

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ, İŞ DOYUMU
VE OKUL YAŞAM KALİTESİ BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

Yüksek Lisans Tezi

Seda SEYMEN

Eskişehir 2023

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ, İŞ DOYUMU
VE OKUL YAŞAM KALİTESİ BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

Seda SEYMEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Danışman: Prof. Dr. Özlem DİKEN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Haziran 2023**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Seda SEYMEN'nin "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş, İş Doyumu ve Okul Yaşam Kalitesi Bakımından Karşılaştırılması" başlıklı tezi 26..05.2023 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Özlem DİKEN

Üye : Doç.Dr. Özlem TOPER

Üye : Dr. Öğr. Erkan KURNAZ

Prof.Dr.  KABAKÇI YURDAKUL
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ, İŞ DOYUMU VE OKUL YAŞAM KALİTESİ BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Seda SEYMEN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2023

Danışman: Prof. Dr. Özlem DİKEN

Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan resmi eğitim kurumlarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin, görev yaptıkları sınıftaki öğrencilerin yetersizlik türleri doğrultusunda psikolojik iyi oluş düzeyleri, iş doyum düzeyleri ve okul yaşam kalitesi düzeylerini incelemek ve karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında resmi okullarda görev yapan ölçüt temelli örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 185 kadın ve 73 erkek özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı kapsamında katılımcılara Demografik Bilgi Formu, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Minnesota İş Doyum Ölçeği, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Nicel verilerin toplandığı bu çalışmada karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler normal dağılımı sağlamadığı için Spearman katsayısı kullanılmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler Kruskal Wallis Testi, Post Hoc Testi, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre psikolojik iyi oluş, iş doyum ve okul yaşam kalitesi düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışılan sınıfın yetersizlik türüne göre psikolojik iyi oluş, iş doyumunun farklılaşmadığı görülmüştür. Okul yaşam kalitesi düzeyinin görme ve işleme yetersizliği sınıflarında çalışan öğretmenlerde otizm sınıfında çalışanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Psikolojik iyi oluş ve okul yaşam kalitesi düzeyleri ile yaş arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, kıdem, çalışılan sınıfın yetersizlik türü ile bağımlı değişkenler arasında ilişki bulunamamıştır. Bulgular ışığında ileride yapılacak olan araştırmalar ve uygulamaya yönelik öneriler tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim öğretmeni, Psikolojik iyi oluş, İş Doyumu, Okul Yaşam Kalitesi

ABSTRACT

A COMPARISON OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN TERMS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING, JOB SATISFACTION AND QUALITY OF SCHOOL LIFE

Department of Special Education

Anadolu University, The Graduate School of Educational Sciences, June 2023

Supervisor: Prof. Dr. Özlem DİKEN

This research was carried out to examine and compare the psychological well-being levels, job satisfaction levels and school life quality levels of the special education teachers working in the official education institutions affiliated to the Ministry of National Education, in line with the disability types of the students in the class they work. The study group of the research consists of 185 female and 73 male special education teachers working in public schools in the 2022-2023 academic year, determined by criterion-based sampling method. Within the scope of the research, Demographic Information Form, Psychological Well-Being Scale, Minnesota Job Satisfaction Scale, School Life Quality Scale were applied online to the participants. In this study, in which quantitative data were collected, the comparison type relational survey model was used. Spearman coefficient was used because the data did not provide a normal distribution. The data collected from the participants were analyzed with the Kruskal Wallis Test, Post Hoc Test, and Mann Whitney U Test. According to the results of the research, it was determined that there is a moderately significant positive relationship between psychological well-being, job satisfaction and school life quality. It was observed that the level of psychological well-being and job satisfaction did not differ according to the type of disability of the working class. It was determined that the level of school life quality was significantly higher in the teachers working in the visual and hearing impairment classes compared to the teachers working in the autism class. It was found that there was a low level of positive correlation between psychological well-being and school life quality levels and age. No relationship was found between gender, seniority, type of disability and dependent variables. In the light of the findings, future research and recommendations for practice are discussed.

Keywords: Special education teacher, Psychological well-being, Job satisfaction, Quality of school life

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesi sırasında desteğini esirgemeyen, öğrencisi olmaktan her zaman mutluluk duyduğum değerli danışmanın Prof. Dr. Özlem DİKEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans öğrenimimin başından itibaren desteğini esirgemeyen Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışmaya gönüllü katılarak araştırmama destek olan tüm katılımcılara teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim hayatım boyunca bana hep inanan ve desteklerini sunan değerli annem Emine SEYMEN ve babam Ahmet SEYMEN, ablam Menşure OĞUZ ve kardeşim Filiz BOZBIYIK başta olmak üzere tüm aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez yazım sürecimde bana manevi destek olan, hayatlarımızı paylaştığımız, sevgilerini her zaman hissettiren kedilerim Şeri ve Bacaklı'ya sevgilerimi sunuyorum.

Tez yazım sürecimde zorlandığım zamanlarda beni motive eden, bana inanan ve desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Seda SEYMEN

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Seda SEYMEN

İÇİNDEKİLER

| | <u>Sayfa</u> |
|--|--------------|
| BAŞLIK SAYFASI | i |
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT | iv |
| TEŞEKKÜR | v |
| ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ | vi |
| İÇİNDEKİLER | vii |
| TABLolar DİZİNİ | x |
| ŞEKİLLER DİZİNİ | xi |
| KISALTMALAR DİZİNİ | xii |
| 1.GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 4 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 4 |
| 1.4. Varsayımlar | 6 |
| 1.5 Sınırlılıklar..... | 6 |
| 1.6. Tanımlar..... | 6 |
| 2. ALANYAZIN | 8 |
| 2.1. Özel Eğitim | 8 |
| 2.1.1. Özel eğitim alanında ilkeler..... | 9 |
| 2.1.2. Özel eğitimin amaçları | 10 |
| 2.1.3. Özel eğitimde yetersizlik türleri..... | 10 |
| 2.1.4. Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamı | 13 |
| 2.2. Psikolojik İyi Oluş | 15 |
| 2.2.1 Psikolojik iyi oluş modelinin kuramsal temelleri | 17 |
| 2.2.2. Ryff'ın çok boyutlu psikolojik iyi oluş modelinin alt boyutları | 20 |
| 2.2.3. Psikolojik iyi oluş ve okul ilişkisi..... | 23 |
| 2.3. İş Doymu | 23 |
| 2.3.1. İş doymunun üzerinde etkili olan faktörler | 24 |
| 2.3.1.1. İş doymunu etkileyen bireysel faktörler..... | 24 |
| 2.3.1.2. İş doymu üzerinde etkili olan örgütsel faktörler | 26 |
| 2.3.2. İş doymunun önemi..... | 27 |

| | |
|--|----|
| 2.3.3. Öğretmenlik mesleğinde iş doyumu..... | 28 |
| 2.3.4. İş doyumunun kuramsal temelleri | 28 |
| 2.4. Okul Yaşam Kalitesi | 32 |
| 2.4.1. Okul yaşam kalitesi kavramının boyutları..... | 34 |
| 2.4.2. Okul yaşam kalitesinin önemi | 38 |
| 2.5. Özel Eğitim Alanında Yapılan Çalışmalar | 39 |
| 2.5.1. İş doyumuna yönelik araştırmalar..... | 40 |
| 2.5.2. Psikolojik iyi oluşa yönelik araştırmalar..... | 48 |
| 2.5.3. Okul yaşam kalitesine yönelik araştırmalar | 50 |
| 3. YÖNTEM | 52 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 52 |
| 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu | 52 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları | 54 |
| 3.3.1. Psikolojik iyi oluş ölçeği | 54 |
| 3.3.2. Minnesota iş doyum ölçeği..... | 55 |
| 3.3.3. Okul yaşam kalitesi ölçeği..... | 56 |
| 3.3.4. Demografik bilgi formu | 58 |
| 3.4. Veri Toplama Süreci | 58 |
| 3.5. Verilerin Analizi | 58 |
| 4. BULGULAR ve YORUM | 61 |
| 4.1. Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş, İş Doyumu ve Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi Bulguları..... | 61 |
| 4.1.1. Çalışılan sınıfın yetersizlik türüne göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş, iş doyum ve okul yaşam kalitesi düzeyi bulguları | 62 |
| 4.1.2. Ölçeklerin boyutlarına göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş, iş doyum ve okul yaşam kalitesi düzeyi bulguları..... | 62 |
| 4.2. Görev Yaptıkları Sınıflardaki Öğrencilerin Yetersizlik Türüne Göre Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş, İş Doyumu ve Okul Yaşam Kalitesi Düzeyleri Arasında Farklılaşma Bulguları | 62 |
| 4.3. Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş, Okul Yaşam Kalitesi ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki Bulguları | 64 |
| 4.4. Demografik Bilgilerle İlişkilere Dair Bulgular | 65 |
| 4.4.1. Yaş ve mesleki kıdem ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiye dair bulgular | 65 |
| 4.4.2. Cinsiyet ile psikolojik iyi oluş, iş doyum ve okul yaşam kalitesi düzeyi arasındaki ilişki bulguları..... | 66 |

| | |
|---|-----------|
| 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 68 |
| 5.1. Sonuç | 68 |
| 5.2. Tartışma | 71 |
| 5.3. Öneriler | 75 |
| 5.3.1. İleride yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler..... | 75 |
| 5.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler..... | 75 |
| KAYNAKÇA | |
| EKLER | |
| ÖZGEÇMİŐ | |

TABLolar DİZİNİ

Sayfa

| | |
|--|----|
| Tablo 2.1. 2020 yılı özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğüne bağlı özel eğitim okul, kurum, öğrenci ve öğretmen sayıları..... | 13 |
| Tablo 2.2. Türkiye’de yıllara göre özel eğitim okullarına devam eden öğrenci sayısı...14 | |
| Tablo 2.3. Türkiye’de yıllara göre özel eğitim okullarında çalışan öğretmen sayısı.....15 | |
| Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri-1..... | 54 |
| Tablo 3.2. Katılımcıların demografik özellikleri-2..... | 55 |
| Tablo 3.3. Psikolojik iyi oluş ölçeğinin ihtiyaç doyum ölçekleri ile ilişki düzeyi..... | 56 |
| Tablo 3.4. Okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutlara göre maddeleri..... | 58 |
| Tablo 3.5. Okul yaşam kalitesi ölçeği Guttman Split Half değeri..... | 58 |
| Tablo 3.6. Okul yaşam kalitesi ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları..... | 58 |
| Tablo 3.7. Verilerin normallik analizi..... | 60 |
| Tablo 4.1. Psikolojik iyi oluş, iş doyum ve okul yaşam kalitesi ortalamaları..... | 61 |
| Tablo 4.2. Psikolojik iyi oluş, iş doyum ve okul yaşam kalitesi boyutlarının ortalama bulguları..... | 59 |
| Tablo 4.3. Sınıfların yetersizlik türüne göre psikolojik iyi oluş, iş doyum, okul yaşam kalitesi arasındaki ilişki..... | 64 |
| Tablo 4.4. Sınıfların yetersizlik türüne göre okul yaşam kalitesi algısı..... | 64 |
| Tablo 4.5. Değişkenler arasındaki korelasyon testi..... | 65 |
| Tablo 4.6. Yaş ve mesleki kıdem ile değişkenler arasındaki korelasyon testi..... | 66 |
| Tablo 4.7. Cinsiyet değişkeni ile değişkenler arasındaki ilişki..... | 67 |
| Tablo 4.8. Cinsiyet değişkenine göre psikolojik iyi oluş, iş doyum, okul yaşam kalitesi karşılaştırması..... | 67 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

| | |
|---|----|
| Şekil 2.1. Ryff'ın psikolojik oluş modelinin alt boyutları ve kuramsal temelleri..... | 17 |
|---|----|

KISALTMALAR DİZİNİ

| | |
|------|----------------------------------|
| GEÖ | : Görme Engelliler Öğretmenliği |
| İEÖ | : İşitme Engelliler Öğretmenliği |
| KHK | : Kanun Hükmünde Kararname |
| MEB | : Millî Eğitim Bakanlığı |
| MİDÖ | : Minnesota İş Doyum Ölçeği |
| OYKÖ | : Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği |
| PIÖÖ | : Psikolojik İyi Oluş Ölçeği |
| ÜZÖ | : Üstün Zekalılar Öğretmenliği |
| ZEÖ | : Zihin Engelliler Öğretmenliği |

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim kurumlarının işleyiş şekli, insan ile yaşam arasında bir nevi köprü vazifesi görmekte ve toplumun değişimi ile gelişiminde öncülük etme işlevi gösterebilmektedir (Taymaz, 2019). Eğitim sistemi yapı olarak önceden belirlenmiş ilkelere uygun bir yöntemle, amaçlara ulaşılmasını sağlayacak bir düzende oluşturulmuştur. Bu yapı tüm bireyler için örgün eğitim kurumları, yaygın eğitim kurumları ve ıraklık eğitimi veren kurumlar aracılığıyla bireylerin ilgi, istek ve yetenekleri ile toplumun ve ekonominin ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirilmeleri, st öğrenim kademelerine geçmeleri şeklinde oluşturulmuştur (Taymaz, 2019).

Eğitim kurumlarının çok yönlü ve kompleks yapısı okul etkililiğinin kavramsallaştırılmasını zorlaştırmaktadır ancak okulların etkililiği konusunda araştırmacıların görüşlerinin birleştiği nokta ise; öğrencilere kazandırılan olumlu davranışlar, bilgi ve becerilerin etkili okulların kökenini oluşturduğudur (Purkey ve Smith, 1983).

Eğitimin gelişiminde öğretmenin vazgeçilmez bir rolü vardır. Toplumda kalkınma için yetiştirilmiş insan gücünü okullar sağlamaktadır. Bir okulun kalitesi büyük oranda öğretmenlerin kaynaklığında sunulan eğitimin kalitesi ile ilişkilidir. Mesleki yetkinlik ve yetişmişlik düzeyinin öğretmenin sunduğu eğitim kalitesi üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Seferoğlu, 2004).

Öğretmenlerden beklenen özellikler eğitim ve öğretimin amaçları ile ilişkilidir. Çağdaş toplumda ğretmen; kendini güncelleyen, geniş dünya görüşüne sahip, insanın ve toplumun özelliklerine hâkim, sorun çözen, teknoloji kullanımına açık, imkanları lsnde aktif öğrenme ortamı oluşturan, bireylerin ve toplumun çok yönlü gelişimini destekleyen özelliklere sahip meslek mensuplarıdır (Yetim ve Göktaş, 2004).

Okul yaşamın bir parçasıdır, okulda öğretilenler ve günlük hayat beraber gelişip, değişerek etkileşim halindedir (Erdem ve Erdem, 2013). Okulu oluşturan bireylerin vakitlerinin önemli bir kısmını geçirdikleri ortamın okul olması sebebiyle yaşam kalitesi kavramından söz etmek mümkündür. Son yüzyılda iş yaşam kalitesi ve örgütsel değerler ön planda yer almaktadır. Örgüt içerisinde yer alan insan unsurunun unutulmaya

başlamısından dolayı bu kavramlar aracılığıyla insanın önemini hatırlatılmaktadır (Karatzias, Power, Swanson, 2001).

İş yaşam kalitesi kavramı 1960'lı yıllarda iş yerlerindeki çalışma koşullarının çalışanların sağlıkları ve genel iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemek ve çalışanların işlerine yönelik çalışma kalitesini arttırmak amacıyla ortaya çıkmıştır (Rose, Beh, Uli ve Idris, 2006). İş yaşam kalitesi, çalışanlar tarafından çalışma şartlarının değerlendirilmesi, çalışanların işlerini yaparken duydukları memnuniyet seviyesi, işlerindeki verimlilik düzeyleri, iş ortamındaki sosyal çevre, yönetim, iş yaşamı ve iş dışındaki yaşamın birbiri ile ilişkisi, kısaca çalışanların iş çevrelerinin olumlu ve olumsuz özelliklerini içeren bir kavramdır (Martel ve Dupuis, 2006). Çalışanlar, çalışma ile maddi anlamda para kazanmanın yanında yaptıkları işten mutluluk duyma, işlerinde başarı elde etme, iş alanlarında tanınma, çevresinden takdir görme, kendini kanıtlama benzeri psikolojik yönden besleyen kazanımlarda elde etmektedir (Kalleberg ve Loscocco, 1983).

