

**T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
EĞİTİMCİLERİN MESLEKİ BENLİK SAYGILARI İLE
ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ahmed Akif ÜLGER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Muharrem KÖKLÜ

İSTANBUL, HAZİRAN 2019

**T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
EĞİTİMCİLERİN MESLEKİ BENLİK SAYGILARI İLE
ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ahmed Akif ÜLGER
(162035027)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Muharrem KÖKLÜ

İSTANBUL, HAZİRAN 2019

T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
EĞİTİMCİLERİN MESLEKİ BENLİK SAYGILARI İLE
ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ahmed Akif ÜLGER

(162035027)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI


Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih : 20 Haziran 2019

Tezin Savunulduğu Tarih : 20 Haziran 2019

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Muharrem KÖKLÜ
İstanbul Okan Üniversitesi

Diğer Jüri üyeleri: Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ
İstanbul Okan Üniversitesi

: Öğr. Görevlisi Dr. Uğur AKPUR
Yıldız Teknik Üniversitesi



İSTANBUL, HAZİRAN, 2019

ÖNSÖZ

Bu günlere ulaşmamda emeği olan, aileme ve eşime,
Desteğini hiç esirgemeyen T.S.Ç.V. Metin Sabancı Okulları Müdürü Murat KURT'a,
Araştırmam boyunca motivasyonumu sağlayan, akademik bilgi ve deneyimlerinden
istifade ettiğim, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi
Muharrem KÖKLÜ' ye teşekkür ediyorum.

Ahmed Akif ÜLGER

Haziran 2019

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	ix
KISALTMALAR	x
TABLolar LİSTESİ	xi
BÖLÜM I.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıltı.....	4
1.5. Sınırlılık.....	4
1.6. Tanımlar	4
BÖLÜM II.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Örgütsel bağlılık.....	6
2.1.1. Örgütsel bağlılığı önemi.....	6
2.1.2. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması.....	7
2.1.3. Örgütsel Bağlılığın Göstergesi	8
2.1.4. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler	9
2.1.4.1. Kişisel Faktörler	9

2.1.4.2. Örgütsel Faktörler	9
2.1.4.3. Durumsal faktörler	10
2.1.5. Örgütsel bağlılığın boyutları	10
2.1.6. Eğitimcilerde Örgütsel bağlılığın önemi	11
2.1.7. Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık	12
2.1.8. Örgütsel Bağlılıkla İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar	12
2.1.9. Örgütsel Bağlılıkla İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar	15
2.2. Benlik kavramı	15
2.2.1. Benlik saygısı	16
2.2.2. Benlik Saygısının Boyutları.....	16
2.2.3. Mesleki benlik.....	16
2.2.4. Mesleki benlik saygısı	18
2.2.5. Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	19
2.2.6. Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar..	23
2.3. Özel Eğitim	24
2.3.1. Özel eğitimin yasal dayanağı.....	24
2.3.2. Özel Eğitim Uygulama Okulu	28
2.3.3. Özel eğitim uygulama okullarında okutulan derslerin yapısı.....	29
2.3.3.1. Beslenme, Sağlık ve Güvenlik	29
2.3.3.2. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	31
2.3.3.3. Görsel Sanatlar ve El Becerileri	31
2.3.3.4. Hayat Bilgisi	32
2.3.3.5. İletişim Becerileri	34
2.3.3.6. Matematik.....	38
2.3.3.7. Müzik ve Oyun	41

2.3.3.8. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler	44
2.3.3.9. Sosyal Beceriler.....	45
2.3.3.10. Okuma-Yazma.....	46
2.3.3.11. Günlük Yaşam Becerileri	48
BÖLÜM III.....	50
3.YÖNTEM	50
3.1. Araştırmanın Modeli	50
3.2. Evren ve Örneklem	50
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.4. Verilerin Analizi.....	54
BÖLÜM IV.....	56
4.1. Bulgular ve yorum	56
4.1.1. Birinci alt amaçla ilgili bulgular	56
4.1.2. İkinci alt amaçla ilgili bulgular ve yorum.....	58
4.1.3. Üçüncü Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum.....	59
4.1.4. Dördüncü Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum.....	61
4.1.5. Beşinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum.....	62
4.1.6. Altıncı Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum.....	63
4.1.7. Yedinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum	65
4.1.8. Sekizinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum.....	66
4.1.9. Dokuzuncu Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum.....	67
4.1.10. Onuncu Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum	68
4.1.11. On Birinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum	59

BÖLÜM V	71
SONUÇ VE ÖNERİLER	71
5.1. Sonuç	71
5.2. Öneriler	74
KAYNAKLAR	75
EKLER	85
Ek 1. Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanma izni	85
Ek 2. Arıncak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanma izni	85
Ek 3. Bilgilendirilmiş onam formu	87
Ek 4. Arıncak mesleki benlik saygısı ölçeği	88
Ek 5. Örgütsel bağlılık ölçeği	89
Ek 6. Etik Kurul Onayı	90
ÖZGEÇMİŞ	89

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN EĞİTİMCİLERİN MESLEKİ BENLİK SAYGILARI İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bu araştırmada, İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygı düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırma genel tarama modelinde olup betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan 24 özel eğitim uygulama okullarında görev yapan 341 eğitimcidir. Araştırmanın örneklemini, çalışma evreninin tamamında araştırmaya gönüllü katılan 200 eğitimciden oluşmaktadır.

Araştırmada Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Balay,2000) ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği (Arıcak, 1999) olmak üzere 2 adet ölçek kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS 23 paket programından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, cinsiyet değişkeni için grup normal dağılım gösterdiğinden dolayı Bağımsız Gruplar t-Testi uygulanmıştır. Yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri için grup normal dağılım gösterdiğinden dolayı Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Mesleki Benlik Saygıları ile Örgütsel Bağlılıkları arasında ilişkiyi belirlemek için Parson Çarpım Momentleri korelasyonu hesaplanmıştır. Test sonuçları $p \leq 0,05$ hata düzeyinde yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda, eğitimcilerin mesleki benlik saygı düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, eğitimcilerin mesleki benlik saygı düzeylerinin, örgütsel bağlılığın alt boyutları olan uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları ile de anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda eğitimcilerin yaş, cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumlarının, eğitimcilerin hem mesleki benlik saygı düzeyleri hem de örgütsel bağlılık düzeyleri ile de anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Özel eğitim okulu, mesleki benlik saygısı, örgütsel bağlılık

ABSTRACT

CORRELATION DEGRE BETWEEN THE LEVEL OF PROFESSIONAL SELF-ESTEEM AND THE LEVEL OF ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF TEACHERS WHO WORK AT SPECIAL EDUCATIONAL SCHOOL

In this study, the relationship between the level of professional self-esteem and the level of organizational commitment of educators in special education schools in the Anatolian side of Istanbul was examined.

The study population is 341 educators who work in 24 special education schools located in the Anatolian side of Istanbul in the 2018-2019 academic year. The sample of the study consisted of 200 educators who volunteered to participate in the entire study population.

In the study, the scale of Organizational Commitment Scale (Balay, 2000) and Professional Self-Esteem Scale (Arıcak, 1999) were used.

SPSS 23 package program was used to analyze the data obtained from the research. In the analysis of the research data, Group Independent t-Test was applied because of the normal distribution of the gender variable.

One-way analysis of variance (ANOVA) was applied for age, seniority and educational status variables. Correlation between Parson Product Moment Correlation was calculated to determine the relationship between Professional Self-Esteem and Organizational Commitment. Test results were interpreted as $p \leq 0.05$ significance level.

As a result of the research, it was found that there was no significant relationship between the level of professional self-esteem and the level of organizational commitment of the educators, and there was no significant relationship between the dimensions of the self-esteem of educators and the dimensions of adaptation, identification and internalization which are sub-dimensions of organizational commitment. At the same time, it was found that there was no significant relationship between the age, gender, seniority and educational status of educators and the level of professional self-esteem and educational commitment of educators.

Key words: Special education school, professional self-esteem, organizational commitment

KISALTMALAR

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
RAM : Rehberlik Araştırma Merkezi
BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

TABLolar LİSTESİ

	SAYFA
	NO
Tablo 1 Özel eğitim uygulama merkezi (okulu) 1. ve 11. kademe haftalık ders çizelgesi tablosu	29
Tablo 2 Eğitimcilerin demografik dağılımları	51
Tablo 3 Okul ve Anket Sayıları.....	52
Tablo 4 Eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Görüşlerinin Sayı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	56
Tablo 5 Mesleki Benlik Saygıları Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları.....	58
Tablo 6 Mesleki Benlik Saygıları Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları...	60
Tablo 7 Mesleki Benlik Saygıları Puanlarının Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	61
Tablo 8 Mesleki Benlik Saygıları Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 9 Eğitimcilerin Örgütsel Bağlılıkları İle İlgili Görüşlerinin Sayı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	63
Tablo 10 Mesleki Benlik Saygıları Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	65
Tablo 11 Örgütsel Bağlılık Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	66
Tablo 12 Örgütsel Bağlılık Puanlarının Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 13 Örgütsel Bağlılık Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	68
Tablo 14 Mesleki Benlik Saygısı ile Örgütsel Bağlılık Puanlarının Korelasyon Sonuçları	70

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümünde araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği, eğitim ve yönetim görevlerini bünyesinde barındıran uzmanlık gerektiren bir alandır. Öğretmenler küçük yaştan itibaren eğitim hayatına giren bireyleri yetiştirerek, gelecekteki toplumun şekillenmesinde önemli rol alırlar. Toplumunu şekillendirecek olan öğretmenlerin mesleklerinin gereklerine tam anlamı ile sahip olmalıdırlar. Bu anlamda öğretmenlerin meslek öncesi eğitilmeleri de önemlidir (Şıman ve Acat, 2003).

Mesleki benlik saygısı, bireyin mesleği ile ilgili olan öz değer ve öz yargılarıdır. Bireyin mesleğine olan mesleki benlik saygı düzeyi, kişinin kendisine veya çevresine zarar verip vermeme ile ilgi olduğu düşünülebilir (Dılmaç ve Arıcak 2003; Sayın 2003). Öğretmenin mesleği ile ilgili tutumlarının olumlu olması gerekmektedir (Çetin, 2006; Gürbüz ve Kışoğlu, 2007). Öğretmende mesleki benlik saygısı düzeyinin yüksek olması için, öğretmen adaylarının adaylık sürecinde mesleğe olan yatkınlığı ile öğretmen olma isteği ve öğretmenlik mesleğine yönelik düşüncelerinin dikkate alınması gerekir (Oral, 2004).

Örgütsel bağlılık kavramı çalışanın çalıştığı örgüte karşı duyduğu adanmışlık düzeyidir (Celep, 2000). Örgütsel bağlılık düzeyi içselleştirme boyutunda olan öğretmen, okulun değerlerini benimser ve okulun değerlerini kendi mesleki değer yargıları ile bütünleştirir.

Özel Eğitim Uygulama Okulu 1. Kademe Okulu ve Özel Eğitim Uygulama Okulu 2. Kademe Okulu, orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan ilk 4 (ilkokul) ve ikinci 4 yıllık (ortaokul) zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin eğitim ve öğretim gördüğü okullardır.

Özel eğitim okullarında çalışacak eğitimcilerin mesleğin gereklerini yerine getirebilmeleri için bazı yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlilikler diğer öğretmenlik alanları ile ayrıştır. Her öğrenci için BEP yapılması ve bilişsel, duyuşsal, psikomotor özellikler bakımından farklı öğrencilerin aynı sınıf ortamında eğitim öğretim görmesi, sınıf yönetimi, öğrenci tenefüs zamanı yönetimi, özel çocuklara sahip veliler ile ilişkiler, sosyal faaliyetlerin farklılığı vb. gibi nedenler, eğitimciler açısından, ciddi bilgi birikimi, tecrübe ve özveri istemektedir. Dolayısıyla eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının yüksekliği, onların mesleklerini daha iyi yürütmeleri konusunda önemli olacağı beklenir. Mesleki benlik saygısı yüksek olan eğitimcinin örgütüne bağlılığı da yüksek olabileceği düşünülebilir. Örgütlerin başarısı nitelikli çalışanlarla mümkündür. Ayrıca örgütsel bağlılığın etkileri, öğretmenin öğrencileriyle, çalışma arkadaşlarıyla ve öğrenci velileriyle olan iletişimine de olumlu yönde yansıtacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının ve örgütsel bağlılıklarının ne düzeyde olduğunu belirlemek; mesleki benlik saygısı düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyinin eğitimcilerin bazı kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ve örgütsel bağlılık ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları ne düzeydedir?

2. Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?
7. Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin örgütsel bağlılıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin örgütsel bağlılıkları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin örgütsel bağlılıkları kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
10. Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin örgütsel bağlılıkları öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan literatür taramasında, farklı alanlarda ve farklı meslek dallarında mesleki benlik saygısı ve örgütsel bağlılık ile ilgili çalışmaların olmasına karşın özel eğitim okullarında görev yapan eğitimciler üzerinde mesleki benlik saygısı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmayla özel eğitim okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenerek alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmayla, özel eğitim okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin belirlenmesiyle, öğretmen gelişimine yönelik yapılan çalışmalara öneri getirmesi bakımından önem taşımaktadır.

Özel eğitim bölümü öğrencilerinin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısının incelenmesi (Efilti ve Çıkılı, 2017) çalışmaları yapılmıştır. Ancak öğretmenlerin mesleki benlik saygıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiyi olup olmadığı ile ilgili çalışma yapılmamıştır. Araştırmanın alana öncülük etmesi ve sonraki çalışmalara yol göstermesi beklenmektedir.

1.4. Sayıtlı

Araştırmaya katılan eğitimcilerin anket sorularına verdikleri cevaplar kendi görüşleri olup var olan durumu yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılık

1. Araştırma kapsamına özel eğitim uygulama okulları 1. ve 2. Kademedeki görev yapan öğretmenler ve usta öğreticiler alınmıştır.
2. Okul yöneticileri (Müdür, Müdür Yardımcısı) araştırmada kapsam dışı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Özel Eğitim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim.

Özel eğitime ihtiyacı olan birey: Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey.

Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey.

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin ğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaı olan birey.

Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan birey.

Usta ğretici: En az ortaöğretimden mezun olmuş ve alanında öğrenim gördüğünü belgelendiren veya alanında sertifika sahibi olan kişilerdir.

Özel Eğitim Uygulama Okulu I. ve II. Kademe: İlkokul ve Ortaokul ağındaki orta ve ağır düzeyde öğrenme yetersizliği olan çocuklara eğitim ğretim hizmeti verilen okullardır.

Eğitimci: Özel eğitim uygulama okullarında, lise ve n lisans ve lisans düzeyinde mezun alışan.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde örgütsel bağlılık, örgütsel bağlılığın alt boyutları, mesleki benlik saygısı ve özel eğitim uygulama okulları hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, bireyin örgüte bağlılık durumunun psikolojik yansımasından ibarettir (Allen ve Meyer, 1990). O'Reilly ve Chatman (1986) Örgütsel bağlılığı açıklarken, bireyin içerisinde bulunduğu örgütü güzelleştirme boyutuyla doğru orantılı olarak tanımlamıştır. Bu durum aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu örgütün görüşlerini benimsemesi ve aynı zamanda bu görüşleri içselleştirmesi ile bağlantılıdır. Özetle örgütsel bağlılık bireyin içinde bulunduğu örgüt kültürünü içselleştirmesi ve örgüt kültürünün tüm gerekliliklerini getirmesi ile tanımlanabilir. Bireyin örgüte karşı gösterdiği sevgi saygı olumlu tutum sadakat ve o örgütte bulunma isteği bireyin örgüte bağlılık düzeyini belirlemektedir. Paşamehmetoğlu ve Yeloğlu (2013), örgütsel bağlılık kavramını örgüte duyulan aidiyetle ilgili olduğunu belirtmiştir. Yalçın ve İplik (2005), çalışanların örgütte kalma isteği ile örgütle bütünleşmesi olarak belirtmiştir.

Çalışanların Örgütsel bağlılık düzeyi örgütün varlığının devam etmesi ile ilgilidir (Çekmecelioğlu, 2006). Örgütsel bağlılığın en önemli öğeleri örgütte kalma isteği ile örgüte duyulan sadakattir. Örgütsel bağlılıkları yüksek olan bireylerin çalıştıkları örgütte kalma ihtimalleri daha yüksektir (Tutar, 2016).

2.1.1. Örgütsel Bağlılığı Önemi

Örgütlerin birbiri arasındaki rekabetleri ve hem de küresel teknolojik gelişmeler örgütlerin yeni yapılandırmalara gitmelerini zorunlu hale getirmiştir. Bu nedenle örgütler çalışanlarının örgütüne maksimum derecede bağlılıklarının olması için çeşitli faaliyetler

gerçekleştirme çabası içerisinde girmektedirler. Çalışan örgütüne ne denli bağlı ise örgütün amaçları hedefleri ulaşması da bir o kadar kolay olacaktır. Çünkü çalışanların örgüte bağlılık düzeyi yüksek olmaları halinde çalışanlar örgütün hedeflerini içselleştirecek ve daha gayretli çalışacaktır (Erkoç, 2015). Terzi ve Kurt, (2005) örgüt çalışanları, çalıştığı örgütün amaçlarını benimsemesi, örgüt için fedakarlıklar göstermesi, çalıştığı örgüt içerisinde gurur duyarak çalışması aynı zamanda örgütün bir elemanı olmak için istekli olması ve içinde çalıştığı örgüt ile özdeşleşerek örgütün değer ve yargılarını içselleştirmesi şeklinde örgüte bağlılık düzeylerinin belirlenmesi olarak ifade etmiştir.

Okul müdürlerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını arttırmaları için, öğretmenleri hem yönetmen ve hem de karar alma süreçleri ne dahil etmelidir. Öğretmenlerin okul içerisinde kendini değerli hissetmelerine olanak sağlamalıdır. Gelecek nesillerin nitelikli olarak yetiştirilebilmesi öğretmenlerin, okullarına karşı duydukları örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olması ile ilgilidir. Özel gereksinimli bireylerin topluma adaptasyonunu maksimum seviyede sağlanabilmesi için eğitimcilerin, çalıştığı kurumu içselleştirmesi onunla özdeşleşmesi ve okula uyum sağlaması yetiştirdiği öğrenci açısından kalite ve niteliği arttıracaktır.

2.1.2. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması

Mowday, örgütsel bağlılığı ilk kez sınıflandıran bilim adamıdır. Mowday'e göre örgütsel bağlılığın, tutumsal ve davranışsal olmak üzere iki sınıfı vardır. Tutumsal örgütsel bağlılık, örgüt içerisinde çalışan bireylerin örgütü içselleştirme ve örgütte çalışma isteği ile ilgilidir. Tutumsal boyut ise daha çok maddi getiri ile ilgilidir.

Etzioni, Örgüt içerisinde çalışan bireylerin, örgüte olan bağlılıklarının boyutlarını üç başlıkta toplamıştır (Aktaran; Gül, 2002). Buna göre Etzioni, örgütsel bağlılığın boyutları, üyelerin örgüte bağlılığının devam ettiği ancak örgüte psikolojik olarak bağlı olmayan yabancılaştırıcı bağlılık, üyenin Örgütüne bağlılığının iş yerinden aldığı maddi kazançla doğru orantılı olduğu hesapçı bağlılık ve örgütün amaçlarına ulaşması için işine değer veren ahlakçı bağlılık olarak ifade etmiştir.

O'Reilly ve Chatman (1986), örgütsel bağlılığı uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarının psikolojik temelleri ile sınıflandırmıştır (Aktaran; Kırsoy, 2015). Buna göre,

örgütsel bağlılığın boyutları, örgüt üyelerinin ödül kazanmak veya cezadan kaçınmak için sergiledikleri uyum bağlılığı, Örgüt üyelerinin birbirlerine bağlanma durumlarını ifade eden özdeşleşme bağlılığı ve örgütteki üyelerin değer yargıları ile örgütün değerleri arasındaki uyumu ifade eden içselleştirme bağlılığı olarak ifade edilmiştir.

Allen ve Meyer, örgütsel bağlılığı, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç başlıkta sınıflandırmıştır (Aktaran; Aksoy, 2009). Sınıflandırma başlıklarını, çalışanların örgütlerindeki bağlılıklarının örgütleri ile özdeşleştiklerinden dolayı güçlü hissi bağlanmalarını ifade eden duygusal bağlılık (Ercan, 2014), örgütten ayrılma sonucu maddi kayıp öngördüğü için çalıştığı örgütte devam eden devam bağlılığı (Çetin, 2004), çalışanların örgüt içerisindeki kazanım ve birikimlerden dolayı örgütte zorunlu olarak kalma hissini oluşturduğu normatif bağlılık (Çoban, 2016) olarak sınıflandırmıştır.

2.1.3. Örgütsel Bağlılığın Göstergesi

İbicioğlu (2000), örgütsel bağlılıkta tek bir göstergenin olamayacağını öne sürerek, örgütün amaç ve değerlerini benimseme, örgüt için fedakârlıkta bulunabilme, örgüt üyeliğinin devamı için güçlü bir istek duyma örgüt kimliği ile özdeşleşme ve içselleştirme göstergelerinin de önemli etken olduğunu vurgulamıştır.

Örgütün amaç ve değerlerini benimsemeyi, İnce ve Gül (2005), özetle çalışanın örgütünden olan beklentileri ile örgütün bu beklentileri karşılayabilme düzeyi olarak ifade etmiştir. Yine İnce ve Gül (2005), örgüt için fedakârlıkta bulunabilmeyi ise çalışanın örgütten maddi kazanç beklemeden onunla özdeşleşmesi olarak ifade etmiştir. Örgüt üyeliğinin devamı için güçlü bir istek duyulması, örgütsel bağlılık için ciddi bir göstergedir. Örgüt yöneticilerinin ise çalışanların bağlılık isteklerinin artırılması için, iletişim sınırlarını yapılandırmaları, iş dışı sosyal faaliyetler düzenlemeleri, motivasyon artırıcı çalışmalar yaparak bu süreci desteklemeleri gerekmektedir (Başyigit, 2006). Çalışanların örgütün amaçlarını benimsemesi özdeşleşmedir. Örgütün saygınlığı özdeşleşmeyi olumlu yönde etkilemektedir (İnce ve Gül, 2005). Çalışanlar örgütün değer ve yargılarını kendi değer ve yargıları kadar içselleştirir (İnce ve Gül, 2005).

2.1.4. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel bağlılığın yüksek olması iş verimliliğinin artmasına neden olur. Böylelikle örgütün amaçlarına ulaşması açısından katkı sağlar. Bu durum örgüt çalışanlarının psikolojik yönden de hem kendilerine ve hem de etki ettiği aile sosyal ortam gibi çevrelere de olumlu katkılarda bulunur. Çetin (2004), çalışanların bağlı oldukları örgütlere olan, örgütsel bağlılıkları kişisel faktörler, örgütsel faktörler ve durumsal faktörlerin etkilediğini vurgulamıştır.

