

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN
ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE YETKİNLİK ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŐKI

MENDUH ARSLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2021



©2021- *Menduh ARSLAN*

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN
ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE YETKİNLİK ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŐKI

THE RELATIONSHIPS BETWEEN ORGANIZATIONAL
CULTURE AND PERCEPTIONS OF SPECIAL EDUCATION
SCHOOL TEACHERS

Hazırlayan

MENDUH ARSLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

KIRŞEHİR-2021

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Menduh ARSLAN tarafından hazırlanan “*Özel Eğitim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt Kültürü ve Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişki*” adlı tez çalışması tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir

Danışman Prof. Dr. Nuri BALOĞLU (İmza)

Üye.....(İmza)

Üye.....(İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2021

(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezinin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezinin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezinin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezinin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2021

Menduh ARSLAN

İmza

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE YETKİNLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Menduh ARSLAN

Danışman: Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

2021 – 82 (xiii-69 Sayfa)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Nuri Baloğlu

Prof. Dr. Atila Yıldırım

Doç. Dr. Bahadır Gülbahar

Bu çalışmada “Özel Eğitim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Örgüt Kültürü ile Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişki” belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kırşehir il merkezi ve ilçelerinde resmi ve özel, özel eğitim okul ve kurumlarında görev yapan 200 özel eğitim öğretmeni oluşmaktadır. Araştırmada evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiş ve özel eğitim öğretmenlerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcı sayısı 188 birim olarak gerçekleşmiştir. Veriler “Örgütsel Kültür Ölçeği” ve “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” yardımıyla toplanmıştır. Veriler SPSS 25 paket programı yardımı ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları özel eğitim okul ve kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin yetkinlik algıları ile okul kültürünün destek kültürü alt boyutu arasında 0,169; başarı kültürü arasında ise 0,148 düzeyinde pozitif yönlü düşük bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmen görüşleri arasında örgüt kültürü alt boyutlarına göre cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kurumdaki çalışma yılı değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Destek kültürü algısı mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar içermektedir. Buna göre görev süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerin destek kültürü puan ortalamaları ile görev süresi 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin görüşleri arasındaki puan farkının anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ilgili literatür temelinde tartışılmış ve bulgulara dayalı olarak geliştirilen bazı öneriler de sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgüt kültürü, Özel eğitim, Yetkinlik

ABSTRACT

THE RELATIONSHIPS BETWEEN ORGANIZATIONAL CULTURE AND PERCEPTIONS OF SPECIAL EDUCATION SCHOOL TEACHERS

M.Sc. Thesis

Preparer: Menduh ARSLAN

Advisor: Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

2021 – 82 (xiii-69 Sayfa)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Educational Sciences Department

Educational Management Science

Jury

Prof. Dr. Nuri Baloğlu

Prof. Dr. Atila Yıldırım

Doç. Dr. Bahadır Gülbahar

In this study, it was aimed to determine "The Relationship between Organizational Culture and Competence Perceptions in Special Education Institutions". The research is designed in scanning model. The accessible universe of the research consists of 200 special education teachers working in public and private schools and institutions in Kırşehir city center and districts in the 2020-2021 academic year. In the research, sampling from the universe was not used and it was tried to reach all of the teachers in the universe. The number of participants in the study was 188 units. The data were collected with the help of the "Organizational Culture Scale" developed and the "Ohio Teacher Competency Scale" originally. The data were analyzed with the help of SPSS 25 package program. The findings of the study were found to be 0.169 between the self-efficacy perceptions of teachers working in special education schools and institutions and the support culture sub-dimension of school culture; It showed that there is a low positive correlation between the culture of success at the level of 0.148. It has been determined that there is no significant difference between the teachers' opinions in terms of gender, age, education level, working year in the institution according to the organizational culture sub-dimensions. Support culture perception contains significant differences according to professional seniority variable. According to this, it was determined that the difference in scores between the support culture score averages of teachers with 0-5 years of tenure and the opinions of teachers with tenure of 6-10 years and 16 years or more was significant. The findings

obtained within the scope of the research were discussed on the basis of the relevant literature and some suggestions developed based on the findings were also presented.

Keywords: Organization culture, Special education, Competence



ÖNSÖZ

Örgütler ortak hedefler etrafında birleşen ve kendine has kültürleri olan yapılardır. Eğitim kurumlarında örgütlere büyük görevler düşmektedir. Eğitim alanında birçok örgütten bahsedilebilir. Eğitim örgütlerinden birisi de özel eğitim okul ve kurumlarıdır. Bu çalışmada “Özel eğitim okul ve kurumlarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin örgüt kültürü ile yetkinlik algıları arasındaki ilişki” ele alınmıştır.

“Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ile yetkinlik algıları arasındaki ilişki” ile ilgili yapmış olduğum yüksek lisans tez çalışmamda, tez danışmanım değerli hocam sayın Prof.Dr. Nuri BALOĞLU’ ya tez hazırlama sürecinde göstermiş olduğu sabır, hoşgörü ve yapmış olduğu katkılardan dolayı sonsuz teşekkürler.

Yüksek lisans derslerindeki katkılarından dolayı değerli hocalarım; Prof.Dr. Refik BALAY, Prof. Dr. Cemalettin İPEK, Doç. Dr. Tufan AYTAÇ, Doç. Dr. Mustafa ERDEM, Dr.Öğr. Üyesi Ersoy KARABAY’a, araştırma süresince desteklerini esirgemeyen Dr.Öğr. Üyesi Rıdvan KARABULUT hocama teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen özel eğitim okul ve kurumlarındaki idareci ve öğretmen arkadaşlarıma, bütün çalışmalarında her zaman yanımda olan eşim Hatice ARSLAN, sevgileriyle bana daima güç veren kızım Sıla ARSLAN ve oğlum Ensar ARSLAN’ a ve tezimde emeği geçen herkese teşekkür ediyorum.

Kırşehir-2021

Menduh ARSLAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar VE ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	2
1.1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.1.2. Alt Problemler.....	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	4
1.3. SAYILTIAR.....	4
1.4. SINIRLIKLAR.....	4
1.5. TANIMLAR.....	4
BÖLÜM II.....	5
2. KAVRAMSAL/ KURAMSAL AÇIKLAMALAR İLE İLGİLİ LİTERATÜR.....	5
2.1. ÖZEL EĞİTİM.....	5
2.1.1. Özel Eğitimin Tanımı.....	5
2.1.2. Özel Eğitimin Amaçları.....	6
2.1.3. Özel Eğitimin Temel İlkeler.....	6
2.1.4. Eğitimin Tür ve Kademelerindeki Özel Eğitim Hizmetleri.....	7
2.1.5.Sınıflandırma.....	8
2.1.6.Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Programlar.....	9
2.1.7. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylere Yönelik Eğitsel Düzenlemeler.....	10
2.1.8. Özel Eğitimin Tarihçesi.....	11
2.1.8.1. Dünyada Özel Eğitim.....	11
2.1.8.2. Türkiye’de Özel Eğitim.....	14
2.2. ÖRGÜT.....	16
2.2.1. Örgütsel Yapı.....	17
2.2.2. Örgüt Kültürünün Özellikleri.....	20

2.2.3. Örgüt Kültürünün Önemi.....	21
2.2.4. Örgüt Kültürünün Yararları.....	21
2.3. KÜLTÜR VE OKUL KÜLTÜRÜ.....	22
2.4. ÖZ YETERLİLİK.....	23
2.4.1. Öz Yeterlilik Algısının Kaynakları.....	25
2.4.2. Öğretmenlerde Öz Yeterlilik Algısı.....	26
2.5. YETKİNLİK.....	28
2.5.1. Yetkinlik ve Yeterlilik Kavramlarının Karşılaştırılması.....	29
2.5.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinde Yetkinlik.....	30
2.6. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	31
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	31
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	37
BÖLÜM III.....	40
3. YÖNTEM.....	40
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	40
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	40
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	40
3.3.1. Örgütsel Kültür Ölçeği.....	40
3.3.2. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği.....	41
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	42
3.4.1. Verilerin Normallik Analizi.....	42
BÖLÜM IV.....	43
4. BULGULAR.....	43
4.1. ARAŞTIRMA ANA PROBLEM CÜMLESİNE YÖNELİK BULGULAR.....	43
4.2. ARAŞTIRMA ALT PROBLEMLERİNE YÖNELİK BULGULAR.....	43
4.2.1. Örgüt Kültürü Algısında Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	43
4.2.2. Örgüt Kültürü Algısında Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	44
4.2.3. Örgüt Kültürü Algısında Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	45
4.2.4. Örgüt Kültürü Algısında Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	46
4.2.5. Örgüt Kültürü Algısında Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	47
4.3. ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARINDA FARKLARA İLİŞKİN BULGULAR.....	48
4.4. ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YETKİNLİK ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	52
4.4.1. Cinsiyet Durumuna Değişkenine İlişkin Bulgular.....	52
4.4.2. Yaş Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	52
4.4.3. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	53

4.4.4. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	54
4.4.5. Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular.....	55
BÖLÜM V.....	57
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	57
5.1.SONUÇ VE TARTIŞMA.....	57
5.1.1. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar.....	57
5.1.2. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar.....	57
5.2. ÖNERİLER.....	61
KAYNAKÇA.....	63
EKLER.....	69
ÖZGEÇMİŞ.....	77

TABLolar VE ÇİZELGELER LİSTESİ	Sayfa
Tablo 2.1. 2547 sayılı yasa ile öğretmen yetiştiren bölümler.....	15
Tablo 4.1. Verilerin normallik analizi tablosu.....	41
Tablo 4.2. Pearson Correlation tablosu.....	42
Tablo 4.3. Örgüt Kültürü Ölçeği cinsiyet ilişkin betimsel analiz tablosu.....	42
Tablo 4.4. Örgüt Kültürü Ölçeği Yaşa ilişkin betimsel analiz tablosu.....	43
Tablo 4.5. Örgüt Kültürü Ölçeği öğrenim durumuna ilişkin betimsel analiz tablosu.....	44
Tablo 4.6. Örgüt Kültürü Ölçeği mesleki kıdeme ilişkin betimsel analiz tablosu.....	45
Tablo 4.7. Örgüt Kültürü Ölçeği kurumda çalışma süresine ilişkin betimsel analiz tablosu.....	46
Tablo 4.8. Örgüt Kültürü Ölçeği cinsiyete ilişkin levene ve t testi tablosu.....	47
Tablo 4.9. Örgüt Kültürü Ölçeği yaşa ilişkin Anova testi tablosu.....	48
Tablo 4.10. Örgüt Kültürü Ölçeği eğitim düzeyine ilişkin Anova testi tablosu.....	48
Tablo 4.11. Örgüt Kültürü Ölçeği mesleki kıdeme ilişkin Anova testi tablosu.....	49
Tablo 4.12. Örgüt Kültürü Ölçeği Kurumda çalışma yılına ilişkin Anova testi tablosu.....	50
Tablo 4.13: Öğretmen yetkinlik cinsiyet ilişkin betimsel analiz tablosu.....	51
Tablo 4.14. Öğretmen yetkinlik yaşa ilişkin Anova testi tablosu.....	51
Tablo 4.15. Öğretmen yetkinlik eğitim düzeyine ilişkin Anova testi tablosu.....	52
Tablo 4.16. Öğretmen yetkinlik mesleki kıdeme ilişkin Anova testi tablosu.....	53
Tablo 4.17. Öğretmen yetkinlik kurumda çalışma süresine ilişkin Anova testi tablosu.....	54

KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılan kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Kısaltmalar	Açıklamalar
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
EÇES	Engelli Çocukların Eğitimi Sertifika Programı
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OYÖ	Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖKÖ	Örgütsel Kültür Ölçeği
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Özel eğitim gerektiren bireylerin varlığı insanlık tarihi kadar eski olduğu gibi eğitimleri ile ilgili çalışmalarında uzun yıllar önce başladığı ve günümüzde de artarak devam ettiği görülmektedir. İlk zamanlar göz ardı edilen bu bireylere daha sonra sadece klinik bakım hizmeti verilmiş çeşitli çalışmalardan sonra eğitimlerinin gerekli olduğu kanısına varılmıştır. Günümüze kadar özel eğitim çalışmaları birçok aşamadan geçmiştir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler öncelikle ayrı okul ve kurumlarda, sosyal çevreden soyutlanarak eğitime tabi tutulmuşlardır. Daha sonra kendi aralarında yapılan gruplandırılmalarla her birey kendisine uygun okullara yerleştirilmiştir. Son yıllarda ise her bir bireyin bütün eğitim kurumlarından ortak olarak faydalanması gerektiği ve mümkün olduğu kadar bu bireylerin sosyal ve fiziki çevrelerinden ayrılmadan eğitime devam etmeleri, yasal düzenlemelerle garanti altına alınmıştır. Böylece kaynaştırma ve daha sonra bütünleştirme çalışmaları ön plana çıkmıştır.

Bütün çocuklarda olduğu gibi özel eğitim gerektiren çocukların eğitimi de elbette ailede başlayıp eğitim kurumlarında devam etmektedir. Okul ve kurum boyutunda eğitimleri söz konusu olduğunda eğitimciler devreye girmektedir. Özel çocukların eğitimleri de özeldir. Özel eğitim; özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimleri ve toplum içerisindeki ihtiyaçlarını karşılamak üzere onların özelliklerine uygun olarak hazırlanan ortamlarda ve özel eğitim öğretmenleri tarafından geliştirilen programlar çerçevesinde verilen eğitim olarak tanımlanmıştır (Ö.E.H. 2018, Madde 4).

Bu maddede belirtildiği gibi özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimlerinde görev alacak olan özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi özel bir ihtisas olarak ele alınmıştır. Bu alandaki öğretmenlerin yetiştirilmesi görevini ise üniversitelerin eğitim fakültelerinde yer alan özel eğitim bölümleri üstlenmiştir. Öğretmenlerin bu bölümlerde almış oldukları eğitim elbette önemlidir. Bununla birlikte öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarındaki algılanan örgüt kültürü ve kendi performans düzeylerine ilişkin farkındalıkları da önemlidir. Bu alanda görev yapan öğretmenler için başarıyı destekleyen bir çalışma ortamı ve doğru bir örgüt kültürü algısı pek çok şeyden öncelikli gözükmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma alanı büyük sabır ve fedakârlık gerektiren bir alandır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin kendi performanslarının farkında olmaları ve performanslarını sürekli olarak üst düzeyde tutmaları gerekir. Özel eğitim öğretmenleri için yetkinlik ve

örgüt kültürü algısı arasındaki ilişkileri belirlemek ise başta özel eğitimden yararlanan bireylere, bu kurumlardan beklentisi olan tüm ilgililere ve bu konu hakkında çalışma yapan akademisyenlere önemli bir ışık tutacaktır.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Örgütlerin başarısında örgütün sahip olduğu kültür ve çalışanların yetkinlik algıları önemli iki rol oynamaktadır. Örgüt kültürü kişinin örgütsel ortamda kendini anlamlandırmasına fırsat verirken, yetkinlik çalışanların başarıya ulaşma yollarında kendilerine olan inançları olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarılı bir örgüt yönetimi her iki faktöre de gereğince önem vermeyi gerektirmektedir.

Örgüt kültürü örgüt ortamındaki insanların davranışlarına yön veren bütünü olarak görülebilir. Örgüt kültürü yoluyla insanlar kendilerini çalıştıkları kurumun bir parçası olarak görürler. Çalışanların örgütü algılama biçimleri onların başarılarını da etkiler.

Yetkinlik algısı ise bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip yerine getirme kapasitesi hakkında kendisine ilişkin yargısıdır. Güçlü bir öz yeterlilik algısı bireylerin başarılı olmalarını ve mutluluklarını olumlu yönde etkilemektedir (Yazıcı, 2018).

Özel eğitim okul ve kurumları, özel eğitim alanında eğitim- öğretim faaliyetlerine katılan bireylere hizmet veren örgütlerdendir. Diğer örgütler gibi bu kurumlar da kendine özgü kültürel niteliklere sahiptir ve bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin yetkinlik algıları hizmet verilen kitle açısından daha fazla önem taşımaktadır.

Tanımlama yöntemi ile özel eğitimden faydalanan bireyler akranlarına kıyasla gelişim özellikleri ve eğitim yeterlilikleri bakımından çeşitli farklılıklar gösteren bireylerdir (Ö.E.H.Y. 2018). Özel eğitim ile genel eğitimi bir bütün olarak görebiliriz. Genel eğitimde öğretme ortamı düzenlenirken gelişimleri normal olan çocuklar yaş gruplarına göre sıralanmakta ve öğretim ortamları buna göre düzenlenmektedir. Özel eğitimde ise daha çok öğrencilerin performansları dikkate alınarak eğitim ortamları oluşturulur. Özel eğitim ile genel eğitimi birbirinden ayıran en önemli nokta ise öğretimin öğrencinin ihtiyaçlarına göre planlanması ve daha sistematik bir şekilde değerlendirme yapılmasıdır. Ayrıca özel eğitimde eğitim-öğretim faaliyetlerine ailenin katılması da sağlanarak diğer kurum ve kuruluşlarla ve çeşitli meslek grupları ile de işbirliği yapılır (Eripek ve Vuran, 2009).

Bu çalışmada özel eğitim kurumlarındaki algılanan örgüt kültürü ile öğretmenlerin yetkinlik algıları arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılacaktır. Çalışmada elde edilen sonuçların özel eğitim alanında çalışan ilgililere yol göstereceği düşünülmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü ile yetkinlik algıları arasında hangi düzeyde nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

1.1.2. Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim okul ve kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve yetkinlik algıları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları ne düzeydedir?

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları;

- a) Cinsiyet,
- b) Yaş,
- c) Eğitim düzeyi,
- d) Mesleki kıdem,
- e) Çalıştıkları okuldaki görev süresine göre farklılık göstermekte midir?

Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetkinlik algıları ne düzeydedir?

Öğretmenlerin yetkinlik algıları;

- a) Cinsiyet,
- b) Yaş,
- c) Eğitim düzeyi,
- d) Mesleki kıdem,
- e) Çalıştıkları okuldaki görev süresine göre değişmekte midir?

Özel eğitim okulu öğretmenlerinin örgüt kültürü ile yetkinlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Belli amaçları gerçekleştirmek için insan toplulukları bir araya gelerek örgütleri oluştururlar. Örgütsel amaçlara ulaşmada örgüt üyelerinin koordinasyon içerisinde çalışması oldukça önemlidir. Araştırma sonucunda örgüt üyeleri okul kültürü algısı ile yetkinlik algıları arasındaki ilişki belirlenebilecektir. Örgüt kültürü algısı, örgüt kültürünün yeni çalışanlara aktarılmasını ve örgütün daha da kalıcı olmasını sağlayacaktır. Örgüt yöneticileri de bu kültürel yapı hakkında bilgi sahibi olacaklar ve bu bilgileri örgütün gelecekte gelişmesi doğrultusunda kullanacaklardır. Öğretmenlerin yetkinlik algıları belirlenerek bu algıların iş başarılarını artırmak için nasıl kullanılacağı belirlenebilir. Öz yeterliğin fazla çıktığı çalışanların iş başarısına yönelik örnek çalışmaları diğer kurumlarda kullanılarak fayda sağlanabilir. Ayrıca örgüt kültürü ile yetkinlik arasındaki ilişkilerin çalışanların performansını artırabileceği ve Millî Eğitim Bakanlığına ait özel eğitim kurumlarında olumlu örgüt kültürünün oluşturulmasına ve çalışanların yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarda bu araştırma sonuçlarından yararlanabileceği düşünülmektedir.

1.3. SAYILTILAR

1.Araştırma için kullanılan ölçekler araştırmanın amacını gerçekleştirecek verileri toplamak için uygun araçlardır.

2.Araştırmanın katılımcı sayısı araştırmada ele alınan problemi çözebilmek için yeterlidir.

1.4. SINIRLIKLAR

Araştırma evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kırşehir ili ve ilçeleri sınırları içerisindeki özel eğitim okul ve kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Özel Eğitim: Özel eğitim gerektiren bireylere üniversitelerin özel eğitim bölümünden mezun olan öğretmenler tarafından belli bir plan ve program dâhilin de verilen eğitimidir.

Örgüt Kültürü: Örgütteki bireylerin davranışlarına yön veren değerler, normlar, davranışlar ve inançlardır.

Yetkinlik: Bireylerin karşılaştıkları zorluklar karşısında kendi yetenek ve becerilerini kullanabilmelerine olan inançlarıdır.

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/ KURAMSAL AÇIKLAMALAR İLE İLGİLİ LİTERATÜR

Çalışmanın bu bölümünde özel eğitim, örgüt kültürü öz yeterlik ve yetkinlik kavramının kuramsal çerçevesi açıklanarak alan yazında yer alan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. ÖZEL EĞİTİM

Bu bölümde özel eğitim ile ilgili bilgilendirme çalışması yapılmıştır. Özel eğitimin tanımı, amaçları, temel ilkeleri, özel eğitim hizmetleri, sınıflandırma, özel eğitim programları, eğitsel düzenlemeler ile Dünya'nın çeşitli ülkeleri ve Türkiye'de geçmişten günümüze uzanan özel eğitim uygulamaları hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1.1. Özel Eğitimin Tanımı

Özsoy, Özyürek ve Eripek (1988) özel eğitimi, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerine devam edebilmeleri için özel olarak istihdam edilen personel tarafından hazırlanan eğitim programları ile onların özelliklerine uygun olarak hazırlanmış eğitim ortamlarında yapılan çalışmalar olarak nitelemişlerdir.

