretim faaliyetleri, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyecek olan çok önemli bir faktördür. Eğitimde fırsat eşitliği konusunda da halen problemler vardır. Ailelerin sosyo-ekonomik durumları eğitime erişimi etkilemekte ve bu durum da fırsat eşitliğini bozmaktadır. Türkiye’de coğrafi bölgeler arasında eğitimde fırsat eşitliği noktasında önemli farklılıklar bulunduğu ve özellikle ortaöğretim düzeyinde doğudaki bölgelerle diğer bölgeler arasında net okullaşma farkının %30’ları gördüğü yapılan araştırmalarla sabittir (ERG 2016a, 17.03.2017). Bu durum da eğitime erişim ile eğitimde fırsat ve imkân eşitliği noktasındaki eksiklikleri ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmada ölçeğin “Çok Yönlü Gelişim” boyutu incelendiğinde, öğrencilerin sosyal yönden gelişimleri, fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı birer birey olarak yetiştirilmeleri, Türkçe’yi düzgün kullanma becerisinin kazandırılması ile milli ve manevi değerlerin kazandırılmasına yönelik eğitimci görüşlerinin “Orta Düzeyde Katılıyorum” düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Bahsi geçen değerler ve becerilerin öğrencilere yalnızca salt bilgi aktarımı ile kazandırılmayacağı açıktır. Bu değerlerin ve

becerilerin okulda birer yaşantı haline getirilmesi, öğretim programlarında bunlara yönelik etkinlik ve kazanımların yer alması, tüm eğitim aktörlerinin bu değerlere uygun davranıp olumlu yönde örnek teşkil etmesi ve belirtilen değerlerin ve becerilerin tüm eğitim ve öğretim sürecine yayılması ile mümkün olabilir. Bununla birlikte eğitim, ailenin ve çevrenin de içerisinde olduğu çok yönlü bir süreç olduğu için okulda edinilen bu kazanımların okul dışında da desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin çok yönlü gelişimi farklı alanlardan da beslenmelidir (Argon ve Ertürk, 2013). Evde ailesi, mahallede komşuları ve dış dünyadaki diğer bütün uyaranlar çocukların gelişimleri üzerinde etkilidir.

“Üst Öğrenime Hazırlama” boyutu açısından ele alındığında ise öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda donanımlı olarak yetiştirilmeleri, öğrencilerin üst öğrenime en iyi biçimde hazırlanmaları ve her alanda okuryazar bireyler olarak yetiştirilmelerine yönelik olarak eğitimcilerin inanç düzeylerinin “Orta Düzeyde Katılıyorum” düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Bilindiği gibi Türk eğitim sistemiyle, her ne kadar eğitim programları üzerinde bu durumun önlenmesine yönelik düzenlemeler yapılıyor olsa da, okullarda sınav odaklı faaliyet ve düzenlemelerden uzaklaşamamaktadır. Okullarda öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve dışarıda veliler, öğrencilerin üst öğrenime hazırlanmalarından ziyade sınavlarda yüksek başarı göstermelerine daha çok odaklanmakta ve önem vermektedirler. Yalnızca sınav başarısını artırmaya yönelik bir eğitim anlayışıyla öğrenciye yeni bilgiler edinme, bilgiyi kullanma ve hâlihazırda var olan bilgiyi yorumlama ve değerlendirme becerileri kazandırılmamaktadır (Kumandaş ve Kutlu, 2014). Türk eğitim sisteminde her tür ve düzeyde öğretim kademesinden bir üst öğretim kademesine geçişte öğrencilerin aşması gereken önemli sınavlar vardır ve okullarda gerçekleşen eğitim öğretim faaliyetleri, eğitim programlarında verilen şekilde yapılmaktan ziyade sınavlarda yer alan konuların ağırlıklı olarak işlendiği ve önemsendiği bir süreç haline dönüşmüştür (TED 2010, 27.07.2019). Bu durum ulaşılan bulguyu destekler niteliktedir. Bununla birlikte “Üst Öğrenime Hazırlama” boyutu açısından ele alınan öğrencilerin bilgi ve iletişim kullanımı konusunda da yeterince donanımlı yetiştirildiklerini söylemek oldukça zordur. Her ne kadar FATİH projesi gibi önemli bir proje hayata geçmiş olsa da istenilen amaçlara yeterince ulaşılabildiği söylenemez (Altın ve Kalelioğlu, 2015; Sarıtepeci vd., 2016).

Eğitime inanma, bir yönüyle öğretmenlik mesleğinin niteliğini etkileyen bir kavram olarak da ele alınabilir. Bu anlamda, öğretmenlerin yaptıkları işin saygın ve yapılmaya değer bir iş olduğuna (Argon ve Ertürk, 2013) ve bu süreçte yaptıkları eğitim öğretim faaliyetlerinin istenilen amaçlara ulaşacağına yönelik inançları, içsel motivasyonlarının yükselmesinde (Argon ve Ertürk, 2013) ve dolayısıyla eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesinde önemli bir etken olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte Akın (2016) tarafından yapılan çalışmada, mevcut çalışmayla benzer şekilde, okul yöneticilerinin eğitim sisteminde gösterilen çabaların amacına ulaşmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönlerden bakıldığında eğitim öğretim faaliyetlerinin istenilen amaçlara ulaşmasında en önemli etkenler arasında kabul edilebilecek olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin düşük seviyede olması, Türk eğitim sistemi için önemli bir engel olarak kabul edilebilir. İlk elden sorumlu olan öğretmenlerin gerçekleştirilebileceğine inanmadıkları davranışları kazandırmaya yönelik çabaları bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Çünkü bir ülkedeki eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenin ve öğretmenin yaptığı eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini geçemez (TEDMEM 2014, 12.08.2019). Eğitimcilerin eğitime inanma düzeylerinin düşük olmasının nedenleri; eğitimcilerin özlük hakları ile ilgili beklentileri, çok sık gerçekleşen sistem değişiklikleri, Türk eğitim sisteminde henüz sağlam zemine oturmuş bir eğitim

felsefesinin oluşmamış olması, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin henüz tam anlamıyla sağlanamamış olması vb. şekilde sıralanabilir.

### 6.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin işe bağımlılık düzeyleri araştırılmış ve ilgili sonuçlar aşağıya çıkarılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin, 4' lü likert tipi ölçekte ikinci en düşük düzeye sahip olan “Bazen” ifadesine karşılık geldiği görülmüştür. Bununla birlikte alt boyutlar açısından da incelendiğinde; “Kontrol” ve “İletişimin Zarar Görmesi” boyutları, ölçeğin geneliyle benzer olarak “Bazen” ifadesine karşılık gelirken, “İş Takıntısı” ve “Kendine Değer Verme” boyutları ikinci en yüksek düzeye sahip olan “Sık Sık” ifadesine denk gelmektedir. Bu sonuca dayanarak, eğitimcilerin işe bağımlılık düzeylerinin ortaya yakın bir düzeye sahip olduğu ifade edilebilir.

Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında mevcut çalışmada kullanılan ölçeğin Türkçe'ye çevirisini ve uyarlamasını yapan Apaydın (2011) tarafından yapılan çalışmada, mevcut çalışmada olduğu gibi eğitimcilerin genel işe bağımlılık düzeyleri “Bazen” seviyesinde çıkmıştır. Bununla birlikte alt boyutlarda da birebir benzerlik ortaya çıkmış olup mevcut çalışmadaki gibi eğitimcilerin işe bağımlılık düzeyleri “Kontrol” ve “İletişimin Zarar Görmesi” boyutlarında ölçeğin geneliyle benzer olarak “Bazen” ifadesine karşılık gelirken, “İş Takıntısı” ve “Kendine Değer Verme” boyutlarında ikinci en yüksek düzeye sahip olup “Sık Sık” ifadesine karşılık gelmektedir. Bu yönüyle yapılan bu çalışma mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Gürsu (2016) tarafından çalışmada da mevcut çalışmada olduğu gibi eğitimcilerin genel işe bağımlılık düzeyleri “Bazen” seviyesinde çıkmıştır. Bununla birlikte alt boyutlarda da benzerlikler ortaya çıkmıştır. “Kontrol”, “İletişimin Zarar Görmesi” ve “Kendine Değer Verme” boyutlarında mevcut çalışmayla aynı aralıkta değerler ortaya çıkarken, yalnızca “İş Takıntısı” boyutu farklı bir aralığa denk gelmiştir. Gülova vd., (2014) tarafından yapılan çalışmada ise farklı bir ölçek kullanılmış olup bahsi geçen ölçeğin “İşe Bağımlılık” isimli alt boyutunda katılımcıların işe bağımlılık düzeyleri 5'li Likert tipi ölçekte üçüncü seviyede çıkmış olup (orta seviye olarak kabul edilebileceğinden) bu yönüyle mevcut çalışmayla örtüşmektedir. Kasap ve Canbaz (2017), Taşlıyan vd., (2017), Mücevher vd. (2017), Gerdan (2018) ve Özsoy (2018) tarafından uygulanan işkoliklik araştırmaları sonuçlarına göre de eğitimcilerin işkoliklik (işe bağımlılık) düzeyleri 5'li Likert tipi ölçekte üçüncü seviyeye karşılık geliyor olup bu çalışmalarda da mevcut çalışmayı destekler bulgulara rastlanmıştır.

Akar (2015), Yüksekbilgili ve Akduman (2016) ile Uğurlu ve Şahin (2018) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin, 5'li Likert tipi ölçekte dördüncü seviyeye karşılık geldiği görülmüştür. Bahsi geçen araştırmalar bu yönüyle mevcut araştırmadan uzak sonuçlar ortaya koymuştur.

Eğitimcilerin görüşleri alt boyutlar ve ölçek maddeleri doğrultusunda ayrıntılı olarak ele alındığında; “İş Takıntısı” boyutu açısından incelenirse, öğretmenlerin sürekli telaşlı, meşgul ve zamana karşı bir yarış içinde olma, aynı anda birden fazla işle uğraşp kendini yorma, boş zamanlarını sürekli işle doldurup mesai bitiminde dahi çalışmaya devam etme, kendini sürekli olarak zamanın baskısı altında hissedip çalışmadığı zamanlarda dahi rahat edememe gibi özellikleri önemli sayılabilecek derecede taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, eğitimcilerin artık işi bir takıntı haline getirdikleri ve işin hayatlarında çok önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Buna sebep olan

etkenler ise; okullardaki idari kadronun baskısı, yoğun ve şişirilmiş ders programları, sürekli değişen sistem ve program değişikliklerinden kaynaklanan tecrübesizlikten ortaya çıkan sürekli bir koşturmaya hali, okullardaki yoğun evrak işleri vb. nedenler sıralanabilir.

