



**ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU ÖĞRETMENLERİNİN
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE İŞ DOYUMU DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Gökhan Arı

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZNİ

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren.....(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gökhan

Soyadı : ARI

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : The Relationship Between the Organizational Commitment and Job Satisfaction of Special Education Vocational School Teachers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Gökhan ARI

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gökhan ARI tarafından hazırlanan “Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Didem KOŞAR

(Eğitim Yönetimi ABD, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 18/02/2021

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez hazırlama sürecimde; çalışmamın her aşamasında tecrübesi ve şefkati ile yol gösteren, iletişimi ile güven veren danışmanlığından onur duyduğum, saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'ye saygılarımla sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bilgisini ve samimiyetini her zaman paylaşan çok değerli hocam Prof. Dr. Ferudun SEZGİN, sevgisi ve deneyimi ile şekil veren Prof. Dr. Temel ÇALIK, desteğini esirgemeyen Prof. Dr. Mehmet Sezai TÜRK, yıllardır üzerimde emeği olan varlığını her daim hissettiğim Doç. Dr. Ömer SAYLAR ve değerli katkılarından dolayı arkadaşım Dr. Mehtap COŞGUN BAŞAR'a kıymetli vakitlerini bana ayırdıkları için teşekkür eder saygılarımla sunarım.

Tez jürimde bulunarak tezime değerlendirmeleri ile katkı sağlayan Doç. Dr. Didem KOŞAR ve eğitim süresi boyunca desteğini esirgemeyen Gazi Üniversitesi'nin değerli akademisyenlerine teşekkür ederim.

Bu süre zarfında vakit ayıramadığım ailem başta olmak üzere, akrabalarım ve arkadaşlarıma gösterdikleri sabır ve özveriden dolayı teşekkür ederim.

Mart 2021

Gökhan ARI

**ÖZEL EĞİTİM MESLEK OKULU ÖĞRETMENLERİNİN
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE İŞ DOYUMU DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Gökhan Arı
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart, 2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini Ankara ilinde özel eğitim meslek okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmuştur. Bu araştırmada evrenin tamamına ulaşmak amaçlanmıştır. Toplam 283 öğretmenden 201 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Meyer, Allen ve Smith tarafından geliştirilen “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile Weiss ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; özel eğitim meslek okulunda görev yapan öğretmenlerin kendilerini kurumlarına genel olarak bağlı hissettikleri, bununla birlikte görev yaptıkları okullara en az normatif en çok ise duygusal açıdan bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde cinsiyet, yaş ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı; branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim

meslek okulunda görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğu, iş doyumunun alt boyutları açısından ise en çok içsel doyum yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinde cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı; branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim meslek okulunda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca özel eğitim meslek okulunda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumunun tüm alt boyutları analiz edildiğinde de pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin iş doyumunun yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim kurumlarında çalışan diğer öğretmenlere, bu kurumlarda çalıştıkları süre boyunca yıpranma payı ve erken emeklilik haklarının tanınması gerektiği önerilebilir. Bununla birlikte öğretmenlere yönelik yatırımların artırılması ve öğretmenlerin toplumsal statülerinin iyileştirilmesine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler : Özel eğitim, mesleki eğitim, örgütsel bağlılık, iş doyum

Sayfa Adedi : XVII + 120 sayfa

Danışman : Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

**THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL
COMMITMENT AND JOB SATISFACTION OF SPECIAL
EDUCATION VOCATIONAL SCHOOL TEACHERS**

(M.S. Thesis)

Gökhan Arı

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2021

ABSTRACT

This study aims to determine the relationship between organizational commitment and job satisfaction of special education vocational school teachers. In the research, correlational survey model in general survey models was used. Participants of this study were teachers working in special education vocational schools in Ankara. This study aims to reach overall population. 201 participants could attend out of 283 teachers in total. As a data collection tool “Organizational Commitment Scale” developed by Meyer, Allen and Smith and “Minnesota Job Satisfaction Scale” developed by their colleagues were used in the study. In the analysis of data SPSS 24 was used. As a result of data obtained from this study, it was concluded that teachers in special education vocational school generally feel commitment to their organizations, however; they are linked to their schools at least normatively but at most emotionally. It was found out that there is no significant difference in the level of teacher’s organizational commitment in gender, age and professional seniority variables but there is significant difference in branch and educational background variables. It was concluded that the level of job satisfaction is in a high level for the

teachers in special education vocational schools, they mostly have inner satisfaction in subscales of job satisfaction. In teacher's job satisfaction, there is no significant difference in the variables of gender, age, educational background and professional seniority but a significant difference in branch variable. It was observed that there are positively significant correlations between organizational commitment and job satisfaction of the teachers working in special education vocational schools. Besides, positively significant correlations were found when subscales of organizational commitment and job satisfaction of the teachers working in special education vocational schools. It was concluded that organizational commitment of teachers is a predictor variable of job satisfaction. As a result, it can be recommended for the special education teachers and other teachers in special education schools that they have to get the right of depreciation for the time they work for these schools and early retirement. After all people can work through the investment and increment of social statues for the teachers.

Key Words : Special education, vocational education, organizational commitment, job satisfaction

Page Number : XVII + 120 pages

Supervisor : Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZNİ	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi.....	7
Araştırmanın Sınırlılıkları	8
Araştırmanın Varsayımları.....	8
Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
Özel Eğitim	10

Özel Eğitimin Yönetimi	14
Mesleki Eğitim.....	18
Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Mesleki Eğitimleri	22
Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)	26
Özel Eğitim Meslek Okulu (Zihinsel Engelliler III. Kademe)	30
Örgütsel Bağlılık	34
Örgütsel Bağlılığın Boyutları	37
<i>Duygusal Bağlılık</i>	<i>38</i>
<i>Devam Bağlılığı</i>	<i>39</i>
<i>Normatif Bağlılık.....</i>	<i>39</i>
Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler	40
<i>Kişisel Faktörler (Demografik).....</i>	<i>40</i>
Yaş	41
Eğitim Düzeyi	41
Çalışma Süresi (Kıdem).....	41
Cinsiyet	42
Başarı Gereksinimi	42
Psikolojik Sözleşme	43
Örgütsel Faktörler.....	43
İletişim	43
Ücret.....	44
Sosyal İlişkiler	44
Örgüt Kültürü	45
Örgütsel Ödüller.....	45
Rol Çatışması.....	46
İş Doyumu.....	46
İş Doyumu Kuramları	50
Kapsam Kuramları	51

<i>Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi</i>	<i>51</i>
<i>Herzberg'in Çift Faktör Teorisi</i>	<i>52</i>
<i>Alderfer'in ERG Teorisi</i>	<i>53</i>
<i>David McClelland'ın Başarı Gereksinimi Kuramı.....</i>	<i>54</i>
<i>Süreç Kuramları</i>	<i>54</i>
<i>Vroom'un Beklenti Kuramı.....</i>	<i>55</i>
<i>Lawler-Porter'in Beklenti Kuramı</i>	<i>55</i>
<i>Adams'ın Eşitlik Kuramı</i>	<i>56</i>
<i>Edwin Locke'un Amaç Saptama Kuramı.....</i>	<i>56</i>
<i>İş Doyumunu Etkileyen Faktörler</i>	<i>56</i>
<i>Bireysel Faktörler.....</i>	<i>57</i>
<i>Yaş</i>	<i>57</i>
<i>Cinsiyet.....</i>	<i>58</i>
<i>Kıdem.....</i>	<i>58</i>
<i>Eğitim Düzeyi</i>	<i>58</i>
<i>Bireysel Özellikler</i>	<i>59</i>
<i>Örgütsel Faktörler.....</i>	<i>59</i>
<i>Ücret.....</i>	<i>59</i>
<i>Terfi</i>	<i>60</i>
<i>Çalışma Şartları</i>	<i>60</i>
<i>Yönetim Becerileri.....</i>	<i>61</i>
<i>Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu İlişkisi</i>	<i>61</i>
<i>İlgili Araştırmalar</i>	<i>64</i>
<i>BÖLÜM III</i>	<i>70</i>
<i>YÖNTEM.....</i>	<i>70</i>
<i>Araştırmanın Modeli</i>	<i>70</i>
<i>Evren ve Örneklem</i>	<i>70</i>
<i>Veri Toplama Araçları</i>	<i>71</i>

Kişisel Bilgi Formu.....	72
Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	72
Minnesota İş Doyumu Ölçeği	72
Verilerin Toplanması.....	72
Verilerin Analizi.....	73
BÖLÜM IV	75
BULGULAR VE YORUM	75
Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Algıları Ne Düzeydedir?	75
Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Demografik Özelliklerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	77
Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumlarına İlişkin Algıları Ne Düzeydedir?	85
Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri Demografik Özelliklerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	86
Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ile İş Doyum Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?	93
Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İş Doyum Düzeylerinin Anlamlı Bir Yordayıcısı mıdır?	95
BÖLÜM V	98
SONUÇ VE ÖNERİLER	98
Sonuçlar	98
Öneriler	99
KAYNAKLAR.....	101
EKLER	112
EK 1. Araştırma Ölçekleri	113
EK 2. Minnesota İş Doyumu Ölçeği Kullanım İzni	116
EK 3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği İzin Yazısı.....	117

EK 4. Örgütsel Bağlılık Ölçeği İzin Yazısı.....	118
EK 5. Örgütsel Bağlılık Ölçeği İzin Yazısı.....	119
EK 6. Araştırma İzin Yazısı.....	120



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Özel Eğitim Uygulama Okulu Haftalık Ders Çizelgesi	28
Tablo 2 2014-2019 Yılları Arası Özel Eğitim Uygulama Okulları ve Bu Kurumlarda Bulunan Öğrenci, Öğretmen, Derslik Sayıları	29
Tablo 3 Özel Eğitim Meslek Okulu Haftalık Ders Çizelgesi.....	32
Tablo 4 2014-2019 Yılları Arası Özel Eğitim Meslek Okulları ve Bu Kurumlarda Bulunan Öğrenci, Öğretmen, Derslik Sayıları	33
Tablo 5 Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Arasındaki Farklar.....	62
Tablo 6 Anket Uygulanan Öğretmenlerin Sayısı	71
Tablo 7 Verilerin Normallik Analizi	73
Tablo 8 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algı Düzeyleri.....	75
Tablo 9 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları ..	77
Tablo 10 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Durumlarına Göre Kruskal Wallis Sonuçları.....	78
Tablo 11 Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	79
Tablo 12 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Branşa Göre ANOVA Sonuçları	80
Tablo 13 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	81
Tablo 14 Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme İlişkin Betimsel İstatistikleri	83
Tablo 15 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	84
Tablo 16 Öğretmenlerin İş Doyumu Algı Düzeyleri	85

Tablo 17 Öğretmenlerin İş Doyumu Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları ..	87
Tablo 18 Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Yaş Durumlarına Göre Kruskal Wallis Sonuçları	88
Tablo 19 Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	89
Tablo 20 Öğretmenlerin İş Doyumu Algı Düzeylerinin Branşa Göre ANOVA Sonuçları...	89
Tablo 21 Öğretmenlerin İş Doyumu Algı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	91
Tablo 22 Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme İlişkin Betimsel İstatistikleri	92
Tablo 23 Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	92
Tablo 24 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki	93
Tablo 25 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının İş Doyumlarını Yordama Düzeyi	95
Tablo 26 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının İçsel Doyumlarını Yordama Düzeyi.....	96
Tablo 27 Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Dışsal Doyumlarını Yordama Düzeyi	97

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim süreci.....	22
<i>Şekil 2.</i> İnsan kaynakları yönetimi ve bağlılık.....	37

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

İŞKUR	Türkiye İş Kurumu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MTEGM	Mesleki Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
OÇEM	Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi
ÖERHGM	Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
TAIEX	Teknik Yardım Değişim Ofisi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin toplum içerisinde bireysel, eğitsel vb. sebeplerle akranlarından belirgin anlamda farklılaştığı ve bu farklılıkların giderilmesi için özel eğitim ihtiyaçlarının olduğu bir gerçektir. Özel eğitim, akranlarından farklılaşan bu bireylerin farklılıklarını en aza indirmek ve eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, gelişmiş bireysel eğitim programları ve yöntemlerinin kullanılarak özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda ve bireylerin gereksinimlerine göre gerçekleştirilen eğitimidir. Verilen bu eğitimde farklılıkların yetersizliğe ve dezavantaja dönüşmemesi, bireylerin toplum içerisinde hiç kimseye ihtiyaç duymadan mevcut yeteneklerinin geliştirilerek topluma adaptasyonlarının sağlanması hedeflenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018b; Ünlü, 2019). Bu anlamda çağın şartlarına uygun, yetersizliklerin en aza indirilebileceği, fiziksel olarak donanımlı, özel eğitimin doğasına katkı sağlayabilecek, yeni ve çağdaş kurum türlerinin sayısının artırılmasının gerekli olduğu düşünülebilir.

Özel eğitime yönelik, özellikle son zamanlarda, Türkiye’de gelişmeler artarak devam

etmiş, bu gelişmeler doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim ihtiyacının karşılanması için eğitsel anlamda daha yeni ve güncel uygulamalara destek verilerek özel eğitimin yaygınlaştırılması amaçlanmıştır (Yıldız, Melekoğlu ve Paftalı, 2016). Ülkemizde yetersizlikten etkilenmiş bireylerin özel eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmeleri için devlet kurumları ve özel kuruluşlar yer almaktadır. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, Rehberlik ve Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu gibi devlet kurumları öncelikli olarak akla gelen kurumlardan bazılarıdır. Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitsel ve öğretimsel ihtiyaçlarının giderilmesinde ise bu kurumlara bağlı okullar bulunmaktadır. Özel eğitim meslek okulları da bu ihtiyaçların giderilmesi noktasında faaliyet gösteren kurumlardan biridir.

Son yıllarda yetersizlikten etkilenmiş bireylerin lise düzeyinde eğitim aldığı özel eğitim meslek okullarının sayısında artış gözlenmekte ve engelli bireylerin bu kurumlarda eğitimlerini sürdürmeleri amaçlanmaktadır. 2018 yılında yayımlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nin 32. maddesinde bu kurumların açılış amacı “İlköğretim programlarını tamamlayan; genel veya mesleki ve teknik ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumdaki hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve hafif düzeyde otizmi olan öğrenciler ile görme veya işitme yetersizliği olan öğrenciler için iş ve mesleğe yönelik bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla gündüzlü özel eğitim meslek okulları açılır” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2018b). Yönetmelikte de belirtildiği üzere, yetersizliği olan öğrencilere iş ve mesleğe yönelik becerileri kazandırmanın yanı sıra engelli bireylerin toplumsal yaşamda ve iş hayatında daha çok yer almalarını sağlamak amacıyla özel eğitim meslek okullarının önemli bir yer tuttuğu düşünülebilir. Tüm eğitim kurumlarında olduğu gibi özel eğitim kurumlarında da eğitsel faaliyetlerin üst düzeyde gerçekleştirilmesi beklenilebilir. Bu kurumlardan da üst düzey performans ve verim alabilmek için kurum çalışanlarının fiziksel, psikolojik, maddi ve manevi yönlerden görev yaptıkları örgüte bağlılıklarının ve güvenlerinin yüksek düzeyde olmasının faydalı olabileceği söylenebilir. Ancak bu noktada özel eğitim kurumlarını ve özel eğitim meslek

okullarını diğer kurumlardan ayıran ve kendi özel ikliminin oluşmasını sağlayan bazı etkenlerin varlığından söz edilebilir. Özel eğitim meslek okullarında özel gereksinimli öğrencilerle çalışılmaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyonları, iş ilişkileri, örgüte bağlılıkları ve tükenmişlikleri, görev yaparken aldıkları psikolojik hazzın önemli olduğu ifade edilebilir.

Bir örgütte bağlılığı sağlayacak unsurların içinde bireylerin bulundukları ortamla ilgili faktörler ve bireylerin kişisel özellikleri etkili olacaktır. Örgütsel bağlılığın artırılması için çalışanların içinde bulunduğu ortamın rahat ve huzurlu olması gerekmektedir (Özdevecioğlu, 2003). Birbirinden farklı pek çok sorunun bir arada olduğu bir alan olan özel eğitimde görev yapan personelin mesleki sorumluluklarının yanında engelli bireylerin ebeveynlerinden ve öğrenci özelliklerinden dolayı da birçok sıkıntı ile karşılaşmaktadır. Çözümlemeyen birçok problemin görev yapan personel üzerinde stres, performans düşüklüğü, işinden doyum alamama ve iş bırakmaya kadar gidebilen olumsuz sonuçları görülmektedir. Özel eğitimde çalışanların tükenmişlikten kaçınmaları neredeyse imkânsızdır (Işıksan, 2017). Eğitim sürecinde var olan ve yaşanan zorluklar özel eğitim gerektiren çocukların kontrolü ve çalışma şartlarının nispeten daha fazla olması gibi sebeplerden özel eğitim okullarındaki çalışma şartları diğer okullara nazaran ağırdır. Bu nedenle özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin içinde bulunulan durumlardan hoşnut olmadıkları ve mesleki doyumlarının az olduğu ifade edilmektedir (Başaran, 2001).

Okulları başarıya götüren en önemli unsurlardan birisi de okulda görev yapan öğretmenlerin etkili ve başarılı birer işgören olmasından geçmektedir. İş ve yaşam kalitelerinin tam olarak sağlanamadığı eğitim ortamları, öğretmenlerin çalışmalarını etkileyebileceği gibi onların motivasyon, insani ilişkileri, yaşam seviyesi, örgütlerine olan bağlılık ve doyumlarını da etkilemektedir (Erdem, 2010). İş doyumunu, bireyin yaptığı işten memnun ya da hoşnut olma derecesini anlatarak aynı zamanda işgörenin beklentilerinin ne kadarının örgüt tarafından karşılandığını ifade eder (Sezgin, 2006). Bu anlamda okul yöneticilerinin yönetim biçimlerinin de iş doyumunu üzerinde etkisi bulunmaktadır.

Öğretmenlerin çabalarına destek vermeyen, problemlerini çözemeyen, öğretmenleri kararlara katamayan ve öğretmenlerin fikirlerini önemsemeyen yöneticiler de iş doyumunu olumsuz etkilemektedir (Başaran & Güçlü, 2018). Yöneticilerin kontrolü altında bulunan ve işgörenlerin bağlılıklarını ve iş doyumlarının diğer bir etkeni ise işgörenlerin örgütlerine uyumlarını sağlayan örgütsel sosyalizasyon ölçütleridir (Çalık, 2003). Bu bağlamda özel eğitim meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin, çalıştığı okullarda yaptığı işlerden memnuniyetsizliği, okul örgütlerinde bulunan uyumsuzluklar, yöneticileriyle olan olumsuz ilişkileri, örgüt ortamının zorluklarına bağlı olarak; yöneticilerin kolaylaştırıcı önlemler almaması, bu okullarda çalışan öğretmenlerin yönetsel olarak arkasında durulmaması, yaşanan sıkıntıların yöneticiler tarafından çözüme kavuşturulmamasının da öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz olarak etkileyen problemler olduğu söylenebilir. Karşılaşılan problemlerin çokluğu göz önüne alınırsa, özel eğitim meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin, yaptıkları işten ne kadar hoşnut oldukları, buna bağlı olarak iş doyumlarının ve örgüte olan bağlılıklarının etkilenme dereceleri araştırılması gereken bir problem olarak ifade edilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim hedeflerinin belirlendiği “2023 Eğitim Vizyon”unda öğretmenlik mesleği üzerine şu ifadelere yer verilmiştir: “Usta bir öğretmen, çocukların içindeki cevheri bulabilendir. Bu cevheri, mücevher yapacak oyunculara öğretmenlerdir. Unutulmamalıdır ki her eğitim sistemi, öğretmenlerin omuzlarında yükselir ve hiçbir öğretmeninin niteliğini aşamaz” (MEB, 2018a, s. 10). “2023 Eğitim Vizyon”unda da belirtildiği üzere eğitim sistemimizin temelini oluşturan en önemli öge öğretmendir. Öğretmen içinde bulunduğu okul ortamından, bulunduğu fiziksel şartlardan, eğitim verdiği öğrenci grubundan olumlu ya da olumsuz olarak etkilenecektir. Eğitim sistemi içerisinde yalnızca akademik, fiziki ve öğrenci düzeyleri açısından daha iyi durumda olan okulların ve öğretmenlerin olmadığı göz önüne alınırsa, özel eğitim meslek okullarında bulunan öğretmenlerinde iş doyumunu ve bağlılıklarını artırmaya yönelik çalışmaların eğitim sistemi içerisinde var olan problemlerin çözümüne yönelik olumlu katkılar sunabileceği ifade edilebilir.

Köse'nin (2014) dezavantajlı okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumlarını incelediği araştırmada, bu ilişkinin orta düzeyde olduğu ve bu öğretmenlerin büyük kısmının işlerine bağlı olarak stres yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmenlik mesleği anne babalarla okul yönetimi ve meslektaşlarla devamlı iletişim ve etkileşimle sürdürülebilen çoğu zaman fedakârlık gerektiren bir meslek grubu olduğundan bireyleri duygusal anlamda tüketen bir meslektir. Bununla birlikte öğretmenler davranış ve duygusal sorunları bulunan öğrencilere de eğitim vermektedirler (Avcı & Seferoğlu, 2011). Özel eğitim meslek okullarının diğer bir sorunu ise ücret adaletsizliğidir. Bilindiği üzere özel eğitimde görev yapan öğretmenler, özel eğitimin güçlüğünden kaynaklı olarak ek ders ücretlerini %25 oranında artırımlı almaktadır. Fakat aynı okulda aynı öğrenciye eğitim veren meslek dersi öğretmenlerinin diğer öğretmenlerden fazla ücret almaları, meslek liselerinde olduğu gibi atölyeleri bulunan özel eğitim okullarında da sorun olmaktadır. Ücret farklılığı öğretmenler arasında gruplaşmalara yol açmaktadır (Demirtaş, Arslan ve Güven, 2016). Bu bağlamda öğretmenler üzerinde olumlu etkilerinin olması beklenen ücret artışının bile özel eğitim meslek okullarında sorunlara yol açtığı ve öğretmenler arasında huzursuzluğa neden olduğu ifade edilebilir.

Özel öğrencilerle çalışan ve yukarıda bahsedilen sıkıntılı durumlarla karşı karşıya gelen özel eğitim meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim sisteminde önemli bir yerinin olduğu ifade edilebilir. Çalışma şartlarının farklılığı ve zorluğu noktasında bu okullarda görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları örgüte bağlılıkları ve iş doyumunu algılarının bilinmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmada özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin yaşanan zorluklar ve psikolojik etkenler sebebiyle, görev yaptıkları okula olan bağlılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın özel eğitim meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişkinin birlikte ele alındığı ilk çalışma olması sebebiyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Branş,
 - d. Eğitim durumu ve
 - e. Mesleki kıdeme
3. Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin iş doyumlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
4. Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin iş doyumları düzeyleri;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Branş,
 - d. Eğitim durumu ve
 - e. Mesleki kıdeme

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri iş doyum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın Önemi

Mevcut araştırma, Ankara ilinde faaliyet gösteren MEB'e bağlı özel eğitim meslek okulunda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeye yöneliktir. Alan yazın incelendiğinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunun birlikte ya da başka değişkenlerle ilişkilendirildiği çalışmalar olmakla birlikte, mevcut araştırmada ele alınan özel eğitim meslek okulu öğretmenleri özelinde bu ilişkiyi araştıran ilk çalışma olması mevcut araştırmanın önemini göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarının bu alanda çalışma yapacak diğer araştırmacılara yarar sağlayacağı ve özel eğitim meslek okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik farklı değerlendirmeler oluşturacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, hâlihazırda özel eğitim meslek okulunda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumlarını artırmak için; eğitim ortamlarının düzenlenmesi, okul ortamlarında var olabilen olumsuz durumları ortadan kaldırmaya, var olan eksiklikleri gidermeye ve bu anlamda uygulamalarda daha etkili olunması açısından önem arz etmektedir. Araştırma özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumları arasındaki ilişkileri anlamada ve bu ilişkilerin üzerinde tartışma, fikir verme, yol göstermesi nedeniyle önemlidir.

Bu araştırmada elde edilen verilerden yararlanılarak öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumlarının artırılması için öneriler geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Eğitim alanında ve öğretmenlerde gerçekleşen gelişmelerin, toplumu doğrudan ve dolaylı olarak

ilgilendirdiği göz önünde bulundurulursa; öğretmenlerin görevlerini yaparken doyum alması ve bulundukları örgüte olan bağlılıklarının artırılmasının topluma yararlar sağlayabileceği görülebilir.

Özel eğitim meslek okulu ortamındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkilerin iyi incelenip, analiz edildikten sonra, bu ilişkileri güçlendirmek adına yapılan çalışmaların öğretmen motivasyonunu artırma, eğitim kalitesinin artması dolayısıyla toplumsal yapıya olumlu katkılar yapabileceği düşünölebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2019-2020 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı, Ankara ilinde bulunan özel eğitim meslek okullarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen bilgilerle sınırlıdır. Yüz yüze dağıtılması planlanarak hazırlanan bu araştırmanın ölçekleri, COVID-19 Pandemisi nedeniyle katılımcılara online olarak ulaştırılmıştır. Araştırma verileri sadece nicel veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada değişkenlere yönelik veri toplamak amacıyla kullanılan ölçeklerin gerekli verilerin toplanması için yeterli olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarında yer alan sorulara samimi cevap verdikleri kabul edilmiştir.

Tanımlar

Örgütsel Bağlılık: “Kişinin örgütteki emekleri tutumsal nitelikte bağlılıklarla nihayetlenen davranışlara eğilimi ile örgütün amaç ve değer mekanizması ile bütünleşmesidir” (Balay, 2014, s. 22).

İş Doyumu: “Bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüştüğünü veya örtüşmesine olanak sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı bir duygu” olarak açıklanmaktadır (Barutçugil, 2004, s. 389).

Özel Eğitim Öğretmeni: “Yetersizliği olan öğrencilere günlük öğretim ve ilgili diğer destekleri sunan uzmandır” (Cavkaytar, 2019, s. 27).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle araştırmanın konusu ile ilgili; özel eğitim, özel eğitimin yönetimi, mesleki eğitim, örgütsel bağlılık ve iş doyumu kavramlarına değinilmiş, ardından alan yazında örgütsel bağlılık ve iş doyumu ile ilgili yapılmış olan yerli ve yabancı araştırmalara yer verilmiştir.

Özel Eğitim

Toplumsal yaşam içerisinde zihinsel, fiziksel ve duyuşsal yönleriyle birbirinden farklı bireyler bulunmaktadır. Yaşam devam ederken bazı bireyler, belirli yönleriyle yüksek performans gösterirken bazıları ise aynı başarıyı ve performansı gösteremeyebilir. Farklılıklardan kaynaklı olarak, normal eğitim süreciyle beraber; farklılıkların ve yetersizliklerin desteklendiği, yetersizliklerden etkilenmiş bireylerin toplum içerisinde daha kolay yaşamlarını sürdürebilecek ve böylelikle eğitimin tüm bireyler için daha nitelikli hâle gelmesini sağlayacak özel bir eğitim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Doğan, 2019, s. 441). Özel eğitim, “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018b).

Toplum içerisinde yaşayan her bireyin birbirinden farklı özellikleri ve buna bağlı olarak farklı eğitsel ihtiyaçları söz konusudur. Özel eğitim ise; ihtiyaçları genel eğitim ile tam olarak karşılanamayan, bireysel ihtiyaçların karşılanmasına daha fazla öncelik verilen ve buna uygun çözümler üretilen eğitimdir. Özel eğitim çok farklı şekillerde tanımlanabilirken yapılan bu tanımların ortak noktalarının olduğu görölmektedir. Tanımlardaki ortak noktalardan bazıları şunlardır:

- Özel eğitim akranlarından gelişimsel açıdan farklı olan öğrencilerle yürütölmektedir.
- Özel eğitimdeki programlar bireysel olarak hazırlanmaktadır.
- Özel eğitim uygun ortamlarda uzmanlar tarafından verilmektedir.

Kullanılan bu ortak noktalar, özel eğitim tanımlarının temelini oluşturmaktadır (Yıldız & Tutuk, 2017, s. 17-19).

Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler akranlarından ve birbirlerinden çok farklı özellikler göstermekte; buna bağlı olarak ihtiyaçları da birbirlerinden ayrışmaktadır. Farklı özellik ve ihtiyaçların olduğu bir eğitimin ise yalnızca bireysel çabalarla değil; uzman bir ekiple verilebileceği, ekip çalışmasının özel eğitim programlarında son derece önemli olduğu, bu alandaki deneyimler ile görölmektedir. Özel eğitim ihtiyaçlarının giderilebilmesi için konuyla alakalı uzmanların birlikte görev yapması gerekmektedir. “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nde bu alanda çalışan personelin; usta öğretici, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, atölye ve iş yeri koordinatör öğretmeni, eğitim yöneticisinin olduğu ifade edilmiştir. Nitekim özel eğitim hizmetlerinin sunulmasında çok farklı disiplinlerden uzmanlar görev yapmaktadır. Bunların dışında okulların tür, kademe ve ihtiyaçlarına göre gerekli personel desteğinin de farklı kurumlarla iş birliği içerisinde sağlanabileceği ifade edilmektedir. Bu ihtiyaçlar “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nin ilgili maddesinde “Sağlık Bakanlığı veya diğer kurum ve kuruluşlarla birlikte hazırlanacak protokoller çerçevesinde dil ve konuşma terapisti, fizik tedavi uzmanı, odyolog sağlanarak özel eğitim kurumlarında görevlendirilebilir. Bu personelin çalışma yer ve saatleri ile

görev alanları hazırlanacak protokollerde belirlenir” şeklinde yer almaktadır (Cavkaytar, 2019, s. 14).