573 Sayılı kanun hükmünde kararnamede (KHK/573) özel eğitim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimle ilgili iş ve işlemlerini gerçekleştirmek amacıyla yetiştirilen personel tarafından bireylere özel olarak verilen eğiti olarak ifade edilmektedir.

2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanununda özel eğitim: özel eğitime muhtaç bireylerin eğitimleri ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamak için alan öğretmenlerinin hazırlamış olduğu programlara uygun olarak verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında çıkarılan ve 20018 yılında yeniden düzenlenerek yayınlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde” özel eğitimin tanımı tekrar yapılmıştır. Bu tanımda ise; özel eğitim alması gereken bireylerin eğitimlerinin sürdürülmesine yönelik olarak özel olarak yetiştirilen personel tarafından uygun ortam ve uygun programlarla verilen eğitim öğretim hizmetleri olarak ifade edilmiştir (MEB, 2018).

Özel eğitim gerektiren bireylerin performanslarının iyileştirilmesi ve toplum içinde bağımsız bireyler olarak hareket etmeleri için özel eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde faydalanmaları gerekmektedir. Özel eğitim ise, özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından, özel olarak hazırlanan programlara göre özel eğitim gerektiren bireylerin engel ve özelliklerine uygun biçimde düzenlenen eğitim ortamlarında verilen eğitimdir (Çağlar,

1998). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ortamlarında duruma göre düzenlemeler yapılabilir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler performans düzeylerine göre ilkokul ve ortaokullarda diğer çocuklarla birlikte eğitim görürken, bir kısmı yatılı veya gündüzlü özel eğitim okullarında, bir kısmı ise ilkokul ve ortaokulların bünyesinde onların özelliklerine uygun olarak oluşturulan sınıflarda eğitim görmektedirler (Nartgün, 2007).

2.1.2. Özel Eğitimin Amaçları

Özel eğitim hizmetlerinin temel amacı; özel eğitime ihtiyacı olan insanların bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için onları; ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda hayata hazırlamak ve toplum içerisinde bağımsız olarak hareket etmelerini sağlamaktır (MEB, 2018).

Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimlerine yönelik olarak çeşitli amaçlar belirlenmiştir (MEB, 2018).

•Yaşadığı ortam içerisinde toplumun beklentilerini yerine getirebilen, çevresindekiler ile iyi ilişkiler kurabilen, herhangi bir konu üzerinde bir ekiple işbirliği kurabilen, çevresine uyum sağlayan, üretken, mutlu ve huzurlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,

•Yaşadığı ortamda bağımsız kendi başına yaşamaları ve ihtiyaçları için yeterli bir duruma gelmelerine yönelik öncelikli bağımsız yaşam becerilerinin artırılmasını,

•İstendik eğitim planları ve programları doğrultusunda özel teknik, eğitimci ve materyal aracılığı ile onların hayat şartlarına alışmalarını amaçlar.

2.1.3. Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Özel eğitim ile ilgili temel ilkeleri aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz. ;

a) Eğitim hizmeti sunulurken bireylerin çeşitli farklılıkları, özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınır.

b) Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimlerinde onların ilgi alanları, eğitim beklentileri ve yeterlilikleri önemlidir.

c) Erken yaşta tanılama yapılması ve bu tanıya uygun olarak bir an önce eğitime başlanması gerekir.

ç) Eğitim hizmetleri özel eğitimden faydalanacak olan bireyleri kendi yaşadıkları çevreden ayırmadan toplumla iç içe olacak şekilde ve toplumsal uyumu sağlayacak şekilde planlanıp yürütülmelidir.

d) Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin mevcut durumları göz önüne alınarak, onlara uygun amaçlar belirlenmeli ve yaşlıları ile aynı ortamlarda eğitim almaları sağlanmalıdır.

e) Özel eğitimden faydalanan bireylerin eğitimlerinin hayat boyu devam edebilmesi için resmi ve özel diğer bütün kurumlarla işbirliği içerisinde çalışılmalıdır.

f) Eğitim planlaması yapılırken onların ihtiyaçları göz önüne alınarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları hazırlanmalı ve eğitim mümkün olduğu kadar bireyselleştirilerek uygulanmalıdır.

g) Aileler eğitim sürecinde aktif rol almalı okul yönetimleri ise ailelerin eğitime katılımını desteklemelidir.

ğ) Özel eğitim alanında yapılacak olan düzenlemelere bu alanda çalışan bütün paydaşların katılması sağlanmalıdır (Ö.E.H.Y, S:2).

2.1.4. Eğitimin Tür ve Kademelerindeki Özel Eğitim Hizmetleri

Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim aldıkları okul veya kurumlarda, eğitim ve öğretime ilişkin amaçların belirlenerek bu amaçların gerçekleştirilmesi için dikkate alınması gereken hususlar şunlardır:

a) Erken yaşta özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitim hizmetleri planlanırken ailenin de bilgilendirilmesi ve desteklenmesi sağlanmalıdır.

b) Okul öncesi eğitim 36 ayını tamamlayan bireyler için zorunlu olup, eğitim süresi çocuğun gelişim özellikleri ile ailenin de görüş ve önerileri dikkate alınarak uzatılabilir.

c) Özel eğitimden yararlanacak olan bireylerin çeşitli kademelerde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdürmelerine yönelik olarak özel eğitim okulları veya okullar bünyesinde sınıflar açılabilir.

ç) Özel eğitim okul ve kurumlarında öğrenimlerine devam eden bireyler için eğitim-öğretim faaliyetlerinin dışında çeşitli eğitim faaliyetleri de düzenlenebilir.

d) Eğitim programlarına devam edemeyen veya buldukları programları bitiremeyen bireylerin öğrenim yaş sınırının dışına çıkmaları durumunda açık öğretim kurumlarına yönlendirilebilirler.

e) Özel eğitim gerektiren bireylerin üretken bireyler olarak yetiştirilmesi her türlü bilgi ve beceri ile donatılarak hayata hazırlanmaları için bu bireylerin yaygın eğitim hizmetlerinden faydalanması sağlanmalıdır.

f) Örgün eğitim hizmetlerinden doğrudan yararlanamayan öğrenciler için her türlü teknolojik yöntemler kullanılarak, uzaktan eğitim yöntemi de dâhil olmak üzere eğitim öğretimlerine devam etmeleri sağlanmalıdır.

g) Özel eğitim gerektiren bireylerin merkezi sınavlardan faydalanabilmeleri için Bakanlık tarafından her türlü tedbir alınmalıdır.

ğ) Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim-öğretim gördükleri okullardaki destek eğitim odaları ve BİLSEM' de eğitim hizmetlerini destekleyecek her türlü önlem alınır (Ö.E.H.Y, S:3).

2.1.5. Sınıflandırma

Özel eğitim gerektiren bireylerin sınıflandırılması iki şekilde yapılmaktadır. Birincisi bireyin özel eğitim ve destek hizmetlere ne kadar gereksinim duyduğu ile ilgilidir. Burada üç grup bulunmaktadır (Ataman,2003).

Kısa süreli destek hizmetlerine gerek duyanlar: Bireyin yaşamında herhangi bir zedelenmenin verdiği zarar sonucunda, organlarda veya organların işlevlerinde yetersizlik oluşması durumudur. Örneğin kaza sonucu bireyin tedavi süresince tekerlekli sandalye veya koltuk değneği kullanması.

Uzun süreli destek hizmetlerine gerek duyanlar: Bireyin bağımsız olarak hareket edebilmesi için mevcut yetersizliğin ilerleyerek engele dönüşmesini engelleyebilecek süre. Örneğin bireyin görme yetisini yitirdikten sonra bağımsız hale gelinceye kadarki aldığı eğitim ve destek hizmetlerdir.

Sürekli destek hizmetlerine gerek duyanlar: Ağır zedelenmesi olan veya birden fazla yetersizliği olan bireylere, eğitim ve destek hizmetlerinin yaşam boyu verilmesi gerekir. İkinci grupta ise özel eğitim alanını rastlanma sıklığına göre yapılan gruplamadır. Özel eğitim alanında yapılan gruplamada görünüş sıklığı fazla olan bireyler: Zihinsel yetersizliği olanlar, öğrenme güçlüğü olanlar, iletişim bozukluğu olanlar, davranış

bozukluğu olan çocuklar olarak ifade edilmektedir. Ayrıca gelişimleri risk altında olan çocuklar, kültürel yoksunluğu olan çocuklar, suça yönelen çocuklar, varoş çocuklar, şiddete maruz kalan çocuklar bu grup içerisinde yer alır. Gelişimsel olarak akranlarından ileride olan çocuklar ise üstün yetenekli olarak nitelendirilmektedir. Görünüş sıklığı az olan bireylere baktığımız zaman bunları; işitme engelliler, görme engelliler, ortopedik engelliler, süregen hastalığı olan bireyler, otistikler, ağır derecede ve birden fazla yetersizliğe sahip olanlar şeklinde sıralanabilir (Cavkaytar, 2013).

2.1.6. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Programlar

Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim süreçlerinin kaliteli olması için süreç içerisinde karşılaşacakları her tür uyarana karşı hazırlıklı olunması gerekmektedir. Bu sebeple özel eğitim alması gereken öğrencinin tüm gelişim alanları birlikte ele alınıp bir eğitim programı hazırlanmalıdır (Özyürek, 2009; Çetin, 2004).

MEB'e (2000) göre; özel eğitim gerektiren öğrencilerin devam ettikleri eğitim programları da göz önünde bulundurularak gelişim özellikleri, eğitimdeki öncelikleri ve hazır bulunuşlukları dikkate alınarak belirlenen seviyeye ulaşmak amacıyla oluşturulan ve yine bu bireylere verilecek olan her türlü destekleyici eğitim tedbirlerini alarak planlayan programa, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) denilmektedir. Bununla birlikte yine 1997 yılında kanunlaşan 573 sayılı kanun hükmünde kararnamenin (573/KHK) 4. maddesinin f bendine göre özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için bireyin şahsına münhasır bir eğitim programının uygulanıp tatbik edilmesi gerektiğinin üzerinde önemle durulmaktadır. Bütün bu yasal düzenlemeler neticesinde özel eğitim gerektiren bireylerin kendileri ve ailelerinin eğitim süreçlerine katılımı ve eğitimleri yasal bir zorunluluk haline getirilip, devlet güvencesi kapsamına alınmıştır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile BEP zorunlu hale getirilmiş ve özel eğitim gerektiren her birey için bire bir eğitim programlarının hazırlanması esas alınmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 62. maddesinde BEP in hazırlanmasında, özel gereksinimli birey, aile ve öğretmenlerin ortak olarak hareket etmeleri ve belirlenen hedefler doğrultusunda destek eğitim hizmetlerinin planlanması ve bu plan doğrultusunda eğitime devam edilmesi gerektiği belirtilmiştir. BEP programının bireyi sadece bir yönüyle değil tüm gelişim alanlarını dikkate alarak ve çeşitli ölçekler yardımıyla gelişimlerinin değerlendirilmesine vurgu yapılmıştır. Okullarda bu yönetmeliğin 63. Maddesi gereğince BEP ekibi oluşturulması istenmiştir. Bu ekipte; okul

müdürü, bir sınıf öğretmeni, bir özel eğitim öğretmeni, bir rehber öğretmen, toplantının içeriğine göre branş öğretmenlerinin yer alması istenmiş ayrıca gerektiği zaman öğrencinin kendisi ve velisinin de katılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2000; Vuran, 2004). 2006 yılında düzenlenerek yeniden yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde eğitsel değerlendirme ve BEP süreci tekrar tanımlanmıştır. 2000 yılındaki yönetmelikten farklı olarak Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından okula başlayan her öğrenci için “Eğitim Planı” hazırlanacağı belirtilmiştir (Kargın, 2007). 2006 yılı yönetmeliği birinci bölümün 7.maddesinde; tanılama ve değerlendirme yapılarak bu değerlendirmeye uygun olarak hangi eğitim kurumundan faydalanılması gerektiğine karar verilerek resmi işlemlerin yapılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2006). Eğitimin, programın ve planlamanın bireyselleştirilmesi BEP programı olarak ifade edilmektedir. BEP; özel eğitim gerektiren bireylerin gelişimi ve eğitimleri için özel olarak hazırlanmış ve uyulamaya konulmuş yazılı bir belgedir. Bu belgenin hazırlanması ve uygulanmasında öğretmenle birlikte aile ve diğer uzmanların da görüş ve önerileri de dikkate alınır (Öztürk ve Eratay, 2010). BEP programı, özel eğitim gerektiren bireylerin gelişimini takip edebilmenin yanında öğrencinin hangi davranışı ne zaman kazanacağını, kazanılacak bu davranışı hangi yöntemler ve hangi ortamda ve kim tarafından kazandırılacağını; hangi davranışların öncelikli hangilerinin ön koşul olduğunun tespitinde uzmanlara yol gösteren bir plandır (Öztürk ve Eratay, 2010).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, özel eğitim gerektiren bireyin her alanda tespit edilen performans düzeyini, kısa dönemli amaçları da içeren yıllık amaçları, öğrenci için uygulanacak özel eğitim hizmetleri ve öğrencinin hangi eğitim programından ve hangi düzeyde katılabileceğini belirlemek için hazırlanır. Ayrıca bu gibi hizmetlerin verilebilmesi için belli bir zamanı ve ne kadar süreceğini, değerlendirme sürecini ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi amacıyla en az bir yıllık bir planlamayı kendi içerisinde barındırmaktadır (Fiscus ve Mandell, 2002; akt: Çetin, 2004).

2.1.7. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylere Yönelik Eğitsel Düzenlemeler

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için geliştirilen eğitsel düzenlemeler ile normal gelişim gösteren bireyler için hazırlanan eğitsel düzenlemeler arasında çok büyük farklılıklar bulunmamaktadır. Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken unsurlar: toplumla uyumlu, akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim alabilecek, en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarını belirleyip yapabildikleri beceriler üzerine bir düzenleme yapılarak performanslarını en üst düzeye ulaştırmasını sağlamaktır.

Engel türleri ve dereceleri dikkate alınarak hazırlanan eğitsel düzenlemelerin amacı: öğrencilerin gelişimlerini sürekli artırarak toplum içerisinde üretken ve bağımsız bireyler haline gelmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin performansları doğrultusunda en üst hedeflere ulaşabilmeleri amacıyla özel eğitim ile ilgili çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemlere bakıldığı zaman yaşlıları ile aynı kurumda eğitim almalarının yanı sıra yatılı kurumlarda farklı eğitim hizmetleri almalarına kadar çeşitli modeller içerdiği görülür (Sucuoğlu, 2006). Ülkemizde özel eğitim alanında ortaya çıkan eğitim ortamları ise şunlardır (MEB, 2012):

Kaynaştırma Eğitimi uygulaması altında özel eğitim sınıfları ve normal sınıf bünyesinde kaynaştırma uygulamaları yer almaktadır. Destek özel eğitim hizmetleri uygulamasında ise; destek eğitim odası ile sınıf içi düzenlemeler yer almaktadır. Bir diğer uygulama ise özel eğitim okullarında sürdürülen eğitim uygulamalarıdır

2.1.8. Özel Eğitimin Tarihçesi

2.1.8.1. Dünyada Özel Eğitim

Özel eğitim ile ilgili uygulamalarda, gelişim özellikleri açısından farklılık gösteren bireylerin öncelikle klinik çalışmalara tabi tutuldukları, sonrasında bu kişiler için yatılı ve ayrı okul düzenlemelerine yer verildiği görülmektedir. Zamanla farklı gelişim gösteren çocukların normal okullarda farklı sınıflarda eğitim görmelerinin yerinde olacağı düşünülmüştür. Bu uygulama çeşitli eleştiriler ve akranlarından ayrı kalmalarının onların gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri olacağı düşüncesiyle, gelişim özellikleri farklılık gösteren çocukların normal okullarda, normal çocuklarla ve yaşlılarıyla beraber eğitim görmelerine dönük düşünceler baskın gelmeye başlamıştır.

Dünyadaki özel eğitim uygulamalarının gelişimine bakıldığında iki örnek ülke karşımıza çıkmaktadır: Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere. Türkiye'deki özel eğitim ile ilgili uygulamalarda bu iki ülkenin etkilerini ve örnek alındığını görmekteyiz (Kırcaali-İftar, 1996).

ABD'de özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine ilişkin uygulamalar dört evreden oluşmaktadır (Karabulut, 2020, s. 15, 20).

1. Evre: Özel eğitim gerektiren bireylerin de tedavi edilebileceği düşünülerek, bu çocukların hastane veya okul hastanelerinde eğitilmelerinin daha uygun olacağı değerlendirilmiştir. Bu aşamada akranlarından farklılık gösteren bireylerin bu iki ortamda eğitim ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır.

2. Evre: XIX. Yüzyılın ortalarından sonra özel eğitim gerektiren bireylerin normal gelişim gösteren çocuklardan ayrı okullarda eğitilmeleri gerektiği üzerinde durulmuş. Bu dönemde bu bireylerin akranlarından tamamen bağımsız okullarda eğilmelerine yönelik çalışmalar yapılmıştır.

3. Evre: Özel eğitim gerektiren bireyler normal okul bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarında eğitmeye başlanılmış ve özel olarak hazırlanmış programlar uygulanmıştır. Bu dönemde gelişim farklılıklarının normal bireylerle bir arada eğitimle azalacağı görüşü hâkimdir.

4. Evre: Bu aşama ise XX. Yüzyılın başında ortaya çıkmış ve özel eğitimle ilgili etkinliklere ve uygulamalara halkın da katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu aşamada bir taraftan özel eğitimle ilgili politikalar geliştirilirken diğer taraftan özellikle özel eğitime muhtaç çocuğu olan ailelerin düşüncelerinin dikkate alınması önem kazanmıştır. (Kırcaali-İftar, 1996).

ABD’de özel eğitim ile ilgili kapsamlı çalışmaların 1950’li yıllardan sonra yapılmaya başlandığı görülmektedir. ABD’de özel eğitim yasası beş temel özellikten oluştuğu görülmektedir:

Her özel eğitim gerektiren bireyin eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanabilmesi için nesnel değerlendirmeden geçmiş olması ve her yıl yenilenmek üzere bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) in hazırlanması gerekir. Özel eğitim gerektiren bireylerin olabildiğince akranlarıyla beraber ve sosyal-fiziksel çevresinden uzaklaşmadan eğitim görmesi sağlanmalıdır. Ayrıca en az kısıtlayıcı ilkesinin uygulanması ve özel eğitimle ilgili eğitsel kararlar alınması ve uygulanması ve denetlemenin kurum ve aile tarafından yapılması gerekir (Aral ve Gürsoy, 2007; Kırcaali-İftar, 1996; 1996; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1997). ABD’deki özel eğitim uygulamalarına bakıldığında, özel eğitim gerektiren bireyin, özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için mutlaka formal bir değerlendirmeden geçmiş olması zorunluluğu vardır. Yani çocuğun resmi olarak tanımlanmış olması gerekmektedir.

İngiltere’de Özel Eğitim Uygulamaları Kılavuzu 1994 yılında yürürlüğe girmiş ve tüm özel eğitim gerektiren bireylerle ilgili eğitsel düzenlemelerin genel esasları kapsamlı olarak belirlenmiştir. İngiltere’deki özel eğitim uygulamalarında her okulda bir özel eğitim koordinatörünün bulunduğu bilinmektedir. Okullardaki özel eğitim koordinatörünün görevi, bütün özel eğitim gerektiren bireylerin dosyalarını tutmak, sınıf öğretmenlerini özel

eğitimle ilgili ihtiyaç duydukları alanlarda bilgilendirmek, okul dışında ise diğer kişilerle ilişkileri düzenlemek gibi görevleri bulunmaktadır. İngiltere’de özel eğitim ile ilgili uygulamalar genelde beş evrede gerçekleşmektedir. Bu beş evrenin ilk üçünde informal bir değerlendirme söz konusudur. İlk üç aşamada özel eğitime muhtaç çocukların eğitsel bir tanılamaya tabi tutulmadan, özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları söz konusudur. İngiltere’deki özel eğitim uygulamalarında, özel eğitim gerektiren bireyler genel olarak normal okullarda destek eğitim hizmetlerini almaktadırlar (Kırcaali-İftar, 1996).

1. Evre: Okuldaki görevli sınıf ya da alan öğretmeni öğrencilerden performansları yetersiz olanları informal olarak değerlendirerek (herhangi bir tanılamaya tabi tutmadan) çocuk için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlar. Öğretmen bütün bu çalışmaları yaparken, okuldaki görevli özel eğitim koordinatöründen yardım alır. Okuldaki özel eğitim koordinatörü özel eğitime ihtiyaçları olduğu düşünülen çocukların gelişimlerini izleyerek kayıtlarını tutar.