Eğitimcilerin görüşleri “Kendine Değer Verme” boyutu açısından incelendiğinde ise; eğitimcilerin işin yapılmasından çok sonucuyla ilgilendikleri ve yaptıkları işlerin somut sonuçlarını görmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumdan hareketle; Türk eğitim sisteminde eğitimcilerin sınav sistemleri, yönetici düşünceleri, sonuç odaklı düşünmeyi gerektiren sistemsel problemler ve benzeri nedenlerden kaynaklı olarak sonuç odaklı düşünmeye alışkın ve yatkın olduklarından yaptıkları işlerde de süreçten çok sonuca önem verdikleri ve yaptıkları işlerin somut sonuçlarını görmek istedikleri şeklinde yorum yapılabilir.

Katılımcıların görüşleri “Kontrol” boyutu açısından ele alındığında ise; eğitimcilerin işlerinde yaptıkları en küçük hatada bile canlarının sıkılması, işlerin sürekli kendi kontrollerinde olmasını istemeleri, işler istedikleri gibi gitmediğinde veya bir iş yaparken rahatsız edildiklerinde canlarının sıkılması, iş esnasında mükemmeliyetçi ve sabırsız tavırlar sergilenmesi gibi tavır ve davranışları orta düzeye yakın bir seviyede sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum için eğitimcilerin yaptıkları işlerde kararında bir kontrol duygusu geliştirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin işe bağımlılık düzeyleri “İletişimin Zarar Görmesi” boyutu açısından incelendiğinde de; eğitimcilerin tüm ayrıntıları düşünüp konuyu enine boyuna ele almadan işe başlama, defalarca aynı soruyu sorma, özel günleri unutma, ailesine ve sevdiklerine ayırdığı zaman ve enerjiden daha çoğunu işine ayırma gibi tavır ve davranışları aşırı düzeyde sergilemedikleri ve bu sayede çevre ile olan iletişim düzeylerini korudukları söylenebilir.

### **6.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın üçüncü alt problemi; öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, branş, kurum düzeyi ve görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir.

Eğitime inanma ölçeğinin, toplam değeri ve alt boyutları açısından elde edilen bulgular incelenmiş ve elde edilen sonuçlarla yapılan değerlendirmeler sıralı bir şekilde aşağıya çıkarılmıştır.

#### **6.1.3.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından İnceleme**

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre, eğitime inanma düzeylerinde, ölçeğinin hem toplam değeri hem de alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ağca ve Ertan (2008), Okut (2011), Argon ve Ertürk (2013), Argon ve Cicioğlu (2017) ve Gün (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da eğitimcilerin eğitime inanma düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar bu yönüyle mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular eğitimcilerin, erkek veya kadın olmalarının eğitime inanma düzeyleri ve öğretme işine yönelik motivasyon seviyeleri üzerinde belirleyici bir etken olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlik mesleğinin evrensel bir meslek olmasından, cinsiyet fark etmeksizin aynı görevi yapmaları gerektiği bilinen bir gerçektir. Bu gerçek de elde edilen bulguları desteklemektedir.

### 6.1.3.2. Medeni Durum Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre, eğitime inanma düzeylerinde, ölçeğinin hem toplam değeri hem de alt boyutları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Gün (2017) tarafından yapılan araştırmada da ölçeğin toplam değeri için, eğitimcilerin eğitime inanma düzeylerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ortaya çıkan sonuç bu yönüyle mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, eğitimcilerin evli veya bekâr olmalarının eğitime inanma düzeyleri üzerinde belirleyici bir etken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma, eğitimcilerin medeni durum değişkenlerinin direk olarak herhangi eğitim hedef veya davranışı etkilemiyor olması sebep olarak gösterilebilir.

### 6.1.3.3. Yaş Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinde yaş değişkenine göre, ölçeğin “Çok Yönlü Gelişim” ve “Üst Öğrenime Hazırlama” boyutları açısından anlamlı bir farklılıklar ortaya çıkmışken ölçeğin genel toplamı ve diğer alt boyutları açısından bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

“Çok Yönlü Gelişim” boyutunda ortaya çıkan anlamlılık 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre 20 – 30 yaş grubundaki öğretmenler lehinedir. 20 – 30 yaş grubundaki öğretmenlerde, eğitimin öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağladığına yönelik inanç düzeylerinin 41 yaş ve daha üstündeki öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun, 20 – 30 yaş grubundaki öğretmenlerin daha genç yaşta ve daha yeni mezun olmaları ile eğitim programlarındaki disiplinler arası kazanım ve etkinlikleri daha iyi kavrayabilen ve daha etkili uygulayabilen eğitimciler olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

“Üst Öğrenime Hazırlama” boyutu açısından ortaya çıkan anlamlılık ise, 20 – 30 yaş grubundaki öğretmenlere göre 31 – 40 yaş ile 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler lehinedir. Yani 20 – 30 yaş grubundaki öğretmenlerin, eğitimin öğrencileri üst öğrenim kurumlarına hazırlama işlevine yönelik inanç düzeyleri, 31 – 40 yaş ve 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır. Bu farkın, öğretmen yetiştirme sisteminden 31 ve daha üst yaş grubundaki öğretmenlere göre daha sonra çıkmış olan 20 – 30 yaş grubundaki daha genç ve nispeten daha donanımlı öğretmenlerin, eğitim faaliyetlerinin üst öğrenime hazırlama işlevini yeterli bulmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. 20 – 30 yaş grubundaki öğretmenlerin daha idealist olmalarından daha yüksek bir beklenti geliştirdikleri düşünülürse, eğitim öğretim faaliyetlerinin üst öğrenime hazırlama işlevini yeterli bulmamaları ve dolayısıyla da inanç düzeylerinin düşük çıkması gerçekçi bir sonuç olarak kabul edilebilecektir.

### 6.1.3.4. Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, eğitime inanma düzeylerinde, hem ölçeğin toplam değeri hem de alt boyutları ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Yıldırım ve Akın (2017) ve Gün (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da eğitimcilerin eğitime inanma düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir

farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar bu yönüyle mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

Argon ve Cicioğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada, eğitim durumu değişkeninin toplam ölçek puanı, “Toplumsallaştırma” boyutu ve “Üst Öğrenime Hazırlama” boyutu açısından bakıldığında, lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Çalışma bu yönüyle mevcut çalışmadan farklılaşmaktadır.

Her ne kadar bu araştırmada böyle bir sonuç ortaya çıkmamış olsa da, eğitim seviyesi yükseldikçe eğitime inanma düzeyinin de yükselebileceği, aralarında pozitif yönde yüksek bir ilişki olabileceği yönünde pek çok kişide bir beklenti oluşabilir. Çalışmada böyle bir sonuç ortaya çıkmamasına sebep olarak, Türk eğitim sisteminde lisansüstü eğitim almış olan eğitimcilerin maddi ve manevi yönlerden aldıkları bu eğitimin karşılığını görememeleri, okullarda yönetim kademesindeki kişiler tarafından teşvik edilip desteklenmemeleri gösterilebilir. Ayrıca lisansüstü eğitim almış eğitimcilerin beklentilerinin daha yüksek olması ve bunun karşılığında beklentilerinin yeterince karşılanamamış olması da bu duruma sebep olarak gösterilebilir.

### 6.1.3.5. Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri hizmet süresi değişkenine göre, ölçeğin “Üst Öğrenime Hazırlama” boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmışken ölçeğin genel toplamı ve diğer alt boyutlar açısından anlamlı farklılıklar görülmemiştir. “Üst Öğrenime Hazırlama” boyutunda ortaya çıkan anlamlılık 1 – 5 yıl, 6 – 10 yıl ve 11 – 16 yıl aralığında kıdeme sahip olanlara göre 16 – 20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar lehinedir. Yani 16 yıl ve üzerinde hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri daha düşük hizmet süresine sahip olan öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır.

İlgili konuda literatür taraması yapılmış ve Yıldırım ve Akın (2017) tarafından yapılan çalışmaya göre; katılımcıların eğitime inanma düzeyleri “Toplumsallaştırma” ve “Bireysel Farklılıklar” boyutlarında kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar göstermezken, “Çok Yönlü Gelişim” ve “Üst Öğrenime Hazırlama” boyutlarında eğitimcilerin kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görüldüğü tespit edilmiştir. Yıldırım ve Akın (2017) tarafından yapılan çalışma ile mevcut çalışmanın örtüştüğü nokta, her iki çalışmada da üst öğrenime hazırlama boyutu açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış olması ve çalışmaların ikisinde de yüksek kıdeme sahip eğitimcilerdeki inanç düzeylerinin daha düşük düzeyde kıdeme sahip olan eğitimcilere göre daha yüksek oluşudur. Bu açıardan bakıldığında, yapılan çalışmada mevcut çalışmayı destekleyen sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Bilindiği üzere eğitim, çıktıları çok uzun bir süreçte ortaya çıkıp gözlemlenebilen bir süreçtir. Bu yüzden kıdemli eğitimciler, yaptıkları işin sonuçlarını daha uzun süreli olarak gözlemlene fırsatı buldukları için eğitime daha fazla inanıyor olabilirler. Daha kıdemli öğretmenlerin daha yüksek eğitime inanma düzeyine sahip olmalarına bu durum bir neden olarak sunulabilir. Kalağan ve Güzeller’e (2010) göre; deneyimsiz öğretmenler deneyimlilere göre daha sinik bir tutum içindedirler. Sinizm kavramı, bir yönüyle örgütte yapılan iş ve işlemlerin önemine ve amacına ulaştığına inanıp inanmama durumu olarak ifade edilmektedir. Farklı bir çalışma olarak Gün (2017) tarafından yapılan araştırmada da ölçeğin toplam değeri ve alt boyutları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu yönüyle çalışmanın, mevcut çalışmayla benzer yönleri vardır.

### 6.1.3.6. Branş Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, eğitime inanma düzeylerinde, hem ölçeğin toplam değeri hem de alt boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Diğer bir ifadeyle sayısal ve sözel branşa sahip eğitimcilerin eğitime inanmaya yönelik algı düzeyleri benzerdir denilebilir.