Özel eğitim alanında yapılan çalışmalar doğrultusunda geline noktanın, ülkemiz açısından geçmişe göre daha iyi bir konumda olduğu ifade edilmektedir. Özel eğitim 1800’lü yıllara kadar sadece askeriyede ve devlet yönetiminde vazife verilecek kişilere verilen eğitim olarak düşünülmekteydi. Fakat 1800’lü yıllardan itibaren Osmanlı Devleti’nde engellilerin ihtiyacı olan bir eğitim olarak değerlendirilmeye başlanmış, Cumhuriyetin ilanından itibaren de hem üstün yetenekli hem de engelli bireyler için önem arz eden bir süreç hâlini almıştır. Bu anlamda; özel eğitimi vermekle yükümlü personelin lisans düzeyinde olması, kalkınma planlarında bu konuya yer verilmesi, anayasamızda hassasiyetle ele alınmasının son derece pozitif gelişmeler olduğu ifade edilmektedir (Doğan, 2019, s. 458).

Osmanlı Devleti’nden yakın tarihimize kadar özel eğitim alanında yapılan önemli gelişmeler şu şekilde ifade edilmektedir. Mutlakiyet döneminde, “Enderun Mektepleri” bir kenara bırakılırsa; 1889 yılında dilsiz ve sağırılar için açılan “Dilsiz Mektebi” genel amaçlı ilk özel eğitim kurumudur. Bu mektep “İstanbul Ticaret Mektebi” içine açılmış, müdürlüğüne ve bazı derslerin anlatımı için de Grati Efendi getirilmiştir. Avusturyalı olan Grati Efendi bundan bir sene sonrasında “Âmâ (körler) Mektebi”ni açmıştır. Dönemin Maarif Nazırı’nın da desteğini kazanan bu okullar, Grati Efendi’nin vefatı ve Maarif Nazırı Münif Paşa’nın görevinin sona ermesiyle eski ilgisini yitirmiş ve “Âmâ Mektebi” 1898’de kapatılmıştır (Akyüz, 2016, s. 247-248). Meşrutiyet döneminde ise İstanbul’da bina bulunamadığı için kapatılan “Dilsiz Mektebi” tekrardan faaliyete geçmiş, 1909 yılında Selânik’te özel bir “Dilsiz Mektebi” açılmış, daha önceleri Paris’te “Dilsiz Mektebi”nde okumuş ve terzilik öğrenmiş bir tüccar 1911 yılında İzmir’de “Sağır ve Dilsiz Mektebi” açmıştır. 1913 tarihinde “Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkati”nin 2. maddesinde şu hükme yer verilmiştir: “Ruhen ve bedenen zayıf olan çocuklar ile sağır, dilsiz ve âmâ çocuklara ilköğretim imkânlarını sağlayacak bir Nizamname yapılacaktır” fakat bu hükme rağmen Meşrutiyet döneminde yapılan yenilik ve gelişmelerin yeterli olmadığı ifade

edilmektedir (Akyüz, 2016, s. 279). Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise alandaki gelişmeler devam etmiş; 1940 yılında İstanbul’da “Sağır ve Körler Okulu” açılmış, 1950-1955 yıllarında yurtdışından gelen eğitimcilerin de katkılarıyla özel eğitimde hızlı ilerlemeler sağlanmış, Ankara’da “Körler Okulu ve Yetiştirme Yurdu” kurulmuş, Gazi Eğitim Enstitüsü’nde “Özel Eğitim Bölümü” açılarak iki dönem mezun vermiş, 60 kadar eğitimci ve yönetim görevlisi yetişmiştir. Ankara’da “Sağırlar Okulu ve Yetiştirme Yurdu” kurulmuş, zihin engelli ilkokul öğrencilerine eğitim vermek amacıyla ilk özel sınıf açılmıştır. 1961 Anayasasının 50. maddesinde özel eğitim ihtiyacı olanların topluma yararlı olması adına devletin tedbirler alacağı belirtilmiştir. 1974’te “Ankara Ortopedik Özürlüler Okulu ve Yurdu” açılmıştır. 1982 Anayasasında özel eğitim ihtiyacı olanlar için gerekli tedbirlerin alınacağı belirtilmiş, 1992 yılında ise yükseköğretimini tamamlamış engellilere öğretmen olma imkânı getirilmiştir (Akyüz, 2016, s. 378-379).

Ülkemizde toplumsal farkındalığın artmasına bağlı olarak özel eğitime ilişkin yapılan çalışmalar günden güne daha iyiye gitmektedir. Özel eğitimin gelişmesi için gerekli yasal altyapının oluşturulması, sivil toplum kuruluşlarının özel eğitime yönelik çalışmalar yapması gibi, özel eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik hizmetler devam etmektedir. Türkiye Cumhuriyeti, Anayasasında “sosyal bir hukuk devleti” olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda tüm vatandaşlarının haklarını koruyarak, topluma faydalı bireyler olmalarını sağlamakla mükelleftir. Fakat engelli bireylerin engeli olmayan bireylerle aynı hakları kullanımında, yaşadığı sıkıntıların çözümü konusunda, tüm bireylerin “kanun önünde eşit” olduğu maddesinin yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu olumsuz durumu gidermek amacıyla anayasamızın 10. maddesine 2010 senesinde engelli vatandaşların yararına olmak üzere;

“Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür. Bu maksatla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz. Çocuklar, yaşlılar, özürlüler, harp ve vazife şehitlerinin dul ve yetimleri ile malul ve gaziler için alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olamaz”

şeklinde değişikliğe gidilmiştir. Hâlihazırda bulunan anayasamızın eğitim hak ve hürriyetlerinin düzenlendiği 42. maddesinde “Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime

ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır” maddesi bulunmaktadır. Ülkemizde verilen özel eğitim hizmetleri ifade edilen bu maddeye bağlı olarak, ihtiyaçlara uygun şekilde planlanmaktadır (Doğan, 2019, s. 440-441).

Özel Eğitimin Yönetimi

Özel eğitim meslek okulu öğretmenleri ile ilgili yapılan bu araştırmada; özel eğitim yöneticilerinin nasıl seçildiği, ne gibi özelliklerinin olması gerektiği, yöneticilerin öğretmenler ve diğer paydaşlar üzerinde etkilerinin ve özel eğitim yöneticilerinin yaşadığı sorunların neler olduğunun bilinmesi gerektiği ifade edilebilir. Dolayısıyla özel eğitimin yönetiminin de irdelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Yönetim alanında, okul müdürleri ve deneticiler üzerine birçok araştırma mevcut iken; özel eğitim yönetiminin önemini belirten özel eğitim liderlerinde olması gereken beceriler konusu çok fazla ele alınmamıştır (Boscardin, 2007). Özel eğitimin yönetimi; genel eğitim, özel eğitim ve eğitim yönetimi disiplinlerinin kesiştikleri noktada yer almaktadır. Özel eğitim yöneticilerinin, özel eğitim alanında diğer çalışanlarla iş birliği içerisinde çalışmalarını için yalnızca özel eğitim bilgisine sahip olmaları yeterli değildir. Bununla birlikte eğitim yönetimi ve öğretim yöntem teknikleri konusunda da uzman olmaları gerekmektedir (Lasley & Boscardin, 2003). Türkiye’de özel eğitimin ve özel eğitimle ilgili kavramların tam olarak anlaşılmadığı ve bu sebepten özel eğitim alanında çalışan yöneticilerin birçok sorun yaşadığı belirtilmektedir. Engelli bireylerin eğitimi ve topluma adaptasyonu açısından, özel eğitim yöneticilerinin sorunlarının belirlenerek çözüm önerileri getirilmesi önem taşımaktadır (Demirtaş vd., 2016). Özel eğitim, akranlarına göre farklılık gösteren bireylere; farklılıklarına uygun ortamlarda, uygun programlarla, uzman kişiler tarafından verilen eğitim olarak ifade edilebilir. Yönetim ise, insan ve diğer kaynakları mümkün olan en iyi şekilde birleştirerek, örgütsel amaçlara etkin ve verimli ulaşma sürecidir (Güçlü, 2003).

21. yüzyılda etkili bir özel eğitim yönetici olmak için yöneticilerin; öğretmenler, diğer okul yöneticileri, ebeveynler ve politika yapıcılar ile iş birliği içerisinde uygulamalarda var olan problemleri çözmesi gerekmektedir. Özel eğitim yöneticilerinin; öğretmenlerin okullarında kalmalarını sağlamak, mesleki gelişime katkı sunmak, özel eğitim programlarına ilişkin ortak bir vizyon belirlemek, evrak yoğunluğunun azaltılması ve öğretmenleri desteklemek gibi önemli rolleri bulunmaktadır (Lasley & Boscardin, 2003).

Ülkemizde özel eğitimin yürütülmesinde okul yöneticilerinin görevleri şunlardır:

- a) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler ile ailelerine yönelik özel eğitim hizmetlerinin sunulmasına ilişkin gerekli tedbirleri alır.
- b) Özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesi için gerekli kurulların, birimlerin oluşumu ile görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlar.
- c) Okuldaki öğretmenlerin özel eğitim hizmetleri kapsamında iş birliği içinde çalışmalarını sağlar.
- ç) Okuldaki personelin işle ilgili sağlık ve güvenliğini sağlar (MEB, 2018b, md. 49).

Müdürler özel gereksinimli öğrencilerin yaşamlarında ve eğitimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. İyi bir yönetici; akranlarından geride kalmış öğrencilerin ve engelli öğrencilerin, okul başarısızlığı riskini azaltarak akademik başarı sağlamaları için umut olur (Di Paola & Walther-Thomas, 2003).

Özel eğitim yöneticileri özel eğitim okullarında personel yetersizliği, MEB'in mevzuat uygulamalarının (kayıt, e-okul, taşıma gibi) özel eğitime göre düzenlenmemiş olması, öğretimsel sorunlar, (programlar, devamsızlık gibi) okul işletmesinden kaynaklı sorunlar, (ihale, elektrik, satın alma) öğrenci tanılamadaki sorunlar ve denetimlerin uzman kişilerce yapılmamasının özel eğitimin yönetimini zorlaştırdıklarını ifade etmişlerdir (Demirtaş vd., 2016). Bununla birlikte özel eğitim okulu yöneticileri mevzuatın açık olmayan, çelişkili ve belirsiz ifadelerinin kararsızlığa ve tutarsız uygulamalara yol açtığını belirtmektedir. Özel eğitim mevzuatının kapsamının tüm özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Özel eğitimin yöneticileri mevzuatı uygulamada zorlandıklarını; mesleki eğitimin özel eğitime uygun hale getirilmesini, öğretmenlerin

görev tanımları, öğrencilerin yasal hakları gibi birçok konunun aydınlatılması gerektiğini ifade etmektedir (Kizir & Memişoğlu, 2017). Özel eğitim yöneticileri, engelli öğrencilerin ihtiyaçlarının en az kısıtlayıcı ortamda sağlanmasında önemli bir role sahiptir. Merkez ve taşrada görev yapan özel eğitim yöneticilerinin farklı sorumlulukları bulunabilir. Genel olarak yöneticilerin sorumlulukları arttıkça karşılaştıkları zorluklarda artmaktadır. Özel eğitim yöneticilerinin karşılaştığı zorlukların ve sorumlulukların üstesinden gelebilmeleri için çeşitli becerilere sahip olması gerekmektedir (Isaac, Starrett & Pemberton, 2016). Özel eğitimde veriye dayalı, öğrenme ve öğretimi izleyen, sorun çözmeye yardımcı iş birlikçi yöneticilerin etkili oldukları belirtilmektedir (Boscardin, 2007). Engelli bireylerin eğitimi ve ihtiyaçlarını bilen ve engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları öğretimsel zorlukları anlayan yöneticiler bu zorlukları ortadan kaldırmak için uygun destekleri sağlamalıdır. Araştırmalar özel eğitim sürecinde müdürlerin rolünün çok önemli olduğunu göstermektedir. Ancak çok az sayıdaki okul yöneticisinin özel eğitimin sorumluluğu için hazırlandığı belirtilmektedir (Di Paola & Walther-Thomas, 2003). Ülkemizde özel eğitimin yönetiminde; özel eğitim alanında yüksek lisansını tamamlamış, özel eğitimcilerden faydalanılmamakta bununla birlikte özel eğitimle herhangi bir alakası bulunmayan kişiler özel eğitim kurumlarına yönetici olarak atanmaktadır. Bu anlamda özel eğitim hizmetlerinin niteliğini artıracak uygulamaları gerçekleştirmek de daha zor hâle gelmektedir (Özyürek, 2008).

Özel eğitim yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayacak, mesleki becerilerin neler olduğu ilk olarak 1960'lı yılların başında ortaya çıkmıştır. Günümüze kadar farklı standartlar belirlense de özel eğitim liderlerinin gelişen rolleri mesleki standartların oluşmasına ve özel eğitim yönetiminin gelişmesine katkı sunmaya devam edecektir (Boscardin & Lashley, 2018). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında bilimsel olarak adımlar atılmasına, eğitim yönetiminin çok eski bir geçmişi olmasına rağmen eğitim yöneticiliğinin henüz meslekleşemediği ve görevlendirme olarak devam ettiği görülmektedir. Yani öğretmenler belirli koşulları sağlamak suretiyle, belirli bir süreyle eğitim yöneticiliğini yerine getirmektedir. Üstelik yönetim görevi yerine getirilirken

herhangi bir eğitim alma şartı da bulunmamaktadır (Kılınç, Koşar, Er ve Koşar, 2017). Ülkemizin eğitim sisteminin en zayıf noktası eğitim yöneticiliği alanıdır. Çünkü bu alanda yeterliliklerin belirlenmesi ve mevzuatın sürekli tartışma konusu olması medeniyle düzenli bir sistem oluşturmakta güçlük yaşanmaktadır. Bu güçlüklerin ortadan kaldırılarak acil bir şekilde eğitimin amaçları ile örtüşecek bir sistemin getirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda mesleki açıdan güçlü okul yöneticileri kilit rol oynamaktadır (Boz & Karataş, 2020). Eğitim yöneticiliğinin gelişmesi için; yazılı ve sözlü sınavların nesnel kriterler kullanılarak yapılması, okul yöneticiliğinin uzmanlığa dayalı profesyonel bir kariyer alanı olması gerekmektedir. Bununla birlikte zor şartlarda görev yapan yöneticilere uygulanacak teşvikler, “öğretmenlik meslek kanunu”nun çıkarılması ve mesleki gelişimin desteklenmesi sağlanmalıdır (Akyıldız, Filiz ve Kayser, 2019). Yöneticilerin liyakat esaslarına göre atanması, okul yöneticiliği için yetiştirme programlarının açılması, yöneticilerin seçiminde keyfiyetten uzak objektif ve tutarlı politikaların oluşturulması, yazılı ve sözlü sınavların tarafsız kurullar tarafından düzenlenmesi, okul yöneticiliği için yönetim alanında yüksek lisans eğitiminin kriter olmasının sorunların çözümünde etkili olacağı belirtilmiştir (Kılınç vd., 2017).

Geçmişte liderliği tanımlamak sorunluydu dolayısıyla özel eğitim liderliğini tanımlamak daha fazla sorunlar doğurmaktaydı. Özel eğitim yöneticileri ile ilgili mesleki belirsizlikler bulunmaktaydı. Profesyonellik olmadan rol belirsizliklerinin devam etmesi, profesyonel kimlikleri zorlamaktaydı. Özel eğitim için liderlik ve yönetimin profesyonelleşmesine; akademik hazırlıklar, staj yapma gibi alandaki deneyimi artırıcı uygulamalar, hizmet içi eğitim katkı sağlamaktadır. Özel eğitim liderlerinin gelişimi profesyonellik tanımlarının sürekli yenilenmesi ve yeniden kavramsallaştırılması ile karakterize edilen dinamik bir süreçtir (Boscardin & Lashley, 2018). Ülkemizde de devam eden bu belirsizlikleri kaldırmak ve profesyonelleşmeyi sağlamak amacıyla “2023 Eğitim Vizyonu” ile okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak süregelen tartışmalarının bitmesi, öğretmenlik meslek kanunun çıkarılması ile, okul yöneticilerinin de meslek tanımlarının ve kariyer düzenlemelerinin yapılması beklenilmektedir. Okul yöneticiliği ile ilgili MEB şuralarında

ifade edilen konuların önemli bir yerinin olduğu görülmektedir (Boz & Karataş, 2020). 19. MEB şurasında özel eğitimin yönetimine dair şu ifadelere yer verilmiştir: “Lisansüstü programlarda okul kademelerine özgü programların açılması (örnek, özel eğitimin yönetimi, mesleki teknik eğitimin yönetimi, ilköğretim yönetimi, ortaöğretim yönetimi, yükseköğretimin yönetimi gibi), tezsiz yüksek lisans programında olduğu gibi uygulayıcılara yönelik olarak eğitim doktorası programı açılması” (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014). Buradan hareketle çok yakın bir gelecekte özel eğitimin yönetiminin, gerektirdiği uzmanlığa bilgi ve beceriye dayandırılacağı ifade edilebilir. Özel eğitimin yönetimi alanında; özel eğitim branşına uygun kapsamlı, sahada çalışan uzmanların görüşünün alındığı, engel gruplarının ayrı değerlendirildiği özel eğitimin genel eğitimde olduğu gibi türlere ayrıldığı (anaokul, ilkokul, lise gibi) bir düzenlemenin ise özel eğitimin yönetimindeki var olan sorunları azaltacağı belirtilmektedir (Kızır & Memişoğlu, 2017). Özel eğitim liderliği ve yönetiminin karmaşık alanını daha iyi anlamaya yardımcı olmak için mesleki standartlar hazırlanmalıdır. Mesleki standartların hazırlanmasında araştırmacılar, akademisyenler, meslek örgütleri, uygulayıcılar ve diğer paydaşlar katılım sağlamalıdır. Hazırlanan standartların özel eğitim yöneticilerinin yaşamlarına rehberlik ederek zenginleştireceği belirtilmektedir. Bununla birlikte mesleki standartların oluşturulması özel eğitim liderliğinde fark yaratarak, özel eğitim yönetiminin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Boscardin & Lashley, 2012). Sürekli eğitim ve mesleki gelişim, özel eğitim yöneticilerinde yüksek standartları ve mükemmeliyeti korumaya yardımcı olacak etkenlerdir (Boscardin, Kerry Weir & Christopher Kusek, 2010).

Mesleki Eğitim

Teknoloji ve bilimdeki gelişmelerle birlikte sanayinin ihtiyacı olan nitelikli iş gücüne sahip bireylerin yetişmesine gerek duyulmuştur. Kalifiye insan gücünün yetiştirilmesi, mesleki eğitime olan ihtiyacı her geçen gün artırmaktadır. Mesleki eğitimin temel amaçlarından birisi de sanayinin ihtiyacı olan donanımlı bireyler yetiştirmektir; bu anlamda bireylerin

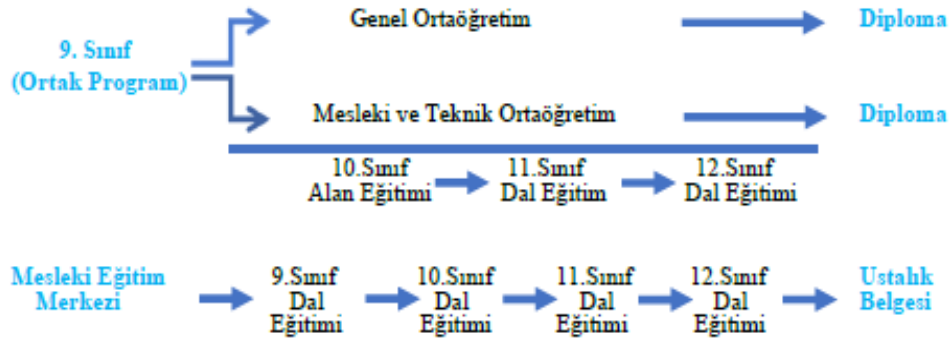
geliştirilerek, vasıflarının yükseltilmesinin de önem arz ettiği bilinmektedir. Mesleki eğitime verilen önemin artması, sanayi ve mesleki eğitim bağının güçlendirilmesi, bu ilişkinin öğretim programları ile desteklenmesi, eğitimin verimliliğini de yükseltecektir. Mesleki eğitim, “bireylerin bugünün iş dünyasında ihtiyaç duyulan iş gücü türleri için hazır olmasını sağlar” Mesleki eğitim, “bireyi ekonomik ve sosyal hayatın çeşitli sektörlerinde istihdam etmek için geliştirmeyi amaçlayan, teknolojiler ve ilgili bilimlerin çalışma ve pratik becerilerin kazanılmasını içeren eğitim süreçlerini ifade eder” (Yazıcı, Türkmen ve Aydemir, 2015).

Mesleki eğitimde bir bireyin bulunduğu iş kolunda sürekli olarak eğitilmesi öncelikli esaslardandır. Sonrasında eğitilen bu bireyin meslek alanına yetiştirilmesi, o mesleğin gerektirdiği görevleri yapabilmesi, son olarak da bireyin icra ettiği meslekle beraber eğitim sürecini devam ettirmesi hedeflenir. Mesleki eğitim; birey, meslek ve eğitimin oluşturduğu 3 unsurdan meydana gelir. Bunların sonucunda mesleki eğitimi “bir toplumda yaşayan birey yaşantılarının sağlanmasında zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği; bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırmak suretiyle, birey kabiliyetlerini zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönlerden geliştirme süreci” olarak ifade etmek mümkündür (Tufan, Mızrak ve Çelik, 2009, s. 32). Bu gelişim süreci yalnızca bireylerin kişisel gelişimine katkı sağlamaz bunun yanı sıra toplumların ekonomik ve sosyal yönden ilerlemesini de sağlayan çok boyutlu bir yapıdadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde mesleki gelişimin toplum üzerindeki etkileri mikro, mezo ve makro düzeylerde incelenmektedir. Mikro düzeyde kişilere meslek kazandırması, mesleğinde uzmanlaşma, gelir kazanma, iş bulma olanakları sunma gibi ekonomik faydalar, yaşam doyumunu artırma gibi sosyal faydalar sağlarken, mezo düzeyde sektör ve bölgesel olarak şirketlerin verimliliğini artırmak, mülteci, engelliler, kadınlar gibi dezavantajlı bireylerin topluma kazandırılması ve uyum sağlaması gibi sosyal yararları vardır. Makro düzeyde ise toplumdaki suç oranlarının azalması, dayanışma ruhunun artması gibi daha büyük faydalar sağlamaktadır. Sonuç itibarıyla mesleki eğitimin örgütsel, bireysel ve toplumsal etkilerinin olduğu bilinerek çok yönlü değerlendirilmesi gerekir (Bozgeyikli, 2019, s. 1-2).

Mesleki eğitime tarihsel olarak bakıldığında, Tanzimat döneminde daha çok tarım, ormancılık, lisan öğrenme ve askeri anlamda mesleki okullar açılmıştır. Erkek ve kız öğrencilere yönelik “Teknik Öğretim Okulları” sanayide demircilik, dökmeçilik, dikim atölyeleriyle bu niteliklere sahip öğrenciler yetiştirmektedir (Akyüz, 2016, s. 171). Mutlakiyet döneminde 1882’de açılan “Güzel Sanatlar Mektebi”, 1883 yılında mütercim yetiştirmek için açılan “Lisan Mektebi”, 1884 yılında Müslüman halkın ticaret öğrenmesi ve yapması için açılan “Ticaret Mektebi”, 1887’de “Resim ve Mimari Mektebi”, bağıcılığı geliştirmek için “Bağ ve Aşı Mektepleri” mesleki ve teknik eğitimdeki gelişmeleri göstermektedir. Ayrıca bu dönemde denizciliği, Yunan ve Ermeni kaptanların tekelinden kurtarmak için “Tüccar Kaptan Mektepleri”, “Aşiret Mektebi”, tiftik keçilerinin bakım ve ıslahı için “Çoban Mektebi”, kimsesiz çocuklara; telgrafçılık, demiryollarında kondüktör gibi meslek öğretmek amacıyla “Darülhayr-ı Âlî” gibi ilginç meslek okulları da açılmıştır (Akyüz, 2016, s. 239). Meşrutiyet döneminde polis, maliye, belediye, sıhhiye, orman memurları yetiştirmek için açılan okulların yanında var olan meslek okulları ve sanayi mektepleri de geliştirilmeye çalışılmıştır (Akyüz, 2016, s. 276). Cumhuriyet dönemiyle birlikte mesleki eğitim politika hâline gelmiş, 1960’lı yıllardan itibaren kalkınma planlarının büyük kısmında yer verilerek önemi ve güçlendirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. 1990’lı yıllara kadar etkinliğini sürdürmüş, 1998 yılında alınan katsayı kararı ile var olan talep azalmıştır. Mesleki eğitime azalan bu talebi tekrar artırmak amacıyla MEB birçok önemli projeyi hayata geçirmiş ve hibe programları ile de bu süreç desteklenmiştir (Bozgeyikli, 2019, s. 3). 2002-2007 yıllarında MEGEP “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi”, 2003-2007 yılları arasında MTEM “Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi”, 2008-2010 yılları arasında İKMEP “İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yolu ile Geliştirilmesi Projesi”, 2010-2015 yılları arasında UMEM “Uzmanlaşmış Meslek Edindirme Merkezleri Projesi”, 2012-2014 yılları arasında METEK-1 “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi”, 2012-2014 yılları arasında MESGEP “Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Projesi” gibi örneklendirilebilecek çeşitli ulusal, uluslararası, okul

projelerinin yanı sıra birçok hibe programı, özel sektör ve diğer kurumlar ile imzalanan protokolle mesleki eğitimin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, 2020). MEB'in 2015-2019 yılları için hazırlamış olduğu stratejik planda mesleki eğitimin niteliğinin artırılması için çeşitli adımlar planlanmaktadır. Bu planda meslek eğitiminde özel sektör ve kamu ortaklıklarına dikkat çekiliyor. Bu anlamda iş birliği protokolleri hayata geçirilerek; meslek lisesi, mesleki teknik okul sayılarının artırılması hedefleniyor. Özel sektörün mesleki eğitime katılması, mesleki eğitimde niteliği artırma fırsatı sunmaktadır. Mesleki eğitimin iş gücü piyasasından gelen taleplerle şekillenmesi, mesleki eğitim süreçlerinde büyük önem taşımaktadır. Özel sektör ile iletişimi sağlayacak kurumsal yapıların oluşturulması, staj ve iş yerlerinde edinilen öğrenci becerilerinin geliştirilmesi açısından, oluşturulacak bağların kuvvetlendirilmesi önem arz etmektedir. Ülkemizin orta vadede gelişmesi ve refah düzeyinin artmasının mesleki eğitimdeki insan gücüyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Dinçer, 2015, s. 50-53).

Günümüzde mesleki ve teknik eğitim, örgün ve yaygın eğitim kurumları ile gerçekleşmektedir. Örgün eğitimde “Mesleki ve Teknik”, “Çok Programlı Anadolu Liseleri” ve “Mesleki Eğitim Merkezleri” ile yaygın eğitim ise “Mesleki Açık Öğretim Liseleri” ile sürdürülmektedir. Eğitim durumları da okul türlerine göre farklılık arz etmektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla 2.552'si “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi”, 762'si “Çok Programlı Anadolu Lisesi” ve 322'si “Mesleki Eğitim Merkezi” olmak üzere toplam 3.636 meslek eğitimi veren kurum bulunmaktadır. “Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri”nde 54 alanda ve bu alanlar altındaki 199 dalda öğretim programı uygulanırken “Mesleki Eğitim Merkezleri”nde 27 alanda ve bu alanlar altındaki 142 dalda öğretim programı uygulanmaktadır (MEB, 2018c, s. 23-24).



Şekil 1. Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim süreci. Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı (2018c). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü*. http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iy_s_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf sayfasından erişilmiştir.

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim süreci Şekil 1. ile gösterilmiştir. Öğretilen programlar açısından “Anadolu Meslek Liseleri”nde 10 ay iş yeri eğitimi ile uygulama ağırlıklı bir eğitim verilmekte, “Anadolu Teknik Liseleri”nde ise 40 gün staj imkânı ile ve daha çok yükseköğretime yönelik akademik becerilerin desteklendiği bir eğitim verilmektedir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarından mezunlara; “alan ve dalda diploma”, “teknisyenlik unvanı”, “iş yeri açma belgesi” ve “Avrupa Becerileri Pasaportu” (EUROPASS), “usta öğreticilik belgesi” verilmektedir (MEB, 2018c, s. 31).

Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Mesleki Eğitimleri

Özel eğitim söz konusu olduğunda öncelikle akla zihinsel yetersizliği olan bireyler gelmektedir. Tarihi süreç incelendiğinde de ilk özel sınıfın zihin yetersizliği olan bireyler için 1896 yılında açıldığı görülmektedir. Zihinsel yetersizlik kavramına birçok tanım yapılmış, zaman içerisinde yapılan bu tanımlar tekrar gözden geçirilmiştir. Farklı disiplinlerin bir arada olmasından dolayı her disiplin kendi açısından yetersizliği tanımlamış ve tartışmasını yapmıştır. İlk zamanlarda tıpçılar bu bireyleri biyolojik ve tıbbi olarak değerlendirmişler sonrasında ise eğitimci ve psikologların bu duruma eleştirileriyle beraber, eğitsel içerikli farklı tanımlamalar da yapılmıştır (Heward, 2003). Zihin

yetersizliği 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır ve hâlihazırdaki zihinsel işlevlerde önemli sınırlılıklar göstermektedir. “Zihinsel işlevlerde normalaltı, bununla birlikte zihinsel işlevlerle alakalı uyumsal beceri alanlarının (öz bakım, ev hayatı, sosyal beceriler, toplum hizmetinden yararlanma, iletişim, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler gibi) iki veya daha çok sayıda sınırlılık göstermesi durumu” olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin eğitim programlarında bulunan becerilerin işlevsel olması onların topluma uyumunu kolaylaştıracaktır (Tekinarslan, 2019, s. 184).