2. Evre: İkinci aşamada informal değerlendirme yapılmaktadır. Özel eğitim gerektiren bireylerden öncelikle özel eğitim koordinatörü sorumludur. Özel eğitim koordinatörü öğretmenler birlikte çalışarak gerekli değerlendirmeleri yapar ve birlikte BEP hazırlarlar.

3. Evre: Özel eğitim koordinatörü duruma göre okul dışından uzmanlarla görüşerek ve onların desteğini alarak, özel eğitim gerektiren bireyi informal bir şekilde değerlendirip çocuk için BEP hazırlar. Özel eğitim gerektiren bireylerin özel eğitim destek hizmetini almasını sağlar.

4. Evre: Özel eğitime gereksinimi olan çocuk formal değerlendirilme için yerel eğitim yönetimine yönlendirilir. Yerel eğitim yönetimi, özel eğitim gerektiren bireye daha önce okulunda, sınıf/alan öğretmenleri ve okuldaki özel eğitim koordinatörü tarafından sağlanmış olan özel eğitim hizmetlerini gözden geçirerek, çocuk için formal değerlendirmenin gerekli olup olmadığına karar verir. Eğer formal değerlendirme gerek görülürse uzman bir ekip tarafından formal değerlendirme yapılarak, çocuk için gerekli yönlendirmeler yapılır.

5. Evre: Son aşamada ise yerel eğitim yönetimi, formal olarak değerlendirilmesi yapılan bireylerin özel eğitim gerektiren birey olarak nitelendirilmesinin gerekli olup olmadığına karar verir. Özel eğitim gerektiren bireyin resmi olarak tanılaması, çocuğun

bazı özel eğitim hizmetlerinden yararlanması için gerekli olabilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2007; Özyürek ve Eripek, 1997).

İngiltere'deki özel eğitim uygulamalarının ABD'deki uygulamalardan farkı, özel eğitim gerektiren bireyin genel olarak resmi bir tanılamaya tabi tutulmadan, özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanabilmesi ve bu özel eğitim destek hizmetlerinin normal okulda, yaşlılarıyla beraber verilmesine fırsat verilmesidir. Bu yönüyle İngiltere'deki uygulamalarının ABD'deki uygulamalara göre daha esnek ve pratik olduğu söylenebilir

2.1.8.2. Türkiye'de Özel Eğitim

Türkiye'de özel eğitim ile ilgili çalışmalar çok eski olmamakla birlikte aşağıdaki gelişmelerle birlikte günümüze kadar uzanmaktadır.

Grati Efendi 1889 yılında İstanbul'da işitme ve görme engeli çocuklar için sınıflar açılmasına öncülük etmiş daha sonra bu sınıfların ayrı okullara dönüştürülmesini ve bu okullarda 1912 yılına kadar eğitim verilmesi sağlanmıştır. Daha sonra İzmir'de açılan "Özel İzmir Sağır ve Körler Müessesesi", Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı olarak 1950 yılına kadar hizmet vermiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında özel eğitim gerektiren bireylerin temel sorunu bakım ve sağlık olarak düşünülmüş bu nedenle Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı kurumlarda bakım ve sağlık hizmeti verilmeye başlanmıştır. Bir sonraki aşama da ise özel eğitim hizmetleri Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığından alınarak Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiştir. Sivil toplum kuruluşları da özel eğitim alanında çalışmaya başlamış ve 1950 yılında ilk STK olarak Altı Nokta Körler Derneği kurulmuştur.

İlk özel eğitim şubesi 1952-1953 yılında Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı olarak açılmış ancak ilk dönem mezuniyetten sonra bu bölüm kapatılmıştır. 1955 yılında Ankara'da ilk Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ve iki okulda özel eğitim sınıfı açılmıştır. 1955 ten 1979 a kadar hizmet içi eğitim ile sınıf ve dal öğretmeni yetiştirilmiştir.

1961 Anayasasında özel eğitim gerektiren bireylerin bütün hakları devlet güvencesi altına alınmıştır. 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde Özel Eğitim Bölümü açılmış ve lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitimler başlanılmış, 1997 yılında ise bölümün adı Zihin Engelliler Öğretmeni yetiştirme kapsamına alınmıştır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 1973 yılında kabul edilmiş ve bu kanunda ‘‘Korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır’ ifadesine yer verilmiştir.

1978 yılında Engelli Çocukların Eğitimi Sertifika (EÇES) programı başlatılmıştır. 1979 yılında Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Sertifika programın başlatılmış ve 1982 yılında 2547 sayılı YÖK yasağ ile sona ermiştir.

Buraya kadar olan dönemde çeşitli yasal düzenlemelerde özel eğitime ilişkin hükümlerin yer aldığı, özel eğitim okullarının ve sayılarının hızla arttığı ve aılan bu eğitim ortamlarına öğretmen yetiştirme çabalarının olduğu bir dönem olduğu görölmektedir.

1980 yılında, İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde ayrı bir Özel Eğitim Şubesi kurulmuştur.1981 Anadolu Üniversitesi Engelli Çocuklar Eğitimi Sertifikası (ECES) aılmıştır.1982 Anayasası ile devlet her çocuğa ihtiyaçları doğrultusunda ücretsiz eğitim vermekle yükümlü kılınmıştır.

Tablo 2.1. 2547 Sayılı Yasa ile Öğretmen Yetiştiren Bölümler

Açılış yılı	Üniversite	Öğretmenlik alanları
1983	Anadolu	Zihin-İşitme
1986	Gazi	Zihin-Görme
1994	Abant İzzet Baysal	Zihin
1997	Ankara	Zihin
1998	Karadeniz	Zihin-İşitme
2000	Selçuk	Zihin
2001	Mustafa Kemal	Zihin
2002	19 Mayıs	Zihin
2002	Marmara	Zihin
2002	İstanbul	Üstün zekâlılar
2005	Sakarya	Zihin
2009	Maltepe	Zihin-Ü. Zekâlılar
2010	İnönü	Zihin
2010	Uludağ	Zihin

1983 yılında özel eğitime özgü ilk yasa olan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası yürürlüğe girmiş ve yasada kaynaştırmaya ilişkin şu maddeye yer verilmiştir. “Özellikleri açısından normal çocuklar için açılan okullara devam edebilecek çocukların aynı yaş grupları ile beraber eğitim almaları için her türlü tedbirler alınır”.1991 yılında ilk ulusal özel eğitim konferansının düzenlenmesi,

1992 yılında özel eğitim hizmetlerine yönelik Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuştur.1994 yılında İspanya'nın Salamanca şehrinde UNESCO tarafından Dünya Özel Eğitim Konferansı düzenlenmiş ve tüm üye ülkelerle bütünleştirmeye yönelik kararlar alınmıştır.

1997 yılında yürürlüğe giren 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede kaynaştırmanın “Özel eğitim alanında eğitim gören bütün bireylerin eğitimleri onlara yönelik olarak hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda bütün kademelerde uygun yöntem ve tekniklerle sürdürülür” şeklinde tanımlanmıştır. 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliği yürürlüğü girmiştir.

2007 yılında Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi, 2009 yılında ise ek protokolü imzalanmıştır. 2008 yılında ise Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi çıkarılmıştır (Cavkaytar, 2013).

Bütün bu yapılan yasal düzenlemeler ve çalışmalar günümüzün koşullarına uygun olarak devam etmektedir. Özellikle özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimlerinde önemli bir role sahip olan özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve istihdamı ayrı bir önem kazanmıştır.

2.2. ÖRGÜT

Şişman (1993) örgütü kavramsal olarak sosyoloji, psikoloji, kamu yönetimi, siyaset bilimi vb. çeşitli bilimsel alanların kapsamında olan, bundan dolayı çeşitli bilimlerin her birinin kendi felsefesi yönünden anlamlandırılmış bir kavram olarak açıklamıştır (s. 39).

Örgütün birçok tanımı yapılmıştır. Barnard (1994), “örgütü, birden fazla kişinin bilinçli olarak koordine edilmiş etkinliklerini veya güçlerini birleştiren bir sistem” olarak tanımlamıştır. Buradan da anlaşılacağı üzere örgütlerde belli bir amaç ve amaçlara ulaşabilmek için gönüllü bireylerin bir araya gelmeleri gerekmektedir. Schein (1970) örgütü; “belli bir hiyerarşi içinde iş bölümü yapılarak ortak amaçların gerçekleştirilmesi için bir araya gelen insanların, eşgüdümlü olarak gerçekleştirdikleri faaliyetler” olarak tanımlamıştır. Etzioni (1964) örgütü “belirlenen amaçlara ulaşmada toplumsal birimlerin

hareketleri” şeklinde ifade etmiş, Marc ve Simon (1958) ise, örgütü “insan ilişkileri çerçevesinde oluşan toplumsal bir yapı” olarak tanımlamışlardır. Örgüt; belirli amaçlar doğrultusunda, eş güdüm içerisinde, belli bir yöntem ve her türlü teknolojiyi kullanan insanlar arasındaki yetki, rol ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır (Güçlü, 2003: 61-85).

Her insanın kendine has bir kişilik yapısı vardır. Örgütlerin de aynı insanlar gibi kendine özgü onu diğer örgütlerden ayıran özellikleri vardır. Örgütün farklı yapısı onu diğer örgütlerden ayırdığı gibi kendine has karakteristik özellikleri de örgütün üretkenliğini ve örgüt çalışanlarının motivasyonunu doğrudan etkilemektedir. Başarılı örgütlerde örgütün amaçları ile amaçlara uygun değerleri örgüt kültürü olarak benimseyen çalışanların çoğunlukta olduğu görülür. Başka bir ifade ile kendilerini örgütle bütünlük içerisinde gören, örgüt için özverili çalışanların varlığı görülmektedir. Örgüt kültürü kavramı diğer bütün kurum ve kuruluşlardaki kültür kavramı ile aynı anlama gelmektedir (Sevinç, 2001:219-242).

2.2.1. Örgütsel Yapı

Bursalıoğlu’ na göre (1999) örgütün boyutlarını amaç, yapı, süreç ve hava (iklim) olarak sıralamıştır.

Amaç: Amaç birçok şekilde ifade edilmektedir. En az emekle en çok verimi alabilmek, kaynakları kontrol edebilmek, bireysel davranışları en aza indirmek bunlardan birkaçıdır. Eğitim örgütlerinin amaçları örgüt içindeki ve dışındaki değerler üzerine kurulur. Bir eğitim örgütü amaçlarını belirlerken, örgüt dışındaki bütün değerleri ve bunların sahiplerini dikkate alır. Bu yapılmaz ise halk ile örgüt ve örgütün üyeleri devamlı bir sürtüşme ve çatışma durumunda kalırlar ki, bu durum eğitim örgütlerine zarar verir (Bursalıoğlu,1999). Balcı’ya (1995) göre örgütün amaçları, birey ve görevlerini belirler, onlara yasal bir temel oluşturur. Eğitim örgütlerinin amacı; insanları içinde buldukları topluma uyumlu hale getirerek onları gerekli bilgi ve becerilerle donatmaktır.

Yapı: Örgütsel yapı denildiği zaman akla ilk gelen hiyerarşik yapıdır. Örgüt yapısının unsurlarından birisi hiyerarşidir. Örgütün yapısı içerisindeki makam ve yetkilerin dağılımı hiyerarşinin bir gereği olarak karşımıza çıkar. Hiyerarşi ast-üst formal ilişkilerinin de belirtilmesi anlamına gelir. Bu dağılım ve ilişkileri yansıtan örgüt şeması, hiyerarşiyi de yansıtmış olur (Bursalıoğlu,1999). Kısacası yapı, örgütün amacını gerçekleştirecek bir tarzda örgütlenmesi; yani örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere, gerekli olan iş ve

işlemlerin bölüm ve birimlere ayrılması, bunlar arasında ast-üst yetki ve sorumluluk ilişkilerinin kurulmasıdır (Balcı,2005).

Süreç: Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bilinçli olarak geliştirilen yapının çalıştırılmasını, birim ve çalışanlarının amaca dönük etkinliklerini kapsar. Örgüt söz konusu olduğun da genelde yönetim süreci akla gelir.

İklim: Örgüt içerisinde yer alan bireylerin örgütün amaçlarını benimsemeleri, değer ve normlara uygun hareket etmeleri ve kendilerinden beklenen davranışları yerine getirmeleridir (Taymaz,2003). Araştırmacılar örgüt iklimini; “örgütün havası”, “örgütün psikolojik yapısı” veya “örgütün kişiliği” olarak ifade etmektedir (Memduhoğlu ve Şeker, 2009). Örgüt iklimi, örgütte kişiler ve gruplar arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Öğretmen ve yöneticiler eğitim örgütünün havasının oluşmasında önemli etkiye sahiptirler. Bu boyutun unsurlarından biri olan kişilerarası ilişkiler oldukça önemlidir. Örgüt üyelerinin birbirini anlaması ve iyi ilişkiler içerisinde olması örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından oldukça önemlidir (Bursalıoğlu, 1999).

İnsanların tek başlarına amaçları gerçekleştirmeleri çoğu zaman çok güçtür. Bu nedenle insanlar amaçlarını gerçekleştirirken örgütlerden yararlanırlar. Birçok iş işlemin gerçekleştirilmesinde insanlar örgütlere başvururlar (Can, 1999). Örgüt kurumun gelecekte planlanan amaçlara ulaşabilmek için ihtiyacı olan her türlü araçlarla donatılmış ve bu araçlardan en yüksek verimi alacak şekilde ilgili alanlara yerleştirilerek verimin artırılmasını ifade eder (Can, 1999). Balcı’ya (2005) göre ise örgüt ,“ortak amaçlarını gerçekleştirmek için insanların bir araya gelerek örgütlenmesi, eş güdümlenmesi, liderlik edilmesi ve değerlendirilmesi süreçleri bütünü” şeklinde tanımlamıştır. Başaran (2000) ise “Toplumsal gereksinimlerin bir kesimini karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştıracak işleri yapmak için güçlerini gönüllü ve düzenli olarak eş güdümlenen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistem” şeklindedir. Örgüt psikoloğu Schein (2004) örgütün dört bölümünü tanımlamıştır. Bunlardan ilki olan Koordinasyon bir araya toplanıp koordine olan, zihinsel ve fiziksel güçlerini birleştiren bireyler olarak ifade edilmektedir. İkinci kavram olan Ortak hedefler ise herkesin çok istediği bir şeyi gerçekleştirmek için enerjilerini birleştirmeleri durumudur. Üçüncü kavram olan Görev paylaşımı ise kaynaklar daha verimli kullanılmasını ifade eder. Son kavram olan Hiyerarşik yapı, örgüt içerisinde yer alan bireylerin faaliyetlerini denetleme hakkıdır.

İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak ve yaşamsal faaliyetlerini yerine getirebilmek için çeşitli örgütler kurmakta veya örgütlere üye olmaktadır. Örgütler ortak hedefler doğrultusunda hareket etmekte ve belli bir uyum içinde çalışmaktadırlar.

Örgütlerin birçok özellikleri birbiriyle benzerlik gösterse de örgütler tamamen birbirlerine benzememektedirler. Örgütleri birbirinden ayıran en önemli özellik “Örgüt Kültürü”dür. Doğan (1997), örgüt kültürünün oluşumunu dört aşamada özetlemiştir:

Birinci aşamada, örgüt kurucusu yeni bir fikir ortaya atar.

İkinci aşamada, örgüt kurucusu yeni üyeleri örgüte dâhil eder. Örgüte yeni katılanlar örgüt kurucusu ile aynı bakış açısını taşırlar

Üçüncü aşamada, oluşturulan yeni grup örgüt için kaynak, yer vb. bulurlar.

Dördüncü aşamada ise üye sayısı artırılarak örgüt kültürü sağlam temeller üzerine kurulmaya başlanır. Örgüt kültürünün oluşmasında kilit isim örgüt kurucularıdır. Kurucular kendileri ile ortak amaçları paylaşan kişileri bir araya getirerek örgütü genişletir. Bireyler duyguları, tutum ve davranışlarıyla örgüt kültürünün oluşumuna katkı sağlarlar.

Yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı üzere bulunduğu çevre ile daha iyi ilişkiler içerisinde yaşamayı amaçlayan insanların eylemlerine yön vermektir.

Birçok örgüt kültürü yaklaşımından bahsedilebilir. Bu yaklaşımlardan Harrison ve Handy'nin yaklaşımlarının benzer yönleri bulunmaktadır. Harrison örgüt kültürünü güç kültürü, rol kültürü, görev kültürü ve birey kültürü şeklinde sınıflandırmıştır. Handy sınıflandırmayı Yunan mitolojisinde yer alan tanrıların ismini kullanarak adlandırmıştır (Köksal, 2007). Bu nedenle Harrison, 1972'de kullanılan tanımlama esas alınarak sınıflandırma yapılmıştır. Pheysey (1993) örgütsel kültür modelini, Harrison (1972) ve Handy (1981) in örgütsel kültür modellerinden yararlanarak geliştirmiştir. Güç, Rol, Görev ve Birey kültürü olarak yapılan sınıflamayı Güç, Rol Destek ve Başarı olarak değiştirmiştir. Yani modele başarı ve destek kültürünü ilave etmiştir (akt: Sezgin, 2010).

İpek (1999) Pheysey'in modelini temele alarak Örgütsel Kültür Ölçeğini geliştirmiştir. Bu araştırmada, resmi ve özel okullardaki örgütsel kültürü çalışmasını temel alarak yapmış olduğu sınıflama çerçevesinde betimleme amaçlanmıştır. Sınıflama aşağıda belirtilmiştir.

Rol kültürü

Örgüt çeşitli bölümlerden oluşmaktadır. Örgütte bütün bireylerin görevleri belirlenmiştir. Kurallar ve prensipler herkesi bağlamaktadır. Yani amaçları gerçekleştirmek rasyonel kurallara bağlanmıştır (Pheysey, 1993). Bu tip örgütlerde genellikle yasal yapılanmaların ön plana çıktığı görülür. Hiyerarşik yapılanma ve kişisel olmayan ilişkiler ön plandadır (İpek, 1999).

Başarı kültürü

Bu tip örgütlerde önemli olan iş ve işlemlerin devam etmesidir. Kurallardan çok başarının sağlanması önemlidir (İpek, 1999). Üst yönetimin çalışanlar üzerinde denetim yetkisi vardır. Üst yönetimler genellikle uzun vadeli politikalar belirler ve kısa süreli politikalara çok fazla karışmazlar. Üst yönetim kararlarına alt kademenin temsilcileri katılabilirler (Pheysey,1993).

Güç kültürü

Yönetim olup biten her şeyi kontrol etmektedir. Bu nedenle kontrol ve yetki üst yönetimin elindedir (İpek, 1999). Güç kültüründe yetki tek elde toplanmıştır. Örgütün kuralları herkes için geçerlidir (İpek, 1999).

Destek kültürü

Destek kültürü karşılıklı ilişkilere, birlikte karar alma ve örgütsel bağlılığa dayanır. Örgütteki her bir birey kendisini değerli hisseder ve örgütün bir parçası olarak görürler (Pheysey, 1993,s. 18). Karşılıklı güvene dayanan insan ilişkileri aynı zamanda örgüte olan güvenin artmasını da sağlamaktadır. Bu tip örgütlerde formal yapıdan informal ilişkiler olduğu söylenebilir (İpek, 1999).

2.2.2. Örgüt Kültürünün Özellikleri

Güneş Ergin, (2020) tarafından örgüt kültürünün özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Örgüt kültürü zamanla değişen ve uyum sağlanabilen özelliktedir.
- Birden fazla insan bir araya gelerek örgüt kültürünü oluşturur. Bu nedenle sosyal özellikleri barındırır.
- Örgüt içerisinde öğretilenlerin gelecek nesillere aktarılması örgütün varlığı açısından büyük önem taşımaktadır.
- Örgüt kavramı zamanla oluşmaktadır bu nedenle geçmiş ile gelecek birbirine bağlı olarak değerlendirilmektedir.

- Bütüncül özellik taşır. Başka bir deyişle bütün kademelerde görev alan bireylerin özelliklerini bir bütün olarak ifade eder.

- Örgütün yapısal sistemi ile insani ilişkiler gibi çeşitli unsurlar arasında unsurlar arasında bağlantı ve uyum sağlar.

2.2.3. Örgüt Kültürünün Önemi

Güneş Ergin, (2020) tarafından örgüt kültürünün önemini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Örgüt kültürü, çalışanlarda birlikte çalışma bilinci oluşturur.
- Örgüt üyelerini ortak amaçlar etrafında birleştirir.
- Örgütün dış çevreye uyum sağlamasında temel rol oynar.
- Örgüt kültürü verimliliğin artmasında doğrudan etkiye sahiptir.
- Örgüt içerisinde yer alan çalışanlar, örgütün kültürünü benimser veya reddederler.
- Kabul etmeleri durumunda örgüt kültürüne uyum sağlarlar ve bunu davranışlarına yansıtırlar.

- Kabul etmemeleri durumunda ise sonuç örgütten ayrılmaya kadar varabilir.

2.2.4. Örgüt Kültürünün Yararları

Güneş Ergin, (2020) tarafından örgüt kültürünün yararlarını aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Örgüt kültürü, örgütsel davranışına yön verdiği gibi çalışanların performansını da etkilemektedir.