Okul yaşam kalitesi kavram olarak ilk defa Epstein ve McPortland (1976) tarafından kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul yaşam kalitesinin, okulun formal olmayan yapısından, sosyal çevre ile olan görev ve tecrübelerden, yönetici, meslektaşlar ve akranlarla ilişkilerden etkilenmektedir (Demir ve Yıldızlı, 2015).

İş doyumu genel olarak çalışanların iş çevresindeki yaşadıklarının kişi üstünde bıraktığı olumlu etki, işine karşı duyduğu olumlu duygular, çalışanların işlerine karşı gösterdikleri olumlu tutum, çalışma ortamını değerlendirdiğinde sonuçta duyduğu mutluluk veya genel anlamda çalışmaktan aldığı duygusal doyum şeklinde tanımlanmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Filiz, 2014). Çalışanın işinden sağladığı tatminin yüksekliği iş yerindeki verimliliği de artırmaktadır (Karcıoğlu ve Akbaş, 2011). İş doyumunun çalışanların işlerini yapmaktan mutlu olma düzeyini ifade eden bir kavram olmasından hareketle okullarda etkinliğin sağlanabilmesi ve eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmenlerin yaptıkları işlerden doyum sağlaması önemli bir etken olmaktadır (Karakaya Çiçek ve Çoruk, 2017).

Okulların öğrencileri yetiştirmek istedikleri hedeflere ulaştırmalarında öğretmenlerin iş doyumunu önemli bir faktör olarak yer almaktadır. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin düşük olması, işlerine karşı isteksiz olmalarına ve verimliliklerinde azalmaya neden olabileceği gibi işlerinden yüksek düzeyde doyum sağladıklarında ise işlerine daha çok odaklanmalarına ve iş verimlerinin artması şeklinde olumlu yönde

etkilemektedir. Bu durumun sonucunda öğrencilerin performans ve başarılarında da olumlu katkılar görülmesi beklenebilir (Doğan, 2021).

Psikolojik iyi oluş kavramı deneysel anlamda ilk kez 1989 yılında Ryff tarafından incelenmiş ve önceki çalışmalar ışığında işlevsel hale getirilmiştir. Psikolojik iyi oluş, bireysel ve sosyal ilgileri ile bireyin yaşam endişesi arasındaki uyumu oluşturmak için çabalayacak kuvvetinin olması şeklinde tanımlanmıştır (Ryff, 1989). Ryff çalışmasında iyi oluşun 6 boyuttan oluştuğunu söylemiştir. Bunlar; kendini kabul etme, bağımsızlık ve özerk olma, başkaları ile olumlu ilişkiler geliştirme, çevreye hâkim olma ve çevresel faktörlere uyum sağlama, bir amaca hizmet eden bir yaşam ve kişisel gelişimdir (Ryff, 1989).

Çalışma alanında mutlu olmayı yapılmakta olan işe anlam verme düzeyinin pozitif bir yönde etkilediği, çalışanların iş yerlerinde mutluluğuna çalışanlar arasındaki uyuşmanın, idarecilerin yönetim anlayışının, mesleğe duyulan bağlılığın, çalışanları ödüllendirme sisteminin, adaletli bir çalışma ortamının, iş-hayat dengesi benzeri etkenlerin pozitif etki ettiğine değinmişlerdir (Fisher, 2010; Clark, 2011).

Öğretmenlik mesleği farklı yönlerden diğer meslek gruplarından ayrı bir konumda yer almaktadır. Öğretmenler zamanlarının büyük kısmını öğrenciler ile geçirmektedir. Öğretmenleri olumsuz yönde etkileyen çalışma şartları, bir süre sonra mesleklerinden memnuniyetlerinin düşmesine sebep olabilmektedir (Şahin, 2013; Taşdan ve Tiryaki, 2008). Öğretmenlerin iş doyumlarının düşük olması hem bireysel hem de örgütsel problemlere neden olabilmektedir. Bunlar; görevini yapmakta isteksizlik, görevden ayrılmayı isteme, görevinde yetersiz hissetme ve çalışma yaşamında dengesiz olma olarak kendini gösterebilir (Colbert ve Wolff, 1992). İş doyumunu yüksek öğretmenlerin performansı da aynı yönde yüksek olacak ve sonuçta kaliteli düzeyde eğitim alan öğrenciler, bireysel yarar ve verim sağlamış olacaklardır. Bu verimliliğin sağlanması eğitimde hedef haline gelmektedir (Bayrı, 2006).

Özel eğitim alanındaki öğretmenler diğer öğretmenlik alanlarına göre (genel kültür, genel yetenek, sınıf öğretmenliği) farklı uzmanlaşma ve kabiliyete sahiptirler. Özel eğitim öğretmenleri daha geniş bir uzmanlık alanı yetkinliğinde olan, tüm sınıf seviyelerinde ve öğretim kademelerinde öğrencilerin ve farklı yetersizlik gruplarının (görme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu ile ortopedik yetersizlik) ihtiyaçları doğrultusunda uygun görevlerde bulunan, bireye özgü amaçlar ile

özgün öğretim yöntemleri kullanarak ve veliler ile yakın iş birliği içinde olan öğretmenlerdir (Brownell, Hirsch ve Seo 2004).

Ülkemizdeki resmi okullarda özel gereksinimli bireyler için eğitim öğretim faaliyetlerinde görev alan öğretmenler için lisans mezuniyetinde özel eğitim öğretmenliği bölümü kaynak teşkil etmektedir. Aynı bölümden mezun olan özel eğitim öğretmenleri farklı yetersizlik türleri için açılmış sınıflarda ve tüm kademelerde görev yapmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin farklı yetersizlik türleri için açılmış sınıflarda çalışmalarının okul yaşam kalitesini, iş doyumunu ve psikolojik iyi oluşlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışma ile farklı yetersizlik türleri için açılmış sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşları, okul yaşam kaliteleri ve iş doyumları incelenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı farklı yetersizlik türleri (görme yetersizliği, işitme yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik) için açılmış sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi algılarını, işlerinden sağladıkları doyum seviyesini ve psikolojik iyi oluş düzeylerini incelemektir. Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Görme yetersizliği, işitme yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için açılan sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş, okul yaşam kalitesi ve iş doyumları düzeyleri nasıldır?

2. Görev yaptıkları sınıflardaki öğrencilerin yetersizlik türüne göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş, okul yaşam kalitesi ve iş doyumları düzeyleri arasında farklılaşma var mıdır?

3. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş, okul yaşam kalitesi ve iş doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (yaş, cinsiyet, mesleki kıdem) göre psikolojik iyi oluş, okul yaşam kalitesi ve iş doyumları düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir ülkenin geleceğini şekillendirmekle görevli bireyler öğretmenlerdir, okullarda verdikleri eğitimlerle bireyleri geleceğe hazırlamaktadırlar. Geleceğe güvenle bakabilmek için bir ülkede eğitimin kalitesinin iyi bir noktada olması beklenir. Eğitimin

kalitesinin yükseldiği noktada ise nitelikli bir eğitimden geçmiş, işini seven, çağa uyum sağlayarak yeni bilgileri öğrenen ve öğreten, kaliteli iş ortamında çalışan, işinden sağladığı doyumunu yüksek olan öğretmenlerin yeri büyüktür. Bu sebepler doğrultusunda öğretmenlerin okul yaşam kalitesi düzeylerini, psikolojik iyi oluş düzeylerini ve iş doyum düzeylerini inceleyen araştırmalar yapılmalı, varsa eksik olan noktalar tespit edilmeli, aksayan yönler belirlenmeli ve bu doğrultuda düzeltilmesi gereken noktalar için gerekli çalışmalar yapılarak, öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri, okul yaşam kaliteleri ve iş doyumları yükseltilmelidir.

Özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin bağımsızlıkları ile ilgili becerileri kazanmalarında önemli rolü vardır. Özel gereksinimli bireyler birçok beceri ve kavramı okul ve öğretmenler aracılığı ile sağlanan eğitim ile kazanmaktadır. Bu eğitim hizmeti özel gereksinimli bireyler için normal gelişim gösteren bireylerden farklı olarak erken çocukluk döneminden yetişkinliği de kapsayacak şekilde yürütülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin öğrenme süreç ve hızları göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim öğretmenlerinin sağladıkları öğretim hizmetleri girdi ve çıktı düzeyinde diğer branşlardan ayrılmaktadırlar. Özel eğitim öğretmenleri uzun yıllar süren bu zorlu süreci özel gereksinimli bireyler ile el ele yürütmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin bu görevlerini yerine getirirken ise psikolojik iyi oluş, iş doyumunu ve okul yaşam kaliteleri önemlidir. Bu düzeyler öğretmenin öğretim kalitesini etkileyebilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin öğrenmeleri öğretmenin sağladığı eğitim kalitesi ile doğru orantılı ilerlemektedir. Bugüne kadar özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü, yetersizlik türünü içeren araştırmalar mevcuttur. Bununla birlikte alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş, iş doyumunu, okul yaşam kalitesini aynı anda, farklı yetersizlik türleri için açılı sınıfları karşılaştırarak inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda çalışma alanda bir ilk olması nedeniyle önemlidir. Araştırma bu yönüyle alanyazına katkı sağlamasının yanında okullarda etkili bir eğitim sağlamak amacına yönelik; özel eğitim öğretmenlerinin hem bir bütün olarak hem de görev yapılan yetersizlik türüne göre psikolojik iyi oluşlarına, okul yaşam kalitesi düzeylerine ve iş doyumlarına dikkat çekileceği düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenleri için yapılacak çalışmalarda kaynaklık etme işlevi gösterebilecektir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırma için seçilen örneklemin, araştırma evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarında sorulan soruları içtenlikle ve dürüst bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırma katılımcıların taşıdığı düşüncelerin, onların kendilerine dair algılarını doğru olarak betimleyeceği varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenlerini kapsamaktadır.
- Araştırmada nicel yöntem kullanılmasında kaynaklı olarak veri toplama araçlarından elde edilen bilgileri kapsamaktadır.
- Araştırma verilerinin çözümlenmesi için kullanılacak olan istatistiksel yöntemleri kapsamaktadır.
- Araştırma için katılımcılara dair kullanılacak olan kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, öğretmenlik mesleğindeki çalışma süresi, şu an görev yaptıkları sınıfın yetersizlik türü) değişkenleri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Özel Eğitim: Özel gereksinimli bireylerin, eğitsel ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması amacıyla yetiştirilen personel ve geliştirilen öğretim yöntem ve programları ile özel gereksinimli bireylerin gelişimsel özellikleri ve akademik alandaki yeterlilikleri göz önünde bulundurularak sağlanan eğitimidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

Özel Gereksinimli Birey: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren bireylerdir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

İş Doyumu: Kişinin doğrudan iş yerinde yaptığı işin ve bu işin farklı boyutlarına dair hislerini içeren bir kavramdır. İş doyumu, mesleğe dair fazla düzeyde oluşan ve oluşmayan deneyimlerin tamamından ve eşitlenmesinden sonuçlanan davranışlar şeklinde değerlendirilebilir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2014).

Psikolojik İyi Oluş: Bireyin hayatındaki hedeflerinin, yapabileceklerini fark edip fark etmediğini, çevresindeki insanlar ile kurmuş olduğu ilişkinin kalitesini tanımlamaktadır (Ryff ve Keyes, 1995). Diğer bir ifadeyle, kişinin bugüne ve geçmişe, büyüme ve gelişme gücüne, yaşamdaki amaçlarına ve yaşamının anlamlı olmasına, çevresindeki bireyler ile kurmakta olduğu ilişkilerin kalitesine, kendi hayatına ve çevresindeki olan bitenlere hâkim olmasına bağımsız olmasına ilişkin altı ayrı boyutta yapılandırılan psikolojik işlevselliğine dair bütün olarak yapılan değerlendirmedir (Ryff, 1995).

Okul Yaşam Kalitesi: Çalışma alanı okul olan yönetici/idareci, öğretmen, memur, öğrenciler ile hizmetlinin kendilerini mutlu ve huzurlu bir çalışma ortamında hissetmelerini ifade etmektedir (Sarı, 2007).

2. ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde özel eğitim kavramı açıklanmakta, psikolojik iyi oluş, okul yaşam kalitesi ve iş doyumunu kavramları hakkında bilgi verilmekte, ülkemizde ve yurtdışında bu kavramlar ve özel eğitim öğretmenlerini içeren yapılmış çalışmalara yer verilmektedir.

2.1. Özel Eğitim

Özel eğitim, bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından önemli ölçüde farklılık gösteren bireylerin hem eğitim hem de sosyal gereksinimlerini karşılamak üzere profesyoneller aracılığı ile uygun ortamda sağlamam eğitim şeklinde tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bir başka tanıma göre ise; normlara göre farklı gelişen bireylerin gelişimini desteklemeyi ve bireylerin farklılıklarının bir engele dönüşmemesini amaçlayan eğitim sürecidir (Ataman, 2005).

Özel eğitim, çeşitli yönlerden yetersizlikten etkilenen bireyler için akademik gelişme, sosyal ve kişisel gelişime desteği kapsayan, özgün amaç ve yöntemler ile ayırt edici bir hizmet demektir (Farrell, 2009). Farrell'a (2009) göre özel eğitim sadece okulda öğrenciler için öğretim uygulamalarını kapsayan bir kavram değildir, özel eğitim bir hizmettir. Hizmet ifadesi kullanılarak özel gereksinimli bireyler için sağlanacak olan imkanların kapsamını geniş tutmak amaçlanmıştır.

Hallahan ve Kauffman (2014)'a göre ise özel eğitim, farklı çocukların özel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özel olarak geliştirilmiş materyaller, özel öğretim teknikleri ve ihtiyaçlara yönelik ekipmanlardan yararlanılarak, özel olarak hazırlanmış bir program ile öğretimdir. Bu doğrultuda özel eğitim süreci içerisinde işitme yetersizliği yaşayan öğrenciler için gerekli olan teknoloji/cihaz kullanılması veya işaret dilinden yararlanılması; fiziksel yetersizlik yaşayan öğrenciler için gerekli materyal ve malzemeler; görme yetersizliği yaşayan öğrenciler için büyük puntolu kitap ve materyaller ya da Braille alfabesi kullanılarak oluşturulan kitap ve materyaller; duygusal ya da davranışsal bozukluktan etkilenen öğrenciler için özel hazırlanmış sınıflar ve üstün yetenekli öğrenciler için yeteneklerini en iyi şekilde sergilemelerine destek olacak uzmanlar ile çalışmalarının sağlanmasının üzerinde durulmuştur. Özel eğitimin etkisi psikolojik destek, dil ve konuşma terapisi, fizik tedavi, ulaşılabilirlik, ergoterapi ve tıbbi

tedavi yöntemleri ile ilgili hizmetler sayesinde artmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2014).

2.1.1. Özel eğitim alanında ilkeler

Türkiye’de millî eğitim sistemi bazı esaslar çerçevesinde düzenlenmiştir. Bu doğrultuda özel eğitim alanının temel ilkeleri 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı kanun hükmünde kararnamede belirlenmiştir. Ülkemizde özel eğitim hizmetleri bu ilkeler ışığında şekillendirilmektedir.