Özel gereksinimi olan bireyleri eğitmek ve topluma kazandırmak engelli bireylere istihdam imkânları yaratmak, istihdam ve eğitimlerinin sağlanmasında farklı türlerde destek olmak eğitim sisteminin öncelikli amacı ve görevidir. Bu amaca ulaşmak için ise bu bireylerin belirlenerek uygun eğitim hizmetleriyle topluma kazandırılması gerekmektedir (Cavkaytar, 2019, s. 21). Geçmiş dönemlerde zihinsel engele sahip bireylerin eğitilemeyeceği yönünde olumsuz düşünceler mevcutken aslında gerekli ortam düzenlemeleri yapıldığında, bu bireylerin eğitilebileceği, iş ve meslek sahibi olabilecekleri gözlenmiştir. Gelişimsel yönde bu bireylerin diğer bireylerden farkı; bazı gelişim basamaklarına çıkamamaları, bazılarının ise akranlarından daha geç çıkmalarıdır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ÖERHGM], 2013, s. 132). Zihin yetersizliği olan bireyler hayatında hep başkasının desteklediği, öğrenemeyen kişiler olarak görülmüştür. Fakat son yıllardaki farkındalıkların artması ve tutumların değişmesiyle beraber bu bireyler de iş sahibi olmakta ve kendi başlarına yaşayabilmektedir (Tekinarslan, 2019, s. 157). İş hayatında yer almak için gerekli düzeyde becerileri olmayan engelli bireylerin, bilgi ve becerinin daha az kullanıldığı işlerde çalışması, bunun yanında var olan becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. İstihdamda bütünleştirme bu bireylerin yeteneklerini üretim için kullanmalarına fırsat sağlamaktadır (ÖERHGM, 2013, s. 25). Günümüzde engelli bireylerin iş ve meslek sahibi olması Türkiye’de engellilerin eğitimindeki önemli amaçlardan biri sayılmaktadır (Özbey & Diken, 2010).

MEB “Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü” engelli bireylerin mesleki eğitimini iyileştirmek adına 2015 yılında başlatılan “Özel Eğitimi İyileştirme Projesi” ile özel eğitimde mesleki eğitim veren okulların, fiziksel ihtiyaçlarını gidererek atölyeleri yenilemiş, donanımsal olarak çok iyi duruma gelen meslek okullarında öğrenci motivasyonlarını artırmış aynı zamanda mesleki eğitim veren okulların programlarını geliştirerek “Talim Terbiye Kurulu”nun onayıyla uygulamaya başlamıştır (ÖERHGM, 2017, s. 9). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin mesleki eğitimi açısından 2016 yılında özel eğitimde bulunan meslek liseleri, meslek okulları ve eğitim uygulama okullarının istihdamı, programı ve yasal yükümlülüklerinin değerlendirildiği “Özel Eğitimde Mesleki Eğitim Uygulamaları” başlıklı TAİEX çalıştay yapılmıştır. Bu çalışmaya, özel eğitimde mesleki eğitimi ilgilendiren kişi ve kuruluşlar paydaşlık ederek fikir alışverişinde bulunmuş, bilgi aktarımı sağlamışlardır. Toplantıda engelli bireylerin istihdamda sıkıntılar yaşadığı ifade edilerek, bölgesel iş birlikleriyle istihdam olanaklarının artırılması gerektiği belirtilmiştir. Bu anlamda öğretmenler ve yöneticilerin mesleki eğitim alan araştırmasında bulunması ve uygulanan programların tanıtılması yönünde görüşlerde bulunulmuştur (ÖERHGM, 2017, s. 10). Bununla birlikte 2017 yılında MEB ve İŞKUR arasında engelli bireylerin mesleki eğitim sonrasında istihdamının kolaylaştırılması için iş birliği protokolü imzalanarak bu kapsamda öğrencilere iş ve meslek danışmanlığı hizmeti sunulmuş, engelli öğrencilerin çalışabileceği işlere yönlendirilmesi konusunda destek sağlanmıştır. Engellilerin mesleki eğitim aldıkları okullarda istihdama yönelik mevcut durum araştırılması yapılmış, toplamda 1420 öğretmen ve yönetici katılım sağlamıştır. Engellilerin mesleki eğitimi kapsamında “Mesleki Yeterlilik Kurumu” ile engelli bireylerin mesleki yeterliliklerini belirlemede, standartların oluşturulması için çalışmaların devam ettiği ifade edilmektedir (ÖERHGM, 2017, s. 11).

Mesleki eğitimin temel amacı istihdamdır. Engelli bireylerin mesleki eğitimlerinde istihdama yönelik; kendi yeteneklerine göre meslek seçimine yönlendirilmeleri, seçilen mesleklerin gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Fakat iş ve meslek okullarında eğitimini tamamlayan engelli bireylere, eğitimini aldığı alanlarda

istihdam sağlanamamakta, işverenlerin engelli çalışanlarla ilgili bazı tereddütleri bulunmakta, işverenlerin yasal yükümlülükleri takip edilmemekte, mezunların büyük kısmı işe yerleşememektedir (ÖERHGM, 2013, s. 108).

Türkiye’de engellilerin mesleki eğitimi ile ilgili güncel mevzuatta şu ibareler yer almaktadır:

“Engellilerin meslek seçebilmesi ve bu alanda eğitim alabilmesi için gerekli tedbirler alınır”

“Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığınca yapılan iş ve meslek analizleri doğrultusunda engelliler için Millî Eğitim Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığınca mesleki rehabilitasyon, rehabilitasyon ve eğitim programları geliştirilir”

“Engellilerin mesleki rehabilitasyon ve rehabilitasyon hizmetleri, kamu kurum ve kuruluşları ile belediyeler ve diğer gerçek veya tüzel kişiler tarafından da gerçekleştirilebilir”

“Bu maddeye ilişkin usul ve esaslar, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığınca müştereken çıkarılan yönetmelikle belirlenir” (Engelliler Hakkında Kanun, Ek: 2014-6518/71 md.).

“Engellilerin iş gücü piyasası ve çalışma ortamında sürdürülebilir istihdamı için kendi işini kurmaya rehberlik ve mesleki danışmanlık hizmetlerinin geliştirilmesi de dâhil olmak üzere gerekli tedbirler alınır”

“İşe başvuru, alım, önerilen çalışma süreleri ve şartları ile istihdamın sürekliliği, kariyer gelişimi, sağlıklı ve güvenli çalışma koşulları dâhil olmak üzere istihdama ilişkin hiçbir hususta engelliliğe dayalı ayrımcı uygulamalarda bulunulamaz”

“Çalışan engellilerin aleyhinde sonuç doğuracak şekilde, engelinden dolayı diğer kişilerden farklı muamelede bulunulamaz”

“Çalışan veya iş başvurusunda bulunan engellilerin karşılaşılabileceği engel ve güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik istihdam süreçlerindeki önlemlerin alınması ve engellilerin çalıştığı iş yerlerinde makul düzenlemelerin, bu konuda görev, yetki ve sorumluluğu bulunan kurum ve kuruluşlar ile işverenler tarafından yapılması zorunludur”

“Engellilik durumları sebebiyle iş gücü piyasasına kazandırılmaları güç olan engellilerin istihdam edildiği korumalı işyerlerinin statüsü ve bu işyerleriyle ilgili usul ve esaslar Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Maliye Bakanlığı ve Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığınca müştereken çıkarılan yönetmelikle düzenlenir” (Engelliler Hakkında Kanun, Ek: 2014-6518/72 md.).

İlgili kanun maddelerinden de anlaşılabileceği üzere engelli bireylerin mesleki eğitim, iş ve istihdam konuları kanunla güvence altına alınmış bu noktalarda gerekli kolaylıkların sağlanması yönünde kararlar belirtilmiştir. Uygulanmasında sorumluluğu bulunan tüm kişi

ve kuruluşların gerekli çalışmaları yapması belirtilmiştir. Bunun yanında 5520 sayılı kanuna eklenen:

“Engelliler Hakkında Kanuna göre kurulan korumalı işyerlerinde istihdam edilen ve iş gücü piyasasına kazandırılmaları güç olan zihinsel veya ruhsal engelli çalışanlar için diğer kişi ve kurumlarca karşılanan tutar dâhil yapılan ücret ödemelerinin yıllık brüt tutarının % 100’ü oranında korumalı işyeri indirimi (İndirim, her bir engelli çalışan için azami beş yıl süre ile uygulanır ve yıllık olarak indirilecek tutar, her bir engelli çalışan için asgari ücretin yıllık brüt tutarının % 150’sini aşamaz.). Bu bentte yer alan oranı, engellilik derecelerine göre %150’ye kadar artırmaya veya tekrar kanuni oranına indirmeye Bakanlar Kurulu; bendin uygulamasına ilişkin usul ve esasları belirlemeye Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının görüşünü alarak Maliye Bakanlığı yetkilidir” (Kurumlar Vergisi Kanunu, Ek: 2014-6518/83 md.).

Maddesiyle engellilerin mesleki eğitime destek sağlanarak; bünyesinde engelli personel çalıştıran iş yeri ve işverenlerin vergilendirilmelerinde belirtilen oranlarda indirimden faydalanacakları ifade edilmektedir.

Ülkemizde engellilere yönelik farklı tür ve kademelerde okullar bulunmaktadır. MEB’in zihinsel engellilere yönelik mesleki eğitim veren örgün ortaöğretim kurumları ise; “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nde ifade edildiği üzere, “Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)” ve “Özel Eğitim Meslek Okulları” olarak belirtilmektedir (MEB, 2018b).

Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)

“Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nde (2018) belirtildiği üzere:

“Özel eğitim uygulama okulunda (II. kademe) veya bu okulun programını uygulayan özel eğitim sınıfında eğitimini tamamlayan öğrenciler ile ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumdaki orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile orta veya ağır düzeyde otizmi olan öğrencilere gündüzlü özel eğitim uygulama okulu (III. kademe) açılır” (md.32).

Bu bağlamda “Özel Eğitim Uygulama Okulları (III. Kademe)”nın, orta-ağır derecede zihin yetersizliği veya otizmi bulunan bireylerin ortaöğretim kademesinde mesleki eğitimlerini sürdürmek amacıyla açılan okullar olduğu ifade edilebilir. İlgili yönetmelikte bu okullarda

eğitim öğretimin devam ettirilmesinde göz önünde bulundurulacak maddeler ise şu şekilde ifade edilmiştir;

- a) “Bakanlıkça hazırlanan özel eğitim programı uygulanır”
- b) “Programda yer alan iş becerilerine yönelik kazanımlara ilişkin uygulamalar derslikte ve uygulama sınıfında yürütülür”
- c) “Orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile orta veya ağır otizmi olan öğrenciler ayrı şubelerde eğitim görürler. Sınıfların mevcutları en fazla; zihinsel yetersizliği olanlar için 8, otizmi olan öğrenciler için 4 öğrenciden oluşur. Uygulama sınıflarında grup sayılarının oluşturulmasında sınıf mevcutları esas alınır”
- ç) “Dersler özel eğitim öğretmeni tarafından okutulur. Ancak görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi alanlarına ilişkin dersler, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile iş becerilerine yönelik dersler ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulur. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere özel eğitim öğretmeni de ders işlenişine destek vermek üzere katılır”
- d) “Bir ders saati süresi 40 dakika olup ders saati ve derslerin dağılımı haftalık ders çizelgesine göre uygulanır”
- e) “Dönem sonlarında öğrencilere karne ve bireysel gelişim raporu verilir. Öğrencilere mezun olduklarında Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe) Diploması düzenlenir. Bu diploma, özel eğitim uygulama okulu mezunu olan bireylere yükseköğretime devam etme ve bağımsız iş yeri açma hakkı sağlamaz. Ancak bireylerin kamuda bir işte istihdam edilmesi durumunda bu diploma bireylerin meslek lisesi mezunlarına tanınan özlük haklarından yararlanmalarını sağlar” (MEB, 2018b, md.32).

“Özel Eğitim Uygulama Okulları”nda uygulanmak üzere işe konulmuş, “orta-ağır zihinsel yetersizlik veya otizmlili öğrenciler” için geliştirilen programlar, öğrencilerin toplumsal hayatını kolaylaştıracak bilgi ve becerilerin öğretimi, iletişim ve sosyal yönden gelişmelerini sağlayacak günlük yaşam, öz bakım becerileri ve akademik becerilerin geliştirilmesi amacıyla bütünsel bir bakış açısı içermektedir. Bu anlamda programlar yalnızca bilgi aktarımından ziyade bireysel farklılıkları göz önüne alarak beceri öğretimini de hedefler. Programlarda sarmal bir yaklaşımın yanı sıra bütünsel ve tek seferde öğrenilmesi hedeflenen çıktılarda bulunmaktadır. Sonuç olarak; önceki bilgilerle ilişkili kalıcı ve anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için toplumsal yaşam değerleri, bilgi ve beceri etrafında bütünsellik arz eden öğretim programları uygulanmaktadır (MEB, 2018d, s. 5). “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları”, “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” ve

“Özel Eğitimin Temel İlkeleri” göz önünde bulundurularak hazırlanan üçüncü kademe öğretim programıyla; birinci ve ikinci kademedeki kazanımların ilerletilmesi, her yönüyle topluma uyabilen, toplumsal yaşamda bağımsız bireylerin yetiştirilmesi, yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe hazır, üretime katkı sunan bireyler olarak hayata adaptasyonu amaçlanmaktadır (MEB, 2018d, s. 5).

“Özel Eğitim Uygulama Okulları”nda dersler, programlarda ifade edildiği şekliyle ve her öğrenciye bireysel eğitim programları yapılarak işlenmektedir. Bireysel eğitim programı, “özel gereksinimli öğrencinin zihinsel, duygusal, sosyal, dil ve iletişim alanlarında yapabildiklerini dikkate alarak, kazandırılacak davranışların neler olduğu, bu davranışların nerede, nasıl, kimler tarafından, hangi yöntemlerle ve ne kadar sürede kazandırılacağını belirten, gerekli destek eğitim hizmetlerini içeren, içinde ailenin de yer aldığı bir ekibin hazırladığı yazılı programdır” (Kargın, 2019, s. 72).

Derslerin işlenişinde gerekli olan diğer bir unsurda ders çizelgeleridir. “Özel Eğitim Uygulama Okulları”na ait haftalık ders çizelgesi Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Özel Eğitim Uygulama Okulu Haftalık Ders Çizelgesi

Dersler	Sınıflar			
	9	10	11	12
Matematik	2	2	2	2
Türkçe	2	2	2	2
Bağımsız Yaşam Becerileri	3	3	3	3
İletişim ve Sosyal Beceriler	3	3	3	3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	1	1	1
Beslenme, Sağlık ve Güvenlik	5	5	5	5
Görsel Sanatlar	1	1	1	1
Müzik ve Oyun	2	2	2	2
İş ve Beceri Uygulamaları	8	8	8	8
Spor ve Fiziki Etkinlikler	3	3	3	3
Toplam Ders Saati	30	30	30	30

Kaynak: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2020, *Ortaöğretim haftalık ders çizelgeleri*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ortaogretim-haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/670> sayfasından erişilmiştir.

Ders programında görüldüğü üzere “Özel Eğitim Uygulama Okulları”nda haftalık 30 ders saati vardır. 8 ders saati “İş ve Beceri Uygulamaları” olmak üzere, diğer 22 ders saatinde de çizelgede görülen dersler işlenmektedir.

Ülkemizde orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği ve otizmi bulunan öğrencilere mesleki eğitim vermek için açılan “Özel Eğitim İş Uygulama Merkezleri (III. Kademe)”nde, “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nin 2018 yılında değiştirilmesiyle birlikte “Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)” olarak isim değişikliğine gidilmiştir. Aşağıdaki tabloda 2014-2019 yılları arasında bu okullardaki öğrenci, öğretmen, derslik ve toplam okul sayıları verilmiştir.

Tablo 2

2014-2019 Yılları Arası Özel Eğitim Uygulama Okulları ve Bu Kurumlarda Bulunan Öğrenci, Öğretmen, Derslik Sayıları

YIL	Okul Türleri (Type of school)	Okul/ Kurum School/ Institution	Öğrenci Sayısı Number of Students			Öğretmen Sayısı Number of Teachers			Derslik Classroom
			Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	Toplam Total	Erkek Male	Kadın Female	
2018- 2019	Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)	272	11 436	7 468	3 968	3 322	1 501	1 821	1695
2017- 2018	Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)	256	10 911	7 095	3 816	2 828	1 203	1 625	1765
2016- 2017	Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (III. Kademe)	242	10509	6510	3549	2511	1063	1448	1499
2015- 2016	Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (III. Kademe)	214	10257	6774	3483	2060	928	1132	1414
2014- 2015	Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (III. Kademe)	207	8053	5329	2724	1814	833	981	1075

Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB örgün eğitim istatistikleri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde;

- 2014-2019 yılları arasında kurum, öğrenci ve öğretmen sayılarında düzenli bir artış olduğu görülmektedir.
- 2014-2018 yılları arasında derslik sayısı düzenli olarak artarken 2018-2019 yılları arasında derslik azalma meydana gelmiştir.

- Sayısal ve oransal olarak öğrenci sayısındaki en çok artışın 2015-2016 yılları arasında gerçekleştiği dikkat çekmektedir.

Tablo genel olarak değerlendirildiğinde; Millî Eğitim Bakanlığı'nın "Özel Eğitim Uygulama Okulları"nı geliştirmek ve yaygınlaştırmak amacıyla; yeni okullar açma, derslik sayılarının ve bu kurumlarda görev yapan öğretmen sayılarının artırılması gibi faaliyetlerle, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yeni imkânlar oluşturduğu ifade edilebilir.

Özel Eğitim Meslek Okulu (Zihinsel Engelliler III. Kademe)

"Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"nde (2018) belirtildiği üzere;

"İlköğretim programlarını tamamlayan; genel veya mesleki ve teknik ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumdaki hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve hafif düzeyde otizmi olan öğrenciler ile görme veya işitme yetersizliği olan öğrenciler için iş ve mesleğe yönelik bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla gündüzlü özel eğitim meslek okulları açılır" (md.32).

Bu bağlamda "Özel Eğitim Meslek Okulları"nın, hafif derecede zihin yetersizliği veya otizmi bulunan bireylerin yanı sıra görme ya da işitme yetersizliği olan bireylerin ortaöğretim kademesinde mesleki eğitimlerinin sürdürmek amacıyla açılan okullar olduğu ifade edilebilir. İlgili yönetmelikte bu okullarda eğitim öğretimin devam ettirilmesinde göz önünde bulundurulacak hususlardan bazıları şu şekilde ifade edilmiştir:

- a) "Okullarda akademik bilgi ve becerileri içeren özel eğitim programı ile meslek alanları ve dallarına yönelik mesleki eğitim programı uygulanır"
- b) "Görme veya işitme yetersizliği olan öğrenciler için ayrı okullar açılır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile hafif düzeyde otizmi olan öğrenciler aynı okulda ayrı şubelerde eğitim görürler. Sınıf mevcutları en fazla; otizm olan bireyler için 4, diğer engel türleri için 10 öğrenciden oluşur. Atölye ve laboratuvarlarda okutulan uygulamalı meslek derslerinde grup sayılarının oluşturulmasında sınıf mevcutları esas alınır"
- c) "Dersler özel eğitim öğretmeni tarafından okutulur. Ancak din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi alanlarına ilişkin dersler ile meslek dersleri ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulur. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere özel eğitim öğretmeni de ders işlenişine destek vermek üzere katılır"
- ç) "BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda öğrenciler için 9 uncu sınıfın sonunda alan ve dal seçimi yapılır"

d) “İl istihdam ve mesleki eğitim kurulunca 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu kapsamına alınan meslek alan ve dallarında öğrenim gören öğrencilerin 12 nci sınıfta işletmelerde mesleki eğitim görmeleri esastır. İl istihdam ve mesleki eğitim kurulu kararıyla ilgili alan ve dalın modüler eğitim programlarını uygulamaya elverişli eğitim birimi bulunan işletmelere, 11 inci sınıf öğrencileri de mesleki eğitim için gönderilebilir”

e) “İşletmelerde mesleki eğitime devam edemeyen öğrenciler teorik ve uygulamalı eğitimlerini programlar temel alınarak okulda sürdürürler”

f) “Dönem sonlarında öğrencilere karne verilir. Öğrencilere mezun olduklarında Özel Eğitim Meslek Okulu Diploması düzenlenir. Bu diploma, özel eğitim meslek okulu mezunu olan bireylere yükseköğretime devam etme ve bağımsız iş yeri açma hakkı sağlamaz. Ancak, bireylerin kamuda bir işte istihdam edilmesi durumunda bu diploma bireylerin meslek lisesi mezunlarına tanınan özlük haklarından yararlanmalarını sağlar” (MEB, 2018b, md.32).

“Özel Eğitim Meslek Okulu” programlarında zihin engeli ve otizmi bulunan bireylerin başkalarına ihtiyaç duymadan hayatlarına devam edebilmeleri, toplumla bütünleşmelerine katkı sunacak programların uygulanması önemlidir. Bu kapsamda onları iş ve mesleğe hazırlayacak programlara gereksinim duyulmuş ve programlar bu şekilde hazırlanmıştır. Programların içerikleri belirlenirken; sektörel araştırmalar, iş gücü piyasasının beklentileri ve öğrencilerin özellikleri göz önüne alınmıştır. Hazırlanan bu programlar ile meslek okullarındaki eğitimin standartlaşması sağlanarak engelli bireylere katkı sunması amaçlanmıştır (ÖERHGM, 2018, s. 1). Programda farklı modüller bir araya gelmektedir. 9. sınıfta öğrencinin, meslek alanları hakkında bilgi sahibi olma ve yeteneklerine göre ilgili olduğu alana yönlendirilebileceği becerileri kapsamaktadır. 10, 11 ve 12. sınıflarda ise yönlendirilen alanın yeterliliklerini kazandırmayı amaçlayan modüllere yer verilmiştir (ÖERHGM, 2018, s. 3). Öğrencinin bireysel eğitim programı ile birlikte uygulanabilen modüller, esnek ve yeniliklere açık olması sebebiyle tercih edilmiştir. MEB tarafından hazırlanan modüller 18 alana (El sanatları, yiyecek içecek hizmetleri, tarım, konaklama, güzellik saç bakımı gibi) ait programları kapsamaktadır (ÖERHGM, 2018, s. 5).

Akademik becerilere yönelik “Türkçe, Sosyal Hayat, Matematik, Din Kültürü, Kişisel ve Mesleki Gelişim” dersi öğretim programları 4 yıl içerisinde işlenecek şekilde planlanmıştır. “Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi” dersi öğretim programları ise

hazırlık sınıfında olan ve 1, 2, ve 3. sınıf öğrencilerine uygun olacak bir hâlde düzenlenmiştir (MEB, 2018d).

Derslerin işlenişinde gerekli olan diğer bir unsurda ders çizelgeleridir. “Özel Eğitim Uygulama Okulları”na ait haftalık ders çizelgesi Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Özel Eğitim Meslek Okulu Haftalık Ders Çizelgesi

Dersler	Sınıflar			
	9	10	11	12
Türkçe	3	3	3	3
Matematik	2	2	2	2
Sosyal Hayat	2	2	2	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	1	1	1
Müzik	2	2	1	1
Görsel Sanatlar	2	2	1	1
Beden Eğitimi	2	2	1	1
Sosyal Kültürel ve Sportif Faaliyetler	-	-	3	3
İş Eğitimi ve Meslek Ahlakı	15	15	15	15
Toplam Ders Saati	30	30	30	30

Kaynak: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2020, *Ortaöğretim haftalık ders çizelgeleri*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ortaogretim-haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/670> sayfasından erişilmiştir

Ders programında görüldüğü üzere “Özel Eğitim Meslek Okulları”nda haftalık 30 ders saati vardır. 15 ders saati “İş Eğitimi ve Meslek Ahlakı” olmak üzere, diğer 15 ders saatinde de çizelgede görülen dersler işlenmektedir.

02.09.2020 tarihinde güncellenen ders programına göre; Müzik, görsel sanatlar, beden eğitimi dersinin ders saati 9 ve 10. sınıflarda 1 ders saati artırılmış, kişisel ve mesleki gelişim dersi programdan çıkarılmış, önceki programda 2 saat sosyal kültüre sportif faaliyetler dersi ise 9 ve 10. sınıflarda kaldırılarak 11 ve 12. sınıflarda 3 saate çıkarılmıştır. Toplam ders saatinde ise herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Ülkemizde hafif düzeyde zihin yetersizliği ve otizmi bulunan öğrencilere mesleki eğitim vermek için açılan “Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezleri (Zihin Engelliler III. Kademe)”nde, “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nin 2018 yılında değiştirilmesiyle birlikte “Özel Eğitim Meslek Okulu (Zihinsel Engelliler III. Kademe)” olarak isim

değişikliğine gidilmiştir. Tablo 4’te 2014-2019 yılları arasında bu okullardaki öğrenci, öğretmen, derslik ve toplam kurum sayıları verilmiştir.

Tablo 4

2014-2019 Yılları Arası Özel Eğitim Meslek Okulları ve Bu Kurumlarda Bulunan Öğrenci, Öğretmen, Derslik Sayıları

YIL	Okul Türleri (Type of school)	Okul/ Kurum School/ Institution	Toplam Total	Öğrenci Sayısı Number of Students		Toplam Total	Öğretmen Sayısı Number of Teachers		Derslik Classroom
				Erkek Male	Kadın Female		Erkek Male	Kadın Female	
2018- 2019	Özel Eğitim Meslek Okulu(Zihinsel Engelliler-III. Kademe)	147	12 629	8 140	4 489	3 001	1 384	1 617	1313
2017- 2018	Özel Eğitim Meslek Okulu (Zihinsel Engelliler-III. Kademe)	147	12 506	8 107	4 399	2 870	1 307	1 563	1198
2016- 2017	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Zihinsel Engelliler-III. Kademe)	143	12307	8024	4283	2575	1134	1441	1099
2015- 2016	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Zihinsel Engelliler-III. Kademe)	130	14317	9028	5289	2172	973	1199	950
2014- 2015	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Zihinsel Engelliler-III. Kademe)	122	10544	6945	3599	2055	933	1122	841

Kaynak: Muhtelif yıllarda yayınlanan MEB örgün eğitim istatistikleri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde;

- 2014-2019 yılları arasında öğretmen ve derslik sayılarında düzenli bir artış olduğu görülmektedir.
- 2017-2018 ve 2018-2019 yılları arasında “Özel Eğitim Meslek Okulu” sayısı aynı kalmış, diğer yıllardan günümüze kadar kurum sayısı sürekli bir artış göstermiştir.
- “Özel Eğitim Meslek Okulları”ndaki öğrenci sayısının en fazla olduğu yıl 2015-2016 olarak dikkat çekmektedir. Sayısal ve oransal olarak bakıldığında öğrenci sayısında en çok artış bu yıllar arasında gerçekleşmiştir. Artış gerçekleştikten hemen sonraki 2016-2017 yılları arasında ise sayısal ve oransal olarak ilk ve tek azalma görülmektedir.

- “... Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile hafif düzeyde otizmi olan öğrenciler aynı okulda ayrı şubelerde eğitim görürler. Sınıf mevcutları en fazla; otizm olan bireyler için 4, diğer engel türleri için 10 öğrenciden oluşur”(MEB, 2018b). Derslik başına bir şube olduğu varsayılırsa; derslik başına düşen ortalama öğrenci sayılarına göre, yönetmeliğin belirttiği sınıf mevcutlarına ulaşılmaya çalışıldığı ifade edilebilir.

Tablo genel olarak değerlendirildiğinde; özel eğitim meslek okulları kurum sayılarının, derslik sayılarının ve bu kurumlarda görev yapan öğretmen sayılarının artması gibi fiziki imkânların her geçen iyileştirilerek devam edilmesi, özel eğitime verilen önemin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Bu düşünceyi destekler nitelikte, Millî Eğitim Bakanlığı’nın bir basın açıklaması paylaştığı da görülmektedir. Açıklamaya göre 81 şehirde olması hedeflenen meslek okulları, 2020 ocak ayı itibarıyla 10 şehirde daha açılarak hizmet vermeye başladı. Son açılan okullarla birlikte güncel meslek okulu sayısı 161’e çıkarıldı. Engelli bireylerin istihdamı noktasında meslek okullarının önemini belirten Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk “Özel eğitim öğrencilerimize sunduğumuz mesleki eğitim imkânlarını artırmak istiyoruz. Mevcut okullarımıza ilaveten özellikle büyük şehirlerimizde ihtiyaç duyulan bölgelerde de yeni özel eğitim meslek okulları açabilmek için çalışmalarımız devam ediyor” ifadelerini kullanmıştır (Eğitim, 2020).