Argon ve Cicioğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada da eğitimcilerin eğitime inanma düzeylerinde toplam ölçek puanına göre branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuç bu yönüyle mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

### 6.1.3.7. Kurum Düzeyi Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırma sonucunda, öğretmen algılarına göre, eğitime inanma düzeyleri için hem ölçeğin toplam değeri hem de alt boyutları ile kurum düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu anlamlılık ortaokul ve lise düzeylerine göre temel eğitim düzeyi (anaokulu ve ilkokul) lehinedir. Bununla birlikte “Çok Yönlü Gelişim” ve genel eğitime inanma dağılımları açısından bakıldığında, temel eğitim düzeyinde eğitime inanmanın ortaokul ve lise düzeylerine göre yüksek çıkmasının yanı sıra bu iki boyutta ortaokul düzeyindeki öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri lise düzeyindekilere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha fazla çıkmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, ortaokul ve liselerde görev yapan eğitimcilere göre temel eğitim düzeyindeki kurumlarda görev yapan, yani daha küçük yaşlardaki öğrencilere yönelik eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştiren öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin daha yüksek olduğu, eğitimin istenilen amaçlara ulaşmasına olan inançlarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Yıldırım ve Akın (2017) tarafından yapılan çalışmada ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan eğitimcilerin, eğitime inanmaları üzerine bir araştırma yapılmış ve araştırma sonucunda ilkokullarda çalışan öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin ortaokul ve liselerde çalışanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Gün (2017) tarafından yapılan çalışmada yine ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin, eğitime inanma düzeyleri incelenmiş ve yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çalıştığı kurum düzeyi değişkenine göre ölçeğin genel toplamı için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak “Çok Yönlü Gelişim” boyutunda ilkokul öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre ilkokulda görev yapan eğitimciler, ortaokul ve lisede görev yapan eğitimcilere göre, eğitim sisteminin öğrencilerin bireysel gelişimlerine görece daha fazla katkıda bulunduğunu düşünmektedirler. Bahsi geçen çalışmalar mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre genel olarak okulöncesi ve ilkokul düzeyindeki kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lise düzeyindeki kurumlarda görev yapanlara göre eğitime inanma düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bu durum; eğitimin ilk basamaklarını oluşturan okulöncesi ve ilkokul kademelerinde derslerin daha bütünlük olması ve öğrencilerin fiziksel, duyuşsal, sosyal ve bilişsel gelişimleri açısından önemli ve kritik bir zaman diliminde olmalarından dolayı öğretmenler öğrencilerle daha uzun süre birlikte olabilmeleri ve bunun sonucu olarak da öğrencilerin gelişim sürecini gözlemleyebilme fırsatı bulmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ancak ortaokul ve lise düzeylerinde branşlaşma başladığından bu düzeylerde görev yapan eğitimcilerin öğrencilerle yalnızca eğitim sürecinin küçük bir parçasında birlikte olabilmelerinin

eğitime inanmalarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte Türk eğitim sisteminin en önemli problemlerinden biri olarak kabul edilebilecek olan sınav ve sonuç odaklı düşünme alışkanlığının özellikle ortaokul ve lise düzeylerinde ortaya çıkıyor olması, bu düzeylerde çalışan eğitimcilerin çok yönlü eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmelerini engellemekte ve yalnızca sınav odaklı eğitim öğretim faaliyetleri gerçekleştirmeleri ile eğitime inanma düzeylerinin görece daha düşük çıktığı kabul söylenebilir. Bununla birlikte, henüz eğitimcilere ve onların öğrencilerine sınav kaygısının yüklenmediği okulöncesi ve ilkokul seviyelerinde eğitim tüm yönleriyle sürece dâhil olmakta ve eğitimciler verdikleri derslerle eğitim sisteminin amaçları arasındaki bağlantıyı ortaokul ve lise düzeyindekilere göre daha kolay kurmakta ve bu sayede eğitime inanma düzeyleri daha yüksek çıkmaktadır denilebilir.

#### **6.1.3.8. Yerleşim Yeri Birimi Türü Değişkeni Açısından İnceleme**

Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre, eğitime inanma düzeyleri, hem ölçeğin toplam değeri hem de “Toplumsallaştırma” boyut hariç olmak üzere diğer tüm alt boyutlar açısından yerleşim yeri birimi türü değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu farklılık, merkez dışında görev yapanlara göre il merkezinde görev yapanların lehinedir. Literatürde eğitimcilerin eğitime inanma düzeylerini, görev yaptıkları yerleşim yeri birimi türü değişkeni açısından inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Türk eğitim sisteminde fırsat ve imkân eşitliğinin henüz tam olarak kazanılmadığı bilinen bir gerçektir. Eşitsizliğe neden olan etmenlerden bazıları; okulun fiziki şartlarının zayıf olması, okuldaki öğretim materyalleri ve eğitimi ilgilendiren diğer donanımların eksik olması, okula ulaşımın sıkıntılı olması, yeterli öğretmen kadrosu bulunmaması, haddinden fazla öğretmen sirkülasyonu, beklenen veli desteği, ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının yetersiz oluşu, okulun bulunduğu çevrenin genel gelişmişlik düzeyinin düşük olması vb. şeklinde sıralanabilir. Görev yaptığı kurum, il merkezi dışında ve küçük yerleşim birimlerinde yer alan eğitimciler, yukarıda sıralanan nedenlerden dolayı problemler yaşamakta ve bu durum da eğitime inanma düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir denilebilir. Bununla birlikte il merkezinde yer alan kurumlarda görev yapan eğitimciler bu ve benzeri problemleri daha az yaşadıklarından eğitime inanmalarının daha yüksek çıktığı söylenebilir.

#### **6.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Araştırmanın dördüncü alt problemi; öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, hizmet süresi, branş, kurum düzeyi ve görev yaptığı yerleşim yeri birimi türü değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir.

##### **6.1.4.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından İnceleme**

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre, ölçeğin “İş Takıntısı” ve “İletişimin Zarar Görmesi” boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar; “İş Takıntısı” boyutunda kadınlar lehine iken, “İletişimin Zarar Görmesi” boyutunda erkekler lehinedir. Ölçeğin diğer boyutları ve toplam ölçek puanına göre ise anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Naktiyok ve Karabey (2005), Koyuncu vd. (2006), Bardakçı (2007),



Oğuz ve Akın (2008), Akın ve Oğuz (2010), Bardakçı ve Baloğlu (2012), Gülova vd. (2014), Çetinoğlu ve Kaya (2016), Gürsu (2016), Yüksekbilgili ve Akduman (2016), Uğurlu ve Şahin (2018) ve Oğlak ve Durmaz (2018) tarafından yapılan araştırmalarda da eğitimcilerin işe bağımlılık düzeylerinde toplam ölçek puanına göre cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar bu yönüyle mevcut çalışmayı destekler niteliktedir. Mücevher vd. (2017), Kasap ve Canbaz (2017) ve Gerdan (2018) tarafından yapılan çalışmalarda ise işe bağımlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılık göstermiş olup bu anlamlılık kadınlar lehinedir. Burke vd. (2006) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ise anlamlılık erkekler lehinedir. Bahsi geçen araştırmalar bu yönleriyle mevcut araştırmadan farklılaşmaktadır.

Araştırma sonucunda anlamlı sonuçlar ortaya çıkan “İş Takıntısı” boyutu ele alındığında; öğretmenlerin sürekli telaşlı, meşgul ve zamana karşı bir yarış içinde olma, aynı anda birden fazla işle uğraşıp kendini yorma, boş zamanlarını sürekli işle doldurup mesai bitiminde dahi çalışmaya devam etme, kendini sürekli olarak zamanın baskısı altında hissedip çalışmadığı zamanlarda dahi rahat edememe gibi özellikleri, kadın eğitimcilerin erkek eğitimcilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla taşıdıkları söylenebilir. Buna sebep olarak Türk toplum yapısındaki kadınların erkeklere göre daha fazla iş yüküne sahip oldukları gerçeği ileri sürülebilir. Daha açık bir ifade ile; çalışan ev hanımları ve anneler, hem işte hem de evde çok yoğun bir iş yükü altında olduklarından onlarda daha fazla iş takıntısı belirtileri görülüyor olabilir. Bir diğer anlamlı sonuçlar ortaya çıkan boyut olan “İletişimin Zarar Görmesi” boyutu açısından bakıldığında ise; özel günleri unutmama, ailesine ve sevdiklerine ayırdığı zaman ve enerjiden daha çoğunu işine harcama, tüm ayrıntıları düşünüp konuyu enine boyuna ele almadan işe başlama, defalarca aynı soruyu sorma gibi tavır ve davranışları erkeklerin kadınlara göre anlamlı bir şekilde daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türk toplum yapısına bakıldığında, genel olarak özel günleri unutan, sürekli işle uğraşarak evine ve ailesine yeterince zaman ayırmamasından şikâyetçi olunan kişiler genellikle erkeklerdir. Bununla birlikte yapılan bir işi çok ince ayrıntılarına inmeden genel hatlarıyla değerlendirip kısa yoldan sonuca varan kişilerin de yine erkekler olduğu söylenebilir. Kadınlar ise erkeklere göre çok daha ince düşünüp karar veren ve özel günleri genelde unutmayan kişilerdir. Bu açılarından bakıldığında araştırmadan elde edilen sonucun şaşırtıcı olmadığı söylenebilir.

#### 6.1.4.2. Medeni Durum Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre işe bağımlılık düzeylerinde hem ölçeğin toplam değeri hem de alt boyutları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Diğer bir ifadeyle evli ve bekâr eğitimcilerin işe bağımlılık algı düzeyi benzerdir denilebilir.

Naktiyok ve Karabey (2005), Bardakçı ve Baloğlu (2012), Gülova vd. (2014), Çetinoğlu ve Kaya (2016), Yüksekbilgili ve Akduman (2016), Mücevher vd. (2017), Kasap ve Canbaz (2017), Gerdan (2018), Uğurlu ve Şahin (2018) ve Oğlak ve Durmaz (2018) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda da eğitimcilerin işe bağımlılık düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bahsi geçen çalışmalar bu yönüyle mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

#### 6.1.4.3. Yaş Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinde yaş değişkenine göre, ölçeğin “Kontrol” ve “İletişimin Zarar Görmesi” boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmışken ölçeğin genel toplamı ve diğer alt boyutlar açısından anlamlı farklılıklar görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. “Kontrol” boyutunda ortaya çıkan anlamlılık 41 ve üzeri yaş grubunda bulunanlara göre 20 – 30 yaş ve 31 – 40 yaş grubunda bulunanlar lehinedir. Yani eğitimcilerin işlerinde yaptıkları en küçük hatada bile canlarının sıkılması, işlerin sürekli kendi kontrollerinde olmasını istemeleri, işler istedikleri gibi gitmediğinde veya bir iş yaparken rahatsız edildiklerinde canlarının sıkılması, iş esnasında mükemmeliyetçi ve sabırsız tavırlar sergilenmesi gibi tavır ve davranışları 41 üzeri yaşta yer alan öğretmenlerin daha alt yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yaşı daha büyük olan öğretmenlerin daha olgun ve tecrübeli olmalarından, daha dingin ve sakin bir hal içinde oldukları söylenebilir. “İletişimin Zarar Görmesi” boyutu açısından bakılacak olursa, eğitimcilerin tüm ayrıntıları düşünüp konuyu enine boyuna ele almadan işe başlama, defalarca aynı soruyu sorma, özel günleri unutma, ailesine ve sevdiklerine ayırdığı zaman ve enerjiden daha çoğunu işine ayırma gibi tavır ve davranışları 20 – 30 yaş grubundaki genç öğretmenlerin 31 – 40 yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre daha az sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen tavır ve davranışları 20 – 30 yaş grubundaki öğretmenlerin daha genç ve meslekte daha yeni ve dikkatli olmalarından dolayı daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılabilir.