Özel eğitimin ilkeleri 9 maddeden oluşmaktadır;

- Özel eğitim gereksinim duyan tüm kişiler, yeterlilik, istek, ilgi ve yeteneklerinden hareket ederek özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
- Özel eğitime gereksinim duyan bireyler için müdahaleye erken dönemde başlanması esastır.
- Özel eğitim gerektiren bireyler için planlanacak olan hizmetler imkanlar doğrultusunda bu bireyleri sosyal ortamlarından ve fiziksel çevrelerinden uzaklaştırmadan planlanarak yürütülür.
- Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin, eğitsel ihtiyaç ve performansları ölçüsünde amaç, içerik ve öğretim aşamalarında değişiklikler yapılarak normal gelişim gösteren akranları ile beraber eğitim almalarına öncelik verilmesi esastır.
- Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin her tür okul ve eğitim kademesinde eğitimlerinin kesintiye uğramadan devam etmesi amacıyla her türlü rehabilitasyon çalışmaları için kurum ve kuruluşlar ile iş birliği içinde çalışma yürütülür.
- Özel eğitime gereksinimi olan bireylere bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanması ve eğitim programlarındaki amaçların bireyselleştirilerek uygulanması yoluyla yürütülmesi esastır.
- Özel eğitim sürecinin bütün aşamalarında özel eğitim gerektiren bireylerin ailelerinin aktif katılımcı olmaları esastır.
- Özel eğitime dair politikaların oluşturulmasında, özel eğitime gereksinim duyan bireyler için kurulan örgütlerin fikirleri dikkate alınır.

- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin çevreyle etkileşimleri ve çift taraflı olarak şekilde uyum sağlamalarını da içerecek biçimde planlanır (Özel Eğitim Hakkında KHK, 1997).

2.1.2. Özel eğitimin amaçları

Türkiye’de millî eğitim sistemi içerisinde özel eğitime dair ilkeler ve amaçlar oluşturulmuştur. Bu amaçlar özel eğitime gereksinimi olan bireylerin bağımsız, ekonomik hayata katılmış ve mutlu bireyler olmalarını esas almaktadır. 2006 yılında yürürlüğe giren özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde özel eğitimin amaçları;

- Özel gereksinimli bireylerin çevresi ile ilişkilerinde uyumlu, toplum içindeki rolleri bilen ve bu rollerin görevlerini gerçekleştiren, diğer insanlar ile olumlu ilişkiler geliştiren, iş birliği içerisinde çalışma ortamına katılabilen, üretimde yer alan, yaşamından mutluluk duyan bireylerin yetişmesini amaçlar.
- Özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmiş ve bağımsız bir şekilde yaşamaları ile kendi kendilerine ihtiyaçlarını karşılayacak duruma gelmeleri amacıyla temel günlük yaşam becerilerini kazanmalarını amaçlar.
- Özel gereksinimli bireylerin, bireysel özellikleri göz önüne alınarak hazırlanan eğitim programları ile özel öğretim yöntem ve teknikleri, yetiştirilmiş personel ve ihtiyaçlarına yönelik araç-gereçler kullanarak; ilgi ve yetenekleri, eğitim-öğretim gereksinimleri, yeterliliklerinden hareketle üst öğrenim kademesine, iş edinmelerine ve mesleki yeterliliklere ve bağımsız bir yaşama hazırlığı amaçlar (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006).

2.1.3. Özel eğitimde yetersizlik türleri

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)’ne göre özel gereksinimli bireyler kendi içerisinde 6 gruba ayrılmaktadır. Bunlar; zihinsel yetersizliği olan bireyler, görme yetersizliği olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, ortopedik yetersizliği olan bireyler, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler ve özel yetenekli bireylerdir.

Zihinsel yetersizlik, bireyin 22 yaşı öncesinde meydana çıkan pratik, sosyal ve kavramsal becerilerini de etkisi altına alan zihinsel işlevler ve uyumsal davranışlarda

sınırlı olma hali şeklinde tanımlanmıştır (Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği, 2021).

Otizm spektrum bozukluğu, bireyin sosyal etkileşimini ve iletişimini etkileyen, stereotipik davranışlar ile ilgide veya davranışlarda sınırlılık gösterme davranışlarıyla ayrılan ve bireyin yaşamı boyunca işlevselliğinde sorunlara neden olabilen süregelen nörogelişimsel bozukluklar arasında yer almaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Görme yetersizliği olan bireyler az gören ve kör olarak 2 gruba ayrılmaktadır. Kör; ileri düzeyde görme kaybı yaşayan, öğrenmeyi dokunma, işitme ve sesli kitapları dinleme yoluyla sürdüren bireylerdir. Az gören bireyler ise görme yetisini çeşitli çevre düzenlemeleri aracılığıyla kullanabilmektedirler (Özyürek, 1997 akt. Gürsel, 2021).

İşitme yetersizliği, işitme mekanizması hasar aldığı anda veya seslerin algılanması ya da anlaşılmasının engellenmesinden dolayı ortaya çıkan yetersizlik türüdür (Smith, 2007 akt. Avcıoğlu 2021).

Özel gereksinimli bireylerde tanılama zamanı yetersizlik türüne göre değişebilmektedir. Bazı yetersizlik türleri anne karnında yani doğumdan önce fark edilebilmektedir örneğin; Down Sendromu. Bazı yetersizlik türlerinin fark edilmesi için ise doğumdan sonra zaman geçmektedir örneğin; otizm spektrum bozukluğu. Bazı yetersizlik türleri ise okul çağında fark edilebilmektedir; özgül öğrenme güçlüğü doğası gereği okuma yazma ve akademik becerilerdeki yetersizlikler ile fark edilebilmektedir.

Ülkemizde öğrencilerin tanılama ve yerleştirmesi yapılırken yetersizlikten etkilenme düzeyi göz önünde bulundurulmaktadır. Hafif, orta, ağır ve çok ağır şeklinde sınıflamalar yapılmaktadır, bu sınıflamalarda esas alınan nokta öğrencilerin destek hizmetleri ve özel eğitim hizmetlerinden sınırlı, yoğun ve sürekli desteğe ihtiyacı olmasıdır. 2018’de yayımlanan özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde özel eğitimde yetersizlik türleri: zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, ortopedik yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu ve özel yetenekli bireyler olarak 6 grupta 11 ayrı sınıfa ayrılmıştır.

- Zihinsel yetersizliği olan bireyler:
 - Hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler: Zihin işlevleri, kavramsal, sosyal ve uyumsal beceriler bakımından hafif düzeyde yetersizliği olmasından kaynaklı destek eğitim ve diğer özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı “sınırlı” düzeyde olan bireylerdir.

- Orta düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler: Zihinsel işlevleri, kavramsal, sosyal ve uyumsal beceriler bakımından sınırlılıkları sebebiyle Türkçe ve matematik gibi akademik becerilerde, iş, günlük yaşam becerilerini edinmede destek eğitim ve diğer özel eğitim hizmetlerine “yoğun” bir şekilde ihtiyaç duyan bireylerdir.
- Ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler: Zihinsel işlevleri, kavramsal, sosyal, uyumsal beceriler ve öz bakım ihtiyacına yönelik becerilerindeki yetersizlikler sebebiyle ömür boyu sürecek, yoğun destek ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyan bireylerdir.
- Çok ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler: Zihinsel işlevlerdeki yetersizliğin yanında temel akademik beceriler, öz bakım ve günlük yaşam becerilerini edinemeyen, yaşam boyu gözetim ve bakıma gereksinim duyan bireylerdir.
- Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler:
 - Hafif düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan bireyler: Sözel iletişim, sözel olmayan iletişim, ilgi, sosyal etkileşim ve etkinliklerinde hafif seviyede sınırlılığından kaynaklı olarak destek eğitim ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyan bireylerdir.
 - Orta düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan bireyler: Sözel iletişim, sözel olmayan iletişim, ilgi, sosyal etkileşim ve etkinliklerde sınırlılıkları sebebiyle destek eğitim ve özel eğitim hizmetlerine yoğun şekilde gereksinim duyan bireylerdir.
 - Ağır düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan bireyler: Sözel iletişim, sözel olmayan iletişim, ilgi, sosyal etkileşim ve etkinliklerde sınırlılıklarından kaynaklı olarak yoğun destek eğitim ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyan bireylerdir.
- Görme yetersizliği olan bireyler: Görme gücünün bir bölümünün ya da tamamının kaybedilmesinden kaynaklı olarak destek eğitim ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyan bireylerdir.
- İşitme yetersizliği olan bireyler: İşitme gücünün bir bölümünün ya da tamamının kaybedilmesinden kaynaklı olarak destek eğitim ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyan bireylerdir.

- Ortopedik/bedensel yetersizliği olan bireyler: İskelet, kas ve sinir sistemindeki hasarlar ya da bozukluklar nedeniyle destek eğitim ve özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyan bireylerdir.
- Özel yetenekli bireyler: Akranlarına göre daha çabuk öğrenen, yaratıcı, sanatsal yeteneklere sahip, liderliğe ilişkin kapasitede ileride olan, akademik yeteneklere sahip, soyut düşünceleri kavrayabilen, ilgi alanları doğrultusunda bağımsız hareket etmeyi tercih eden ve yüksek seviyede performans gösteren bireylerdir.

2.1.4. Özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamı

Özel eğitim, özel gereksinimli bireylerin sosyal ve fiziksel çevresinden imkanlar dahilinde ayrılmadığı bir ortamda yürütülür. Bireyin toplum ile etkileşimi ve uyum sağlamasını içerecek şekilde planlanarak yürütülmesi esastır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bu ortam her birey için farklı olabilmektedir. Bir öğrenci için kaynaştırma öğrencisi olarak genel eğitim sınıfında eğitim görmesi performansını en iyi şekilde göstermesini sağlarken farklı bir öğrenci ayrı özel eğitim okulunda performansını en iyi şekilde gösterebilir. Ülkemizde yetersizlik türleri baz alınarak 4 farklı türde okul açılmıştır; işitme yetersizliği, görme yetersizliği, zihin yetersizliği ve bedensel yetersizliği olan bireyler için açılmış olan okullarda özel eğitim gereksinimleri karşılanmaktadır. Özel eğitim okullarına devam eden öğrenci sayısı, cinsiyeti, öğretmen ve okul sayıları tablo 2.1.'de verilmiştir:

Tablo 2.1. 2020 yılı özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğüne bağlı özel eğitim okul, kurum, öğrenci ve öğretmen sayıları

| Kurum Türü | Kurum Sayısı | Öğrenci Sayısı | | | Toplam | % | Öğretmen Sayısı |
|--|--------------|----------------|--------------|-------|--------|-----|-----------------|
| | | Erkek (%) | Kız (%) | | | | |
| Okul Öncesi (Ana Sınıfı Dâhil) | 110 | 2.593 (64,4) | 1.428 (33,6) | 4.021 | 3,4 | 963 | |
| İlkokul (Görme Engelliler) | 18 | 287 (57,9) | 208 (42,1) | 495 | 0,4 | 184 | |
| İlkokul (Hafif Düzey Zihinsel Engelliler) | 33 | 514 (66,2) | 262 (33,68) | 776 | 0,6 | 234 | |
| İlkokul (İşitme Engelliler) | 31 | 420 (59) | 288 (41) | 708 | 0,6 | 202 | |
| İlkokul (Bedensel Engelliler) | 2 | 141 (56,8) | 107 (43,2) | 248 | 0,2 | 33 | |
| Ortaokul (Görme Engelliler) | 18 | 381 (58,8) | 267 (41,2) | 648 | 0,5 | 235 | |
| Ortaokul (Hafif Düzey Zihinsel Engelliler) | 39 | 868 (62,7) | 517 (37,3) | 1.385 | 1,1 | 506 | |

Tablo 2.1. (Devam) 2020 yılı özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğüne bağlı özel eğitim okul, kurum, öğrenci ve öğretmen sayıları

| | | | | | | |
|---|--------------|----------------------|----------------------|----------------|------|---------------|
| Ortaokul (İşitme Engelliler) | 31 | 604 (59,8) | 406 (40,2) | 1.010 | 0,8 | 394 |
| Ortaokul (Bedensel Engelliler) | 2 | 123 (53,7) | 106 (46,3) | 229 | 0,1 | 47 |
| Meslek Lisesi (İşitme Engelliler) | 20 | 876 (62,2) | 532 (37,8) | 1408 | 1,1 | 349 |
| Meslek Lisesi (Bedensel Engelliler) | 1 | 84 (56,8) | 64 (43,2) | 148 | 0,1 | 18 |
| Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. Kademe) | 347 | 7.021 (66,2) | 3.583 (33,8) | 10.604 | 9,0 | 2.891 |
| Özel Eğitim Uygulama Okulu (II. Kademe) | 347 | 5.843 (63,3) | 3.585 (36,7) | 9.228 | 7,8 | 3.172 |
| Özel Eğitim Okulu (III. Kademe) | 285 | 7.700 (64,8) | 4.182 (35,2) | 11.882 | 10,1 | 3.666 |
| Özel Eğitim Meslek Okulu (Görme Engelliler) | 2 | 23 (74,2) | 8 (25,8) | 31 | 0,02 | 15 |
| Özel Eğitim Meslek Okulu (Zihinsel Engelliler) | 182 | 7.929 (63,9) | 4.473 (36,1) | 12.402 | 10,5 | 2.522 |
| Rehberlik ve Araştırma Merkezi | 252 | 0 | 0 | 0 | | 3.701 |
| Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) | 185 | 31.027 (50) | 30.982 | 62.009 | 52,7 | 2.543 |
| Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi Ortaokulu | 1 | 86 (58,5) | 61 (41,5) | 147 | 0,1 | 25 |
| Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi Lisesi | 1 | 82 (60,3) | 54 (39,7) | 136 | 0,1 | 35 |
| TOPLAM | 1.907 | 66.601 (56,7) | 50.913 (43,3) | 117.514 | | 21.765 |

Özel gereksinimli bireyler için açılan okul sayısı ve okullarda görevli öğretmen sayısı yıllara göre artma eğilimi göstermektedir. Bu artışın 2016-2020 yılları arasında olan kısmını okula devam eden öğrenci sayısı bazında tablo 2.2.'de kademelere göre gösterilmektedir.

Tablo 2.2. Türkiye'de yıllara göre özel eğitim okullarına devam eden öğrenci sayısı

| Öğretim Kademesi | Yıl | | | | |
|------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
| İlkokul | 10.141 | 11.152 | 11.539 | 12.044 | 12.831 |
| Ortaokul | 11.125 | 11.738 | 11.790 | 13.226 | 12.500 |
| Ortaöğretim | 26.809 | 24.778 | 25.402 | 25.937 | 25.831 |
| Toplam | 48.075 | 47.668 | 48.731 | 51.207 | 51.202 |

Yıllara göre artma eğiliminin öğretmen sayısındaki yansımalarına tablo 2.3'te yer verilmiştir.