Örgütsel Bağlılık

Toplumun bir gereği olan bağlılık, eski söyleşiyle sadakat; sadık olmayı anlatır. Toplumsal hissiyatın duygusal olarak bir anlatım biçimidir. Bağlılık gösterme; bir düşünceye, bir kuruma ya da bir kişiye olan yükümlülüklerimizi yerine getirme olarak ifade edilebilmektedir (Ergun, 1975, s. 98). Örgütsel bağlılık yeni bir konu olmayıp, 1950’li yıllardan bugüne kadar araştırmacıların dikkatini çeken üzerinde birçok araştırma yapılmış bir konudur. İlk olarak Whyte tarafından incelenmiş, Porter’ın 1974’te geliştirdiği “Örgüte

Bağlılık Ölçeği” ile ölçümlenmeye çalışılmıştır. O yıllardan günümüze kadar, örgütsel bağlılığın önemi, bağlılığı etkileyen faktörler gibi konular üzerinde durularak günümüzde de güncelliğini ve önemini koruyarak araştırmacıların çalıştıkları bir konu olarak yer almaktadır (Bakan, 2018, s. 41). Ülkemizde yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılık “organizational commitment” temelde iki şekilde kullanılmıştır. Buna göre bazı araştırmacılar örgütsel bağlılık; bazıları ise örgütsel adanmışlık olarak tanımlamışlardır. Örgütsel bağlılığın; örgütsel adanmışlığa göre daha genel bir kavram olduğu ifade edilmektedir (Balay, 2014, s. 16). 1956 yılından günümüze kadar yapılan araştırmalar, örgütsel bağlılık ile ilgili olarak “protestan iş etiği”, “mesleğe önem verme”, “işe sarılma” gibi 25’in üzerinde farklı kavram olduğunu göstermektedir. Bu nedenle örgütsel bağlılık literatürü bu konuyla ilgili olarak çok farklı tanımlamaların ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Balay, 2014, s. 17). Örgütsel bağlılık kavramının üzerinde tam anlamıyla bir uzlaşma sağlanamamasının bir sebebi de sosyal psikoloji, örgütsel davranış, örgütsel psikoloji gibi farklı disiplinlerde, farklı bakış açılarıyla çalışan araştırmacılar, kendi perspektiflerinden konuyu ele alarak değerlendirdiği için çok çeşitli tanımlamalar yapmışlardır (Bakan, 2018, s. 7).

Alan yazında yer verilen bazı tanımlamalar şunlardır:

- “Örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların toplamıdır” (Wiener, 1982, s. 418).
- “İşgörenin örgütte kalma ve onun için çaba gösterme arzusu ile örgütün amaç ve değerlerini benimsemesidir” (Morrow, 1983, s. 491).
- “İşgörenin iş yerine psikolojik olarak bağlanmasıdır” (Becker, Billings, Eveleth & Gilbert, 1996, s. 464).

Temel olarak örgütsel bağlılıkta iki önemli unsur olan “sadakat” ve “örgütte kalma eğilimleri” dikkat çekmektedir. Sadakat, görev ve sorumluluk duygularına dayandırılırken; örgütte kalma eğilimi ise duyuşsal bir yakınlığı ve örgüt içerisinde kalma niyeti olarak açıklanmaktadır (Mueller, Wallace & Price, 1992). Meyer ve Allen farklı tanımlamaların

üç grupta toplanabileceğini ifade etmişlerdir. Buna göre bağlılığı; “örgüte karşı duygusal bir yönelim”, “örgütten ayrılmanın getireceği maliyetin farkında olma” ve “örgütte kalmayı sağlayan manevi mecburiyet” olarak belirtmişlerdir (Meyer & Allen’dan aktaran Doğan, 2013, s. 66). Örgütsel bağlılığı tek boyutlu değerlendirilmesinden ziyade çok boyutlu bir yapıyla ele alıp inceleyen, örgütsel bağlılık literatürünün bilinen araştırmacılarından Allen ve Meyer, örgütsel bağlılığın literatürde daha yaygın olan şekliyle, çok boyutlu ele alınması gerektiği görüşünü benimsemişlerdir (Bakan, 2018, s. 12).

Küresel rekabetin artması, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler şirketlerin örgütlenmelerinde de yeni yaklaşımları beraberinde getirmektedir. Makineleşmenin arttığı bu dönemde artık ne işverenler ne de işgörenlerin arasındaki bağların eskisi gibi olmadığı, fakat bu duruma rağmen örgütsel bağlılıkla ilgili çalışmaların hâlâ önemini koruduğu belirtilmektedir (Meyer & Allen’dan aktaran Doğan, 2013, s. 68). Örgütsel bağlılık kavramının önemini yitirmemesinde ilk olarak; örgütlerin sayısal anlamda küçülmesi, az sayıda kalan işgörenin sorumluluklarının artması ve çalışanların daha önemli bir hâl alması nedeniyle, işgörene güven duymak gerekmekte bu ise ancak bağlılıkla birlikte sağlanabilmektedir. İkinci olarak; işverenlerin dış kaynaktan beslenmesi, şirket dışındaki çalışanların bağlılığını önemli hâle getirmektedir. Son olarak ise; bağlılığın tersi olan “yabancılaşma” örgütlerde istenilmeyen bir durumdur. Örgüte yabancılaşan işgören yeteneklerini ve enerjisini başka alanlara yöeltebilir, bu durum ise şirketler ve işverenler açısından zorlayıcı bir etken olabilmektedir. Tüm bunlar bir arada düşünüldüğünde, eskiden olduğu gibi bağlılık önemli ve güncel bir yere sahip olacaktır (Doğan, 2013, s. 69). İş yaşamındaki rekabetçi ortamın koşulları; işgörenler için daha esnek, öğrenme odaklı, uyumlu ve üretken bireyler olmayı da gerektirmektedir. Var olan niteliklerini ve enerjisini bulunduğu örgütün başarısı için harcayan çalışanlar tercih edilmekte fakat bu çalışanların beklentileri, yöneticileri tarafından çok önemsenmemektedir. Bu tür davranışlar da çalışanlarda stres ve tükenmişliğe yol açmaktadır (Ulrich, 1998, s. 18).

İş yaşamıyla birlikte, eğitimde de yeterli bir hâle gelebilmek; sadece maddi ve dış faktörlerin iyileştirilmesiyle başarılabilir bir durum olmadığından, eğitim işgörenlerinin örgütlerine bağlayıcı psikolojik etkenler oluşturulması, eğitimde başarıya ulaşılması yönünden önem arz etmektedir (Balay, 2014, s. 10). Türkiye’de eğitim sisteminin, niceliksel olarak geliştirilen toplumun değişen beklentilerini karşılayabilmesi için, niteliksel olarak da güçlenmesi gerekmektedir. Bu anlamda eğitim yöneticileri nitelikle beraber kaliteyi artıracak değişimleri süreç içerisinde planlamalı ve uygulamaya geçirmek durumundadırlar (Karip, 1996, s. 245).

Örgütsel Bağlılığın Boyutları

Meyer ve Allen, örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalarda araştırmacıların daha çok duygusal bağlılığa odaklandıklarını, bunun gerekçesi olarak; çok boyutlu bağlılık modellerinin ölçümlenmesine son zamanlarda başlanmış olması ve örgütsel açıdan duygusal bağlılığın işgörenler üzerindeki etkisinin daha fazla olduğunu düşünülmesinin, etkili olduğunu ifade etmektedir. Fakat Meyer ve Allen, bunlarla birlikte devam ve normatif bağlılık türlerinin de etkilendiği görüşünü belirtmişlerdir (Meyer & Allen’dan aktaran Bakan, 2018, s. 114).



Şekil 2. İnsan kaynakları yönetimi ve bağlılık. Kaynak: Meyer & Allen’dan aktaran Bakan, 2018, *Örgütsel stratejilerin temeli örgütsel bağlılık*. Ankara: Gazi.

Meyer ve Allen'ın geliştirdiği modelde örgütsel bağlılık üç ayrı boyutta ele alınmıştır. Bunlar; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıktır. Bu üç boyutun temel görüşü, örgütsel bağlılığın, işğörenlerle örgüt ilişkilerini tanımlamada psikolojik bir yapıya, örgüt üyeliğini devam ettirme ya da devam ettirmeme kararını verecek niteliklere sahip olduğuudur (Uygur, 2015, s. 20). Bu çalışmada da genel kabul gören bu boyutlara yer verilecektir.

Duygusal Bağlılık

Duygusal bağlılık, işğörenlerin; örgütlerine olan duygusal ilgisini, örgütlerinin sorunlarıyla ilgilenmesini ve kendini tanımlarken örgütüne yer vermesini ifade eder. Duygusal bağlılığı güçlü olan işğörenler istedikleri için örgütlerinde kalmaya devam ederler (Meyer & Allen, 1991, s. 62). İşğörenlerin performanslarının yükselmesinde etkili olan özelliklerden biri olan duygusal bağlılıkta; işğörenler, çalıştıkları örgütlere severek ve isteyerek bağlanırlar. Bu bağlanmada herhangi bir zorunluluk bulunmaz, gönüllü olarak gerçekteşirilen bir bağlanma olduğu için, işğören performansı için de gerekli ve önem arz etmektedir (Akdemir & Duman, 2016). İşğörenler bulundukları örgütte kendilerine değer verildiğini düşünüyor ve kendilerini değerli hissediyorlarsa bu durum onların bulundukları örgüte olan duygusal bağlılıklarını olumlu olarak etkilemektedir (Bakan, 2018, s. 115). Örneğin; işğörenlere örgüt içerisinde yükselme olanakları sunabilecek bir eğitim verilmesi, işğörenler üzerinde kendilerine değer verildiği hissi uyandırarak, örgüte olan duygusal bağlılıklarını artıracaktır (Bakan, 2018, s. 116). Bir çalışanın duygusal bağlılığı, örgütle olan bütünleşmesini sağlar. Duygusal bağlılıkta örgütte kalma sebebi örgütün amaçlarıyla özdeşleşme sayesinde gerçekteşir. Güçlü duygusal bağlılığı olan çalışanlar herhangi bir gereksinim duydukları için değil, bunu kendileri istedikleri için örgütte bulunmaya devam ederler (Balay, 2014, s. 27).

Devam Bağılılığı

Devam bağılılığı içinde bulunulan örgütten ayrılmanın yükleyeceği maliyetin farkında olmayı ifade etmektedir. Örgütte aralarında devam bağılılığı bulunan işgörenler ihtiyaçları olduğu için örgütte bulunmaktadır (Meyer & Allen, 1991, s. 62-63). Çalışanlar bulundukları örgütte maddi ve manevi yönden sahip olduğu kazanımları, farklı bir örgüte geçmeleri durumunda elde edemeyeceklerse; bulundukları örgütten transfer olmanın bedelinin yüksek olduğunun farkına varırlar ve örgütte kalma yönünde karar vererek devam bağılılıkları olumlu olarak etkilenir. Örneğin; bulunduğu örgütte yaptığı işlere göre sağladığı ücreti ve özlük haklarının, farklı bir örgütte kendisine sunulmayacağını bilen bir işgören, örgütünde kalarak devam bağılılığını artıracaktır (Bakan, 2018, s. 116). Devam bağılılığı örgütten ayrılmanın maliyetini göze alıp kabullenmektir. Bu yaklaşım, örgütsel bağılılığı ödül ve maliyet yönünden irdelemektedir. Burada belirtilen öge, pazarlık ve örgütle birey ilişkilerinin değişebilir olmasıdır. Özetle bağlanan açısından, maliyete göre daha fazla ödülün alınması bağılılığı artırmaktadır (Balay, 2014, s. 28).

Normatif Bağılılık

Normatif bağılılık örgüt içerisinde bulunma konusunda işgörenlerde zorunluluk duygusu oluşturur, normatif bağılılığı yüksek düzeyde olan işgörenler, örgüt içerisinde kalmalarının bir gereklilik olduğu duygusuna sahiptirler (Meyer & Allen, 1991, s. 62-63).

Çalışanlar bulundukları örgütün kendilerine yönelik yatırımlar yaptığını, fırsatlar sunduğunu algılasa örgütlerine olan bu yatırımların karşılığını ödeyebilmeleri adına normatif bağılılık geliştirebilirler. Örneğin bir örgütün çalışanlarını birkaç yıllığına yurtdışına göndermesi örgütte bulunan bireylerin yurtdışında olduğu sürece onlardan desteğini esirgememesi, çalışanlarda bu desteğin karşılığı olarak minnet duygusu oluşturarak, normatif bağılılık gelişimini sağlayabilmektedir. “Benim için bu kadar emek harcayan örgütümü terk edemem” düşüncesiyle örgüte üye olmaya gönüllü olarak devam ederler. Normatif bağılılıkta örgütte çalışma isteği, en azından düşünülen maliyeti

karşılacak süre içerisinde güçlenmiş olacaktır (Bakan, 2018, s. 116-117). Normatif bağlılık, işgörenin bireysel yararlarının ötesinde yaptıklarının ahlaki ve doğru olduğuna olan inancından, belli davranışları sergileyerek örgütte kalmasını sağlayan, yükümlülüklerin bir yansımasıdır (Balay, 2014, s. 28).

Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

Örgütsel bağlılığı etkileyen birçok faktörden söz etmek mümkündür. Bu faktörlerin belirlenerek gruplara ayrılmasında literatürde bir uzlaşma bulunmamaktadır. Bu anlamda örgütsel bağlılığın literatür içerisinde iki, üç ve dört başlıkla sınıflandırıldığı birçok etkenden söz edilmektedir (Yalçın & İplik, 2005, s. 399). İşgörenlerin örgütlerine bağlılık duymaları aynı zamanda iş verimlerini artırarak örgüt içinde istenilen sonuçları oluşturacaktır. Bu nedenle bir örgütün işgörenlerinin, örgütsel bağlılıklarının artmasına ya da azalmasına etki edebilecek faktörlerin bilinmesi önemli bir durum olarak değerlendirilmektedir. İfade edildiği gibi örgütsel bağlılığı etkileyen çok sayıda faktör bulunmaktadır. Fakat bu faktörler içerisinde hangisinin bağlılık üzerinde daha az ya da daha çok etkisinin bulunduğu kesin olarak ifade edilmesi yanıltıcı olabilmektedir (Bayram, 2005, s. 137). Örgütsel bağlılığın geliştirilmesi adına yapılan uygulamalarda gerekli düzeyde çıkarımda bulunabilmek ve kavramın daha iyi anlaşılabilmesini sağlamak amacıyla örgütsel ve kişisel özelliklerin bir arada değerlendirilerek araştırılması gerekir (Sezgin, 2010, s. 145).

Yukarıda belirtilen bilgiler doğrultusunda bu çalışmada örgütsel bağlılığı genel hatlarıyla etkilediği düşünülen kişisel ve örgütsel faktörler ele alınmıştır.

Kişisel Faktörler (Demografik)

Yaş, eğitim düzeyi, çalışma süresi, cinsiyet gibi demografik özelliklerle birlikte, başarı gereksinimi gibi bireyin örgütten beklentilerinin hangi düzeyde karşılandığı ve psikolojik

sözleşme kavramı da kişisel faktörler içerisinde değerlendirilmektedir (Bakan, 2018, s. 121-122).

Yaş

Yaş faktörü ile örgütsel bağlılık arasında ilişki olduğu belirtilmektedir. Fakat bu ilişkinin ne yönde olduğuyla ilgili olarak tam bir fikir birliği bulunmamaktadır. Bazı araştırmalarda genç denilebilecek yaş aralığında bulunan işgörenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek olduğu belirtilirken, daha yaygın olarak bazılarında ise yaş arttıkça örgütsel bağlılığın yüksek düzeyde olduğu çalışmalar bulunmaktadır (Uçan, 2019, s. 24).

Eğitim Düzeyi

Eğitim düzeyi ile örgütsel bağlılık arasında negatif bir ilişki söz konusudur. Yeterli düzeyde eğitim alan işgörenler farklı örgütlerde de yer edinebileceğini ve bu örgütlere uyum sağlayabileceğini düşünmektedirler. Eğitim düzeyi yüksek olan işgörenler, bu sebepten örgüte değil aslında yaptıkları işe bağlılık duymaktadırlar. Yaptıkları işi kendilerini geliştirme, kanıtlama ve başka bir örgüte geçiş için araç olarak görmektedir. Bu nedenle daha az eğitime sahip işgörenlerin örgütsel bağlılıkları daha yüksek düzeyde olmaktadır. Eğitim düzeyi düşük işgörenlerin, iş güvenliğini önceliklerine almaları sebebiyle örgütlerine olan bağlılıkları ve örgütlerinde kalma istekleri ön plana çıkmaktadır (Hrebiniak & Akıto; Glisson & Durick'den aktaran Uygur, 2015, s. 45).

Çalışma Süresi (Kıdem)

Meyer ve Allen'a (1997) göre kıdem (çalışma süresi) ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dair net bir durum söylenememektedir. Bunun nedenleri olarak;

- Kıdemi fazla olan çalışanların kazandıkları tecrübeler sonucunda bağlılıklarının artması,

- Örgütsel bağlılığı zayıf olan bireylerin henüz kıdemsizken örgütten ayrılmaları sonucu, örgütte zaten çalışma süresi fazla olan bireylerin kalması ve bu sebeple pozitif bir ilişkinin oluşması,
- Bu ilişkiyi incelerken, çalışanların yaşı kontrol altına alındığında ilişkinin zayıflaması olarak belirtilmektedir.

Tüm bunlar bir arada düşünüldüğünde kıdem ile örgütsel bağlılık arasındaki pozitif ilişkiyi oluşturan temel unsurun bireyin yaşının olabileceği ifade edilmektedir (Bakan, 2018, s. 124-125).

Cinsiyet

Örgütsel bağlılığı etkileyen diğer bir demografik faktör ise cinsiyettir. Cinsiyet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki çoğu araştırmacının ilgisini çekmiş ve irdelenmiş fakat ortak bir tanımlamaya ulaşılamamıştır. Genel olarak erkeklerin üzerinde yoğunlaşan çalışmalar olsa da kadınların çalışma yaşamında daha aktif olmasıyla beraber, kadınlara yönelik çalışmaların da arttığını göstermektedir (İnce & Gül, 2005, s. 48). Cinsiyet farklılığına dayalı araştırmalarda kadınların eskiye nazaran iş hayatında fazlaca yer bulmalarıyla birlikte cinsiyet temelinde yapılan örgütsel bağlılık araştırmalarına daha fazla önem verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Uçan, 2019, s. 24).

Başarı Gereksinimi

Bireylerin çalışma amacı kişisel ihtiyacı ve beklentilerinin karşılanmasıdır. İşgörenin bulunduğu örgütün beklentilerini karşılaması bu amaca hizmet etmekte ve bu anlamda örgütsel bağlılığı artırarak örgüt açısından işgörende beklenen davranışların yerine getirilmesini sağlamaktadır (Zacaro & Dobbins'dan aktaran Gündoğan, 2009, s. 19).

Psikolojik Sözleşme

Psikolojik sözleşme, bir örgütteki işgörenlerin yapması beklenen davranışları kapsayan fakat yazılı olmayan kurallardan oluşan davranış biçimleridir (İnce & Gül, 2005, s. 61). Örgüt üyesi işgörenler bu sözleşme ile örgütün amaçları çerçevesinde var olan kuralları benimser ve bu kurallara uygun davranış örüntüleri sergileyerek örgütü ile arasındaki bağlılığın gelişmesine katkı sağlar (Bakan, 2018, s. 132).

Örgütsel Faktörler

Örgütsel bağlılığı etkileyen kişisel faktörlerin, örgütsel açıdan değerlendirildiğinde kontrol edilmesi daha sınırlı bir hâdedir. Fakat bu durum örgütsel faktörler açısından incelendiğinde; örgütlerin, bağlılığı yükseltmek adına yapacağı iyileştirmelerle örgütsel bağlılığı artırmaya yönelik müdahale şansı doğurduğu ifade edilmektedir (Uçan, 2019, s. 26-27). Alan yazında örgütsel bağlılığı etkileyen çok sayıda örgütsel faktör ele alınmış olup, bu çalışmada bunlardan bir kısmı olan; iletişim, örgüt kültürü, örgütsel ödüller, rol çatışması, ücret, sosyal ilişkiler gibi değişkenlerle ifade edilmeye çalışılacaktır.

İletişim

İletişim, bireyleri belirlenen amaçlar ve hedeflere ulaştırmada yönlendirici etkinliği olan bir süreci ifade ettiğinden örgütsel bağlılığa etki eden önemli faktörlerden biri sayılmaktadır (Uçan, 2019, s. 27). Örgütsel iletişim ise, örgütteki işgörenlerin örgütlerinin amaçlarına ulaşmak için gerekli koordinasyonu sağlamak, üretim ilişkilerini düzenlemek amacıyla işgörenlerin oluşturduğu simgeler yoluyla iletilmesi ve yorumlanması olarak ifade edilmektedir. Küreselleşmenin getirdiği rekabet örgütlerde iletişimin geliştirilmesini ön plana çıkarmıştır. Örgütler yenilenen zamana ayak uydurabilmek için çağın gereksinimi olan teknoloji, bilgi ve iletişim kanallarını açık tutmalı, üyelerinin de bunları kullanımı ve ilerlemesi açısından yeteneklerini geliştirmelerini beklemektedir (Uyar, 2015, s. 42). O

hâlde; iletişimin üst düzeyde kullanılmasını sağlamak, örgütlerin gereksinimleri doğrultusunda kaliteyi artırmak, örgütsel bağlılığı meydana getirerek var olan bağlığın daha güçlü olmasına katkı sunacaktır (Bakan, 2018, s. 139).

Ücret

Çalışma hayatında bulunan işgörenlerin örgütlerinden öncelikli beklentilerinden birisi de bedensel ya da bilişsel olarak örgütlerine verdiği katkının karşılığını eksiksiz ve tam olarak alabilmesi olduğundan, işgörenlerin aldığı ücretlerin örgüte olan bağlılıkları ile yakın olarak ilişkili olduğu belirtilmektedir (Uçan, 2019, s. 49).

Çalışanlar için ücret düzeyleri, onların sosyal hayatlarında ve örgütteki statüleri adına göz önünde bulundurulmuş bir etkidir. Bu anlamda ücretin, yapılan işi daha çekici hâle getirdiği ve işgörelere verilen yüksek ücretlerin genel olarak bağlılığa katkı sağladığı belirtilmektedir. Bunun yanında örgüt içerisindeki işgörelere adaletli bir ücret dağılımı olduğuna olan inançları, örgütsel bağlılıklarının artmasına imkân sağlayacaktır (İnce & Gül, 2005, s. 73).

Sosyal İlişkiler

Bireylerin bulundukları örgütte farklı sebeplerden dolayı informal ya da formal olmak üzere çeşitli grupların içerisinde dahil olması muhtemeldir. İşgörelere bu gruplara kendini ifade etme, ait olma gibi gereksinimlerini karşılamak adına dahil olmaktadır. Grup içerisinde birbirlerini etkileyen işgörelere farklı tutum ve davranışların oluşmasına zemin hazırlayacaktır. İşte bu noktada bireylerin tutum ve davranışları, grup normları ile uyuyor ise bulunduğu gruba ve dolayısıyla örgütlerine olan bağlılıkları da artacaktır. Çalışanlar örgütlerle zaman zaman sıkıntılar yaşasa bile, gruptaki sosyal ilişkilerinin zedelenmemesi adına örgütten ayrılma istediğinden vazgeçecektir. Fakat çalışanların dahil olduğu grupların amaçları, örgütlerin amaçlarıyla uyum içerisinde değilse; sosyal

gruplarına olan bağılıklarını devam ettirecek, örgütlerine olan bağılıklarında ise zayıflama olacaktır (Luthans; Benkhoff'dan aktaran Bakan, 2018, s. 185).

Örgüt Kültürü

Örgüt, “belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının eşgüdümlendiği bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır.” Örgüt kültürü ise en temel anlamıyla örgütün kişiliğini ifade eder. Değerler normlar ve varsayımlar örgüt kültürünün temelini oluşturur. Bunun yanında törenler, seremoniler, adetler, hikâyeler, semboller, mitler, dil ve kahramanlarda örgüt kültürünün diğer bileşenleridir (Güçlü, 2003, s. 147-156).

Örgüt kültürü, çalışanların örgütsel bağılılığını yordayan önemli bir değişken durumundadır (Sezgin, 2010, s. 153). Örgüt kültürü tarihi olarak çok eskilere dayanan bir kavram olmasına rağmen, ülkemizde özellikle 2000’li yıllardan itibaren örgütsel bağılıkla ilişkilendirilen çalışmalarda sıklıkla çalışılarak, güncelliğini korumaya devam etmektedir (Sezgin & Sönmez, 2018). Sonuç olarak güçlü bir kültürü bulunan örgütlerdeki çalışanlar örgütlerin değer, inanç, hedef ve varsayımları ile özdeşleşmiş olacaklarından örgütlerine olan bağılıklarının da güçlenmesi beklenmektedir (Bakan, 2018, s. 160).

Örgütsel Ödüller

Örgüt içerisinde yüksek performans sergileyen çalışanların takdir edilmesinin en etkili yollarından birisi de ödül vermektir. İşgörene verilen ödül ile çabasının takdir edildiği, kendisine değer verildiği gibi mesajlar hissettirilmektedir (Barutçugil, 2004, s. 450). İşgörenlerin hepsi aynı tür ödüllerden hoşlanmayacaktır. Bu anlamda ödüller verilirken çalışanların beklentilerinin göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır. Yaptıkları işlerin fark edildiğini ve takdir edildiğini gören işgörenlerin, bunu kendilerine hissettiren

yöneticilerin yanlarında kalması beklenen bir durum olacaktır (Barutçugil, 2004, s. 473). Örgütsel bağlılığın gelişmesi ya da oluşmasını destekler nitelikteki sağlam bir performans sisteminin oluşturularak ödüller ile desteklenmesi önemlidir. Bu anlamda örgüt içerisinde kazançların önemli bir ödül niteliği taşıdığı belirtilmektedir (Gündoğan, 2009, s. 36).

Rol Çatışması

Rol çatışması, bireyin farklı rollerin gereği olan davranışları aynı anda yaparken, rollerden birine daha fazla uygun davranmasıdır. Bu durumu oluşturan temel etken rol beklentilerinin birbirleriyle çakışmasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle bireylerin rolleri ile ilgili davranış kalıplarının benimsenmemesinden ortaya çıkan rol uyumsuzluğu olarak ifade edilmektedir. Bireyin yeteneğinin yaptığı işin niteliğine uygun olmaması, yöneticilerinden çelişkili talimatlar almak gibi durumlar, rol çatışmasına sebep olur. Rol çatışmasının, örgütsel bağlılık üzerinde olumsuz bir etkisi söz konusudur. Çatışma yaşayan bireyde içe kapanma, gerginlik ve stres görülebilir. Bununla birlikte duygusal bir boşluk içine düşen birey, örgütten uzaklaşma eğilimi gösterir. Sorumluluğun azalmasına da yol açan rol çatışması, bireyin örgütün faaliyetlerine katılımını azaltarak, örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkiler (DeCotis & Summers'dan aktaran Uygur, 2015, s. 47).

İş Doyumu

Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereken maddi kazancın sağlanmasında öncelikli olarak bireylerin bir işinin olması gerekmektedir. Bu itibarla “iş” kavramı, işin anlamı, önemi, işin bireylere sağladığı yararların belirlenmesi, konularında süregelen araştırmalar devam etmektedir. Yapılan araştırmaların önemli bir bölümünde ise kişilerin işinden olan memnuniyetini ifade eden “iş doyumu” kavramına odaklanılmıştır (Aşık,

2010, s. 31). İş tatmini doyum kavramı ile aynı anlamda kullanılan ilk olarak Hoppock (1935) tarafından ifade edilen bir terimdir (Hoppock'dan aktaran Güler, 2014, s. 30).

Birinci Dünya Savaşı ile Avrupalı ve Amerikalı psikologlar, çalışanların iş yerleriyle olan sıkıntılarını fark etmiş, savaşın bitmesiyle birlikte düşen verimi artırmak amacıyla çalışmalara girişmişlerdir. Bu bağlamda ilk çalışmalar 1930'lu yıllarda Elton Mayo'nun Hawthorne araştırmalarıyla başlamış ve ısı, ışık, ses, dinlenme gibi faktörlerin, çalışanlar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmalar bir kuram niteliği taşımasa da konuyla ilgili ilk araştırmalar olarak bilinmektedir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ise; yöneticiler, çalışanların kısa sürede işten ayrılmalarının getirdiği maddi zararlardan ve endüstrinin sorunlarından kurtulmak için “iş tatmini” kavramını önemseyerek bu konudaki araştırmaları desteklemişlerdir (Tannenbaum; Fincham'dan aktaran Türk, 2007, s. 71-74). Günümüze gelindiğinde, örgütlerin üretim yapmasının yanında, çalışanlarının iş doyumlarını sağlaması da amaçlarından biri hâline gelmiştir. Örgütlerin ayakta kalabilmesi için artık teknolojiyle birlikte insan faktörünü de önemsemesi gerekmektedir. Çünkü işgörenlerin işini yaparken zevk alması işlerini iyi yapmalarına da katkı sunacaktır. Çağdaş yönetim anlayışıyla birlikte, çalışanların; motivasyonu, maddi ve manevi tatmini ve başarısı örgüte yaptıkları katkılara etki eder hâldedir. Bu sebepten yapılan işten alınan doyum, çalışanların istek ve ihtiyaçlarıyla da örtüşmesine bağlıdır (Türk, 2007, s. 67). Rekabetin oldukça fazla olduğu günümüz şartlarında, örgütlerin rekabet edebilmeleri ve varlığını sürdürebilmeleri, kaynaklarını verimli ve etkili olarak değerlendirmelerine bağlıdır. Bu itibarla örgütlerin en önemli kaynağı olan çalışanların; performansları ve verimli olmaları, işletmelerin başarılı olmasında etkili olan önemli faktörlerdendir. İşgörenlerin verimli ve yüksek performanslı çalışmalar yapabilmesi işlerinden aldıkları tatmin düzeyine bağlıdır (Aşık, 2010, s. 32).