Gülova vd. (2014), Gerdan (2018) ve Oğlak ve Durmaz (2018) tarafından yapılan çalışmalarda eğitimcilerin işe bağlılık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bahsi geçen çalışmalar bu yönüyle mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Naktiyok ve Karabey (2005), Bardakçı (2007), Oğuz ve Akın (2008), Akın ve Oğuz (2010), Pekdemir ve Koçoğlu (2014), Akduman vd. (2015) ve Kasap ve Canbaz (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Naktiyok ve Karabey (2005), Oğuz ve Akın (2008) ve Akın ve Oğuz (2010) tarafından yapılan çalışmalara göre, deneyimli öğretmenler meslekte yeni olan öğretmenlere göre daha fazla işe bağlılık yaşamaktadırlar. Bardakçı (2007) tarafından yapılan çalışmada da deneyimli eğitim yöneticilerinin meslekte yeni olanlara göre işe bağlılıkta daha yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür. Bu sonuçlara göre eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde yaş değişkeni farklılaştırıcı bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bahsi geçen çalışmalar bu yönüyle mevcut çalışmadan farklılık göstermektedir. Gürsu (2016) tarafından yapılan çalışmada da işe bağlılık düzeyi, ölçeğin genel toplamı ile birlikte “İş Takıntısı”, “Kontrol” ve “Kendine Değer Verme” boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken, “İletişimin Zarar Görmesi” boyutuna göre anlamlı bir şekilde değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmanın bu yönüyle de mevcut çalışmayla benzer yönleri vardır.

#### 6.1.4.4. Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre işe bağlılık düzeylerinde hem ölçeğin toplam değeri hem de alt boyutları ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Diğer bir ifadeyle önlisans, lisans veya lisansüstü eğitim düzeyindeki eğitimcilerin algı düzeyi benzerdir denilebilir.

Naktiyok ve Karabey (2005), Oğuz ve Akın (2008), Akın ve Oğuz (2010), Bardakçı ve Baloğlu (2012), İnce vd. (2015), Yüksekbilgili ve Akduman (2016), Kasap ve Canbaz (2017) ve Uğurlu ve Şahin (2018) tarafından yapılan araştırmalar sonucunda da eğitimcilerin işe bağımlılık düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bahsi geçen çalışmalar bu yönüyle mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Bununla birlikte az sayıda araştırmada eğitim düzeyinin işe bağımlılık düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin Özdemir (2013) tarafından sınıf öğretmenleri örnekleminde yapılan çalışmada, lisansüstü mezuniyet derecesine sahip olan öğretmenlerin lisans ve önlisans/yüksekokul düzeyinde mezuniyet derecesine sahip olan öğretmenlerden daha fazla işe bağımlılık eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Uğurlu ve Şahin, 2018).

#### **6.1.4.5. Hizmet Süresi Değişkeni Açısından İnceleme**

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinde hizmet süresi değişkenine göre, ölçeğin “Kendine Değer Verme” boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmışken ölçeğin genel toplamı ve diğer alt boyutlar açısından anlamlı farklılıklar görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. “Kendine Değer Verme” alt boyutu açısından ortaya çıkan anlamlılık, 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olanlara karşı 1 – 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 – 20 yıl aralığında kıdeme sahip olanlar lehinedir. Yani işin yapılmasından çok sonucuyla ilgilenme ve yapılan işlerin somut sonuçlarını görmek isteme gibi tavır ve davranışları 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerin daha genç yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma içinde buldukları yaş ve edindikleri yüksek tecrübenin sebep olduğu söylenebilir.

Bardakçı ve Baloğlu (2012) tarafından yapılan araştırmada eğitimcilerin işe bağımlılık düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışma bu yönüyle mevcut çalışmayla benzer yönleri sahiptir. Bununla birlikte Gün (2017) tarafından araştırmada eğitimcilerin işe bağımlılık düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Mevcut çalışmada da ölçeğin toplam değeri açısından bir anlamlılık ortaya çıkmamış olmasından ötürü Gün (2017) tarafından yapılan çalışmayla benzerlik bulunmaktadır.

#### **6.1.4.6. Branş Değişkeni Açısından İnceleme**

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre işe bağımlılık düzeyleri hem ölçeğin toplam değeri hem de alt boyutları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Diğer bir ifadeyle sayısal ve sözel branşa sahip eğitimcilerin algı düzeyleri benzerdir denilebilir.

Bardakçı ve Baloğlu (2012) tarafından yapılan “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimleri” adlı araştırmada da eğitimcilerin işe bağımlılık düzeyleri branş değişkenine göre incelenmiş ve yapılan inceleme sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Yapılan çalışma bu yönüyle mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

#### 6.1.4.7. Kurum Düzeyi Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinde kurum düzeyi değişkenine göre, ölçeğin “Kontrol” boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmışken ölçeğin genel toplamı ve diğer alt boyutlar açısından anlamlı farklılıklar oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Kontrol” boyutu için ortaya çıkan bu anlamlılık liseye karşı ortaokul lehinedir. Eğitimcilerin işlerinde yaptıkları en küçük hatada bile canlarının sıkılması, işlerin sürekli kendi kontrollerinde olmasını istemeleri, işler istedikleri gibi gitmediğinde veya bir iş yaparken rahatsız edildiklerinde canlarının sıkılması, iş esnasında mükemmeliyetçi ve sabırsız tavırlar sergilenmesi gibi tavır ve davranışları ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liselerde görev yapanlara göre daha fazla sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

#### 6.1.4.8. Yerleşim Yeri Birimi Türü Değişkeni Açısından İnceleme

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin algılarına göre, işe bağımlılık düzeyleri için hem ölçeğin toplam değeri hem de alt boyutları ile yerleşim yeri birimi türü değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Eğitimcilerin algı düzeyleri, merkez dışında veya il merkezinde görev yapıyor olma durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Literatürde eğitimcilerin işe bağımlılık düzeylerini, görev yaptıkları yerleşim yeri birimi türü açısından inceleyen başka bir araştırmaya rastlanamamıştır.

#### 6.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesidir.

Araştırma sonucunda eğitimcilerin eğitime inanma düzeyleri ile işe bağımlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin artmasının ya da azalmasının işe bağımlılık düzeylerine olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin işe bağımlılık düzeylerinin düşük ya da yüksek olmasının, onların eğitime inanma düzeylerine herhangi bir etkide bulunmayacağı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin alt boyutları ile işe bağımlılık düzeylerinin alt boyutları arasındaki ilişki durumu incelendiğinde; işe bağımlılığın iş takıntısı alt boyutu ile eğitime inanmanın bireysel farklılıklar alt boyutu arasından negatif yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu, işe bağımlılığın kendine değer verme alt boyutu ile eğitime inanmanın toplumsallaştırma ve üst öğrenime hazırlama alt boyutları arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu, işe bağımlılığın kontrol alt boyutu ile eğitime inanmanın toplumsallaştırma alt boyutu arasında negatif yönde nispeten zayıf düzeyde, ayrıca bireysel farklılıklar ve üst öğrenime hazırlama alt boyutları ile arasında da negatif yönde çok zayıf düzeyde ilişki olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

## 6.2. Öneriler

Bu bölümde, yapılan araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler sunulmuştur.

### 6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Geliştirilmiş Öneriler

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre katılımcıların eğitime inanma düzeylerinin 2.55 düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum düşündürücü ve bir o kadar da üzücüdür. Çünkü öğretmenler okulların ve toplumun geleceğini oluşturmada en önemli öge konumundadır. Bundan dolayı öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin daha yüksek değerlerde olması gerekmektedir. Bu durumun nedenleri ortaya çıkarılıp gerekli önlemler acilen alınmalıdır. MEB'in bu konuyla ilgili olarak eğitimcilere gerekli eğitim ve geliştirme çalışmalarını (hizmetiçi eğitim, seminer, sempozyum, konferans, sosyal ve kültürel etkinlik vb.) yapması gerekmektedir. Bununla birlikte; okullarda eğitim sürecini tamamlamış ve mezun olmuş öğrencilerin takibi yapılarak elde ettikleri önemli başarılar ve diğer önemli kazanımları eğitimcilerle paylaşılabilir. Bu sayede öğretmenlerin eğitime olan inançları artırılacak ve öğretme motivasyonları yükselecektir. Bu şekilde yaptıkları çalışmaların olumlu ve somut çıktılarını gören öğretmenlerin eğitime verdikleri önem ve doğal olarak da eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesi artacaktır. Benzer şekilde; eğitim öğretim faaliyetlerinde baş aktör olan öğretmenlerin farklı platformlarda görüşlerinin alınması, eğitimcileri daha aktif bir şekilde sürecin içine sokacak ve süreçte daha aktif olan eğitim camiasının eğitim öğretim faaliyetlerinin istenen amaçlara ulaşabileceğine yönelik algı düzeyleri yükselecektir.
2. Öğretmenlerin işe bağlılık düzeylerinin ortaya yakın bir düzeye sahip olduğu ifade edilebilir. Eğitimcilerin orta düzeyde çıkan işe bağlılık düzeyleri, eğitim öğretim faaliyetleri için enerjilerinin azaldığı, yaptıkları işe yönelik ilgi, istek, değer ve mücadele verme gibi duygularının azalmaya başladığı anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda, ilgili kurumlar tarafından eğitimcileri mesleklerinden soğumaya iten sebepler konusunda daha kapsamlı araştırmalar yapılarak çözümüne yönelik politikalar gündeme getirilebilir.
3. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre, ölçeğin “Üst Öğrenime Hazırlama” boyutu açısından diğer hizmet yılı aralığına sahip olanlara göre 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış olması, eğitime inanmada “kıdem” faktörünü ön plana çıkarmaktadır. Bilindiği üzere eğitim öğretim faaliyetlerinin çıktılarını çok uzun bir süreçten sonra gözlemlenebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, kıdemli eğitimciler yaptıkları işlerin sonuçlarını daha uzun bir zaman diliminde gözlemlene fırsatına sahip olduklarından eğitime daha fazla inanıyor olabilirler. Bu durumla ilgili olarak; Milli Eğitim Bakanlığı veya illerde yerel düzeyde Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından tecrübeli öğretmenlerle mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler, bir araya getirilerek çeşitli paylaşımlar yapabilecekleri ortamlar oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar sayesinde meslekte yeni olan öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinde olumlu yönde değişiklikler gözlemlenebilir.
4. Araştırmada “Kurum Düzeyi” değişkeni kapsamında yapılan analizlerde, genel olarak temel eğitim (okulöncesi ve ilkököl) düzeyinde bir kurumda görev yapan eğitimcilerin ortaokul veya lise düzeyinde görev yapan eğitimcilere göre daha

yüksek düzeyde eğitime inanma algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebeplerinden birinin daha alt kurum düzeylerinde görev yapan eğitimcilerin öğrencilerle daha fazla zaman geçirdikleri için yaptıkları çalışmaların somut sonuçlarını daha fazla görmeleri olduğu düşünülürse, ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenlerin öğrencileriyle daha fazla birlikte olmalarını sağlayacak çeşitli etkinlikler planlanabilir.