- Örgüt kültürü, örgüt içerisinde yer alan bütün bireylerin değerlerini, yargılarını, zihinsel ve sosyal özelliklerini bir araya getirerek örgütler böylece örgüt üyelerinin ortak amaçlar etrafında toplanmasını ve benzer şekilde düşüncelerine ve davranışlarına yol açar.

- Örgüt kültürü, çalışanların davranışlarını çeşitli kalıplara dönüştürür ve bu kalıpları destekler.

- Örgütün kabul ettiği yeni üyelerin davranışlarını yönlendirmede etkili olduğu gibi bu davranışların örgüt üyeleri arasında ortak duygu, düşünce ve algılama biçimine dönüşmesini sağlar.

- Örgüt kültürü, çalışanlara karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmeyi ve onların davranışlarına anlamlı bir temel oluşturarak örgütün gelecekte varlığını sürdürmesinde güçlü bir etkiye sahiptir.

- Örgüt kültürünün sağlam olması demek örgütün bir bütün olarak başarılı olması demektir.
- Örgüt kültürü bir taraftan çalışanların davranışları arasında kontrol sağlarken diğer taraftan örgütün gelişmesine, ilerlemesine ve çalışanlar arasında işbirliğine engel olabilmektedir.
- Örgüt kültürü çalışanların davranışlarını kodlayarak bu davranışların “normal” veya “anormal” olarak görülmesine yol açabilir.
- Örgüt kültürü çok uzun zaman içerisinde oluşmaktadır. Bu geçen süre içerisinde örgüt üyeleri tarafından benimsenen bu kültürün değişime direnmesi olasılığı yüksek bir ihtimaldir.

2.3. KÜLTÜR VE OKUL KÜLTÜRÜ

Kültür konusu üzerinde birçok çalışma yapılmış olup bu çalışmalar sonucunda birçok tanım yapılmıştır. Ancak bu tanımların hiçbiri kendi başına kültürü tanımlamaya yetmemiştir. Bu nedenle kültürü “İnsanların geçmişten günümüze her alanda yapmış oldukları birikim” olarak ele alınabilir.

Kültür; insan topluluklarının tarihsel geçmişi, gelişme özellikleri, üretim biçimleri ve toplumsal ilişkileri ile ilgilidir (Berberoğlu, 1990:153). Aslında kültür toplumların yaşama biçimidir. Her toplumun kendine özgü bir yaşam biçimi olması sebebiyle farklı kültürlerin oluşması kaçınılmaz bir durumdur. Kültür, bir toplumsal üründür doğuştan edinilemez. Biyolojik katılımla kuşaktan kuşağa geçmemektedir. Çünkü kültür, içgüdüsel bir olay değildir. Kültür, bireyler arası etkileşim sonucu oluşan, öğrenilen davranışlar bütünüdür (Ozankaya, 1983: 60).

Kültüre geniş açıdan bakıldığı zaman toplumların geçmişten günümüze kadar getirmiş oldukları her türlü gelenek, görenek, edebiyat, sanat, ahlak vb. birçok maddi ve manevi unsurdan oluştuğu görülür (Şimşek, 1998: 23). Williams (1993) kültürü tanımlarken insanların bütün yaşam biçimlerini içine alan, her türlü toplumsal yaşam biçimlerini bir bütün olarak içerisinde barındıran aynı zamanda kendine has özgün bir yapısı olan biçimlendirilmiş bir sistem olarak tanımlamıştır.

Kültüre yönelik geniş tanımlama yapanlardan biri de Taylor’dur. Taylor, kültürü tanımlarken “Toplumun bir üyesi olarak insanların birçok alanda öğrendikleri bilgi, birikim, deneyim, gelenek-görenek ve insanlarla bütünleşmiş değiştirilmesi çok zor olan her türlü alışkanlıklarını da içeren bir bütün” olarak tanımlamıştır (Güvenç, 1999: 100-101).

Örgüt kültürü ile ilgili literatüre bakıldığı zaman birçok çalışmanın konusunu eğitim ve okul kültürlerinin oluşturduğu görülür (Erdem ve İşbaşı, 2001: 36). Herndon, (2007) eğitim örgütlerinden birisi olan okullarda ele alınan okul kültürünün örgüt kültürü ile aynı olduğunu belirtmiştir. Okul kültürü ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Okul kültürü denildiği zaman okulun hem içinde hem dışındaki bütün bireylerin birlikte paylaştıkları okulun her türlü iş ve işlemlerini etkileyebilen ve her bir birey tarafından özümsemiş değerlerdir (Engels, 2008: 8). Schein (2004) okul kültürünü tanımlarken okulun tüm paydaşları tarafından problemlerin birlikte çözülmesi, öğrenci başarısızlıklarının üstlenilmesi, başarıların birlikte kutlanması gibi ortak hareketlerden kaynaklanan gelenekler ve alışkanlıklar olarak tanımlamaktadırlar.

Okullar sosyal birer sistemdirler. Okulların görevlerinden biriside insanlara bilgi ve beceriler kazandırarak onların toplum içerisinde bağımsız olarak hareket etmelerini ve hayat şartlarına uyum sağlamalarını kolaylaştırmayı amaçlar (Gürsel, 2005, s.1). Kültürün eğitim örgütlerinin gelişmesine ve ilerlemesine çeşitli katkıları bulunmaktadır. Kültür eğitim örgütlerinde kurumun gelişmesine katkı sağlayan işbirliğini içerir. Buna rağmen istenilen ve beklenen birliktelik kültürü bir anda oluşmaz. Birliktelik kültürü; zamana, karşılıklı güven ve anlayışa bağlı olarak gelişen bir süreçtir. Kurum yöneticilerinin birlikteliği oluşturmada önemli rolleri bulunmaktadır. Bu rollerini gereği gibi yerine getirebilmeleri karar alma mekanizmasından başlayarak her türlü sorumluluğun paylaşılması gibi birçok uygulamanın gerçekleştirilmesine bağlıdır (Erdem ve İşbaşı, 2001, s. 35,37).

2.4. ÖZ YETERLİK

Öz yeterlik kavramına yönelik ilk tanımlama Bandura 1997 tarafından yapılmıştır (Yılmaz, Gürçay ve Ekici,2007). Bandura (1997) öz yeterliği, insanların sahip oldukları yetenekleri ile yapabileceklerinin farkında olmaları olarak tanımlamaktadır. Öz yeterlik, kişinin sahip olduğu yetenekleri kullanarak bu yetenekleri performansa dönüştürebilmesi değildir. Yeteneklerini kullanmalarının yanı sıra duygusal ve psikomotor becerilerini de bir araya getirerek kullanmaları gerekir (Bandura,1997). Öz yeterlik inancı, insanların bir işe başlamalarında ve bu işi sürdürmelerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. İnsanlar başladıkları bir işi başaramayacaklarına inanırlarsa harekete geçmeleri için diğer etkenlerde etkili olmayabilir (Bandura,1986). Öz yeterlik inancı, bireylerin bir işe

başlarken onların seçimlerini, amaçlarını ve karşılaştıkları zorluklar karşısında gösterecekleri çabayı etkileyecektir (Lunenburg, 2011). Öz yeterlik inancı, insanların psikolojik olarak hazır olmaları ve motivasyonlarının artmasını sağlayan güçlü bir mekanizmadır (Stajkovic ve Luthans, 2002).

Bandura (1993), öz yeterliğin sadece davranışlar üzerinde etkili olmadığı bunun yanında bireylerin her türlü duygusal ve psikolojik durumlarını da etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle yetenekleri arasında benzerlik görülen bireyler farklı ortam ve şartlarda birbirinden farklı performanslar gösterebilirler.

Öz yeterlik algısı, kişinin bir işi başarıyla yapabilmek için kendisine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Kurbanoglu,2004). Bu tanımda kişinin gösterdiği ya da göstereceği başarı düzeyine ilişkin kişisel yargısına dikkat çekildiği görülmektedir. Alan yazında öz yeterlik algısı kavramının yanı sıra öz etkililik, öz yeterlik inancı, öz yetkinlik algısı, öz yeterlik yargısı ya da öz yeterlik duygusu gibi çeşitli kavramların kullanıldığı görülmektedir. Örgütlerin temel yapısı insanların bir araya gelmeleri ile oluşur. İnsanlar bir taraftan örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken diğer taraftan kendi amaçlarını gerçekleştirmiş olurlar. İnsanları bir amaç etrafında toplamak ve onların bu amaca hizmet etmelerini sağlamak için onların motivasyonlarını üst düzeyde tutmak gerekmektedir. Bazı çalışanlar içsel faktörlerle (yükselme, başarıma, tanınma vb.) motive olurken; bazıları ise dışsal faktörlerle (Prim, iş güvenliği, maaş vb.) motive olurlar. Örgütler kendi kültürlerini yansıtan değerler, inançlar ve normlara sahiptirler.

Örgütlerin başarıları çalışanların öz yeterlik algılarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Örgütlerden beklenen başarılı sonuçlar, çalışanların kendilerine ilişkin olarak neleri başarabilecekleri ile ilgili yargılarına bağlıdır. Öz yeterlik inançları ile ilgili ortaya çıkan sonuçlar her zaman beklenen sonuçlarla aynı olmayabilir. Öz yeterlik inancı düşük olduğu durumlarda sonuçlar olumlu ya da öz yeterlik inancının yüksek olduğu durumlarda ise sonuçlar olumsuz olabilir (Bandura, 1984, s. 233).

Öğretmenler, öğrencilerinin başarı veya başarısızlıklarına bakmadan onların hayatında etkili bir değişiklik yapabileceğine inandığında, her türlü olumsuz koşulları azaltabilir hatta ortadan kaldıracakları (Kaner, 2007, s. 12). Bandura (1986, s.45)'ya göre, öz yeterlik inancı yüksek olan kişiler, çocukluk yıllarındaki okul hayatlarının yanı sıra, yetişkinlik yıllarındaki iş ve sosyal hayatlarında da başarılıdırlar. Bireylerin kendilerini yeterli hissetmeleri hem kendi yaşantısını hem de çevresindekileri etkilemektedir. Kişinin kendisini iş hayatında yeterli hissetmesi birlikte çalıştığı iş arkadaşlarını da etkilemektedir. Öz yeterlik kişilerin sadece kendilerini değil etkileşimde bulunduğu diğer insanların

hayatlarını ve kişilerin kendi psikolojik durumunu da etkilemektedir. Kişilerin yeterlik algısı sosyal ve mesleki açıdan kaygılarının artmasına da etki etmektedir (Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016).

2.4.1. Öz Yeterlilik Algısının Kaynakları

Öz yeterlik inancını oluşturan çeşitli kaynaklardan bahsedilebilir. Bu kaynakları doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumlar şeklinde sıralayabiliriz (Bandura,1993).

Doğrudan Deneyimler

Öz yeterliğin gelişmesinde bireylerin yaşamları önemli bir yer kaplamaktadır. İnsanlar yaşantıları yoluyla çeşitli deneyimler kazanmaktadır. Yaşantıların başarılı veya başarısız olması öz yeterlik inancının düşmesine veya artmasına neden olabilir. Bir yandan başarılı yaşantılar öz yeterlik inancını artırırken diğer yandan başarısız yaşantılar ise öz yeterlik inancının düşmesine neden olabilir (Bandura, 1999). Güçlü bir öz yeterlik inancına sahip olmak isteyen bireyler karşılaştıkları zorluklar karşısında hemen mücadeleyi bırakmamalı ve başarı konusunda ısrarlarını sürdürmelidirler. İnsanlar karşılaştıkları zorluklar karşısında çözüm yollarını bulabilir ve bu zorluklar onları daha güçlü kılabilir (Bandura, 1994).

Dolaylı Yaşantılar

Öz yeterliğin artmasında başka insanların yaşantıları da büyük öneme sahiptir. Başka insanların davranışlarını gözlemlemek aynı durumlar karşısında ne yapılması gerektiği ile ilgili yol gösterici olabilir. İnsanlar zamanla model aldıkları bireylere benzeyebilir ve aynı olaylar karşısında aynı tepkileri gösterebilirler. Örnek alınan kişilerin başarısının artması örnek alan kişinin öz yeterliğinin artmasını sağlarken, başarısının azalması ise örnek alan kişinin öz yeterliği düşürebilir (Karakaş, 2015).

Sözel İkna

İnsanlar bazı davranışları sözel ikna sonucunda gösterebilirler. Sözel ikna uygulama açısından kolay bir yöntemdir. İnsanlara çeşitli öneriler sunularak onların olaylar karşısında başarılı bir şekilde yönlendirilmeleri sağlanabilir (Bandura, 1977).

Psikolojik Durum

İnsanlar farklı zamanlarda farklı psikolojik durumlar içerisinde bulunabilirler. Bireylerin psikolojik olarak rahat olmaları onların öz yeterliğini de olumlu yönde etkileyecektir. Stres ve gerginlikler ise öz yeterliği olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle insanların psikolojik durumlarının öz yeterlik inancının artması veya azalmasını

doğrudan etkilediği söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında insanların psikolojik durumları ile öz yeterlilik algıları arasında doğrudan bir ilişkinin varlığından söz edilebilir (Bandura, 1977).

Bazı yazarlar öz yeterlik algısının kişinin göstereceği özel çabalar sonucunda arttırılabileceğini savunmaktadır. Örneğin; Schunk (1990) belirlenen bir hedefe ulaşmanın öz yeterlik algısını ikiye katladığını ve bireylerin kendilerine daha zor hedefler belirleyerek başarıma arzusunun daha da arttırdığını belirtmektedir. Diğer yandan öz yeterlik algısının insanın temel motivasyon, mutluluk ve başarılarının temelini oluşturduğu; çünkü insanların çalışmalarının olumlu sonuçlar elde edeceklerine inanmadıkları zaman karşılaştıkları güçlükler karşısında mücadele göstermede isteksiz olacakları belirtilmektedir (Sharp, 2002).

Kültürel ve etnik faktörler de öz yeterlik algısını etkilemektedir. Eaton ve Dembo (1997) motivasyonel inançla ilgili yaptıkları bir araştırmada Asya kökenli Amerikalılarla, Amerika kökenli dokuzuncu sınıfta eğitim gören iki ayrı öğrenci grup arasında; akademik başarısızlık korkusunun Asya kökenli öğrenciler üzerinde daha yoğun görüldüğünü ortaya koymuşlar ve bu durum kültürel ve etnik faktörlerin yol açtığını belirtmişlerdir.

Özetle söylemek gerekirse öz yeterlik algısı sosyal ve psikolojik süreçlerden etkilendiği gibi; yaşantılarla, benzer olaylara ilgili gözlemlerle, çevresel etkiler, bedensel ve ruhsal sağlık gibi çeşitli faktörlerle ilişkilidir. Bütün bu değerlendirmeler neticesinde öz yeterlik algısının insanların hayatında önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Çünkü bireyin işe başlamadan kendisine olan güveni ve performansının yeterli olduğu yönündeki inancının güçlü olması onun başarıya ulaşma olasılığını arttıracaktır. Öz yeterlik algısının yüksek olması ise kişinin iş ve mesleğine yönelik motivasyonunu arttıracak bu sayede de karşılaşılabileceği olası zorluklarla baş edebilme gücünü arttıracaktır.

2.4.2. Öğretmenlerde Öz Yeterlik Algısı

Öğretmen öz yeterlik algısı kavramı Bandura'nın (1994) genel öz yeterlik algısı kavramının bir parçası olarak ele alınmaktadır. Bandura (1994) öğretmenlerin öğretim ve disipline ilişkin öz yeterlik algısının yanı sıra karar alma sürecinde, okul kaynaklarının verimli kullanımında, okul-veli işbirliğinde ve olumlu bir okul iklimi oluşturma gibi alanlarla ilgili öz yeterlik algısını araştırmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilgili olarak alan yazında birçok tanımla karşılaşmaktayız. (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy,2001; akt: Akdoğan, 2009) ; öğretmenin öz yeterlik algısını, öğrencilerde istedikleri

gelişmeleri sağlayacaklarına ilişkin inancı olarak tanımlamaktadırlar. (Guskey ve Passaro,1994; akt: Akdoğan, 2009) ise öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimleri konusunda en iyi şekilde eğitim-öğretim verebileceklerine dair kendilerine olan güvenleri olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmen öz yeterlik algısı Atıcı (2000) tarafından; öğretmenlerin eğitim ve öğretim ile ilgili yükümlülüklerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için kendilerine yönelik inanışları olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmenin anahtarı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile yakından ilgilidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Başka bir ifade ile iyi bir öğretmen olabilmek için mesleki bilgi ve becerilerle birlikte, öğretmenin sahip olduğu bu bilgi ve becerileri uygulayabileceğine olan inancı da önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretim ortamlarında başarılı olmanın şartlarından birisinin de öz yeterlik algısı olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin öz yeterlik algıları eğitim öğretimin niteliğini, yöntem ve tekniklerin etkili kullanımını, öğrencinin öğrenmeye istekli oluşu ve öğrencinin öğretilenleri anlamasına etki ettiği dolayısıyla da öğrencilerin durumunu doğrudan belirlediğini vurgulanmaktadır. Bu nedenle kendisini en iyi şekilde yetiştirmiş öğretmenlerin öncelikle öz yeterlik algılarına sahip olmaları beklenmektedir (Klausmeier ve Allen, 1978).

Öz yeterlik algısı yüksek öğretmenler, öğrencilerin kolay öğrenmeleri için daha çok çaba harcar, öğrencilerini amaç belirleme ve amaca ulaşmalarında destekler ve öğrencilerinin içsel güdülenmesini güçlendirirler (Bandura,1994). Öz-yeterliği birbirinden farklı olan öğretmenler arasında sınıf içindeki uygulamalarda da farklılık olduğu (planlama, derse başlama, dersi sürdürme gibi) ve bu durumda öğrencilerin başarı sıralamasını etkilediği belirlenmiştir (Çapri ve Kan, 2006). Bandura (1993) öğrencilerin zihinsel kapasitelerinin artırılmasını amaçlayan bir öğretim ortamının oluşturulmasında, öğretmenlerin yetenek ve öz yeterlik algılarının önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğretmen öz yeterlik algılarının öğretmenin nitelikleri ile birlikte ele alındığı dikkati çekmektedir. Alan yazında etkili öğretmenlerin niteliklerinin mesleki ve kişisel olarak iki şekilde ele alındığı görülmektedir (Demirel, 1999; Erden,1998). Öğretmenin sabırlı, fedakâr, yeniliklere açık, destekleyici ve geliştirici, esnek, sevecen, anlayışlı, esprili, başarı beklentisinin olması gibi özellikleri kişisel nitelikleriyle ilgilidir. Öğretmenlerin genel kültür düzeyi, alan bilgisi, meslekî beceri ve yeterlilikler (eğitim-

öğretimi planlama, süreci ilerletme, farklı etkinliklere yer verme, izleme ve değerlendirme) ise meslekî niteliklerle ilgili ölçütlerdir (Şeker, Deniz ve Görgeç, 2004).

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmada (Gençtürk ve Memiş, 2009) öz yeterlik algılarının okul türüne göre farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Resmi okullardaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları özel okullardaki öğretmenlere göre yüksek çıktığı görülmüş, araştırmacılar özel okullardaki öğretmenlerin idare, veli ve öğrenciler tarafından performanslarının değerlendirilmesi ve iş güvencesinin olmamasına bağlı olarak kendilerini yeterli hissetmelerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin sahip oldukları kişisel özellikler onların belirli olaylar karşısında tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki hayatını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden biriside öğretmenlik mesleği ile ilgili kendilerini yeterli görüp görmedikleri ile ilgili algıları ile ilgilidir. Bu durum bir anlamda öğretmenlerin öz yeterlik algıları olarak ifade edilebilir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2014). Öğretmenlerin kendi yeteneklerinin farkında olmaları onların eğitim-öğretim ortamlarını en iyi şekilde düzenlemelerine katkı sağlayacak ve öğrencilerinde başarı düzeylerini etkileyecektir (Bandura, 1993).

Örgütler içinde örgütsel kültürden bahsedilebilir. Schein (2004), örgüt kültürünü tanımlarken varsayımlardan bahsetmiştir. Örgüt üyeleri problemleri çözerken varsayımlardan faydalanırlar.

Örgüt üyeleri zamanla örgüt kültürünü oluştururlar. Örgüt kültürünün oluşturulmasında eğitimin büyük katkısı bulunmaktadır. Eğitimle insanlara ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve davranışlar ile çalışma alışkanlıkları kazandırılarak onların hayata hazırlanmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu genel amacın gerçekleştirilmesi de eğitim sistemini oluşturan tüm bileşenlerin etkili ve uyumlu bir biçimde çalışmasıyla mümkündür. Eğitimin temel bileşenlerinden olan öğretmenlerin, öğrencinin öğrenmesi ve başarısı üzerindeki rol ve sorumlulukları göz önüne alındığında mesleki yeterliliklerinin yanı sıra kendi performanslarını nasıl gördüklerinin belirlenmesi de araştırılmaya değer görülmektedir.