İş tatmini ile ilgili çok sayıda tanım bulunmaktadır. İş tatmini, “çalışanların işleriyle ilgili tutumları, işlerine karşı psikolojik birikimleri, işletmede kendilerini nasıl hissettikleri ve bunun gibi çok davranış ve duyguyu içerir” kısaca ifade etmek gerekirse iş tatmini “kişinin

işine karşı sahip olduğu tepki ya da duygular” olarak belirtilmektedir (Türk, 2007, s. 68-69). İş tatmini, bireylerin iş yaşantılarındaki deneyimlerini nasıl algıladıklarını anlamamıza yarayan, öznel bir terimdir (Evans, 1996, s. 13). İş doyumu “bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüştüğünü veya örtüşmesine olanak sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı bir duygu” olarak ifade edilmektedir (Barutçugil, 2004, s. 389).

İş tatmini farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlar ile ortaya konulsa da genel olarak yapılan işten duyulan memnuniyetin bir göstergesi olarak ifade edilmektedir. İş tatminin önemini artıran iki nedenin varlığından söz etmek mümkündür. Bunlardan birincisi; işgörenlerin yaptığı iş hakkındaki düşünce ve hislerini olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirmesi, ikincisi ise çalışanların işlerine olan tutumlarının, yöneticilere ve yaptıkları işe performans, verimlilik gibi yansımaları açısından önemli olmasıdır. Bu iki etkene dikkat edilmediğinde iş tatmininin doğrudan sebep olduğu devamsızlık, performans düşüklüğü, fiziki ve ruhsal sağlığın bozulması ve işten ayrılma davranışlarının gerçekleşmesi beklenilebilir. Örgütün gerçekleştirmesi gereken amaçlardan biri, çalışanların iş tatminini sağlaması bir diğeri de örgütün etkinliğini artırmaktır. Bunu gerçekleştirebilmek için ise örgütlerin her iki amaca değer vererek yaklaşımları gerektiği ifade edilmektedir (Türk, 2007, s. 70).

Luthans’a (1995) göre iş doyumunun üç temel tarafı bulunmaktadır;

- İş doyumu, görülmeyen ancak hissedilen bir kavram olduğu için duygusal tarafı daha ağır basmaktadır.
- İş doyumu, genel olarak çıktıların ümit edilen düzeyde olup olmadığıyla ifade edilebilir.
- İş doyumu; iş, terfi, ücret, iş arkadaşları gibi birbiriyle ilgili tutumları da beraberinde getirir (s. 3).

Modern yönetim anlayışında iş tatmini önemli bir yere sahiptir. Çünkü iş tatminini sağlayan örgütler, eleman bulmakta zorlanmamakta, sağlayamayan örgütlerde ise bunun tersi bir durum olduğu görülmektedir. İş tatmini; işgörenin mutlu olmasını sağlamakta, işinde mutlu ve doyumlu olan çalışanlar ise olumlu davranışlar sergilemektedirler. Çalışanlar, iş yerinde sergilediği olumlu davranışları toplumsal hayatında, aile yaşantısında sürdürerek hayata daha iyimser bakar ve daha dinamik bir yaşantıya sahip olur. İşinden doyum almayan bireylerde ise bu olumlu tutumlar beklenilmemektedir. Yöneticiler açısından doyuma ulaşmış bir iş gücü yüksek verimliliği beraberinde getirmektedir (Türk, 2007, s. 96). Bunlara dayanarak iş doyumunda temel amacın; çalışanların üretime yüksek düzeyde katılması, üretim için güdülenmesi ve bu anlamda çalışan davranışlarının, örgüt yönetimlerinin istediği ve arzu ettiği şekilde kanalize edilmesi olduğu ifade edilmektedir (Eğriboyun, 2015, s. 103-104).

İş tatmini konusunda oldukça geniş bir literatür bilgisi vardır. Kısaca bireylerin işlerine karşı geliştirmiş olduğu tutumlara iş tatmini denilmektedir. Şayet bireyin geliştirmiş olduğu tutumların olumlu ya da olumsuz olmasına bağlı olarak iş tatmini düzeylerinin de olumlu veya olumsuz olduğu görülmektedir. Yöneticilerin ise genel olarak işgörenlerin tatmin düzeylerini öğrenmek istediği bilinmektedir. Çünkü işgörenler iş ortamlarından tatmin duyabiliyorsa, örgütlerine karşı olumlu duygular göstermekte, işlerini daha iyi yapmakta ve çalışma süreleri uzamaktadır (Özkalp, 2013, s. 71). İş yerinde kurulan sağlam bir iletişim çalışanların iş doyumunun sağlanması açısından önemlidir. İş doyumunu, çalışanların iş yerlerinde ve iş yerinin sağladığı imkânlardan memnun olma derecesini göstermektedir. Dolayısıyla çalışanların çalıştığı yerden ve şartlardan hoşnutsuzluğu, beraberinde iş doyumsuzluğunu getirerek iş yerinin de bu durumdan etkilenmesine yol açmaktadır. Doyum sağlayan çalışanlarda sadakat, işini önemseme, iş arkadaşları ile iyi ilişkiler kurma, performansında yükselme gibi olumlu etkiler görülürken, doyum sağlayamayan çalışanlarda ise tersi olan olumsuz durumlar görülmektedir (Kellecioğlu & Temizkan, 2019, s. 111).

İş doyumunun, yapılan işin özellikleri ile işgörenlerin isteklerinin birbiriyle uyuşması durumunda gerçekleşeceği belirtilmektedir (Eğriboyun, 2015, s. 107). İş doyumunun gerçekleşmesi hâlinde birçok yönetsel ve davranışsal sonuç ortaya çıkmaktadır. Her şeyden önce çağdaş yönetimin gerekliliği, ahlaki ve sosyal bir sorumluluk olarak iş doyumunu önem ifade etmektedir. Çalışmak şüphesiz bir zorunluluk ise; zamanının büyük bir kısmını iş yerinde geçiren bireylerin, yöneticiler tarafından ödüllendirilmesi ve sorunsuz bir iş ortamı hazırlanması da bir zorunluluk olmalıdır (Aşık, 2010, s. 38). Yöneticiler iş tatminini üç sebeple önemsemektedirler. Birincisi, tatminsiz çalışanların işten kaçma, ayrılma ve başka bir işe geçiş yapabilmenin yollarını araması ve bunun örgütlere verdiği zarar, ikincisi; tatmin olan bireyin sağlıklı ve uzun bir yaşam sürmesi, son olarak da işinden tatmin olan çalışanın, çalışma hayatının dışına da bu mutluluğu aktarmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalarla iş doyumunu yüksek olan bireylerin, işlerine zamanında geldiği, işlerine devam etmek istedikleri, işlerini bırakmak istemedikleri ispatlanmıştır. Bununla birlikte iş doyumunu olan çalışanların daha az doktora gittiği, fazlaca rapor kullanmadığı, hastane harcamalarını azalttığı, iş doyumunu az olanlarda ise; kalp, baş ağrısı gibi sağlık sorunları başta olmak üzere genellikle hasta oldukları görülmüştür (Özkalp, 2013, s. 80). İş tatmini, çalışanların rahatlığa ve iç huzura kavuşmasını sağlar. Çalışanların beklentileri ve yaptıkları işten elde ettikleri ile uyumlu ise tatmin düzeyleri artmaktadır (Kutanis, 2003, s. 70). Rekabet ortamının yoğun olduğu şartlarda üstünlük sağlamak ve insan kaynağının gelişimine katkı sunması açısından, iş tatminine verilen önem değerini korumaktadır (Türk, 2007, s. 74).

İş Doyumu Kuramları

Sosyal bilimleri bir hayli etkileyen iş doyumunu konusu ile alakalı, henüz 1970'li yılların başındayken 4000'den fazla makale yayınlanmıştır (Eğriboyun, 2015, s. 109). İş doyumunun kuramsal temelleri ilk olarak Maslow'un sonrasında Herzberg'in çalışmaları ile atılmıştır. İş doyumunu teorileri genelde kapsam ve süreç teorileri olarak iki başlıkta

incelenmektedir. Bunlardan kapsam kuramları, çalışanların motivasyonunun kaynağını araştırırken; süreç kuramları ise iş yerlerinde motivasyonu etkileyen süreçleri tanımlar. Her iki kuram da iş doyumunu etkileyen birey-iş uyumunun nasıl sağlanabileceğini bulmak için beraber çalışırlar (Peek, 2003, s. 15; Gratto, 2001, s. 17).

Kapsam Kuramları

Kapsam teorileri, bireylerin göstermiş olduğu davranışlara “neden” ve “nasıl” sorularını yönelterek cevap bulmaya çalışırlar. Davranışların yapılmasında hangi güdülerle hareket edildiğini ve bireylerin doyum sağlamaya çalıştığı ihtiyaçlarını ifade etmeye çalışarak, bireyleri çalışmaya yönlendiren etmenleri ortaya koymaya çalışırlar. Birey davranışlarının bir amacının olduğunu ve bu amaca ulaşmada gayret gösterildiği, hipotezine dayanan kapsam kuramları, insan ihtiyaçlarının giderilmesi kuramları olarak da bilinmektedir (Baysal & Tekarslan, 1996, s. 11; Gökçe, 2001, s. 230).

Maslow'un Gereksinimler Hiyerarşisi

Maslow'a göre ihtiyaçları 5 grupta toplamak mümkündür.

- Fizyolojik ihtiyaçlar; yeme, içme, uyku, cinsellik gibi. (Açım)
- Güvenlik ihtiyaçları; mal ve can güvenliğini kapsar. (Korkuyorum)
- Sevgi ve aidiyet ihtiyacı; sevme-sevilme, şefkat ya da bir gruba ait olma gibi ihtiyaçlar. (Yalnızım)
- Saygı ihtiyacı; tanınma, statü sahibi olma, takdir edilme gibi ihtiyaçları barındırır. (Gururluyum)
- Kendini gerçekleştirme; kişinin tüm potansiyelini gerçekleştirme hayali ve ideallerine ulaşmasını ve kişisel tatmini içerir. (Mutluyum) (Dönmez, 2013, s. 189).

Maslow'un kuramına göre temel ihtiyaçlar hiyerarşik bir düzen oluşturmaktadır. Bireyler, bu hiyerarşik basamaklar içerisinde, kendilerinin yeterince doyuma ulaştığı anda bir sonraki basamağa geçerler. Bir nceki basamaklardaki ihtiyaçlar giderildiği için, güdüleyici olmaktan çıkar ve önemi azalır. Bu şekilde bireyler sıra düzeni içerisinde ihtiyaçlarını doyuma ulaştırmaya çalışır (Türk, 2007, s. 84). Maslow'un kuramına genelde hiyerarşik olması açısından eleştiriler yneltirmiştir. Çünkü ihtiyaçların zorunlu bir sıra düzeni ile sürdürülmesi bazı durumları açıklayamamaktadır. Örneğin; çocuklarının ihtiyaı için kendi ihtiyaçlarını önemsemeyen anne babalar, mesleği gereği kendi güvenliklerini tehlikeye atan asker, polis, itfaiyeci gibi çalışanlar bu kuram ile çelişmektedir. Bu anlamda cesaret, yardımsever ve özgecilik gibi değerleri açıklayamayan bir kuramdır (Dönmez, 2013, s. 190).

Herzberg'in ift Faktör Teorisi

İş doyumunu çalışmaları hakkında oldukça araştırma yapan Herzberg, iş doyumunu ve doyumsuzluğu arasında bir zıtlık olmadığını ne sürmektedir. Bu bağlamda geliştirdiği kuramında doyuma sebep olan, takdir edilme, başarılı olma gibi etkenlerin doyum sağladığını, fakat bu etkenlerin olmaması durumunda ise iş doyumsuzluğunun ortaya çıkmadığını belirtmektedir. Bununla birlikte ücret düşüklüğü, çalışma şartlarının kötü olması gibi olumsuzlukların, iş doyumsuzluğu ortaya çıkardığını fakat olumsuzlukların giderilmesi sonucunda doyumun glenmediğini belirtmektedir.

Herzberg, bireylerin işine olan olumlu tutumlarına yol açan faktörlerin, olumsuz tutumlara yol açan faktörlerden farklı olduğu hipotezini ortaya atmış ve yaygın olarak kabul görmüştür. İlerleyen zamanlarda “iş doyumunu ve doyumsuzluk hissi birbirinden bağımsızdır” şeklindeki yeni bir hipotezle işgörenlerin aynı anda işin bazı boyutlarından mutluysen bazılarında mutsuz olunabileceğini ifade etmiştir (Dönmez, 2013, s. 199-200).

Kurama göre doyum ve doyumsuzluğa yol açan faktörler şunlardır:

- Doyuma yol açan faktörler; başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk, ilerleme gibi içsel özelliklerden kaynaklananlardır.
- Doyumsuzluğa yol açan faktörler; yönetim, gözetim, çalışma koşulları, ücret, arkadaş ilişkileri gibi dışsal özelliklerden kaynaklananlardır (Türk, 2007, s. 85).

Güdüleyicilerin bireylerin işlerini zenginleştiren unsurlar olduğunu ve uzun dönemde iş performansına olumlu katkılar sunduğunu, hijyen faktörlerinin ise performansta sadece kısa süreli değişiklik sağladığını, sonrasında eski hâline döndüğünü ifade etmiştir. Yapılan işlerin bireyde başarma duygusunu hissetmesine yönelik fırsatlarla tasarlandığı zaman, güdülenme ve iş tutumlarının olumlu olacağını ifade etmiş, olumlu iş faktörlerinin değişikliğinde ise doyum yokluğu meydana geleceğini doyumsuzlukla sonuçlanmayacağını belirtmiştir (Dönmez, 2013, s. 201).

Alderfer'in ERG Teorisi

Maslow ve Herzberg'te olduğu gibi Alderfer de bireyin hiyerarşik düzen içinde ihtiyaçlarının bulunduğunu, alt düzeydeki ihtiyaçlar ile yüksek düzeydeki ihtiyaçlar arasında farklılıklar olabileceğini ve bunların işgörenlerin motivasyonlarında farklılık oluşturabileceğini belirtmiştir (Eğriboyun, 2015, s. 120). Maslow'un hiyerarşisiyle benzerlik gösteren ERG teorisi, bazı yönlerden bu kuramdan ayrılmaktadır. ERG kuramında da hiyerarşi bulunmaktadır. Fakat Maslow'da olduğu gibi katı değil daha esnek ve daha fazla davranışın açıklanmasına olanak sağlamaktadır. Bu kuram üç seviyeli bir yapıda davranışları açıklar. Maslow'da olduğu gibi seviyeler arasında öncelik sırasına sahiptir. Bu seviyeler;

- Var oluş; fizyolojik ve güvenlik ihtiyacı
- İlişki; sosyal aidiyet ve saygı, başarı ihtiyacı
- Gelişme; kendini gerçekleştirme

ERG teorisinde ihtiyaçlar eş zamanlı olarak hissedilebilir, farklı insanların farklı ihtiyaçları olduğunu ifade eder, bireyin yüksek bir ihtiyacı karşılanmazsa; bir alt seviyedeki ihtiyaca tekrar yönelir. Buna “korku geri çekilme” denir (Dönmez, 2013, s. 192-193).

David McClelland’ın Başarı Gereksinimi Kuramı

David McClelland, iş hayatında etkili olan üç temel güdüden bahsetmektedir. Bunlar; başarı, iktidar (erk) ve bağlanma güdüsüdür. Bu üç güdünün her bireyde bulunduğu fakat farklı yoğunluklarda olduğu görülmüştür. Bu sebeple bağlanma güdüsü düşük, iktidar güdüsü orta ve başarı güdüsü yüksek olan bir işgörenle, bağlanma güdüsü yüksek, iktidar ve başarı güdüsü düşük bir işgörenin, güdülenmesi aynı olmayacak ve farklı yönetim anlayışlarını gerektireceğini ifade etmektedir (Türk, 2007, s. 87). McClelland diğer araştırmacılardan farklı olarak, ihtiyaçların sonradan öğrenmeyle kazanılacağını ve insan davranışlarını şekillendirirken ifade edilen üç grup ihtiyacın etkisi altında olunacağını belirtmiştir (Robbins & Judge, 2014, s. 100).

Süreç Kuramları

Süreç kuramları motivasyonu oluşturan dinamik değişkenlerin aralarındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Daha çok, davranışın nasıl başladığı ve davranışın sürdürülmesi ile alakalıdır (Dönmez, 2013, s. 209). Süreç kuramları davranışın yapıldığı andan sonuna kadar olan değişkenleri açıklayarak bireysel farklılıkların önemine dikkat çeker. Bununla birlikte süreç kuramları bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasında araç olarak ifade edilebilecek dışsal faktörler çerçevesinde açıklama yapmaktadırlar (Gölnar, 2007, s. 179-180). Bu bağlamda mevcut çalışmada süreç kuramları başlığı altında dört kuramdan söz edilecektir.

Vroom'un Beklenti Kuramı

Bu kuramda davranış, sonuçlarının birey tarafından algılanan değerlere göre ifade edilir. Ödül beklentisi temel dayanağıdır. Bireylerde davranışların takdir edilmesi ve ödül alma beklentisi vardır. Kurama göre, davranışlar, var olan seçenekler içerisinde bilinçli seçimlerden meydana gelmektedir. Yapılan seçimlerin amacı, tatmini en üst düzeye çıkarmak ve ağrıyı en alt seviyeye çekmektir. Kuramın; valans, beklenti ve araçsallık olmak üzere üç temel elementi vardır (Dönmez, 2013, s. 209). Kurama göre bireyin güdülenmesi, davranışın amaca ulaşacağı beklentisi ile bireyin amaca verdiği önemin çarpımına eşittir. Beklentisi yüksek olan ve çok istenen amaçlar için bireyler fazla çaba sarf edecek fakat sonuç beklentisi zayıf olan ve çok istenen amaçlar için fazla çaba sarf edilmeyecektir. Diğer taraftan sonuç beklentisi fazla olan ama çok istenilmeyen amaçlar içinde bireyler çaba harcamayacaktır. Örneğin, çok çalışarak işinde yükselme beklentisi olan birey, çalışarak iş başarısını artıracaktır. Fakat yükselmenin iş başarısı dışında farklı etkenlere bağlı olduğu bir iş yerinde çalışanların bu tür bir beklentisi olmayacağından, bireyler iş başarılarını artırma gereği duymayarak yükselmek için çaba sarf etmeyeceklerdir (Türk, 2007, s. 88). Beklenti kuramında işin tatmin edip etmediği o işin niteliklerine bağlanmaz. Tatmin, birey ihtiyaçlarının iş tarafından karşılanıp karşılanmama durumuna göre gerçekleşir. Özetle iş tatmininin belirlenmesinde bireylerin ihtiyaçlarını esas alır (Godshall, 2004, s. 9).

Lawler-Porter'in Beklenti Kuramı

Porter ve Lawler, Vroom'un beklenti kuramını biraz daha geliştirerek katkı sunmuşlardır. Bu katkılardan ilki, doyumu etkileyen ödüllendirme adaletine ilişkin, ikincisi ise örgütlerdeki rol çatışmalarının olumsuz yönde etkilerinin olduğunun belirtilmesine yöneliktir. Beklenti kuramının temeli, ödül ve bireyin amacı arasındaki ilişkiyi belirlemektir (Eğriboyun, 2015, s. 123).

Adams'ın Eşitlik Kuramı

Eşitlik kuramının temeli, çalışanların işle ilgili ilişkilerinde adil bir muamele görme beklentisi içinde olmaları ve bu beklentinin doyumu etkilediği anlayışına dayanır. Eşitlik kuramının ana bileşenleri: Girdi, çıktı ve süreçtir. Çalışanlar elde ettikleri çıktıları işe verdiği girdilerle alakalı olarak değerlendirir ve kendi girdi-çıktı oranlarını diğer çalışanların oranlarıyla karşılaştırırlar (Dönmez, 2013, s. 213). Sonuç itibarıyla eşitlik kuramında, bir işgörenin yaptığı işle ilgili kendi değerlendirmelerine dayanarak, eşit veya eşitsiz gördüğü uygulamaların iş doyumunu etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkması ifade edilmektedir (Eğriboyun, 2015, s. 125).

Edwin Locke'un Amaç Saptama Kuramı

Motivasyon kuramlarından birisi olan amaç kuramı, bireyin amaçlarının yapmış olduğu davranışlar ve buna bağlı olarak performans üzerinde etkin bir rol oynadığı varsayımına dayanmaktadır. Kişilerin amaçları, motivasyon düzeylerinin de bir belirleyicisi olacaktır. Bu durumda kendisine ulaşılması kolay amaçlar belirleyen bir kişiye göre daha fazla performans göstererek, üst düzeyde motivasyon sağlayacaktır. Kuramın temel dayanağı, kişilerin belirlediği amaçlara ne derecede ulaşabildikleridir (Dönmez, 2013, s. 217; Türk, 2007, s. 89).

İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

İş doyumunu veya doyumsuzluğu, birçok faktörden etkilenmektedir. Bu nedenle bireylerin iş doyumunu düzeylerini belirlemek kolay değildir (Aşık, 2010, s. 31). Bireylerin mutlu olmalarının birbirleriyle ilişkili birçok faktörle olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bireyin kişisel algı farkları ve bulunduğu çevrenin etkisi göz önüne alınarak farklı olgu ve durumların işgörenlerin mutluluğunu etkileyeceği düşünülmektedir. İş yerinde de mutlu olmayı sağlayabilecek iş doyumuna etki eden faktörleri bireysel ve örgütsel

faktörler olarak sınıflandırmak mümkündür (Uçan, 2019, s. 42). Bu bağlamda iş doyumunu etkileyen pek çok faktörden söz edilebilir. Bu çalışmada iş doyumunu etkileyen faktörler; bireysel ve örgütsel faktörler olmak üzere iki grupta incelenmiştir.

Bireysel Faktörler

Kişiden kişiye farklılık gösteren bireysel faktörlerin belirlenmesinde bireylerin kişilik yapıları ve demografik özellikleri etkili olmaktadır. İşgörenlerin niteliklerine göre farklı gereksinimlere sahip olması iş doyumunu düzeylerinin de farklı olmasına yol açmaktadır (Dur, 2019, s. 86). Çalışanların öncelikle kendi bireysel özellikleri ile ilgili olarak iş yerinden beklentileri olmaktadır. Bireysel özellikler iş ve çevresinden beklentilerin nitelik ve niceliksel olarak sınırlayıcıları konumundadır (Ateş, 2005, s. 96). Bu çalışmada bireysel faktörler olarak ele alınan; yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve bireysel özellikler incelenecektir.

Yaş

Kişilerin bulundukları yaş dönemi, kişilerin davranışlar, kararlar ve tutumlarında önem ifade etmektedir. Bu sebepten çalıştıkları işlere yönelik olarak bulunduğu yaşın etkisiyle birtakım farklılıkların görülmesi beklenilmektedir (Aşık, 2010, s. 38). Çalışanların iş hayatlarının ilk yıllarında daha istekli ve heyecanlı olmaları sebebiyle, hissettiği bu duyguları iş yaşamına da yansıttıkları ve dolayısıyla iş doyumlarının da olumlu olarak etkilendiği görülmektedir. Yapılan araştırma bulguları yaş ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Rageb, Abd-El-Salam, El-Samedicy & Farid, 2013, s. 54).

Cinsiyet

İş doyumuna etki eden faktörlerden birisi de cinsiyettir. Çalışanların işlerine karşı olan tutumlarında iş ortamlarının değerlendirilmesinde cinsiyetlere göre farklı değerlendirmeler oluşabilir. İş doyumunu ile cinsiyet ilişkisini araştıran çalışmalar incelendiğinde bu görüşü doğrulayan çalışmaların yanında; cinsiyetleri farklı işgörenlerin, koşulları eşitlendiğinde iş doyumunu noktasında farklılıkların oluşmadığı görülmektedir (Aşık, 2010, s. 39). Yapılan araştırmalarda cinsiyetin iş doyumunda bir etken olduğu belirlenmesine rağmen, hangi cinsiyetin daha fazla doyum sağladığına yönelik farklı sonuçlar ile karşılaşılmaktadır (Eğriboyun, 2015, s. 134).

Kıdem

İşgörenlerin örgütte çalışma, hizmet süreleri arttıkça, mesleki problemleri daha kolay çözümleyerek gelecek kaygısının azaldığı, bu sebeple de iş doyumlarının arttığı ifade edilmektedir. Bununla birlikte işgörelere gereken imkânları sağlayamayan işletmelerde ise kıdemin, tam tersi iş doyumunu azaltan bir faktör olduğu görülmektedir. Örneğin sürekli aynı işi yapan çalışanların kıdemlerinin artmasına rağmen, ihtiyaçlarının yeterince karşılanmadığı düşüncesi nedeniyle, iş doyumları azalmaktadır (Arısoy, 2007, s. 98).

Eğitim Düzeyi

İş doyumunu ile ilişkilendirilen diğer bir faktör eğitim düzeyidir. Araştırma sonuçları incelendiğinde; eğitim düzeyi yüksek olan çalışanların, eğitim düzeyi daha az olan çalışanlara göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, çalışanlar eğitimlerine uygun bir pozisyonda istihdam edilmediğinde, mutluluk hissi yaşamadıkları için iş doyumları da düşmektedir. Bununla birlikte eğitim düzeyi yüksek olan ancak örgütten beklentileri fazla olan çalışanların, yaşadıkları stres ve endişe sebebiyle iş doyumlarının olumsuz etkilendiği görülmektedir (Aşık, 2010, s. 39-40).

Bireysel Özellikler

Kişiliğin farklı yönleri bireyin örgüt içerisinde de kendini gösterir. Kişilik, bebeklik ve çocukluğun ilk safhalarından itibaren şekillenmeye başladığı için bireyler çalışma hayatına başladıklarında da oluşan kişiliğin değişmesi nispeten kolay olmamaktadır. Yani bir birey örgütte bir rol sahibi olduğunda kişiliğinden sıyrılmaz. Bireyin farklı kişilik özellikleri bulunduğu düşünülürse, örgüt içerisinde de doyum dereceleri işgörenden işgörene değişir. Farklı beklentilere sahip işgörenlerin işten beklentilerinin de farklı olması iş doyum düzeylerini de değiştirir (Türk, 2007, s. 79).

Örgütsel Faktörler

Çalışanlar yaşamlarının önemli bir bölümünü evlerinden çok iş yerlerinde geçirmektedir. Bu nedenle çalışanlar üzerinde bireysel özellikleri kadar, bireyin dışında gerçekleşen örgütsel faktörlerinde etkisi büyük olmaktadır (Bülbül, 2016, s. 34). Belirli bir örgütsel ortamda ve belirli zamanlarda yerine getirilen görev olarak algılanan iş, aynı zamanda çalışanların iş yerlerine kattığı değer veya sağladığı katkılar olarak da nitelendirilebilir. Çalışanların iş doyumları ifade edilirken; iş yerindeki birçok değişkenin çalışanların tutumları üzerindeki etkisi söz konusu edilebilir (Aşık, 2010, s. 41). Bu çalışmada iş doyumunu etkileyen örgütsel faktörler; ücret, terfi, çalışma koşulları, yönetim becerisi olarak ele alınmıştır.

Ücret

İş doyumunu etkileyen ücretin, doyumun giderilmesi noktasında da önemli bir yeri vardır. Çalışanlar ücretlerini kendilerine eş gördüğü kişilerle ya da başka örgütlerdeki aynı düzey çalışanlarla kıyaslamaktadır. Yaptıkları bu kıyaslamanın neticesinde eğer kendilerine haksızlık edildiğini, adil davranılmadığını düşünüyorlarsa, iş doyum düzeylerin de azalma görülmektedir. Çünkü verilen ücret, işgörenler açısından kendilerine verilen değer bir

yansıması olarak görülmektedir (Somuncuoğlu, 2013, s. 63). Özetle; verdikleri emeğin karşılığını alan, aldığı ücretin adil bir şekilde örgüt içerisinde dağıldığını düşünen çalışanlar, işlerinden memnun olmakta ve bu durum onların iş doyumlarını artırmaktadır (Kellecioğlu & Temizkan, 2019, s. 69).

Terfi

Bireyin çalıştığı kurum içerisinde yükselmesi, iş doyumunu açısından önemli bir etkidir. Örgütlerin kadroları dahilinde alt kadrolardaki çalışanlarını üst kadrolara yükseltmesi doğal bir durumdur. Burada dikkat edilmesi gereken hangi işgörenin bir üst kadroya yükseltileceğidir. Çalışanlar için ise yükselme imkânlarının varlığı daha fazla çalışma için teşvik edici olabilmektedir. Yapılacak terfilerde beklentilerin hesaplanması, objektif kriterlerin belirlenmemesi durumunda, iş tatmini olumsuz etkilenmektedir (Uçan, 2019, s. 45-46).

Çalışma Şartları

Çalışanların bulundukları ortam ve fiziksel koşulların, verimliliği etkilediği bilinmektedir. Çalışma koşullarının en uygun seviyeye ulaşması, işgörenlerin moralini artıracak gibi, kurumsal bütünleşmeyi sağlayarak, bu anlamda iş doyumlarını da artıracaktır. Fiziksel koşullarda yapılacak iyileştirmeler, çalışanların doyumlarını olumlu etkileyecektir (Eğriboyun, 2015, s. 136). Fiziksel koşullarda olumsuzlukların olması hâlinde ise çalışanların iş doyum düzeylerinde düşüş meydana gelecektir. Örneğin; çok sıcak, gürültülü ya da soğuk ortamlardaki işgörenlerin duyabileceği bedensel baskılar, onların gerilmelerine dolayısıyla iş doyumlarının azalmasına sebep olacaktır (Aşık, 2010, s. 42).