5. “Kurum Düzeyi” değişkeni kapsamında yapılan analizlerde, temel eğitim (okulöncesi ve ilkokul) düzeyindeki kurumlarda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul veya lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde eğitime inanma algısına sahip olmalarının, ortaokul ve lise düzeylerinde sınav odaklı düşünmenin yoğun olmasından kaynaklandığı düşünülürse, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen politikaların tekrar gözden geçirilmesi ve eğitim sisteminin bu engellerden kurtarılması için çalışmalar yapılması önerilebilir.
6. Yapılan araştırmada, “Görev Yaptığı Yerleşim Yeri Birimi Türü” değişkeni açısından yapılan incelemede; il merkezinde görev yapan eğitimcilerin daha küçük yerleşim birimlerinde (merkez dışı) görev yapan eğitimcilere göre daha yüksek eğitime inanma algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve illerde yerel düzeyde Milli Eğitim Müdürlüklerine, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini sağlayacak çeşitli politikalar geliştirmeleri yönünde öneride bulunulabilir.
7. Araştırma kapsamında yapılmış olan analizlerde, lisansüstü mezuniyete sahip olan eğitimcilerin eğitime inanma düzeylerinin aritmetik ortalaması, ön lisans ve lisans düzeyinde mezuniyete sahip olan eğitimcilere göre daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş olması, üzerine yorum yapılması gereken bir durumdur. Bu duruma sebep olarak lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin maddi ve manevi yönlerden aldıkları bu eğitimin karşılığını görememiş olmaları, okullarda yönetim kademesindeki kişiler tarafından teşvik edilip desteklenmemeleri gösterilebilir. Bununla birlikte lisansüstü eğitim almış eğitimcilerin beklentilerinin daha yüksek olması ve bunun karşılığında beklentilerinin yeterince karşılanamamış olması da sebeplerden bazıları olabilir. Kendini geliştirmiş ve emsallerine göre ön plana çıkmış bu eğitimcilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması, bu eğitimcilerin süreç içinde kaybedilmemesi ve eğitim sistemine mümkün olduğu kadar fayda sağlanmaları için uygun ortam ve şartların sağlanması gerekmektedir. Bu durum eğitim-öğretim süreci açısından oldukça önemlidir. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı ve illerde yerel düzeyde Milli Eğitim Müdürlüklerine, lisansüstü çalışmalar yapan öğretmenlerden daha çok yararlanılması adına çeşitli politikalar geliştirmeleri yönünde öneride bulunulabilir.

### 6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Geliştirilmiş Öneriler

1. Bu araştırmada nicel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Aynı konuyu ele alan nitel bir araştırma yapılabilir. Ya da karma çalışma da ele alınabilir.
2. Bu çalışma örgün eğitim basamaklarında görev yapan öğretmenler ile yapılmıştır. Benzer çalışma üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları için de yapılabilir.
3. Araştırma sonuçları irdelendiğinde, öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak eğitim durumu açısından ortalamalar incelendiğinde, eğitim düzeyi yükseldikçe eğitime inanma düzeyinin de yükseldiği görülmekle birlikte bu değişim istatistiksel olarak anlamlı olmadığından bu durum hakkında yorum yapmak doğru olmayacaktır. Bu

yüzden, eğitime inanma ile eğitim düzeyi arasında nasıl bir ilişki olduğu sorusuna bu çalışmadan elde edilen verilerle cevap bulunamayacaktır. Bu anlamda mevcut araştırmanın sınırlılıklarından biri, örnekleme eğitime düzeyine ilişkin grupların dengesiz dağılmış olmasıdır. Başka bir sınırlılık da hangi alanda lisansüstü eğitim alındığının sorgulanmamış olmasıdır. Eğitim düzeyi ile eğitime inanma arasında nasıl bir ilişki olduğu sorusuna yanıt bulmak üzere, gruplar arasındaki dağılımın daha homojen olduğu bir örneklem alınabilir. Bununla birlikte, bu konuda yapılacak araştırmalarda, alınan eğitimin niteliği ve okunan lisansüstü eğitimin bölümü de dikkate alınmalıdır.

4. Araştırmadan elde edilen sonuçların tekrar edip etmediğini belirlemek için daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.
5. Bu çalışma Kahramanmaraş ili ile sınırlı bir araştırmadır. Türkiye'nin farklı illerinde çalışma tekrarlanabilir.



## KAYNAKLAR

- AĞCA, V. ve ERTAN, H.. 2008. “Duygusal Bağlılık İçsel Motivasyon İlişkisi: Antalya'da Beş Yıldızlı Otellerde Bir İnceleme”, Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10 (2), ss. 135-156.
- AKAR, H.. 2015. “Öğretim Elemanlarının İşkoliklik Eğilimleri ile İş Yaşamında Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (5), ss. 405-417.
- AKDUMAN, C., AKDUMAN, G., ŞİMŞEK YÜKSEKBİLGİLİLİ, N., ve YÜKSEKBİLGİLİLİ, Z.. 2015. “ASM'lerde Görev Yapan Çalışanlar Üzerinde Karşılaştırmalı Bir İşkoliklik Araştırması”, 6. Uluslararası Katılımlı Aile Hekimliği Kongresi, Antalya.
- AKIN, A., PEHLIVANLI, E. A. ve KERSE, G.. 2018. “Etik Değerlerin İşkoliklik Üzerine Etkisi”, Journal of Turkish Court of Accounts/Sayistay Dergisi, 111, ss. 125-142.
- AKIN, U.. 2016. “Innovation Efforts in Education and School Administration: Views of Turkish School Administrators”, Eurasian Journal of Educational Research, 63, ss. 243-260.
- AKIN, U. ve OĞUZ, E.. 2010. “Öğretmenlerin İşkoliklik ve Tükenmişlik Düzeylerinin İlişkisi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16 (3), ss. 309-327.
- AKIN, U. ve YILDIRIM, N.. 2015. “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması/Teachers' Levels of Believe in Education Scale (TLBES): Validity and Reliability Study”, e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6 (1), ss. 70-83.
- ALTIN, H. M. ve KALELİOĞLU, F.. 2015. “Fatih Projesi ile İlgili Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri”, Başkent University Journal of Education, 2 (1), ss. 89-105.
- APAYDIN, Ç.. 2011. “Öğretim Üyelerinin İşe Bağımlılık Düzeyi ile İş-Yaşam Dengesi ve İş-Aile Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ARGON, T. ve CİCİOĞLU, M.. 2017. “Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Eğitime İnanma Düzeyleri ile Öğretme Motivasyonları”, The Journal of Academic Social Science Studies, 57 (1), ss. 1-23.
- ARGON, T. ve ERTÜRK, R.. 2013. “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algıları”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2 (2), ss. 159-179.
- ATALMIŞ, E. H. ve KÖSE, A.. 2018. “Türkiye'deki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: Bir Meta-Analiz Çalışması”, Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 9 (4), ss. 393-413.
- AYDIN, A. R.. 2009. “İnanma İhtiyacı ve Dinî Ritüellerin Psikolojik Değeri”, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 9 (2), ss. 87-100.
- AYKAÇ, N.. 2007. “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri”, Elektronik Sosyal Bilimler, 6 (22), ss. 46-73.
- BAĞÇECİ, B., ÇETİN, B. ve ÜNSAL, S. 2013. “Öğretmenlerin Mesleki İmaj Ölçeği”, Gaziantep University Journal of Social Sciences, 12 (1), ss. 34-48.
- BAKAÇ, E. ve ÖZEN, R.. 2017. “Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları ile Tutumları Arasındaki İlişki”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 25 (4), ss. 1389-1404.



- BANDURA, A.. 1977. "Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change", *Psychological Review*, 84 (2), ss. 191-215.
- BANDURA, A.. 1994. Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press 185s.
- BARDAKÇI, S.. 2007. "Eğitim Yöneticilerinin İnternet Kullanımına İlişkin Tutumlarının İşkoliklik Eğilimleri Üzerine Etkilerinin Belirlenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BARDAKÇI, S. ve BALOĞLU, M.. 2012. "İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimleri", *Eğitim ve Bilim*, 37 (164), ss. 45-56.
- BAŞKAN, G. A.. 2001. "Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, ss. 16-25.
- BAYRAKTAROĞLU, S. ve DOSALİYEVA, D.. 2016. "İşkolikliğin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma", *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), ss. 9-28.
- BELET BOYACI, Ş. D., BABADAĞ, G. ve GÜNER, M. 2017. "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Temel Değerler ile Akademik Sahtekârlık Eğilimlerinin İncelenmesi", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), ss. 1762-1793.
- BERKANT, H. G. ve ÖZASLAN, D.. 2019. "Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, ss. 923-940.
- BURKE, R. J., MATTHIESEN, B. S. ve PALLESEN, S.. 2006. "Workaholism, Organizational Life and Well-Being of Norwegian Nursing Staff", *Career Development International*, 11 (5), ss. 463-477.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., ve DEMİREL, F.. 2017. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 317s.
- CAMADAN, F. ve DUYSAK, A.. 2010. "Farklı Programlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması: Rize Üniversitesi Örneği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), ss. 30-42.
- CAN, Ş.. 2010. "Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları", *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (1), ss. 13-28.
- COŞKUN, N.. 2016. "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Meslek Etiği Değerlerine İlişkin Görüşleri: Mesleki Etik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program", Yüksek Lisans Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- ÇAPRI, B. ve ÇELİKALELİ, Ö.. 2008. "Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), ss. 33-53.
- ÇETİNKAYA, R.. 2007. "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Algıları Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları", Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- ÇETİNOĞLU, H. ve KAYA, M.. 2016. "Özel ve Kamu Sektör Çalışanlarının İş Bağımlılığı ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi", V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sakarya.