2.1.4.1. Kişisel Faktörler

Cinsiyet: kadınların kendilerine biçilen toplumsal rolleri bakımından erkek çalışanlara göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha az olması beklenirken, çok sık iş değiştirmediklerinden dolayı daha istikrarlı bir iş hayatı sürerek Örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olması beklenir (İnce ve Gül, 2005).

Yaş: örgüt çalışanının yaş ve iş deneyimleri arasındaki bağ göz önünde bulundurulduğunda farklı örgütlerin tecrübelerini de bünyesinde barındıran Çalışanların Örgütsel bağlılıklarından daha yüksek olması beklenir.

Eğitim düzeyi: Eğitim düzeyi düşük ancak işveren tarafından örgüt çalışanlarına verilen kendini geliştirme imkanları çalışanların örgütsel bağlılıklardan yüksek olmasına (Başyigit2009), yüksek seviyede eğitim düzeyine sahip çalışanların ise, çalıştıkları örgütün kendi beklentilerinin altında kalması durumunda ise örgütsel bağlılıklarının düşük olduğu görülmüştür (Kaygısız, 2012).

Kıdem (Çalışma süresi): Çalışanların bağlı buldukları örgütteki çalışma süreleri arttıkça, hem çalışanın örgütüne ve hem de örgütün çalışana olan katkısı artmaktadır. Böylelikle çalışanın çalıştığı kurumdaki bağlılığı artmaktadır. Bu nedenle ödemin artmasıyla arasında yönde bir ilişki vardı (Ağca ve Ertan 2008).

2.1.4.2. Örgütsel Faktörler

Çalışanın örgütüne bağlılığını kişisel faktörlerin yanı sıra örgütsel faktörlerinde etkilediği görülmektedir. İşin önemi, nitelikli çalışanın motivasyonunu belirlemektedir. Çalışanın aldığı ücret örgütsel bağlılıkla doğrudan ilişkilidir. Örgütün yönetim tarzı

otokratik ve demokratik ve katılımcı olması yine çalışanın örgütsel bağlılığını artırmaktadır. Örgüt kültürü çalışanların inançlarıyla doğru orantılı biri vizyonda olması yine bağlılığı olumlu yönde etkilemektedir. Çalışanların yönetsel kararlara katılım sağlayabilmesi, adalet, maddi ve manevi ödülleri, örgütün çevresiyle ilgili olan olumlu ilişkide yine çalışanların örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir (Kök, 2006).

2.1.4.3. Durumsal Faktörler

Çalışanların örgütlerine bağlılığını etkileyen faktörlerden profesyonellik, iş ile uyum ve içselleştirilme gibi durumsal faktörler de örgütsel bağlılığı etkilemektedir Örgütün olanaklarının artması çalışanların da olumlu düzeyde etkiler (Baykal, 2010).

2.1.5. Örgütsel Bağlılığın Boyutları

Balay (2000), örgütsel bağlılığın boyutlarını; uyum, özdeşleşme, ve içselleştirme olarak üç boyutta incelemiştir.

Uyum boyutu, örgüt çalışanlarının ödül kazanmak veya cezadan kaçmak için çalıştığı örgütün kurallarına uyumayı zorunluluk olarak görülmesi olarak tanımlanabilir. Bu durum örgüt yöneticileri için pek de tercih edilebilir bir durum değildir. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin örgütsel bağlılıklarının uyum boyutunda olması tercih edilemez. Çünkü özel eğitim fedakârlık ve sürengelik gerektiren bir alandır. Özel gereksinimli bireylere eğitim verilirken hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planları doğrultusunda verilen eğitimin takibi ve hedeflere ulaşma arzusu öğretmen de yoğun bir şekilde olması gerekmektedir (Balay, 2000).

Özdeşleşme boyutu, örgütteki bir çalışanın diğer çalışanlara veya örgütün kendisine yönelik yaklaşma isteği olarak ifade edilir. Örgütteki diğer insanlarla çalışma öncesindeki beraberlikler, örgütün prestiji yüksek olması gibi etkenler çalışanın özdeşleşme boyutunda olmasına neden olabilir. Fakat bu durumda çalışanın özdeşleşmesine sebep olan etkenler ortadan kalktığında çalışanın özdeşleşme boyutundan da çıkmasına neden olabilir. Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin, öğrenci özelliklerinden dolayı daha çok birbirleriyle etkileşime girmeleri gerekmektedir. Bu durum özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin özdeşleşme boyutuna hizmet eden bir

durumdur. Aynı zamanda özel eğitim okullarının ülkemizde sayısal olarak azlığı bu okulların prestijini de arttırmıştır (Balay, 2000).

İçselleştirme boyutu: Örgüt çalışanlarının örgüt amaçları ile aynı safhada yer aldığı bir durumdur. Yani örgüt amaçları ile çalışanların amaçlarının birbiriyle uyuşması anlamına gelmektedir. Örgütün amaçları örgüt içerisinde çalışan çalışanları da etkilemektedir. Örgütün amaçlarına kendi amaçlarıymış gibi sahip çıkılması ve örgütün amaçlarını gerçekleştirme sürecindeki izlenen yolda örgüt çalışanlarının haz almış durumun bir yansımasıdır. Örgütüyle içselleştirme boyutunda bağlılık kuran çalışan, örgütün amaç ve değer yargılarını kendi amaç ve değer yargılarından üstün tutar. Özel eğitim okullarında okulun amacı, Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmiştir. Bu amaçlarla kendi amaçlarını bir tutan eğitimci çalıştığı kuruma içselleştirmiştir (Balay, 2000).

2.1.6. Eğitimcilerde Örgütsel Bağlılığın Önemi

Örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenler okulun amaçlarına ulaşması için çalışırlar. Okulların karşılaştıkları zorluklar karşısında öğretmenler okulun amaçlarına ulaşmak için gayret gösterirler (Turan 2015). Serin (2011), Örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenlerin, mesailerine geç gelmemeleri, okulda olmaktan mutluluk duyması ve okuldan ayrılmak istememesi, beklenenin ötesinde ekstra çalışmalar planlaması ve yapması, işinde özenli olması, okulun amaçlarını benimsemesi ve okulun bu amaçlara ulaşılması için çalışmalar yapması, çaba göstermesi şeklinde sıralanmıştır

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğu okullarda, öğretimin amaçlarından sapma düşünülemez. Eğitim sisteminde gerçekleşen gelişmelere öğretmenler çabuk adapte olurlar. Öğretmenlerin işinde gayret göstermesi ve mesleğinde başarılı olması aynı zamanda okul yöneticilerinin de örgüte bağlılıklarının artmasına katkı sağlar (Zafer 2014). Özden (1984) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin %40'ının yöneticilerin davranışlarından, %20'sinin ise yönetim sürecine katılma yolu ile bağlılıklarının arttığını ifade etmiştir. Bu nedenle yöneticilerin davranışları ve öğretmenlerin okul içerisindeki karara katılma biçimleri öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artmasında etmendir.

2.1.7. Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık kavramı öğretmenlerde iş doyumları, öğretmenlik mesleğine olan algıları ve çalıştıkları okulla olan bütünleşmeleri ile ilgilidir (Özden, 1997). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleklerine olan algılarının ve iş doyumlarının yüksek olması çalıştıkları kuruma karşı olumlu duygular beslemelerine neden olacaktır. Böylelikle öğretmenler çalıştıkları kurumu içselleştirecek ve eğitimin kalitesi artacaktır. Öğretmenlerin ve özellikle özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, öğrencileri hayata adaptasyonunu maksimum seviyede oluşturabilmeleri ancak üstün çaba ve performansla gerçekleştirilebilir (Celep ve Ark, 2000).

Tüm meslekler içerisinde öğretmenlik mesleği en çok fedakârlık gerektiren meslekler arasındadır. Özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenleri ise her bir öğrencisi için ayrı ayrı BEP yaparak çalışmalarını özenle sürdürme zorunluluğu bu fedakârlığı daha da arttırmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel bağlılığı öğretmenin kendisine olacak faydalar kadar öğrencilerin öğrenmelerine de katkı sağlayacaktır.

2.1.8. Örgütsel Bağlılıkla İlgili Yapılan Yurt İçi Araştırmalar

Canpolat (2011), öğretmen kariyer basamakları uygulamaları ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Elazığ il sınırları içerisinde görev yapan 427 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, kariyer basamakları uygulamasının öğretmen boyutu ile; içsel motivasyon, dışsal motivasyon, normatif bağlılık, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında ise pozitif bir ilişki saptamıştır.

Çakır (2011), farklılıkların yönetimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Karaman Valiliği'ne bağlı kamu kurumlarında çalışan 71 kişi oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, farklılıkların yönetimi ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Selvitopu (2011), ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırmanın

örneklemi Afyonkarahisar il merkezinde lise düzeyinde çalışan 327 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Akgül (2012), ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel kimlik algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Sakarya il sınırları içerisinde, ilköğretim okullarında görev yapan 311 öğretmen oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, örgütsel kimlik ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olduğu görülmüştür.

Kaygısız (2012), ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Kütahya il sınırları içerisinde görev yapan 296 öğretmen oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyi ile karara katılma durumları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Çelik (2013), ortaöğretim kurumları yöneticilerinin etik liderlik anlayışları ile örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Bursa il sınırları içerisinde görev yapan 123 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışını orta düzeyde, öğretmenlerin örgütlerine bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda okul yöneticilerinin etik liderlik anlayışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını farklı seviyelerde etkilediği de belirtilmiştir.

Yılmaz ve Kurşun (2013), öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının okullardaki farklılık yönetimi anlayışı açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Konya merkez ilçelerinde görev yapan 256 öğretmen oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, farklılıkların yönetimi ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Çok (2014), okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep il sınırları içerisinde faaliyet gösteren resmi ilkokullarında görev yapan 341 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına zayıf derecede pozitif bir etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, örgütsel bağlılığın öğretmenlerin sahip olduğu demografik

özelliklerine göre farklılaştığı belirtilmiştir.

Ertürk (2014), öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Bolu ili merkez ilçesinde faaliyet gösteren resmi ortaöğretim okullarında görev yapan 428 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iş motivasyonunun içsel motivasyon boyutu ile, örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutu arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak örgütsel bağlılığın devam bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. İş motivasyonunun alt boyutu olan dışsal motivasyonun örgütsel bağlılık ve boyutları olan duygusal ve normatif bağlılık ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmiştir.

Kılıç (2014), ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara il sınırları içerisinde görev yapan 403 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel bağlılık ortalaması, örgütsel sinizm ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür.

Kurtulmuş (2014), farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve vatandaşlık davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır il ve ilçe sınırları içerisinde faaliyet gösteren resmi Anadolu liselerinde görevli 464 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu ve farklılıkların yönetiminin örgütsel bağlılıklarına etkisinin olduğu görülmüştür.

Ataman (2014), farklılıkların yönetiminin örgütsel bağlılığa etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini Van Yüzüncü Yıl Üniversitesinin 307 çalışanıdır. Araştırma sonucunda, farklılıkların yönetimi algısı ile örgütsel bağlılık düzeyi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Kırsoy (2015), okul müdürlerinin öğrenen liderlik becerileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş il sınırları içerisinde görev yapan 370 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin

cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

2.1.9. Örgütsel Bağlılıkla İlgili Yapılan Yurt Dışı Araştırmalar

Örgütsel bağlılıkla ilgili yurt dışında farklı alanlarda birçok araştırmalar yapılmıştır. Ancak bu çalışmada, araştırma konusuna en yakın yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

Magoshi ve Chang (2009) farklılıkların yönetiminin çalışanların örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma evrenini Japonya ve Kore ülkeleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, farklılıkların yönetiminin çalışanların örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde etkilediğini görülmüştür.

Mamman, Kamoche ve Bakuwa (2012), farklılık, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, farklılıkların örgütsel bağlılık ve vatandaşlık davranışları ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2. Benlik Kavramı

Benlik kavramı, kişiye özel olan hissetme ve olayları ve kendini algılayış biçimidir. İnsan duygu düşünce ve bilgi birikimi gibi kavramları başkalarına aktarabilirken benliğini aktaramaz. Bir birey kendi beğendiğini bir başkasına aktarırken, başkalarının yorumlarından ve sosyal hayatın kurallarından kendini arındırmadan ifade eder. Benlik kavramı ego değildir. Benlik kavramı birey saygınlığını ve çevredeki oluş biçimini koruyan bir ögedir. Dolayısıyla birey kendi benlik kavramına uymayan olayları dışlar (Kuzgun, 1985). Buradan anlaşılacağı gibi benlik kavramı her bireyde olması gereken bir durumdur.

Rogers (1981), benlik kavramını kişinin bütün düşünceleri, algıları, duyguları, değer yargıları ve yorumlama biçimlerinin tümünün birbiriyle etkileşime girerek ortaya çıkan bütün olduğunu ifade etmiştir (Arslan, 2008). Rogers (1981)'a göre benlik kavramını etkileyen tek bir unsur olamaz. Tüm içsel ve dışsal etkenler kişinin benlik kavramının oluşmasına katkı sağlar.

Gottfredson (1981), benlik kavramını bireyin kim olup olmadığına dair kişinin kendi görüşü olduğu şeklinde ifade etmiştir. Maslow ise benlik kavramını kişinin kendini

gerçekleştirmesi yolundaki, gizli güçlerinin farkına vararak çevreye uyum sağlanması sonucunun bir ürünü olduğunu belirtmiştir.

2.2.1. Benlik Saygısı

Maslow ve Rogers, kişinin kendini sevmeye ve kendine saygı duyması gerçek benlik algısının göstergesi olduğunu ve İnsanın en temel ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Adler, üstün olma duygusunun diğer bir çok duyguyu kapsadığını belirtmiştir. White (1963)'a göre ise, birey yetkinlik duygusunu oluşturana kadar çok çaba sarf ettiğini söyler (Bayat, 2003).

2.2.2. Benlik Saygısının Boyutları

Rosenberg (1965), benlik saygısını, barometrik benlik saygısı ve Temel benlik saygısı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Barometrik benlik saygısı, anlık değişen durumlara göre kişinin duygularındaki farklılaşmalardır. Örneğin bireyin farklı ortamlarda yaşadıkları beklenmedik utanma, mahcup veya heyecan gibi durumlar karşısında sergilediği utanma veya şaşırmadan kaynaklı sözlerdir. Temel benlik saygısı ise, bireyin karşılaştıkları durumlar karşısında özgüvenli hareket etmesi olarak tanımlanabilir. Bu durum bireyin kendine güven duygusunun yüksekliğinin sonucudur. Temel benlik saygısı, barometrik benlik saygısı gibi anlık durumlardan etkilenmez.

Schumann (1991), benlik saygısını, genel benlik saygısı ve rol benlik saygısı olmak üzere ikiye ayırmıştır. Genel benlik saygısı bireyin kendi duygu durumlarını ve algılama biçimlerini İstikrarlı bir şekilde değerlendirmesidir. Genel benlik saygısı kişinin yeteneklerini, düşünme biçimini, değerini ve kendine olan inancının göstergesidir. Genel bellek saygısı kişinin bütün üstün gördüğü yeteneklerinin oluşturduğu histir. Rol benlik saygısı ise, kişinin örneğin çalışma hayatı gibi toplumsal hayatta üstlendiği rolü ilgili kendine olan inancı ve hissidir.

2.2.3. Mesleki Benlik

Üstün (2004), bireyin kişisel gelişiminin ve toplumsal uyumunun nitelikli olabilmesi için bireyin kendi yeteneklerine uygun meslek seçmesi gerekliliğinin önemi üzerine

değirmiştir. Birey kendi ilgi ve yeteneklerine uygun meslek seçmesi bireyin iş verimliliğini ve aynı zamanda da örgütsel bağlılığını da arttıracaktır. Bireyin sahip olduğu meslek bireyin yaşamının devamı ve kendi öz mutluluğu için önemlidir. Bireyin bu mutluluğunun aile ve sosyal ortamlara da yansması sonucu geniş kitle mutluluklarını doğacağı düşünülebilir. Bireylerin yeteneklerine uygun mesleği seçmeleri kendi kişisel benlik algılarının bir yansımasıdır.

Mesleki benlik kavramının gelişme süreci ile ilgili Nelson (1982), bireylerin mesleki benliklerinin gelişiminde eğitim ve işe başlama ile yerleşeceğini belirtmiştir. Mesleki benlik saygısının gelişimi, oluşma süreci, geçiş süreci ve tamamlama süreci olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

Benlik kavramının bir yansıması olan mesleki benlik, bireyleri güdüler. İdeal benlik, benliği dinamik hale getirir. İdeal benlik ile benlik arasındaki farkın açılması ideall benliğin getirileri ile seçilen meslek arasındaki farklıda büyütecektir.

Birey kendi öz benliği ile uzlaşma sağlayamaması, kişinin mesleki benlik hissini de zayıflatarak kendine uygun olan mesleği bulmakta zorlanmasına neden olmaktadır (Kuzgun, 1986).

Gerçek benlik algısına sahip bireyler çalışma hayatında, sosyal hayatta, aile hayatında ve kendi içsel hissi yaşantılarında başarılı ve özgüvenlidirler. Gerçekçi olmayan benlik algısına sahip bireylerin aşağıda bulunan kişilik ve yaşantı özelliklerini göstermesi beklenir (Eisenberg, 1993):

1. Kendilerine ve diğer bireylere güvenmezler.
2. Karşılaştıkları yeni olgu, yaşantı ve fikirler kuşku ile değerlendirirler.
3. Kendileri ile yüzleşmemek için çaba sarf ederler ve kaçınırlar.
4. Sebepsiz, her zaman başkalarını kızdırmama hissini yaşarlar.
5. Dikkat çekmemek için çaba sarf ederler ve sosyal adaptasyonları zayıftır.
6. Çevreyi güvensiz ve tehlikeli gördükleri için başkaları ile dostane ilişkiler kurmazlar.
7. Kendi kararları yerine hep başkalarının kararlarını uygulayarak sıfır risk alma eğilimindedirler.

2.2.4. Mesleki Benlik Saygısı

Mesleki benlik saygısı, kişinin mesleğine duyduğu değerler yargısıdır. Mesleki benlik saygısı, mesleki uyum ve mesleki doyumun ön koşuludur (Arıca ve Dilmaç, 2003). Kişinin tercih ettiği meslekteki uyumu ve mesleki doyumunu, kişinin mesleğine verdiği değerle doğru orantılıdır. Bu verilen değerler bütünü kişinin mesleki benlik saygısının düzeyi ile ilgilidir.

Mesleki benlik saygısı mesleğe duyulan saygı anlamına gelmemektedir. Toplumsal anlamda birçok meslek saygındır. Ancak toplumsal saygınlığı olan meslekte çalışan bireylerin kendi mesleklerine duydukları değerler yargısı kişinin mesleki benlik saygısı ile ilgilidir. Örneğin, özel eğitim okulunda çalışan bir özel eğitim öğretmenin mesleği toplum tarafından saygı ile karşılanır. Ancak aynı öğretmenin icra ettiği mesleğine gösterdiği olumlu ve olumsuz hisler ve değerler düşüncesi mesleki saygınlıktan öte mesleki benlik saygısı ile ilgilidir. Mesleki benlik saygısı, mesleki bir tercihe bulunan bireyin mesleğine ilişkin oluşturduğu değerler yargısının (Arıca, 1999).

Mesleki benlik saygısı, bireysel spesifik durumdur (Munson 1992). Mesleki benlik saygısı, kişinin mesleği ile ilgili başarı hissini yaşayabilmesi için mesleğinin özünü içselleştirerek tanınması ve bilmesidir (Tabassum ve Ali, 2012).

Mesleki Benlik saygısı, kişinin çalışma hayatındaki rolü ile bu mesleki role ilişkin kendi değerler yargısı arasındaki ilişkidir.

Zieff (1995), mesleki benlik saygısını; çalışanın çalıştığı iş ile ilgili sahip olduğu yeterlilik duygusu şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımdan yola çıkarak kişinin mesleki benlik saygısının örgütsel bağlılığı da arttıracığı düşünülebilir. Mesleki benlik saygısını öz yeterlilik, özgüven ve benlik kavramını da etkilemektedir.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmen ve usta öğreticilerin, zihinsel engelli bireylerin eğitiminde gösterecekleri gerek öğrenci başarılarında ve gerek kişisel başarılarında mesleki benlik saygılarının düzeyleri önemli bir etkidir. Kendi mesleğine karşı olumsuz değer ve yargılar besleyen özel eğitim alanında çalışan öğretmen ve usta öğreticilerin, özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimine yönelik başarı elde edebilme durumları tartışılabilir.

2.2.5. Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Tekirgöl (2011), İstanbul il sınırları içerisinde, farklı sektörlerde ki özel işletmelerde çalışan kişilerin, bazı değişkenlere göre mesleki benlik saygıları ile iş tatmini ve yaşam mutluluğu düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini, üniversite mezunu olan 268 çalışandır. Araştırma sonucunda mesleki benlik saygısının iş tatmini ve yaşam mutluluğu arasındaki ilişki de pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışanların mesleki benlik saygısı; mesleki kıdem, çalışma şartları, mesleği seçme biçimi, gelir yeterliliği algısı ve öğrenim görülen alan/çalışma alanı uyumu değişkenleri ile arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Ancak çalışanların mesleki benlik saygısı; yaş, cinsiyet, kurum kıdemi değişkenleri ile arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır.

Demir, Gürsoy ve Ada (2011), okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin mesleki benlik saygısı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, okul öncesi öğretmenliği bölümü, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenimine devam eden toplam 103 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada öğrencilerin mesleki benlik saygılarını ölçmek için, Arıca (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyetinin ve öğrenim gördükleri bölümden dolayı pişmanlık yaşama durumlarının mesleki benlik saygıları arasında anlamlı farklılık olduğu (kız öğrencilerin ve bölüm tercihinden dolayı pişmanlık duymayanların lehine) bulunmuştur. Ancak öğrencilerin doğum sırası ve mezun olduğu lise değişkenlerinin mesleki benlik saygıları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Efiliti ve Çıkılı (2017), özel eğitim bölümü öğrencilerinin benlik saygıları ile mesleki benlik saygılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Selçuk Üniversitesi'nde öğrenim gören 182 özel eğitim bölümü öğrencisinden oluşmaktadır. Yapılan araştırmada öğrencilerin mesleki benlik saygılarını ölçmek için, Arıca (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ancak yapılan araştırmada, cinsiyet ve yaş değişkenlerinin öğrencilerin mesleki benlik saygıları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Çivitçi (2010), psikolojik danışman öğrencilerinin mesleki benlik saygısı ve psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Denizli Pamukkale Üniversitesi'nde okuyan 281 psikolojik danışman öğrencisinden oluşmaktadır. Yapılan araştırmada öğrencilerin mesleki benlik saygılarını ölçmek için, Arıca (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin mesleki benlik saygılarının başarı eğilimleri ihtiyacı ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, mesleki benlik saygıları cinsiyete göre incelendiğinde, kız öğrencilerin mesleki benlik saygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Yıldırım, Kırmıoğlu ve Temiz (2010), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Hatay il sınırları içerisinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 312 beden eğitimi ve spor öğretmeninden oluşmaktadır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki benlik saygılarını ölçmek için, Arıca (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının cinsiyete göre, erkek öğretmenlerin mesleki benlik saygıları, kadın öğretmenlerin mesleki benlik saygılarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ancak, yaş ve mesleki kıdem açılarından öğretmenlerin mesleki benlik saygılarında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir.