2.5. YETKİNLİK

Yetkinlik kavramı literatürde farklı açılardan ele alınan bir kavramdır. Yetkinlik farklı alanlarda farklı amaçlar için kullanılan bir kavramdır. Birçok tanımı yapılmasına

rağmen yetkinlik kavramı için ortak bir tanım üzerinde fikir birliğine varmanın güç olduğu görülmektedir. Bunun sebebi ise uygulandığı hedef kitlenin, uygulanan yerin ve uygulayanların farklılık göstermesidir.

Yetkinlik bazı durumlar karşısında başa çıkabilme, bir işi bir eylemi en iyi şekilde gerçekleştirebileceklerine dair inanç ve yargılar bütünüdür (Bandura,1977). Bandura' ya göre; insanlar yaşadıkları sürece gerçekleştirdikleri eylemleri değerlendirerek diğer insanların eylemleri ile karşılaştırırlar. Bireyler kendilerini değerlendirirken olumlu veya olumsuz sonuçlara ulaşabilirler. Ancak olumlu değerlendirme yetkinlik duygusunun gelişmesi ya da olumsuz değerlendirme yetkinlik duygusunun azalması anlamına gelmeyebilir.

Eğitim ortamlarında öğretme süreçleri ile ilgili öğretmenlerin yetkinlik algıları öz yetkinlik ve sonuç alma beklentisi olarak ele alınabilir. Öz yetkinlik, öğretmenin eğitim-öğretimde etkili davranışları gösterebileceğine dair inançlarıdır. Sonuç alma beklentisi ise; öğretmenlerin etkili öğretim yöntemleri kullanarak öğrencilerin başarılarını arttırabileceklerine dair inançlarıdır (Savran, 2002).

2.5.1. Yetkinlik ve Yeterlilik Kavramlarının Karşılaştırılması

“Yetkinlik” ile “yeterlilik” kavramları birbirine yakın anlamlar ifade etmekle birlikte farklı anlamlara da geldiği görülmektedir. Bu farkı ifade etmek için elde edilmesi beklenen sonuçlar ile bu sonuçlara ulaşmak için gösterilen davranışların ayırt edilmesi gerekmektedir. Türk Dil Kurumuna göre yetkinlik “Yetkin olma durumu, olgunluk, kemal, mükemmeliyet” olarak tanımlanmıştır. Yeterlilik ise “Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet”, “Görevini yetirme gücü, kifayet, yeterlik.” olarak tanımlanmaktadır (TDK <https://sozluk.gov.tr/>).

Yetkinlik kavramı, istenilen sonuca nasıl ulaşılacağı ile ilgilidir. Elde edilmek istenen sonuçlar için gösterilen davranışlardır. Yeterlilik kavramı ise ulaşmak istenen sonucun ne olduğu ile ilgilidir. Kişinin bireysel özelliklerine bağlı olarak yapmaya yeterli olduğu işin özelliklerini ifade eder (Albayrak, 2015).

Yetkinlik, bireylerin başarılı olabilmeleri için sahip oldukları özelliklerdir. Yani yetkinlikler sonuçtan çok bireylerin başarılı olma durumunu gösteren davranışları içerir.

Diğer bir değişle; bireylerin ilgi, yetenek, kişilik yapısı, motivasyon ve yaşantıları sonucunda oluşan gözlenebilir davranışlardır (Ünsar, 2009, s.45). Yeterlilik ise iş hayatında belirlenen standartlara uygun olarak rolünü yerine getirebilmektir. Yani istenilen standartları yerine getirip getirmediğini belirlemek için bireylerin yapması gereken faaliyetlerdir. Bireyler mevcut yeteneklerini kullanarak bir işi gerçekleştirmeleri durumunda yeterlilik başarılı kabul edilir (Özbirecikli, 2007, s.76).

2.5.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinde Yetkinlik

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarında farklılıklar olduğu gibi yetkinlik algılarında da farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkların boyutları ise bireylere, görev yaptıkları okullara ve çevrelerine göre değişmektedir. Normal eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler arasında da yetkinlik algıları açısından çeşitli farklılıklar olduğu gözlenmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri özel eğitim gerektiren öğrencilerle çalışmaktadırlar. Bu nedenle normal eğitimde görev alan öğretmenlerle özel eğitim öğretmenlerinin yetkinlik algılarının farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Bu farklılıkların oluşmasında, öğrencilerin performans düzeyleri, sınıf ve okul ortamları, idareci ile öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliği, velilerin ve okul dışındakilerin tutumu vb. durumlar rol oynamaktadır. Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizliği Olanlar Birliğinin (AAIDD) zihinsel yetersizlik tanımına göre: Bireylerin zihinsel işlevlerde, kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerinde anlamlı sınırlılıklar gösterdikleri belirtilmiştir (Eripek,2005). Eripek' e (2005) göre zihinsel yetersizliği olan bireyleri diğer bireylerden ayıran en önemli özellikleri öğrenme ile ilgili yetersizlikleridir. Zihinsel yetersizlik nedeniyle bu bireylerin eğitimleri diğer bireylere göre çeşitli farklılıklar göstermektedir. Eğitim ortamları, eğitim programları, yöntem-teknik, araç gereçler, öğretmen yaklaşımları, gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi birçok farklılıklara yer verilmektedir. Bu bireylerin eğitimlerindeki uygulamaların zorluk derecesi aynı zamanda özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının da diğer öğretmenlere göre farklı olabileceğini göstermektedir. Son yıllarda özel eğitim ve özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerle ilgili çalışmaların giderek arttığı gözlemlenmektedir. Bu alanda çeşitli çalışmalar yürütenlerden birisi olan Akçamete (2002); özel eğitim hizmetlerin geliştirilmesi ve kalitesinin artırılmasının büyük oranda bu alanda çalışan öğretmenlerin yeterliliğine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin seçiminde alan bilgisi yanında, sabır, fedakârlık, insan sevgisi gibi

birçok özelliği gösteren bireyler arasından seçilmelerinin önemi vurgulanmıştır (Çağlar, 1979). Ayrıca bu öğretmenlerin özel eğitim gerektiren çocuklarla çalışabilmeleri için hem öğretmen yeterlikleri hem de zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimleri alanında da yeterli olmaları gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2023 Vizyon belgesinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin gelişimleri için hizmet içi eğitimlere alınmaları kararlaştırılmıştır. Yapılacak olan eğitimlerde öğretmenlerin hem mesleki gelişimleri hem de öz yeterlik algılarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmalara bakıldığında, özel eğitim gerektiren bireylerin gelişimleri ve eğitimleri için öğretmenlerin yetkinlik algılarının önemli olduğu görülmektedir.

2.6. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

İpek (1999), Ankara iline bağlı beş merkez ilçede bulunan resmi liseler ile özel liselerdeki yönetici, öğretmen ve öğrencilerden oluşan 2002 kişi üzerinde araştırma yapmıştır. Bu araştırma “Resmi ve Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci” ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda resmi liselerde örgütsel kültür boyutu sıralaması güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü şeklinde belirlenirken; özel liselerde ise bu sıralama başarı kültürü, güç kültürü, destek kültürü ve rol kültürü şeklinde gerçekleşmiştir. Örgütsel kültür ile öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutlarında resmi liseler ile özel liseler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Özel liselerin tüm örgütsel kültür boyutuna ilişkin algıları, resmi liselere göre daha üst düzeyde gerçekleşmiştir. Örgütsel kültür boyutlarından destek kültürü ile başarı kültürü boyutları hem resmi hem de özel liselerde öğretmen öğrenci ilişkisi boyutları açısından en yüksek düzeyde ilişki bulunan ilk iki örgütsel kültür olarak belirlenmiştir.

Terzi (2005), İlköğretim okullarında kültürel yapının belirlenebilmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Giresun il merkezinde faaliyet gösteren 8 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler araştırmaya katılmıştır. Araştırmadaki katılımcıların 151 kadın, 153’ü ise erkek olmak üzere toplam 304 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmacı tarafından anket geliştirilmiş ve verilerin toplanması için bu ankettten faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında örgüt kültürünün alt boyutlarından görev kültürü boyutu en yüksek çıkmıştır. Görev kültüründen sonra sıralama; başarı kültürü, bürokratik kültür ve destek kültürü olarak sıralanmıştır. Örgüt kültürü alt boyutlarından bürokratik kültür dışındaki diğer alt boyutlarda olumlu ilişki

olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında, ilköğretim okullarında “iş” in öncelikli olduğu ve “işten” sonra “bireyin” geldiği sonucuna ulaşılabilir.

Oğuz ve Yılmaz (2006) 'in yapmış oldukları “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algıları (Yozgat İli Örneği)” isimli araştırma ilköğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki okul kültürüne ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yozgat il merkezinde 2005-2006 eğitim-öğretim yılında belirlenen okullarda görevli 388 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mevcut kültürel yapıda en çok “destek kültürü” boyutunun öne çıktığı görülmektedir. Daha sonra sırası ile bürokratik kültür, görev kültürü ve başarı kültürü gelmektedir. İlköğretim okullarındaki kültürel yapı ile ilgili olarak ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri cinsiyete, branşlara, kıdeme, eğitim durumuna göre dikkate alındığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Yurttakal (2007) tarafından yapılan araştırmada “İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki örgüt kültürünü algılamaları” (Şırnak İli İdil İlçesi Örneği) isimli çalışma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim öğretim yılında İdil ilçesinde görevli 148 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmuştur. Veri toplamak için araştırmacı tarafından 26 soruluk anket hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda İdil ilçesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algılarında tarafsız olduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer bir sonucu ise İdil ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarında cinsiyet, branş ve çalışma yıllarına göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Taner (2008) “Öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki” isimli araştırmasında İstanbul'un Anadolu yakasındaki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak anketlerin yanı sıra, Şimşek (2003) tarafından geliştirilen “Okul Kültürü Anketi” ve “Beck Umutsuzluk Ölçeği” kullanılmıştır. Okul kültürü ile umutsuzluk arasındaki ilişki korelasyon türü ilişkiyel tarama modeliyle belirlenerek, mevcut durum saptanmaya çalışılarak konu hakkında ayrıntılı bilgiler elde edilerek bir sonuç elde edilmiştir. Katılımcıların bazı demografik özelliklerinin görüşlerini etkileyip etkilemediği de dikkate alınmıştır. İstanbul' da ki bütün ilköğretim okulları araştırma evreni olarak alınmıştır. Örneklem olarak ise, İstanbul Anadolu yakası Kadıköy, Maltepe, Üsküdar, Ümraniye ve Sultanbeyli ilçelerinde, 9 İlköğretim okulunda görev yapan 296 öğretmen çalışmada yer almıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde elde edilen

bulgulara bakıldığında; Öğretmenlerin umut düzeylerinin ve motivasyonlarının ileriki yaşlarda azaldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin tecrübelerine uygun olarak verimli çalışmalar yapabileceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin yaşadığı bazı olumsuzlukların azaltılabilmesi için, öğretmenlerin görev alanı ve ders yükümlülüklerinin onların özelliklerine uygun olarak belirlenmesinin olumlu sonuçlar verebileceği belirtilmiştir.

Lal (2012) tarafından “İlköğretim Okulu Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler” isimli araştırma yapılmıştır. Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin sahip oldukları iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Aksaray il merkezindeki 45 ilköğretim okulunda görevli 1435 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Aksaray il merkezinde 15 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 420 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplamak amacıyla, İpek (1999) tarafından geliştirilen “Örgütsel Kültür Ölçeği” ve Şimşek (2003) tarafından geliştirilen “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; Araştırma yapılan 15 okulun, 10’ unda “Destek Kültürünün”, 3’ ünde “Rol Kültürünün”, 2’ sinde de “Güç Kültürünün” ilk sırada algılandığı belirlenmiştir. 3 okulda okul müdürlerinin iletişim becerilerinin “üst düzeyde etkili” olduğu; okul müdürlerin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında 0,37 düzeyinde pozitif bir ilişki olduğu; erkek öğretmenlerin ve mesleki kıdem süresi 16- 20 yıl arasında olan öğretmenlerin diğer gruplara göre bu konuda daha iyimser bir görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Çetiner (2019) tarafından “İlkokullardaki Örgüt Kültürü ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yapılan araştırmada, bu okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel kültür düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı varsa ne düzeyde olduğunu belirlemek için yapılmıştır. Bu araştırmanın evren ve örneklemini Şanlıurfa ilinde tüm ilkokullarda görev yapan 350 öğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır. Veri toplamak için geliştirilen kişisel bilgi formu, örgütsel güven ölçeği ile örgüt kültürü envanteri kullanılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel güven ve örgütsel kültür arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmadaki bazı değişkenlere göre örgüt kültürü ve örgütsel güven ölçeklerinde birbirine benzer sonuçlar elde edilmiştir. Okullarda örgütsel kültürün oluşması için görev yapan öğretmenlerin örgüte güvenmelerinin gerektiği belirlenmiştir.

Şahin (2020) tarafından “Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve iş doyumu arasındaki ilişki” isimli yapılan araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için yapılmıştır. Araştırma örneklemini olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında Uşak il merkezinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Betimsel nitelikte tarama modeli uygulanmış olup; nicel yöntem kullanılarak, görüşler hazırlanan anket aracılığıyla tespit edilmiştir. Anket sonuçları SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Anketlere verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmalar (ss) bakımından değerlendirilerek yorumlanmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin algılanan Örgüt Kültürü alt boyutundaki ortalamaları orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yine anket sonuçlarına göre Örgüt Kültürü ölçeğinin alt boyutlarından destek kültürü, başarı kültürü, görev kültürü ve bürokratik kültür alt boyutlarında demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark bulunmadığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların medeni durumlarına göre bekârlarda bürokratik kültür algılarının daha yüksek olduğu, eğitim durumu değişkenlerine göre ise lisansüstü mezunlarında destek kültürü algılarının daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Anket sonuçlarına göre iş doyumu algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. İş doyumu alt boyutundaki içsel doyum, dışsal doyum ve genel doyum düzeylerinin cinsiyete, medeni hale, eğitim durumu ve yöneticilik deneyimi olup olmaması değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Bütün elde edilen bulgular sonucunda örgüt kültürü alt boyutları ve iş doyumu alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde bütün değişkenlerde negatif düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Oğuz (2007) tarafından “Sınıf öğretmeni adaylarına ilişkin akademik öz yeterlik inançlarının belirlenmesi ve bu inançların araştırmacı tarafından belirlenen değişkenlere göre değişip değişmediğini” belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma grubu olarak Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimlerine devam eden 148 Sınıf Öğretmenliği öğrencisi seçilmiştir. Yapılan araştırmalar ve elde edilen bulgular neticesinde sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları, girecekleri sınavlara iyi bir şekilde hazırlandıkları zaman başarı oranlarının daha da yüksek olacağına inanmaktadırlar. Ancak bütün sınavlarda başarılı olacaklarına dair öz yeterlik inançlarının ise daha alt düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının; yaş, sınıf düzeyi, KPSS’ ye girip öğretmen olma

düşüncesi gibi çeşitli değişkenlere göre akademik öz yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Yaş grubu dikkate alındığında 20-21 yaş grubuna göre 22 yaş ve üstündeki sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançlarının anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Akdoğan (2009) tarafından yapılan araştırmada “Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algıları ve Stres düzeyleri arasındaki ilişki” incelenmiştir. Bu araştırmada, zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile stres düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını ve stres düzeylerini etkileyen çeşitli etmenler açısından inceleme yapılmıştır. Kamu sektöründe veya özel özel eğitim kurumunda çalışma, kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri gibi değişkenlerin etkileri araştırılmak istenmiştir. Araştırmaya Eskişehir ilinde tüm devlet okulları ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmakta olan zihin engelliler öğretmenleri katılmıştır. Veri toplamak için yaşları 24 ile 57 arasında değişen; 101’i bayan 25’i erkek olmak üzere toplam 126 katılımcı çalışmaya dâhil edilmiştir. Analizler 70’i bayan, 21’i erkek olmak üzere toplam 91 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algısı düzeylerini belirlemek için, Diken (2004) tarafından Türkçe ‘ye uyarlanan “Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin öz yeterlik alt ölçeği ile stres düzeylerini belirlemek için ise Day (1992) tarafından Türkçe ‘ye uyarlanan “Stres Audit Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunda öz yeterlik algısı ile stres düzeylerinin yüksek çıktığı ayrıca zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile stres düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Resmi ya da özel okullarda çalışmalarına göre öğretmenlerin öz yeterlik algılarında farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Araştırmada zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri ile kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ayrıca devlet okullarındaki stres düzeyi ile özel kurumlarda çalışanların stres düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Korkut ve Babaoğlu (2012) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının okulun yerleşim bölgesi, öğretmenlerin cinsiyeti, öğretmenlerin hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma evrenini Burdur ilinde 2008-2009 eğitim öğretim yılında görev yapan 876 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Burdur merkez, Ağlasun, Kemer, Gölhisar ve Bucak ilçelerindeki 423 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Veriler “Öğretmen

Öz Yeterlik Ölçeği” ile “Kişisel Bilgiler Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre cinsiyet ve okulların bulunduğu bölgelere göre öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının farklılık gösterdiği ancak hizmet yıllarına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğülmüş (2014) tarafından “Özel eğitim alan mezunu ve özel eğitim alanı dışından mezun olan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi” isimli araştırma yapılmıştır. Bu çalışma özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Veriler “Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği (ÖMYÖ) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma Konya il merkezinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görev yapan 223 özel eğitim öğretmenine yönelik yapılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise farklı illerde ve farklı okullarda görev yapan 377 özel eğitim öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan bütün öğretmenlerin genel olarak mesleki yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin alan bilgisi ve mesleki yeterlik genel puanlarına bakıldığında diğer alanlardan mezun olan öğretmenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan sınıf öğretmenliği mezunlarının mesleki gelişim puanları özel eğitim ve diğer alanlardan mezun öğretmenlerin mesleki gelişim puanlarından yüksek bulunmuştur. İletişim, mesleki etik, liderlik puanları gibi diğer alt boyutlarda ise mezuniyet alanlarına göre ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Gönüldaş (2017) tarafından “Özel eğitim öğretmen adayları ile görevde olan özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi” ne yönelik bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada, mevcut özel eğitim öğretmenleri ile özel eğitim öğretmen adayları arasında yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Veri toplamak için 212 erkek ve 416 kadın, özel eğitim öğretmen adayı ile özel eğitim öğretmenleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan bu çalışmada veri toplamak amacıyla anket, form ve ölçek gibi birçok veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar "Kişisel Bilgi Formu", araştırmacı tarafından geliştirilen "Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi", Spielberger ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Öner ve Compte (1983) tarafından yapılan "Sürekli Kaygı Ölçeği" ve Yellice-Yüksel, Kaner ayrıca Şekercioğlu (2008) tarafından geliştirilen "Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği" şeklinde sıralayabiliriz. Araştırmada betimsel-bağıntısal model kullanılmıştır. Veriler SPSS 23 paket programı ile analiz edilmiştir. Betimsel analizlerle birlikte, t testi, Anova ve Correlasyon analizleri de yapılmıştır. Araştırma sonucunda,

yeterlik algısı puan ortalamalarına bakıldığında eğitim durumu, lisans programı ve okul türü değişkenlerinden elde edilen farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Kaygı puanlarına baktığımız zaman cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, lisans programı, meslekte geçen yıl ve okul türü değişkenlerinden elde edilen puan ortalama farklarının anlamlı olduğu görülmektedir. Tükenmişlik puan ortalamalarına bakıldığında ise cinsiyet değişkeni puan ortalamasının anlamlı olduğu görülmektedir. Yeterlik, kaygı ve tükenmişlik puan ortalamalarıyla ilgili ilişkiler açısından baktığımızda ise; yeterlik ile kaygı ve tükenmişliğin negatif yönlü bir ilişkisinin olduğu görülmüştür. Yeterlik arttıkça kaygı ve tükenmişlik düzeyinin azaldığı gözlemlenmiştir.

Yavuz (2019) tarafından yapılan araştırmada “Özel Eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki ” nin incelenmesi amaçlanmıştır. Edirne ve İstanbul illerinde görev yapan 175 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada T-Testi ve Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim kurumlarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumları arasında negatif yönde ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mc. Murray (2003) “Örgüt İklimi ile Örgüt Kültürü Arasındaki ilişki” adlı çalışmasında örgüt kültürü ile örgüt iklimi arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 145 akademik personel katılmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre, örgüt kültürü ile örgüt ikliminin iç içe birbirini etkileyen kavramlar olduğu belirlenmiştir.

Marcoulides, George, Heck, Ronald ve Papanastasiou (2005), “Öğrencilerin Okul Kültürü ve Başarı Algıları: Bir Modelin Değişmezliğinin Testi” adında bir çalışma yapmışlardır. Araştırma verileri Güney Kıbrıs'ta tamamı 8. Sınıfta olan 1026 öğrenciden toplanmıştır. Yapılan bu çalışmada okul kültürünün öğrenci başarısına etki düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf içi uygulamaların öğrencilerin öğrenmelerini doğrudan etkilediği belirlenmiş ve öğrencilerin öğrenmelerinde iç motivasyonun daha etkili olduğu ancak öğrenmede örgüt ikliminin etkili olmadığı görülmüştür.