Tablo 2.3. *Türkiye’de yıllara göre özel eğitim okullarında çalışan öğretmen sayısı*

| Öğretim Kademesi | Yıl | | | | |
|------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
| İlkokul | 2.762 | 2.722 | 2.700 | 3.336 | 3.544 |
| Ortaokul | 3.465 | 3.025 | 3.386 | 4.113 | 4.384 |
| Ortaöğretim | 4.738 | 4.959 | 5.426 | 6.234 | 6.582 |
| Toplam | 10.965 | 10.706 | 11.512 | 13.683 | 14.510 |

2.2. Psikolojik İyi Oluş

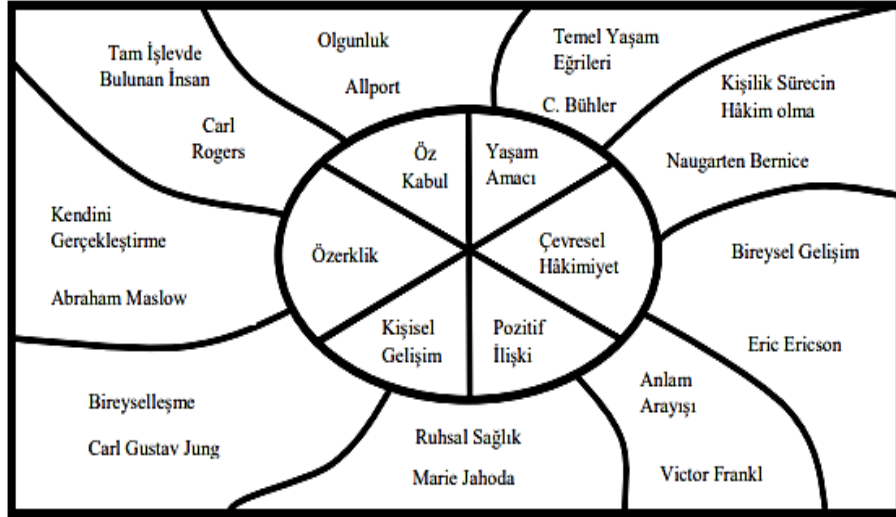
Psikoloji alanında, psikolojik iyi oluş kavramına ilk olarak Bradburn (1969) tarafından değinilmiştir. Bradburn psikolojik iyi oluşu açıklarken Aristoteles’in ödomoni kavramına karşılık olarak mutluluğu işaret etmiştir. Psikolojik iyi oluş kavramına ait ilk düşünceleri Aristoteles’e dayandırmaktadır (Ryff, 1989). Ödomoni kavramı ise akılcı ve ölçülü bir şekilde yaşayan ve kendi potansiyelleri çerçevesinde kendilerinden olabilecek en iyiyi ortaya çıkarmaya çalışan bireylerin kişilik yapısını ifade etmektedir (Ryan vd., 2008). Aristo’ya göre bireylerin yaşamlarındaki asıl amaç, potansiyellerinin farkında olmalarıdır. Bireyler ancak potansiyellerini fark etmeleri halinde en üstün erdem olan mutluluğa ulaşabilirler (Getir, 2015). Bradburn’e göre psikolojik iyi oluş bir süreç değildir ve psikolojik iyi oluşun sağlanması için temel şart pozitif ve negatif duyguların dengeli ve uyum içerisinde olması gerekmektedir. Bireyde psikolojik iyi oluş düzeyinin yüksek algılanması için pozitif hislerin negatif hislerden daha fazla olması gerekir (Bradburn, 1969). Ryff ve Singer’a (2006) göre ise Aristoteles mutluluğun öznel yapısı ile ilgilenmemektedir, aksine Aristoteles ödomoni kavramı ile insan yaşamının üstün iyilik hali olan kendini gerçekleştirme görevini kastettiğini ileri sürmüşlerdir, Bradburn’e göre psikolojik iyi olma kavramı bireyin genel hayatındaki bireysel mutluluk durumu şeklindedir, Bradburn’un psikolojik iyi olma kavramı daha sonra öznel iyi oluş kavramı olarak kullanılmıştır (Hamurcu, 2011).

Carol Ryff psikolojik iyi oluş kavramını bugün kullanılan anlam ile ilk kez açıklamıştır. Ryff, Bradburn'un psikolojik iyi oluş kavramına dair tanımını psikolojinin pozitif işlevi bakımından yetersiz bulmuştur, tanımda pozitif şekilde işlevde bulunma bakış açısını göz ardı etmektedir ve psikoloji iyi oluş yaşam doyumu ve mutlu olma halinden daha farklı bir anlam ifade etmektedir (Ryff, 1989). Ryff'a göre psikolojik iyi oluş kendini iyi hissetmekten öte, bireyin potansiyelinin farkında olması, bu potansiyeli geliştirmek için çaba sarf etmesi ve işlevsel açıdan tam olarak fonksiyonda bulunmasını içermelidir (Ryff ve Singer, 1996).

Bireyin psikolojik iyi oluşu, öznel iyi oluş kavramının aksine bireyin kendi standartları çerçevesinde değil, standart sağlıklı davranış ölçütlerine göre belirlenmelidir. Psikolojik iyi oluş bireyin hayatında belirli amaçları olması, canlılık oluşturması, tam potansiyelde bulunması ve kendini gerçekleştirme ile ilgilenmektedir (Ryff, 1995). İyi olma kavramı asıl olarak bireyin gerçek benlik özelliklerini kabul etme ve bu özellikler ile uyum içerisinde yaşam sürme yeteneğini içerdiği varsayılmaktadır (Ryan ve Deci, 2001). Hamurcu (2011) tarafından psikolojik iyi oluş, bireyin hayatındaki amaçlar doğrultusunda hayat felsefelerini oluşturmaları ve hayatlarındaki önemli kararları alabilmelerini karşılayan fonksiyonel bir kavram olarak tanımlanmıştır. Psikolojik iyi oluş asıl olarak bireyin yaşamındaki karşılaştığı varoluşsal problemleri idare edebilme yeteneğidir, bu yetenek hayatta değerli hedefleri olma, kendini geliştirme çabasında bulunma, sosyallik ve çevre ile ilişkilerde doyum sağlama becerilerini taşımayı içermektedir (Keyes vd., 2002). Psikolojik iyi oluş kavramının içerdiği bu özellikler kültürden kültüre değişmemektedir ve dünyadaki insanlar için geçerlidir, bireysel farklılıklar sadece bu özelliklerin bireyler için ne anlam ifade ettiği noktasında oluşmaktadır (Ryff ve Singer, 1996).

Ryff (1989) psikolojik işlevsellik ile ilgili bilgileri klinik, varoluşsal, gelişimsel ve hümanist alt alanlardan toplayarak çok boyutlu psikolojik oluş modeli ortaya çıkarmıştır. Ortaya konulan bu kavramlar tam olarak işlevde bulunmanın, bireyselleşmenin ve en iyi şekilde gelişmeyi içeren temalardan meydana gelmektedir (Ryff, 2014). Aşağıdaki şekil 2.1.'de yer alan görsel bu bilgilerin toplanması ile oluşturulmuştur. Şeklin merkezini sağlıklı bir şekilde üst düzey işlevde bulunmayı temsil eden psikolojik iyi oluşun altı alt boyutu bulunmaktadır. Alt boyutların çevresinde de çeşitli psikoloji alanlarından yararlanarak oluşturulan kavramsal çerçeveye yer verilmiştir. Bu şekil altı alt boyutun ortaya çıkarken nasıl geliştirildiği ile ilgili bilgi içermektedir (Ryff ve Singer, 2008).

Psikolojinin alt alanlarında olumlu işlevde bulunma ve iyi oluşa dair birçok açıklama vardır ve bunların tamamı incelendiğinde kafa karışıklığına sebep olabilmektedir. Bu sebeple bu model oluşturulurken temel amaç, psikolojik olarak sağlıklı olmanın anlamına dair bahsedilen kuramlar ışığında oluşturulmuş boyutlara dayanan deneysel yaklaşım ile bir değerlendirme aracı ortaya koyulmuştur (Ryff ve Singer, 2006).



Şekil 2.1. Ryff'in psikolojik oluş modelinin alt boyutları ve kuramsal temelleri (Ryff ve Singer, 2006)

2.2.1. Psikolojik iyi oluş modelinin kuramsal temelleri

Ryff (1989) iyi olma kavramının ilk kez ortaya atılmasını Aristoteles'in kendini gerçekleştirme kavramına dayandırmaktadır. Ryff ve Singer (2006) kendini gerçekleştirme kavramının temel yapısını açıklamak amacıyla gelişim psikolojisinden yararlandıklarını söylemektedirler. Bireylerin yaşamın farklı dönemlerindeki görevlerini ve karşılıklarına çıkan zorlukları tanımlamak amacıyla Erikson'un bireysel gelişim kuramı, Bühler tarafından geliştirilen temel yaşam eğrileri ve Neugarten'in kişilik sürecine hâkim olma kavramlarından faydalanılmıştır. Güçlüklerle dolu ve anlamsız gibi görünen yaşam içerisinde anlamın ve amacın nasıl bulunabileceğini tanımlamak amacıyla varoluşçu ve hümanist yaklaşımlardan Maslow'un kendini gerçekleştirme, Frankl'in anlam arayışı ve Rogers'ın tam işlevde bulunan insan ve Allport'un olgunluk kavramlarından faydalanılmıştır. Sağlıklı bireyin özelliklerini klinik olarak tanımlamak için Jahoda'nın ruhsal sağlık ve Jung'un bireyselleşme kavramlarından faydalanılmıştır.

Erikson psikososyal gelişimi yaşam boyu süren sekiz evrede incelemiştir. Erikson'a göre psikolojik sağlıklı olmak hali bireyin her bir evrede karşılaştığı krizler ile başa çıkma

yeti ve bir sonraki evreye olumlu şekilde geçmesi ile ilişkili bir kavramdır (Ewen, 2003). Erikson'a göre sağlıklı bireyler kendisi ve çevresine ait bilgileri gerçekçi olarak algılayan, çevresine hâkim olabilen ve kişisel olarak bütünlük sağlamış kişilerdir (Corey, 2005).

Neugarten'e (1979) göre bireyler yaşamlarını "normal beklenen yaşam döngüsü" çerçevesinde yaşamaktadır ve yaşamdaki olayların belirli zamanlarda gerçekleşmesi beklentisi vardır. Bu durumu "sosyal saat" olarak tanımlamaktadır, bireyler bu süreçte kariyer sahibi olmak, evlenmek, ebeveyn olmak gibi görevleri beklenen zamanlarda gerçekleştirmelidirler. Bireyin görevlerinin zamanında gerçekleşmiş olması ya da olmaması öz-değerlendirme yaparken temeli oluşturmaktadır. Eğer toplumun beklediği zaman içerisinde gerçekleşmeyen bir gelişim söz konusu ise birey sağlıklı olmaktan uzaklaşıp kriz durumu ortaya çıkmaktadır ve sonucunda başarısızlık hissi beraberinde kaygı ve stres oluşmaktadır. Neugarten (1979) psikolojik olarak sağlıklı olmayı "yaşıma göre nasılım?" sorusuna verilen cevaba göre değerlendirmektedir.

Bühler'e (1957) göre insanlarda 4 ana eğilim bulunmaktadır. Bunlar: Çevreye uyma, doyum ihtiyacı, iç dünyayı düzenleme ve yaratıcı ilerleme eğilimidir. Bühler bu 4 ana eğilimi kontrol eden asıl etkeni ise kendini gerçekleştirme arzusu olarak tanımlamıştır (Leontiev ve Sokolova, 2010). Bühler'in kuramına göre yaşamdaki nihai amaç kişisel bütünlüğe ulaşmaktır ve bu amaca ulaşmak bireylerin yaşam amaçlarını gerçekleştirmesine bağlıdır. Bühler'e göre birey zorlukların üstesinden gelmek, başarılı olmak ve kapasitesini ortaya koymak için bu temel eğilimlerin dengesini sağlamaya yönelik çaba göstermelidir (Bühler, 1971).

Maslow'a (2001) göre psikolojik bakımdan iyi olan bireyler, yaşamları devam ederken giderilmesi gereken fizyolojik, güvenlik, sevmeye ve sevilmeye, saygınlık ihtiyaçlarını gidererek kendini gerçekleştirme amacına yönelik ilerlemektedir. Kendini gerçekleştirme ise bireyin zirve deneyimler yaşaması ve tam fonksiyonda bulunmasına karşılık gelmektedir ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı yaşam boyunca devam etmektedir (Corey, 2005). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisinin son basamağı olan kendini gerçekleştirmeye ek olarak "kendini aşma" ihtiyacı da eklemiştir. Kendini gerçekleştirme yolunda ilerleyen bireylerin kendini aşıp daha büyük olana hizmet vermeleri gerektiğini ifade etmiştir (Koltko-Rivera, 2006).

Allport'a (1966) göre bireyin psikolojik sağlıklı olmasında "olgunlaşma" en büyük göstergedir. Olgunluk geçmişe bağlı olmayan ve benliğin en üst düzeyde kullanılması olarak ifade edilmektedir. Olgun bireyler davranışta bulunurken bilinçli hareket

etmektedir ve özerkliğe sahiptirler (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2014). Ayrıca olgun bireyler kişilik özellikleri olarak sevgi dolu, merhametli, gerçekçi, iç görüye sahip ve kendini kabul eden bireylerdir (Ewen, 2003).

Frankl'a (2009) göre bireyin psikolojik iyi oluşunda en temel motivasyonun anlam arayışıdır. Bu motivasyon sayesinde bireyler yaşamlarını anlamlandırmalarını sağlayan bir yaşam amacına sahip olmaktadır. Bireyin yaşamındaki anlam yokluğu "anlamsızlık" olarak tanımlanmıştır ve anlamsızlık ruh sağlığı problemlerinin temelini oluşturmaktadır.

Rogers'a göre psikolojik iyi olma bireyin tam işlevde bulunması anlamı taşımaktadır. Tam işlevde bulunan bireyler yaşamlarından daha fazla doyum alma amacına hizmet edecek etkenleri fark etmelerini sağlayan organizmik değerlendirme gücüne sahiptirler (Seligman, 2007). Tam işlevde bulunan bireyler çevresinden bağımsız olarak kendi duygu, düşünce ve isteklerini ışığında değerlendirme yapan, özgüvenli, yaratıcı ve gelişimlerini devam ettiren bireylerdir (Schultz ve Schultz, 2020).

Jahoda'ya (1958) göre bireylerin psikolojik sağlıklı olma durumu hastalığın olmadığı anlamına gelmemektedir. Jahoda psikolojik sağlıklı olmayı altı ana başlıkta incelemiştir; benlik (bireyin kendine karşı tutumları), kendini gerçekleştirme (kendini gerçekleştirme amacına hizmet eden eylemler), özerklik (çevreden bağımsızlık), gerçeklik algısı (çevresini nasıl gördüğü), çevresel ustalık (yaşamına hâkim olma), bütünleşme (işlevleri ile kişilik özelliklerini birleştirme). Jahoda'ya göre sağlıklı bireyler çevresinin istek ve dayatmalarından bağımsız olarak bu altı ana başlığı kullanarak kendi ayakları üzerinde durmaktadırlar.

Jung'a göre psikolojik iyi olma bireyin "bireyselleşme ve bütünleşme süreçlerini" içermektedir. Bireyselleşme, kişilik boyutlarının bilinçlenmesidir. Bireyin bütün bir insan olması ve kendilerinde bulunan olumlu ve olumsuz diğer bir deyişle bastırılmış ve dışlanmış bütün özellikleri kabul etmeleri anlamı taşımaktadır (Corey, 2005). Bireyin kendini tanıması ve tamamlaması yoluyla ancak yaşamdaki kendilerine sunulan görevleri gerçekleştirebilmesi mümkündür, böylece bireyler psikolojik olarak sağlıklı olabilmektedirler (Schultz ve Schultz, 2020).

Carol Ryff (1989) psikolojik sağlıklı olma ile ilgili kavramları bütünleştirerek çok boyutlu psikolojik iyi olma modelini ortaya çıkarmıştır.

2.2.2. Ryff'in çok boyutlu psikolojik iyi oluş modelinin alt boyutları

Ryff tarafından oluşturulan psikolojik iyi olma modeli: kendini kabul, kişisel gelişim, yaşam amacı, özerklik, çevresel ustalık, başkaları ile olumlu ilişkiler alt boyutlarını içermektedir.