Dılmaç, Çıkılı, Işık ve Sungur (2009), teknik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Selçuk Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Yapılan araştırmada öğrencilerin mesleki benlik saygılarını ölçmek için, Arıca (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, teknik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki benlik saygıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Ceylan, Bıçakçı, Gürsoy ve Aral (2009), öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ve empati becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Ankara il merkezinde görev yapan 216 kadın okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki benlik saygılarını ölçmek için, Arıca (1999)

tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ile empati becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ünal ve Şimşek (2008), ilköğretim bölümü anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Pamukkale ve Gazi Üniversitelerinin İlköğretim Bölümü Anabilim Dallarının son sınıfında öğrenimine devam eden 633 öğrenciden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada öğrencilerin mesleki benlik saygılarını ölçmek için, Arıcak (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyete göre kız öğrencilerin mesleki benlik saygıları erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Öztürk (2008), devlette çalışan ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalışma koşulları, öz-yeterlilikleri ve mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili, Eyüp ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan 506 sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerinin mesleki benlik saygılarını ölçmek için, Arıcak (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlilikleri ile mesleki benlik saygıları arasında bazı boyutlar için pozitif ilişkiler bulunmuştur. Ancak, öz-yeterlilik inancının, öğretmenlerin çalışma koşulları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkide ara değişken olarak anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

Toprak (2007), ilköğretim okulu yöneticilerinin yaşam değerleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Küçükçekmece, Bakırköy ve Avcılar ilçelerinde görev yapan 90 ilköğretim okulu yöneticisinden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada yöneticilerinin mesleki benlik saygılarını ölçmek için, Arıcak (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 44 kişinin mesleki benlik saygılarının düşük, 46 kişinin ise mesleki benlik saygısının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Baloğlu vd. (2006), ilköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Kadıköy ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan 420 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki benlik saygılarını ölçmek için, Arıcak (1999) tarafından

geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, “öğretmenlerin mesleki saygınlık düzeyleri arttıkça iş doyum düzeylerinin düştüğü” ortaya çıkmıştır.

Aslan ve Akyol (2006), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenimine devam eden toplam 120 öğrenciden oluşmaktadır. Yapılan araştırmada öğrencilerin mesleki benlik saygılarını ölçmek için, Arıcağ (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ailede öğretmen olma durumunun okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygıları üzerinde ailesinde öğretmenler olanlar lehine anlamlı bir farklılık yarattığı belirlenmiştir.

Arıcağ ve Dilmaç (2003), psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin benlik saygısı ve mesleki benlik saygısı düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, psikolojik danışma ve rehberlik bölümünde lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitime devam eden 139 öğrenciden oluşmaktadır. Yapılan araştırmada öğrencilerin mesleki benlik saygılarını ölçmek için, Arıcağ (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, mesleki benlik saygısı düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca tüm öğrencilerin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Arıcağ (1999), öğretmen adaylarının benlik saygısını ve mesleki benlik saygısını geliştirmeye yönelik bir program hazırlamış ve bu programın etkililiğini bir grupta psikolojik danışma çalışması ile sınımıştır. Aynı zamanda bu araştırmada kullanılmak üzere ihtiyaç duyulan benlik saygısı ve mesleki benlik saygısı ölçeklerinin geliştirilmesi de asıl amaca hizmet eden alt amaçlar olarak kabul edilmiştir. Bu amaçla araştırmada benlik saygısını ve mesleki benlik saygısını geliştirmeye yönelik on oturumluk bir programın yanı sıra; benlik saygısı ve mesleki benlik saygısı ölçekleri de geliştirilmiştir. Bu araştırma, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama, pilot çalışmayı; ikinci aşama asıl uygulamayı içermektedir. Uygulamaların tamamı, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ile yapılmıştır. Deneysel çalışma sonucunda her iki grup çalışmasından elde edilen bulgular ışığında yorumlar yapılmış ve

programın, benlik saygısı ve mesleki benlik saygısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.6. Mesleki Benlik Saygısı İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Tabassum ve Ali (2012), ortaokul öğretmenlerinin mesleki benlik saygısını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, Pakistan'ın Sahiwal bölgesindeki görev yapan 203 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki benlik saygılarını ölçmek için, Arıca (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin branşları ile kırsal ve kentsel bölgelerde görev yapmaları değişkenleri yönünden anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak cinsiyete göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki benlik saygılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmiştir.

Tabassum, Ali ve Bibi (2011), özel ve devlet okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının karşılaştırılması amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, Pakistan'ın Rawalpindi şehrinde görev yapan 100 devlet okulu, 100 özel okul öğretmeni olmak üzere toplam 200 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki benlik saygılarını ölçmek için, Arıca (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre devlet okulunda çalışan erkek ve kadın öğretmenlerin özel okulda çalışan hemcinslerine göre mesleki benlik saygılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Tinsley ve Hardy (2009) Fakülte Baskısı ve Mesleki Benlik Saygısı adında bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Teksas'ta görev yapan 239 öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen yetiştiren eğitimcilerinin mesleki benlik saygılarını yüksek ve hem de öğretmen yetiştiren eğitimcilerinin farklı alanlardaki meslektaşlarına göre mesleki benlik saygılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Lunneborg (1997), üniversite öğrencilerinin mesleki mesleki benlik kavramının belirginleşmesi üzerinde çalışma yapmıştır. Bu çalışma ile kadınların mesleki karar daha hissi, erkeklerin ise daha planlı olup olmadığını araştırmıştır. Ancak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

2.3. Özel Eğitim

Özel eğitime ihtiyacı olan birey, çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireylerdir. Özel eğitim ise bu bireylere verilen eğitim hizmetidir. Özel eğitim, engelli bireyin kendi kendine yetebilecek her alanda bağımsızlaşmasını sağlayacak eğitimidir (Ataman, 2005).

Engelli bireylerin, toplumda farklılaştırılmadan yaşama ve fiziksel aynı zamanda da hukuksal düzenlemelerle eşitliğin sağlanmasına ihtiyaç vardır (Doğan ve Çitil, 2011). Bu nedenle ülkemizde engelli bireyler ve eğitimleri için birtakım yasal düzenlemeler yapılmıştır.

2.3.1. Özel Eğitimin Yasal Dayanağı

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesinde "Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet durumları sebebiyle Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği'ne uyum çabalarının yansımaları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirler alır." İfadesi yer almaktadır. Bu madde ile özel gereksinimli bireylerin eğitim ve öğretim hakkı olduğun net şekilde belirtilmiştir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda 'Genellik ve Eşitlik İlkesi' yer almaktadır. Kanunun 4. maddesinde 'eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz.' maddesi yer alarak eğitim ve öğretim hakkının engellilik durumu sebebiyle engellenemeyeceği ifade edilmektedir.

1986 yılında 2916 sayılı 'Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu' Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı özel eğitim kurumları ile özel gereksinimli bireyleri kapsamaktadır. Kanunun amacı özel eğitime muhtaç çocukların, Türk Millî Eğitim sistemini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda eğitilmelerinin sağlanması bununla birlikte, iş ve meslek sahibi yapılmaları, çevre ve topluma uyum sağlamaları gibi çeşitli esasları düzenlemektir. Aynı kanunun 3. maddesinde 'Özel Eğitim' ve 'Özel Eğitime Muhtaç Çocukların' tanımı yapılmıştır.

İlgili kanunun 4. maddesinde ise Özel Eğitim Temel İlkelerinden bahsedilmektedir. Bunlar;

- 1) Özel eğitim, genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.
- 2) Her özel eğitime muhtaç çocuk, özür türü ve derecesine bakılmaksızın özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- 3) Özel eğitime erken başlamak esastır.
- 4) Özel eğitim hizmetleri, çocukların özür ve özellikleri dikkate alınarak, mümkün olduğu kadar çocuğun yakınına götürülecek biçimde planlanır.
- 5) Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında normal akranları arasında eğitimleri için gerekli tedbirler alınır.
- 6) özel eğitime muhtaç çocukların genel meslekî eğitimleri ile rehabilitasyonlarının kesintisiz sürdürülmesi esastır.
- 7) Özel eğitime muhtaç çocukların okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, meslekî eğitim ve yaygın eğitim hizmetleri Bakanlıkça planlanır, ilgili kuruluşlarca yürütülür şeklindedir.

Bu yasanın akabinde 1987 yılında ‘ Özel Gereksinimli Çocukların Okulöncesi Eğitimiyle İlgili Genelge’ çıkarılmıştır.

5378 sayılı engelliler hakkındaki kanunun amacı; özel gereksinimli bireylerin temel hak ve özgürlüklerden yararlanmasını sağlayarak doğuştan sahip oldukları hakları koruyarak toplumsal hayata diğer bireylerle eşit koşullarda tam ve etkin katılımlarının sağlanması ve engelliliği önleyici tedbirlerin alınması için gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamaktır. Ayrıca 5378 sayılı Engelliler Kanunu özel gereksinimli bireyleri, ailelerini, özel gereksinimli bireylere yönelik hizmet veren kurum ve kuruluşlarla birlikte diğer ilgili tüm birimleri kapsamaktadır. 5378 sayılı Engelliler Hakkındaki Kanunun 4. maddesinde; Bu kanun kapsamında bulunan hizmetlerin yerine getirilmesinde;

a) Özel gereksinimli bireylerin onur ve haysiyetinin dokunulmazlığı temelinde, kendi seçimlerini yapma özgürlüğünü ve bağımsızlığını sağlayacak şekilde bireysel özerkliğine saygı gösterilmesi esastır.

b) Engelliliğe dayalı ayrımcılık yapılamaz, ayrımcılıkla mücadele engellilere yönelik politikaların temel esasıdır.

c) Engellilerin tüm hak ve hizmetlerden yararlanması için fırsat eşitliğinin sağlanması esastır.

d) Engellilerin bağımsız yaşayabilmeleri ve topluma tam ve etkin katılımları için erişilebilirliğin sağlanması esastır.

e) Engellilerin ve engelliliğin her tür istismarının önlenmesi esastır.

f) Engellilere yönelik hizmetlerin sunumunda aile bütünlüğünün korunması esastır.

g) Engeli olan çocuklara yönelik hizmetlerde çocuğun üstün yararının gözetilmesi esastır.

h) Engeli olan kadın ve kız çocuklarının çok yönlü ayrımcılığa maruz kalmaları önlenerek hak ve özgürlüklerden yararlanmalarının sağlanması esastır.

i) Engellilere yönelik politika oluşturma, karar alma ve hizmet sunumu süreçlerinde engellilerin, ailelerinin ve engellileri temsil eden sivil toplum kuruluşlarının katılımının sağlanması esastır.

j) Engellilere yönelik mevzuat düzenlemelerinde Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının görüşü alınır maddeleri yer almaktadır. (MEB, 2018)

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2012) amacı özel gereksinimli bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarından yararlanabilmelerini sağlamaya yönelik usul ve esasları içermektedir. Yönetmeliğin kapsamı özel gereksinimli bireyler ile onlara doğrudan veya dolaylı olarak sunulacak eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesi ile ilgili esaslardır. İlgili yönetmelikte özel eğitimin temel ilkelerinden ve amaçlarından bahsedilmiştir. Eğitsel değerlendirme ve yerleştirme süreciyle ilgili bilgilere ayrıntısıyla yer verilmiştir. Eğitsel değerlendirme ve tanılamanın ilkelerinden bahsedilmektedir. Yönetmeliğin 2. bölümünde yönlendirme, yerleştirme ve izleme süreci hakkında bilgilere yer verilmektedir. Özel eğitim hizmetler kurulu ve özel eğitim

değerlendirme kurulunun görev ve sorumlulukları yer almaktadır. Kaynaştırma yoluyla eğitim ve başarının değerlendirilmesiyle ilgili süreçler anlatılmaktadır.

21.7.2012 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 12’de ‘Özel eğitim hizmetleri kurulu, özel eğitim değerlendirme kurul raporu doğrultusunda özel eğitime ihtiyacı olan bireyi uygun resmî okul veya kuruma yerleştirir. Bu kurul, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunun yönlendirme raporu ve velinin isteği doğrultusunda özel okullarda öğrenimlerini sürdüren öğrencinin, bulunduğu okulda kaynaştırma yoluyla eğitime devam etmesi için de karar alabilir’ denilerek özel gereksinimli çocukların değerlendirme kurul raporuyla uygun resmi okul ve kuruma yerleştirilmesi sağlanır. Ayrıca ‘Bakanlığa bağlı her tür ve kademedeki kaynaştırma yoluyla eğitim hizmetlerini yürüten resmî ve özel okul ve kurumlarda, destek eğitim odası ve özel eğitim sınıfı açılması için gerekli tedbirleri alınmalıdır’ denilerek kaynaştırma uygulamalarında destek eğitim hizmetinin özel gereksinimli öğrenciler için sunulması gerekli kılınmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2012) özel gereksinimli bireyler arasında zihinsel engelli olan ve otistik özellikler gösteren öğrenciler için eğitim öğretim ortamları açıkça ifade edilmiştir. Bununla birlikte özel gereksinimli bireylerin eğitim ve öğretiminde görevli personellerin görev tanımları açıkça belirtilmiştir (Vuran ve Ünlü, 2013).

Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan zihinsel yetersizliği olan bireyler için açılan okullarda görev yapan eğitimciler olan öğretmenler, usta öğreticiler ve destek eğitim personelleri, özel eğitimin amaçları ve ilkeleri doğrultusunda hizmet vermektedirler. Eğitimciler, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlarlar.(MEB 2018)

2.3.2. Özel Eğitim Uygulama Okulu

Bütün bu yasal zorunluluklardan dolayı ülkemizde, 18 farklı türde okul mevcuttur (MEB, 2018). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı özel eğitim okullarında özel eğitim verilmektedir. Özel eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade etmektedir.

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için zorunlu öğrenim Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için okul öncesi eğitim döneminde başlayıp ortaöğretim süresini de kapsayan eğitim ve öğretim sürecidir.

Özel eğitim uygulama okulu 1. Kademe okulu, ilk 4 yıllık zorunlu eğitim çağındaki orta ve ağır düzeydeki öğrencilerin eğitim ve öğretim gördüğü okullardır. Özel eğitim uygulama okulu 2. Kademe okulu ise, ikinci 4 yıllık zorunlu eğitim çağındaki orta ve ağır düzeydeki öğrencilerin eğitim ve öğretim gördüğü okullardır.

Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey, zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dahil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey ise Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireydir.(MEB 2018)

Ülkemizde orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler için açılan uygulama okulu 1. ve 2. Kademedeki okutulan dersler ve haftalık ders saatleri tablo 1de belirtilmiştir.

Tablo 1. Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) I. ve II. Kademe Haftalık Ders Çizelgesi Tablosu

DERSLER		SINIFLAR							
		İLKOKUL				ORTAOKUL			
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Matematik	2	2	2	2	3	3	3	3
	Okuma-Yazma	3	3	3	3	-	-	-	-
	Türkçe	-	-	-	-	2	2	2	2
	Hayat Bilgisi	4	4	4	3	-	-	-	-
	Günlük Yaşam Becerileri	-	-	-	-	3	3	3	3
	İletişim Becerileri	4	4	4	4	4	4	4	4
	Sosyal Beceriler	3	3	3	3	3	3	3	3
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	-	-	-	1	1	1	1	1
	Beslenme, Sağlık ve Güvenlik	2	2	2	2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar ve El Becerileri	3	3	3	3	3	3	3	3
	Müzik ve Oyun	3	3	3	3	3	3	3	3
	Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler	5	5	5	5	-	-	-	-
	Spor ve Fiziki Etkinlikler	-	-	-	-	5	5	5	5
	Kültürel ve Sosyal Etkinlikler	1	1	1	1	1	1	1	1
TOPLAM DERS SAATİ	30	30	30	30	30	30	30	30	

Tablo 1 de görüldüğü gibi, özel eğitim uygulama okullarında birinci kademe 11 ve ikinci kademe yine 11 ders okutulmaktadır. Her kademe ve sınıfta haftalık 30 kredilik ders okutma zorunluluğu vardır.

2.3.3. Özel Eğitim Uygulama Okullarında Okutulan Derslerin Yapısı

Özel eğitim 1. Kademe ve 2. Kademe okutulan derslerin yapısı MEB (2018) tarafından şu şekilde belirtilmiştir.

2.3.3.1. Beslenme, Sağlık ve Güvenlik

Öğretim programında yer alan öğrenme alanları Beslenme, Sağlığı Koruma, Hastalıklarla Baş Etme, Tehlikeleri Fark Etme, Güvenliği Sağlama ve Cinsel Eğitim olmak üzere 5 bölümden oluşmaktadır. Beslenme: Bu öğrenme alanında öğrencilere beslenme ile ilgili temel kavramları ayırt edebilmeleri, beslenme kurallarını tanımları,

beslenmeleri ile ilgili önlem alabilmeleri ve beslenme ile ilgili becerileri kazanmaları hedeflenmiştir.

Sağlığı Koruma: Bu öğrenme alanında daha çok sağlık çalışanları, sağlıkla ilgili çeşitli araç gereçleri ve ilaç ile bazı özellikleri açısından ilaca benzeyen ancak ilaç olmayanları şeyleri ayırt etme becerileri üzerinde durulmaktadır. Ayrıca bu alanda öğrencilerin sağlığını koruması için beslenme ve giyinme ile ilgili kavramları ayırt etmelerinin yanı sıra kişisel bakımı ve temizliklerini gerçekleştirebilmesi için gerekli becerilerin öğretimi de yine bu alanın hedefleri arasındadır.

Hastalıklarla Baş Etme: Bu öğrenme alanında sağlığı ile ilgili önemli durumları (Örneğin ateşi çıktığında, basit yaralanmalarda ve ağrıyan yeri olduğunda vs) fark etme, sağlığı ile ilgili durumlarda basit önlem alma ve basit müdahalelerde söz dinleyerek işbirliği yapma becerileri hedeflenmiştir.

Tehlikeleri Fark Etme: Bu öğrenme alanında öğrencilere yaralanmalara sebep olabilecek durumları fark etme ve önlem alma, tehlikeli nesnelere ayırt etme ve bu nesnelere karşısında güvenli davranışlar sergileme, Acil/doğal afet durumlarını ayırt etme davranışlarının öğretimi hedeflenmiştir. Suyun güvenli/tehlikeli olup olmadığını ayırt etme ve su bulunan yerlerde güvenli davranışlar sergileme yine bu öğrenme alanında öğretimi hedeflenen önemli beceriler arasındadır.

Güvenliği Sağlama: Bu öğrenme alanında acil ve doğal afetler durumlarında güvenliğini sağlamak için işbirliği yapma becerilerinin öğretimi hedeflenmiştir. Ayrıca güvenlik için çok önemli olan trafik bilgi ve kurallarını ayırt etme ve trafikte güvenli davranışlar sergileme bu öğretim alanının hedefleri arasındadır. Ayrıca ilk yardım hakkında temel kavramları ayırt etme ve hafif yaralanmalarda ilk yardım uygulayabilme becerilerinin yine bu alanda öğretimi hedeflenmiştir.

Cinsel Eğitim: Bu öğrenme alanında öğrencilerin kendi özel vücut bölümlerini ayırt etme ve cinsiyetlerine uygun giyinme becerilerinin öğretimi hedeflenmiştir. Cinsel olarak tehdit veya risk içeren durumlarda tanıdığı veya güvenli kişiler ile tanımadığı veya güvenli olmayan kişileri ayırt etme becerilerinin öğretimi hedeflenmiştir. Ayrıca tehdit veya risk içeren durumlarda kendisini koruma bu öğrenme alanı içinde öğretimi hedeflenen davranışlar arasındadır. Bu alan kapsamında öğretimi hedeflenen bir diğer

önemli davranış ise mahremiyeti korumadır.

2.3.3.2. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi

Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik geliştirilen Birinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı, bu öğrencilerde dinî konular ile yaşadıkları hayat arasında bağlantı kurabilecek şekilde tavır ve tutum geliştirmeyi ve onlara bu doğrultuda ilgili bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı üç kademedен oluşmaktadır. Birinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında üç öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanları: Dine ilişkin bazı kavram ve ifadeler, Allah'ı, Hz. Muhammed (s.a.v.)'i ve Kur'an-ı Kerim'i tanıyalım, Sevgi, dostluk ve kardeşliktir.

Dine ilişkin bazı kavram ve ifadeler: Bu öğrenme alanında öğrencilerin dinimize ilişkin temel kavram ve ifadeleri öğrenmesini sağlayacak besmele, şükür, dua, selamlaşma, kelime-i tevhid ve kelime-i şahadet gibi hedef ve hedef davranışların öğretimi amaçlanmaktadır.

Allah'ı, Hz. Muhammed (s.a.v.)'i ve Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım: Bu öğrenme alanında öğrencilerin Allah'ı, Peygamberimizi ve kutsal kitabımızı tanımaları hedeflenmektedir.

Sevgi, dostluk ve kardeşlik: Bu öğrenme alanında ise öğrencilerin Allah'a, Peygamberimize, ailesine, öğretmenlerine, arkadaşlarına ve çevresindeki canlılara karşı sevgisini söz ve davranışları ile ifade etmesi hedeflenmektedir.

2.3.3.3. Görsel Sanatlar ve El Becerileri

Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik geliştirilen I. Kademe Görsel Sanatlar ve El Becerileri Dersi Öğretim Programı, bu öğrencilerin günlük hayatlarında ince motor becerilerini geliştirmenin yanı sıra, serbest zamanlarında da üretmeyi ve eğlendirmeyi amaçlamaktadır. Birinci Kademe Görsel Sanatlar ve El Becerileri Dersi Öğretim Programında sekiz öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanları: Şekillendirme, Parça-Bütün, Çizme, Boyama, Yırtma-Yapıştırma,

Kesme, Baskı, Katlamadır

Şekillendirme: El ve parmakları kullanarak çeşitli yoğurma malzemelerini (oyun hamuru gibi) farklı amaçlarla çeşitli boyutlarda şekil vermeyi amaçlayan çalışmalardır.

Parça-Bütün: Bütünü oluşturan parçaların zemindeki yerlerini bularak bütünü oluşturması amaçlanır. Bu öğrenme alanında öğrencilerin parçaları bulması, yerine takması, içine atması, parçaları birbirine takarak bütün oluşturması beklenir.

Çizme: Kalem ya da boya malzemelerini doğru bir şekilde kullanarak belli bir zemin üzerine çizim yapmayı gerektiren bir öğrenme alanıdır.

Boyama: Öğrencilerin bireysel ya da grupta parmak boyası, mum boya, pastel boya, sulu boya vb. boyalar kullanarak serbest ve basit konulu resim çalışmalarıdır.