- ÇETİNTAŞ, B. ve GENÇ, A.. 2005. “Almanca Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüş ve Deneyimleri”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, ss. 75-84.
- ÇİMEN, L. K.. 2016. “A Study on The Prediction of The Teaching Profession Attitudes by Communication Skills and Professional Motivation”, Journal of Education and Training Studies, 4 (11), ss. 21-38.
- DOĞAN, T. ve ÇOBAN, A. E.. 2009. “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Eğitim ve Bilim, 34 (153), ss. 157-159.
- DOĞAN, T. ve TEL, F. D.. 2011. “DUWAS İşkoliklik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1), ss. 61-69.
- DURNA, U. ve VEYSEL, E.. 2011. “Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık”, Doğu Üniversitesi Dergisi, 6 (2), ss. 210-219.
- EMHAN, A., METE, M. ve EMHAN, A.. 2012. “Kamu Ve Özel Sektör Çalışanlarında İşkoliklik ve Obsesyon Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Dicle Tıp Dergisi, 39 (1), ss.75-79.
- ERG 2016a Eğitim İzleme Raporu. Öğrenciler ve Eğitime Erişim Arka Plan Raporu.[http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR201516\\_ArkaPlanRaporu\\_OgrencilerveEgitimeErisim\\_YTA\\_0.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR201516_ArkaPlanRaporu_OgrencilerveEgitimeErisim_YTA_0.pdf), (17.03.2017).
- ERGÜN, E. ve ARGON, T.. 2017. “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri ve Duygusal Emek Davranışları Arasındaki İlişki”, Journal of International Social Research, 10 (53), ss. 557-566.
- EROL ALKAN, S.. 2013. “Okul Kütüphanelerinin Bilgi Okuryazarlığına Etkileri”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- ERSOY KART, M.. 2005. “Reliability and Validity of the Workaholism Battery (Work-Bat): Turkish Form”, Social Behavior and Personality: an International Journal, 33 (6), ss. 609-618.
- GÜN, F.. 2017. “Öğretmenlerin Eğitime İnanma ve İşle Bütünleşme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Journal of Theoretical Educational Science, 10 (4), ss. 408-431.
- GERDAN, E.. 2018. “Yöneticilerin İşkolik Davranışlarının Yaşam Doyumlarına Etkisi: Konaklama İşletmeleri Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜLOVA, A., İSPİRLİ, D. ve ERYILMAZ, İ.. 2014. “İşkoliklik ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Beyaz Yakalılar Üzerine Bir Araştırma”, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, ss. 25-39.
- GÜRSU, O.. 2016. “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) Öğretmenlerinin İşe Bağımlılık Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi”, EKEV Akademi Dergisi, 20 (65), ss. 393 – 404.
- HALLAÇ, S. ve ÖZ, F.. 2014. “Aile Kavramına Kuramsal Bir Bakış”, Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 6 (2), ss. 142-153.
- İNCE, M., GÜL, H., OKTAY, E. ve CANDAN, H.. 2015. “İşkolik Davranışlarının İş-Yaşam Kalitesine Etkileri Üzerine Sağlık Sektöründe Bir Uygulama”, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (13), ss. 40-59.

- KALAĞAN, G. ve GÜZELLER, C. O.. 2010. “Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27 (27), ss. 83-97.
- KAPLAN, A. ve İPEK, A. S.. 2002. “Matematik Öğretmenliği Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”, Eğitim ve Bilim, 27 (125), ss. 69-73.
- KARAMAN, M. K. ve KURTOĞLU, M.. 2009. “Öğretmen Adaylarının İnternet Bağımlılığı Hakkındaki Görüşleri”, Akademik Bilişim, 11 (13), ss. 641-650.
- KARASAR, N.. 2014. Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, Teknikler ve İlkeler, Ankara: Nobel Yayınevi, 305s.
- KARASAR, N., 2005. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayınevi.
- KARATAŞ, S. ve GÜLEŞ, H.. 2010. “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki”, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 3 (29), ss. 74-89.
- KASAP, B. B. ve CANBAZ, S.. 2017. “Kırklareli İlinde Eğitim ve Sağlık Sektöründe İşkoliklik Üzerine Bir Araştırma”, PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (4), ss. 42-58.
- KAVCAR, C.. 2002. “Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35 (1), ss. 1-14.
- KAYA, A. A. ve ÜSTE, R. B.. 2007. “İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi”, Ege Akademik Bakış, 7 (1), ss. 295-310.
- KOYUNCU, M., BURKE, R. J. ve FİXENBAUM, L.. 2006. “Work Experience and Staticfion of Male and Female Professors in Turkey: Signs of Progress”, Equal Opputunities International, 25 (1), ss.38- 47.
- KOZAĞAÇ, Z. B.. 2015. “Matematik Bölümü Öğretmen Adaylarının Çoklu Zeka Alanlarının Belirlenmesi ve Sosyal Becerileri ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KUMANDAŞ, H. ve KUTLU, Ö.. 2014. “Yükseköğretime Öğrenci Seçmede ve Yerleştirmede Kullanılan Sınavların Oluşturduğu Risk Faktörlerinin Okul Başarısı Üzerindeki Etkileri”, Türk Psikoloji Dergisi, 29 (74), ss. 15-31.
- OKUT, L.. 2011. “İlköğretim Fen ve Teknoloji, Matematik Öğretmenlerinin Eğitime ve Sınıf Yönetimine İlişkin İnançları Arasındaki İlişki”, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1 (4), ss. 39-51.
- ÖZEN KUTANİS, R. ve ÇAKAL, M.. 2012. “Spor İşletmelerinde Çalışanlar İşkolik Mi?: İstanbul Örneği”, Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 6 (12), ss. 20-36.
- Milli Eğitim Temel Kanunu 1973.  
[http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/Temkanun\\_0/Temelkanun\\_0.Html](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/Temkanun_0/Temelkanun_0.Html),  
(15.07.2019)
- MUCEVHER, M. H., AKÇAKANAT, T. ve DEMİRGİL, Z.. 2017. “İşkolikliğin Kuşaklara Göre Karşılaştırılması: Süleyman Demirel Üniversitesi Akademisyenleri Üzerine Bir Araştırma”, MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6 (3), ss. 135-155.
- NAKTİYOK, A. ve KARABEY, C. N.. 2005. “İşkoliklik ve Tükenmişlik Sendromu”, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 19 (2), ss. 179-198.

- OĞLAK, S. ve DURMAZ, E.. 2018. “Hastanede Görev Yapan Sağlık Çalışanlarının Stres ve İşkoliklik Düzeylerinin Demografik Değişkenler ve Mesleki Statüleri Açısından İlişkisi”, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4 (2), ss. 112-122.
- OĞUZ, E. ve AKIN, U.. 2008. “Öğretmenlerin İşkoliklik Düzeyleri ile Evlilik Uyumları Arasındaki İlişki”, In International Conference on Educational Sciences, Kıbrıs.
- ÖĞÜLMÜŞ, K., YILDIRIM, N. ve ASLAN, G.. 2013. “Ücretli Öğretmenlerin Görevlerini Yaparken Karşılaştıkları Sorunlar ve Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Okul Yöneticilerince Değerlendirilmesi”, İlköğretim Online, 12 (4), ss. 1086-1099.
- ÖMÜR, Y. E. ve NARTGÜN, Ş. S.. 2013. “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki”, Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 2 (2), ss. 41-55.
- ÖZDEMİR, A. O. ve ARIK, R. S.. 2018. “Okul İklimine İlişkin Öğretmen ve Müdür Davranışları ile Örgütsel Bağlılık İlişkisinde İşkolikliğin Aracılık Etkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 24 (2), ss. 295-338.
- ÖZDEMİR, H.. 2013. “Sınıf Öğretmenlerinin İşkoliklik Eğilimlerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZDEMİR, S. M.. 2008. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54 (54), ss. 277-306.
- ÖZSOY, E.. 2018. “Yöneticilerin ve Yönetici Olmayan Çalışanların İşkoliklik Düzeylerinin Karşılaştırılması”, Business ve Management Studies: An International Journal, 6 (4), ss. 806-821.
- PARLAR, H. ve CANSOY, R.. 2016. “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bir Yordayıcısı Olarak Bireysel Değerler”, Eğitim Bilimleri Dergisi, 44 (1), ss. 125-142.
- PEKDEMİR, I. ve KOÇOĞLU, M.. 2014. “İşkoliklik ile İş Yaşam Dengesi Arasındaki İlişkide Kişilik Özelliklerinin Aracılık Rolü Üzerine Bir Araştırma”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30 (30), ss. 309-338.
- SAĞNAK, M.. 2005. “İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları”, Eğitim ve Bilim, 30 (135), ss. 50- 57.
- SARITEPECİ, M., DURAK, H. ve SEFEROĞLU, S. S.. 2016. “Öğretmenlerin Öğretim Teknolojileri Alanında Hizmetiçi Eğitim Gereksinimlerinin FATİH Projesi Kapsamında İncelenmesi”, 1. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 7 (3), ss. 601-620.
- SERÇEOĞLU N. ve SELÇUK, G. N.. 2016. “Konaklama İşletmelerinde Çalışan Personelin İşkoliklik Eğilimleri ile Hizmet Odaklılık İlişkisi: TRA1 Bölgesinde Bir Araştırma”, Turizm Akademik Dergisi, 3 (1), ss. 39-55.
- SÜNBÜL, A. M.. 1996. “Öğretmen Niteliği ve Geliştirilmesi”, Eğitim Yönetimi Dergisi, 4, ss. 597-608.
- TAŞLIYAN, M., HIRLAK, B. ve GÜLER, B.. 2017. “İşkoliklik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki: Akademisyenler Üzerine Bir Araştırma”, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5 (45), ss. 51-70.
- TDK (Türk Dil Kurumu) Felsefe Terimleri Sözlüğü. www.tdk.gov.tr, (15.07.2019).
- TDK (Türk Dil Kurumu) Güncel Türkçe Sözlük. www.tdk.gov.tr, (15.07.2019).
- TED 2010. Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi, <http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi.pdf>, (27.07.2019).

- TEDMEM 2014. Dünya Bankası Türkiye Ülke Direktörü Martin Raiser ile Eğitim-Ekonomi İlişkisi Üzerine Değerlendirmeler, <http://www.tedmem.org>, (12.08.2019).
- TEDMEM 2016. Eğitim Değerlendirme Raporu, <https://tedmem.org/yayin/2016-egitim-degerlendirme-raporu>, (14.07.2019).
- TEMEL, A.. 2006. “Organizasyonlarda İşkolizm ve İşkolik Çalışanlar”, ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources, 8 (2), ss. 104-127.
- TUNCA, N. ve SAĞLAM, M.. 2013. “İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Mesleki Değerler Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3 (1), ss. 139-164.
- TUNCA, N., ALKIN-ŞAHİN, S. ve OĞUZ, A.. 2015. “Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Mesleki Değerleri Arasındaki İlişki”, Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 5 (1), ss. 11-47.
- UĞURLU, A. ve ŞAHİN, M. Y.. 2018. “Antrenörlerde İşkoliklik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”. Journal of Human Sciences, 15 (4), ss. 1863-1873.
- UYAN, G.. 2002. “Öğretmenlerin İş Değerleri, Kişilik Özellikleri ve İş Tatminleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: MEB’na Bağlı Resmi ve Özel Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Bir Çalışma”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- WEBER, B. J. ve OMOTANİ, L. M.. 1994. “The Power of Believing”, Executive Educator, 16 (9), ss. 35- 38.
- YAVUZ TABAK, B., ŞAHİN, F. ve TABAK, H.. 2018. “İlköğretim Kurumu Öğretmenlerinin İşkoliklik Düzeyleri ile Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları Arasındaki İlişki”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (3), ss. 610-621.
- YILDIRIM, N.. 2011. “Yöneticilik Görevinin Okul Müdürlerine Olumlu ve Olumsuz Katkıları”, Eğitim ve Bilim, 36 (161), ss. 230-245.
- YILDIRIM, N. ve AKIN, U.. 2017. “Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1), ss. 213-227.
- YILMAZ, K., ALTINKURT, Y. ve ÇOKLUK, Ö.. 2011. “Eğitim İnançları Ölçeği’nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11 (1), ss. 335-350.
- YILMAZ, K. ve TOSUN, M. F.. 2013. “Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki”, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2 (4), ss. 205-218.
- YİĞİTTİR, S.. 2012. “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimlerinin Rokeach ve Schwartz Değer Sınıflandırmasına Göre Değerlendirilmesi”, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, ss. 1-15.
- YÜKSEKBİLGİLİ, Z. ve AKDUMAN, G.. 2016. “Demografik Faktörlere Göre İşkoliklik”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15 (57), ss. 512-525.
- Workaholism : Getting Workaholic Implies Emotional Imbalance, <http://www.charminghealth.com/applicability/workaholism.htm>, (09.08.2019).