Yönetim Becerileri

Dinamik bir yapı olan iş doyumunda; yöneticilerin, bir defa iş doyumunu sağlayıp sonrasında bu konuyla ilgilenmemeleri düşünülemez. İş doyumunu hızla elde edilebileceği gibi aynı hızla doyumsuzluğa dönüşebilir. Örgüt içerisinde koşulların kötüye gittiğinin en önemli göstergelerinden biri iş doyumunun düşüklüğüdür. İş doyumsuzluğu ise örgütsel açıdan, verimliliğin düşmesi, disiplin sorunları, gizli iş yavaşlatma gibi sorunları beraberinde getirerek örgütün bağısıklığını zedeler ve tehditlere karşı göstermesi gereken tepkileri zayıflatarak yok edebilir (Aşık, 2010, s. 35-36). Yöneticilerin ileri görüşlü olması, empati yeteneklerini kullanabilmesi, iletişim kanallarının açık ve kullanılabilir olması, motivasyon süreçlerinin bilincinde olması ve bunları yönetim anlayışında uygulayabilmesi çalışanlarının iş doyumlarını olumlu olarak etkileyecektir (Uçan, 2019, s. 44).

Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu İlişkisi

Örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkilerin araştırılması ilgi çeken konuların başında gelmektedir. İş tatmini ve örgütsel bağlılık kavramlarının, tanımlar anlamında birbirinden farklı olduğu alan yazında açıkça ifade edilmiştir (Bakan, 2018, s. 243). Bu farklılıklar Tablo 5 ile gösterilmiştir.

Tablo 5

Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini Arasındaki Farklar

Örgütsel Bağlılık	İş Doyumu
Amaç ve değerleri içerecek şekilde örgüte bağlanmayı ifade eder.	Çalışanların yaptığı işi, görevi veya çalışma ortamına bağlılığı ifade eder.
Tutum ve davranıştır.	Yalnızca tutumdur.
Aktif bir anlama sahiptir.	Pasif bir anlama sahiptir.
Kalıcı duygulardır.	Bazen duygular kalıcı olmayabilir.
Gelişimi yavaş ama istikrarlıdır.	Değişken bir yapıdadır.
Günlük iş akışından etkilenmez.	Çabuk etkilenir.
Kişisel ve örgütsel faktörlerin yanında kişinin örgütsel amaç ve değerleri, performans beklentisi ve sonuçları ve örgütün üyesi olarak kalmaya istekli olma algısını da içererek yavaş gelişir.	Kişisel ve örgütsel faktörlere verilen ani duygusal yanıtlar olarak, hızlı gelişir.

Kaynak: Bakan, 2018, *Örgütsel stratejilerin temeli örgütsel bağlılık*. Ankara: Gazi.

Örgütsel bağlılık ve iş doyumu değişkenleri ile ilgili olarak alan yazında var olan bir görüş birliğinden bahsetmek mümkün iken, sebep-sonuç ilişkisi açısından ya da diğer bir bakışla bu ilişkinin yönü açısından fikir birliği olmamakla birlikte görüş ayrılıklarına rastlanılmaktadır (Bakan, 2018, s. 245).

Eğitim yönetimi alan yazını incelendiğinde örgütsel bağlılık ve iş doyumu ya da iş doyumu ve örgütsel bağlılık değişkenlerine yönelik çok sayıda araştırmanın varlığı görülmektedir. Her iki faktörde birbirleriyle yakından ilişkili olmasına karşın; bir kişi bulunduğu örgüte karşı bağlılık söz konusu olduğunda, olumlu eğilimlere sahip olabilirken, bazı iş veya deneyimlerinde mutsuzluk hissi yaşayabilmektedir (Balay, 2014, s. 143-146). Okul örgütlerinde öğretmenlerin iş güvencesinin olmaması ve yöneticilerin gözetimi altında bulunması, iş doyumu ve örgütsel bağlılığı olumsuz olarak etkilemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin refahlarını artırıcı çalışmaların örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu olumlu etkilediği ifade edilmektedir. Yöneticilerin, öğretmenleri sürekli takip etmeden öz yönetim ve özerklik imkânlarını sağlaması ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanımalarının bağlılık ve iş doyumunu artırdığı görülmüştür (Baluyos, Rivera & Baluyos, 2019). Eğitim örgütleri insan ilişkilerinin yoğun olduğu ve topluma hizmet sunan örgütlerdir. Dolayısıyla

eğitim örgütlerinde çalışanların örgütsel bağlılık ve iş doyumu almaları sağlamak okulların amaçlarını gerçekleştirmeleri açısından oldukça önemlidir. Okullarda öğretmenlerin performansının artırılması için örgütsel bağlılık ve iş doyumu kavramları arasındaki ilişkiyi bilmek ve anlamak önemlidir (Buluç, 2009).

İş tatmini, işin farklı yönlerine karşı beslenen tutumların toplamıdır. Bireylerin genel tutumları olumlu bir hâldeyse iş tatmini ortaya çıkacak, aksi durumda ise doyumsuzluk meydana gelecektir. İş tatmini de doğası gereği örgütsel bağlılık ile doğrudan ilişkilidir. İşini severek yapmayan bir kişinin iş yerinden uzaklaşması kaçınılmazdır. Yapılan araştırmalarda, kişilerin işlerinden aldığı doyum düzeyi düşük olduğunda, işten ayrılma eğilimlerinin yüksek olduğu görülmüştür (Türk, 2007, s. 95-98). Örgütsel bağlılık ve alt boyutları açısından yapılan çalışmalar neticesinde örgütsel bağlılık kavramı birçok faktörle ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte en çok ilişkilendirilen ve aralarındaki ilişkinin şekli merak edilen tutum ise iş doyumudur. Örgütsel bağlılık ile iş doyumu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar çoğunluktadır (Kacmar & Carlson, 1999). Bir tutum olarak örgütsel bağlılık ve iş doyumu kavramları arasında “karşılıklılık” ilişkisi bulunmaktadır. Bu anlamda iş doyumu örgütsel bağlılığı, örgütsel bağlılık ise iş doyumunu karşılıklı olarak etkilemektedir. Bununla birlikte iş doyumu örgütsel bağlılığın önemli sonuçlarından birisidir. Örgütsel bağlılığın iş doyumunu artıracığı ve artan iş doyumunun örgütsel bağlılığı güçlendirebileceği ifade edilebilir (Demirtaş, 2010).

Çalışanların başarılı olması ve hedeflerine ulaşması için örgütsel bağlılık ve iş doyumu önem taşımaktadır. Bu iki kavram kurum içinde farklı değişkenlerle etkileşim içinde olmasına rağmen birbirleriyle olan güçlü etkileşimleri dikkat çekmektedir. Türkiye’de ve yurtdışında yapılan birçok çalışma iş doyumu düzeylerinin yüksek olmasının örgütsel bağlılık düzeylerini de olumlu etkilediğini göstermektedir. Bu araştırmalar iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasında sebep-sonuç ilişkisine dayalı bir etkileşim olduğunu göstermekle birlikte araştırmaların çoğunluğunda ise iş doyumunun örgütsel bağlılığı etkileme gücünün yüksek olduğu belirtilmektedir. Özetle örgütsel bağlılığın artırılması ve çalışanların

kurumlarında tutulması açısından iş doyumunu önemli bir amaç ve araç olduğu ifade edilebilir. İş doyumunun örgütsel bağlılık üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olsa da bu kavramlar arasında sebep-sonuç ilişkisi olduğu da unutulmamalıdır. Bu anlamda iş doyumunu düşük olan çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri artırılarak iş doyumunu düzeyleri de artırılabilir (Yenihan, 2014).

İlgili Araştırmalar

Eichinger (2000) özel eğitim öğretmenleri ile yürüttüğü araştırmasında; kadın ve erkek özel eğitim öğretmenlerinin iş stresi ve doyumunu düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. 89 kadın öğretmen ve 43 erkek öğretmenin katıldığı araştırmada veriler özel eğitim stres ölçeği, özel eğitim iş doyumunu ölçeği, tükenmişlik ölçeği ve cinsiyet rolleri envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin iş stresi ve doyumunu düzeyleri arasında cinsiyete bağlı fark istatistiksel olarak benzer bulunurken, yalnızca özel eğitim stres ölçeğinden elde edilen bulgular kadınların erkeklere daha fazla stres altında olduklarını ortaya koymuştur.

Stempien ve Loeb (2002) iş doyumunu ve yaşam doyumunu üzerine yaptıkları araştırmaya üç grup öğretmeni dahil etmiştir. Bu gruplar; a) duygu davranış bozukluğu olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenleri, b) normal gelişim gösteren öğrencilerle çalışan öğretmenleri ve c) genel eğitim okulları içerisinde hem normal gelişim gösteren hem de duygu davranış bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerdir. Araştırmaya beş farklı okul bölgesinden sekiz okul katılmayı kabul etmiştir. Bu okulların altısı ağırlıklı olarak normal gelişim gösteren öğrencilere, ikisi ise özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere hizmet vermektedir. Demografik veya mesleki deneyim açısından farklılık göstermeyen 116 öğretmenin katıldığı çalışmada, öğretmenler iş doyumunu ve yaşam doyumuna yönelik hazırlanan anketi cevaplamışlardır. Araştırma sonucunda üç öğretmen grubunun iş doyumları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre genel eğitim programlarında normal gelişim gösteren öğrencilerle çalışan öğretmenlerin diğer öğretmen gruplarına göre

en yüksek iş doyumuna sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra yaşam doyumunu anketi sonuçlarının, her üç öğretmen grubu arasında anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

Demirsoy'un (2009) "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmasında Kastamonu, Bolu, Bartın, Düzce illerinde bulunan beden eğitimi öğretmenlerine; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem gibi demografik sorular yönelterek, bu değişkenlerin öğretmenlerin iş doyumlarını ve örgütsel bağlılıklarını hangi düzeyde etkilediğini araştırmıştır. Çalışmaya bu illerde bulunan 162 öğretmenden 119 tanesi gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Bununla birlikte örgütsel bağlılık ve iş doyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri örgütsel bağlılık düzeyleri ve bulunduğu okuldaki görev yılı ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı fark olduğunu ifade etmiştir.

Horn-Turpin (2009) dönüşümcü liderlik davranışlarının mesleki yeterlilik, iş doyum ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmacı bu amaçla 121 özel eğitim öğretmenini araştırmaya dahil etmiş ve araştırma verilerini mesleki yeterlilik, liderlik davranışları, iş doyum ve örgütsel bağlılık üzerine farklı ölçeklerle elde etmiştir. Araştırma sonuçları yönetsel desteğin iş doyum ve örgütsel bağlılık faktörleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgu okul yönetiminin öğretmeni destekleyen tutumunun öğretmenlerin iş doyum ve örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte yönetsel desteğin öğretmen yeterliliği ile önemli derecede ilişkili olmadığı daha çok iş doyum ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri üzerinde yönetsel destekten daha çok iş doyum düzeylerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Güçlü ve Zaman'ın (2011) "Alan Dışından Atanmış Rehber Öğretmenlerin İş Doyumları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki" isimli çalışmasına, alan dışından atanmış 192 rehber öğretmenin 113 tanesi gönüllü olarak katılım sağlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre rehber öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğu, bununla birlikte

örgütsel bağlılıklarının ise orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Alan dışından atanan rehber öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları arasında pozitif anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Özgan, Yiğit ve Cinoğlu'nun (2011) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarının İncelenmesi" başlıklı çalışmasına 262 kadrolu, 86 sözleşmeli, 30 ücretli toplamda 378 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin bağlılıkları noktasında cinsiyet ve kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu ifade edilmiş; mezun olunan okulun, sınıf mevcutlarının, statünün ise fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak örgütsel bağlılıkları orta düzeyde bulunmuş, alt boyutlar gözden geçirildiğinde ise en yüksek ortalamanın duygusal bağlılığa ait olduğu görülmüştür. Sonrasında ise normatif bağlılık ve devam bağlılığı takip ettiği ifade edilmiştir.

Murphy (2013), özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen yeterliği ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmaya 168 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin internet üzerinden katıldığı araştırmanın anket sonuçlarında, öğretmen yeterliği ile özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Gören ve Sarpkaya'nın (2014) "İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri" isimli çalışmasına 46 yönetici, 529 öğretmen toplamda 575 kişi katılım sağlamıştır. Araştırma, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel bağlılığın alt boyutlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini, bununla birlikte bağlılık düzeylerinin cinsiyet, yaş gibi değişkenler açısından anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını tespit etmeye yöneliktir. Araştırmaya katılanların örgütsel bağlılıkları düşük bulunmuştur. Örgütsel bağlılık alt boyutlar açısından incelendiğinde ise; en yüksek bağlılık düzeyi, duygusal bağlılık boyutunda tespit edilmiş, ardından normatif ve devam bağlılığı izlemiştir.

Mavuş'un (2014) "Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı Çalışanlarının İş Doyumlarının Örgütsel Bağlılığa Etkisi Hakkındaki Görüşleri" isimli çalışmasına 400 personel katılım sağlamıştır. Araştırma verilerine göre, MEB merkez teşkilatı çalışanlarının, iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde orta düzey anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Devam bağlılığı ile genel iş doyum algıları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. MEB merkez teşkilatında yöneticiler hariç çalışanların iş doyumları ile duygusal bağlılık düzeyleri incelendiğinde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yani yönetici olmayan işgörenlerin iş doyumları arttıkça duygusal bağlılıkları da artmıştır. Genel anlamda ise çalışanların iş doyum algıları arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığı görülmüştür.

Filiz'in (2014) "Öğretmenlerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasına 341 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırma iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Buna göre iş doyum düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri arasında yaş, cinsiyet, unvan, hizmet süresi, medeni durum ve öğrenim durumuna göre anlamlı farklılıklar bulmuştur. Erkek çalışanların kadınlara göre işlerinde daha fazla doyum sağladığı, cinsiyetin iş doyumunu etkilediği, evlilerin bekarlara göre daha fazla iş doyum aldığını, eğitim düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin daha az eğitim almış öğretmenlere göre duygusal iş doyumlarının daha fazla olduğu, ileri yaşlardaki öğretmenlerin ve hizmet süresi fazla olanların iş doyumunda artış olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yaman'ın (2015) "Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezlerindeki Yöneticiler ile Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Belirlenmesi" başlıklı çalışmasına 21 yönetici 71 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yüksek düzeyli bir iş doyumunun olmadığı yönetici ve öğretmenlerin orta düzeyde iş doyumuna sahip olduğu ifade edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin yaş, kıdem, cinsiyet ve mezun oldukları program gibi değişkenlere göre de iş doyum düzeylerinde anlamlı farklılıkların olmadığı

ifade edilerek, yapılan tüm analiz sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerin de genel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akkaş'ın (2017) "Özel Eğitim ve OÇEM Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu" başlıklı araştırmasına İzmir ilinde görev yapmakta olan 100 öğretmen katılım sağlamıştır. OÇEM sınıflarında çalışan öğretmenlerin iş doyumlarını belirlemek ve çeşitli faktörler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; özel eğitim ve OÇEM öğretmenlerinin iş doyumlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra mesleki doyum düzeylerinin eğitim ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği fakat sınıf türü, kıdem, mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdağı'nın (2018) "İş Doyumu ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Hizmet Sektöründe Bir Uygulama" isimli çalışmasına toplam 250 kişiden oluşan akademik ve idari personel katılım sağlamıştır. Bu çalışmada İstanbul ilinde bulunan özel üniversite çalışanlarına; yaş, cinsiyet medeni durum gibi demografik sorular yöneltilerek, bu değişkenlerin çalışanların iş doyumlarını ve örgütsel bağlılıklarını hangi düzeyde etkilediği araştırılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, iş doyumunu ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, iş doyumunu arttıkça örgütsel bağlılığın da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gülten'in (2018) "Çalışma Hayatında Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini" isimli çalışmasına, Samsun ilinde kamuya bağlı hastaneler birliğinde görev yapmakta olan 109 hemşire katılım sağlamıştır. Araştırma hemşirelerin örgütsel bağlılık ve iş tatminlerini etkileyen unsurları tespit etmeye çalışmıştır. Bu anlamda hemşirelere yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kıdem gibi demografik sorular yönelterek, bu değişkenlerin hemşirelerin iş tatmini ile örgütsel bağlılıklarını hangi düzeyde etkilediğini araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre iş tatmini ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hirsi (2019) “Sosyal Hizmetler Çalışanlarında Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu: Belediye Çalışanları Üzerinde Bir Uygulama” isimli araştırmasında, İstanbul ilinde Başakşehir belediyesine ait olan sosyal tesislerde çalışan personellerin örgütsel bağlılık ve iş doyumlarını etkileyen unsurları tespit etmeye çalışmıştır. Bu anlamda çalışanlara yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi demografik sorular yönelterek, bu değişkenlerin belediye çalışanlarının iş doyumunu ile örgütsel bağlılıklarını hangi düzeyde etkilediğini araştırmıştır. Yapmış olduğu araştırmasında örgütsel bağlılık ile tüm alt boyutları ve iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bibi, Khalid ve Hussain (2019) yaptıkları çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya Pakistan’da bulunan ve farklı özel gereksinimi olan (Zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, görme yetersizliği vb.) öğrencilerle çalışan 85 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler üç farklı ölçekte (örgütsel destek ölçeği, örgütsel bağlılık ölçeği, iş doyum ölçeği) yer alan sorulara cevap vermişlerdir. Araştırma sonucunda örgütsel destek ile örgütsel bağlılığın pozitif yönde ilişkili olduğu ve benzer şekilde örgütsel bağlılık ile iş doyumları arasında da pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gül’ün (2020) “Değişime Açıklık, Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmini İlişkisinin Belirlenmesi: Bir Kamu Kurumu Çalışanları Üzerinde Araştırma” isimli çalışmasına anket formlarını eksiksiz dolduran 451 çalışan katılım sağlamıştır. Araştırmada kamu çalışanlarının değişime açıklık, örgütsel bağlılık ve iş tatmini kavramlarını algılama düzeyleri ve bu kavramların birbirleriyle olan ilişkilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu anlamda çalışanlara yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi demografik sorular da yöneltilerek, bu değişkenlerin kamu çalışanlarının değişime açıklık, iş doyumları ile örgütsel bağlılıklarını hangi düzeyde etkilediği araştırılmıştır. Yapılan araştırmanın bulgularına göre, örgütsel bağlılık ile iş tatmini arasında anlamlı ve güçlü bir ilişkinin olduğu sonucu elde edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sebeple, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline başvurulmuştur. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemanın oluşturduğu bir evrende, evrenle ilgili genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınan bir grup üzerinde yapılan araştırma modelleridir. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2019, s. 111).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde Altındağ, Çankaya, Çubuk, Etimesgut, Mamak, Polatlı, Sincan, Yenimahalle ilçelerinde bulunan “Özel Eğitim

Meslek Okullarında (Zihinsel Engelliler III. Kademe)” görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmuştur. Bu araştırmada evrenin tamamına ulaşmak amaçlanmıştır. Fakat araştırmaya katkı sunmanın gönüllülük esasına bağlı olması sebebiyle toplam 283 öğretmenden 201 katılımcıya ulaşılmıştır. Tablo 6’da Ankara’da bulunan zihinsel engelli öğrencilerin lise düzeyinde eğitim aldığı özel eğitim meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6

Anket Uygulanan Öğretmenlerin Sayısı

İlçe Adı	Öğretmen Sayısı
Altındağ	33
Çankaya	30
Çubuk	9
Etimesgut	40
Mamak	64
Polatlı	16
Sincan	41
Yenimahalle	50
Toplam	283

Kaynak: İlçelerdeki özel eğitim meslek okullarının resmî internet sitelerinde yer alan öğretmen sayıları kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verileri toplamak amacıyla sırasıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırmada, özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını ölçmek amacıyla Ek 1’de bulunan, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, iş doyumu algılarını ölçme amacıyla “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” ayrıca araştırmaya katılanların demografik özelliklerini ölçen bir kişisel bilgiler formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgilerin yer aldığı birinci bölümde cinsiyet, yaş, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve bulunduğu okuldaki hizmet süresine ilişkin altı adet soru bulunmaktadır.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği

İkinci bölümde yer alan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ilk kez 1993 yılında, Meyer, Allen ve Smith tarafından geliştirilmiştir. Alan yazında ölçeğe ilişkin uyarlamalarda geçerlik ve güvenirlikle ilgili yetersizliklere ve karmaşaya rastlanıldığından 2017 yılında Abidin Dağlı, Zakir Elçiçek ve Bünyamin Han tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan 18 maddelik 5’li Likert sistemindeki ölçek araştırmada kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımına yönelik olarak uyarlamayı gerçekleştiren araştırmacılardan etik ilkeler doğrultusunda izin alınmıştır. Ölçek kullanımına ait izinler Ek 3, Ek 4 ve Ek 5’te verilmiştir.

Minnesota İş Doyumu Ölçeği

Üçüncü bölümde yer alan “Minnesota İş Doyumu Ölçeği” ilk kez 1967 Weiss ve arkadaşları tarafından iş doyumunu ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmada ise 1977 yılında geliştirilen ve 20 maddeden oluşan 5’li Likert sistemindeki kısa formu kullanılmıştır. Ölçek “University of Minnesota” resmî web sitesinden orijinal hâlinin Türkçeye çevrilmiş linkinden temin edilmiş olup ölçeğin ücretsiz kullanımına yönelik olarak ekran görüntüsü Ek 2’de verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Mevcut araştırma kapsamında verilerin toplanabilmesi için Ankara ilinde bulunan MEB’e bağlı özel eğitim meslek okullarında görev yapan öğretmenlerle iletişime geçilerek anket uygulanmıştır. Bununla ilgili olarak “Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü”nden gerekli

izinler alınmıştır. Anketler tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 Pandemisinin, ülkemizde de eğitim ve öğretimi aksatmasından dolayı online olarak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın yapıldığı okullarda; öncelikle okulların yöneticileri ile yüz yüze veya telefon yoluyla iletişime geçilmiş, gerekli bilgilendirmeler ve resmî evraklar yöneticilerle paylaşıldıktan sonra yöneticilerin onayı doğrultusunda öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Anketler, belirlenen okulların resmî gruplarında ve öğretmenler ile doğrudan irtibata geçilerek, gönüllü öğretmenler tarafından online olarak doldurulup, veriler araştırmacıya ulaştırılmıştır. Gönüllülük esası gözetilerek doldurulan anketlerden elde edilen verilerin girişi yapıldıktan sonra verilerin analizine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar programları yardımıyla istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 24 (Statistical Package Program for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Verilerin normallik değerlendirmesinde skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiştir (Büyüköztürk, 2014, s. 4-8). Verilerin normallik analizine ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Verilerin Normallik Analizi

Ölçekler ve alt boyutları	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Duygusal bağlılık	-,622
	Devam bağlılığı	-,442
	Normatif bağlılık	-,026
	Ölçek geneli	-,447
Minnesota İş Doyumu Ölçeği	İçsel doyum	-,697
	Dışsal doyum	-,770
	Genel doyum	-,709

Çarpıklık ve basıklık değerleri, verilerin normallik değerlendirilmesinde kullanılan bir yöntem olup çarpıklık ve basıklık değerleri -1,96 ile +1,96 arasında ise verilerin normallik varsayımını yerine getirdiği belirtilmektedir. Tablo 7’de görüldüğü üzere, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “Minnesota İş Doyumu Ölçeği”nden elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerlerine göre, araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Böylece araştırmada verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumu düzeylerinin cinsiyet ve eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde bağımsız örneklem t testi; mesleki kıdem ve branş değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi, yaş değişkeninde ise veri sayısının az olması nedeniyle Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumu algıları arasında ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) kullanılarak incelenmiştir (Büyüköztürk, 2014, s. 4-8). Son olarak bağımsız değişkenlerin (duygusal, devam ve normatif bağlılık) bağımlı değişkenleri (içsel doyum, dışsal doyum ve iş doyumu) yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış “Beta” (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Çoklu regresyon varsayımlarını karşılamak için değişkenler arası çoklu bağlantılık (multicollinearity) düzeyi incelenmiştir. Field’e (2005) göre çoklu regresyon analizinde en büyük VIF değerinin 10’dan küçük; tolerans değerinin ise .20’den büyük olması gerekmektedir. Bu bilgiler ışığında, veri analizlerinde VIF ve tolerans değerlerinin arzu edilen nitelikte oldukları görülmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Ankara ilinde bulunan MEB’e bağlı “Özel Eğitim Meslek Okulunda (Zihinsel Engelliler-III. Kademe)” görev yapmakta olan öğretmenlerden toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma bulguları, araştırmanın amacında ifade edilen alt problemlere göre, sırasıyla başlıklar hâlinde ifade edilmiştir.

Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Algıları Ne Düzeydedir?

Araştırmanın birinci alt problemi, “Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin analizinde araştırma ölçekleri ile ölçeklerin alt boyutlarına ait verilerin, hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Algı Düzeyleri

Boyutlar	<i>n</i>	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	<i>S</i>
Duygusal bağlılık	201	1.17	5.00	3.72	.90
Devam bağlılığı	201	1.00	5.00	3.51	.89
Normatif bağlılık	201	1.00	5.00	2.93	.94
Örgütsel bağlılık	201	1.11	5.00	3.39	.78

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin genel örgütsel bağlılık algılarının ortalamasının üstünde olduğu söylenebilir ($\bar{X} = 3.39$). Bununla birlikte örgütsel bağlılığın alt boyutları açısından görece en düşük algı düzeyi normatif bağlılık ($\bar{X} = 2.93$) boyutu iken, en yüksek algı düzeyi ise duygusal bağlılık ($\bar{X} = 3.72$) boyutunda ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini kurumlarına genel itibarıyla bağlı hissettikleri, ayrıca kurumlarına en çok duygusal açıdan bağlı oldukları yorumu yapılabilir. Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin genel olarak örgütlerine bağlı olmasının ve kurumlarına en çok duygusal açıdan bağlanmalarının sebebi; engelli öğrencilere ve ailelerine gönüllü olarak yardımcı olma istekleri, inançları ve vicdani bir yaklaşım sergilemeleri olabilir. Bu anlamda bağlılık öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı duydukları sevgi ve verdiklerin değerlerin örgütlerine de bir yansıması olarak değerlendirilebilir. “Öğretmenliğin kutsallığının” kültürümüzde ve inancımızda önemli bir yere sahip olduğu düşünülürse, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin bu amaca daha çok hizmet ettikleri varsayımıyla bağlılıkları da artmış olabilir. Karataş ve Güleş (2010), Güçlü ve Zaman (2011) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel bağlılığının ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Örgütsel bağlılık, alt boyutları açısından incelendiğinde ise; Karataş ve Güleş (2010), Özgan, Yiğit ve Cinoğlu (2011), Gören ve Sarpkaya (2014), Davran ve Saydan (2019) yaptıkları çalışmalarda en yüksek ortalamanın duygusal bağlılık alt boyutuna ait olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar mevcut çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bununla birlikte Yakut (2015) yapmış olduğu çalışmasında en düşük ortalamanın duygusal bağlılığa, en yüksek ortalamanın ise devam bağlılığına ait olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde, bu çalışmanın mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmediği görülmektedir.

Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Demografik Özelliklerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Ölçek ve alt boyutlarına ait analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin cinsiyete göre örgütsel bağlılık düzeylerinin puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Duygusal	Erkek	67	3.73	.94	.16	199	.88
	Kadın	134	3.71	.88			
Devam	Erkek	67	3.47	.96	-.450	199	.65
	Kadın	134	3.53	.85			
Normatif	Erkek	67	2.98	.94	.51	199	.61
	Kadın	134	2.91	.94			
Örgütsel Bağlılık	Erkek	67	3.39	.81	.09	199	.93
	Kadın	134	3.38	.76			

Tablo 9’da özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığa ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre, erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir. Demirsoy (2009), Altun (2010), Karataş ve Güleş (2010), Güçlü ve Zaman (2011), Özgan, Yiğit ve Cinoğlu (2011), Mavuş (2014), Saygılı (2016) yapmış oldukları çalışmalarında örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşarak mevcut çalışmanın bulgularını desteklemişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin bulunmadığı yorumu yapılabilir. Bununla birlikte Dere (2014) yaptığı çalışmada örgütsel bağlılık ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın

olduğu ve kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yakut (2015) yapmış olduğu çalışmada örgütsel bağlılık ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit ederek, erkek öğretmenlerin devam, normatif ve duygusal bağlılık düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları ise mevcut çalışmanın bulgularını desteklememektedir.

Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaş Durumlarına Göre Kruskal Wallis

Sonuçları

Değişkenler	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Duygusal	20-30 yaş	8	82,25	3	2.66	.45
	31-40 yaş	88	98,14			
	41-50 yaş	81	108,14			
	51 ve üzeri yaş	24	93,65			
Devam	20-30 yaş	8	90,50	3	5.25	.15
	31-40 yaş	88	91,98			
	41-50 yaş	81	111,91			
	51 ve üzeri yaş	24	100,75			
Normatif	20-30 yaş	8	102,44	3	2.02	.57
	31-40 yaş	88	94,49			
	41-50 yaş	81	106,70			
	51 ve üzeri yaş	24	105,15			
Örgütsel Bağlılık	20-30 yaş	8	91,63	3	4.19	.24
	31-40 yaş	88	93,08			
	41-50 yaş	81	110,89			
	51 ve üzeri yaş	24	99,79			

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Demirsoy (2009), Karataş ve Güleş (2010), Altun (2010), Mavuş (2014) yapmış oldukları çalışmalarda örgütsel bağlılık ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaların sonuçları mevcut çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Bu verilere göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları üzerinde yaşlarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, Dere (2014) yaş ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bularak 47 yaş ve üzeri öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Yakut (2015) örgütsel bağlılık ile yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşarak öğretmenlerin yaşları ilerledikçe örgütsel bağlılıklarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları ise mevcut çalışmanın bulgularını desteklememektedir.

Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin branşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu Tukey çoklu karşılaştırma testi ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 12 ve Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Branş	n	$\bar{X}$	S
Duygusal	a. Özel eğitim	96	3.57	.98
	b. Meslek dersleri	70	3.69	.83
	c. Branş dersleri	35	4.18	.66
	Toplam	201	3.72	.90
Devam	a. Özel eğitim	96	3.44	.87
	b. Meslek dersleri	70	3.48	.90
	c. Branş dersleri	35	3.75	.90
	Toplam	201	3.51	.89
Normatif	a. Özel eğitim	96	2.84	.97
	b. Meslek dersleri	70	2.94	.90
	c. Branş dersleri	35	3.18	.91
	Toplam	201	2.93	.94
Örgütsel Bağlılık	a. Özel eğitim	96	3.28	.82
	b. Meslek dersleri	70	3.37	.74
	c. Branş dersleri	35	3.70	.65
	Toplam	201	3.39	.78

Tablo 11'de öğretmenlerin branş durumuna ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır.

Buna göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin en yüksek algı düzeyleri branş

öğretmenlerine ($\bar{X} = 3.70$) ait olup; en düşük algı düzeyleri ise özel eğitim öğretmenlerine ($\bar{X} = 3.28$) aittir. Bu durum örgütsel bağlılığın tüm alt boyutları için de geçerlidir. Bu bağlamda özel eğitim ve meslek dersleri öğretmenlerine göre branş öğretmenlerinin kurumlarına daha çok bağlı oldukları yorumu yapılabilir. Karataş ve Güleş (2010) yapmış oldukları araştırmada, branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma mevcut çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Branşa Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Duygusal	Gruplar arası	9.37	2	4.69	6.09	.00*	a-c, b-c
	Gruplar içi	152.45	198	.77			
	Toplam	161.82	200				
Devam	Gruplar arası	2.52	2	1.26	1.61	.20	-
	Gruplar içi	154.89	198	.78			
	Toplam	157.41	200				
Normatif	Gruplar arası	3.07	2	1.54	1.766	.17	-
	Gruplar içi	172.29	198	.87			
	Toplam	175.36	200				
Örgütsel Bağlılık	Gruplar arası	4.53	2	2.26	3.84	.02*	a-c
	Gruplar içi	116.72	198	.59			
	Toplam	121.25	200				

* $p \leq .05$

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F(2,198) = 3.84, p \leq .05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, branş öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre branş öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde daha çok kurumlarına bağlı oldukları söylenebilir. Branş öğretmenlerinin özel eğitim meslek okullarında çalışarak daha fazla ücret almaları ve bununla birlikte normal eğitime göre kulüp, rehberlik gibi sorumluluklarının azalması, öğrenci özellikleri ve eğitim açısından yeni ve farklı deneyimler edinmelerinin bu kurumlara olan bağlılıklarını artırdığı

söylenir. Bununla birlikte örgütsel bağlılığın alt boyutları açısından sadece duygusal bağlılığın branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenir [$F(2,198) = 6.09, p \leq .05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, özel eğitim öğretmenleri ile meslek öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu verilere göre, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre kurumlarına daha az duygusal bağ hissettikleri yorumu çıkarılabilir. Gören ve Sarpkaya (2014) yapmış olduğu araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin branşlara göre duygusal, devam, normatif bağlılık boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre beceri dersi öğretmenleri ile okul öncesi, sınıf ve sözel ders öğretmenleri arasında duygusal bağlılık boyutunda anlamlı fark vardır. Devam bağlılığında ise okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile sözel ders öğretmenleri arasında fark görülmektedir. Normatif bağlılık alt boyutunda ise beceri dersi ile sözel ders öğretmenleri arasında fark olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucu mevcut çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin puanlarında anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığını incelemek için t-testi yapılmıştır. Elde bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim durumu	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Duygusal	Lisans	171	3.78	.88	2.21	199	.03*
	Lisansüstü	30	3.39	.93			
Devam	Lisans	171	3.58	.89	2.97	199	.00*
	Lisansüstü	30	3.07	.76			
Normatif	Lisans	171	2.97	.95	1.32	199	.19
	Lisansüstü	30	2.72	.81			
Örgütsel Bağlılık	Lisans	171	3.44	.78	2.51	199	.01*
	Lisansüstü	30	3.06	.70			

* $p \leq .05$

Tablo 13 incelendiğinde, özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t = 2.51, p \leq .05$). Bununla birlikte örgütsel bağlılık alt boyutları açısından duygusal ($t = 2.21, p \leq .05$) ve devam bağlılığı ($t = 2.97, p \leq .05$) alt boyutlarında da eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak normatif bağlılık alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($t = 1.32, p > .05$). Bu doğrultuda puan ortalamaları incelendiğinde, lisans eğitimine sahip öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapan öğretmenlere göre daha çok kurumlarına bağlı oldukları; ayrıca daha çok duygusal ve devam bağlılığı hissettikleri söylenebilir. Özel eğitim meslek okullarında eğitim seviyesi artan öğretmenlerin mesleklerinde uzmanlaştıkları düşünülürse, kendilerine başka kurumlarda da yer bulabilecek olmaları örgütlerine olan bağlılıklarını azaltmış olabilir. Bir başka açıdan eğitim seviyesi görece düşük öğretmenlerin bağlılıklarının yüksek olmasında bu kurumlardan ayrıldıklarında aynı imkânlarla çalışamayacaklarını düşünmeleri etkili olmuş olabilir. Bu açıdan kurumlarına duygusal ve devam bağlılığı geliştirmiş olabilirler. Yakut (2015) yapmış olduğu çalışmasında örgütsel bağlılığın eğitim durumları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve lisans eğitimine sahip öğretmenlerin lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlere göre örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre lisans eğitimine sahip öğretmenler daha çok örgütte kalma ihtiyacı duymaktadır. Bu çalışma mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bununla birlikte Altun (2010) yapmış olduğu çalışmasında örgütsel bağlılığın alt boyutları açısından duygusal bağlılık ile eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, mevcut çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Fakat mevcut çalışmanın bulgularından farklı olarak, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lisans eğitimi almış öğretmenlere göre duygusal bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte normatif ve devam bağlılığı alt boyutlarında ise anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde ise, mevcut çalışmanın normatif bağlılık alt boyutu ile örtüşmekte, devam bağlılığı alt boyutları ile örtüşmemektedir.

Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu Tukey çoklu karşılaştırma testi ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 14 ve Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Mesleki kıdem	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Duygusal	a. 1-10 yıl	51	3.58	.97
	b. 11-20 yıl	81	3.80	.96
	c. 21 ve üstü yıl	69	3.73	.77
	Toplam	201	3.72	.90
Devam	a. 1-10 yıl	51	3.25	.80
	b. 11-20 yıl	81	3.63	.99
	c. 21 ve üstü yıl	69	3.56	.79
	Toplam	201	3.51	.89
Normatif	a. 1-10 yıl	51	2.89	.81
	b. 11-20 yıl	81	2.93	1.00
	c. 21 ve üstü yıl	69	2.97	.96
	Toplam	201	2.93	.94
Örgütsel Bağlılık	a. 1-10 yıl	51	3.24	.73
	b. 11-20 yıl	81	3.45	.88
	c. 21 ve üstü yıl	69	3.42	.68
	Toplam	201	3.39	.78

Tablo 14’te öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır. Buna göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin en yüksek algı düzeyleri 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X} = 3.45$) ait olup; en düşük algı düzeyleri ise 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X} = 3.24$) aittir. Bu istatistikler, daha yeni göreve başlamış öğretmenlere göre daha kıdemli öğretmenlerin (özellikle 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler) kurumlarına daha çok bağlı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Duygusal	Gruplar arası	1.51	2	.75	.93	.40	-
	Gruplar içi	160.32	198	.81			
	Toplam	161.82	200				
Devam	Gruplar arası	4.75	2	2.37	3.08	.05*	a-b
	Gruplar içi	152.66	198	.77			
	Toplam	157.41	200				
Normatif	Gruplar arası	.18	2	.09	.10	.90	-
	Gruplar içi	175.18	198	.89			
	Toplam	175.36	200				
Örgütsel Bağlılık	Gruplar arası	1.51	2	.76	1.25	.29	-
	Gruplar içi	119.73	198	.61			
	Toplam	121.25	200				

* $p \leq .05$

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının mesleki kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(2,198) = 1.25, p > .05$]. Bu verilere göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları üzerinde mesleki kıdemlerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Bununla birlikte örgütsel bağlılığın alt boyutları açısından sadece devam bağlılığın mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir [$F(2,198) = 3.08, p \leq .05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 11-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 10 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok kurumlarına devam bağlılığı gösterdikleri söylenebilir. Mesleki kıdemi daha az olan dolayısıyla görece daha genç öğretmenlerin, farklı örgütlerde bulunma ve yeni deneyimler edinme isteklerine bağlı olarak örgütlerinden ayrılmayı göze alabildikleri ve devam bağlılıklarının daha düşük olduğu söylenebilir. Karataş ve Güleş (2010), Güçlü ve Zaman (2011), Dere (2014), Saygılı (2016) yapmış oldukları çalışmalarda mesleki kıdem ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar mevcut çalışmanın

bulgularını desteklemektedir. Bununla birlikte, Mavuş (2014) yapmış olduğu çalışmada örgütsel bağlılığın alt boyutları açısından normatif ve duygusal bağlılık ile kıdem arasında anlamlı bir farklılık tespit etmezken devam bağlılığı ile kıdem arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan çalışanların örgütsel bağlılık düzeyi, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan çalışanların örgütsel bağlılık düzeyine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada mevcut çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Gören ve Sarpkaya (2014) yapmış olduğu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem ile örgütsel bağlılığın tüm alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yakut (2015) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının mesleki kıdem durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin arttıkça örgüte olan bağlılıklarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar ise mevcut çalışmanın bulgularını desteklememektedir.

Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumlarına İlişkin Algıları Ne Düzeydedir?

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin iş doyumlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin analizinde araştırma ölçekleri ile ölçeklerin alt boyutlarına ait verilerin, hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin İş Doyumu Algı Düzeyleri

Boyutlar	<i>n</i>	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	<i>S</i>
İçsel	201	1.92	5.00	4.10	.59
Dışsal	201	1.00	5.00	3.58	.82
İş doyum	201	1.90	5.00	3.89	.63

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin genel iş doyum algılarının ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir ($\bar{X} = 3.89$). İş doyum alt boyutları açısından öğretmenlerin dışsal

doyuma ($\bar{X} = 3.58$) göre daha çok içsel doyum ($\bar{X} = 4.10$) yaşadıkları yorumu yapılabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin genel itibarıyla iş doyumlarının yüksek olduğu, ayrıca en çok içsel doyum yaşadıkları söylenebilir. Özel eğitim meslek okulunda görev yapan öğretmenlerin bu okullarda öğretmen başına daha az öğrenci düşmesi ve dersleri işlerken normal okullara göre müfredatın ve yapılan BEP'lerin esnek olması sebebiyle kendilerini daha bağımsız hissettikleri söylenebilir. Bununla birlikte verilen derslerde daha fazla inisiyatif alabilmeleri ve öğrenci özelliklerinden dolayı yaptıkları işten daha fazla hâz aldıkları ifade edilebilir. Dolayısıyla bu okullarda görev yapan öğretmenlerin yüksek olduğu söylenilebilir. Güçlü ve Zaman (2011), Başaran (2017) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin iş doyumunun ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karataş ve Güleş (2010) yapmış olduğu çalışmasında genel iş doyumunu algılarını ortalamanın üzerinde, içsel doyumun dışsal doyuma göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ancak; Davran ve Saydan (2019) yapmış oldukları çalışmada içsel doyumunu düşük, dışsal doyumunu orta düzeyde bulmuştur. Bu çalışma ise mevcut çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir.

Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri Demografik Özelliklerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Ölçek ve alt boyutların analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin cinsiyete göre iş doyumunu düzeylerinin puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Elde bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin İş Doyumu Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
İçsel	Erkek	67	4.20	.66	1.63	199	.11
	Kadın	134	4.05	.56			
Dışsal	Erkek	67	3.60	.92	.17	199	.86
	Kadın	134	3.58	.77			
İş doyumu	Erkek	67	3.96	.71	1.02	199	.31
	Kadın	134	3.86	.58			

Tablo 17 incelendiğinde, özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin iş doyumu ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bağlamda, erkek ve kadın öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin iş doyumu algıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin bulunmadığı çıkarımı yapılabilir. Demirsoy (2009), Karataş ve Güleş (2010), Güçlü ve Zaman (2011), Dere (2014), Mavuş (2014), Yaman (2015), Başaran (2017) yapmış oldukları araştırmalarda iş doyumuna ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşarak mevcut çalışmanın bulgularını desteklemişlerdir. Bununla birlikte Yakut (2015) yapmış olduğu çalışmasında iş doyumu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre erkek öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel doyum düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Akkaş (2017) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin iş doyumu ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Buna göre kadın öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar mevcut çalışmanın bulgularını desteklememektedir.

Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Yaş Durumlarına Göre Kruskal Wallis Sonuçları

Değişkenler	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
İçsel	20-30 yaş	8	97,88	3	1.89	.60
	31-40 yaş	88	99,64			
	41-50 yaş	81	106,48			
	51 ve üzeri yaş	24	88,56			
Dışsal	20-30 yaş	8	112,75	3	1.89	.59
	31-40 yaş	88	98,71			
	41-50 yaş	81	105,67			
	51 ve üzeri yaş	24	89,71			
İş doyumu	20-30 yaş	8	103,81	3	2.02	.57
	31-40 yaş	88	98,91			
	41-50 yaş	81	106,70			
	51 ve üzeri yaş	24	88,50			

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyumu ve alt boyutlarına ilişkin algılarının yaş durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu verilere göre, öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algıları üzerinde yaşlarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir. Demirsoy (2009), Dere (2014), Yaman (2015), Başaran (2017) yapmış oldukları çalışmalarda iş doyumu ile yaş arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalar mevcut araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Bununla birlikte Karataş ve Güleş (2010) yapmış oldukları çalışmada iş tatminin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yakut (2015) yapmış olduğu çalışmada yaş ile iş doyumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış, buna göre öğretmenlerin içsel ve dışsal doyumlarının yaşları ilerledikçe arttığını ifade etmiştir. Bu çalışmalar ise mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin branşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu Tukey çoklu karşılaştırma testi ile belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 19 ve Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Branş	n	$\bar{X}$	S
İçsel	a. Özel eğitim	96	3.97	.61
	b. Meslek dersleri	70	4.17	.59
	c. Branş dersleri	35	4.34	.46
	Toplam	201	4.10	.59
Dışsal	a. Özel eğitim	96	3.37	.86
	b. Meslek dersleri	70	3.78	.74
	c. Branş dersleri	35	3.78	.73
	Toplam	201	3.58	.82
İş doyumu	a. Özel eğitim	96	3.73	.65
	b. Meslek dersleri	70	4.01	.59
	c. Branş dersleri	35	4.12	.52
	Toplam	201	3.90	.63

Tablo 19’da öğretmenlerin branş durumuna ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır. Buna göre; öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin en yüksek algı düzeyi branş öğretmenlerine ($\bar{X} = 4.12$) ait olup; görece en düşük algı düzeyi ise özel eğitim öğretmenlerine ($\bar{X} = 3.73$) aittir. Bu durum iş doyumunun her iki alt boyutu için de geçerlidir. Bu doğrultuda özel eğitim öğretmenlerine göre meslek dersleri ve branş öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde iş doyumunu yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 20

Öğretmenlerin İş Doyumu Algı Düzeylerinin Branşa Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı (Tukey)	fark
İçsel	Gruplar arası	4.13	2	2.06	6.14	.00*	a-c	
	Gruplar içi	66.61	198	.34				
	Toplam	70.74	200					
Dışsal	Gruplar arası	8.64	2	4.32	6.80	.00*	a-b, a-c	
	Gruplar içi	125.84	198	.64				
	Toplam	134.48	200					
İş doyumu	Gruplar arası	5.48	2	2.74	7.43	.00*	a-b, a-c	
	Gruplar içi	73.05	198	.37				
	Toplam	78.53	200					

* $p \leq .05$

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algılarının branşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F(2,198) = 7.43, p \leq .05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, özel eğitim öğretmenleri ile meslek dersleri ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu doğrultuda özel eğitim öğretmenlerinin hem meslek dersleri hem de branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde daha az iş doyumuna sahip olduğu yorumu yapılabilir. Bu durum iş doyumunun dışsal doyum alt boyutu için de geçerlidir [$F(2,198) = 6.80, p \leq .05$]. Bununla birlikte içsel doyum alt boyutunda ise, özel eğitim ile branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmekte olup branş öğretmenleri özel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek bir içsel doyuma sahiptir [$F(2,198) = 6.14, p \leq .05$]. Özel eğitim meslek okullarında çalışan meslek ve branş dersi öğretmenlerinin ücret, yönetim, çalışma koşulları gibi doyumunu etkileyen faktörler açısından bu okullarda daha avantajlı oldukları ifade edilebilir. Dolayısıyla meslek ve branş öğretmenlerinin iş doyumlarının yüksek olduğu söylenebilir. Karataş ve Güleş'in (2010) yapmış oldukları araştırmada branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre iş doyumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ancak Yaman (2015) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin mezun oldukları program ile iş doyumunu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma ise mevcut araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre iş doyumunu düzeylerinin puanlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Elde bulgular Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğretmenlerin İş Doyumu Algı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim durumu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
İçsel	Lisans	171	4.11	.59	.46	199	.65
	Lisansüstü	30	4.06	.63			
Dışsal	Lisans	171	3.56	.81	-.82	199	.41
	Lisansüstü	30	3.70	.86			
İş doyumu	Lisans	171	3.89	.62	-.17	199	.87
	Lisansüstü	30	3.91	.69			

Tablo 21 incelendiğinde, özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin iş doyumuna ilişkin algı düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bağlamda, lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin iş doyum algıları üzerinde eğitim durumunun anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Akkaş (2017) yapmış olduğu araştırmasında lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma mevcut çalışmayı desteklemektedir. Bununla birlikte Yakut (2015) yapmış olduğu araştırmasında öğrenim durumları ile iş doyumları arasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Buna göre lisans eğitimini tamamlamış öğretmenlerin lisans üstü eğitimini tamamlamış öğretmenlere göre içsel ve dışsal doyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 22 ve Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme İlişkin Betimsel İstatistikleri

	Mesleki kıdem	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
İçsel	1-10 yıl	51	4.07	.62
	11-20 yıl	81	4.09	.65
	21 ve üstü yıl	69	4.13	.51
	Toplam	201	4.10	.59
Dışsal	1-10 yıl	51	3.58	.79
	11-20 yıl	81	3.59	.88
	21 ve üstü yıl	69	3.58	.77
	Toplam	201	3.58	.82
İş doyumu	1-10 yıl	51	3.87	.62
	11-20 yıl	81	3.89	.68
	21 ve üstü yıl	69	3.91	.57
	Toplam	201	3.89	.63

Tablo 22’de öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre iş doyumlarının genellikle benzer olduğu, puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu yorumu yapılabilir. Ancak görece 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.91$) diğer öğretmenlere göre iş doyumu algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 23

Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	<i>F</i>	<i>p</i>
İçsel	Gruplar arası	.12	2	.06	.17	.84
	Gruplar içi	70.61	198	.36		
	Toplam	70.74	200			
Dışsal	Gruplar arası	.00	2	.00	.00	1.00
	Gruplar içi	134.48	198	.68		
	Toplam	134.48	200			
İş doyumu	Gruplar arası	.04	2	.02	.06	.95
	Gruplar içi	78.49	198	.40		
	Toplam	78.53	200			

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyumu ve alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu verilere göre, öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algıları üzerinde mesleki kıdemlerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Demirsoy (2009), Güçlü ve Zaman (2011), Dere

(2014), Yaman (2015), Başaran (2017), Akkaş (2017), yapmış oldukları araştırmalarda iş doyumunu ile kıdem arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalar mevcut çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Yakut (2015) yapmış olduğu araştırmasında toplam hizmet süresi ile iş doyumunu arasında anlamlı bir farklılık saptamıştır. Buna göre öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça içsel ve dışsal doyum düzeyleri de artmaktadır. Bununla birlikte Saygılı (2016) yapmış olduğu araştırmasında kıdem süresi 6-10 yıl ile 16 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin kıdem süresi 1-5 yıl ile 11-15 yıl olan öğretmenlere göre iş doyumlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar mevcut çalışmanın bulgularını desteklememektedir.

Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ile İş Doyum Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin analizinde araştırma ölçekleri ile ölçeklerin alt boyutlarına yönelik ilişkiyi incelemek amacıyla hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki

Örgütsel bağlılık / İş doyumunu	İçsel	Dışsal	İş doyumunu
Duygusal bağlılık	.46**	.60**	.58**
Devam bağlılığı	.43**	.53**	.52**
Normatif bağlılık	.45**	.59**	.56**
Örgütsel bağlılık	.52**	.67**	.65**

** $p \leq .01$

Tablo 24’te öğretmen algılarına göre örgütsel bağlılık ile iş doyumu arasındaki ilişkileri gösteren Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı değerleri (r) yer almaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile iş doyumu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .65, p \leq .01$). Diğer taraftan örgütsel bağlılık ve iş doyumunun alt boyutları arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Duygusal bağlılık ile içsel doyum ($r = .46, p \leq .01$) ve dışsal doyum ($r = .60, p \leq .01$) arasında; devam bağlılığı ile içsel doyum ($r = .43, p \leq .01$) ve dışsal doyum ($r = .53, p \leq .01$) arasında ve son olarak normatif bağlılık ile içsel doyum ($r = .45, p \leq .01$) ve dışsal doyum ($r = .59, p \leq .01$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu araştırmada en yüksek bağlılık ve iş doyumu algısının branş öğretmenlerine, en düşük bağlılık ve iş doyumunun özel eğitim öğretmenlerine ait olması, örgütsel bağlılığın iş doyumu ile pozitif yönde ilişkisi olduğunu göstermektedir. Karataş ve Güleş (2010) yapmış oldukları araştırmada, iş tatmini ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte iş tatmininin ve örgütsel bağlılığın alt boyutları açısından orta düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre iş tatmini ve örgütsel bağlılığın karşılıklı belirleyici konumda oldukları, iş tatmini yüksek işgörenlerin örgütsel bağlılıklarının da yüksek olacağı ifade edilmiştir. Güçlü ve Zaman (2011), Dere (2014) yapmış oldukları çalışmalarda iş doyumu ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla iş tatmini arttıkça örgütsel bağlılığında kısmen artacağını ifade etmişlerdir. Yakut (2015) yapmış olduğu araştırmasında iş tatmini ile örgütsel bağlılık arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki, iş tatmininin ve örgütsel bağlılığın alt boyutları açısından ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Saygılı (2016) yapmış olduğu araştırmasında iş doyumu ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki bulmuştur. Buna göre değişkenlerden birinin artması veya azalması diğerini de arttırıp azaltmaktadır. Özetle iş doyumu ve örgütsel bağlılığın karşılıklı etkileşim hâlinde olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmalar mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İş Doyum Düzeylerinin Anlamlı Bir Yordayıcısı mıdır?

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri iş doyum düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin analizinde araştırma ölçekleri ile ölçeklerin alt boyutlarına yönelik ilişkiyi incelemek amacıyla bağımsız değişkenlerin (duygusal, devam ve normatif bağlılık) bağımlı değişkenleri (içsel doyum, dışsal doyum ve iş doyumunu) yordama düzeylerini belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 25, Tablo 26 ve Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 25

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının İş Doyumlarını Yordama Düzeyi

Değişken	β	t	p
Sabit		13.18	.00*
Duygusal bağlılık	.34	4.87	.00*
Devam bağlılığı	.17	2.25	.03*
Normatif bağlılık	.25	3.18	.00*
$R = .65,$ $R^2 = .42,$ $F_{(3-197)} = 48.29, p < .01$			

* $p \leq .05$

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutlarının birlikte iş doyumunu ile anlamlı ilişkiler verdiği görülmektedir ($R = .65, p < .05$). Bu yordayıcı değişkenler, öğretmenlerin iş doyumunu algılarındaki toplam varyansın %42’sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin tamamı iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı (β) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin iş doyumuna üzerindeki görece etkisi sırasıyla duygusal bağlılık ($\beta = .34, t = 4.87, p < .05$), normatif bağlılık ($\beta = .25, t = 3.18, p < .05$) ve devam bağlılığı ($\beta = .17, t = 2.25, p < .05$) şeklindedir. Davran ve Saydan (2019) yapmış oldukları çalışmada duygusal, devam ve normatif bağlılıklarının iş doyumuna önemli düzeyde bir katkı

sağladığını ve iş doyumunu üzerinde belirleyicilik etkisinin bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırma mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının İçsel Doyumlarını Yordama Düzeyi

Değişken	β	t	p
Sabit		15.93	.00*
Duygusal bağlılık	.27	3.51	.00*
Devam bağlılığı	.17	2.04	.04*
Normatif bağlılık	.17	1.89	.06
$R = .53$			
$R^2 = .28$			
$F_{(3-197)} = 24.94, p < .01$			

* $p \leq .05$

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutlarının birlikte içsel doyum ile anlamlı ilişkiler verdiği görülmektedir ($R = .53, p < .05$). Bu yordayıcı değişkenler, öğretmenlerin içsel doyumları algılarındaki toplam varyansın %28'sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenler arasında duygusal ve devam bağlılığı içsel doyumunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin içsel doyum üzerindeki görece etkisi sırasıyla duygusal bağlılık ($\beta = .27, t = 3.51, p < .05$) ve devam bağlılığı ($\beta = .17, t = 2.04, p < .05$) şeklindedir. Bununla birlikte normatif bağlılığın yordayıcı etkisi anlamlı değildir. Davran ve Saydan (2019) yapmış oldukları çalışmada, içsel doyumun duygusal ve devam bağlılığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma mevcut çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Aynı çalışmada normatif bağlılığın da içsel doyum üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak mevcut çalışmada normatif bağlılığın içsel doyum üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Buna göre mevcut çalışmanın normatif bağlılık boyutu ile örtüşmemektedir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Dışsal Doyumlarını Yordama Düzeyi

Değişken	β	t	p
Sabit		5.90	.00*
Duygusal bağlılık	.35	5.16	.00*
Devam bağlılığı	.14	1.87	.06
Normatif bağlılık	.30	3.87	.00*
$R = .67,$ $R^2 = .46,$ $F_{(3-197)} = 54.78, p < .01$			

* $p \leq .05$

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutlarının birlikte dışsal doyum ile anlamlı ilişkiler verdiği görülmektedir ($R = .67, p < .05$). Bu yordayıcı değişkenler, öğretmenlerin dışsal doyumları algılarındaki toplam varyansın %46'sını açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenler arasında duygusal ve normatif bağlılık dışsal doyumunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı (β) incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin dışsal doyum üzerindeki görece etkisi sırasıyla duygusal bağlılık ($\beta = .35, t = 5.16, p < .05$) ve normatif bağlılık ($\beta = .30, t = 3.87, p < .05$) şeklindedir. Bununla birlikte devam bağlılığın yordayıcı etkisi anlamlı değildir. Davran ve Saydan (2019) yapmış oldukları araştırmada dışsal doyumun duygusal ve normatif bağlılık üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma mevcut çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Aynı çalışmada devam bağlılığının da dışsal doyum üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak mevcut çalışmada devam bağlılığın dışsal doyum üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır. Buna göre mevcut çalışmanın devam bağlılık boyutu ile örtüşmemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgulardan elde edilen sonuçlar ile bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

1. Özel eğitim meslek okulunda görev yapan öğretmenlerin kendilerini kurumlarına genel olarak bağlı hissettikleri, bununla birlikte görev yaptıkları okullara en az normatif en çok ise duygusal açıdan bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
2. Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinde cinsiyet, yaş ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı; branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre en yüksek bağlılık düzeyi branş öğretmenlerine ait olup en düşük bağlılık düzeyi ise özel eğitim öğretmenlerine aittir. Ayrıca lisans eğitime sahip öğretmenlerin lisansüstü eğitime sahip öğretmenlere göre kurumlarına daha çok bağlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
3. Özel eğitim meslek okulunda görev yapan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olduğu, iş doyumunun alt boyutları açısından ise en çok içsel doyum yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4. Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinde cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı; branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre branş ve meslek dersleri öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin, özel eğitim öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
5. Özel eğitim meslek okulunda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca örgütsel bağlılık ve iş doyumunun tüm alt boyutları analiz edildiğinde de pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.
6. Özel eğitim meslek okulunda görev yapan öğretmenlerin duygusal, devam ve normatif bağlılık boyutlarının genel olarak iş doyumu ile anlamlı ilişkiler verdiği, dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin iş doyumunun yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte örgütsel bağlılığın ve iş doyumunun alt boyutları açısından yordayıcılık incelendiğinde; normatif bağlılığın içsel doyumun, devam bağlılığının ise dışsal doyumun yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Öneriler

1. Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin normatif bağlılıklarının az olmasının nedeni öğretmenlik mesleğinden bekledikleri karşılığı alamamaları olabilir. Bu sebeple öğretmenlere yönelik yatırımların artırılması, fırsatlar sunulmasının ve öğretmenlerin toplumsal statülerinin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasının gerekli olduğu düşünülebilir.
2. Özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre hem bağlılıklarının hem de iş doyumlarının düşük olduğu göz önünde bulundurularak; örgüt içerisinde aldıkları ücretin düşüklüğü ve iş yükünün fazlalığı ile ilgili düzenlemeler yapılması, örgütte

Çalışma barışı ve eşitliğin sağlanmasına katkı sunarak iş doyumlarını ve bağlılıklarını artırabilir.