Yırtma-Yapıştırma: Kâğıt, peçete, karton gibi malzemelerin elle yırtılarak, boş bir zemine yapıştırma malzemesi sürülerek yırtılan parçaların yapıştırılmasını içeren bir öğrenme alanıdır.

Kesme: Bu öğrenme alanında öğrenciden bir kâğıda çizilen çizgi / şekil ya da basit nesne resimlerin makas kullanarak çıkarması beklenir.

Baskı: Önceden desenlenmiş nesnelerin (patates vb.) desenli yüzeylerini çeşitli boya malzemeleriyle boyayarak, belirli bir zemin üzerine basarak desen çıkarmalarını amaçlayan bir öğrenme alanıdır.

Katlama: Bu öğrenme alanında ise öğrencinin kâğıt, kumaş, karton vb. malzemelere istenilen şekilde keskin / belirlenmiş hatlar kullanarak şekil verme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır.

2.3.3.4. Hayat Bilgisi

Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik geliştirilen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, öğrencilere temel öz bakım becerilerini, kendini, yakın çevresini ve dünyayı tanımasına yönelik bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı ve öğrencileri hayata hazırlamayı amaçlamaktadır. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı üç kademedен oluşmaktadır. Bu ders II. Kademedе "Günlük Yaşam Becerileri", III. Kademedе ise "Bağımsız Yaşam Becerileri" adı altında

düzenlenmiştir. Birinci Kademedeki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında 11 öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanları: Öz Bakım Becerileri, Vücudunu Tanıma, Aile ve Yakın Çevreyi Tanıma, Okulu ve Sınıfı Tanıma, Trafik ve Yaya Becerileri, Canlı ve Cansız Varlıklar, Dünyamız ve Gök Cisimleri, Zaman, Meslekler, Millî Değerler, Belirli Gün ve Haftalardır.

Öz Bakım Becerileri: Öz bakım becerileri arasında kişisel temizlik, giyinme, yemek yeme ve tuvalete ilişkin beceriler yer alır. Öz bakım becerileri alanı, doğuştan getirilmeyen, sonradan kazanılan davranışları geliştirmeyi amaçlayan bir öğrenme alanıdır. Normal gelişim gösteren öğrencilerde özbakım becerileri, çocuğun bilişsel ve psikomotor gelişim düzeylerindeki olgunluğa paralel olarak kendiliğinden gelişir. Ancak zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde bu becerilerin kazanılması için sistematik öğretim süreçlerine yer vermeye gereksinim vardır. Bu öğrenme alanında öğrencinin günlük yaşamında en sık kullanacağı beceriler dikkate alınmıştır.

Vücudunu Tanıma: Bu öğrenme alanında öğrencilerin vücuduna ilişkin farkındalık kazanmasını sağlayacak hedef becerilerin öğretimi amaçlanmaktadır. Bu alanda ele alınan hedef becerilerin öğrencilere kazandırılması sağlık becerileri ve alışveriş becerileri gibi pek çok beceri için ön koşul özelliği taşımaktadır.

Aile ve Yakın Çevreyi Tanıma: Bu öğrenme alanında öğrencinin kendisini, ailesini ve çevresini tanıyabilmesi ve tanıtabilmesi ile ilgili temel bilgilere sahip olması, akrabalık ilişkilerini kavraması, yakın çevresinde bulunan mekânlara, acil durumlarda başvuracağı mekân ve kişilere ilişkin farkındalık geliştirmesi hedefledir. Bu öğrenme alanında yer alan hedef beceriler, güvenlik becerileri açısından da büyük önem taşımaktadır.

Okulu ve Sınıfı Tanıma: Bu öğrenme alanının amacı, öğrenciye sınıfın ve okulun bölümlerini tanıtmak, sınıf ve okul araç-gereçlerini uygun biçimde kullanma, toplu yaşamla ilgili kurallara ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bu öğrenme alanıyla öğrencilerin, öğretmenleri ve arkadaşlarına karşı saygı ve sevgi duymaları ve sınıf etkinliklerine katkıda bulunmaları beklenir.

Trafik ve Yaya Becerileri: Bu öğrenme alanının amacı, öğrencilere trafik kurallarını ve trafik levhalarını tanıma, trafik kazalarından korunmayla ilgili bilgileri kazandırmaktır.

Bu öğrenme alanı yoluyla öğrencilerden trafik kurallarına uymaları ve trafik kazalarına karşı dikkatli olmaları beklenir.

Canlı ve Cansız Varlıklar: Bu öğrenme alanının amacı, öğrencilere çevrelerindeki canlı ve cansız varlıkları tanımaları ve korumalarıyla ilgili temel bilgileri kazandırmaktır. Bu öğrenme alanı yoluyla öğrencilerden canlı ve cansız varlıkları tanımaları, sevmeleri ve korumaları beklenir.

Dünyamız ve Gök Cisimleri: Bu öğrenme alanının amacı, öğrencilere yılın bölümleri olan gün, hafta, ay, yıl, mevsim, mevsimin özellikleri, çevre temizliği ve gök cisimlerine ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

Zaman: Bu öğrenme alanının amacı, günün bölümleri ve dün, bugün, yarına ilişkin temel bilgileri kazandırmaktır. Bu öğrenme alanı yoluyla öğrencilerden zamanı daha iyi değerlendirmeleri beklenir.

Meslekler: Bu öğrenme alanının amacı, öğrencinin günlük yaşamında sıklıkla karşılaştığı meslekleri tanıma, tanıtmaya, çalışma yerleri ve meslek icra edilirken kullanılan araçgereçleri tanıtmaya ilişkin bilgileri kazandırmaktır. Bu öğrenme alanı yoluyla öğrencilerden farklı meslekleri ve mesleklere ilişkin özellikleri öğrenmeleri beklenir.

Millî Değerler: Bu öğrenme alanı ile öğrencilere Mustafa Kemal Atatürk, İstiklâl Marşı ve Türk Bayrağı ile ilgili temel bilgilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Belirli Gün ve Haftalar: Bu öğrenme alanında öğrencilere millî bayramlar, Anneler ve Babalar Günü gibi özel günlerin ne zaman kutlandığına, bu kutlamalar sırasında neler yapıldığına ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

2.3.3.5. İletişim Becerileri

Orta-ağır zihin engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere temel dil, iletişim kurabilme ve öğrenme becerilerini kazandırmak amacıyla geliştirilen İletişim Becerileri Dersi Öğretim Programı iletişim yoluyla toplumsal yaşam kalitesini artırmaya yönelik düzenlenmiştir. Öğretim programında yer alan öğrenme alanları İstek Bildirme, Yönergelere Uyuma, Taklit, Görsel Performans, Alıcı Dil, Ekolali, Adlandırma, Söz içi, Sözlü Etkileşim Başlatma ve Karşılıklı Sohbet Etme, Alternatif Destekleyici İletişim

Becerileri (ADİB) olmak üzere 10 ana başlık altında düzenlenmiştir.

İstek Bildirme: Bu öğrenme alanı bir nesne, eylem, birinin dikkatini çekme veya bilgi talep etme becerilerini içerir. İstek bildirme, iletişim becerileri dersinin ayrılmaz bir parçasıdır ve bir ihtiyacın karşılanması temeline dayalıdır. Davranışın altında yatan neden bir motivasyondur. Öğrenci bir şey istemek için motive olmalıdır, bu ilk başta ya bir şeyden yoksun olma durumu ya da bir tür arzudur. Meyve suyu arzulayan bir çocuk, isteğini bildirir ve onu edinir. İstek bildiriminin anında gerçekleşen olumlu bir yararı anında pekiştirilmesidir, yani istenen nesne veya etkinlik anında sunulur.

Yönergelere Uyma: Başkalarının verdiği talimatları yerine getirme becerilerini içerir. Programda, sözel olmayan becerilere tepki vermeyi öğretmek önemlidir ve öğretim programının en başında yerini alır. Başlangıç için bu tür programlar çok uygundur çünkü hem ipucu vermesi kolaydır (çocuğun konuşması gerekmemektedir) hem de herhangi bir öğretim alanına geçmeden önce tüm çocukların yönergeleri nasıl takip edeceklerini (alıcı dil becerileri) öğrenme zorunlulukları olduğundan hazırlayıcıdır. Çocuğa vereceğiniz ilk yönergeler daima onun takip edebileceği kadar basit olmalıdır.

Taklit: Bu öğrenme alanı, birisinin motor hareketlerini kopyalama becerilerini içerir. Taklit etme becerisi, bu alanda eksikliği olan çocuklara öğretilmesi gereken son derece önemli bir beceridir. Genelde ayağı yere vurma ve alkış yapma hareketlerini içeren büyük motor taklit, ilk öğretilen becerilerdir. Ekolaliye geçmek için motor taklit becerilerinin öğrencide yerleşmesini beklemek zorunlu değildir.

Görsel Performans: Eşleme, gruplandırma, yap-boz ve blok tasarımı becerileridir. Başlangıç becerileri, yap-boz tamamlama becerileri ile eş nesnelere ve resimleri eşleme becerilerini içerir. Bu beceriyi öğretirken mutlaka nesnenin adını ve işaret diliyle “eşle” sözcüğünü ya “eşle” dememin yerine ya da hem eşle deyip hem de işaret diliyle eşle komutunu vererek kullanılmalıdır. Bu şekilde çalışma çok daha yararlı olabilir. Bu da çocuğun öğretim programında, dilin ve basit sözcüklerin gömülü olarak yerleşmesine yardım eder. Öğrenciler, sözcükleri ne kadar sık duyarlarsa o kadar nesne tanıma becerileri artar ve nesnelere adlarını ayırt etmeye başlamaları mümkün hale gelir. Hatta öğrenciniz, o sözcüğü eşleme etkinliğinde o kadar sık eşleştirir ki, ekolali yapmaya dahi başlayabilir.

Alıcı Dil: Bu öğrenme alanı dili anlama ve yönerge takip etme becerilerini kapsar. Bu programda yönergelere uyma ayrı bir öğretim alanı olarak alındığından, alıcı dil öğrenme alanında ayırt etme becerilerine yer verilmiştir. Adına tepki verme ve yönergeleri yerine getirme becerilerinin öğretimine başlandıktan bir süre sonra birlikte vücut bölümleri ayırt etme ve diğer daha karmaşık ayırt etme becerileri çalışılmalıdır. Öğrenci bu becerileri edinir edinmez, iki nesne veya iki resim arasındaki farkı öğretmeye başlayın ve sayıyı yavaşça artırarak masadaki nesnelere yenilerini ekleyin. Çoğu öğrenci, nesnelere tanıırken elle kavrayabildikleri nesnelere daha olabilir, ancak alan yazında ilk aşamayı resim tanımlayarak daha rahat geçen çocuklardan da bahsedilmektedir. Nihayetinde zaten hem resim hem de nesne kullanmanız gerekecektir.

Ekolali: Bu öğrenme alanı, birinin söylediğini anında veya gecikmeli söyleyebilme becerisidir. Ekolali yapabilen ve yapan bir çocuğun ekolu ipucuna tepki verme olasılığı daha yüksektir. Ekolalinin öncülü sadece sözel bir uyaran olabilir, dolayısıyla geçerli bir eko tepkisi almak için nesnenin kendisi veya resmi göz önünde olmamalıdır. Öğrencilerinizin ekolali becerilerini değerlendirmek amacıyla “Söyle top” dediğinizde ortada gözüne çarpan bir top olmamalıdır. Öğrencilerinizde eko becerisi yok ise, bu beceriyi geliştirmek için sistematik eğitime ihtiyaç duyacaktır.

Adlandırma: Bu öğrenme alanı bir nesne, resim, sıfat, yer, koku, tat, gürültü veya duygu gibi sözel olmayan duyuşal uyarıların iletişim kurma amaçlı etiketlenmesidir. Adlandırmanın öncülü bir tür uyarandır (nesnenin kendisi, bir resim, bir ses veya bir koku olabilir) ve adlandırmanın sonucu övgü edinmek gibi dolaylı pekiştirmedir. Teknik olarak, “doğal” bir adlandırma becerisinin öncülü “Bu nedir?” şeklinde bir eğitimci sorusunu içermez. Becerinin aslı, çocuğun çevresindeki bir şeyi fark edip onun hakkında yorum yapmak istemesiyle ortaya çıkmalıdır. “Bak! Burada bir inek var!” veya “Sucuk kokusu alıyorum,” gibi. Böyle doğaçlama ve saf nitelikli adlandırmalar çoğunlukla ilginize yönelik istek bildirimleridir, işte bu alan, orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde oldukça yetersizdir. İlgi edinme amaçlı istek bildirme, programınızda çok sonlarda yer almaktadır. Dolayısıyla “Bu ne?” sorusunu sormadan adlandırmayı öğretebilmeyi ummak gerçekçi olmayacaktır.

Söz-İçi: Bu öğrenme alanı, sohbet edebilmenin esası olan sorulan sorulara cevap verebilme becerilerini kapsar. Tipik bir sohbede üç sözel becerinin karışımı bulunur. İleri seviyede adlandırmalar ve yorumlar genellikle ilgi edinmek için yapılan isteklerdir ve çoğunlukla sohbet başlatmaya hizmet ederler. Bu ileri istek bildirme becerilerini geliştirmede orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerini ze verilen yönergelerin çok net, açık yapılması gerekir. Söz içi becerilerini öğretmeye başladığınızda, öğrencilerinizin aşına olduğu ve sık duyduğu şarkıları seçin. “Ali Baba’nın Çiftliği” şarkısı, az konuşan çocuklar için çok iyi bir seçimdir. Siz taklidi yaptıktan sonra “diye bağıır” şeklinde boşluk doldurmak veya “me, me” gibi hayvan seslerini şarkı içinde söylemek genellikle kolay verilebilecek tepkilerdir.

Sözlü Etkileşim Başlatma ve Karşılıklı Sohbet Etme: Bir başkasından yönerge almadan sözlü bir etkileşim başlatma, belirli bir konu hakkında karşılıklı sıra alarak konuşma becerisi. Sözel etkileşim ve karşılıklı sohbet becerilerini geliştirmek için öğrencinin konuşmaktan hoşlandığı konular tercih edilmelidir. Örneğin, konuşması trenler ile sınırlıysa, dondurma arabası hakkında konuşun ve konuşmayı yiyeceklere doğru genişletin veya farklı yerler ile ilgili konuşun ve konuşmayı dağ manzarası veya çöl manzarasına doğru genişletin. Zamanla yeni konular hakkında sohbet etmeye geçin ancak eski konularla ilgili konuşmaları görmezden gelmeyin.

Alternatif Destekleyici İletişim Becerileri: Bu öğrenme alanı sözel yolla iletişime geçemeyen çocuklar için kullanılan teknik ve stratejilerin kullanımını içerir ve dili destekleyen her sistemi içinde barındırır. En çok kullanılan üç tip destekleyici sistem vardır: bunlar, işaret dili, ses üreten cihazlar ve PECS adı verilen Resim Değiş-tokuşuna Dayalı İletişim Sistemleridir. Alan yazında mümkün olduğunca işaret dilinin seçilmesi önerilmektedir. Çünkü işaret dili istenen her yerde her zaman kullanılabilir ve ayrıca sözcüklerle ilgili farklı becerilerin sergilenmesi bakımından çok amaçlı bir kullanım alanı sunar. Araştırmalar işaret diline sözcükler eşlik ettiğinde çocuğun ses çıkarmasının veya konuşmasının geliştiğini göstermektedir.

2.3.3.6. Matematik

Hazırlanan Matematik Dersi Öğretim Programının içeriği sekiz öğrenme alanından oluşmaktadır. Bunlar; Matematiğe Hazırlık, Ritmik Sayma, Doğal Sayılar, Dört İşlem, Ölçme, Örüntü, Veri Analizi ve Geometridir. Bu alanlar birincil ve ikincil öğrenme alanları olarak iki gruba ayrılmıştır. Birincil öğrenme alanları Matematiğe Hazırlık, Ritmik Sayma, Doğal Sayılar, Dört İşlemden oluşurken; ikincil öğrenme alanları Ölçme, Örüntü, Veri Analizi ve Geometriden oluşmaktadır (Şekil 2.). Birincil öğrenme alanları matematiğin temel bileşenlerini içermektedir, ikincil alanlar ise matematik çalışmalarında matematiksel düşünme becerilerini destekleyen diğer becerilerdir.

Matematiğe Hazırlık öğrenme alanı, matematik programındaki öğrenme alanlarına ilişkin edinimin sağlanabilmesi amacıyla öğrencilerde olması gereken ön koşul becerileri kapsamaktadır. Matematiğe Hazırlık alanındaki hedefler belirlenirken Matematik Dersi Öğretim Programının öğrenme alanlarındaki hedeflerin düzeyi temel alınmıştır. Zihinden işlem yapma becerilerine katkı sağlayan en kritik öğrenme alanlarından birisidir. Ritmik Sayma öğrenme alanına ilişkin hedefler belirlenirken orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler bilişsel becerileri göz önüne alınmıştır. Bu bağlamda, günlük yaşantılarında daha sık karşılaşacakları ve bilişsel olarak ulaşabilecekleri üst sınırlar doğrultusunda hedeflerde sınırlandırmalara ve uyarlamalara gidilmiştir

Doğal Sayılar öğrenme alanı, matematiksel okuma yapılabilmesi için kazanılması gereken en önemli becerileri kapsayan bir öğrenme alanıdır. Doğal sayıların okunması, yazılması ve tanınmasıyla ilgili alınacak hedefler; çoklukların sayı değerlerine sahip olmayı, dört işlem problemlerinin ve sonuçlarının okunabilmesini sağlayacaktır. Buna ek olarak saat okuma, paraları kullanabilme ve zihinden işlem yapabilme becerilerinin de temelini oluşturmaktadır. Doğal Sayılar öğrenme alanına ilişkin hedefler belirlenirken, orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler bilişsel becerileri göz önüne alınarak I. kademe öğretim programında doğal sayılara ilişkin beceriler 50'ye kadar olan sayılarla sınırlandırılmıştır.

Dört İşlem öğrenme alanı, problem çözme becerilerinin temellerinin atıldığı ve öğrencilerin matematik dersinde yeterli performans gösterebilmeleri için belirli düzeyde kazanmaları gereken bir öğrenme alanıdır. Dört İşlem öğrenme alanına ilişkin hedefler

belirlenirken orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin bilişsel becerileri göz önüne alınmıştır. Bu nedenle ilkokuldaki dört işlem becerileri toplama ve çıkarma işlemleriyle sınırlı tutulmuştur. İşlemler 50'ye kadar olan sayılarla sınırlandırılmış ve toplamada eldesiz, çıkarmada onluk bozma gerektirmeyen işlemlerle sınırlandırılmıştır.

Ölçme öğrenme alanı, varlıkların uzunluklarına ve ağırlıklarına ilişkin bilgi edinmek, karşılaştırma yapmak ve problemlere çözüm bulmak için gerekli olan önemli bir öğrenme alanıdır. Ölçme öğrenme alanına ilişkin hedefler belirlenirken orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin bilişsel becerileri göz önüne alınmıştır. Bu öğrenme alanı kapsamında I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programına standart olmayan ölçme araçlarını kullanma becerisine yer verilmiştir.

Örüntü öğrenme alanı, cebire giriş niteliği taşıyan ve geliştirildiği takdirde cebirsel işlemlerde daha başarılı performansların ortaya çıkmasına yardımcı olan bir öğrenme alanıdır. Örüntü öğrenme alanına ilişkin hedefler belirlenirken orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin bilişsel becerileri göz önüne alınmıştır. Bu bağlamda I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programında nesnelere örüntü oluşturmaya ilişkin hedeflere yer verilmiştir.

Veri Analizi öğrenme alanı, tablo, çizelge ve grafiklerin okunması, yorumlanması ve bunlardan sonuç çıkarılmasında rol oynayan en önemli öğrenme alanıdır. Veri Analizi öğrenme alanına ilişkin hedefler belirlenirken orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin bilişsel becerileri göz önüne alınmıştır. Bu bağlamda, I.Kademe Matematik Dersi Öğretim Programında ğrencilerin günlük yaşamında karşılaştığı tablo ve çizelgeleri okumaya yönelik hedeflere yer verilmiştir.

Geometri öğrenme alanı, yaşanan çevrenin farkında olunmasını, nesnelere belirli özellikler açısından birbirine benzerliklerinin ve farklılıklarının görülmesini sağlayan, kenar-köşe gibi günlük yaşamda da kullanılan kavramları kapsayan bir öğrenme alanıdır. Geometri öğrenme alanına ilişkin hedefler belirlenirken orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin bilişsel becerileri göz önüne alınmıştır. Bu bağlamda, 1. kademe Matematik Dersi Öğretim Programında kare, dikdörtgen, üçgen ve daireye ilişkin hedeflere yer verilmiştir. Bu kademedeki hedefler, geometrik cisimlerin tanınması ve çizilmesine yönelik hedefler olarak yer almaktadır.

Sıralanan öğrenme alanlarından oluşan program içeriği her ne kadar, orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan ilkokul öğrencileri için hazırlanmış olsa da orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin bireysel özelliklerinin birbirinden çok farklı olması ve bazı öğrencilerin okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlaması nedeniyle hedefleri, kademelere ve sınıf düzeylerine göre belirlemek güçtür. Bu programı, tüm öğrenme alanlarına hizmet eden matematiğe hazırlık hedefleriyle aslında okul öncesi eğitimi de kapsayan bir program olarak görmek gerekmektedir. Bununla birlikte öğrenci performansı, belirlenen hazırlık becerilerinin çok altında ise öğretim için okul öncesi eğitim programına dönüş yapılması önerilmektedir; öğrencide eksik olan temel becerilerin öğretiminden sonra Matematiğe Hazırlık öğrenme alanına ilişkin hedeflerin öğretimine başlanmalıdır.

Öğretim programının içeriği; orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin bilişsel gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak bilişsel, psikomotor ve duyuşsal öğrenmeleri destekleyecek şekilde oluşturulmuştur. Duyuşsal alana ilişkin hedefler ve hedef davranışlar diğer hedef davranışların içerisine gömülü olarak yerleştirilmiştir. Örneğin, Örüntü ve Veri Analizi öğrenme alanlarındaki hedeflerin, öğrencilerin matematikle uğraşmaktan zevk almasını sağlayacağı, Matematiğe Hazırlık öğrenme alanında yer alan hedeflerin ise matematik dersine ilişkin özgüvenlerini artıracığı düşünülmektedir.

Program içeriğinin sıralanışında bazı temel ilkeler dikkate alınmıştır.