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ahmet NACAR  
Doğum Yeri ve Tarihi : KADİRLİ / 1984

### Eğitim Durumu

Önlisans Öğrenimi : **1-**) Anadolu Üniversitesi – Açık Öğretim Fakültesi – İnsan Kaynakları Yönetimi  
**2-**) Anadolu Üniversitesi – Açık Öğretim Fakültesi – Adalet

Lisans Öğrenimi : **1-**) İstanbul Üniversitesi – Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi – İlköğretim Matematik Öğretmenliği  
**2-**) Anadolu Üniversitesi – İktisat Fakültesi – Kamu Yönetimi

Yüksek Lisans Öğrenimi : KSÜ - Sosyal Bilimler Enstitüsü - Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

### Bilimsel Faaliyetleri :

#### Uluslararası Kongrelerde Sunulan Bildiriler

- 1-**) Nacar, A. (2017). Prizmatik Öğretim Materyali Tasarımı ve Geliştirilmesi. Türk Dünyası Stratejik Araştırmalar Kongresi (TUDSAK), Antalya, Türkiye, 02-05 Kasım 2017.
- 2-**) Nacar, A. ve Kavak, S. (2018). Okullardaki Yönetici Personelin Strateji Planlama Çalışmaları Hakkındaki Görüşleri: Kahramanmaraş İli Örneği. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES – UEBK), Antalya, Türkiye, 18-22 Nisan 2018.
- 3-**) Nacar, A. (2018). Okullardaki Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Stratejik Planlama Çalışmalarına Yönelik Algısal Farklılıkları: Kahramanmaraş İli Örneği. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES – UEBK), Antalya, Türkiye, 18-22 Nisan 2018.
- 4-**) Nacar, A. (2018). Bir Öğretim Materyali Olarak Denklem Setinin; Tasarımı, Tanıtımı ve Geliştirilmesi Çalışması. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi (THEISRC), Antalya, Türkiye, 07-11 Kasım 2018.
- 5-**) Nacar, A. ve Atalmış, E. H. (2018). Üniversitelerin Lisans Düzeyinde Ders Geçme Puanlarının İncelenmesi: Devlet Üniversiteleri Örneği. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi (THEISRC), Antalya, Türkiye, 07-11 Kasım 2018.
- 6-**) Dertli, A., Can, N. ve Nacar, A. (2018). Milli Eğitim Müdürlüklerinde Görevli Eğitim Yöneticilerinin Bakış Açısıyla Milli Eğitim Şuraları: Kahramanmaraş İli Örneği. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi (THEISRC), Antalya, Türkiye, 07-11 Kasım 2018.

#### Kitap Bölümleri

- 1-**) Nacar, A. (2017). Sosyo Ekonomik Stratejiler – III / Eğitim (Ed. AKİF KÖSE, GÜLENAZ SELÇUK ve ERKAN ATALMIŞ), Prizmatik Öğretim Materyali Tasarımı ve Geliştirilmesi (s. 256-270). İstanbul: IJOPEC Publication. ISBN: 978-1-912503-18-6

## **İş Deneyimi**

### **Projeler:**

- 1- PISA – 2018 Döngüsü İl Koordinatörlüğü / Kahramanmaraş Uygulaması / 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı
- 2- TALIS – 2018 Döngüsü İl Koordinatörlüğü / Kahramanmaraş Uygulaması / 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı
- 3- TIMSS Çalışmaları Kahramanmaraş İl Koordinatörlüğü / 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı
- 4- Stratejik Planlama Çalışmaları Kahramanmaraş İl Koordinatörlüğü / 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı İl Koordinatörlüğü
- 5- DOĞAKA – “Dinamik Matematik Yazılımı GeoGebra'nın Matematik Derslerinde Etkili ve Verimli Kullanımı Öğretmen Eğitimi Projesi” (PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ)
- 6- DOĞAKA – “Oyun Temelli Blok Kodlama Eğitimi Projesi” (PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ)
- 7- DOĞAKA – “Endüstri 4.0 ve Dijital Dönüşüm Öğretmen Eğitimi Projesi” (PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ)
- 8- DOĞAKA – “Eğitim Teknolojileri ve Web 2.0 Araçlarının Kullanımı Eğitimi Projesi” (PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ)
- 9- DOĞAKA – “Temel Seviye SPSS Kullanımı Öğretmen Eğitimi Projesi” (PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ)
- 10- DOĞAKA – “Yenilikçi Teknolojilerle Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Kursu Projesi” (PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ)
- 11- DOĞAKA – “Akıl ve Zekâ Oyunları Formatörlük Eğitimi Projesi” (PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ)
- 12- DOĞAKA – “Robotik ve Kodlama Eğitici Eğitimi Projesi” (PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ)
- 13- DOĞAKA – “STEM&Maker Eğitici Eğitimi” (PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ)
- 14- 4006 – TÜBİTAK Bilim Fuarları Destekleme Programı / ARGE Birimi İl Temsilcisi / 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı
- 15- 4006 – TÜBİTAK Bilim Fuarları Destekleme Programı / Arslanbey Ortaokulu (PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ)
- 16- TÜBİTAK – 4007 Bilim Şenlikleri Destekleme Programı – “Kahramanmaraş Bilim Şenliği Projesi” (PROJE REHBERİ)
- 17- TÜBİTAK – 4007 Bilim Şenlikleri Destekleme Programı – “Çekirdekten Bilim Projesi” (PROJE REHBERİ)
- 18- TÜBİTAK – 4007 Bilim Şenlikleri Destekleme Programı – “Çekirdekten Bilim-2 Bilim Size Uzak Değil Projesi” (ATÖLYE LİDERİ)
- 19- TÜBİTAK – 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Projesi – “Enerji ve Ekolojik Temelli Doğa Eğitimi Projesi” (PROJE REHBERİ)
- 20- TÜBİTAK – 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları Projesi – “Enerji ve Ekolojik Temelli Doğa Eğitimi – 2 Projesi” (PROJE REHBERİ)
- 21- K.MARAŞ İL MEM Yerel Projeleri – BOYAP Başarıyı Okulla Yakala Projesi (PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ)

## **İş Deneyimi**

- 1-)** İstaş Kentaş İlköğretim Okulu (İnegöl / BURSA)  
(2007-2009) - Öğretmen
- 2-)** Atatürk Ortaokulu (Hani / DİYARBAKIR)  
(2009-2010) - Öğretmen
- 3-)** 75. Yıl İlköğretim Okulu (İslahiye / GAZİANTEP)  
(2010-2014) - Öğretmen
- 4-)** Arslanbey Ortaokulu (Dulkadiroğlu / K.MARAŞ)  
(2014-2017) - Öğretmen
- 5-)** Ar-Ge Birimi – İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
(Büyükşehir / K.MARAŞ)  
(2017-.....) – Proje Uzmanı

## **İletişim**

E-Posta Adresi : [ahmetnacarhoca@gmail.com](mailto:ahmetnacarhoca@gmail.com)  
Telefon : 0 506 492 81 81  
Tarih : 18/09/2019



## EKLER

### EK – 1 İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazıları



T.C.  
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.01-E.9552025  
Konu : Anket İzin Talebi (Ahmet NACAR)

15.05.2019

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) 07/05/2019 tarihli ve 5899 sayılı yazınız  
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291  
(2017/25) sayılı genelgesi

İlgi (a) yazı ile Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ahmet NACAR'ın yürüttüğü **“Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İşe Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki: Kahramanmaraş İli Örneği”** adlı çalışmanın ilimiz Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler ve yöneticilere uygulanabilmesine yönelik izin talebi Müdürlüğümüzce incelenmiştir.


Denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanmasına 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı için izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Cemal YILMAZ  
Millî Eğitim Müdürü

Ek:


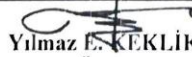

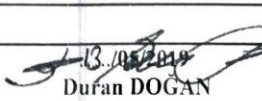
- 1 - Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 2 - Veri Toplama Araçları (7 sayfa)

  
Güvenli Elektronik İmza  
Aşıl ile Aynıdır. 15.05.2019  
Sunay ÖZKAN  
V.H.K.İ.

Yenişehir Mahallesi Cahit Zarıfoğlu Caddesi  
46100/ KAHRAMANMARAŞ  
e-posta: arge46@meb.gov.tr





Ayrıntılı bilgi için: Dilek KUZUN (Öğretmen)  
Tel: 0 344 216 46 91 GSM: 505 590 23 22  
Web: kmarasarge.meb.gov.tr

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitim ve Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı  
ARAŞTIRMA İZİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırma Sahibinin;			
Adı ve Soyadı	Ahmet NACAR		
İletişim Adresi (İzin belgesinin gönderileceği adres)	KAHRAMANMARAŞ İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARGE Birimi, 3. Kat, Oda No:48		
Telefon Numarası	0506 492 8181		
E-Posta Adresi	ahmetnacarthoca@gmail.com		
Bağlı Bulunduğu Kurum/Üniversite/Enstitü	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi		
Araştırma Yapılacak İlçeler	Onikişubat, Dulkadiroğlu		
Araştırma Yapılacak Eğitim Kademesi (Anaokulu-İlkokul-Ortaokul-Lise)	Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Lise		
Çalışma Grubu (Öğretmen/Öğrenci/İdareci)	Öğretmenler, Yöneticiler		
Araştırmanın Konusu	“Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İşe Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki: Kahramanmaraş İli Örneği”		
Araştırmanın Süresi	2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı		
Çalışmanın Türü (Bireysel / Üniversite Onaylı)	Üniversite Onaylı Çalışma		
Üniversite / Kurum Onayı (Var / Yok)	Var		
Çalışma Türü (Araştırma/Proje/Ödev/Tez)	Tez		
Veri Toplama Araçları	Anket		
Etik Kurulu Raporu (Var / Yok)	Var		
<b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>			
Araştırma kapsamında; Kahramanmaraş ilinde bulunan <b>Onikişubat ve Dulkadiroğlu</b> ilçelerinde <b>anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde</b> görev yapan <b>öğretmenlere ve yöneticilere</b> , 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, “ <b>Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İşe Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki: Kahramanmaraş İli Örneği</b> ” konulu veri toplama çalışmalarının, okul müdürünün uygun göreceği bir eğitim-öğretim günü ve saatinde, eğitim-öğretim aksatılmadan yapılması komisyonumuzca uygun görülmüştür.			
Komisyon Kararı	Oy Birliği ile Alınmıştır.		
 Emre ARICI Üye	 Yılmaz E. KEKLİK Üye	 Dilek KUZUN Üye	 Duran DOĞAN Komisyon Başkanı

## EK – 2 Ölçek Kullanım İzni (Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği)

"Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği" Kullanım İzni İsteği Gelen Kutusu x

 **Ahmet Nacar** <ahmetnacarhoca@gmail.com> 22 Temmuz Pzt 16:43   

Alıcı: nailyildirim ▾





Sayın Hocam Merhabalar...