3. Özel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim kurumlarında çalışan diğer öğretmenlere, bu kurumlarda çalıştıkları süre boyunca yıpranma payı ve erken emeklilik haklarının tanınması gerektiği dşnlebilir.
4. Eğitim seviyesi artan öğretmenlerin bağlılıklarının düşük olduğu göz önünde bulundurulursa; eğitim seviyesi yüksek öğretmenlere, aldığı eğitime paralel olarak ödül ve terfi imkânlarının sağlanması gibi olumlu düzenlemelerin yapılmasının bağlılığı ve doyumunu artıracadıı söylenebilir.
5. Ölçek katılımcısı öğretmenler ile yapmış olduğumuz araştırmanın, farklı araştırma teknikleriyle desteklenmesinin elde edilen sonuçların kapsamının ve objektifliğinin artırılmasına yönelik katkı sunacağı dşnlebilir.
6. Ankara ilinin sahip olduğu imkânlar göz önüne alınırsa, yapılan araştırmanın benzerlerinin sosyo-ekonomik imkânların daha kısıtlı olduğu bölge ve kurumlarda yapılmasının, alan yazındaki verilerin çeşitliliğine fayda sağlayacağı dşnlebilir.

KAYNAKLAR

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2014). *T. C. Resmî Gazete*, 6518, 6 Şubat 2014.
- Akdemir, B., & Duman, M. Ç. (2016). Duygusal bağlılık ve işgören performansı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 46(4), 343-357.
- Akkaş, S. (2017). Özel eğitim ve oçem sınıflarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-65.
- Akyıldız, S., Filiz, T., & Kayser, V. (2019). Okul müdürlerinin 2023 eğitim vizyon belgesinde yer alan yöneticilerin mesleki gelişimlerine ilişkin düzenlemelere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48(1), 793-826.
- Akyüz, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, G. (2010). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arısoy, B. (2007). *Örgütsel iletişimin motivasyon ve iş doyumunu üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aşık, A. N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51.
- Ateş, G. (2005). *Yöneticilerin liderlik davranışlarını çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Kütahya.

- Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- Bakan, İ. (2018). *Örgütsel stratejilerin temeli örgütsel bağlılık*. Ankara: Gazi.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baluyos, G. R., Rivera, H. L., & Baluyos, E. L. (2019). Teacher's job satisfaction and work performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7, 206-221.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Başaran, I. (2001). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 41-53.
- Başaran, M. (2017). *Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, M., & Güçlü, N. (2018). Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 949-963.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Baysal, A. C., & Tekarslan, E. (1996). *İşletmeler için davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıol.
- Becker, T. E., Billings, R. S., Eveleth, O. M., & Gilbert, N. L. (1996). Foci and bases of employee commitment: Implications for job performance. *Academy of Management Journal*, 39(2), 464-482.
- Bibi, A., Khalid, M. A., & Hussain, A. (2019). Perceived organizational support and organizational commitment among special education teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 848-859.
- Boscardin, M. (2007). What is special about special education administration? Considerations for school leadership. *Exceptionality*, 15(3), 189-200.

- Boscardin, M. L., Kerry Weir, M. S., & Christopher Kusek, M. A. (2010). A national study of state credentialing requirements for administrators of special education. *Journal of Special Education Leadership*, 23(2), 61-76.
- Boscardin, M. L., & Lashley, C. (2012). Expanding the leadership framework an alternate view of professional standards. In J. B. Crockett, B. S. Billingsley., & M. L. Boscardin (Eds.), *Handbook of leadership and administration for special education* (pp. 37-51). New York: Taylor & Francis.
- Boscardin, M. L., & Lashley, C. (2018). Expanding the leadership framework to support socially just special education policy, preparation, and standards. In J. B. Crockett, B. S. Billingsley., & M. L. Boscardin (Eds.), *Handbook of leadership and administration for special education* (pp. 39-59). New York: Taylor & Francis.
- Boz, B. T., & Karataş, İ. H. (2020). Millî eğitim şuralarında eğitim ve okul yöneticiliği. *Alanyazın*, 1(2), 97-120.
- Bozgeyikli, H. (2019). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Geleceği* (Rapor No: 2). İstanbul: İlke İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(57), 5-34.
- Bülbül, S. (2016). *Örgütsel bağlılık ve iş tatmini: Bir kamu kurumunda uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. (2019). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 3-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T. (2003). İşgörenlerin örgüte uyumu (örgütsel sosyalizasyon). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 163-178.
- Davran, D., & Saydan, R. (2019). İş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: İlk ve

- ortaokul öğretmenleri üzerine bir uygulama. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 5(8), 241-261.
- Demirsoy, E. (2009). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Demirtaş, H. (2010). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 177-206.
- Demirtaş, H., Arslan, M., & Güven, D. (2016). Özel eğitim okullarının yönetsel sorunları. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 21-49.
- Dere, N. (2014). *İş tatmini ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Adıyaman ili öğretmenleri üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Di Paola, M. F., & Walther-Thomas, C. (2003). *Principals and Special Education: The Critical Role of School Leaders* (COPPSE Document No. IB-7). Florida: University of Florida Center on Personnel Studies in Special Education.
- Dinçer, A. (2015). Türkiye’de mesleki eğitim: Zorluklar ve fırsatlar. *Mimar ve Mühendis*, 84, 50-53.
- Doğan, A. (2019). Türkiye’de özel eğitim. M. Kılınç & S. K. Kurt (Ed.), *Türk eğitim tarihi* içinde (s. 440-461). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Ş. E. (2013). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. İstanbul: Türkmen.
- Dönmez, B. (2013). Motivasyon. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (s. 185-230). Ankara: Pegem Akademi.
- Dur, Ş. (2019). *Sınıf öğretmenlerinde iş-yaşam dengesinin örgütsel bağlılık ve iş doyumu ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eğitim. (2020). *81 ilde özel eğitim meslek okulu hedefi gerçekleşti*. <https://www.mebpersonel.com/egitim/81-ilde-ozel-egitim-meslek-okulu-hedefi-gerceklesti-h235961.html> sayfasından erişilmiştir.

- Eğriboyun, D. (2015). *Çok faktörlü liderlik uygulamaları ve iş doyumu*. İzmir: Etki.
- Eichinger, J. (2000). Job stress and satisfaction among special education teachers: Effects of gender and social role orientation. *International Journal of Disability Development and Education*, 47(4), 397-412.
- Erdağı, K. (2018). *İş doyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Hizmet sektöründe bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, M. (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 511-536.
- Ergun, T. (1975). Uluslararası örgütlerde bağlılık kavramı. *Amme İdaresi Dergisi*, 8(4), 97-106.
- Evans, G. L. (1996). *The relationship between organizational climate and job satisfaction as reported by community college presidents*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Florida, Florida.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-171.
- Godshall, B. M. (2004). *Understanding the factors that influence the job satisfaction of special education administrators in New York state*. Unpublished Doctoral Dissertation, The State University of New York, New York.
- Gökçe, G. (2001). *Davranış bilimleri*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Gören, T., & Sarpkaya, P. Y. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 69-87.
- Gratto, F. J. (2001). *The relationship between organizational climate and job satisfaction for directors of physical plants*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Florida, Florida.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.

- Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Gül, B. (2020). *Değişime açıklık, örgütsel bağlılık ve iş tatmini ilişkisinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güler, B. (2014). *Akademik gelişim süreci ve akademisyenlerin iş tatmini üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: Almanya ve Türkiye örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gülner, B. (2007). *Örgütlerde iletişim ve iş doyumu*. İstanbul: LiteraTürk.
- Gülten, G. (2018). *Çalışma hayatında örgütsel bağlılık ve iş tatmini*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel bağlılık: Türkiye Cumhuriyeti merkez bankası uygulaması*. Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional children: An introduction to special education*. New Jersey: Pearson Education.
- Hirsi, A. A. (2019). *Sosyal hizmetler çalışanlarında örgütsel bağlılık ve iş doyumu: Belediye çalışanları üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Horn-Turpin, F. D. (2009). *A study examining the effects of transformational leadership behaviors on the factors of teaching efficacy, job satisfaction and organizational commitment as perceived by special education teachers*. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Isaac, J. D., Starrett, T. M., & Pemberton, J. B. (2016). Special education administrators perceptions of responsibilities and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(7), 1-19.
- Işıksan, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-25.
- İnce, M., & Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi.

- Kacmar, M. K., Carlson, D. S., & Brymer, R. A. (1999). Antecedents and consequences of organizational commitment: A comparison of two scales. *Educational and Psychological Measurement*, 59(6), 976-994.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karataş, S., & Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Kargın, T. (2019). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 3-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Karip, E. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2, 245-257.
- Kellecioğlu, B., & Temizkan, Y. Ö. (2019). *İşletmelerde iletişim becerileri ve iş doyumunu*. Bursa: Ekin.
- Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Er, E., & Koşar, D. (2017). Okul yöneticiliği görevinden öğretmenliğe dönüş: Yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim*, 10(3), 53-73.
- Kızır, M., & Memişoğlu, S. P. (2017). Özel eğitim okulu yöneticilerinin özel eğitim mevzuatına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1994-2013.
- Köse, K. E. (2014). Dezavantajlı okullarda örgütsel öğrenme ile örgütsel bağlılık ve iş doyumları arasındaki ilişkiler. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2-3), 21-29.
- Kutanis, R. Ö. (2003). *Örgütlerde davranış bilimleri*. Sakarya: Sakarya.
- Lashley, C., & Boscardin, M. L. (2003). Special education administration at a crossroads. *Journal of Special Education Leadership*, 16(2), 63-75.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Mavuş, N. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı çalışanlarının iş doyumlarının örgütsel bağlılığa etkisi hakkındaki görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (2020). *Proje ve protokol teknik destek*. <http://mtegmprojeler.meb.gov.tr/index.php> sayfasından erişilmiştir.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018a). *Mutlu çocuklar güçlü Türkiye 2023 eğitim vizyonu*.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018c). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü*. http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018d). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için öğretim programı III. kademe*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123> sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. (2018b). T. C. *Resmî Gazete*, 30471, 07 Temmuz 2018.

Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8(3), 486-500.

Mueller, C.W., Wallace J. E., & Price, J. L. (1992). Employee commitment resolving some issues. *Work and Occupations*, 19(3), 211-236.

Murphy, D. (2013). *An examination into the relationship between teacher efficacy and organizational commitment of special education teachers*. Doctoral Dissertation, Northeastern University, Boston.

Özbey, F., & Diken, İ. H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş-meslek eğitimi ve istihdamlarına yönelik Türkiye’de yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(2), 19-42.

Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2013). *Mesleki eğitimde*

https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2017). *Engelli bireylerin istihdamında öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi projesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01115319_tanitim_ebis.pdf sayfasından erişilmiştir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2018). *İş ve meslek ahlakı programı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/03153236_HAFYF_ZYHYN_OTYZM_YY_VE_MESLEK.pdf sayfasından erişilmiştir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2020). *Ortaöğretim haftalık ders çizelgeleri*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ortaogretim-haftalik-ders-cizelgeleri/icerik/670> sayfasından erişilmiştir.

Özgan, H., Yiğit C., & Cinoğlu M. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-14.

Özkalp, E. (2013). Duygular tutumlar ve iş tatmini. A. Ç. Kirel & O. Ağlargöz (Ed.), *Örgütsel davranış içinde* (s. 56-87). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri*, 6(2), 189-226.

Peek, R. C. (2003). *The relationship between organizational climate and job satisfaction as reported by institutional research staff at Florida community colleges*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Florida, Florida.

Rageb, M. A., Abd-El-Salam, E. M., El-Samadicy, A., & Farid, S. (2013). Organizational commitment, job satisfaction and job performance as a mediator between role stressors and turnover intentions a study from an Egyptian cultural perspective. *The Business & Management Review*, 3(2), 51-73.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2014). *Essentials of organizational behaviors*. New Jersey: Pearson Education.

- Saygılı, D. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin uyumu*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Sezgin, F., & Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve çalışmalarının sistematik incelemesi: Bir içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 257-275.
- Somuncuoğlu, A. B. (2013). *Psikolojik güçlendirme ve iş tatmini arasındaki ilişki ve bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers. *Remedial and Special Education*, 23(5), 258-267.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). *19. milli eğitim şurası kararları*. 10095332_19_sura.pdf (meb.gov.tr) sayfasından erişilmiştir.
- Tekinarslan, Ç. İ. (2019). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 157-186). Ankara: Pegem Akademi.
- Tufan, M., Mızrak, Ş., & Çelik, D. (2009). Mesleki eğitimde toplam kalite yönetimi ve model önerisi. *Journal Of Azerbaijani Studies*, 12, 27-40.
- Türk, S. (2007). *Örgüt kültürü ve iş tatmini*. Ankara: Gazi.
- Uçan, F. (2019). *Örgütsel bağlılık iş tatmini ve kişi-örgüt uyumu bağlamında kamu personel hareketliliği*. Bursa: Ekin.
- Ulrich, D. (1998). Intellectual capital=competence x commitment. *Sloan Management Review*, 39(2), 15-26.
- Uyar, G. (2015). *Örgütsel bağlılık ve motivasyon*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Uygun, A. (2015). *Örgütsel bağlılık ve işe bağlılık*. Ankara: Barış.
- Ünlü, E. (2019). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 3-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7(3), 418-428.
- Yakut, S. (2015). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık ve meslek liselerinde araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, A., & İplik, F. N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 395-412.
- Yaman, S. (2015). *Özel eğitim mesleki eğitim merkezlerindeki yöneticiler ile öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin belirlenmesi: Ankara ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çankaya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, H., Türkmen, B., & Aydemir, Y. (2015, Mayıs). *Dünyada ve Türkiye’de mesleki eğitim ve önemi*. 4th International Vocational Schools Symposium (UMYOS) sunulmuş bildiri, Yalova Üniversitesi, Yalova.
- Yenihan, B. (2014). Örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişki. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 170-178.
- Yıldız, N. G., & Tutuk, T. (2017). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Arı & M. S. Kartal (Ed.), *Tüm öğretmenlik programları için özel eğitime giriş içinde* (s. 17-37). Konya: Eğitim.
- Yıldız, N. G., Melekoğlu, M. A., & Paftalı, A. T. (2016). Türkiye’de özel eğitim araştırmalarında eğilimler. *İlköğretim Online*, 15(4), 1076-1089.
- Zaman, O., & Güçlü, N. (2011). Alan dışından atanmış rehber öğretmenlerin iş doyumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 541-576

EKLER



EK 1. Araştırma Ölçekleri

Bu anket Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında “Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının uygulama kısmı ile ilgilidir. Değerli vaktinizi ayırarak akademik amaca yönelik olarak yapılan bu çalışmaya katkı sağlamanız büyük önem taşımaktadır. Lütfen ankette yer alan maddelere içtenlikle cevap veriniz. Ankete vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır. Bu nedenle hiçbir şekilde isminizi belirtmenize gerek yoktur. Ankete katılmayı kabul ettiğiniz ve tüm soruları cevaplayarak zaman ayırdığınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Gökhan ARI

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız: () 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri
3. Branşınız:
4. Eğitim düzeyiniz: () Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora
5. Mesleki kıdeminiz: () 1-10 yıl () 11-20 yıl () 21 yıl ve üstü
6. Bulunduğunuz okuldaki hizmet süreniz: () 12 aydan az () 13 ay – 60 ay () 5 – 10 yıl () 11-20 yıl () 21 yıl ve üstü

BÖLÜM II

ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

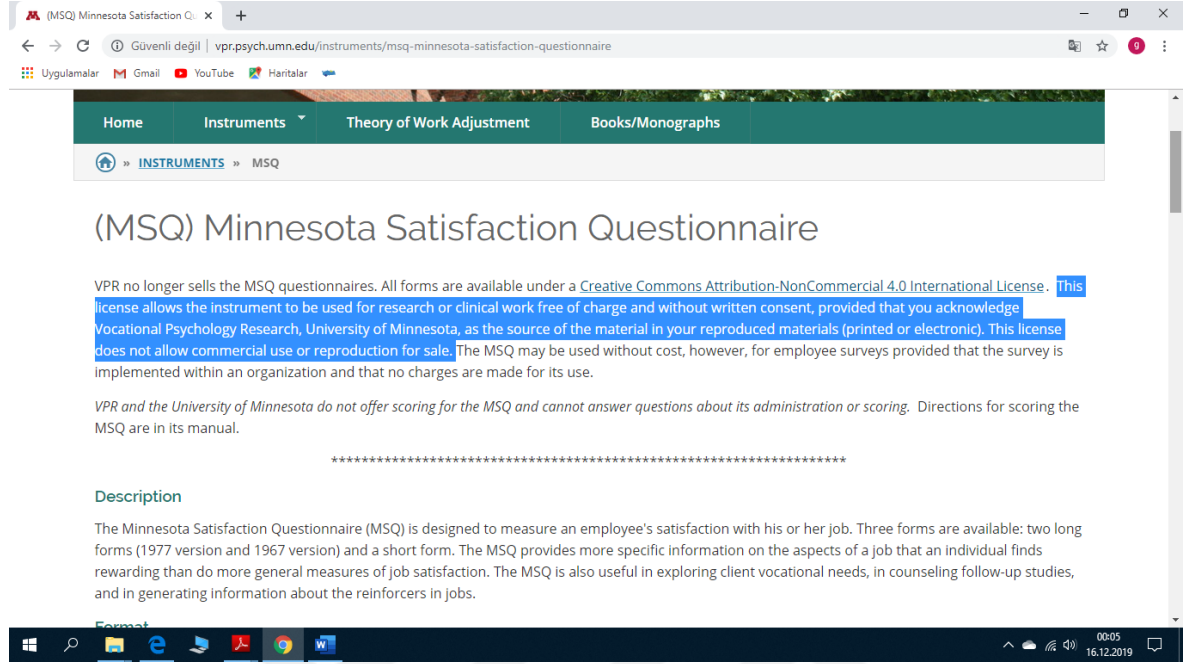
Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1. Meslek hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek beni çok mutlu eder.					
2. Bu okulun problemlerini gerçekten kendi problemlerim gibi görüyorum.					
3. Okulumla karşı güçlü bir aidiyet hissetmiyorum.					
4. Bu okula karşı duygusal bağlılık hissetmiyorum.					
5. Bu okulda kendimi “ailenin bir parçası” gibi görmüyorum.					
6. Bu okulun benim için çok özel bir yeri vardır.					
7. Şu anda bu okulda çalışıyor olmam hem kendi isteğimden hem de şartların bunu gerektirmesindendir.					
8. Okulumdan ayrılmayı isteseydim dahi şu anda bu bana çok zor gelirdi.					
9. Şu anda okulumdan ayrılacak olsam, hayatımda birçok şey alt üst olur.					
10. Bu okuldan ayrılmamı düşündürecek seçenekler oldukça azdır.					
11. Eğer bu okula kendimden çok şey katmamış olsaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.					
12. Bu okuldan ayrılacak olsam, uygun alternatiflerim az olur.					
13. Bu okulda çalışmaya devam etmek için yöneticilerime karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissetmiyorum.					
14. Eğer bu okuldan ayrılmak benim yararına olsa dahi şu anda buradan ayrılmanın doğru olmadığını düşünüyorum.					
15. Okulumdan şu anda ayrılacak olsam kendimi suçlu hissederim.					
16. Bu okul benim sadakatimi (bağlılığımı) hak ediyor.					
17. Bu okuldaki insanlara karşı bir minnet borcu/sorumluluk hissettiğim için şu anda bu okuldan ayrılmam.					
18. Bu okula çok şey borçluyum.					

BÖLÜM III

MİNNESTOTA İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ

Şimdiki işimde;	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Çalışma saatlerinde sürekli işimle uğraşmak beni mutlu eder.					
2. İşte bağımsız çalışabilme imkanına sahibim.					
3. Duruma göre farklı davranış tarzları gösterebilirim.					
4. İşim bana çevremde saygınlık sağlar.					
5. Yöneticimin yönetim şeklinden memnunum.					
6. Yöneticim doğru kararlar verir.					
7. İş etiğine uygun olmayan bir görevi yapmam.					
8. İşimde sürekli kalabilme imkanına sahibim.(Kadrolu çalışabilme)					
9. İşimde başkaları için bir şeyler yapabilme fırsatına sahibim.					
10. İnsanları yönlendirme fırsatına sahibim.					
11. Bireysel becerilerimi kullanarak bir şeyler yapabilme imkanına sahibim.					
12. İşletme politikalarının uygulanış şeklinden memnunum.					
13. Yaptığım işin karşılığında aldığım ücret tatmin edicidir.					
14. İşimde ilerleme şansım var.					
15. İşimde kendi kararlarımı uygulama özgürlüğüm vardır.					
16. İşimde kendi yöntemlerimi kullanma fırsatım vardır.					
17. Çalışma koşullarım iyidir.					
18. İş arkadaşlarımla ilişkilerim iyidir.					
19. Yaptığım iş karşılığında takdir edilirim.					
20. Yaptığım işin sonrasında kendimi başarılı hissederim.					

EK 2. Minnesota İş Doyumu Ölçeği Kullanım İzni



(MSQ) Minnesota Satisfaction Questionnaire

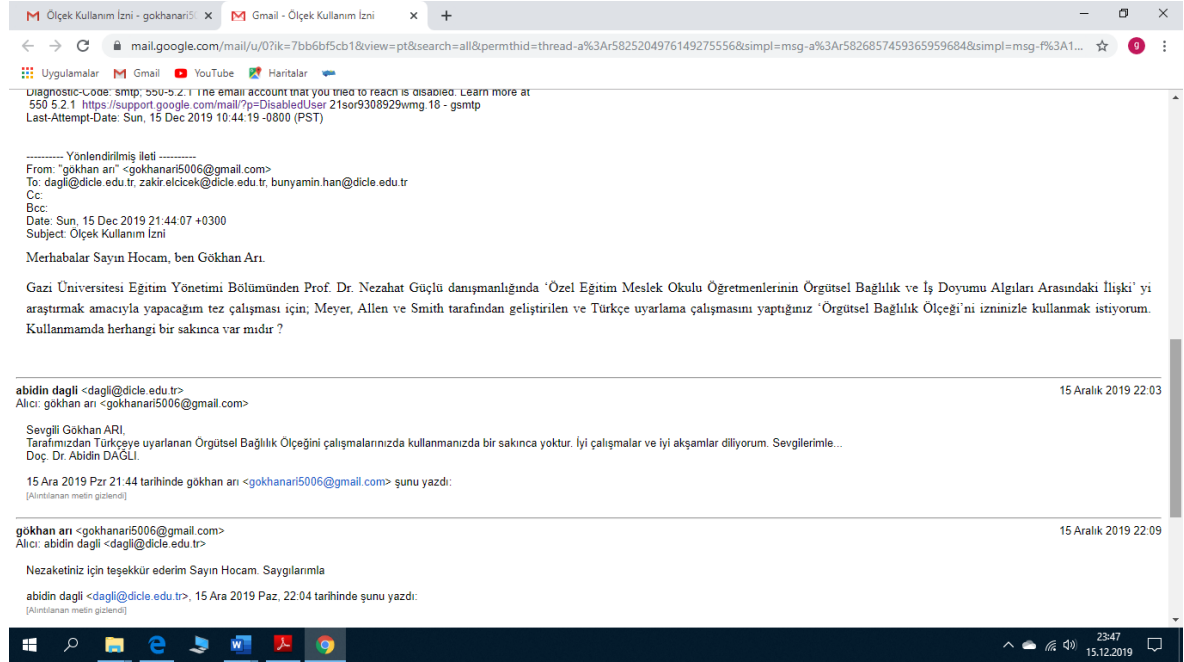
VPR no longer sells the MSQ questionnaires. All forms are available under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](#). This license allows the instrument to be used for research or clinical work free of charge and without written consent, provided that you acknowledge Vocational Psychology Research, University of Minnesota, as the source of the material in your reproduced materials (printed or electronic). This license does not allow commercial use or reproduction for sale. The MSQ may be used without cost, however, for employee surveys provided that the survey is implemented within an organization and that no charges are made for its use.

VPR and the University of Minnesota do not offer scoring for the MSQ and cannot answer questions about its administration or scoring. Directions for scoring the MSQ are in its manual.

Description

The Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) is designed to measure an employee's satisfaction with his or her job. Three forms are available: two long forms (1977 version and 1967 version) and a short form. The MSQ provides more specific information on the aspects of a job that an individual finds rewarding than do more general measures of job satisfaction. The MSQ is also useful in exploring client vocational needs, in counseling follow-up studies, and in generating information about the reinforcers in jobs.

EK 3. Örgütsel Bağlılık Ölçeği İzin Yazısı



EK 4. Örgütsel Bağlılık Ölçeği İzin Yazısı

The screenshot shows a Gmail inbox on a desktop browser. The browser's address bar shows the URL: mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm0&ogbl=inbox/KitbxLzfidxLVjBjmCZH5jtQLtSSkTISHL. The Gmail interface includes a search bar at the top with the text "Postalarında arayın". On the left sidebar, there are folders for "Gelen Kutusu" (1,112), "Yıldızlı", "Ertelenenler", "Gönderilmiş Postalar", and "Taslaqlar" (19). The main email list shows three messages:

- gökhan arı** <gokhanari5006@gmail.com> (21:50 (2 saat önce))
Alıcı: bunyaminhan
Merhabalar Sayın Hocam, ben Gökhan Arı.
Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümünden Prof. Dr. Nezahat Güçlü danışmanlığında 'Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Algıları Arasındaki İlişki' yi araştırmak amacıyla yapacağım tez çalışması için; Meyer, Allen ve Smith tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması çalışmasını yaptığınız 'Örgütsel Bağlılık Ölçeği' ni izninizle kullanmak istiyorum. Kullanmamda herhangi bir sakınca var mıdır ?
- Bunyamin Han** (22:56 (57 dakika önce))
Merhaba Gökhan ARI, Tarafımızca Türkçe uyarlaması yapılan 'Örgütsel Bağlılık Ölçeği'ni kaynak göstererek kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim... gökhan arı
- gökhan arı** <gokhanari5006@gmail.com> (23:39 (13 dakika önce))
Alıcı: Bunyamin
Nezaketiniz için teşekkür ederim Sayın Hocam. Saygılarımla
Bunyamin Han <bunyaminhan@gmail.com>, 15 Ara 2019 Paz. 22:56 tarihinde şunu yazdı:

The bottom of the screenshot shows the Windows taskbar with icons for various applications and the system clock displaying 23:53 on 15.12.2019.

EK 5. Örgütsel Bağlılık Ölçeği İzin Yazısı

Ölçek Kullanım İzni - gokhanari5006@gmail.com x Gmail - Ölçek Kullanım İzni x +

mail.google.com/mail/u/0?ik=7bb6bf5cb1&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar5825204976149275556&simpl=msg-a%3Ar5826857459365959684&simpl=msg-f%3A1... ☆ 1

Uygulamalar Gmail YouTube Haritalar

abidin dagli <dagli@dicle.edu.tr> 15 Aralık 2019 22:03
Alıcı: gokhan arı <gokhanari5006@gmail.com>

Sevgili Gökhan ARI,
Taraflımızdan Türkiye'ye uyarlanan Örgütsel Bağlılık Ölçeğini çalışmalarınızda kullanmanızda bir sakınca yoktur. İyi çalışmalar ve iyi akşamlar diliyorum. Sevgilerimle...

Doç. Dr. Abidin DAĞLI.

15 Ara 2019 Paz 21:44 tarihinde gokhan arı <gokhanari5006@gmail.com> şunu yazdı:
[Alınılan metin gizlendi]

gokhan arı <gokhanari5006@gmail.com> 15 Aralık 2019 22:09
Alıcı: abidin dagli <dagli@dicle.edu.tr>

Nezaketiniz için teşekkür ederim Sayın Hocam. Saygılarımla

abidin dagli <dagli@dicle.edu.tr>, 15 Ara 2019 Paz, 22:04 tarihinde şunu yazdı:
[Alınılan metin gizlendi]

zakir elcicek <zakir.elcicek@dicle.edu.tr> 15 Aralık 2019 22:26
Alıcı: gokhan arı <gokhanari5006@gmail.com>

Merhaba Gökhan Bey,

Ölçeği kaynak göstererek çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar diliyorum.

15 Ara 2019 Paz 21:44 tarihinde gokhan arı <gokhanari5006@gmail.com> şunu yazdı:
[Alınılan metin gizlendi]

gokhan arı <gokhanari5006@gmail.com> 15 Aralık 2019 23:39
Alıcı: zakir elcicek <zakir.elcicek@dicle.edu.tr>

Nezaketiniz için teşekkür ederim Sayın Hocam. Saygılarımla

zakir elcicek <zakir.elcicek@dicle.edu.tr>, 15 Ara 2019 Paz, 22:26 tarihinde şunu yazdı:
[Alınılan metin gizlendi]

Veni bildirim yok

23:50
15.12.2019

EK 6. Araştırma İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.02.2020-E.9766



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.4239764
Konu : Araştırma İzni

26.02.2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.
b) 18.02.2020 tarihli ve 5991 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Gökhan ARI'nın "Özel Eğitim Meslek Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu çalışması kapsamında İlimiz Altındağ, Çankaya, Çubuk, Etimesgut, Mamak, Polatlı, Sincan, Yenimahalle ilçelerinde yer alan, ekli listede belirtilen okullarda, uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
Çankaya, Etimesgut, Yenimahalle,
Altındağ, Mamak, Çubuk, Polatlı,
Sincan İlçe MEM

Adres:
Elektronik Adres:
e-posta:

Bilgi için:
Tel: 0 () _____
Faks: 0 () _____

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu ile imzalandı. Elektronik imzanın yasal değeri ve geçerliliği hakkında bilgi için kanuna bakınız.



GAZİLİ OLMAK AYRI CALIKTIR...