1. Kolaydan zora ve somuttan soyuta ilkesi: Bu ilkeye göre programda yer alan konu ve kavramlar kolaydan zora, somuttan soyuta sıralanmıştır.
2. İşlevsellik ilkesi: Buna göre program kapsamına alınan konu ve kavramlar, günlük yaşamda öğrencilerin matematik becerilerini kullanarak bağımsız olarak işlevde bulunmalarına hizmet edecek niteliktedir.
3. Ardışıklık ilkesi: Buna göre öğrenme alanları ve bu öğrenme alanlarına ait hedef ve hedef davranışların kazanılabilmesi için ön koşul öğrenmelerin gerçekleşmiş olması gerekmektedir.
4. Eş zamanlılık ilkesi: Buna göre her ne kadar programda yer alan konu ve

kavramlar ile hedef ve hedef davranışlar birbiri ile ön koşulluluk ilişkisi gösterse de bazı konu ve kavramlar ile hedefler ve hedef davranışlar eş zamanlı olarak da kazandırılabilir.

2.3.3.7. Müzik ve Oyun

Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik Müzik ve Oyun Dersi Öğretim Programı bireylerin her yönden dengeli, tutarlı ve sağlıklı olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik bir anlayışla düzenlenmiştir. Programda öğrenme alanları; 1. Kademe olacak şekilde aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Öğretim programında yer alan öğrenme alanları “Dinleme-Söyleme-Çalma, Müziksel Algı ve Bilgilenme, Oyun ve Hareket, Müzik Kültürü ve Müziksel Yaratıcılık” olmak üzere 5 ana başlık altında düzenlenmiştir. Aşağıda bu öğrenme alanlarının açıklamalarına ve program içerisindeki kademe, öğrenme alanı, hedefe ilişkin kodlamaya yer verilmiştir.

Dinleme- Söyleme- Çalgı: Müzik dinleme, bireylerin müzik ile en çok ilgili oldukları alandır. Herkes müzik yapamayabilir, şarkı söyleyemeyebilir ya da çalgı çalamayabilir ancak her birey mutlaka müzik dinler. Müzik dinleme sadece bir şarkıyı açıp dinleme etkinliği değildir. Çocuk müzik dinlerken, susmayı, dikkatini müzik dinlemede yoğunlaştırmayı, arkadaşlarının sessizce müzik dinlemesine saygı göstermeyi öğrenir. Kulağı doğru ve güzel seslere alışır, estetik yönden eğitilir. Birlikte şarkı söylemek; aynı anda birlikte nefes alıp vererek, aynı biçimde konuşmak ya da heceleme, sesini yükseltmek / alçaltmak, bir diğerinden ne daha çok ne de daha az ses çıkarmak şeklinde bir bütünü oluşturmak anlamına gelmektedir. Çocuk, küme içinde şarkı söylerken, sesini kullanmayı, denetlemeyi ve çok sayıda şarkı öğrenir. Sesinin, arkadaşlarından çok ya da az çıkmamasına özen gösterir. Çabuk ya da ağır söylemeyi, arkadaşlarıyla uyum içinde olmayı öğrenir. Çalgı çalma eğitiminde çocuk kendi başına bir çalgı çalarken ya da ses veren araçlardan ses çıkarırken fazla enerjisini olumlu yönde harcar ve kendi başına bir iş yapmanın tadına varır. Programda dinleme-söyleme-çalma becerilerinin geliştirilmesiyle öğrencilerin, müzik dinlemeleri, seslerini doğru kullanarak tek başlarına ve grupla şarkı söylemeleri, ritim tutmaları ve müzik aleti çalmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla müziği kurallarına uygun dinleme, millî ve manevî günler ile ilgili müzikler dinleme, farklı türlerdeki

müzikleri dinleme, farklı sesler çıkarma, sesini doğru kullanma, şarkı söyleme, şarkı söylerken sesini doğru kullanma, bireysel olarak ritmine uygun şarkı söyleme, grupla şarkı söyleme, İstiklâl Marşı'nı söyleme, müziğimizdeki türlerden bildiği örnekleri seslendirme, Orff çalgılarıyla ritim tutma, basit enstrümanları çalma ve farklı enstrümanları çalma gibi hedefler oluşturulmuştur.

Müziksel Algı ve Bilgilendirme: Müziksel algılama, müziksel duyuların, yani ses frekanslarının beyin tarafından işlenip yorumlanması sonucunda anlamlı hale getirilmesidir. Müziksel algılamada, duyumun beyne ulaşması, orada işleme tabi tutulması ve sonucunda gruplanıp yorumlanması bir süreç içinde gerçekleşir. Müzik algılama süreci; ses kalıpları, ses kalıplarını seçme, ses kalıplarını organize etme ve frekansları yorumlama olarak dört basamaktan oluşur. Ses kalıpları: Kulağa gelen frekansları nasıl algıladığımız ve onu beynimizde nasıl organize ettiğimizle, bütünleştirip sese çevirdiğimizle ilgilidir.

1. Ses kalıpları: Kulağa gelen frekansları nasıl algıladığımız ve onu beynimizde nasıl organize ettiğimizle, bütünleştirip sese çevirdiğimizle ilgilidir.
2. Ses kalıplarını seçme: Ses kalıpları yaratmak için öncelikle beyne gelen frekanslardan uygun olanlarını seçmek gerekir. Seçme eylemi, duyguyu ve düşüncüyü harekete geçiren bir uyaran ile başlar. Müzik için bu uyaran, kulağa gelen ses frekanslarıdır. Seçme, beynin bir frekansı diğerinden ayırmasıyla olur, ses frekanslarını gruplama ve yorumlama olarak dört basamakta gerçekleşir.
3. Ses frekanslarını gruplama, örgütleme, düzenleme (organize etme): Çevremizdeki frekansları anlamlandırmak için kategoriler içine yerleştirerek organize ederiz.
 - a) Frekansların bazılarını ön planda, bazılarını arka planda örgütleriz.
 - b) Örgütlemeye kayıp parçaları doldurarak örgütlemeyi yaparız.
 - c) Birbirine frekans bakımından yakın olan iki veya fazla şeyi birlikte gruplandırırız.
 - d) Birbirine benzeyen frekansları bir grup içine koyarız.
4. Frekansları Yorumlama: Beyne gelen frekanslara anlam verme, yorum olarak nitelenir.

Öğretim programında müziksel algılama ve bilgilendirme becerisinin geliştirilmesiyle, öğrencilerin, müziğin farkına vararak, farklı ses kalıplarını seçip, organize ederek

yorumlamaları ve müzik yapmaya yarayan aletleri tanımaları amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla, sesin geldiği yönü bulma, dinletilen sesin hangi kaynağa ait olduğuna yönelik tepkide bulunma, sesleri çıkış kaynağına göre ayırt etme, sesleri tınlarına göre ayırt etme, çevresinde duyduğu sesleri, gürlük özelliklerine göre farklı ses kaynakları kullanarak canlandırma, müziklere uygun hızda ve gürlükte (ninni-marş-şarkı-türkü-tekerleme) sözle / ritimle / hareketle eşlik etme ve müzik aletlerini tanıma gibi hedefler oluşturulmuştur.

Oyun ve hareket: Oyun, gelişimsel düzeyi ve özellikleri ne olursa olsun tüm çocuklar için anlamlı öğrenme deneyimleri oluşturan bir araçtır. Müziğin tüm gelişim alanlarını geliştirmeye yönelik özellikleri oyun ile birlikte ele alındığında, çocuklar oyun içerisinde hem becerilerini geliştirebilir, hem de kültürümüze ilişkin özellikleri yaşantı yoluyla edinebilirler. Program kapsamında müziğin "Oyun ve Hareket" öğrenme alanında ele alınmasıyla, çocukların günlük yaşamlarındaki becerileri daha keyifli ve eğlenceli bir şekilde öğrenebilmesi; ninni, tekerleme, sayısmaca gibi kendi kültürümüze özgü müziksel öğeleri tanıyabilmesi, farklı bölgelere ait folklorik özelliklerin farkında olması; önce öğretmenin rehberliğinde oynadığı çeşitli oyunları daha sonra kendisi başlatarak özgüven ve motivasyon kazanması; grup içerisinde uyumlu hareket etmeyi müzikli oyunlar ve rontlar aracılığı ile edinmesi amaçlanmaktadır. Bununla birlikte, dinlediği öyküdeki olayları oyunlaştırarak farklı materyallerle canlandırması ile yaratıcı becerilerinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Müzik kültürü: Müzikte ses, duygu, estetik dışında yer alan en önemli öge kültürdür. Müzik kültürü, toplumun bir üyesi olarak insanoğlunun, genel kültürünün yanında kazandığı müzik sanatına ilişkin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarla müzik ortamlarında geçerli ahlak kuralları, gelenekler vb. diğer yetenek ve alışkanlıklardan oluşan karmaşık bir bütündür. Kullanılan çalgılar, müzik yapan gruplar, kuruluşlar, müzik dinleme alışkanlıklarımız, konserde uyduğumuz görgü kuralları, elektrikli müzik araç-gereçleri gibi pek çok öge bir toplumun müzik kültürünü oluşturan öğelerdir. Müzik kültürünün oluşumuna temel hazırlayan değişkenler arasında müzik eğitimi ilk sırayı almakla birlikte, yalnızca müzik eğitimi ile ilgili alanların değil, kitle iletişim araçları, konserler, müzik ile ilgili yarışmalar, müzik ile ilgili araç ve gereçlerin de müzik kültürüne etkisi vardır. Programda öğrencinin müzik kültürünün geliştirilmesiyle, millî ve manevi

değerleri anlaması, kendi müzik arşivini oluşturması, çevresindeki müzik etkinliklerine katılmayı tercih etmesi, müziksel çeşitliliği anlaması ve müzik beğenisi oluşturması amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla müzik dinleme ve yapma kurallarına uyma, ülkemizdeki farklı bölgelere ait müzikleri dinleme, ülkesindeki ünlü müzisyenleri tanıma, bireysel müzik arşivini oluşturma, İstiklâl Marşı'nı dinleme ve söyleme kurallarına uyma, dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etme ve farklı müzik aletlerini tanıma gibi müzik kültürünü geliştirici hedefler oluşturulmuştur.

Müziksel yaratıcılık: Müzik eğitiminde yaratıcılık, genelde yeni bir müzik eseri oluşturmak, üretmek biçiminde düşünülmektedir. Bireysel ve toplu çalgı ile solo ve toplu ses alanlarında, yeni bir müzik eseri oluşturma süreci, besteleme eylemidir. Müziksel yaratıcılığın kalıtsal özelliklerin yanı sıra, alınan doğru eğitimle ve müzikal birikimlerle belirginleşeceği ve üretime dönüşeceği vurgulanmaktadır. Genel müzik eğitimi içerisinde, bireyi bilişsel açıdan geliştiren unsurların, yaratıcılık bağlamında değerlendirilmesi ve bireylere kazandırılması oldukça önemlidir. Programda müziksel yaratıcılığın geliştirilmesiyle, özgün melodiler ve ses oluşturma, basit müzik aletleri tasarlama, özgün dans etme ve doğaçlama ritim tutma amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla ses oyunları yapma, bildiği sözlere melodi oluşturma, bildiği melodilere söz oluşturma, müzik dinlerken doğaçlama ritim tutma, oyun müziklerine veya farklı ritmik yapılarıdaki ezgilere özgün hareketlerle / çalgılarla eşlik etme, basit ritim aletleri ve müzik aletleri tasarlama ve teknolojik müzik aletleriyle müzik yapma gibi hedefler oluşturulmuştur.

2.3.3.8. Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler

Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik hazırlanmış olan Birinci Kademe Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı bireylerin dengeli, tutarlı ve sağlıklı olarak yetişmelerini sağlamaya yönelik düzenlenmiştir. Öğretim programında yer alan öğrenme alanları “hareket yetkinliği ile aktif ve sağlıklı hayat” olmak üzere 2 ana başlık altında düzenlenmiştir.

Hareket Yetkinliği: Bu öğrenme alanının amacı basit ve birleştirilmiş hareket becerilerini sergilemede ve bunları oyun ve etkinlikler sırasında kullanmada zorluk yaşayan öğrencilere fiziksel aktivite ortamlarında bağımsız olmalarını ve katılımı

sağlayacak düzeyde ilgili hareket becerileri kazandırmaktır. Hareket yetkinliği içerisinde ilk alt öğrenme alanı hareket becerileri olup öğrencinin bir noktadan başka bir noktaya yer değiştirirken, hareket ederken veya olduğu yerde vücut dengesini sağlarken ve herhangi bir nesneyi kontrol ederken gerekli olan hareket becerilerini içermektedir. Bu becerilerin gelişimi, vücudun hareket potansiyelinin daha etkili kullanılmasını sağlamaktadır. Hareket yetkinliği içerisindeki ikinci alt öğrenme alanı hareket becerileri ile ilgili kavramlardır. Bu kavramların öğrenilmesi, öğrencinin vücudunun nasıl hareket ettiğini anlaması açısından önemlidir

Aktif ve Sağlıklı Hayat: Bu öğrenme alanında özellikle öğrencilerin sağlıklarını koruma ve geliştirme amacıyla oyun, fiziki etkinlikler ve sporla ilgili beceriler kazanmaları hedeflenmektedir. Aktif ve Sağlıklı Hayat Uygulamaları alt öğrenme alanında öğrenciler sağlıklarını korumaları için gerekli olan ve en az günde bir saat sürecek oyun, spor ve fiziki etkinliklere ilişkin beceriler sergilemeleri amaçlanmaktadır. Bununla birlikte, kültürel mirasımızın anlaşılmasında millî bayramların / belirli gün ve haftaların kutlanması öğrencilerin toplumsal ortamlarda aktif ve sağlıklı hayat alışkanlığını sürdürmelerini desteklemede önemli diğer bir unsurdur. Bu nedenle Kültürel Birikimimiz ve Değerlerimiz alt öğrenme alanında kültürel mirasımızla ilgili becerileri kazanmaları hedeflenmektedir. Tüm bu hedefler doğrultusunda öğrencilerin oyun, spor ve fiziki etkinlikler dersi ile hareket yetkinlikleri, aktif ve sağlıklı hayat alanlarında gelişim gösterirken, bireysel ve sosyal becerilerden oluşan hayat becerilerine ilişkin kazanımlar da elde ederler.

2.3.3.9. Sosyal Beceriler

Orta-ağır zihin engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin uyumsal davranışları ile sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Sosyal Beceriler Dersi Öğretim Programı, sosyal yeterlilikleri artırmaya yönelik düzenlenmiştir. Öğretim programında yer alan öğrenme alanları; İlişki Geliştirme, Duyguları Tanıma, Anlama ve İfade Etme, Duygu ve Davranış Yönetimi, Duygu Düzenleme, Olumlu Karar Verme, Akran Etkileşimi, Sorumluluk, Toplumsal Yaşam Kuralları ve Nezaket Kuralları olmak üzere 9 ana başlık altında düzenlenmiştir.

İlişki Geliştirme: Bu öğrenme alanı diğer öğrenme alanlarına ön koşul oluşturabilen temel sosyal becerilerden oluşmaktadır. Bu beceriler göz kontağı kurma, adına tepki verir, işaret edilen noktaya dikkatini yönelme, etkileşimlere tepkide bulunma, basit selamlaşma/vedalaşma ifadelerini kullanma ve davranışlarını gösterme, tanışma ve tanıştığı kişilerle sosyal etkileşime girmez.

Duyguları Tanıma, Anlama ve İfade Etme: Bu öğrenme alanı başkalarının duygularını ayırt etme, anlama ve kendi duygularını karşısındaki kişilere doğru bir şekilde ifade edebilme becerilerini kapsar. Duyguların sözlü aktarımının yanında jest ve mimiklerle verilmek istenen duyguları anlama ve ifade etmeyi kapsar.

Duygu ve Davranış Yönetimi: Bu öğrenme alanı öğrencilerin planlanan etkinliklere uyma, sınıf içi kurallara uyma ve etkinlik geçişlerinde duygu durumlarını düzenleyerek uygun davranışlar göstermeleri ile ilgili becerileri kapsar.

Duygu Düzenleme: Bu öğrenme alanı öğrencilerin tercih etmediği konular ya da etkinlikler ile ilgili uygun tepkide bulunmalarını, hata yaptıklarında veya önceden planlanan etkinlikleri değiştirildiğinde ya da beklenmedik durumlarda oluşan sorunlara çözüm bulma yollarını içerir.

2.3.3.10. Okuma-Yazma

Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için geliştirilen Okuma-Yazma Öğretim Programı giriş, öğretim programının uygulanması ve öğretim programının yapısı bölümlerinden oluşmaktadır.

Okuma-Yazma Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öğrenme alanları; Öğrenmeye Hazırlık, Erken Okuryazarlık, İlk Okuma Yazma, Okuduğunu Anlama, Yazılı İfade, Dinlediğini Anlama ve Sözlü İletişim olmak üzere yedi ana başlık altında düzenlenmiştir.

Öğrenmeye Hazırlık: Bu öğrenme alanında öğrenciyi algı bakımında okumaya hazırlamak hedeflenmiştir. İşitsel ve görsel algı becerilerinin öğrenciye kazandırılması hem erken okuryazarlık becerilerine hem de ilk okuma yazma becerilerine önkoşul oluşturmaktadır. Bu öğrenme alanı görsel algı, işitsel algı ve el-göz koordinasyonu olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Erken Okuryazarlık: Bu öğrenme alan ile öğrenciye yazı farkındalığı, ses bilgisel farkındalık, harf bilgisi becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu bölüme ayrıca yazmaya hazırlık bölümü eklenmiş, böylece öğrencinin ilk okuma yazmaya harf çizme bakımından hazırlanması da hedeflenmiştir. Erken okuryazarlığın diğer önemli alanları olan sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama ise ayrı öğrenme alanları olarak öğretim programında yer almaktadır. Sözcük bilgisine sözlü iletişim öğrenme alanında yer verilmiştir.

İlk Okuma Yazma: Bu öğrenme alanında özellikle öğrencilere çözümlene ve çözümlediklerini anlama becerisinin kazandırılması hedeflenmektedir. Programda ilk okuma yazma öğretiminde “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” öğretim yöntemi olarak benimsenmiştir. Öğretilecek sesle ilgili ses bilgisel farkındalık çalışmasına ağırlık verilmiştir. Okuma becerisinin çözümlene ve anlamadan oluşan bir beceri olduğu temeline dayanarak öğrenciye çözümlene becerisi kazandırılırken, çözümlenenlerin anlamlandırması için oluşturan sözcükleri, cümleleri ve metinleri anlama üzerinde de durulmuş ve bu yönde hedefler belirlenmiştir. Bu öğrenme alanı beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; sesi fark etme, sesi dik temel harflerle okuma ve yazma, sesi hece ve sözcük içinde okuma ve yazma, sesi cümle ve metin içinde okuma ve yazma, tanıtılan sesin bulunduğu cümle ve metinleri anlamadır.

Okuduğunu Anlama: Bu öğrenme alanında öğrenciyi metin anlamaya hazırlamak amacıyla resim yazı eşleme çalışmaları ve cümle anlama becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Öğrenme alanı; okuma kurallarını uygulama, okumaya yönelik tutum, okuma gelişimi, cümle anlama, metin yapılarını tanıma, metin anlama, gerçek yaşam uygulamaları olmak üzere yedi bölümden oluşmaktadır.

Yazılı İfade: Bu öğrenme alanında öğrenciyi yazılı ifadeye hazırlamak amacıyla cümle yazma ve tamamlama becerileri üzerinde durulmuştur. Öğrenme alanı; yazım kurallarını uygulama, dikte yoluyla yazma cümle oluşturma ve cümle tamamlama ile cümle yazma olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır.

Dinlediğini Anlama ve Sözlü İletişim: Bu öğrenme alanları birinci kademe programı uygulanırken tüm öğrenme alanlarına hizmet edecek şekilde tasarlanmış ortak öğrenme alanlarıdır. Bu öğrenme alanlarından öğretmenler hedefler seçerek öğrencilerin dinlediğini anlama ve sözlü iletişim becerilerini geliştirebilecektir.

Dinlediğini anlama öğrenme alanı; dinleme kurallarına uyma, betimlenen resimleri gösterme, yönergeleri yerine getirme, resimli anlatılarla ilgili sorulara cevap verme ve dinledikleriyle ilgili sorulara cevap verme üzere beş bölümden oluşmaktadır. Sözlü iletişim ise; konuşma kuralları, alıcı ve ifade edici anlamsöz dizimi, sözcük dağarcığı ile olayları ve durumları anlatma olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır.

2.3.3.11. Günlük Yaşam Becerileri

Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik geliştirilen Günlük Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin günlük yaşamda işlevsel kullanabileceği öz bakım becerilerini, kendini, yakın çevresini ve dünyayı tanımasına yönelik bilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı ve öğrencilerin bağımsız yaşamalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Günlük Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programı ikinci kademedeki yer almaktadır. İkinci Kademedeki Günlük Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programında 8 öğrenme alanı yer almaktadır. Bu öğrenme alanları: Öz Bakım Becerileri, Vücudunu Tanıma, Aile ve Yakın Çevreyi Tanıma, Ev İçi Beceriler, Tüketici Becerileri, Toplumsal Ortamları Kullanma ve Serbest Zaman, Millî Değerler, Belirli Gün ve Haftalardır.

Öz Bakım Becerileri: Bu öğrenme alanı ile öğrencilere Hayat Bilgisi ve Günlük Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programında yer alan kişisel temizlik becerileri, giyinme becerileri ve yemek yeme becerilerine ilişkin daha ileri düzey hedef becerilerin kazandırılması ve öğrencilerin bu becerilerde ustalaşması amaçlanmaktadır.

Vücudunu Tanıma: Bu öğrenme alanında öğrencilerin vücuduna ilişkin farkındalık kazanmasını sağlayacak hedef becerilerin öğretimi amaçlanmaktadır. Bu alanda ele alınan hedef becerilerin öğrencilere kazandırılması sağlık becerileri ve alışveriş becerileri gibi pek çok beceri için ön koşul özelliği taşımaktadır.

Aile ve Yakın Çevreyi Tanıma: Bu öğrenme alanında öğrencinin kendisine ve ailesine ilişkin temel bilgilere sahip olması, akrabalık ilişkilerini kavraması, yakın çevresinde bulunan mekânlara, acil durumlarda başvuracağı mekân ve kişilere ilişkin farkındalık geliştirmesi hedeflenmektedir. Bu öğrenme alanında yer alan hedef beceriler, güvenlik becerileri açısından da büyük önem taşımaktadır.

Ev İçi Beceriler: Bu öğrenme alanı mutfak, salon / oturma odası, yatak odası, banyo, tuvalet gibi evin farklı bölümlerinde yer alan araç-gereçleri kullanma, bu bölümlerin temizlik ve düzenini sağlama, yiyecek-içecek hazırlama ve giysi bakımını sağlama gibi becerilerden oluşmaktadır. Sıralanan becerilerin öğretimiyle öğrencilerin yetişkin yaşamında ev içi becerilerde bağımsızlığını desteklemek amaçlanmaktadır.

Tüketici Becerileri: Bu öğrenme alanında öğrencilere bütçe yapma, alışveriş yapma becerileri ile bilinçli tüketici olmasını sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu beceriler iş yaşamına katıldıktan sonra öğrencilerin kazandıkları parayı bilinçli bir şekilde harcamalarına katkıda bulunacaktır.