Bireyin psikolojik işlevde bulunmasının, kendini gerçekleştirmesinin ve olgunlaşmasının temeli kendini kabuldür. Ryff tarafından çok boyutlu modelin merkezine yerleştirilmiştir (Ryff, 1989). Kendini kabul etme bireyin olumlu ve olumsuz olan yanlarının farkında olması ve tüm bu özellikleri ile kendini kabul etmesini içermektedir (Ryff ve Singer, 2006). Birey olarak kendini kabul edenler benlik algıları ve geçmiş deneyimlerine dair pozitif duygulara sahiptirler (Ryff, 1995). Bireylerin kendilerinin bilincinde olmaları ile olumlu ve olumsuz yönlerini fark etmeleri psikolojik iyi oluşlarına dair bilgi vermektedir (Hamurcu, 2011). Kendini kabul kavramının kuramsal temelleri Allport'un olgunlaşma modeli, Rogers'ın tam fonksiyonda bulunan birey anlayışı ve Maslow'un kendini gerçekleştirme modelinden oluşmaktadır. Bireyler kendilerini kabul ettikten sonra özsaygıya sahip olurlar bu da Jahoda'nın ruhsal sağlığının temelini almaktadır. Jung ise olumlu ve olumsuz yönlerin kabulünün bireyselleşmeye katkısına dikkat çekmektedir (Ryff ve Singer, 2008).

Kişisel gelişim, bireyin devam eden büyüme ve gelişme hissidir (Ryff ve Keyes, 1995). Kişisel gelişim, psikolojik iyi oluşun boyutları içerisinde kendini gerçekleştirmek ile ilgili olduğu için Aristoteles'in ödomani kavramına karşılık en ilişkili kavramdır (Ryff ve Singer, 2008). Psikolojik açıdan tam işlevde bulunan bireyler var olan özellikleri ile yetinmeyerek kendilerini geliştirmek ve değiştirmek için çaba sarf ederler (Ryff, 1989). Bu kişiler yeni deneyimlerden korkmazlar, durgun ve sorunsuz bir düzen yerine sürekli kendini geliştirme isteği taşırlar (Ryff ve Singer, 1996). Maslow'a (2001) göre bireylerin hayatlarındaki üst düzey amacı potansiyelinin farkında olması ve kendini gerçekleştirmesidir. Jahoda ise psikolojik olarak sağlıklı bireyin kriterinden biri olarak kendini gerçekleştirme duygusuna sahip olmanın önemine vurgu yapmıştır (Ryff ve Singer, 2006). Rogers, tam işlevde bulunan bireyin problemlere çözüm odaklı yaklaştığına, sürekli ilerleme ve gelişme halinde olduğuna ve yeni tecrübelerle açık olduğunu belirtmiştir (Ewen, 2003).

Yaşam amacı, Ryff'a (1989) göre bireyin hayatında bir amacı olması ve hayatına amaç doğrultusunda yön vermesini kapsamaktadır bu durum psikolojik bakımdan sağlıklı olmanın göstergelerindedir. Yaşamında bir amaca sahip olan bireyler geçmişte

yaşadıklarının ve şu an yaşadıklarının bir anlamı olduğunun farkındadır, ulaşmak istedikleri hedefler vardır ve hayatlarına amaç veren inançlara sahiptirler (Ryff, 1995). Yaşam amacı diğer boyutlara kıyasla daha varoluşsal bir yapıdadır ve Frankl'ın yaşam anlamı kavramı temeline dayanmaktadır (Ryff ve Singer, 2008). Rogers işlevselliği yüksek olan bireyin varoluşsal bir anlayış ile yaşamındaki tüm zamanları dolu dolu yaşamak istediklerini belirtmektedir (Corey, 2005). Allport'un olgunluk kavramının içerisinde bireyin hayatındaki hedefine dair net düşünceleri olduğu, bu düşüncelerin yönelme ve amaca yönelik hareket etmeye katkı sağladığına değinilmiştir (Ryff, 2018). Jahoda hayatta amaca ve anlama sahip olmanın psikolojik sağlık ile ilişkili olduğu, eğer hayatta bir amaç yok ise bireyin sosyal ve kişisel açıdan boşlukta olacağını söylemiştir. Gelişim kuramcıları ise hayattaki amaçların, yaşam dönemlerine göre değişebileceğini söylemişlerdir (Ryff ve Singer, 2008).

Başkaları ile olumlu ilişkiler, diğerleri ile güvenilir ve açık ilişki kurma ile sevgi ve empati içeren duygular olarak tanımlanmıştır. Diğer bir ifadeyle bireyin çevresi ile kaliteli ilişkilere sahip olmasıdır (Ryff ve Keyes, 1995). Başkaları ile olumlu ilişkiler geliştiren insanlar, onların sağlık ve refahı ile ilgilenmekte ve insan ilişkilerinin doğasında bulunun karşılıklı etkileşimi kavramaktadır (Ryff, 1995). Bireylerin ilişki kurarken kendileri ile karşılıklarındaki de beklentilerini hesap etmeleri, önem vermeleri, çevresine duygularını yansıtmaları bireyin daha olumlu duygular ve yaşantı geliştirmesine fayda sağlamaktadır (Akın, 2015). Böylece birey hem psikolojik hem de fizyolojik sağlık bakımından pozitif yönde etkilenmektedir (Malkoç ve Yalçın, 2015). Başkaları ile olumlu ilişkiler alt boyutu Jahoda'nın psikolojik sağlık kriterlerinden başkalarını sevme kapasitesi ile ilişkilidir ve psikolojik sağlıklı bireyde aranan özelliklerdendir (Ryff, 2018). Allport'a göre olgunlaşmış kişilerin, Maslow'a göre ise kendini gerçekleştirmekte olan bireylerin davranışları arasında çevresi ile olumlu ilişkiler kurmak yer almaktadır, Rogers'ın kuramında yer alan empati ile ilişkilidir (Ryff ve Singer, 2008). Erikson'a göre başkaları ile yakınlığın yanında diğerlerine rehber olma ve üretken olma (yönlendirme) isteği de yer almaktadır (Ryff, 2018).

Çevresel ustalık, bireyin hayatına ve şartlarına uygun çevre seçme ve yaratma becerisidir (Ryff, 1989). Diğer bir ifadeyle çevresel hâkimiyet, bireyin özgür bir şekilde kendilerine uygun arkadaş seçme ve çevre oluşturma kabiliyetidir. Çevresel hâkimiyeti yüksek olan kişiler olanaklarını verimli yöntemlerle kullanabilir, değerleri ile gereksinimlerine uyumlu unsurları seçer ve çevrelerindeki karmaşık durumları kontrol

edebilirler (Ryff, 1995). Allport psikolojik bakımdan sağlıklı bir bireyin çevresinde kendini ifade etmesinin ve ortaya koymasının önemli olduğuna değinmiştir (Ryff ve Singer, 2008). Jahoda bireyin öngördüğü ihtiyaçlarına uyan ortamları seçme ve oluşturma kabiliyetine sahip olmayı ve iç ile dış dünyanın uyumu kavramlarına değinmiştir, Ryff modeli oluştururken bu kavramları çevresel ustalık ile ilişkilendirmiştir (Ryff, 2018). Gelişim kuramcıları bireyin özellikle yaşamın ortasına geldiğinde çevresindeki karmaşayı düzenlediğini, kontrol altına alabildiğini ve gerekli durumlarda değişikliğe gidebildiğine değinmişlerdir (Ryff ve Singer, 2008).

Özerklik, bireyin çevresinden gelen etkilere ve baskılara rağmen, düşünce ve davranışlarını kendi iradesiyle, kendi standartları ve değerlerine göre sergilemesine denilmektedir (Ryff ve Keyes, 1995). Diğer bir ifadeyle özerk olmak davranışların içsel kontrol mekanizması aracılığı ile gerçekleştirilmesidir (Ryff ve Singer, 1996). Özerk olarak tutum geliştiren ve davranışta bulunan birey kararlarını kendi verme becerisine sahiptir ve çevresinden onaylanma gereksinimi duymaz (Özen, 2010). Maslow'a göre özerk olmak bireyin çevresinden gelen baslıklara karşı yani kültürleşmeye karşı durarak kendini gerçekleştirme yolunda ilerleme kaydetme yeteneğidir. Rogers'a göre birey özerk olmak için ancak çevreden onay alma gereksinimi duymadan kendi değerlendirme süreçleri ışığında karar verdiğinde gerçekleşmektedir (Ryff ve Singer, 1996). Jung toplumun kolektif inançlarından ve toplumsal yasalardan kurtularak özerkliğe erişileceğini söylemiştir (Ryff, 1989). Gelişim kuramcılarına göre ise yaşamın ilerleyen zamanlarında insanlar toplumsal normlardan kurtularak kendi içlerine dönmektedirler (Ryff, 2018).

Psikolojik iyi oluş modeli alt boyutları incelendiğinde, bireyin pozitif sağlık için çaba sarf ederken karşısına çıkan zorluklara da yer vermektedir (Ryff, 1989). Bir başka deyişle birey kendi sınırlarının farkında olarak kendini iyi hissetmek için çabalamaktadır. İnsanlar ile olumlu ilişkiler kurarken, çevresini ihtiyaçlarına uygun şekilde yönlendirmektedir ve özerkliğini sürdürmeye çalışmaktadır. Bu amaçlar içerisinde karşısına çıkan zorluklarda anlam bulmaya ve kendi yeteneğinden en iyiyi ortaya çıkarmak için uğraşmaktadır (Keyes vd., 2002).

2.2.3. Psikolojik iyi oluş ve okul ilişkisi

Öğretmenlik mesleği doğası gereği sürekli etkileşim ve iletişim içerisinde olmayı gerektiren stresli bir meslektir. Öğretmenin, öğrencilerinin eğitim ve öğretime dair gereksinimlerini karşılamak amacıyla meslektaşları ile iş birliği yapması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin yeniliklere açık, kendini geliştiren ve stres ile baş etme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu nedenlerden ötürü öğretmenlerin psikolojik olarak iyi olma düzeylerinin yüksek olması gerekir (Terzi ve Tezci, 2007; Temizkan, 2008; İkiz ve Asıcı, 2017; İkiz vd., 2018). Öğretmenlerin psikolojik iyi olma seviyesi, öğrencilerinin okul başarısı, eğitim ve öğretimin üzerinde etkilidir (Ateş 2016; Jennings, 2014). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşu, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve sınıf yönetimi becerileri konusunda yordayıcı bir faktördür. Psikolojik sağlık bakımından iyi oluş düzeyi düşük olan öğretmenlerin öğrencileri ile daha fazla problem yaşadığı görülmüştür (Jennings, 2014).

2.3. İş Doyumu

İş doyumu kavramı Elton Mayo'nun 1930'lu yıllarda yaptığı Hawthorne deneylerindeki incelemelerine konu olmuştur. İş örgütlerinin arasında olan rekabetlerde üstün duruma gelebilmesi için mevcut kaynaklar arasından en önemlisinin insan kaynağı olduğu düşüncesi öne çıkmıştır (Taş ve Önder, 2010). Locke (1979) iş doyumunu bireyin yapmakta olduğu işe dair değerlendirmesine göre haz veren ve olumlu hisler ortaya çıkaran bir yapıda görmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan anlaşılacağı gibi kişinin kendi algılayış biçimine göre yapılan bir değerlendirmeden bahsedilmektedir (Özkalp ve Kırel, 2016). Yalçın'a (2014) göre iş tatmini çalışanların yaptıkları işe karşı olumlu duygular hissetmesi ve bu olumlu hislerin çalışanlar üzerindeki etkileri şeklinde tanımlanmıştır. İş tatmini içerisinde hisler, değerler, fikirler, davranışsal eğilimler, öğretiler yer almaktadır. Eren'e (2001) göre ise iş doyumunu çalışmasından elde ettiği maddi getiri, çalışırken çevresindeki insanlara karşı duyduğu olumlu hisler ile yeni bir ürün ortaya koymanın verdiği mutluluk olarak tanımlamıştır. Eğinli'nin (2009) iş doyumunu tanımında insanın içsel motivasyonu haricinde çalışanın kendi, çalıştığı çevre ve yaptığı işin özellikleri gibi bileşenlerden etkilenerek ortaya çıkmakta olduğu söylenmiştir. Ada'ya (2016) göre çalışan ilgi ve yeteneklerine uygun olan bir işte çalışmıyorsa belirli bir zaman sonra bireyde rahatsızlık, mutsuzluk ve huzursuzluk ortaya çıkacaktır, çalışan eğer kendi yeteneklerinden daha azını gerektiren bir işte çalışıyor ise kendini önemsiz

hissetme, hayata bağlılığında düşme, bezginlik, gerilme ve çalıştığı işte doyumsuzluk ortaya çıkacaktır.

2.3.1. İş doyumunun üzerinde etkili olan faktörler

Çalışanların işlerinden elde ettikleri doyum üzerinde örgüt etkisinden söz edilebilir, bu örgüt etkisi çalışanın işinden elde ettiği kazanımları değerlendirirken diğer çalışanların düşüncelerinden etkilenmesidir. Örgüt etkisinin yanı sıra kazanç, görevde yükselme imkânı, yapılan işin kalitesi, övgü elde etme, çalışma şartları, iş yeri iklimi, çalışanların karakterleri de iş doyumunu etkilemektedir (Başaran, 2008). İş doyumunu artması ya da azalmasında kişisel ihtiyaçlar ve değerler ile etkili olan diğer etmenler çalışandan çalışana farklılaşabilmektedir, ayrıca etkili olan etmenlerin önem seviyesi de farklılaşmaktadır. Bu etmenler yaş, cinsiyet, deneyim, medeni hal, eğitim seviyesi, karakter, statü ve kültüre dayalı farklılaşmalardır (Luthans, 2010). Bu etmenler üzerinde kişinin karakter yapısı, bireysel ihtiyaçları ve çalışma örgütü etkili olmaktadır (Luthans, 2010).

2.3.1.1. İş doyumunu etkileyen bireysel faktörler

Bireyin kendi özelliklerinden kaynaklı olarak iş doyumunu üzerinde etkili olan unsurlar yaş, medeni hal, cinsiyet, statü, eğitim seviyesi, bilgi, beceri ve kabiliyettir. (Telman ve Ünsal, 2004).

Yaş, çalışanın tutum ve davranışlarını üzerinde yüksek bir etkiye sahiptir bu nedenle bireylerin yaptıkları işe dair düşünce ve davranış şekilleri yaşlarına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Eğinli, 2009). Ünsal ve Telman'a (2014) göre işe yeni başlayan çalışanların iş doyumunu seviyesi artan bir şekilde ilerlemektedir fakat zaman içerisinde yaşanan tekdüzelik sebebiyle çalışan kişiler bıkkın hissetme ve orta yaşlara geldiklerinde ise işten doyum düzeyleri alt seviyelere yaklaşabilmektedir. Çalışan bu durumun farkına varıp doyumsuzluğu aşmak amacıyla bu işi yapmak için gösterdiği mücadeleyi düşündüğünde ise iş doyumunda yükselme olabilmektedir.

Cinsiyet faktörünün etkisine bakıldığında çalışanların işe karşı davranışlarında ve iş ile alakalı platformun değerlendirilmesinde farklılıklara neden olabilmektedir. Diğer bir açıdan ise kadın ve erkek çalışanların çalışma şartlarının aynı olması durumunda iş doyumunu düzeyinde farklılaşma olmadığı gözlenmektedir (Eğinli, 2009). İnsanların içinde

yaşadıkları toplum yapısından kaynaklı olarak kadın ve erkekler farklı yetiştirilebilmekte, farklı rol ve sorumluluklar verilmekte ve davranış profillerini cinsiyete göre değiştirmeleri uygun görülmektedir. Böylece kadın ve erkekler işlerine karşı farklı bakış açıları ile bakmakta, farklı beklentiler geliştirmelerine ve farklı davranışsal tepkilerde bulunmalarına neden olabilmektedir (Akbulut, 2015).

Bilgi, beceri ve kabiliyet etkisi incelendiğinde çalışanların sahip oldukları yetenek, bilgi ve becerilerine uygun pozisyonlarda çalışmalarını iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan işin çalışanın bilgi ve beceri düzeyinden yüksek olması ya da tam tersi bilgi ve becerilerini kullanması imkânını gerektirmeyecek şekilde ise bireyin iş doyumunu düşük olacaktır (Telman ve Ünsal, 2004).