Somprach, Prasertcharoensuk ve Ngang (2015). “Örgütsel kültürün öğretmen öğrenmesine etkisi” üzerine bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırma belediye okullarında örgütsel kültürün öğretmen öğrenimi üzerindeki etkisini araştırmak için yapılmıştır. Araştırmaya 16 müdür olmak üzere 148 kişi katılmıştır. Tayland'daki Nongkhai belediye okullarından 132 öğretmen rastgele seçilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla anket geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Örgütsel kültür ile öğretmen öğrenme davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Örgüt kültürü alt boyutlarının hepsinin öğretmenlerin öğrenimine katkı sağladıkları görülmüştür. Ayrıca akrabalık veya klan örgütsel kültürünün öğretmenlerin öğrenmesini geliştirmede en önemli belirleyici olduğu ve böylece öğretmenleri etkili öğrenenler olmaya teşvik ettiği için benimsenmelidir.

Gordon (2001) “Öğretmen öz yeterliğinin sınıf yönetimine etkileri” isimli bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma öz yeterlik algısının sınıf yönetimine etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu araştırmaya veri toplamak için öz yeterlik düzeyi yüksek 96 ve öz yeterlik düzeyi düşük 93 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Bu araştırma sonucunda; öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin problem davranışı olan öğrencilerini kronik bozukluğa sahip olarak görmedikleri, öğrenci davranışlarında olumlu yönde gelişmeler beklediklerini, sınıftaki öğrencilerin problem davranışlarıyla başa çıkmada kendilerine daha fazla güven duyduklarını göstermiştir. Öz yeterlik algıları düşük olan öğretmenlerin ise öfkeli ve stresli olduklarını ve sınıf yönetiminde problem davranışlarla baş edebilmede yetersiz oldukları ve daha şiddetli cezalandırma yöntemleri kullanma eğiliminde oldukları sonucuna varılmıştır.

Zajacova, Lynch ve Espenshade (2005) “Akademik öz yeterlik ile stresin akademik performans üzerine etkisi” adında bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 107 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bu çalışmada akademik işlevlere yönelik 27 görevle ilgili öğrencilerin stres ve öz yeterlikleri ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda stresin akademik başarı üzerinde olumsuz etkisi olduğu belirlenmiştir. Akademik öz yeterlik ile stres arasında ters bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öz yeterliğin, stres düzeyini stres faktörlerinin etkilerini azaltmak yoluyla etkilediği gözlenmiştir.

Simosi (2012) “ İlimli rol, etkinlik içinde örgüt kültürü transferi ile eğitim ilişkisi” üzerine yaptığı çalışmada öz yeterlik ve örgütsel kültürün çalışanların eğitim yoluyla edinilen bilgi, becerilerin aktarımı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Yunanistan’da bir hizmet kuruluşunda yeni işe alınan 252 kişiye hazırlanan anketler dağıtılmıştır. Anketlerin uygulanması sonucunda öz yeterliğin örgütsel kültür-eğitim

aktarım ilişkisinde önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır. Öz yeterliğin yüksek olması hem başarı kültürü-eğitim transferini hem de insancıl kültür-eğitim aktarım ilişkilerini güçlendirdiği, öz yeterliğin düşük olmasının ise bu ilişkileri zayıflattığı belirlenmiştir.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenecek desen/modelden bahsedilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin nasıl toplanacağı, veri toplama araçları ve verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu modelde olaylar ve olgular yaşanan ortamda olduğu şekilde belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2012). İlişkisel tarama modelleri, birden fazla değişken arasında değişimin olup olmadığı ve bu ilişkinin yönünü belirlemeyi hedeflemektedir. Korelasyon türü ilişkisel taramada ise değişkenlerdeki değişimin beraber olup olmadığı ve bu değişimin nasıl olduğunu öğrenmek için çaba gösterilir (Karasar, 2012).

3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kırşehir il merkezi ve ilçelerindeki resmi ve özel, özel eğitim kurumlarında görev yapan 200 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcısı olan özel eğitim öğretmenleri Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Özel Eğitim Okulları ve Rehabilitasyon Merkezlerinde öğretmen olarak görev yapmaktadır. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmışlardır. Araştırmada katılımcı sayısı, yani örneklem 188 birim olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 105'i kadın, 83'ü ise erkeklerden oluşmuştur. Eğitim durumlarına bakıldığında 166 kişinin lisans 22 kişinin ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcılardan 54 kişinin 0-5 yıl, 37 kişinin 6-10 yıl, 39 kişinin 11-15 yıl ve 58 kişinin 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların kendi kurumlarında çalışma yıllarına bakıldığında 140 kişinin 1-5 yıl, 35 kişinin 6-10 yıl, 7 kişinin 11-15 yıl ve 6 kişinin 16 yıl ve üzerinde aynı kurumda çalıştıkları tespit edilmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma konusu ile ilgili verilerin toplanabilmesi için Örgütsel Kültür Ölçeği ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Örgütsel Kültür Ölçeği

Araştırmanın ilk veri toplama aracı *Örgütsel Kültür Ölçeği*dir. İpek (1999) Pheysey'in (1993) örgütsel kültür sınıflamasını temel alarak *Örgütsel Kültür Ölçeğini*

geliştirmiştir. Geliştirilen bu ölçek güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü adı altında dört boyuttan oluşmaktadır.

İpek (1999) tarafından geliştirilen ÖKÖ dört alt ölçekten oluşmaktadır. Yapılan analiz sonuçlarına göre ÖKÖ ölçeğinin yedi maddeden oluşan ÖKÖ Güç Faktörü Alt Ölçeğinin yapılan faktör analizi sonuçlarına göre, tüm maddeler için faktör yük değerinin. 0,32 ve üzerinde olduğu ve tek faktörün toplam varyansın % 31' ini açıkladığı Ölçeğin iç tutarlılığı gösteren alpha katsayısı ise 0,60 görülmüştür. Rol faktörü alt ölçeğinin yer alan maddelerden üçünün 0,40 ve üzerinde, üçünün 0,30-0,40 arasında, üçünün de 0,20-0,30 arasında madde toplam korelasyonlarına sahip oldukları görülmüştür. Ölçeğin, iç tutarlılığı gösteren alpha güvenirlik katsayısı ise 0,69 olarak hesaplanmıştır. ÖKÖ Başarı Faktörü Alt ölçeğinin yer alan maddelerden sekiz tanesinin 0,40 ve üzerinde (üç madde 0,50'nin üzerinde) korelasyona sahip oldukları, kalan iki maddeden birisinin madde-toplam korelasyonunun. 0,35, diğerinin ise 0,29 olduğu görülmüştür. Başarı Faktörü alt ölçeğinin, iç tutarlılığın göstergesi olarak hesaplanan alpha katsayısı ise 0,78'dir. ÖKÖ Destek Faktörü Alt Ölçeği' nin toplam 10 maddeden yedi tanesi 0,60'ın üzerinde korelasyona sahip olurken, kalan üç maddenin sırasıyla 0,59, 0,47 ve 0,38'lik korelasyonlara sahip oldukları görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılığı gösteren alpha katsayısı ise 0,90'dır.

3.3.2. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

Öğretmen yetkinliğine ilişkin verilerin toplanması için Baloğlu ve Karadağ tarafından (2008) yılında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak Türkçe' ye uyarlanmış olan "Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği 24 madde ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; Yönlendirme, Davranış Yönetimi, Motivasyon, Öğretim Becerisi ile Ölçme ve Değerlendirme olarak isimlendirilmiştir. Likert türü bir yapıya sahip ölçekte beşli derecelendirme ölçeği bulunmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha alt ölçeklerde 0,66 ile 0,79 arasında iken ölçeğin geneli için ise 0,80 olarak bulunmuştur. Guttman yarımalar katsayısı ile alt ölçeklerde 0,60 ile 0,80 arasında olmasına karşın genel puan 0,86 olarak bulunmuştur. Spearman Brown katsayısı ile alt ölçeklerde 0,66 ile 0,80 arasında olmasına karşın genel puan 0,86 olarak bulunmuştur. Bu bulgular açısından araştırmada kullanılacak olan Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği' nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu düşünülmektedir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen veriler SPSS paket programı yazılımı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aykırı uç değer analizleri ve normallik durumları kontrol edilmiştir. Ölçek uygulaması yoluyla toplanan verilerin analiz edilmesinde betimsel istatistik yöntemlerinden olan; aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde işlemleri kullanılmıştır. Araştırmanın temel problemini çözebilmek için korelasyonel analiz yöntemine başvurulmuştur. Araştırma alt problemleri için ise verilerin parametrik olma durumlarına ve bağımlı bağımsız değişken türlerine bağlı olarak ikili ve çoklu karşılaştırma tekniklerine başvurulmuştur.

3.4.1. Verilerin Normallik Analizi

Araştırmada kullanılan Örgütsel Kültür Ölçeği (ÖKÖ) ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin (OYÖ) normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 4.1.de verilmiştir.

Tablo 4.1. Verilerin Normallik Analizi Tablosu

	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Rol Kültürü Ortalama	3,462	,615	-,192	,239
Güç Kültürü Ortalama	3,285	,699	-,103	,055
Başarı Kültürü Ortalama	3,284	,734	-,253	-,260
Destek Kültürü Ortalama	3,651	,841	-,645	,001
Yetkinlik toplam	101,797	12,492	-,579	-,259

N: 188 p<0,05

Tablo 4.1. de, ÖKÖ alt boyutları ortalamaları incelendiğinde rol kültürü Tabloda yer alan çarpıklık (çarpıklık) ve basıklık (basıklık) değerleri normallik amacıyla incelenmiştir. Tablo 4.1. incelendiğinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin (-0,64 ile 0,26) arasında olduğu görülmektedir. Field 2013 çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,96 Aralığında olması halinde verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Bu bilgiler dikkate alındığında verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler üzerinde araştırmanın ana problemine ilişkin bulgular incelenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin örgüt kültürü ve yetkinlik algılarına yönelik bağımsız değişkenler (yaş, cinsiyet, eğitim durumları, mesleki kıdem, buldukları okuldaki hizmet süresi) bakımından ele alınmıştır.

4.1. ARAŞTIRMA ANA PROBLEM CÜMLESİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın ana problemini “Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürü algıları ile yetkinlik algıları arasında hangi düzeyde nasıl bir ilişki bulunmaktadır?” sorusu oluşturmaktadır.

Bu problemin çözümü için katılımcıların görüşleri üzerinde Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Pearson korelasyonunun üç varsayımı bulunmaktadır. Bunlar uç değerlerin olmaması, normallik ve verilerin doğrusallığı şeklindedir. Verilere yönelik yapılan analizlerde başlangıçta 194 olan veri setindeki altı uç değer ayıklanmıştır. Yukarıda yer alan tablo çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür.

Tablo 4.2. Pearson Correlation tablosu

		Rol Kültürü Ortalama	Güç Kültürü Ortalama	Başarı Kültürü Ortalama	Destek Kültürü Ortalama
OYÖ	Pearson Kol. (r)	,138	-,064	,148*	,169*
	P	,058	,385	,042	,020

N: 188 p<0,05

Tablo 4.2. incelendiğinde OYÖ ile başarı kültürü ve destek kültürü arasındaki korelasyonun anlamlı olduğu görülmüştür (p<0,05). Bu durum OYÖ ile başarı kültürü (r: 0,14, n:188, p=0,04) ve destek kültürü (r: 0,16, n:188, p=0,02) arasında “düşük düzeyde” bir ilişki olduğunu göstermektedir.

4.2. ARAŞTIRMA ALT PROBLEMLERİNE YÖNELİK BULGULAR

4.2.1. Örgüt Kültürü Algısında Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.3. Cinsiyete İlişkin Betimsel Analiz Tablosu

	Rol	Güç	Başarı	Destek
--	-----	-----	--------	--------

	\bar{x}	3,393	3,275	3,301	3,619
ERKEK	Std. Sap.	,546	,623	,727	,753
	Çarpıklık	-,405	-,295	,028	-,199
	Basıklık	,788	-,160	-,220	-,447
	\bar{x}	3,516	3,293	3,271	3,677
KADIN	Std. Sap.	,663	,757	,743	,906
	Çarpıklık	-,182	-,029	-,461	-,870
	Basıklık	-,067	,021	-,282	,165

Tablo 4.3. incelendiğinde erkek öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,39), güç kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,27), başarı kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,30) ve destek kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,61) olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip boyut 3,61 ile destek kültürüdür. Kadın öğretmenlerin öğretmenleri örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,51), güç kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,29), başarı kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,27) ve destek kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,67) olarak bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip boyut erkek öğretmenler ile benzer şekilde \bar{x} = 3,67 ile destek kültürü boyutudur.

4.2.2. Örgüt Kültürü Algısında Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.4. Yaşa İlişkin Betimsel Analiz Tablosu

		Rol	Güç	Başarı	Destek
20-25	\bar{x}	3,611	3,398	3,628	3,992
	Varyans	,298	,352	,541	,653
	Std. Sap.	,545	,593	,735	,808
	Çarpıklık	-1,826	,034	,254	-1,013
	Basıklık	3,711	-1,304	-,119	,653
26-30	\bar{x}	3,518	3,421	3,233	3,689
	Varyans	,470	,686	,514	,784
	Std. Sap.	,685	,828	,716	,885
	Çarpıklık	-,262	-,443	-,724	-,847
	Basıklık	,901	,401	,335	,269
31-35	\bar{x}	3,451	3,205	3,250	3,688
	Std. Sap.	,514	,549	,734	,720
	Çarpıklık	,320	,534	-,250	-,168
	Basıklık	-1,064	,471	-,702	-1,020
36-40	\bar{x}	3,464	3,259	3,195	3,475
	Std. Sap.	,665	,735	,767	,929
	Çarpıklık	,047	,141	-,424	-,841

	Basıklık	-,326	-,182	-,403	,370
41-45	\bar{x}	3,385	3,165	3,315	3,622
	Std. Sap.	,642	,7103	,694	,800
	Çarpıklık	-,424	-,310	-,051	-,395
	Basıklık	,386	-,271	-,541	-,587
46 ve üzeri	\bar{x}	3,416	3,488	3,358	3,783
	Varyans	,231	,284	,710	,742
	Std. Sap.	,481	,532	,842	,861
	Çarpıklık	,720	,124	,306	-,174
	Basıklık	-,411	-,428	-,257	-1,454

Tablo 4.4. incelendiğine, öğretmenlerin yaşa göre 20-25 yaş arasındaki öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,61), güç kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,39), başarı kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,62) ve destek kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,99) olarak bulunmuştur. 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,51), güç kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,42), başarı kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,23) ve destek kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,68) olarak bulunmuştur. 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,45), güç kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,20), başarı kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,25) ve destek kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,68) olarak bulunmuştur. 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,46), güç kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,25), başarı kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,19) ve destek kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,47) olarak bulunmuştur. 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,38), güç kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,16), başarı kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,31) ve destek kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,62) olarak bulunmuştur. 46 ve üzeri yaş öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,41), güç kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,48), başarı kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,35) ve destek kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,78) olarak bulunmuştur.

4.2.3. Örgüt Kültürü Algısında Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.5. Öğrenim Durumuna İlişkin Betimsel Analiz Tablosu

		Rol	Güç	Başarı	Destek
Lisans	\bar{x}	3,443	3,256	3,313	3,701
	Std. Sap.	,611	,701	,7261	,832
	Çarpıklık	-,192	-,103	-,257	-,791

	Basıklık	,317	,134	-,167	,410
	N: 166				
	\bar{x}	3,608	3,530	3,114	3,314
	Std. Sap.	,658	,667	,767	,832
Lisans üstü	Çarpıklık	-,315	-,087	-,270	,256
	Basıklık	-,025	-,778	-,542	-1,127
	N:22				

Tablo 4.5. öğretmenlerin öğrenim durumlarını içermektedir. Tabloya göre öğretmenlerin 166'sı lisans 22'si lisansüstü mezunudur. Lisans mezunu öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,44), güç kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,25), başarı kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,31) ve destek kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,70) olarak bulunmuştur. Lisansüstü öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,60), güç kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,53), başarı kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,11) ve destek kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,31) olarak bulunmuştur.

4.2.4. Örgüt Kültürü Algısında Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.6. Örgüt Kültürü Ölçeği Mesleki Kıdeme İlişkin Betimsel Analiz Tablosu

Mesleki Kıdem Yılı		Rol	Güç	Başarı	Destek
	\bar{x}	3,516	3,399	3,403	3,981
0-5	Std. Sap.	,646	,756	,712	,672
	Çarpıklık	-,568	-,429	-,440	-,620
	Basıklık	,594	,274	,805	,058
	N:54				
	\bar{x}	3,522	3,270	3,224	3,494
	Std. Sap.	,517	,666	,829	,976
6-10	Çarpıklık	,414	,149	-,185	-,689
	Basıklık	,628	,363	-,804	-,309
	N:37				
	\bar{x}	3,527	3,241	3,259	3,548
	Std. Sap.	,659	,712	,725	,876
11-15	Çarpıklık	,196	,166	-,539	-,693
	Basıklık	-,667	,248	-,208	,185
	N:39				
	\bar{x}	3,329	3,219	3,22	3,513
16 ve üzeri	Std. Sap.	,608	,659	,703	,800
	Çarpıklık	-,366	-,184	,081	-,275

Basıklık	,403	-,015	-,379	-,423
N:58				

Tablo 4.6. öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ilişkin durumlarını içermektedir. Tabloya göre öğretmenlerin 54'ü 0-5 yıl, 37'si 6-10 yıl, 39'u 11-15 yıl, 58'i ise 16 yıl ve üzerinde kıdeme sahip oldukları görülmüştür. 0-5 yıl arasında çalışma yılı olan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,51), güç kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,39), başarı kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,40) ve destek kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,98) olarak bulunmuştur.

6-10 yıl arasında çalışma süresi olan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,52), güç kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,27), başarı kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,22) ve destek kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,49) olarak bulunmuştur.

11-15 yıl arasında çalışma süresi olan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,52), güç kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,24), başarı kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,25) ve destek kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,54) olarak bulunmuştur.

16 yıl ve üzerinde çalışma süresi olan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,32), güç kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,21), başarı kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,22) ve destek kültürü ortalamaları (\bar{x} =3,51) olarak bulunmuştur.

4.2.5. Örgüt Kültürü Algısında Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.7. Kurumda Çalışma Süresine İlişkin Betimsel Analiz Tablosu

Kurumdaki çalışma süresi		Rol	Güç	Başarı	Destek
1-5 yıl	\bar{x}	3,481	3,320	3,314	3,672
	Std. Sap.	,634	,708	,709	,825
	Çarpıklık	-,398	-,137	-,232	-,586
	Basıklık	,196	,001	-,207	-,205
	N:140				
6-10	\bar{x}	3,441	3,265	3,185	3,625
	Std. Sap.	,628	,705	,775	,867
	Çarpıklık	,484	-,083	-,494	-1,278
	Basıklık	,327	,194	,010	1,917
	N:35				
11-15	\bar{x}	3,365	3,000	3,057	3,357
	Std. Sap.	,2543	,6388	,9484	,888
	Çarpıklık	-,372	-1,330	,448	,409
	Basıklık	-1,686	3,770	-,713	-,827
	N:35				

		N:7			
16 yıl ve üzeri	\bar{x}	3,259	2,928	3,433	3,666
	Std. Sap.	,376	,411	,902	1,143
	Çarpıklık	,683	-,903	,131	-,015
	Basıklık	-1,790	-,840	-1,698	-2,564
	N: 6				

Tablo 4.7. öğretmenlerin kurumlarında çalışma süresini ilişkin durumlarını içermektedir. Tabloya göre öğretmenlerin 140'ı 1-5 yıl, 35'i 6-10 yıl, 7'si 11-15 yıl, 6'sı ise 16 yıl ve üzerinde kendi kurumlarında görev yaptıkları belirlenmiştir. 1-5 yıl arasında kendi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,48$), güç kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,32$), başarı kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,31$) ve destek kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,67$) olarak bulunmuştur. 6-10 yıl arasında kendi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,44$), güç kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,26$), başarı kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,18$) ve destek kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,62$) olarak bulunmuştur. 11-15 yıl arasında kendi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,36$), güç kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,00$), başarı kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,05$) ve destek kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,35$) olarak bulunmuştur. 16 yıl ve üzerinde kendi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından rol kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,25$), güç kültürü ortalamaları ($\bar{x}=2,92$), başarı kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,43$) ve destek kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,66$) olarak bulunmuştur.