Toplumsal Ortamları Kullanma ve Serbest Zaman: Bu öğrenme alanında öğrencilere seyahat etme becerileri ile farklı toplumsal ortamları kurallara uygun bir şekilde kullanmalarını sağlayacak becerilerin öğretimi amaçlanmaktadır. Bu becerilerin öğretimi öğrencilerin toplum içinde bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Ek olarak öğrenciler serbest zamanlarını değerlendirebilecekleri etkinlikler konusunda yönlendirilmektedir. Programda ele alınan serbest zamanı değerlendirme etkinliklerinin, El Becerileri Dersi Öğretim Programında öğretimi amaçlanan beceriler arasından seçilmesine dikkat edilmiş, böylece öğrencilerin bu derste öğrendikleri becerileri günlük yaşama taşımaları hedeflenmiştir.

Millî Değerler: Bu öğrenme alanı ile öğrencilere Mustafa Kemal Atatürk'e ilişkin temel bilgilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Belirli Gün ve Haftalar: Bu öğrenme alanında öğrencilere millî bayramlar, Anneler ve Babalar Günü gibi özel günlerin ne zaman kutlandığına, bu kutlamalar sırasında neler yapıldığına ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu başlık altında, araştırmanın modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genel tarama modelinde olup betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2002).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, İstanbul ili, Anadolu yakasındaki resmi ve özel tüm özel eğitim uygulama okullarından oluşmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Engelli öğrenciler için açılmış okul tür ve kademeleri sayısı incelendiğinde İstanbul sınırları Anadolu yakası içerisinde Özel eğitim uygulama merkezi (okulu) 1.kademede 12, Özel eğitim uygulama merkezi (okulu) 2.kademede ise yine 12 okul mevcuttur. 1.ve 2. Kademedeki 24 okulda görev yapan toplam eğitimci sayısı 341 dir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında çalışma evreni içerisinde görev yapan eğitimcilerin tamamına ulaşılmış ancak eğitimcilerden 219'u anketlere cevap vermiştir. Uygulanan anketlerde sorulara eksik veya aynı soru için birden fazla kutucuğu işaretleyen 19 anket hesaplamalardan çıkartılmıştır.

Örneklem sayısını hesaplamada şu formül kullanılmıştır:

$$n = \frac{N \cdot x}{((N-1)E^2 + x)}$$
$$x = Z(\frac{c}{100})^2 r(100-r)$$
$$E = \text{Sqrt}[\frac{(N-n)x}{n(N-1)}]$$

(n= Örneklem Sayısı, X= Bağımsız Değişken, E=Maksimum Hata Toleransı)

Buna formüle göre örneklem büyüklüğü için 181 anketin yeterli olabileceği ortaya çıkmasına rağmen araştırmaya giren anket sayısı 200'dür. Böylelikle evreni temsil etme gücü artarak güvenilirlik %97'ye çıkmıştır.

Örnekleme ait cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumuna ait veriler tablo ikide gösterilmiştir.

Tablo 2: Eğitimcilerin Demografik Dağılımları

Cinsiyet		Yaş				Kıdem			Öğrenim Durumu		
Kadın	Erkek	20-30	31-40	41-50	51 ve üzeri	1-5	6-10	11 Yıl Üstü	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans
179	21	116	46	31	7	139	34	27	45	138	17
%89,5	%10,5	%58	%23	%15,5	%3,5	%69,5	%0,17	%13,5	%22,5	%69	%8,5

Tablo 2 incelendiğinde Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin %89,5'inin kadın, %58'inin 20-30 yaş aralığında yaşa sahip olduğu, %69,5'inin 1-5 yıllık kıdeme sahip olduğu ve %69'unun ise lisans düzeyinde öğrenim durumuna sahip olduğu görülmektedir.

İstanbul il sınırı Anadolu yakasında faaliyet gösteren özel eğitim uygulama okulları birinci ve ikinci kademede görev yapan eğitimcilere dağıtılan anket sayıları ile toplanan anket sayıları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul ve Anket Sayıları

OKUL ADI	İLÇE	Dağıtılan Anket Sayısı	Geri Dönen Anket Sayısı
Ataşehir Yunus Emre Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. ve 2. Kademe	ATAŞEHİR	30	14
TSCV Özel Metin Sabancı Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) 1. ve 2. Kademe	ATAŞEHİR	19	19
Beykoz Ayetullah Keser Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. ve 2. Kademe	BEYKOZ	35	35
Hamit İbrahimiye Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. ve 2. Kademe	KADIKÖY	34	29
Hayriye-Kemal Kusun Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. ve 2. Kademe	KADIKÖY	6	5
Mediha-Turhan Tansel Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. ve 2. Kademe	KADIKÖY	18	15
Şehit Recep Büyük Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. ve 2. Kademe	KARTAL	20	12
Pendik İTO Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. ve 2. Kademe	PENDİK	29	13
Sancaktepe Şehit Uzman Çavuş Selim Topal Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. ve 2. Kademe	SANCAKTEPE	44	16
Şakire Hanım Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. ve 2. Kademe	ÜMRANIYE	40	28
Barbaros Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. ve 2. Kademe	ÜSKÜDAR	50	19
Sakine Kalyoncu Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. ve 2. Kademe	ÜSKÜDAR	16	14
Toplam		341	219

Tablo 3 te görüldüğü gibi İstanbul ili Anadolu yakasında, 12 adet birinci kademe ve 12 adet ikinci kademe okulu olmak üzere toplam 24 okul mevcuttur. Çalışma evreni içerisindeki okul dağılımları, Kadıköy’de 3, Üsküdar’da 3, Ataşehir’de 2, Beykoz’da 1, Kartalda 1, Pendik’te 1, biri Sancaktepe’de 1, Ümraniye’de 1 adettir. Okullarda görevli toplam eğitimci sayısı (341) ile ankete katılım sağlayan eğitimci sayısı (219) arasındaki oran, %64,2 dir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Örgütsel Bağlılık Ölçeği ile Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği olmak üzere 2 adet ölçek kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan Örgütsel Bağlılık Ölçeği Balay (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı yirmi yedi maddeden oluşmaktadır ve üç alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlar uyum boyutu (1-8 maddeler), özdeşleşme boyutu (9-16 maddeler), içselleştirme boyutu (17-27 maddeler) şeklindedir. Her maddenin karşısında likert tipi beş seçenek bulunmaktadır. Bunlar, hiç katılmıyorum, az katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, çok katılıyorum ve tam katılıyorum şeklindedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach's alpha değeri 0,79-0,93 arasında değişmektedir. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin genel Cronbach's alpha değeri 0.83 tür(Tan,2017).

Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği bir mesleği tercih etmiş, bir alanda mesleki eğitim gören ya da bir mesleği icra eden 17 yaş ve üstü bireylerin ilgili mesleğe olan saygı tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanabilir. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır.

Bu 30 maddenin 14'ü olumlu, 16'sı ise olumsuz ifadeleri içermektedir. Olumlu maddeler: 2, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 24, 26, 28 ve 30. maddeler; olumsuz maddeler ise: 1, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 27 ve 29. maddelerdir. Olumlu maddelerde "Tamamen Katılıyorum" 5, "Katılıyorum" 4, "Kararsızım" 3, "Katılmıyorum" 2, "Kesinlikle Katılmıyorum" 1 puan alınırken; olumsuz maddelerde "Tamamen Katılıyorum" 1, "Katılıyorum" 2, "Kararsızım" 3, "Katılmıyorum" 4, "Kesinlikle Katılmıyorum" 5 puan almaktadır. Her maddeye verilen puan toplanır ve toplam puan elde edilir. Ölçek puanları 30 ile 150 arasında bir değer vermektedir.

Ölçeğin güvenilirliği iki şekilde test edilmiştir. Birincisi, ölçeğin iç tutarlılığının bir ölçüsü olan ve Likert tipi ölçekler için öncelikle kullanılan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının hesaplanması (Ergin,1995; Tezbaşaran,1996); diğeri ise testin tekrarı yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısıdır(Özgüven,1994).

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, 152 öğrenciye uygulanan ve madde analizi sonucunda 30 maddeye inen ölçeğin SPSS paket programında Cronbach α güvenilirlik

katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenirlik katsayısı. 93 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin kendi içinde tutarlı ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu düşündürmektedir.

Test-tekrar test güvenirlik katsayısı.- Madde analizinden sonra yeni hali ile ölçek, 1997 Kasım ayı içinde iki hafta ara ile sınıf öğretmenliği bölümünden 92 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmış, ve SPSS paket programında Pearson çarpım-moment korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı. 90 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Bu sonuç, da ölçeğin geçen zaman süreci içinde tutarlı sonuçlar verdiğini ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu düşündürmektedir.

Ölçeğin geçerliliği iki şekilde test edilmiştir. Birincisi kapsam geçerliliğidir (Özgüven,1994:98). Bu geçerlilik türü, uzman kanısına başvurma yolu ile sağlanmış, rasyonel bir yöntemdir. Bu uzmanların konu ile ilgili kuramsal yapıyı iyi bildikleri varsayılmıştır. Uzman grubunun %75'inin kabul ettiği maddeler ölçeğe alınmış, diğerleri ise ölçekten çıkartılmıştır. İkinci yöntem ise yapı geçerliliğini test etmede kullanılan faktör analizi yöntemidir (Balcı,1995:122;Tezbaşaran,1996:51).

Sonuç olarak mesleki benlik saygısı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğine karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Birinci ve altıncı alt amaçlardaki verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama (\bar{X}) kullanılmıştır. Olumsuz maddeler SPSS paket programı yardımı ile ters çevrilerek hesaplamalara alınmıştır. Bulunan değerler yorumlanırken 1.00-1.80 arası için 'hiç katılmıyorum', 1.81-2.60 arası için 'az katılıyorum', 2.61-3.40 arası için 'orta derecede katılıyorum', 3.41-4.20 arası için 'çok katılıyorum', 4.21-5.00 arası için 'tamamen katılıyorum' şeklinde ifade edilmiştir.

Grubun normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Smirnov testi uygulanmış ve grubun normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Asymp. Sig= ,000)

Grup normal dağılım gösterdiğinden dolayı ikinci ve yedinci alt amaçlar (cinsiyet) için Bağımsız Gruplar t-Testi uygulanmıştır.

Grup normal dağılım gösterdiğinden dolayı üçüncü, dördüncü, beşinci, sekizinci, dokuzuncu, onuncu alt amaçlar (yaş, kıdem, öğrenim durumu) için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

On birinci alt amaçtaki Özel Eğitim Uygulama Okullarında görev yapan eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygıları ile Örgütsel Bağlılıkları arasında ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpım Momentleri korelasyonu hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar yorumlanırken, 0-30 arası için düşük, 31-69 arası için orta, 70-100 arası için yüksek bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Büyüküstün 2017).



BÖLÜM IV.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu başlık altında, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının ve örgütsel bağlılıklarının ne düzeyde olduğu, bu düzeylerin eğitimcilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine ve öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermedikleri ile ilgili araştırma verilerine yer verilmiştir.

Ayrıca, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına dair istatistiksel bilgilere yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

Birinci alt amaç şu şekilde ifade edilmiştir: ‘Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları ne düzeydedir?’ Bu alt amaç için aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Alt amaçla ilgili, aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4 Eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Görüşlerinin Sayı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İfade (madde)	n	\bar{X}	ss
1. Kendimi sahip olduğum mesleğimden daha iyi mesleklere layık görüyorum.	200	3.26	1.32
2. Mesleğim benim için çok önemlidir.	200	4.34	1.02
3. Mesleğimi kişiliğime uygun bulmuyorum.	200	2.22	1.32
4. Mesleğim sorulduğunda gurur duyarak bir cevap veremiyorum.	200	2.06	1.40
5. Mesleğimde üretken ve verimli olabileceğimi düşünüyorum.	200	4.31	0.93
6. Mesleğimi istemeyerek seçtim.	200	1.74	1.06

Tablo 4-devam

7. Mesleğim benim benliğimin bir parçasıdır.	200	3.83	1.03
8. Mesleğimin gerektirdiği zihinsel etkinliklere kendimi veremiyorum.	200	1.89	0.92
9. Mesleğime çok saygı duyuyorum.	200	4.55	0.79
10. Tercih hatası yüzünden şu anda istemediğim bir meslek alanındayım.	200	1.65	0.86
11. Mesleğimin aranan ve istenilen bir meslek olduğunu düşünüyorum.	200	3.80	1.10
12. Mesleğimin değerlerini hala benimseyebilmiş değilim.	200	1.65	0.58
13. Mesleğimden memnunum.	200	4.21	0.91
14. Mesleğim insanlar üzerinde etki bırakabilecek niteliklere sahiptir.	200	4.30	0.84
15. Mesleğimi küçümsüyorum.	200	1.29	0.72
16. Mesleğime duygusal olarak kendimi verebiliyorum.	200	4.17	0.96
17. Bu mesleği seçtiğim için kendi içimde çatışma yaşadığım olur.	200	2.03	1.10
18. Mesleğim vasıtasıyla insanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim.	200	4.41	0.73
19. Yeteneklerimin mesleğime uygun olmadığını düşünüyorum.	200	1.81	1.00
20. Mesleğimin parlak bir geleceği olduğunu düşünüyorum.	200	3.66	1.15
21. Mesleğimi değiştirmeyi düşünüyorum.	200	2.01	1.09
22. Mesleğimin benim ihtiyaçlarımı karşılayamayacağını düşünüyorum.	200	2.36	1.19
23. Onur duyarak söyleyebileceğim bir mesleğim olmasını isterdim.	200	1.96	1.19
24. Mesleğimi kendim istediğim için yapacağım.	200	4.30	0.84
25. Mesleğime ilişkin olumsuz bir eleştiri aldığımda onu değersiz görme eğilimlerime giriyorum.	200	1.58	0.89
26. Yeri geldiğinde mesleğimi rahatlıkla savunabilirim.	200	4.46	0.87
27. İlgilerimin mesleğime uygun olmadığını düşünüyorum.	200	1.95	1.13
28. Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.	200	4.25	1.00
29. Gerçekte zevk almadığım halde, mesleğimden zevk alıyormuş gibi görünürüm.	200	1.60	0.85
30. Mesleğim, bir meslekte bulunmasını istediğim özelliklere sahip.	200	3.87	1.04
GENEL	200	2,98	0.22

Tablo 4 incelendiğinde Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygı düzeyi aritmetik ortalaması ($\bar{X}=2,98$)'dir. Bu durum özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının orta düzeyde olduğu ($\bar{X}=2,61-3,40$ arası) görülmektedir.

Mesleki Benlik Saygı düzeylerinin maddeleri incelendiğinde ise en yüksek aritmetik ortalamaya (\bar{X}) sahip olan madde 'Mesleğime çok saygı duyuyorum' ($\bar{X}=4,55$) ifadesidir. Bunu sıra ile 'Yeri geldiğinde mesleğimi rahatlıkla savunabilirim.' ($\bar{X}=4.46$), 'Mesleğim vasıtasıyla insanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim.' ($\bar{X}=4.41$), ifadeleri takip

etmektedir. En düşük aritmetik ortalamaya (\bar{X}) sahip olan madde ise ‘Mesleğimi küçümsüyorum.’ ($\bar{X}=1,26$) ifadesidir. Bunu sıra ile ‘Mesleğimi küçümsüyorum.’ ($\bar{X}=1,29$), ‘Mesleğime ilişkin olumsuz bir eleştiri aldığımda onu değersiz görme eğilimine giriyorum.’ ($\bar{X}=1,58$), ‘Gerçekte zevk almadığım halde, mesleğimden zevk alıyormuş gibi görünürüm.’ ($\bar{X}=1,60$), ifadeleri takip etmektedir.

Yapılan literatür taramasında, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda özel eğitim öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerle ve öğretmenlere yönelik çalışmalar vardır. Ancak bu araştırmanın çalışma evreni içerisine; özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve usta öğreticiler kapsamaktadır. Bu anlamda bu çalışma ilktir. Literatürde, bahse konu olan meslek dalları ile ilgili yapılan mesleki benlik saygısı düzeyleri belirleme çalışmaları ayrı ayrı yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda meslekler kendi içerisinde farklı sonuçlar vermişlerdir.

En yüksek puana sahip olan, ‘Mesleğime çok saygı duyuyorum’ ($\bar{X}=4,55$) maddesi, eğitimcilerin mesleklerine saygınlık düzeyinin diğer maddelere göre yüksek çıkması, mesleğin gerekleri açısından önemlidir.

4. 2. İkinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

İkinci alt amaç şu şekilde ifade edilmiştir: ‘Özel Eğitim Uygulama Okullarında görev yapan eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ Bu alt amaç ile ilgili grup sayısı iki olduğu için t-Testi uygulanmıştır. Alt amaçla ilgili, t-Testi sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5: Eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

			n	\bar{X}	ss	t	P
Mesleki Benlik Saygısı (Genel)		Kadın	179	2,99	0,22	0,76	0,45
		Erkek	21	2,95	0,22		

Tablo 5 incelendiğinde, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları ile ilgili görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık

göstermemiştir ($p>0.05$). Aritmetik ortalamalara (\bar{X}) bakıldığında ise hem kadın eğitimcilerin ve hem de erkek eğitimcilerin orta düzeyde ($\bar{X}=2,61-3,40$ arası) mesleki benlik saygılarına sahip oldukları görülmektedir.

Yapılan literatür taramasında, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının cinsiyete göre farklılıklarının incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır. Efiltili ve Çıkkılı (2011), özel eğitim bölümü öğrencilerinin benlik saygıları ile mesleki benlik saygılarını incelediği araştırmasında, özel eğitim bölümünde öğrenimine devam eden öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Üniversitelerin yetiştirdiği öğrencilere yönelik, öğrencilerin mesleki benlik saygılarının artırılması ile ilgili çalışmalar yürütmesi öğrencilerin mesleki hayatlarında da, mesleki benlik saygılarının yüksek olabileceği düşünülebilir. Yıldırım, Kırmıoğlu ve Temiz (2010), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeylerini incelediği araştırmasında da cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Demir, Gürsoy ve Ada (2011), okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin mesleki benlik saygısı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmasında, Arıcak ve Dilmaç (2003), psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin benlik saygısı ve mesleki benlik saygısı düzeylerini incelediği araştırmasında, Ünal ve Şimşek (2008), ilköğretim bölümü anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarını çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, kız öğrencilerin mesleki benlik saygılarının erkek öğrencilere oranla yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Yıldırım, Kırmıoğlu ve Temiz (2010), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelediği araştırmasında, erkek öğretmenlerin mesleki benlik saygısının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu durum erkeklere verilen toplumsal rol ile ilgili olduğu düşünülebilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt amaç şu şekilde ifade edilmiştir: ‘Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları ile ilgili görüşleri yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ Bu alt amaç ile ilgili grup sayısı dört olduğu için tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Alt amaçla ilgili, aritmetik ortalama ve ANOVA sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6 Eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Görüşlerinin Yaşa Göre \bar{X} , ANOVA Sonuçları

Yaş Grubu (Yıl)	n	\bar{X}	ss	ANOVA Sonuçları				F	p	Farkın Kaynağı
				Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortala.			
20-30	116	2,99	0,23	Gruplar Arası	0,061	3	0,020			
31-40	46	2,97	0,22	Gruplar İçi	10,259	196	0,052	0,389	0,761	Fark Yoktur
41-50	31	2,95	0,22	Toplam	10,320	199				
51 ve üzeri	7	3,03	0,18							

Tablo 6 incelendiğinde, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları ile ilgili görüşleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$). Aritmetik ortalamalara (\bar{X}) bakıldığında ise yaş gruplarının tamamının orta düzeyde ($\bar{X}=2,61-3,40$ arası) Mesleki Benlik Saygılılarına sahip oldukları görülmektedir.

Yapılan literatür taramasında, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının yaşa göre farklılıklarının incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır. Efilti ve Çıkılı (2011), özel eğitim bölümü öğrencilerinin benlik saygıları ile mesleki benlik saygılarını incelediği araştırmasında, özel eğitim bölümünde öğrenimine devam eden öğrencilerin, yaş değişkenine göre anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Bu durum, bu araştırmayı desteklemesine rağmen üniversitede öğrenimine devam eden öğrencilerin yaşlarının birbirine yakın olmasından dolayı anlamlı farkın bulunamaması şeklinde de yorumlanabilir.

Yıldırım, Kırımoğlu ve Temiz (2010), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelediği araştırmasında, yaş değişkeni ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

4.1.4. Dördüncü Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt amaç şu şekilde ifade edilmiştir: ‘Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları ile ilgili görüşleri kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ Bu alt amaç ile ilgili grup sayısı üç olduğu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Alt amaçla ilgili, aritmetik ortalama ve ANOVA sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Görüşlerinin Kıdeme Göre \bar{X} , ANOVA Sonuçları

Kıdem (Yıl)	n	\bar{X}	ss	ANOVA Sonuçları				F	p	Farkın Kaynağı
				Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortala.			
1-5 yıl	139	3,00	0,23	Gruplar Arası	0,121	2	0,061			
6-10 yıl	34	2,94	0,16	Gruplar İçi	10,199	197	0,052	1,170	0,313	Fark Yoktur
11 Yıl ve üstü	27	2,95	0,24	Toplam	10,320	199				

Tablo 7 incelendiğinde Özel Eğitim Uygulama Okullarında görev yapan eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygıları ile ilgili görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p > 0.05$). Aritmetik ortalamalara (\bar{X}) bakıldığında ise kıdem gruplarının tamamının orta düzeyde ($\bar{X}=2,61-3,40$ arası) mesleki benlik saygılarına sahip oldukları görülmektedir.

Yapılan literatür taramasında, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının kıdeme göre farklılıklarının incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır. Yıldırım, Kırımoğlu ve Temiz (2010), beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeyleri inceledikleri araştırmalarında, mesleki kıdem değişkeni yönünden öğretmenlerin mesleki benlik saygılarında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında eğitimcilerin farklı tür ve kademedeki okullarda çalıştıktan sonra özel eğitim alanında çalışmaya başlamaları kідeme değişkenine göre mesleki benlik saygısının orta düzeyde çıkmasına nedeni olabileceği düşünülebilir.

4.1.5. Beşinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

Beşinci alt amaç şu şekilde ifade edilmiştir: ‘Özel Eğitim Uygulama Okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları, öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Bu alt amaç ile ilgili grup sayısı üç olduğu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Alt amaçla ilgili, aritmetik ortalama ve ANOVA sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8 Eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygıları İle İlgili Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre \bar{X} , ANOVA Sonuçları

Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss	ANOVA Sonuçları				F	p	Farkın Kaynağı
				Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortala.			
Lisans	138	3,00	0,21	Gruplar Arası	0,122	2	0,061			
Ön lisans	45	2,94	0,29	Gruplar İçi	10,199	197	0,052	1,175	0,311	Fark Yoktur
Yüksek Lisans	17	3,00	0,15	Toplam	10,320	199				

Tablo 8 incelendiğinde, Özel Eğitim Uygulama Okullarında görev yapan eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygıları ile ilgili görüşleri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Aritmetik ortalamalara (\bar{X}) bakıldığında ise öğrenim durumu gruplarının tamamının orta düzeyde ($\bar{X}=2,61-3,40$ arası) mesleki benlik saygılarına sahip oldukları görülmektedir.