Statü, bireyin çalışma platformu içerisindeki konumu, mesleğinin saygınlığına uygun pozisyonda çalışmak çalışanın iş yerindeki ve hayatının kalan kısmını da etkileyen bir faktördür (Özaydın ve Özdemir, 2014). Birey çalışma ortamında belli bir statüye ulaşmak için çaba gösterebilir, pozisyonunda yükselmek saygı gerektirir ve yükselme beraberinde saygıyı da artırmaktadır. Bu artan saygı iş yerinde ve iş dışındaki çevresinde de görülmektedir (Eren, 2001).

Eğitim durumu, genel şekliyle yükseldikçe iş doyumunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir yani eğitim seviyesi yüksek kişilerin, düşük kişilere oranla iş doyumunu yükselmektedir. Bunun yanında ise kişiler eğer eğitim seviyelerine uygun olan bir pozisyonda çalışmıyorlar ise iş doyumları düşmektedir. Benzer bir durum olan eğitim seviyesinden yüksek bir pozisyonda çalışma durumunda ise yeterliklerinden kaynaklı olarak beklentileri karşılayamamakta ve sıkıntı ve stres ile karşılaşmaktadırlar böylece iş doyumları düşmektedir (Eğinli, 2009).

Medeni durum, bireyin aile yaşamından kazandığı doyum neticesinde iş yaşamına yansımalarından ve evlilik ile kişilerin yaptıkları işe dair beklentilerinin farklılaştırmasından kaynaklı olarak evli insanların bekar insanlara kıyasla daha fazla iş doyumunu sağladıkları ortaya çıkmıştır (Telman ve Ünsal, 2004). Bununla birlikte Şahin (2013) tarafından yapılan araştırmada bekarların, evli insanlara göre iş doyumunun daha fazla olduğu görülmüştür. Sebebinin ise evliliğin birey üzerine sorumluluk yüklemesi olduğu düşünülmektedir (Tutar, 2014).

2.3.1.2. İş doyumunu üzerinde etkili olan örgütsel faktörler

İş doyumunu üzerinde etkili olan bireyin kendisinden değil, çalıştığı örgütten kaynaklanan etmenler: yapılan işin özellikleri, kazanç, terfi imkanları, yönetici tutumları ve iş arkadaşları ile iletişimidir (Luthans, 2010).

Örgütsel faktörler arasında çalışanın doyumunu en çok etkileyen işin kendisidir, amaçları ve geleceği belirli olan işler insanlar arasında tercih sebebidir çünkü işin çerçevesinin belirgin olması çalışanların işlerini yaparken görev ve sorumluluklarını doğru bir şekilde algılamalarına sebep olur ve bu durum iş doyumunu artırır (Cherrington, 1994 akt. Çarıkçı, 2000). Çalışanların iş doyumunu işin kalitesine ve çalışanların bunu algılama biçimine bağlı olarak değişmektedir. Örneğin işin yapısının diğerlerinden farklı olması, eğlence içermesi çalışanın ilgi ve yetenekleri ile bağlantılı olarak iş doyumuna etki etmektedir. Bir diğer açıdan işin yalnız yapılabilmesi ya da esnek çalışma saatleri gibi uygulamalar, yaratıcılık içermesi de iş doyumuna etki etmektedir (İşcan ve Sayın, 2010). Luthans'a (1995) göre işin kendi doğal yapısı, bireyin işten sağladığı doyum üzerinde etkili olan en önemli değişkenlerdendir. Bazen çalışanlara sağlanan maddi kazanç ve pozisyonu yüksek olsa bile işin kendi yapısı çalışanın karakter yapısına ve hedeflerine uygun değilse iş doyumunu düşük olmaktadır (Tiffin ve McCormick, 1965 akt. Öztürk ve Güzelsoydan, 2001).

Çalışanların bir işe başlarken baktıkları net kısımlardan biri ücrettir. Çalışanların elde ettikleri yaşam kalitelerini belirlemektedir (Keser ve Güler, 2016). Çalışanların kazançları ekonomisini güçlendirir ve gelecekleri hakkında plan yapmalarına yardımcı olur. Kazancın yüksek olması durumunda bireyler kendilerini itibarlı ve güçlü otoriteye sahip hissederler (Sabuncuoğlu, 1987). Kazanca dair en önemli noktalardan biri ise hakkaniyetli bir dağılım yapılabildiği yapılmadığıdır. Bu açıdan çalışanlara yaptıkları iş karşılığında ödenen ücret ölçü ve kalite bakımından uygun olmalıdır, çalışana unvan, bireysel değer ve eğitim düzeyine uygun ücretler verilmelidir (Eren, 2001).

Terfi, çalışanların görevlerinde yükselmeleridir. Çalışanlar genel anlamda çalıştıkları iş alanında başarılı olmak ve mümkünse daha üst kademelere yükselmek istemektedirler. Üst kademeye yükselen bireyler daha yüksek ücretler alır, iş yerindeki pozisyonu olumlu yönde etkilenir, işine karşı çalışma hevesi ve sadakati artmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak iş yerlerinde terfi mekanizması kariyer basamaklarını net belirlemiyor ya da eşitlikçi bir ilerleme gözlenmiyorsa çalışanlar iş doyumunu açısından olumsuz etkilenmektedirler (Bozkurt ve Bozkurt, 2008). Görevinde yükselmek bireyi

emek vermeye ve çalışmaya güdülemektedir. Eğer çalışanın iş yerinde yükselme imkanı olmazsa ve sabit bir ücretle devam edeceğini hissetmesi durumu olursa işine karşı olumsuz tutumlar sergilemeye başlamakta ve iş doyumunu düşmektedir (Can, 2006).

İş arkadaşları ile iletişim kişinin günün önemli kısmını geçirdiği bir alanda çalışma arkadaşları ile etkileşimidir. Bu nedenle iş doyumunu için önemli bir faktördür, iş arkadaşları ile olumlu etkileşim iş doyumunu üzerinde de pozitif etkilidir (Keser ve Güler, 2016). İş yerinde olumlu bir iklim oluşturmak için çalışanlar güçlerini birleştirerek iş birliği yapmalıdır. Böylece istediklerine daha kolay ulaşmaları mümkündür (Aydın, 2000). İş yerinde liderlerin çalışanlara karşı yöneticilik tutumu da iş doyumunu etkilemektedir, yöneticiler adaletli ve uyumlu bir tutum sergilerlerse bu çalışanlarında başarısını, iş birliğini artırmakta ve iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedir (Şimşek vd., 2014).

Yönetici tutumu iş doyumunu etkileyen önemli bir faktördür, yöneticiler değişik nedenlerden dolayı iş doyumunu önemsemektedirler. Bazı idareciler iş doyumunun, iş verimi üzerinde direkt etkililiğine inanmaktadırlar, çalışanların huzurlu ve iş doyumunun yüksek olması durumunda ortaya çıkan işlerde hassas, yenilikçi, titiz olunacağına inanırlar. Bazı yöneticiler ise iş doyumunu çalışanların iş yerindeki devamsızlığa ve işi bırakmaya bahane olduğuna inanmaktadırlar (Çetinkanat, 2000). Yöneticilerin çalışanlar arasında hakkaniyetli bir tutum sergilemesi, hoşgörülü ve uygun bir iletişim kurması çalışanların iş doyumunu yükseltmektedir (Eğinli, 2009). Ayrıca çalışanlarda yönetime güven duyma için önemlidir çünkü yönetime karşı güven duyulmazsa çalışma şartlarının nasıl olduğu fark etmeksizin iş doyumunu düşebilmektedir (Erdil vd., 2011).

2.3.2. İş doyumunun önemi

İnsanlar yaşam sürecinde sürekli olarak kabiliyetlerini ortaya koymak istemektedirler, bu noktada yapılacak olan iş yaşamın dönüm noktasıdır. Çalışmayarak yeteneklerini ve içindeki gücü gösteremeyen bireyler psikolojik sağlık açısından olumsuz etkilenip, hayatlarından beklentileri düşmektedir. Bireylerin iş doyumunu mutluluk ve verimliliği etkilemektedir, iş doyumunu düşük bireyler düşük maneviyat ve düşük verimlilik göstermektedirler (Erdil ve Keskin, 2003). Birey yaptığı işten doyum sağlayarak huzurlu ve sadakatli olur, bu durum da verimliliği ve mutluluğu yükseltir (Erdoğan, 1996). Bireyler yaşamının büyük bir zamanını işte geçirmektedir mutlu ve huzurlu olabilmek

için iş doyumu sağlamaları gerekmektedir (Telman ve Ünsal, 2004). İş doyumu aynı zamanda hayata dair doyum ile bağlantılıdır, beden ve ruh sağlığında direkt etkili olduğu düşünülmektedir (Akçamete vd., 2001). İş doyumunun çalışanlar için öneminin yanında iş verenler açısından da önemine değinilmiştir. Çalışanları iş doyumu yükselerek olumsuz davranışların önüne geçilmiş ve vasıflı kişilerin örgütte devamlılığı artmış, performans yükselmeleri görülmesi ve verimliliğin yükselmesiyle ortaya çıkarılan işler kaliteli olmaktadır (Poyraz ve Kama, 2008).

2.3.3. Öğretmenlik mesleğinde iş doyumu

Hizmet sektöründe çalışan öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlaması oldukça önemlidir. Hizmet sektöründe hizmetten faydalanan bireylerin mutlu olması hizmeti sağlayanların mutluluğuna bağlıdır. Öğretmenlerin mesleklerine karşı olumsuz tutumları ve işlerinden doyum sağlamamaları bu hizmetten faydalananları olumsuz yönde etkilemektedir. Etkin ve verimi yüksek bir eğitim öğretim hizmetinin sağlanmasında öğretmenin iş doyumu sağlaması önemlidir. Öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlamaları sadece iş yerinde değil toplumsal hayatlarında, beden ve ruh sağlıklarında da etkilidir (Yılmaz ve Ceylan, 2011).

Öğretmenlerin iş doyumu ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda, tüm çalışma zamanlarını öğrenciler ile etkileşim ve iletişim içerisinde geçirmeyi hedefleyen öğretmenlerin üzerlerinde baskı ve stres hissettiği bu durum bilgi, kabiliyet, mesleklerindeki yetkinlik alanlarında öğretmenlerin kendini geliştirememesine ve yapmakta oldukları işin gerektirdiklerini karşılayamayarak işe karşı güdüleri azalıp sonuçta iş doyumsuzluğu oluşturmaktadır (Akçamete vd., 2001).

2.3.4. İş doyumunun kuramsal temelleri

Kapsam kuramları, çalışma ekibi içerisindeki çalışanları temele alarak, çalışanların davranışlarına yönelik olarak 2 ana soru sormaktadırlar. Bu iki soru “neden ve nasıl” sorularıdır. Kapsam kuramları çalışanların davranış profillerinde hangi güdülere bağlı olarak hareket ettikleri ve çalışanları çalışmaya yönlendiren etkenleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Kapsam kuramları çalışanların çalışma ortamındaki gereksinimlerini ne şekilde gidereceği ile de ilgilenmektedir (Baysal ve Tekarslan, 1996).

İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ile Maslow kişilerin ihtiyaçlarını 5 kategoride gruplamıştır. Fiziksel ihtiyaçlar, ihtiyaçlar hiyerarşisinde en alt basamağı oluşturan ihtiyaçlardır. Fizyolojik ihtiyaçlar yeme-içme, kazanç ve olumlu çalışma koşulları gibi temel dürtülere karşılık gelmektedir. İkinci basamakta bulunan güvenlik ihtiyacı çalışanın can güvenliğinin sağlanması, iş sağlığı gibi kavramlara karşılık gelmektedir. İhtiyaçlar hiyerarşisinde üçüncü basamakta sosyal ihtiyaçlar vardır. Sosyal ihtiyaçlara karşılık olarak çevresindeki insanlarla dostluk geliştirme, sosyal çevresi tarafından kabul edilme gibi ihtiyaçlar bulunmaktadır. Hiyerarşisinin dördüncü basamağında ise saygı görme ihtiyacı yer almaktadır. Bu ihtiyaca karşılık olarak birey çevresi tarafından güven duyulmak, saygı ve değer görmek istemektedir. İhtiyaçlar hiyerarşisinde en üst kısımda kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer almaktadır. Bireyin ihtiyacına karşılık ise bireyin hayatında hedefler koyması ve bu hedeflere ulaşması, bu kazanımlar sonucunda tatmin olması yer almaktadır (Dönmez, 2020). Maslow'a göre kişilerin tüm ihtiyaçları belirli bir düzen üzerinde ilerlemektedir. Bu düzeni ihtiyaçlar hiyerarşisi ile açıklamıştır. Birey ancak alt basamaktaki ihtiyaçları karşılayarak bir üst basamağa geçebilmektedir (Küçüközkan, 2015). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı esas alındığında bu beş basamaktaki ihtiyaçlar ne kadar karşılanıyorsa bireyinde çalışmaktan aldığı doyum o miktarda etkilenmektedir (Başaran, 2008).

Çift faktör kuramı, Herzberg tarafından geliştirilen iki yüz mühendis ve muhasebeci katılarak gerçekleştirilen bir araştırmaya dayanmaktadır. Herzberg araştırmasında katılımcılara “Kendinizi işinizi yaparken ne zaman en iyi ve ne zaman en berbat hissettiğinizi ayrıntılı bir şekilde açıklayınız” şekilde açık uçlu bir soru aracılığıyla aldığı cevapları iki ana gruba ayırmıştır. Motive edici faktörler, işin kendi yapısından kaynaklanmaktadır. Hijyen faktörleri ise iş ile ilgili olmakla birlikte işin dışından kalan faktörlerden oluşmaktadır. Bu kurama göre birinci grupta yer alan faktörler bireyin iş yeri ile bağına güçlendiren faktörlerdir. İkinci grupta yer alan hijyen faktörleri ise çalışanları olumsuz duygulara iten faktörlerdir (Yusoff, Kian ve İdris, 2013). Herzberg'in çift faktör kuramına göre hijyen faktörleri bireyde motivasyonu sağlamaktadır eğer yoksa çalışanların motive olması mümkün değildir. Kuramın isminin çift faktör kuramı olmasının da nedeni motivasyon ile hijyen faktörlerinin varlığı ve ilişkilerinin önemidir (Koçel, 2014). Herzberg'in geliştirdiği kurama göre iş verenler tarafından hijyen faktörlerinin karşılanması iş doyumunu direkt olarak artırmaz fakat bu faktörlerin yokluğu ya da eksik karşılanması durumunda iş doyumunu azaltmaktadır (Başaran, 2008).

Başarı gereksinimi kuramı, temel yaklaşımı bireylerin ihtiyaçlarının öğrenmeyle bağlantılı olduğu düşüncesidir. Bireyler sosyal birer varlık olarak toplum içerisinde yaşamlarını sürdürmektedir ve bu yaşam içerisinde belirli hedefleri bulunmaktadır. Bireyler bu hedeflere ulaşmak amacıyla rekabete girmektedirler. Bu rekabet ortamında ise başarının formülü öğrenmekten geçmektedir. Bireyler öğrenmeleri sonucunda ihtiyaçlarını belirlemektedir (Royle ve Hall, 2012). McClelland (1961) kuramı oluştururken bireylerin ihtiyaçlarını üç ana başlıkta sınıflandırmıştır. Bu ihtiyaçlardan birincisi ilişki kurma ihtiyacıdır. Bireyler sosyal ortamlarda toplumun diğer üyeleri ile ilişki içinde olmalıdır. İkinci ihtiyaç ise güç kazanma ihtiyacıdır, her toplum üyesi toplum içerisinde güç kazanmayı amaçlamaktadır. Üçüncü ihtiyaç ise başarılı olma ihtiyacıdır. Bireyler yaşadıkları toplum içerisinde başarılı olma ihtiyacı hissetmektedirler (Koçel, 2014). McClelland'ın (1961) ihtiyaçları sınıflandırma şekli incelendiğinde bu üç ihtiyacın birbiri arasında etkileşim içinde olduğu ve aynı zamanda da farklı düzeylerde de olsa iş doyumunu kavramı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle her ihtiyaç türü belirli oranda iş doyumunu sağlamaktadır. Bireyin başarılı olma ve güç ihtiyacını karşılaması için işinde başarılı olması gerekmektedir ve bunun içinde iş doyumunu sağlaması önemlidir. İş doyumunu sağlanmadığı durumda güç ve başarılı olma ihtiyacı olsa dahi çalışan iş yaşamında başarılı olmayabilmektedir (Harrell ve Stahl, 1984).