4.3. ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARINDA FARKLARA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin okul kültürü algıları:

a) Cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.8. Örgüt Kültürü Ölçeği Cinsiyete İlişkin Levene ve t Testi Tablosu

CİNSİYET	N	X	ss	Levene ' testi		Bağımsız örneklem t testi			
				F	p	T	Df	p	
Rol Kültürü Ortalama	ERKEK	83	3,393	,546	3,595	,059	-1,361	186	,175
	KADIN	105	3,516	,663					
Güç kültürü Ortalama	ERKEK	83	3,275	,623	3,001	,085	-,180	186	,858
	KADIN	105	3,293	,757					

Başarı Kültürü Ortalama	ERKEK	83	3,301	,727	,073	,787	,275	186	,783
	KADIN	105	3,271	,743					
Destek Kültürü Ortalama	ERKEK	83	3,619	,753	1,734	,190	-,467	186	,641
	KADIN	105	3,677	,906					

Yapılan analizlerde Levene test sonuçlarında varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p>0.05$). Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarında cinsiyete göre ÖKÖ alt boyutları ortalamaları arasındaki, farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

b) Yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.9. Örgüt Kültürü Puanlarında Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		KO	SD	KT	F	P
Rol Kültürü Ortalama	Gruplar arası	,730	5	,146	,379	,863
	Grup içi	70,198	182	,386		
	Toplam	70,929	187			
Güç Kültürü Ortalama	Gruplar arası	2,286	5	,457	,933	,461
	Grup içi	89,184	182	,490		
	Toplam	91,469	187			
Başarı Kültürü Ortalama	Gruplar arası	2,258	5	,452	,833	,528
	Grup içi	98,668	182	,542		
	Toplam	100,925	187			
Destek Kültürü Ortalama	Gruplar arası	3,352	5	,670	,946	,452
	Grup içi	128,937	182	,708		
	Toplam	132,290	187			

Yapılan analizlerde yaşa göre rol kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(5,182) = 0,37$; $p>,05$). Yaşa göre güç kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(5,182) = 0,93$; $p>,05$). Yaşa göre başarı kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(5,182) = 0,83$; $p>,05$). Yaşa göre destek kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(5,182) = 0,94$; $p>,05$).

c) Eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.10. Örgüt Kültürü Puanlarında Eğitim Düzeyine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		K.T.	df	K.O.	F	p
Rol Kültürü Ortalama	Gruplar arası	,506	2	,253	,665	,516

	Grup içi	70,423	185	,381		
	Toplam	70,929	187			
Güç Kültürü Ortalama	Gruplar arası	1,483	2	,742	1,525	,220
	Grup içi	89,986	185	,486		
	Toplam	91,469	187			
Başarı Kültürü Ortalama	Gruplar arası	2,149	2	1,074	2,012	,137
	Grup içi	98,777	185	,534		
	Toplam	100,925	187			
Destek Kültürü Ortalama	Gruplar arası	4,124	2	2,062	2,976	,053
	Grup içi	128,165	185	,693		
	Toplam	132,290	187			

Yapılan analizlerde eğitim düzeyine göre rol kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(2,185) = 0,66; p > ,05$). Eğitim düzeyine göre güç kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(2,185) = 1,52; p > ,05$). Eğitim düzeyine göre başarı kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(2,185) = 2,01; p > ,05$). Eğitim düzeyine göre destek kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(2,185) = 2,97; p > ,05$).

d) Mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.11. Örgüt Kültürü Puanlarında Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		KT	Sd	KO	F	P	Anlam lı fark
Rol Kültürü Ortalama	Gruplar arası	1,479	3	,493	1,306	,274	
	Grup içi	69,450	184	,377			Yok
	Toplam	70,929	187				
Güç Kültürü Ortalama	Gruplar arası	1,039	3	,346	,705	,550	
	Grup içi	90,430	184	,491			Yok
	Toplam	91,469	187				
Başarı Kültürü Ortalama	Gruplar arası	1,103	3	,368	,678	,567	Yok
	Grup içi	99,822	184	,543			
	Toplam	100,925	187				
Destek Kültürü Ortalama	Gruplar arası	8,303	3	2,768	4,107	,008	1>2 1>4
	Grup içi	123,987	184	,674			
	Toplam	132,290	187				

Yapılan analizlerde mesleki kıdeme göre rol kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(3,184) = 1,30$; $p > ,05$). Mesleki kıdeme göre güç kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(3,184) = 0,70$; $p > ,05$). Mesleki kıdeme göre başarı kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(3,184) = 0,67$; $p > ,05$). Buna karşı mesleki kıdeme göre destek kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($F(3,184) = 4,10$; $p < 0,05$). Destek kültürü alt boyutundaki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Bonforrioni Posthoc testi yapılmıştır. Yapılan Bonforrioni Posthoc testi sonrasında destek kültürü alt boyutunda görev süresi 0-5 arasında olan öğretmenlerin ortalamaları ile görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin ortalamaları arasında ($\bar{x}_{(i-j)} = 0,48$); $p = 0,03$). Ayrıca 0-5 yıl olan öğretmenler ile 16 ve üzeri görev süresi olan öğretmenler arası farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($\bar{x}_{(i-j)} = 0,465$, $p = 0,01$).

e) Kurumda çalışma yılı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.12. Örgüt Kültürü Puanlarında Çalışma Yılına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		KT	SD	KO	F	P
Rol Kültürü Ortalama	Gruplar arası	,378	3	,126	,328	,805
	Grup içi	70,551	184	,383		
	Toplam	70,929	187			
Güç Kültürü Ortalama	Gruplar arası	1,520	3	,507	1,036	,378
	Grup içi	89,950	184	,489		
	Toplam	91,469	187			
Başarı Kültürü Ortalama	Gruplar arası	,961	3	,320	,589	,623
	Grup içi	99,965	184	,543		
	Toplam	100,925	187			
Destek Kültürü Ortalama	Gruplar arası	,691	3	,230	,322	,809
	Grup içi	131,599	184	,715		
	Toplam	132,290	187			

Yapılan analizlerde çalıştıkları okullardaki görev süresine göre rol kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(3,184) = 0,32$; $p > ,05$). Okullardaki görev süresine göre güç kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(3,184) = 1,03$; $p > ,05$). Okullardaki görev süresine göre başarı kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(3,84) = 0,58$; $p > ,05$). Okullardaki görev süresine destek kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(3,84) = 0,32$; $p > ,05$).

4.4. ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YETKİNLİK ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin yetkinlik algıları;

4.4.1. Cinsiyet Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.13. Öğretmen Cinsiyet Durumu Değişkenine Göre Yetkinlik Algıları Tablosu

	CİNSİYET	N	Mean	ss.	T	Df	P
Yönlendirme	Erkek	83	4,208	,532	-,70	186	,47
	Kadın	105	4,266	,572			
Davranış yönetimi	Erkek	83	4,202	,579	-,08	186	,93
	Kadın	105	4,209	,600			
Motivasyon	Erkek	83	4,228	,517	-,94	186	,34
	Kadın	105	4,303	,552			
Öğretim Becerisi	Erkek	83	4,224	,504	,370	186	,71
	Kadın	105	4,194	,581			
Ölçme ve Değerlendirme	Erkek	83	4,247	,636	-,63	186	,52
	Kadın	105	4,309	,701			
Yetkinlik ortalama	Erkek	83	4,225	,498	-,37	186	,70
	Kadın	105	4,254	,539			

Levene testi sonuçlarında varyansların homojen olduğu görülmektedir ($0,42 < F < 1,58$; $p > 0,05$). Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarında cinsiyete göre OYÖ ve alt boyutlarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($-0,94 < t < 0,37$; $p > 0,05$).

4.4.2. Yaş Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.14. Öğretmen Yaş Değişkenine Göre Yetkinlik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		KO	Sd	KT	F	P
Yönlendirme	Gruplar arası	2,529	5	,506		
	Grup içi	54,929	182	,302	1,676	,143
	Toplam	57,457	187			
Davranış yönetimi	Gruplar arası	2,446	5	,489		
	Grup içi	62,666	182	,344	1,421	,219
	Toplam	65,112	187			
Motivasyon	Gruplar arası	,931	5	,186		
	Grup içi	53,074	182	,292	,638	,671
	Toplam	54,005	187			

Öğretim Becerisi	Gruplar arası	1,456	5	,291		
	Grup içi	54,574	182	,300	,971	,437
	Toplam	56,030	187			
Ölçme ve Değerlendirme	Gruplar arası	1,592	5	,318		
	Grup içi	82,966	182	,456	,699	,625
	Toplam	84,559	187			
Yetkinlik ortalama	Gruplar arası	1,466	5	,293		
	Grup içi	49,201	182	,270	1,084	,371
	Toplam	50,667	187			

Yapılan analizlerde öğretmenlerin yaş düzeyine göre yetkinlik algıları yönlendirme ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(5,182)} = 1,67$; $p > ,05$). Öğretmenlerin yaş düzeyine göre yetkinlik algıları davranış yönetimi ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(5,182)} = 142$; $p > ,05$). Öğretmenlerin yaş düzeyine göre yetkinlik algıları motivasyon ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(5,182)} = 0,63$; $p > ,05$). Öğretmenlerin yaş düzeyine göre yetkinlik algıları öğretim becerisi ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(5,182)} = 0,97$; $p > ,05$). Öğretmenlerin yaş düzeyine göre yetkinlik algıları ölçme ve değerlendirme ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(5,182)} = 0,69$; $p > ,05$). Öğretmenlerin yaş düzeyine göre yetkinlik algıları ile yetkinlik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(5,182)} = 1,08$; $p > ,05$).

4.4.3. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.15. Öğretmen Eğitim Düzeyine Göre Yetkinlik Algılarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

		K.T.	Df	KO	F	p
Yönlendirme	Gruplar arası	,311	2	,156		
	Grup içi	57,146	185	,309	,504	,605
	Toplam	57,457	187			
Davranış yönetimi	Gruplar arası	,480	2	,240		
	Grup içi	64,632	185	,349	,687	,504
	Toplam	65,112	187			
Motivasyon	Gruplar arası	,059	2	,030		
	Grup içi	53,946	185	,292	,102	,903
	Toplam	54,005	187			
Öğretim Becerisi	Gruplar arası	,197	2	,099		
	Grup içi	55,832	185	,302	,327	,722
	Toplam	56,030	187			

Ölçme ve Değerlendirme	Gruplar arası	,067	2	,034		
	Grup içi	84,491	185	,457	,074	,929
	Toplam	84,559	187			
Yetkinlik ortalama	Gruplar arası	,233	2	,117		
	Grup içi	50,434	185	,273	,428	,653
	Toplam	50,667	187			

Yapılan analizlerde öğretmenlerin eğitim düzeyine göre yetkinlik algıları yönlendirme ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(2,185)} = 0,50$; $p > ,05$). Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre yetkinlik algıları davranış yönetimi ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(2,185)} = 0,68$; $p > ,05$). Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre yetkinlik algıları motivasyon ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(2,185)} = 0,10$; $p > ,05$). Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre yetkinlik algıları öğretim becerisi ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(2,185)} = 0,32$; $p > ,05$). Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre yetkinlik algıları ölçme ve değerlendirme ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(2,185)} = 0,7$; $p > ,05$). Öğretmenlerin eğitim düzeyine göre yetkinlik algıları ile yetkinlik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(2,185)} = 0,42$; $p > ,05$).

4.4.4. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.16. Öğretmen Mesleki Kıdeme Gruplarına Göre Yetkinlik Algularına İlişkin ANOVA Testi

Sonuçları

		K.T.	df	K.O.	F	p
Yönlendirme	Gruplar arası	1,086	3	,362		
	Grup içi	56,371	184	,306	1,182	,318
	Toplam	57,457	187			
Davranış yönetimi	Gruplar arası	1,598	3	,533		
	Grup içi	63,514	184	,345	1,543	,205
	Toplam	65,112	187			
Motivasyon	Gruplar arası	,617	3	,206		
	Grup içi	53,388	184	,290	,709	,548
	Toplam	54,005	187			
Öğretim Becerisi	Gruplar arası	1,269	3	,423		
	Grup içi	54,760	184	,298	1,422	,238
	Toplam	56,030	187			
Ölçme ve Değerlendirme	Gruplar arası	,914	3	,305	,670	,571

	Grup içi	83,644	184	,455		
	Toplam	84,559	187			
Yetkinlik ortalama	Gruplar arası	,958	3	,319		
	Grup içi	49,709	184	,270	1,182	,318
	Toplam	50,667	187			

Yapılan analizlerde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yetkinlik algıları yönlendirme ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(3,184)} = 1,18$; $p > ,05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yetkinlik algıları davranış yönetimi ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(3,184)} = 1,54$; $p > ,05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yetkinlik algıları motivasyon ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(3,184)} = 0,70$; $p > ,05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yetkinlik algıları öğretim becerisi ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(3,184)} = 1,42$; $p > ,05$). Öğretmenlerin yaş düzeyine göre yetkinlik algıları ölçme ve değerlendirme ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(3,184)} = 0,67$; $p > ,05$). Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yetkinlik algıları ile yetkinlik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(3,184)} = 1,18$; $p > ,05$).

4.4.5. Kurumda Çalışma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Yetkinlik Algularına İlişkin ANOVA

Sonuçları

		K.T.	Df	K.O.	F	P
Yönlendirme	Gruplar arası	,849	3	,283		
	Grup içi	56,609	184	,308	,919	,433
	Toplam	57,457	187			
Davranış yönetimi	Gruplar arası	1,368	3	,456		
	Grup içi	63,744	184	,346	1,317	,270
	Toplam	65,112	187			
Motivasyon	Gruplar arası	,834	3	,278		
	Grup içi	53,172	184	,289	,962	,412
	Toplam	54,005	187			
Öğretim Becerisi	Gruplar arası	1,022	3	,341		
	Grup içi	55,007	184	,299	1,140	,334
	Toplam	56,030	187			
Ölçme ve Değerlendirme	Gruplar arası	,953	3	,318		
	Grup içi	83,605	184	,454	,699	,554
	Toplam	84,559	187			
Yetkinlik ortalama	Gruplar arası	,932	3	,311	1,149	,331

Grup içi	49,735	184	,270
Toplam	50,667	187	

Yapılan analizlerde öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki görev süresine göre yetkinlik algıları yönlendirme ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(3,184) = 0,91; p >,05$). Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki görev süresine göre yetkinlik algıları davranış yönetimi ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(3,184) = 1,31; p >,05$). Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki görev süresine göre yetkinlik algıları motivasyon ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(3,184) = 0,96; p >,05$). Öğretmenlerin çalıştıkları kurumda ki görev süresine göre yetkinlik algıları öğretim becerisi ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(3,184) = 1,14; p >,05$). Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki görev süresine göre yetkinlik algıları ölçme ve değerlendirme ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(3,184) = 0,69; p >,05$). Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki görev süresine göre yetkinlik algıları ile yetkinlik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(3,184) = 1,14; p >,05$).

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamında “Özel Eğitim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt Kültürü ve Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişki” nin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada ulaşılan bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin örgüt kültürü ve yetkinlik algıları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmıştır. Yapılan analizde yetkinlik ile örgüt kültürü alt boyutlarından başarı kültürü ve destek kültürü arasında korelasyonun pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bu durum OYÖ ile ÖKÖ alt boyutu olan başarı kültürü arasında ($r: 0,14, n:188, p=0,04$) ve OYÖ ile ÖKÖ alt boyutu olan destek kültürü ($r: 0,16, n:188, p=0,02$) arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan alan yazın taramasında Bu bulgu, Terzi (2005) tarafından yapılan araştırma bulguları, başarı kültürü ve destek kültürü arasındaki ilişki boyutuyla örtüşmektedir. Yapılan araştırmada örgüt kültürü ve destek kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür.

5.1.1. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Algılarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılan özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin örgüt kültürü alt boyutları cinsiyete göre incelendiğinde; cinsiyet bağımsız değişkeni açısından erkek öğretmenlerde en yüksek ortalamaya sahip boyut 3,61 ortalama ile destek kültürü alt boyutudur. Kadın öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu boyut erkek öğretmenler ile benzer şekilde 3,67 ile destek kültürü boyutudur. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarında cinsiyete göre ÖKÖ alt boyutları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Kaçar (2019) tarafından yapılan ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algılarını belirlemeye yönelik araştırmada, benzer sonuçlar elde edilmiş olup sadece görev kültürü boyutunda erkek öğretmenlerin algılarının kadın öğretmenlere göre yüksek olduğu gözlenmiştir. Lal'a göre (2012) ise erkek öğretmenlerin okul kültürü algıları kadın öğretmenlerden yüksek çıktığı görülmüştür. Bunun sebebi olarak ise araştırmanın

ilköğretim okullarını kapsaması ve katılımcı sayısının yüksek olması gösterilebilir. Yine Oğuz ve Yılmaz, (2006) ilköğretim okullarında yaptığı araştırmada, Öztürk (2015) ilkokullarda görev yapmakta olan 1162 sınıf öğretmeni ile yaptığı araştırmada, Çevik (2016) ortaöğretim okullarında yaptığı araştırmada, öğretmenlerin okul kültürü algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları yaşa göre incelendiğinde; 20-25 yaş arasındaki öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından ($\bar{x}=3,99$) ile en yüksek ortalamaya sahip olan destek kültürüdür.

- 26-30 yaş arasındaki öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından destek kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,68$) ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

-31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından destek kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,68$) olarak yine en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

-36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından destek kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,47$) olarak yine en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

- 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından destek kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,62$) olarak yine en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

- 46 ve üzeri yaş öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından destek kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,78$) olarak yine en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Yaşa göre rol kültürü, güç kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaş farklılıklarına rağmen destek kültürünün her yaş grubunda yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç Aslan (2008) tarafından Ankara ili Sincan İlçesinde belirlenen sekiz lisedeki toplam 244 öğretmenin katılımı ile yapmış olduğu “Liselerde örgüt kültürü” isimli çalışması ile örtüşmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin tüm alt boyutlar ile “Okul Kültürünün” geneline ilişkin algıları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları eğitim durumuna göre incelendiğinde;

Araştırmanın katılımcılarının 166’sının lisans, 22’sinin de lisansüstü eğitim mezunu olduğu tespit edilmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından destek kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,70$) olarak bulunmuştur. Lisansüstü öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından Rol kültürü ortalamaları ($\bar{x}=3,60$) olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyine göre rol kültürü, güç kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü ortalamaları

arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Buna karşın Lal (2012) tarafından ilköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmış ve bu çalışmada eğitim düzeyi ve örgüt kültürü arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde;

- 0-5 yıl arasında çalışma yılı olan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından destek kültürü ortalamasının ($\bar{x}=3,98$) ile en yüksek ortalama olduğu belirlenmiştir.

- 6-10 yıl arasında çalışma süresi olan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından Rol kültürü ortalamasının ($\bar{x}=3,52$) ile en yüksek ortalama olduğu belirlenmiştir.

- 11-15 yıl arasında çalışma süresi olan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından destek kültürü ortalamasının ($\bar{x}=3,54$) ile en yüksek ortalama olduğu belirlenmiştir.

- 16 yıl ve üzerinde çalışma süresi olan öğretmenlerin örgüt kültürü alt destek kültürü ortalamasının ($\bar{x}=3,51$) ile en yüksek ortalama olduğu belirlenmiştir.

Mesleki kıdeme göre örgüt kültürü alt boyutlarından rol, güç ve başarı kültüründe anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın mesleki kıdeme göre destek kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(3,184)} = 4,10; p < 0,05$). Bu farklılığın görev süresi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalamaları ile görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenler arasında ($\bar{x}_{(i-j)} = 0,48; p = 0,03$). Ayrıca 0-5 yıl arasında olan öğretmenler ile 16 yıl ve üzeri görev süresi olan öğretmenler arasında farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\bar{x}_{(i-j)} = 0,465; p = 0,01$).

Aslan (2008) tarafından araştırılan Liselerde örgüt kültürü isimli çalışmada öğretmenler arasında kıdemlere göre tüm boyutlara ve “Okul Kültürünün” geneline ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları kurumlarındaki çalışma süresine göre incelendiğinde;

Öğretmenlerin kurumlarında çalışma süresine bakıldığında 140’ı 1-5 yıl, 35’i 6-10 yıl, 7’si 11-15 yıl, 6’sı ise 16 yıl ve üzerinde kendi kurumlarında görev yaptıkları belirlenmiştir.

1-5 yıl arasında kendi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından destek kültürü ortalaması ($\bar{x}=3,67$) ile en yüksek ortalama olarak bulunmuştur.

6-10 yıl arasında kendi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından destek kültürü ortalaması ($\bar{x}=3,62$) ile en yüksek ortalama olduğu belirlenmiştir.

11-15 yıl arasında kendi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından Rol kültürü ortalaması ($\bar{x}=3,36$) ile en yüksek ortalama olarak bulunmuştur.

16 yıl ve üzerinde kendi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü alt boyutlarından destek kültürü ortalaması ($\bar{x}=3,66$) ile en yüksek ortalama olarak bulunmuştur.

Kurumdaki çalışma süresine göre rol kültürü, güç kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Umar (2015) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan bu araştırmada benzer şekilde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgüt kültürü alt boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

5.1.2. Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yetkinlik Algılarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

1. Öğretmenlerin yetkinlik algıları cinsiyete göre incelendiğinde; yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarında cinsiyete göre OYÖ ve alt boyutlarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.
2. Öğretmenlerin yetkinlik algıları yaşa göre incelendiğinde; yapılan Anova test sonuçlarında yaşa göre OYÖ ve alt boyutlarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.
3. Öğretmenlerin yetkinlik algıları eğitim düzeylerine göre incelendiğinde; yapılan Anova test sonuçlarında eğitim düzeylerine göre OYÖ ve alt boyutlarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.
4. Öğretmenlerin yetkinlik algıları mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde; yapılan Anova test sonuçlarında mesleki kıdemlerine göre OYÖ ve alt boyutlarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin yetkinlik algıları buldukları kurumdaki çalışma sürelerine göre incelendiğinde; yapılan Anova test sonuçlarında kurumdaki çalışma sürelerine göre OYÖ ve alt boyutlarının arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

5.2. ÖNERİLER

Özel eğitim kurumu öğretmenlerinin örgüt kültürü algılarında genel olarak destek kültürü boyutu en yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu durum araştırma kapsamındaki özel eğitim kurumlarında informal ilişkilerin ön planda olduğunu işaret etmektedir. Bu durumun devamlılığını sağlamak için örgüt kültürünü destekleyici okul içinde ve dışında faaliyetler düzenlenebilir.