Yapılan literatür taramasında, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının öğrenim durumlarına göre farklılıklarının incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır.

Eğitimcilerin mesleki benlik saygıları ile öğrenim durumları arasında anlamlı farkın olmaması ve öğrenim durumlarına göre mesleki benlik saygılarının orta düzeyde olması okul kültürünün bir yansıması olabileceği düşünülebilir.

4.1.6. Altıncı Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

Altıncı alt amaç şu şekilde ifade edilmiştir: ‘Özel Eğitim Uygulama Okullarında görev yapan eğitimcilerin Örgütsel Bağlılıkları ne düzeydedir?’ Bu alt amaç için aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Alt amaçla ilgili aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9: Eğitimcilerin Örgütsel Bağlılıkları İle İlgili Görüşlerinin Sayı, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyut	İfade (madde)	n	\bar{X}	ss
Uyum	1.Bu kurumdaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum.	200	2.02	1.13
	2.Bu kurumda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.	200	1.31	0.71
	3.Emek ve birikimlerim bu kurumdan ayrılmamı engelliyor.	200	2.08	1.27
	4.Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.	200	2.13	1.16
	5.Bu kuruma uyum sağlamada güçlük çekiyorum.	200	1.34	0.75
	6.Bu kurumun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.	200	1.55	1.01
	7.Bu kurumda çalışma şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.	200	1.58	0.95
	8.Bu kurumda yönetimin beni kuruma bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.	200	1.30	0.70
	Alt Boyut		200	1.66

Tablo 9-devam

Özdeşleşme	9.Bu kurumun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.	200	3.38	1.07
	10.Bu kurumun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.	200	3.94	1.12
	11.Bu kurumun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığı kanısındayım.	200	3.40	1.21
	12.Bu kurum işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor.	200	3.31	1.22
	13.Bu kurumun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.	200	3.45	1.14
	14.Çalışma arkadaşlarımla kurum dışında da sık sık birlikte oluyorum.	200	3.32	1.27
	15.Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu kurumda çalışmayı yeğliyorum.	200	3.46	1.35
	16.Bu kurumda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.	200	3.32	1.13
	Alt Boyut	200	3.45	0.85
İçselleştirme	17.Kurumumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.	200	3.82	1.03
	18.Bu kurumun geleceğini gerçekten düşünüyorum.	200	3.89	1.07
	19.Bu kurumun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.	200	3.75	1.11
	20.Kurumuma karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım.	200	3.42	1.25
	21.Zamanımın çoğunu kurumuma ilişkin etkinlikler dolduruyor.	200	3.02	1.14
	22.Kurumumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.	200	3.38	1.16
	23.Kurumumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.	200	3.32	1.15
	24.Kurumumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.	200	3.68	1.16
	25.Kurumum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum	200	3.84	1.13
	26.Kurumumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.	200	3.92	1.13
	27.Kurumumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.	200	3.96	1.02
	Alt Boyut	200	3.64	0.85
Genel Ortalama		200	2,99	0,49

Tablo 9 incelendiğinde, Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri aritmetik ortalaması (\bar{X}) 2,99'dur. Bu durum Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin orta düzeyde olduğu (\bar{X} =2,61-3,40 arası) görülmektedir.

Örgütsel bağlılık düzeylerinin alt boyutları incelendiğinde ise; en yüksek aritmetik ortalamaya (\bar{X}) sahip olan alt boyut özdeşleşme (3.45) boyutudur. Bunu sıra ile İçselleştirme Boyutu (\bar{X} =2.99) ve Uyum Boyutu (\bar{X} =1.55) takip etmektedir. Örgütsel bağlılık düzeylerinin maddeleri incelendiğinde ise, en yüksek aritmetik ortalamaya (\bar{X}) sahip olan (\bar{X} =3.96) madde 'Kurumumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım..' İfadesidir. Bunu sıra ile 'Bu kurumun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.' (\bar{X} =3.94),

Kurumumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum. ($\bar{X}=3.92$) ifadeleri takip etmektedir. Örgütsel bağlılık düzeylerinin maddeleri içerisinde en düşük aritmetik ortalamaya (\bar{X}) sahip olan ($\bar{X}=1.30$) madde ‘Bu kurumda yönetimin beni kuruma bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.’ Bunu maddeyi sıra ile ‘Bu kurum işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor. ($\bar{X}=1.31$)’, ‘Bu kurumda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum. ($\bar{X}=1.31$)’ ve ‘Bu kuruma uyum sağlamada güçlük çekiyorum. ($\bar{X}=1.34$)’ takip etmektedir.

En yüksek ortalamaya sahip olan özdeşleşme ($\bar{X}=3.45$) boyutu, eğitimcilerin sınıflarda iki eğitimci olarak çalışmasından kaynaklı kurulan dostluklardan olabileceği düşünülebilir. Bu nedenle eğitimci, hem sayılarının azlığından dolayı prestiji olan okulda çalışıyor olması hem de kurulan dostluklardan dolayı, eğitimcilerin diğer boyutlara oranla özdeşleşme boyutunun daha yüksek çıkmış olabileceği düşünülebilir.

4.1.7. Yedinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

Yedinci alt amaç şu şekilde ifade edilmiştir: ‘Özel Eğitim Uygulama Okullarında görev yapan eğitimcilerin Örgütsel Bağlılıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ Bu alt amaç ile ilgili grup sayısı iki olduğu için t-Testi uygulanmıştır. Alt amaçla ilgili t-Testi sonuçları Tablo 10 da yer almaktadır.

Tablo 10: Eğitimcilerin Örgütsel Bağlılıkları İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	ss	t	p
Örgütsel Bağlılık (Genel)	Kadın	179	3,00	0,49	- 0,08	0,93
	Erkek	21	3,00	0,43		

Tablo 10 incelendiğinde, Özel Eğitim Uygulama Okullarında görev yapan eğitimcilerin Örgütsel Bağlılıkları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Aritmetik ortalamalara (\bar{X}) bakıldığında ise kadın ve erkek öğretmenlerin orta düzeyde ($\bar{X}=2,61-3,40$ arası) Örgütsel Bağlılığa sahip oldukları görülmektedir.

Yapılan literatür taramasında, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının cinsiyete göre farklılıklarının incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır. Selvitopu (2011), ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Okul türüne göre çalışma evreninde bulunan özel eğitim okullarında görevli eğitimcilerin cinsiyet boyutunda farklılık göstermemesi, MEB tarafından özel eğitimin ilkelerinin net bir şekilde ifade edilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Denetimde ve ücrette eşitlik gibi durumlar da özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin örgütsel bağlılıkları ile cinsiyetleri arasında ki farkın anlamlı olmamasına neden olmuş olabilir. Erkek eğitimcilerin kadın eğitimcilere oranla azlığı (%10,5) bir etken olarak da düşünülebilir.

4.1.8. Sekizinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

Sekizinci alt amaç şu şekilde ifade edilmiştir: ‘Özel Eğitim Uygulama Okullarında görev yapan eğitimcilerin Örgütsel Bağlılıkları yaşa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ Bu alt amaç ile ilgili grup sayısı dört olduğu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Alt amaçla ilgili, aritmetik ortalama ve ANOVA sonuçları Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Eğitimcilerin Örgütsel Bağlılıkları İle İlgili Görüşlerinin Yaşa Göre \bar{X} , ANOVA Sonuçları

Yaş Grubu (Yıl)	n	\bar{X}	ss	ANOVA Sonuçları				F	p	Farkın Kaynağı
				Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortala.			
20-30	116	3,01	0,48	Gruplar Arası	0,420	3	0,081			
31-40	46	2,93	0,48	Gruplar İçi	47,121	196	0,240			
41-50	31	3,03	0,45	Toplam	47,363	199		0,336	0,800	Fark Yoktur
51 ve üzeri	7	3,03	0,68							

Tablo 11 incelendiğinde, Özel Eğitim Uygulama Okullarında görev yapan eğitimcilerin Örgütsel Bağlılıkları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Aritmetik ortalamalara (\bar{X}) bakıldığında ise yaş gruplarının tamamının orta düzeyde ($\bar{X}=2,61-3,40$ arası) Örgütsel Bağlılığa sahip oldukları görülmektedir.

Yapılan literatür taramasında, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının yaş gruplarına göre farklılıklarının incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitiminin diğer birçok öğretmenlik alanlarına göre hem bedensel ve hem de ruhsal açıdan zorluğu yaş ilerledikçe örgütsel bağlılığın düşmesine neden olabileceği düşünülebilir. Bu nedenle yaş gruplarındaki öğretmen sayıları, yaşı az olandan çok olana doğru hızlı bir düşüş göstermektedir.

4.1.9. Dokuzuncu Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

Dokuzuncu alt amaç şu şekilde ifade edilmiştir: ‘Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin örgütsel bağlılıkları kıdeme göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ Bu alt amaç ile ilgili grup sayısı üç olduğu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Alt amaçla ilgili, aritmetik ortalama ve ANOVA sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12: Eğitimcilerin Örgütsel Bağlılıkları İle İlgili Görüşlerinin Kıdeme Göre \bar{X} , ANOVA Sonuçları

Kıdem (Yıl)	n	\bar{X}	ss	ANOVA Sonuçları				F	p	Farkın Kaynağı
				Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler sd	Kareler Ortala.			
1-5 yıl	139	2,98	0,48	Gruplar Arası	0,673	2	0,337			
6-10 yıl	34	2,94	0,52	Gruplar İçi	46,690	197	0,237			
11 Yıl ve üstü	27	3,14	0,43	Toplam	47,363	199		1,421	0,244	Fark Yoktur

Tablo 12 incelendiğinde, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin örgütsel bağlılıkları ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p>0,05$)

görülmüştür. Aritmetik ortalamalara (\bar{X}) bakıldığında ise kıdem gruplarının tamamının orta düzeyde ($\bar{X}=2,61-3,40$ arası) Mesleki Benlik Saygılılarına sahip oldukları görülmektedir.

Yapılan literatür taramasında, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının kıdeme göre farklılıklarının incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır. Farklı tür okullarda öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin farklı sonuçlar çıkmıştır.

Kıdem arttıkça eğitimcinin, çalıştığı örgütü artık bir iş yeri olarak görmemesi daha çok örgütünü içselleştirmesi beklenir. 11 yıl ve üstü kıdeme sahip olan eğitimcilerin örgütsel bağlılıklarının diğer kıdem gruplarına göre bu nedenle daha yüksek çıktığı düşünülebilir.

4.1.10. Onuncu Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

Onuncu alt amaç şu şekilde ifade edilmiştir: ‘Özel Eğitim Uygulama Okullarında görev yapan eğitimcilerin Örgütsel Bağlılıkları öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ Bu alt amaç ile ilgili grup sayısı üç olduğu için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Alt amaçla ilgili, aritmetik ortalama ve ANOVA sonuçları Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13 Eğitimcilerin Örgütsel Bağlılıkları İle İlgili Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre \bar{X} , ANOVA Sonuçları

Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss	ANOVA Sonuçları				F	p	Farkın Kaynağı
				Varyans kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler sd	Kareler Ortala.			
Lisans	138	2,95	0,50	Gruplar Arası	0,803	2	0,402	1,700	0,185	Fark Yoktur
Ön lisans	45	3,10	0,45	Gruplar İçi	46,560	197	0,236			
Yüksek Lisans	17	3,05	0,40	Toplam	47,363	199				

Tablo 13 incelendiğinde, Özel Eğitim Uygulama Okullarında görev yapan eğitimcilerin Örgütsel Bağlılıkları ile ilgili görüşleri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0.05$). Aritmetik ortalamalara (\bar{X}) bakıldığında ise, öğrenim durumu gruplarının tamamının orta düzeyde ($\bar{X}=2,61-3,40$ arası) örgütsel bağlılığa sahip oldukları görülmektedir.

Yapılan literatür taramasında, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının öğrenim durumuna göre farklılıklarının incelendiği bir araştırmaya rastlanamamıştır. Özdemir (2016), meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık algıları ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Ergen (2015), öğretmenlerin eğitim düzeyi ile örgütsel bağlılık puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Cömert (2014) öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki anlamda eğitim seviyesi arttıkça işe duyulan güdülenme ve bunun doğal sonucu olan örgütsel bağlılığın artması beklenirken, araştırmada ön lisans mezunlarının lisans mezunlarına oranla daha yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip oldukları görülmektedir. Bu durum lisans mezunlarının çoğunlukla alan dışı eğitimcilerden oluştuğu çıkarımında bulunula bilinir.

4.1.11. On Birinci Alt Amaçla İlgili Bulgular ve Yorum

On birinci alt amaç şu şekilde ifade edilmiştir: ‘Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?’ Bu alt amaç için Mesleki Benlik Saygısı ile Örgütsel Bağlılık arasında ki korelasyon hesaplanmıştır. Korelasyon sonuçları Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14 Eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygısı ve Örgütsel Bağlılık İle İlgili Görüşlerinin Korelasyon Sonuçları (n=200)

		Ö.B. (Genel)	Ö.B. (Uyum)	Ö.B. (Özdeşleşme)	Ö.B. (İçselleştirme)
M.B.S	r	,079	,036	-,022	,110
(Genel)	p	,265	,611	,762	,123

Tablo 14 incelendiğinde, mesleki benlik saygısı (MBS) ile örgütsel bağlılık (ÖB Genel) arasında pozitif yönde çok düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak 'p' değerine bakıldığında bu ilişkinin anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Mesleki benlik saygısı ile örgütsel bağlılığın alt boyutları arasındaki korelasyon (r) incelendiğinde, mesleki benlik saygısı ortalaması ile örgütsel bağlılığın uyum alt boyutu arasında pozitif yönde çok düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak 'p' değerine bakıldığında bu ilişkinin anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Mesleki benlik saygısı ile örgütsel bağlılığın özdeşleşme alt boyutu arasındaki korelasyon (r) incelendiği negatif yönde çok düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak 'p' değerine bakıldığında bu ilişkinin anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Mesleki benlik saygısı ile örgütsel bağlılığın içselleştirme alt boyutu arasındaki korelasyon (r) incelendiği pozitif yönde çok düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak 'p' değerine bakıldığında bu ilişkinin anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve MEB, üniversiteler, okul müdürleri ve araştırmacılara öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin amaç ve alt amaçlarına yönelik araştırma sonuçları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Araştırma sonucunda, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygıları orta düzeyde çıkmıştır. Bu durum eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının iyi olduğu anlamına gelmektedir. Eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının daha yüksek çıkmamasına neden olarak, yapılan işin niteliğine göre ücretin azlığı, kadrolu öğretmen sayısının azlığı, ders ücretli öğretmenlerin (alan dışı) fazlalığı, usta öğreticilere ve niteliklerine uygun görevler verilmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir.
2. Araştırma sonucunda, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin hem kadın ve hem de erkek olma durumlarına göre, orta düzeyde mesleki benlik saygı düzeylerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum özel eğitimin ilkelerinin eğitimciler tarafından eşit ölçüde benimsediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırma sonucunda, eğitimcilerin mesleki benlik saygı düzeylerinin, erkek ve kadın olma durumları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.
3. Araştırma sonucunda, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin, tüm yaş gruplarında, orta düzeyde mesleki benlik saygı düzeylerine sahip oldukları ortaya

çıkıştır. 51 yaş üstü eğitimcilerin mesleki benlik saygı düzeylerinin, diğer gruplara göre biraz daha yüksek çıkıştır. Bu durum, bu gruptaki eğitimcilerin yaşa paralel olan iş tecrübelerinin de artmasından kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Ayrıca araştırma sonucunda, eğitimcilerin mesleki benlik saygıları ile yaş grupları arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4. Araştırma sonucunda, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin bütün kıdem gruplarında orta düzeyde mesleki benlik saygı düzeylerine sahip oldukları ortaya çıkıştır. 1-5 yıllık kıdeme sahip eğitimcilerin mesleki benlik saygı düzeyleri, diğer kıdem gruplarına göre biraz daha fazla çıkıştır. Bu durumun, mesleğe yeni başlanmasından kaynaklanan içsel bir güdülenmeden kaynaklı olabileceği düşünülebilir. Ayrıca bu araştırma sonucunda, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin kıdem grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5. Araştırma sonucunda, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin öğrenim durumuna göre mesleki benlik saygılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, ön lisans mezunu eğitimcilerin mesleki benlik saygı düzeyleri, lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim durumuna sahip eğitimcilerden biraz daha az çıkıştır. Bu durum ön lisans düzeyinde öğrenim durumuna sahip eğitimcilerin, formasyon yeterlilikleri ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Ayrıca araştırma sonucunda, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının, öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

6. Araştırma sonucunda, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin örgütsel bağlılıkları orta düzeyde çıkıştır. Bu durum eğitimcilerin örgütsel bağlılıklarının iyi olduğu anlamına gelmektedir. Eğitimcilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek çıkmamasına neden olarak, eğitimcilerin öğrenci özelliklerinden dolayı rekabet edememelerinden kaynaklı güdülenme yetersizlikleri, maaş tatminsizlikleri, çalışanlar arasındaki gruplaşmalar, lider yöneticilerin azlığı, atama yolu ile çalışmaya başladıklarından dolayı okul kimliğini benimseyememiş olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

7. Araştırma sonucunda, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin hem kadın ve hem de erkek olma durumlarına göre, örgütsel bağlılık düzeylerine sahip oldukları ortaya çıkıştır. Bu durum özel eğitimin ilkelerinin hem okul ve hem de her iki

cinsiyette de eşit şekilde algılanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırma sonucunda, eğitimcilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, erkek ve kadın olma durumları arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

8. Araştırma sonucunda, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin, tüm yaş gruplarında, orta düzeyde örgütsel bağlılık düzeylerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. 31-40 yaş grubu eğitimcilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre biraz daha az çıkması, bu gruptaki eğitimcilerin kişisel ve sosyal öncelikleri ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Ayrıca araştırma sonucunda, eğitimcilerin örgütsel bağlılıkları ile yaş grupları arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır.

9. Araştırma sonucunda, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin bütün kıdem gruplarında orta düzeyde örgütsel bağlılık düzeylerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. 11 ve üstü kıdeme sahip olan eğitimcilerin örgütsel bağlılıkları diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, 11 ve üstü kıdeme sahip olan eğitimcilerin görev yaptıkları okulun amaçlarını diğer kıdem gruplarına göre daha fazla benimsemeleri ile ilgili olabilir. Ayrıca bu araştırma sonucunda, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, kıdem gruplarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

10. Araştırma sonucunda, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin öğrenim durumuna göre örgütsel bağlılıkları orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, ön lisans mezunu eğitimcilerin diğer gruplara göre örgütsel bağlılık düzeylerinin biraz daha yüksek çıkması, ön lisans mezunu eğitimcilere lisans mezunu eğitimcilerin görevlerine eş değer görevler verilmesi olarak düşünülebilir. Ayrıca araştırma sonucunda, özel eğitim uygulama okullarında görev yapan eğitimcilerin örgütsel bağlılıklarının, öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

11. Araştırma sonucunda, eğitimcilerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı olmayan, pozitif yönde çok düşük bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitimcilerin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile örgütsel bağlılığın alt boyutları olan uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırmanın sonuç özeti olarak, eğitimcilerin mesleki benlik saygı düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, eğitimcilerin mesleki benlik saygı düzeylerinin, örgütsel bağlılığın alt boyutları olan uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları ile de anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda eğitimcilerin hem mesleki benlik saygısı hem de örgütsel bağlılık ile ilgili görüşleri yaş, cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumlarına göre, anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

5.2. Öneriler

1. Eğitimcilerin mesleki benlik saygı düzeylerinin artırılması için, üniversitelerin ilgili bölümlerinin öğrencileri mesleğe hazırlayıcı sosyal faaliyetler düzenlemesi önerilir.
2. MEB'in, okul çalışanlarının örgütsel bağlılıklarını arttırmak için, okul müdürlüklerine sosyal faaliyet yapması konusunda girişimde bulunabilir.
3. Hizmet içi dönemde eğitimcilere, okulun amaçları ve mesleğin gerekleri konusunda çalışmalar yapılabilir.
4. Ders ücreti karşılığı çalışan eğitimcilere, eğitim öğretim yılının başında mesleki benlik saygısı geliştirici ve örgütsel bağlılığı artırıcı faaliyetler yapılabilir.
5. MEB ve Okul müdürlerine, usta öğreticilerin, meslek öncesi engellilere ve okul kültürüne yönelik kurs almaları ile ilgili çalışmalar yapması önerilir.
6. Sonraki araştırmacıların, 'mezun olduğu bölüm' değişkenini de araştırma kapsamına almaları önerilir.

KAYNAKÇA

- Ağca, V., Ertan, H. (2008). "Çalışanların Örgütsel Bağlılıklarının Demografik Özelliklerine Bağlı Olarak Değişmesi: Antalya'da Beş Yıldızlı Otellerde Bir inceleme" Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22, 389-408.
- Akay M., Akçamete G., Akkök F., (2003), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş; (Ed: Ataman, A.) Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Aksoy, M. (2009). İşletmelerde örgütsel güven anlayışının algılanması ve demografik değişkenler açısından analizi. Unpublished Master Thesis). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63(1), 1-18.
- Aral, N., Gürsoy, F., Ceylan, R., & Biçakçi, M. Y. (2009). Examination of the professional self-esteem of teacher candidates studying at a faculty of education. *Policy Futures in Education*, 7(4), 423-429.
- Arıcak, O.T. (1999). Öğretmen adaylarının benlik algısı ve mesleki benlik algılarının geliştirilmesine yönelik bir grupta psikolojik danışma uygulaması. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11:11-22
- Arıcak, T., & Dilmaç, B. (2003). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin bir takım değişkenler açısından benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-7.
- Arslan, E. (2008). Bağlanma stilleri açısından ergenlerde Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ve ego kimlik süreçlerinin incelenmesi (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Arseven, A.D. (1986). "Benlik Tasarımı", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, Ankara.

- Atalay, İ. (2010). Mobbing'in Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi: Kamu Sektöründen Bir Örnek. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, S. (2008). Büro Yönetimi ve Sekreterlik Bölümü Öğrencilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Bu Düzeylerin Akademik Başarıları ile İlişkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., Çalışkan, N. ve Korkmaz, T. (2006). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ve iş doyumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 345-358.
- Bakır, A. (2013). Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barış, D.A. (2008). "Müzik Eğitimi ve Benlik Tasarımı", İlköğretimci Dergisi, 15, Ankara
- Balay, R. (2000). Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balay, R. (2014). Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2015). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayat, B. (2003). "Bireylerin Benlik Algısı (Benlik Tasarımları) Sistemi ve Bu Sistemin Davranışları Üzerindeki Rolü", Kamu-İş Dergisi, 7 (2), Ankara.
- Başıyigit, A. (2006). Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayrak, S. (2006). "İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılığın incelenmesine Yönelik Bir Araştırma" İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 20(1).