ERG kuramı, Alderfer (1969) tarafından geliştirilen kuramda kişilerin ihtiyaçları 3 ayrı başlıkta incelenmiştir. Bu ihtiyaçlar var hissetme ihtiyacı, aitlik duygusu ihtiyacı ve gelişim ihtiyacı şeklindedir. Alderfer'in kuramına göre bu ihtiyaçlar belirli bir sıra ile karşılanmaktadır. Eğer kişi bir basamakta bulunan ihtiyacını karşılayamaz ise önceki basamağa geri dönüşte bulunacaktır (Alderfer, 1969). Alderfer'in kuramı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ile benzerlik bireyde bir basamak gerçekleştiği durumda bir üst basamağa geçmek noktasındadır. Birey eğer sonraki basamakta başarısız olursa oluşan doyumsuzlukla beraber bir önceki basamağa geri dönüş yapmaktadır (Caulton, 2012). Alderfer'in kuramında en altta bulunan var olma ihtiyacı çalışma ortamındaki fiziksel koşullar ve kazanç gibi etkenlerden memnun olmaya denk gelmektedir. Çalışma ortamında asgari koşullardan yiyecek, su, kazanç ve uygun fiziki ortam sağlanmadığı durumda bireyin iş doyumunu yeterince sağlanmayacaktır. İkinci basamakta yer alan kişilerin ilişki ihtiyaçları da kişinin çalışma ortamında güvenli hissetmesi, saygı ve aidiyet duygularına karşılık gelmektedir. Çalışanların iş doyumunun yükselmesi için çalışma arkadaşları ve yöneticiler ile pozitif bir etkileşim içinde olması

ve kendisine saygı duyulduğunu hissetmesi gerekmektedir. ERG kuramında son basamak olan gelişme ihtiyacına karşılık olarak ise yaratıcılık gelmektedir. Bireyler bu aşamada başarılı olmaya odaklanmaktadır, çalışan için ilerleme ve yükselme olanakları sağlanırsa bireyin gelişme ihtiyacını karşılayan iş doyumunu da büyük ölçüde artıracaktır (Çoban ve Özdemir, 2020).

Beklenti kuramı, kişilerin davranışları sonrasında ortaya çıkan durumla alakalı beklentileri olarak ifade edilmektedir. Kişinin davranışı sonrasında elde edeceğine inandığı ödül temelde yer almaktadır. Kuram kişinin belirli davranış setleri içerisinde bilinçli seçimler yaptığını ve yapılan bu seçimlerin de kişinin faydasını ön plana alarak doyumunu ve kazancını en üst düzeye çıkarmak istemesine odaklanmaktadır. Kuramda bireyin hedef içinde güdülenmesi ilk basamakta yer almaktadır, bireyler beklentilerinin yüksek olduğu ve ulaşmayı amaçladıkları hedefler için fazladan emek harcamaktadır. Ters durumda ise davranış sonucunda bireyin beklentisi düşük ve sonunda ödülle ulaşabileceği konusunda inancı az ise birey bu amaç için fazla özen göstermeyecek ve çaba harcamayacaktır ve bu durum sonucunda da yeteri kadar istemediği ödüllerle karşılaşacaktır. Ödül yüksek olsa dahi bireyin bu konuda bir isteği mevcut değilse yine çaba oranı az olmaktadır (Lunenburg, 2011).

Amaç kuramı, Locke tarafından geliştirilmiştir, kişilerin amaçlarını ön plana almaktadır, kişilerin amaçlarının hem performans hem de davranışlar üzerinde etkili olduğunu savunmaktadır. Diğer bir ifadeyle kişilerin motivasyon seviyesi ve amaçları arasında aynı doğrultuda bir ilişki vardır (Locke ve Wood, 1990). Kurama göre motivasyon belirlenirken amacın büyüklüğü önemli bir rol oynamaktadır. Eğer amaç kolay ise motivasyon da aynı doğrultuda düşük olacaktır. Ulaşılması zor bir amaç belirlemesi durumunda ise motivasyon düzeyleri de yüksek olacaktır. Bu doğrultuda dikkat edilmesi gereken kısım ise iş yerinde hedefler belirlenirken açık, net ve anlaşılır olmasının önemidir. Birey açık bir şekilde anladığı hedeflere göre motivasyonunu artırabilmektedir (Locke ve Latham, 2002).

Eşitlik kuramı, Adams (1963) tarafından bir elektrik şirketinde yapılan araştırmalar sonucunda ortaya atılmıştır. Adams çalışanların hakkaniyetli bir şekilde ödül alması ve takdir edilmesinin işlerine motivasyonunu ve çalıştıkları kuruma karşı güven ve bağlılık duyguları duymaları için ön koşul olarak görmüştür (Eren, 2001). Çalışanların aldıkları ücret, zam ve işten dolayı elde ettikleri tanınma gibi işlerinden dolayı aldıkları ile işleri için sarf ettikleri çaba, deneyim ve eğitim gibi iş için verdikleri arasında algıladıkları girdi

ve çıktı oranının diğer çalışanlarla karşılaştırılması sonucunda eşitsizlik durumu ortaya çıktığında çalışanlarda olumsuz davranış ve tutumlar ortaya çıkmaktadır. Çalışanların negatif tutum ve davranışlarını dengeye getirmek amacıyla herhangi bir davranışta bulunmanın motive edici olacağını savunan kuram eşitlik kuramıdır. Çalışanlar kendilerini sadece aynı çalışma ortamı ya da aynı görevde çalışan bireylerle değil farklı çalışma ortamındaki bireylerle de karşılaştırabilmektedir. Bu karşılaştırmaların içeriğinde yaş, eğitim düzeyi, kıdem gibi kıstaslar söz konusu olabilmektedir. Kuram eşitsizlik algılanması durumunda farklı davranış seçeneklerinin söz konusu olduğunu ileri sürmektedir. Bunlardan ilki daha az kazanç için daha az çalışmak ya da daha çok kazanç için daha çok çalışmak gibi kendine ait girdileri değiştirmek, ikincisi parça başı ücret alınan işlerde kaliteden ödün verilip fazla üretim yapılarak fazla kazanç sağlanması şeklinde kendine ait çıktıları değiştirmek, üçüncüsü kendine ilişkin çarpık algı oluşturmak, dördüncüsü başkalarına ilişkin çarpık algı oluşturmak, beşincisi karşılaştırma amacıyla üçüncü bir kişi bulmak, altıncısı işten ayrılmaktır (Robbins ve Judge, 2019).

2.4. Okul Yaşam Kalitesi

Hayat ve eğitim kurumları birbirine bağlı bir yapı içerisinde, beraber gelişmekte, değişmekte ve birbirlerini etkilemektedirler. Bu demektir ki okul ve toplumu birbirinden ayrı düşünmemek gerekir (Erden ve Erdem, 2013). Okullarda görev yapan öğretmenler ile eğitim almak amacıyla gelen öğrenciler başta olmak üzere tüm personelin günlük zamanlarının büyük oranını okullarda geçirmeleri sebebiyle, bir yaşam kalitesi kavramından bahsetmek mümkündür. Bu okul yaşam kalitesi kavramını daha iyi açıklamak amacıyla ilk olarak yaşam kalitesi kavramının incelenmesi gerekmektedir. Yaşam kalitesi kavramı 1970'lerin başından bu yana örgütsel değer ve iş yaşam kalitesi kavramlarıyla birlikte, çalışanlar ve iş verenler için önemli kavramlar arasında ön planda yer almaktadır. Bu kavramlar çalışma düzeninde göz ardı edilmiş insan ögesini, kurum için ya da çok fazla kazanç elde etmek için çalışanların feda edilmemesi gerektiğini hatırlatmaktadır (Karatzias, Power ve Swanson, 2001).

Yetişkinlerin çevre ile ilgili araştırmalarında ilk kez yaşam kalitesi kavramına değinilmiştir. Yaşam kalitesi kavramı sürekli ve geneli kapsayan bir şekilde iyi hissetme hali olarak değerlendirilirken genellikle mutluluk, beğenilme ve yaşantılardan alınan doyuma odaklanarak bunların tersi durumlar olan negatif yaşantılar ve duygular üzerinde durulmaktadır. Bireyler için önemli ve anlamlı görünen arkadaş çevresi, ailesi, mesleği,

okulu ve serbest geçirdiği zamanları da içerecek şekilde bir değerlendirme yapılmaktadır (Linnakylä ve Brunell, 1996). Olumlu yaşantılar sonucunda kazanılan proaktivite, kişiye çevresindekiler ile anlamlı etkileşime girmesini sağlayarak özel bir iyi olma halini sağlamıştır. Eğitim kavramı için de istekler bununla aynı yöndedir. Eğitimi oluşturan öğretmen, okul yönetimi, öğrenci, veli ve diğer açık ya da örtük elemanların da okulda güvenli bir ortam içerisinde hissedip bu his sonucunda nitelikli iyi olma halinin yaşanması durumudur. Okul yaşam kalitesi kavramı, eğitim kurumlarının kurulma ve işletilme amaçlarına, öğrencilerin yaşamlarına yönelik olarak kazanacağı bilgi ve becerilerin hangileri olacağına ve uzlaşma kültürünün oluşturulmasında ne tip olumlu yaşantıların temel olabileceğine, öğrencilerin olumlu davranış geliştirme konusunda ne tip desteklere ihtiyaç duyacağı sorularına cevap arayan kavramdır. Bu doğrultuda alanyazın incelenerek yaşam kalitesi kavramının alt başlıkları içerisinde yer alan okul yaşam kalitesini değişken seçerek ele alan eğitim ortamındaki rolüne yönelik araştırmalar yapılmıştır (Sarı, 2007; Sarı ve Cenkseven, 2008; Türkoğlu, 2012; Doğan, 2021).

Yaşam kalitesi kavramını okullar ve okulu oluşturan ögeler özelinde ele alınması ile okul yaşam kalitesi kavramı oluşturulmuştur (Epstein ve McPartland, 1976). Okul yaşam kalitesi kavramı okulu formal ve formal olmayan taraflarından, insanların iletişim halinde olduğu yapı ile toplumsal görevlere ilişkin tecrübelerden, okul yönetiminden, meslektaşlar ve akranlar ile etkileşimlerden etkilenmekte olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda okul yaşam kalitesi kavramı bireyin okul içerisindeki konumuna yönelik algılayış şekli olarak da ifade edilebilir. Okul içerisinde birçok etken öğrencileri, öğretmenleri ve eğitim-öğretim verimini etkilemektedir, okul yaşam kalitesi kavramı okul içerisindeki elemanların tamamını ve bunlara ilişkin fazlaca değişkeni kapsamaktadır.

Sarı ve Cenkseven'e (2008) göre sürekli şekilde genel iyilik durumu olarak tanımlanan yaşam kalitesi kavramının önemi düşünüldüğünde günlük yaşamının önemli bir kısmını okullarda geçiren öğretmenler ve öğrenciler için önemi büyüktür.

Okul yaşam kalitesi kavramı genel anlamda öğretmen ve öğrencilerin kendilerine ve okula vermiş oldukları değere, öğretmen ya da öğrenci olmak gibi sahip oldukları kimliğe ait duygularının ne düzeyde olduğuna, öğrenci ve öğretmenler ile buldukları iletişimin kalitesine, değerlerine, okulun geleceğine dair elde edecekleri fırsatlara ilişkin beklentileri okul yaşam kalitesi algısını oluşturmaktadır (Sarı, 2007).

Malin ve Linnakylä'a (2001) göre okul yaşam kalitesi hem kişinin kendisinden kaynaklanan kişisel özelliklerine hem de deneyimlerden etkilenmektedir. Bu kavram aynı

zamanda öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-okul kültürü etkileşimlerinden etkilenmektedir.

Kesici ve Türkoğlu'na (2012) göre okul yaşam kalitesi kavramı öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin kalitesini incelemektedir. Öğretmenler açık ya da kapalı mesajlarında olumlu tutumlar sağlayacak iletişim şeklini benimsedikleri zaman okul yaşam kalitelerinde artma olabilir ve açık davranışların olumlu hale gelmesini sağlayabilir böylece olumlu davranışlar kazanabilirler. Buradan yola çıkılarak okul yaşam kalitesinin okul içerisinde iletişimin devamı konusunda da etkili olduğu söylenebilir.

2.4.1. Okul yaşam kalitesi kavramının boyutları

Okul yaşam kalitesi kavramı çeşitli araştırmalarda farklı alt öğelerle ele alınmıştır. Okul yaşam kalitesi kavramına dair farklı değişkenleri ele alarak farklı isimlendirmelerle sınıflandırmalar görülmektedir.

Williams ve Batten'in (1981) yaptığı çalışmada okul yaşam kalitesinin alt boyutları pozitif ve negatif duygu, statü, öğretmenler, kimlik, başarı ve fırsatlar şeklinde ele alınmıştır (Akt. Mok ve Flynn, 2002). Epstein ve McPartland (1976) tarafından okul ile elde edilen memnun olma duygusu, öğrencilerin öğretmenlerine karşı davranışları ve öğrencilerin sınıftaki çalışmaları şeklinde üç boyutta ele alınmıştır. Karatzias vd., (2001) eğitim öğretimde kullanılan yöntem ve öğretim tarzları, okula devamlılık, bireysel farklılıklardan kaynaklanan gereksinimler, kariyer, yaşanan sosyal çevresinin değerleri, bireysel değerler, ilişki yapıları, öznel ve nesnel olan çevre kaynaklı etkenlerin okul yaşam kalitesinin alt boyutları olarak belirtmiştir. Tangen (2009) geçmiş deneyimlerin şimdiki zamana ve geleceğe olan yansımaları, okul yaşamının kontrol altında olması, okuldaki diğer elemanla ile etkileşimler ve okulun tüm yaşama etkisi olarak dört boyutta okul yaşam kalitesini incelemiştir.

Sarı (2007) okul yaşam kalitesi kavramını 6 boyutta ele almıştır. Bu boyutlar: Öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi, okula yönelik duygular, statü ve öğretim programıdır.

Okula dair duygular, öğretmenlerin okula yönelik olarak pozitif düşüncelerinin bir araya gelmesi ile birlikte oluşan pozitif duyguları ve bunlar sonucunda ortaya çıkan okul yapısına yönelik tutum ve düşünceleri içermektedir. Tam tersi negatif duygularda ise

öğretmenlerin okul içerisinde deneyimlerinden kaynaklanan olumsuz tutumlar yer almaktadır (Mok ve Flyn, 2002).

Öğretmenlerin diğer öğretmenler ve öğrenciler ile iletişimlerinin kalitesi, sınıf içerisindeki özgüveni öğretmenlerin okula yönelik pozitif duygularını desteklemektedir, tam tersi durumda ise negatif duygular oluşabilmektedir. Öğretmenlerin bu pozitif ve negatif duyguları okul yaşam kalitesinin düzeyini etkilemektedir (Sarı, 2007).