İsmin Ahmet NACAR ve Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Biriminde proje koordinatörü olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Kahramanmaraş Sütcü İmam Üniversitesi "Eğitim Yönetimi" bölümünde tezli yüksek lisans öğrencisiyim.

Tez aşamasına geldim ve çalışma konum "Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İşe Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki: Kahramanmaraş İli Örneği"dir. Bu nedenle geliştirmiş olduğunuz "Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği"ni kullanabilmek için sizden izin rica ediyorum.

şimdiden çok teşekkür ediyorum. İYİ ÇALIşMALAR DİLERİM.

...

 **Nail YILDIRIM** 22 Temmuz Pzt 16:53   

Alıcı: ben ▾

Ölçeği tabii ki kullanabilirsin Ahmet hoca. Ölçekle ilgili detaylar için GOÜ den Doç.Dr. Uğur Akın'ı ararsan iyi olur. Uğur hocanın telefonu; [REDACTED] selamlar.

...

## EK – 3 Ölçek Kullanım İzni ( İşe Bağımlılık Ölçeği)

"İşe Bağımlılık Ölçeği" Kullanım İzni İsteği

Gelen Kutusu x



**Ahmet Nacar** <ahmetnacarhoca@gmail.com>

23 Temmuz Sal 00:03



Alıcı: cigdemapaydin ▾

Sayın Hocam Merhabalar...

İsmin Ahmet NACAR ve Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Biriminde proje koordinatörü olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi "Eğitim Yönetimi" bölümünde tezi yüksek lisans öğrencisiyim.

Tez aşamasına geldim ve çalışma konum "Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Eğitime İnanma Düzeyleri ile İşe Bağımlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki: Kahramanmaraş İli Örneği"dir. Bu nedenle çevirisini yapmış olduğunuz "İşe Bağımlılık Ölçeği"ni kullanabilmek için sizden izin rica ediyorum.

Şimdiden çok teşekkür ediyorum. Uygun zamanınızda dönüş yapabilirsiniz çok sevinirim. İYİ ÇALIŞMALAR DİLERİM.



**Cigdem Apaydin**

23 Temmuz Sal 09:23



Alıcı: ben ▾

İyi Günler Ahmet Bey,

tabiki ölçeğimi kullanabilirsiniz. Çok da mutlu olurum. Türkçeye uyarladığım ölçeği kullanabilirsiniz. Gerekli bilgilerinizi gönderirsiniz, resmi izin yazınızı da gönderebilirim.

Tezinizde kolaylıklar dilerim.

Çiğdem

Kimden: Ahmet Nacar [[ahmetnacarhoca@gmail.com](mailto:ahmetnacarhoca@gmail.com)]

Gönderildi: 23 Temmuz 2019 Salı 00:03

Kime: Cigdem Apaydin

Konu: "İşe Bağımlılık Ölçeği" Kullanım İzni İsteği

## EK – 4 Demografik Bilgiler Formu

### BÖLÜM – 1 ANKET BİLGİLERİ

**Değerli Katılımcı,**

**Bu çalışmanın amacı;** Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi veya özel okullarda görev yapan Öğretmenlerin **Eğitime İnanma Düzeyleri** ile **İşe Bağımlılık Düzeyleri** arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketle ilgili genel bilgiler verilmiş olup ikinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri sorulmaktadır. Üçüncü bölümdeki sorular, katılımcıların eğitim sisteminin amaçlarına ulaşip ulaşmadığına yönelik inançlarını ölçmeye yarayan maddelerden oluşurken, dördüncü bölümdeki sorular katılımcıların işe bağımlılık düzeylerini belirlemeye yöneliktir.

Ankette sizden isminiz istenmeyecek olup vereceğiniz yanıtlar tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak ve bilgilerin gizliliği korunacaktır.

Samimiyetle vereceğiniz yanıtlar bu çalışmanın geçerliliği için önem taşımaktadır. Çalışmaya olan değerli katılımlarınızdan dolayı teşekkür ederim.

**Ahmet NACAR**  
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi  
Eğitim Yön. Teft. Plan. ve Eko. Bölümü  
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

### BÖLÜM – 2 DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

<b>Cinsiyetiniz</b>	:	( ) Kadın	( ) Erkek
<b>Medeni Durumunuz</b>	:	( ) Evli	( ) Bekâr
<b>Yaşınız</b>	:	.....	
<b>Eğitim Durumunuz</b>	:	( ) Ön Lisans ( ) Yüksek Lisans	( ) Lisans ( ) Doktora
<b>Hizmet Süreniz</b>	:	..... Yıl	
<b>Branşınız</b>	:	.....	
<b>Çalıştığınız Kurumun Düzeyi</b>	:	( ) Anaokulu ( ) Ortaokul	( ) İlkokul ( ) Lise
<b>Görev Yaptığınız Yerleşim Birimi Türü</b>	:	( ) Köy ( ) İlçe Merkezi	( ) Belde/Kasaba ( ) İl Merkezi

## EK – 5 Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği

BÖLÜM – 3 EĞİTİME İNANMA DÜZEYİ ÖLÇEĞİ						
İFADELER		Hiç Katılmıyorum	Çok Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Öğrencilerin <b>ruhsal yönden sağlıklı birer birey olarak</b> yetiştirildiğine inanıyorum.					
2	Öğrencilerin <b>fiziksel yönden sağlıklı birer birey</b> olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
3	Öğrencilerin <b>sosyal yönden</b> geliştirildiğine inanıyorum.					
4	Öğrencilere <b>milli ve manevi değerlerin</b> kazandırıldığına inanıyorum.					
5	Öğrencilerin <b>yeteneklerine uygun bir eğitim</b> verildiğine inanıyorum.					
6	Öğrencilerin <b>becerilerine uygun ortamlar</b> hazırlandığına inanıyorum.					
7	Öğrencilerin <b>bireysel farklılıklarının dikkate alındığına</b> inanıyorum.					
8	Öğrencilerin <b>gerçek hayata hazırlandığına</b> inanıyorum.					
9	Öğrencilerin <b>üst öğrenime en iyi biçimde hazırlandığına</b> inanıyorum.					
10	Öğrencilere <b>fırsat eşitliği sağlandığına</b> inanıyorum.					

11	Öğrencilere <b>Türkçeyi düzgün kullanma becerisini kazandırıldığına</b> inanıyorum.					
12	Öğrencilere <b>etik değerlerin benimsetildiğine</b> inanıyorum.					
13	Öğrencilerin <b>memleket sorunlarına duyarlı bireyler</b> olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
14	<b>Öğrencilerin topluma yararlı birer vatandaş</b> olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
15	Öğrencilerin <b>her alanda üretken bireyler</b> olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
16	Öğrencilerin <b>bilinçli birer tüketici</b> olarak yetiştirildiğini düşünüyorum.					
17	Öğrencilerin <b>her alanda okuryazar bireyler</b> olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
18	Öğrencilerin <b>bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda donanımlı</b> olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
19	Öğrencilere <b>çevre bilinci</b> kazandırıldığına inanıyorum.					
20	Öğrencilerin <b>ülke kalkınmasına katkıda bulunabilen bireyler</b> olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
21	Öğrencilerin <b>öğrenmekten keyif alan bireyler</b> olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					
22	Öğrencilerin <b>mutlu birer birey</b> haline getirildiğine inanıyorum.					
23	Öğrencilere <b>olumlu kişilik özellikleri</b> kazandırıldığına inanıyorum.					
24	Öğrencilere <b>bilimsel bakış açısı</b> kazandırıldığına inanıyorum.					
25	Öğrencilerin <b>devleti koruma bilincine sahip bireyler</b> olarak yetiştirildiğine inanıyorum.					

## EK – 6 İŖe Bağımlılık Ölçeği

BÖLÜM – 4 İŖE BAĞIMLILIK ÖLÇEĞİ					
İFADELER		Hiçbir Zaman	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1	Birini beklemek zorunda olduğumda ya da bir Ŗeyin yapılması çok zaman aldığında <b>sabırsızlanırım.</b>				
2	TelaŖ içinde ve zamana karŖı <b>bir yarıŖ halindeyimdir.</b>				
3	Herhangi bir iŖin ortasındaiken <b>rahatsız edildiğimde sinirlenirim.</b>				
4	<b>Hep meŖgulümdür.</b>				
5	Kendimi aynı anda <b>iki ya da üç iŖ yaparken</b> bulurum.				
6	Kaldıramayacağım yükün altına girerek <b>kendimi fazlasıyla yorarım.</b>				
7	Yaptığım Ŗeylerin <b>somut sonuçlarını görmek</b> benim için çok önemlidir.				
8	İŖimin yapılmasından ziyade <b>sonucuyla daha çok ilgilenirim.</b>				
9	Bana, <b>sanki iŖler yeterince hızlı ilerlemiyor ya da yapılmıyor gibi</b> gelir.				



10	İşler istediğim şekilde gitmediğinde ya da istediğim şekilde çözüme kavuşturulmadığında <b>öfke nöbetine kapılırım.</b>				
11	Yanıtını aldığım halde bile <b>farkında olmadan aynı soruyu defalarca sorduğum</b> olur.				
12	<b>Mesai arkadaşlarım işlerini bitirdiklerinde bile</b> ben hala işe devam ediyorum olurum.				
13	İnsanlara, <b>benim mükemmellik standartlarımı karşılamadığında</b> kızarırım.				
14	<b>Kontrol edemediğim durumlarda</b> canım sıkılır.				
15	Çalışırken kendimi, <b>belirlediğim bitirme zamanının baskısı altında</b> bulurum.				
16	<b>Çalışmadığımda</b> rahat olmak benim için zordur.				
17	Çalışmaya, <b>arkadaşlarla vakit geçirmekten, hobilerle uğraşmaktan veya boş zaman etkinliklerinden</b> daha çok zaman ayırırım.				
18	<b>Tüm ayrıntıları düşünmeden</b> hemen işe başlarım.				
19	İşimde yaptığım <b>en küçük hata bile</b> canımı sıkar.				
20	Sevdiklerim ve arkadaşlarıma ayırdığımdan <b>daha çok işime düşünce, zaman ve enerji harcarım.</b>				
21	Doğum günü, buluşmalar, yıldönümleri ve bayramları <b>unuturum.</b>				
22	<b>Enine boyuna düşünmeden</b> önemli kararlar veririm.				