Özel eğitim kurumu öğretmenlerinin örgüt kültürü algılarında mesleki kıdeme göre elde edilen sonuçlarda, destek kültürü alt boyutunda görev süresi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalamaları ile görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenler arasında farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Aynı şekilde görev süresi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalamaları ile 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler arası farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında göreve yeni başlayan öğretmenlerin destek kültürü algılarının diğer alt boyutlara göre yüksek çıktığı görülmüştür. Bunun anlamı ise göreve yeni başlayan öğretmenlerin informal ilişkilerde daha başarılı olduğu şeklinde ifade edilebilir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerinde mesleki kıdemleri 0-5 yıl arasında olan öğretmenler gibi informal ilişkilerini destekleyecek çalışmalar yapılabilir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlere yönelik olarak, iletişim becerileri ve insani ilişkilerinin geliştirilmesi ile ilgili faaliyetler planlanabilir.

Özel eğitim kurumu öğretmenlerinin örgüt kültürü algılarında kurumda çalışma süresi açısından 11-15 yıl arası rol kültürü ortalamalarının diğer boyutlardan yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum 11-15 yıl arası çalışma süresindeki öğretmenlerin kurallara uyum eğiliminde ve belirli amaçlara ulaşmak için rasyonel araçlara bağlılığın ön planda olduğu görülmüştür. Özel eğitim kurumlarında öğretmenlerin bireysel öğretimler planlaması ve öğretim sürecinin esnek olması esastır. Bu nedenle 11-15 yıl aynı kurumda çalışan öğretmenlere yönelik başarı ve destek kültürü boyutunu destekleyici eğitim ve faaliyetler planlanabilir.

Bu çalışmada özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ile yetkinlik algıları arasındaki ilişkiler yaş, cinsiyet, eğitim durumları, mesleki kıdem ve

kurumdaki çalışma sürelerine göre araştırılmıştır. Aynı konuda coğrafı, sosyo-ekonomik vb. farklı değişkenlerin ele alındığı araştırmalar yapılabilir.

Kırşehir ili ve ilçelerindeki özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerle ilgili yapılan bu araştırma daha büyük örneklem üzerinde ve Türkiye genelinde yapılabilir.



Kaynakça

- Akçamete, G. (2002). Türkiye’de özel eğitim öğretmeni yetiştirme ile ilgili sorunlar ve çözüm önerileri. 11. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, 11-13.
- Akdoğan, F. E. (2009). *Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik alguları ve stres düzeyleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, Anadolu Üniversitesi).
- Aladağ, Ö. (2007). *Örgüt kültürü ile motivasyon arasındaki ilişkinin araştırılması (Eskişehir Sarar A.Ş. örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Albayrak, F. T. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin mesleki değerleri ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişki* (Erzurum ili örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Alganer, C.U.(2000),*Örgütlerin Kuruluş Dönemlerinde Örgüt Kültürü Oluşturmaları Sırasında Karşılaştıkları*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Morpa
- Arslan, H. Kuru, M. ve Saticı, A. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(4), 449-472.
- Aslan, D. (2008). *Liselerde örgüt kültürü (Sincan örneği)* (Doctoral dissertation), Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim*. A. Ataman (Editör), *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Aytunga, O. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2).
- Balcı, A. (1994). *Etkili okul ve okul geliştirme*, Ankara: Pegem A.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*, Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008), Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 56, 571-606.
- Bandura, A. (1993), Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. Barbaranelli. C, Caprara, G.V. and Pastorelli, C. (1999), *Efficacy beliefs as shapers of aspirations and occupational trajectories*. Submitted for publication.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, USA: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, USA: W.H. Freeman and Company.

- Berberoğlu, G. N. (1990). Örgüt Kültürü ve Yönetmel Etkinliğe Katkısı. *AÜ İİBF Dergisi*, 8, 153-161.
- Bilegt, E. (2011). *Örgüt kültürü ile çalışan motivasyonu arasındaki ilişki ve bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, G. (1999). *İnsan ve kültür*. Ankara: Remzi Kitapevi.
- Bursalıoğlu, Z.(2016). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem
- Bursalıoğlu, Z. (2000b). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem
- Bursalıoğlu, Z. (2000a). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlmek*. Ankara: Pegem.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve yönetim*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cavkaytar, A. (2013). *Özel eğitim*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Çağlar, D. (1979). *Geri zekâlı çocuklar ve eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çetin, Ç. (2004a). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-46.
- Çetiner, M. N. (2019). *İlkokullardaki Örgüt Kültürü ile Örgütsel Güven Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Master's thesis), Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Doğan, S. (1997). İnsan kaynakları potansiyelini arttırmada işletmeleri etkinliğe götüren yol: örgüt kültürü. *Amme İdaresi Dergisi*, 30 (4), 28-37.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Ergün, M. (2007). *Sınıfta motivasyon*. Karip, E. (ed.). Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem A, 131-147.
- Eripek, S. (2005). *Zekâ geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eripek, S. ve Vuran, S. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi*. A. G. Akçamete (ed.) Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim, (Ss: 245-282). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. UK: Sage.
- Gazete, R. (2019). MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 7 Temmuz 2018.
- Gençal Yazıcı, S. (2018). Özyeterlilik ne demek. Erişim adresi: https://www.Tavsiyeediyorum.com/makale_20025.htm
- Gerez Cantimer, G. (2015), *Özel gereksinimli çocukların öğretmenlerinin mesleki ve matematik öğretim öz yeterlilik algılarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Gordon, L. M. (2001). *High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. California Council on Teacher Education, USA.

- Gönüldaş, H. (2017). *Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 61-85.
- Gülner, F. (2019). *Öğretmenlerin Öz yeterlilikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güneş Ergin, M. (2020). *Örgüt Kültürü*. Erişim adresi: https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/61352/mod_resource/content/, erişim tarihi, 21.05.2020.
- Gürsel, M. (2007). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi: kavramlar süreçler ve uygulamalar*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Hahn, E. A. Peres, A. and Arnold, B. J. (2007). The impact of converting to an electronic health record on organizational culture and quality improvement. *International Journal of Medical Informatics*, 76 (1), 174– 183.
- İlğan, A. (2008). *Örgüt ve yönetim bilimine giriş*, H. B. Yılmaz, K. (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(3), 411-442.
- Kaçar, F. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgüt kültürü algısının değerlendirilmesi (Giresun ili örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Karabulut, R. (Ed.) (2020). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap
- Karakaş, B. (2015). *20-65 yaş arası kadınlarda denetim odağı ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karatepe Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-15.
- Kırcaali-İftar, G. (1996) özel Eğitim doktora Ders Notları (Basılmamış Yayın). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Korte, R. F. and Chermack, T. J. (2007). Changing organizational culture with scenario planning. *Futures*, 39(6), 645–656.
- Köksal, K. (2007), *Yükseköğretimde örgüt kültürü ve alan araştırması*, (Yayımlanmış Yüksek lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Köse, S. Tetik, S. Ercan, C.(2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1) 219-242.

- Lal, İ. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler. (*Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy in the work place: Implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 14(1), 1-6.
- Marcoulides, G. A, Heck, R. H. ve Papanastasiou, C. (2005). Student Perceptions Of School Culture and Achievement: Testing The Invariance of a Model. *The International Journal of Educational Management*, 19, 140-152.
- McMurray, A. J. (2003). The relationship between organizational climate and organizational culture. *Journal of American Academy of Business*, 3, 1-2.
- MEB, (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Ankara: Resmi Gazete, 31(2006), 26184.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2009). İlköğretim okullarının örgütsel iklimi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 1-26.
- Nartgün, Ş. S. (2007). Özel eğitim öğrencilerinin istihdam beklentileri. *Abant izzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- Nergiş Işık, A. (2010). *Başarılı bir ilköğretim okulunda örgüt kültürü: etnografik bir durum çalışması* (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Oğuz, E. ve Yılmaz, K. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları (Yozgat Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 89-98.
- Ozan Kaya, Ö. ve Arıcı, H. (1983), *Davranış bilimlerine giriş*, Eskişehir: AÜ Yay.
- Öğülmüş, K. (2014). *Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özbirecikli, M. (2007). Ana hatlarıyla IFAC muhasebeci eğitimi standartları. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (33), 73-80.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Ö.E.H. (2018). Resmi Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi: <http://www.Resmi.gazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>.
- Özsoy, Y. Özyürek, M. ve Eripek, S. (1988). *Özel eğitime muhtaç çocuklar*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özsoy, Y. Özyürek, M. ve Eripek, S. (1997). *Introduction to special education*. Ankara: Karatepe
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pheysey, D. C. (1993). *Organizational culture types and transformations*, London: Routledge.
- Savran, A. (2002). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Üniversitesi. *Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

- Schein Edgar, H. (2004). *Organizational culture and leadership*. San-Francisko: Jossey-Bass.
- Schein, E. (2010), *Organizational Culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sezgin, F. (2010). School organizational culture as a predictor of teacher organizational commitment. *Egitim ve Bilim*, 35(156), 142
- Simosi, M. (2012). Örgütsel kültür-eğitim aktarım ilişkisinde öz yeterliliğin moderatör rolü. *International Journal of Training and Development* 16 (2), 92-106.
- Somprach, K. O. Prasertcharoensuk, T. ve Ngang, T. K. (2015). Örgütsel kültürün öğretmen öğrenmesine etkisi. *Usul-Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 186, 1038-1044.
- Stajkovic, A. D. and Luthans, F, (2002), *Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation the oryandpractice*. In R. M. Steers, L. W. Porter, & G. A. Bigley (Eds.), *Motivation and Work Behavior* (7th ed.), 126-140, USA: McGraw-Hill.
- Sucuoğlu, B. (2006).*İlköğretimde kaynaştırma uygulamalar, yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*, Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Şahin, A. R. (2020). *Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve iş doyumunu arasındaki ilişki*, Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Şahin, S. ve Akoğlu- Gül, G. (2010). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve eğitimleri. *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim ve Kaynaştırma* (SS.197-207), Ankara: İzge.
- Şeker, H. Deniz, S. ve Görgeç, İ. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, 164,105-118.
- Şimşek, M. Ş. Akgemci, T. ve Çelik, A. (1998). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*, Konya: Adım Matbaacılık.
- Şişman, M. (1993). Örgüt kültürü:(Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma). Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taner, D. (2008). Öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki. (yüksek Lisans Tezi). *Yeditepe Üniversitesi, İstanbul*.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve orta öğretim okul müdürleri için okul yönetimi: okul yöneticisinin iş alanları, alanlara giren işler, işlerin işlemleri, işlem basamakları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TDK <https://sozluk.gov.tr/>
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Tolfo, C, and Wazlawick, R. S, (2008). The influence of Organizational culture on the adoption of extreme programming. *The Journal of systems and software*, 81(11), 1955–1967.
- Umar, S. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi:(Konya ili örneği)* (Master's thesis)

Mevlana Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı. Konya.

- Ünsar, S. (2009). Yetkinliğe dayalı ücret yönetiminin genel bir değerlendirmesi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 10, Sayı 1, 2009*
- Yavuz, M. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13(19), 527-556.*
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi* (Doctoral dissertation). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yurttakal, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin okullarını örgüt kültürü açısından algılamaları (Şırnak ili İdil ilçesi örneği)* (Master's thesis).
- Zajacova, A. Lynch, S. M, and Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in higher education, 46(6), 677-706.*

EKLER

EK 1. Veri Toplama Aracı

EK 2. Örgütsel Kültür Ölçeği

EK 3. Örgütsel Kültür Ölçeği Kullanım İzni.

EK 4. Ohio Yetkinlik Ölçeği

EK 5. Resmi Yazışma ve İzin Belgesi

EK 6. Özgeçmiş



EKLER

EK 1. Veri Toplama Aracı

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma “Özel Eğitim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt Kültürü ile Yetkinlik Algıları Arasındaki İlişki” üzerine yürütmekte olduğum yüksek lisans tezine bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Anketten elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Vereceğiniz bilgiler araştırma dışında kullanılmayacak ve kesinlikle herhangi bir kişi, zümre ya da kurumla paylaşılmayacaktır.

Ankete vereceğiniz cevapların **objektif olması** ve **var olan durumu yansıtması** araştırmanın geçerliliği için önemlidir. Anketin değerlendirmeye alınabilmesi için maddelerin hepsinin **eksiksiz doldurulması** büyük önem taşımaktadır. Göstermiş olduğunuz ilgi ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Menduh ARSLAN

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1.

BÖLÜM

Bu bölümde, özel eğitim okullarında örgüt kültürü ile yetkinlik algıları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla hazırlanan anketin uygulanacağı öğretmenlere yönelik kişisel bilgilere yer verilecektir. Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyet

Erkek Kadın

2.Yaşınız:

21-25 26-30 31-35 36-40 41-45 46-50 51 ve üstü

3.Mesleki Kıdem Yılıınız:

0-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16 yıl ve üzeri

4. Bulduğunuz kurumdaki çalışma süreniz:

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16 yıl ve üzeri

5. Öğrenim Durumunuz

Ön lisans Lisans Lisansüstü

EK 2. Örgütsel Kültür Ölçeği

ÖRGÜTSEL KÜLTÜR ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda, okulunuzun sahip olduğu örgütsel kültürü belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin okulunuz için ne derece uygun olduğunu, sağdaki seçeneklerin altında yer alan rakamı daire içine alarak belirtiniz.

Bu okulda;	Hiç uygun değil	Çok az uygun	Biraz uygun	Oldukça uygun	Tamamen uygun
1. Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.	1	2	3	4	5
2. Olup biten her şey yönetimin denetimindedir.	1	2	3	4	5
3. Değişim ve yenilikler yönetimce başlatılır.	1	2	3	4	5
4. Yöneticiler sadakati teşvik eder ve ödüllendirir.	1	2	3	4	5
5. Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	1	2	3	4	5
6. Ast-üst arasındaki ilişkiler çok resmi (mesafeli)'dir.	1	2	3	4	5
7. Anlaşmazlıklar yönetimin isteği doğrultusunda çözülür.	1	2	3	4	5
8. Eğitim-öğretim faaliyetleri ayrıntılı planlanıp programlanır.	1	2	3	4	5
9. İşlerin zamanında ve kurallara göre yapılmasına önem verilir.	1	2	3	4	5
10. Herkesin her anı planlanmıştır.	1	2	3	4	5
11. Herkesin ve her şeyin yeri bellidir.	1	2	3	4	5
12. Resmi ilişkiler ön plandadır.	1	2	3	4	5
13. Yönetim, asıl işlerden çok ayrıntılarla uğraşır.	1	2	3	4	5
14. Her şeyin bir standardı vardır.	1	2	3	4	5
15. Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır.	1	2	3	4	5
16. İlişkilerde hiyerarşik yapı esas alınır.	1	2	3	4	5
17. Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	1	2	3	4	5
18. Formalitelerden çok, sonuca önem verilir.	1	2	3	4	5
19. Başarı desteklenir ve teşvik edilir.	1	2	3	4	5
20. Ödüllendirmede başarı esas alınır.	1	2	3	4	5
21. Yanlışı kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	1	2	3	4	5
22. Herkes başarı düzeyinin yüksek olmasını ister.	1	2	3	4	5
23. Herkes, başarılı olmak için, rahatlıkla risk üstlenebilir.	1	2	3	4	5
24. Kişisel bilgi ve yetenekler ön planda tutulur.	1	2	3	4	5
25. Güçlü bir rekabet söz konusudur.	1	2	3	4	5

26. Okulun başarı düzeyi velilerce de izlenir.	1	2	3	4	5
27. Alınan kararlar, doğru ve yeterli bilgiye dayandırılır.	1	2	3	4	5
28. Eğitim-öğretim faaliyetleri işbirliği ile planlanır.	1	2	3	4	5
29. İşbirliği, rekabete tercih edilir.	1	2	3	4	5
30. Yönetim, her seviyeden gelen fikir ve önerilere açıktır.	1	2	3	4	5
31. Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	1	2	3	4	5
32. Herkes okulun başarısı için sorumluluk duyar.	1	2	3	4	5
33. Başarılar kadar, başarısızlıklar da paylaşılır.	1	2	3	4	5
34. Herkes okuluyla gurur duyar.	1	2	3	4	5
35. Herkes Okulu dışı karşı korur ve savunur.	1	2	3	4	5
36. Herkes kendini okulun bir parçası olarak görür.	1	2	3	4	5

EK 3. Örgüt Kültürü Ölçeği Kullanım İzni

ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Sayın Menduh ARSLAN

Tarafımdan geliştirilen ve Prof. Dr. Ali BALCI' nın danışmanlığında hazırladığım “Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi” başlıklı doktora tezi için geliştirip kullanmış olduğum “Örgütsel Kültür Ölçeği” ni kaynak göstererek kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

19/ 11/ 2020

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Kırşehir

EK 4. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği

OHIO ÖĞRETMEN YETKİNLİK ÖLÇEĞİ

Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği'nin Türkçe Formu

No	Maddeler	1	2	3	4	5
1.	Disiplinsiz bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini ne derecede anlayabilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Öğrencilerinizin eleştirel düşünmelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Sınıfta düzeni bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	İlgi düzeyi düşük olan öğrencilerinizi ne kadar motive edebilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Öğrencinize –ondan beklediğiniz davranışın ne olduğunu, onun anlayabileceği düzeyde- anlatma gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Öğrencilerinizi, verilen ödevleri/görevleri başarabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Öğrencilerinizin zor soruları karşısında onlara doyurucu cevaplar verebilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Sınıfta yapılması gereken günlük rutin işleri, hoş bir akış haline getirebilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Öğrencilerinizin öğrenmeye değer vermelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Öğrencilerinize öğrettiklerinizi kapsamlı olarak ölçebilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Soru sorabilme beceriniz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Öğrencilerinizin yaratıcılıklarını ne derecede güçlendirebilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Başarısız öğrencinin anlama kapasitelerini geliştirme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Gürültücü veya huzur bozucu öğrencilerin bulunduğu bir ortamda sakin kalabilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Her sınıf için iyi bir sınıf yönetim sistemi kurabilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Dersleri öğrencilerinizin bireysel özelliklerine göre ayarlayabilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Yaramaz öğrencilerin dersi kaynatmalarını önleyebilir misiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Öğrencilerin kafası karışığında, alternatif bir açıklama yapabilme gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Sınıfta size karşı çıkan öğrencilerinize ne kadar iyi yanıt verebilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Çocuklarının okul başarılarını arttırabilmede öğrenci velilerine ne ölçüde yardımcı olabilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Sınıfınızda alternatif öğretim stratejilerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Yetenekli öğrencilerinizi yüreklendirmedeki etki gücünüz ne düzeydedir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



EK 5. Resmi Yazışma ve İzin Belgesi

**KIRŞEHİR VALİLİĞİ TARAFINDAN VERİLEN ANKET UYGULAMA
İZNİ**



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605 01-E 18119386
Konu : Menduh ARSLAN'ın
Araştırma İzni

16/12/2020

VALİLİK MAKAMINA

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 08.12.2020 tarih ve 284764 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli yüksek lisans programı öğrencisi Menduh ARSLAN'ın "Özel Eğitim Okulu Öğretmenlerinin Örgüt Kültürü ve Öz yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkiler" konulu araştırmayı yapma isteği bildirilmektedir.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Menduh ARSLAN'ın söz konusu araştırmasını, il merkezindeki resmi - özel kurum ve okullardaki özel eğitim öğretmenlerine, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı 2020/2 nolu genelge emirleri doğrultusunda, araştırmanın, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının sorumluluğunda, müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anket formlarının uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
16/12/2020

Adnan KAYIK
Vali a
Vali Yardımcısı

Adres: Yemce mahallesi 182 sok. no 2 pk:40100 Merkez KIRŞEHİR

Bilgi için: Sevim AKGÜL-ŞEF

Elektronik Ağ: kirsheir.meb.gov.tr
e-posta: kirsheir@meh.gov.tr

Tel: 0 (386) 213 51 50
Faks: 0 (386) 213 10 03

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://izmir.nispetiye.gov.tr/izmir.nispetiye.gov.tr> fcd9-692b-3cf1-8edb-0a83 kodu ile teyit edilebilir.

EK 6: Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

- **İsim** : Menduh ARSLAN
- **Yabancı Dili** : İngilizce

Eğitim Durumu

Lisans : Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi

Mesleki Denevim

Özel Rehabilitasyon Merkezi (Kayseri) 2000 - 2001

Kırşehir Vahide Hüseyin Karahan Özel Eğitim Uygulama Okulu 2001 - (Halen)