- Bulut Yazıcı, E. (2018). Rehber öğretmenlerin iş doyumları ile kariyer yaşantıları, mesleki benlik saygıları ve kişisel sağlık davranışları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Trabzon
- Bursalıoğlu, Z. (1997). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bülbül, M. (2007). Örgütsel Bağlılık ve Kamu Kuruluşlarına Yönelik Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş: Sütçü imam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Atıf İndeksi, 1-360.
- Celep, C. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplini. Anı Yayıncılık.
- Cengiz, A. A. (2000). Enformasyon Çağında Örgüt Bağlılığını Geliştirmenin Yollarına Genel Bir Bakış. A.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi, 1-2, 509-538.
- Cömert, M. (2014). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çağla Er, A. (2017). Rehber öğretmenlerde mesleki benlik saygısı, duygusal zeka ve yaşam doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı , Konya.
- Çakınberk, A., Derin, N., Demirel, E. (2012). Vizyonel Liderlik Işığında Örgütsel Bağlılık. Sivas: Asitan Yayıncılık.
- Çakır, A. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çekmecelioğlu, H. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarının işten ayrılma niyeti ve verimlilik üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi: Bir araştırma. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 8(2), 153-168.
- Çivitçi, N. (2010). Ergenlerde Sosyal karşılaştırma ve utangaçlık. *Eğitim Araştırmaları*, 38, 90-107.
- Çolakoğlu, Ü., Ayyıldız, T., Cengiz, S. (2009). “Çalışanların Demografik Özelliklerine Göre Örgütsel Bağlılık Boyutlarında Algılama Farklılıkları: Kuşadası”ndaki Beş Yıldızlı Konaklama İşletmeleri Örneği” *Anatolia/Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 77-89.
- Danış, A. (2009). Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, C., Öztürk, U. C. (2011). “Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi ve Bir Uygulama” *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 17-41.
- Demir, T. (2016). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin İş Yaşam Kalitesine İlişkin Algıları İle Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Deniz, Ç. (2017). Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zeka özelliği ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Dilmaç, B., Çıkkılı, Y., Koçak, F., & Çalıkçı, M. (2009). Zihinsel engelli çocuğa sahip olan annelerin kaygı düzeylerini azaltıcı eğitim programının annelerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 65-70.
- Ebcim Özkan, P. (2012). Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Motivasyonu ile Örgüt Sağlığı Algıları Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Efiliti, E , Çıkılı, Y . (2017). Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Benlik Saygısı İle Mesleki Benlik Saygısının İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (1), 0-0. DOI: 10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304623
- Eğriboyun, D. (2013). Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Güven, Örgütsel Destek ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., ... & Cumberland, A. (2003). The relations of parenting, effortful control, and ego control to children's emotional expressivity. *Child development*, 74(3), 875-895.
- Erdaş, Y. (2009). Denizli İl Merkezinde Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, T. (2004). İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkoç, İ. Ç. (2015). Algılanan örgütsel destek ve iş performansı arasındaki ilişkide öz yeterlilik faktörünün düzenleyici rolü: Bankacılık sektöründe bir araştırma (Doctoral dissertation, İstanbul Kültür Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Psikoloji Anabilim Dalı/Endüstri ve Örgüt Psikolojisi Bilim Dalı).
- Ertürk, R. (2014). Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling psychology*, 28(6), 545.
- Gören, T. (2012). İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (Aydın İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37-56.

- Gürbüz, H., & Kışoğlu, M. (2007). Attitudes Of The Science And Art Faculty Students And Education Faculty Students Attend The Non-Thesis Graduated Education Program Toward Teaching Profession (Atatürk University Sample). Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 71-83.
- Gürkan, G. Ç. (2006). Örgütsel iklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde Örgüt iklimi ile Örgütsel Bağlılık ilişkisinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürsel, M. (1998). İlköğretim Okullarının İkliminin Örgütsel Sağlık Açısından Değerlendirilmesi. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri.
- Irmak, M. (2015). İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Benlik Saygılarının Belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Işık, E. N. (2006). Öğretmen Adaylarının Benlik Kavramları İle Mesleki Benlik Kavramları Arasındaki Bağdaşımın Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi: Selçuk Üniversitesi Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, T.C.
- İlgar, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili farkındalığının incelenmesi (İ.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Örneği). Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(27), 313-338
- İnce, M., & Gül, H. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Karaca, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel.
- Kaygısız, A. G. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki. Unpublished master's thesis, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Kılıç, R., Keklik, B., & YILDIZ, H. (2014). Dönüştürücü, Etkileşimci ve Tam Serbesti Taniyan Liderlik Tarzlarının Örgütsel Sessizlik Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Management & Economics*, 21(2).
- Kırsoy, İ. (2015). Okul müdürlerinin Öğrenen Liderlik Becerileri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Kök, S. B. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılığın incelenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 291-317.
- Kurtulmuş, M. (2015). Farklılıkların yönetiminin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(3), 277-302.
- Kuzgun, Y. (1983). Benlik ve İdeal Benlik Kavramlarının, Tercih Edilen Meslek Kavramlarıyla İlişkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (1), Ankara
- Küçük, S. (2010). Çalışanların İş Tatmin Düzeyleri ve Örgütsel Bağlılıklarının Çalışma Motivasyonuna Olan Etkileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T. C. Resmi Gazete. 14574, 14 Haziran 1973
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Kılavuzu,(2008) Ankara.
- Nelson-Jones, R. (1982). *The theory and practice of counselling psychology*. Holt, Rinehart and Winston.
- Onay, M., Ergüden, S. (2011). “Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma” Manisa Sosyal Güvenlik Kurumu, Celal Bayar Üniversitesi, Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3(2).
- Ottekin, N. (2009). Ailelerinden ayrı olarak öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Özsoy Y., Özyürek, M., ve Eripek, S. (1992), Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, Karatepe Yayınları, Ankara.
- O'Reilly C., Chatman J., (1986), "Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification and Internalization on Prosocial Behavior", Journal of Applied Psychology, Cilt:71, No:3, s.492-499
- Pappone, C., Oral, H., Santinelli, V., Vicedomini, G., Lang, C. C., Manguso, F., ... & Lau, W. (2004). Atrio-esophageal fistula as a complication of percutaneous transcatheter ablation of atrial fibrillation. *Circulation*, 109(22), 2724-2726.
- Paşamehmetoğlu, A., & Yeloğlu, O. H. (2013). Örgütsel Davranış, İstanbul: Beta Basım.
- Rogers, E. M., & Kincaid, D. L. (1981). *Communication networks: Toward a new paradigm for research*.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sarı, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgilerinin ve mesleki benlik saygılarının profesyonellik değişkenleri açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı, Konya.
- Schuman, M. (1991). The problem of self in psychoanalysis: Lessons from Eastern philosophy. *Psychoanalysis and contemporary thought*, 14(4), 595-624.
- Serin, M. K. (2011). İlköğretim kurumlarında öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki (Konya ili örneği). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). "Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Fen Öğretimi" Hakkında Öğrenci Görüşleri: Planetaryum Gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Sönmez, A. (2013). İlk ve Ortaokullardaki Öğretmenlerin Benlik Saygılarının Mesleki Tükenmişliğe Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi.

- Şişman, M., & Acat, B. (2003). A study of school experiences practices and its effect on the perception of teaching profession. *Fırat University Journal of Social Science*, 13(1), 235-250.
- Toprak, İ. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin yaşam değerleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekirgöl, D. Y. (2011). Çalışanlarda mesleki benlik saygısının iş tatmini ve yaşam mutluluğu ile ilişkisi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Terzi, A. R., & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 98-113.
- Ural, Ayhan ve Kılıç, İbrahim (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Uysal, A. (1995). Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, E., & Şimşek, S. (2008). İlköğretim bölümü anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(1).
- Üstün, T. B., Ayuso-Mateos, J. L., Chatterji, S., Mathers, C., & Murray, C. J. (2004). Global burden of depressive disorders in the year 2000. *The British journal of psychiatry*, 184(5), 386-392.
- Yalçın, A., & İplik, Ö. G. F. N. (2005). Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 395-412.
- Yıldırım, C. (2006). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi (Ankara İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yıldırım, Y. Kırimoğlu, H. ve Temiz, A. (2010). Beden eğitimi ve spor oğretmenlerinin mesleki benlik saygısı dőzeylerinin incelenmesi (Hatay İl Örneği). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 88-97.
- Yılmaz, D., & Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki gŐrőnőmő: Bir yapısal eşitlik modelleme alışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim YÖnetimi Dergisi*, 21(1), 93-126.
- White, R. W. (1963). Ego and reality in psychoanalytic theory. *Psychological issues*.
- Zoroğlu, Ő. (2014). *Okul Öncesi Őđretmenlerinin Mesleğe YÖnelik Tutumları, Mesleki Benlik Saygıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki (Yayınlanmamış Yőksek Lisans Tezi)*, Trabzon: Karadeniz Teknik Őniversitesi

EKLER

Ek 1. Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanma izni

Örgütsel Bağlılık Ölçeği izni ► Gelen Kutusu x



Akif Ülger <aybarakif@gmail.com>

Alıcı: refikbalay

7 Eki 2018 12:38

Merhaba Sayın Hocam,

Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisiyim.

'Özel Eğitim Uygulama Okullarında Görev Yapan Eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki' konulu yüksek lisans tez çalışmam için tarafımdan geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Balay (2000) ölçeğini izniniz dahilinde kullanmak istiyorum.

Saygılarımla.

İyi çalışmalar dilerim.

A.Akif ÜLGER



refik balay <refikbalay@hotmail.com>

Alıcı: ben

8 Eki 2018 12:05

Sayın A. Akif GÜRLER,

Tarafımdan geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni referans göstermek suretiyle araştırmanızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. Refik BALAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dekanı

Merkez (Bağbaşı) Yerleşkesi Kırşehir.

Ek 2. Arıncak mesleki benlik saygısı ölçeği kullanma izni

Arıncak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği Kullanım izni ► Gelen Kutusu x



Akif Ülger <aybarakif@gmail.com>

Alıcı: tolga.aricak

7 Eki 2018 Paz 12:30



Merhaba Sayın Hocam,

Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisiyim.

'Özel Eğitim Uygulama Okullarında Görev Yapan Eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki' konulu yüksek lisans tez çalışmam için sizin geçerlilik ve Güvenirlilik çalışmalarını yapmış olduğunuz Arıncak Mesleki Benlik Saygısı ölçeğini izniniz dahilinde kullanmak istiyorum.

Saygılarımla.

İyi çalışmalar dilerim.

A.Akif ÜLGER



Tolga Arıca <tolga.aricak@hku.edu.tr>

Alıcı: ben

7 Eki 2018 Paz 21:58



Akif Bey,

Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği ve bilgileri ektedir. Çalışmanızda kullanabilirsiniz. Saygılarımla...

Prof. Dr. Tolga ARICAK

Department of Psychology

Hasan Kalyoncu University

Ek 2'nin devamı:

Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği

Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği bir mesleği tercih etmiş, bir alanda mesleki eğitim gören ya da bir mesleği icra eden 17 yaş ve üstü bireylerin ilgili mesleğe olan saygı tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanabilir. Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır.

Bu 30 maddenin 14'ü olumlu, 16'sı ise olumsuz ifadeleri içermektedir. Olumlu maddeler: 2, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 18, 20, 24, 26, 28 ve 30. maddeler; olumsuz maddeler ise: 1, 3, 4, 6, 8, 10, 12, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 25, 27 ve 29. maddelerdir. Olumlu maddelerde "Tamamen Katılıyorum" 5, "Katılıyorum" 4, "Kararsızım" 3, "Katılmıyorum" 2, "Kesinlikle Katılmıyorum" 1 puan alınırken; olumsuz maddelerde "Tamamen Katılıyorum" 1, "Katılıyorum" 2, "Kararsızım" 3, "Katılmıyorum" 4, "Kesinlikle Katılmıyorum" 5 puan almaktadır. Her maddeye verilen puan toplanır ve toplam puan elde edilir. Ölçek puanları 30 ile 150 arasında bir değer vermektedir.

Güvenirlilik Çalışması

Ölçeğin güvenirliliği iki şekilde test edilmiştir. Birincisi, ölçeğin iç tutarlılığının bir ölçüsü olan ve Likert tipi ölçekler için öncelikle kullanılan Cronbach α güvenirlilik katsayısının hesaplanması (Ergin,1995:145; Tezbaşaran,1996:46); diğeri ise testin tekrarı yöntemiyle elde edilen güvenirlilik katsayısıdır (Özgülven,1994:86).

Cronbach α güvenirlilik katsayısı.- 152 öğrenciye uygulanan ve madde analizi sonucunda 30 maddeye inen ölçeğin SPSS paket programında Cronbach α güvenirlilik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenirlilik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin kendi içinde tutarlı ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu düşündürmektedir.

Test-tekrar test güvenirlilik katsayısı.- Madde analizinden sonra yeni hali ile ölçek, 1997 Kasım ayı içinde iki hafta ara ile sınıf öğretmenliği bölümünden 92 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmış ve SPSS paket programında Pearson çarpım-moment korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlilik katsayısı .90 (p<.01) olarak bulunmuştur. Bu sonuç da ölçeğin geçen zaman süreci içinde tutarlı sonuçlar verdiğini ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu düşündürmektedir.

Geçerlilik Çalışması

Ölçeğin geçerliliği iki şekilde test edilmiştir. Birincisi kapsam geçerliliğidir (Özgülven,1994:98). Bu geçerlilik türü, uzman kamısına başvurma yolu ile sağlanmış rasyonel bir yöntemdir. Bu uzmanların konu ile ilgili kuramsal yapıyı iyi bildikleri varsayılmıştır. Uzman grubunun %75'inin kabul ettiği maddeler ölçeğe alınmış, diğeri ise ölçekten çıkartılmıştır. İkinci yöntem ise yapı geçerliliğini test etmede kullanılan faktör analizi yöntemidir (Balci,1995:122;Tezbaşaran,1996:51).

Sonuç olarak mesleki benlik saygısı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilmesine karar verilmiştir.

Reference: Arıcak, Osman Tolga (1999). Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ek 3. Girişimsel olmayan klinik araştırmalar etik kurulu bilgilendirilmiş onam formu

Sizi Dr. Öğr. Üyesi MUHARREM KÖKLÜ danışmanlığında Ahmed Akif ÜLGER tarafından yürütölen “Özel Eğitim Uygulama Okullarında Görev Yapan Eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı, Özel eğitim Uygulama Okullarında görev yapan eğitimcilerin mesleki benlik saygılarının ve Örgütsel bağlılıklarının ne düzeyde olduğunu belirlemek, Mesleki benlik saygısı düzeyi ile örgütsel bağlılık düzeyinin eğitimcilerin bazı kişisel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve Örgütsel bağlılık ile mesleki benlik arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada sizden tahminen 20 dakika kadar süre ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllölük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle vermenizdir. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya aybarakif@gmail.com e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

İmzası:

İletişim Bilgileri: e-posta:

Katılımcının

Adı-Soyadı:

İmzası:

İletişim Bilgileri (e-posta):

Ek 4. Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği

İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	1. Kendimi sahip olduğum mesleğimden daha iyi mesleklere layık görüyorum.				
2. Mesleğim benim için çok önemlidir.					
3. Mesleğimi kişiliğime uygun bulmuyorum.					
4. Mesleğim sorulduğunda gurur duyarak bir cevap veremiyorum.					
5. Mesleğimde üretken ve verimli olabileceğimi düşünüyorum.					
6. Mesleğimi istemeyerek seçtim.					
7. Mesleğim benim benliğimin bir parçasıdır.					
8. Mesleğimin gerektirdiği zihinsel etkinliklere kendimi veremiyorum.					
9. Mesleğime çok saygı duyuyorum.					
10. Tercih hatası yüzünden şu anda istemediğim bir meslek alanındayım.					
11. Mesleğimin aranan ve istenilen bir meslek olduğunu düşünüyorum.					
12. Mesleğimin değerlerini hala benimseyebilmiş değilim.					
13. Mesleğimden memnunum.					
14. Mesleğim insanlar üzerinde etki bırakabilecek niteliklere sahiptir.					
15. Mesleğimi küçümsüyorum.					
16. Mesleğime duygusal olarak kendimi verebiliyorum.					
17. Bu mesleği seçtiğim için kendi içimde çatışma yaşadığım olur.					
18. Mesleğim vasıtasıyla insanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim.					
19. Yeteneklerimin mesleğime uygun olmadığını düşünüyorum.					
20. Mesleğimin parlak bir geleceği olduğunu düşünüyorum.					
21. Mesleğimi değiştirmeyi düşünüyorum.					
22. Mesleğimin benim ihtiyaçlarımı karşılayamayacağını düşünüyorum.					
23. Onur duyarak söyleyebileceğim bir mesleğim olmasını isterdim.					
24. Mesleğimi kendim istediğim için yapacağım.					
25. Mesleğime ilişkin olumsuz bir eleştiri aldığımda onu değersiz görme eğilimine giriyorum.					
26. Yeri geldiğinde mesleğimi rahatlıkla savunabilirim.					
27. İlgilerimin mesleğime uygun olmadığını düşünüyorum.					
28. Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.					
29. Gerçekte zevk almadığım halde, mesleğimden zevk alıyormuş gibi görünürüm.					
30. Mesleğim, bir meslekte bulunmasını istediğim özelliklere sahip.					

Ek 5. Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Aşağıda “Örgütsel Bağlılıkla” ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bir öğretmen olarak söz konusu ifadelerde belirtilen durumları ne sıklıkla yaşadığınızı, lütfen ilgili yere çarpı işareti (X) koyarak belirtiniz. İFADELER	(1) Hiç katılmıyorum	(2) Az katılmıyorum	3)Orta düzeyde katılmıyorum	(4)Çok katılmıyorum	(5)Tam katılmıyorum
1.Bu kurumdaki görevimi büyük ölçüde parasal kaygılarla yapıyorum.					
2.Bu kurumda çalışmaya karar vermekle hata ettiğimi düşünüyorum.					
3.Emek ve birikimlerim bu kurumdan ayrılmamı engelliyor.					
4.Öğrencilerin başarısına ilişkin çabamın ders saatleriyle sınırlı olduğunu düşünüyorum.					
5.Bu kuruma uyum sağlamada güçlük çekiyorum.					
6.Bu kurumun kurallarına mecbur olduğum için uyuyorum.					
7.Bu kurumda çalışma Şevkimin her geçen gün azaldığını hissediyorum.					
8.Bu kurumda yönetimin beni kuruma bağlama çabalarından rahatsızlık duyuyorum.					
9.Bu kurumun çalışmak için mükemmel bir yer olduğunu düşünüyorum.					
10.Bu kurumun bir üyesi olmaktan gurur duyuyorum.					
11.Bu kurumun mesleğimle ilgili değişiklik ve yenilikleri takip etme olanağı sağladığını kanımsındayım.					
12.Bu kurum işimde beni en yüksek performansı göstermeye özendiriyor.					
13.Bu kurumun eğitim ve öğretim etkinlikleri açısından uygun bir ortam sağladığını düşünüyorum.					
14.Çalışma arkadaşlarımla kurum dışında da sık sık birlikte oluyorum.					
15.Başka bir yerde çalışma olanağım olduğu halde bu kurumda çalışmayı yeğliyorum.					
16.Bu kurumda yeteneklerimi en üst düzeyde gerçekleştirdiğime inanıyorum.					
17.Kurumumun başarısı için beklenenin ötesinde çaba gösteriyorum.					
18.Bu kurumun geleceğini gerçekten düşünüyorum.					
19.Bu kurumun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.					
20.Kurumuma karşı yapılan eleştirileri kendime yapılmış sayarım.					
21.Zamanımın çoğunu kurumuma ilişkin etkinlikler dolduruyor.					
22.Kurumumun değerleriyle bireysel değerlerim oldukça benzerdir.					
23.Kurumumun önceliklerini kendi önceliklerim olarak algılıyorum.					
24.Kurumumun çıkar ve beklentilerine uygun hareket etmeyi görev sayarım.					
25.Kurumum övüldüğünde kendimi övülmüş hissediyorum					
26.Kurumumu başkalarına anlatmaktan zevk alıyorum.					
27.Kurumumun yararı için her türlü fedakârlığı yaparım.					

Ek 6. Etik Kurul Onayı

OKAN ÜNİVERSİTESİ Etik Kurul Kararı

Toplantı Tarihi: 08.06.2018

Toplantı Sayısı: 95

Toplantıya Katılanlar:

Prof. Dr. Mithat Kıyak	(Başkan)
Prof. Dr. Mazhar Semih Başkan	(Üye)
Prof. Dr. Dilek Öztürk	(Üye)
Prof. Dr. Dilek Şirvanlı Özen	(Üye)
Prof. Dr. Ali Tayfun Atay	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi. Nermin Bölükbaşı	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Nihat Özaydın	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Erdiñ Ünal	(Üye)
Dr. Öğr. Üyesi Kerime Derya Beydağ	(Üye)

Okan Üniversitesi Etik Kurulu 08.06.2018 tarihinde Prof. Dr. Mithat Kıyak Başkanlığında toplandı.

Yapılan görüşmeler sonucunda;


Karar 1. Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü-Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünden **Ahmed Akif ÜLGER'İN "Özel Eğitim Uygulama Okullarında Görev Yapan Eğitimcilerin Mesleki Benlik Saygıları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki"** başlıklı çalışması için başvuru talebi uygun görülüp oy birliği ile onaylanmıştır.




Prof. Dr. Mithat Kıyak
(Başkan)



Prof. Dr. Mazhar Semih Başkan
(Üye)



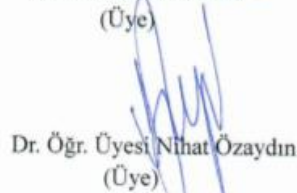
Prof. Dr. Dilek Öztürk
(Üye)



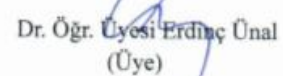
Prof. Dr. Ali Tayfun Atay
(Üye)




Prof. Dr. Dilek Şirvanlı Özen
(Üye)



Dr. Öğr. Üyesi Nihat Özaydın
(Üye)



Dr. Öğr. Üyesi Erdiñ Ünal
(Üye)



Dr. Öğr. Üyesi Nermin Bölükbaşı
(Üye)



Dr. Öğr. Üyesi Kerime Derya Beydağ
(Üye)

ÖZGEÇMİŞ

06.01.1979 tarihinde Hatay'ın Hassa ilçesinde doğdum. İlk ve orta öğrenimimi Elbistan Doğan Sitesi İlkokulu ve Orta Okulunda tamamladım. Lise öğrenimimi Elbistan Mükrimin Halil Lisesinde 1996 yılında tamamladım. Üniversite öğrenimimi 2003 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümünde tamamladım. 2005 yılı itibariyle özel eğitim gerektiren bireylerle çalışmaya başladım. Halen Ataşehir Metin Sabancı Özel Eğitim Okullarında yönetici olarak çalışmaktayım. Evliyim, Ayşe ve Zeynep isiminde iki kızım var.