Statü, öğretmenlerin okul ortamı içerisinde kendilerini değerli ve grupta birlikte hissetmeleri olarak tanımlanmaktadır. Statü boyutu okul ve sınıf içerisinde özgüven için oldukça önemlidir. Okul içerisinde kendini değerli gören bir öğretmenin okula aidiyet hislerinde de gelişme olur (Sarı, 2007). Bu boyut kendini önemli ve değerli hissetmenin derecesini göstermektedir. Kişiler yaşadıkları çevre içerisinde tanınma ve tanındığı çevre içerisinde de sosyal çevreye ait olmak istemektedirler. Bu sebepten dolayı öğretmenlerin büyük bir zaman geçirdikleri okullar içerisinde özel ve belirli bir pozisyona sahip olduklarını hissetmek, öğrenci, öğretmen ve okul yönetimi açısından değerli olduklarını hissetmek istemektedirler. Bu algıları derecesinde özgüvenli olmakta ve bu özgüven sonucunda çevreleri ile iletişimlerini etkilenmektedir (Sarı, 2012). Statü boyutunun içerisinde beğenilme ve gurur duyma yer almaktadır, bu duygular öğretmenlerin daha olumlu hissetmeleri ve kendilerine karşı iyi duygular ve tutum sergilemelerini de içermektedir. Bu etkenler hem de yaşam kalitesi kavramının da bir göstergesidir (Argon ve İsmetoğlu, 2016). Statü boyutu gurur ve beğeni benzeri psikolojik etkenlerin karşılığıdır da denilebilir. Kişilerin en büyük gereksinimlerinden olan toplumda saygın olma, statü ve itibar kazanma bu boyutta yer almaktadır. Toplumla ahenk önemli oranda bu gereksinimlerin karşılanması bağlantılıdır (Kesici ve Türkoğlu, 2012).

Öğretmen-öğrenci iletişimi, olumlu okul iklimi oluşmasında oldukça etkilidir. Sınıfta başlayan olumlu öğrenci etkileşimi devamında okula da yansımaktadır ve böylece öğretmenlerin okul içerisindeki yaşamı daha kaliteli algılamalarını sağlamaktadır (Sarı, 2007). Öğrencilerin okula bağlanmasını sağlayan, bireyleri okula ait hissettiren ve öğrencilerin okul yaşam kalite seviyelerine ilişkin algılarında en önemli etkenlerden biri öğretmenlerdir. Öğretmenler, öğrencilere okulu sevdirek öğrencinin eğitim hayatı sonunda iyi bir noktaya gelmelerini sağlamaktadır. Tam tersi durumda ise öğretmenler negatif tutumlarıyla öğrencilerin eğitim hayatını bitirebilmektedir. Çünkü öğretmen öğrencinin gözünde bir deyişle rol model olmaktadır, bu rol modelin öğrenci ile etkileşimi oldukça önemlidir. Öğrenciler öğretmenleri sadece bilgi veren bireyler değil, sorunlarıyla

ilgilenen, motivasyonlarını etkileyen, okula bağı artıran bireyler olarak görmektedir. Öğrencilerin problemleri ile ilgilenen öğretmenler öğrencilerin öğrenme güdüsünü artırırken okul ile kurdukları bağı da güçlendirmektedir. Öğretmenlerin ders anlatma tarzı, ders sırasında öğrencileri öğrenmeye teşvik eden söylemleri ve olumlu davranışlarda bulunması ile öğrencinin problemlerine karşı içten ve samimi bir şekilde yaklaşması öğrencilerin okula karşı bağlılığını artırarak olumlu okul ikliminin oluşmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere karşı sergiledikleri bu olumlu davranışlar öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırarak akademik olarak gelişmelerini de sağlamaktadır (Çevik, 2020). Tam tersi durumda yani öğrenci ve öğretmen arasında negatif bir iletişim hali söz konusu ise bu durumdan öğrenciler ve aynı zamanda öğretmenler de negatif şekilde etkilenmektedir. Bu durumla birlikte okul yaşam kalitesi düzeyi de düşecektir. Öğrencileri ile pozitif iletişim geliştirmeyen öğretmenler derse karşı istekli olmazlar, derse girdiklerinde dersi mutlu olarak anlatmazlar bu da öğretmenlerin öğretme performansını negatif yönde etkiler, böylece öğrenciler de derse isteyerek girmez ve verimli bir ders ortamı içerisinde olmazlar. İletişimin olumlu yönde olması durumunda her öğretmen hem de öğrenci için okula dair memnuniyet düzeyi artacak bu da okul yaşam kalitesi düzeyini artıracaktır (Malin ve Linnakylä, 2001). Öğrenciler zamanlarının önemli bir kısmını okul içerisinde geçirmeleri nedeniyle öğretmenlerinin gözünde değerli görüldüklerini hissettiklerinde kendilerine karşı özgüven duyguları da gelişmektedir. Özgüven duygusu öğrencilerin akranlarıyla etkileşimine de yansımaktadır. Kendine güven duyan öğrencilerin okul başarısı ve okul yaşam kalitesi düzeyleri de olumlu etkilenmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilere yönelik yardım etmeye istekli olması, gerekli noktalarda ödül veren ve öğrencileri öğrenmeye teşvik ederek, öğrencileri ile yaşantıların kalitesini ve aynı zamanda okul yaşam kalitelerini de artırmaktadır. Öğrencilere karşı duygusal desteğin eksik olduğu durumlarda öğrenciler kendilerini sınıfın bir parçası olarak algılamazlar ve öz saygılarının gelişimi olumsuz yönde etkilenmektedir (Kandemir ve Özbay, 2009).

Öğrencilerin okula uyum sağlamasında ve okul içindeki hayatlarında akranlarıyla iletişiminin önemi oldukça yüksektir, bunun önemine öğrenci-öğrenci etkileşimi boyutunda yer verilmiştir. Öğrenciler genel olarak arkadaşlarının görüş ve düşüncelerine önem vermektedir (Sarı, 2007). Öğrencilerin okula olan bağı arttıran, devamını sağlayan, okulda geçirdiği vaktin iyi olmasını sağlayan etkenlerden biri de arkadaşlarıyla ilişkileridir. Öğrenciler arkadaşlarıyla yetişkinlerle beraber konuşulmasına hoş

bakılmayan konuları rahatça konuşma fırsatına sahip olurlar. Öğrenciler yaşadıkları ev ortamındansa arkadaşları ile vakit geçirdikleri ortamlarda kendilerine rahat hissetmekte ve keyifli vakit geçirmektedirler. Öğrenciler arkadaşlarından farklı bakış açıları kazanmaktadır. Bu durum sağlıklı iletişim kurulmuş olan arkadaş ortamlarında görülmektedir. Öğrenciler arkadaşlarıyla okul içerisinde dayanışma, sevgi, kabullenme içerisinde olduklarında okulu olan bağları güçlenir bu da öğrencilerin okul yaşam kalitelerini yükseltir (İnal ve Sadık, 2011). Okul içerisinde arkadaşlarıyla pozitif şekilde iletişim geliştiren, onlara saygılı olan ve arkadaşlarına hoşgörülü davranan, paylaşımcı öğrenciler okulun bir parçası olduğunu hissetmekte ve okula dair hisleri de pozitif olmaktadır. Bu sayede öğrenciler için okul yaşam kalitesi düzeyini de yükseltmektedir. Tam tersi durumda yani arkadaşlarıyla negatif iletişim gösteren öğrenciler kendilerini okulun parçası hissetmemekte ve öğrencilerin okuldan memnun olma düzeylerinin de olumsuz yönde olmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin arkadaşları tarafından zorbalığa maruz kalması sosyal, akademik, fiziksel ve psikolojik yönlerden olumsuz etkilenmelerine sebep olmaktadır bunun sonucunda da öğrencinin öz saygısı ve okul yaşam kalite algısı da düşmektedir (Sarı, 2007; Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007).

Okul yönetimi, okulun etkili bir şekilde hizmet etmesi için okulu oluşturan öğelerin (öğrenci, öğretmen ve okul yönetimi) tamamında uyum sağlanması önemlidir (Türkoğlu, 2012). Güvenli ve etkili okullarda okul yönetimi öğrencilerin sorunlarına ilgi duyar, aile ve okul arasında iş birliğine önem verir, öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımı sağlanır ve okulun fiziki ortamının güvenli olma seviyesi yüksektir (Kızmaz, 2006). Okul idaresi öğretmenler ve öğrenciler için okul ikliminin pozitif yönde olmasını sağlarsa okul yaşam kalitesi de olumlu yönde etkilenmektedir. Okul yönetimi alınacak olan kararlarda yapılacak olan okul etkinliklerinde öğrenci ve öğretmenlerin katılımını sağladığı düzeyde ve okuldaki tüm bireylerin adaletli şekilde üzerine düşen görevi yaptığı okuldaki iklim pozitif yönde olacaktır. Öğrenciler yönetimin demokratik olduğunu gördüğünde, okul yönetimine karşı hissettikleri negatif duygular yerine olumlu duygular getireceklerdir (Sarı, 2007). Okul yönetimi doğrudan ya da dolaylı olarak okuldaki örgütsel yapı içerisinde oluşabilecek çatışmaları yönetmeyi, okul yönetimine katılmayı artırmayı, motivasyonu artırmayı ve okulun sahip olduğu yaşam kalitesinin yüksek bir hedefe ulaşmasını sağlamayı amaçlanmalıdır. Okullardaki bürokrasi, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması, öğrenci ders programlarının yoğun olması, demokratik olmayan bir yönetim yapısı, verilen bilgiler ile gerçeklerin uyuşmaması, öğretilen bilgilerin okul

yönetimi dışında şekillenmesi halinde öğrenciler okuldan uzaklaşmaktadır (Ayık ve Akdemir, 2015).

Okul yönetiminin sorumlulukları arasında öğrencilerin gereksinimleri, ilgileri, istekleri ve beklentilerine yönelik sosyal aktiviteler planlama ile hazırlama görevi vardır. Yapılan sosyal aktiviteler öğrenciler ve öğrenci-öğretmen arasında kaynaşma ortamı oluşturmakta ve iletişimi güçlendirmektedir. Okul aracılığıyla yapılan etkinlikler kişilerin sorumluluk duygularını aidiyet hislerini geliştirmektedir. Sosyal bir yapı olan okul çevrede geçerli olan manevi kuralların da yer aldığı bir yapı olduğunda bağlılık, içtenlik ve başarı güdüsünde olumlu değişikliğe sebep olur (Töremen, 2002). Okul aracılığıyla gerçekleştirilmiş sosyal etkinliklerle kişilerin okula uyumu, arkadaşlık ilişkileri, sosyal davranışları, özgüvenleri ve benlik saygı düzeyleri gelişip okul yaşam kalitesi düzeyleri de artmaktadır. Okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikler oluşturulurken okul yönetiminin aileler ve öğretmenler tarafından desteklenmesi mühimdir, sosyal aktiviteler hem eğitsel hem de psikolojik bütünleşmede önemli rol oynamaktadır (Sarı, 2007).

Öğretim programı, okul içerisinde uygulanmakta olan programı kapsamakta ve okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler için okul yaşam kalitesi düzeyini ciddi derecede etkileyen bir boyuttur. Öğretim programının yapısı, programda yer alan hedefler, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini etkilemekte bu durumda aynı zamanda öğrencilerin derslere karşı olan duygularının, okul yaşam kalitesi düzeylerinin üzerinde etkilidir (Sarı, 2007). Öğretim programlarında yer alan içeriğin öğretmenlerin okul yaşam kalitesi düzeyinde de etkilidir. Programda öğrenci seviyesine uygun olmayan amaçlar, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik düzeyleri açısından karmaşıklık varsa öğretmenler programı uygulamaktan hoşnut olmayabilirler. Bu durum onların ders anlatması esnasında fazladan çaba göstermelerine ve motivasyonlarının düşmesine sebep olabilir. Sınıf ortamında motivasyonları az olan öğretmenler ders dışında da benzer düşük motivasyon ile çalışırlar böylece öğretmenlerin okula yönelik olumsuz duygular hissetmeleri ve okul yaşam kalitelerinin düşmeleri gözlenebilir (Zenciroğlu, 2017).

2.4.2. Okul yaşam kalitesinin önemi

Kaliteli bir ürün, hizmet ve mesleğe ulaşmanın yolu eğitim kalitesinden geçmektedir, kalite eğitimle başlayıp eğitimle bitmektedir (Kayadibi, 2001). Okul yaşam kalitesi düzeyi okul ortamında bulunan tüm bireyleri düşük ya da yüksek düzeyde farklı

şekillerde etkilemektedir. Öğrenciler, öğretmenler okul yönetimi ve öğrenci velileri bu etkilerin gözle görülen ya da uzak etkilerine maruz kalmaktadır. Öğrencilerin geleceğine dair meslek seçimlerinde ve kariyer planlamalarında etkili olması bunun örnekleri arasında yer almaktadır. Okullarda yaşanan çoğu olay okul yaşam kalitesi düzeyi üzerinde etkilidir. Okullarda öğretmen ile öğrenci arasındaki ve öğrenci ile öğrenci arasındaki ilişki, cinsiyet, öğrencinin okul ortamında yaşadıkları, okuldaki bireylerin sosyo-ekonomik düzeyi ve derslerdeki başarı düzeyi gibi değişkenler ve bireylerin okula ait hissetmesi okul yaşam kalitesi algıları üzerinde etkili olan değişkenlerdendir (Mok ve Flynn, 2002; Sarı, 2007).

2.5. Özel Eğitim Alanında Yapılan Çalışmalar

Alanyazında iş doyumu (tatmini), psikolojik iyi oluş ve okul yaşam kalitesini içeren birçok araştırmaya rastlanmıştır. Bu konularda “özel eğitim öğretmenleri” özelinde olanlar kapsam içerisine alınarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

2.5.1. İş doyumuna yönelik araştırmalar

İş tatmini konusunu ele alan Acar (2021), özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerdeki mesleki tükenmişliği, iş stresini ve iş tatmini seviyesinin araştırıldığı çalışmada 24 kurumda görev yapan toplam 292 özel eğitim öğretmenin demografik özellikleri dikkate alarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre mesleki tükenmişliği ve iş tatminlerinin arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüş aynı sonuç iş tatmini ve iş stresi arasında da ortaya çıkmıştır. Mesleki tükenmişlik ile iş stresi puanları arasındaki ilişki ise pozitif yönlü olarak ortaya çıkmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin iş stresi düzeyi ve mesleki tükenmişliklerinin iş tatmini düzeylerini yordamasına bakılan analizler sonucunda ise yordayıcı değişkenlerin toplam varyansın %32 oranında olduğu görülmüştür. Çalışmada özel eğitim öğretmenlerine Minnesota İş Tatmini ölçeği uygulanmıştır. Sonuçların yaş, mesleki deneyim süresi ve çalışılmakta olan engel grubu değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve gruplara ait aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Diğer demografik özellikler olan cinsiyet, medeni durum, çocuğa sahip olma, mezun olunan üniversite türü ve çalışılan kurum türü açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak mesleki statü, mezun olduğu anabilim dalı, gelir algılama düzeyi değişkenlerinin ortalamaları

bakımından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bulunan anlamlı farklılıklar hem genel tatmin puanlarında hem de ölçeğin alt boyutlarını oluşturan içsel doyum puanlarında; öğretmenlerin istihdam statüsüne göre kadrolu istihdam edilen özel eğitim öğretmenlerinde olumlu yönde, öğretmenlerin mezuniyetlerinin anabilim dallarına bakıldığında ise mezun olunan anabilim dalı değişkeni dikkate alındığında ise özel eğitim anabilim dalından mezun olanlarda (ZEÖ, GEÖ, İEÖ, ÜZÖ, ÖEÖ) diğer alanlardan mezun olanlara kıyasla olumlu yönde ve gelir düzeyi değişkeni dikkate alındığında ise yeterli olarak algılayan özel eğitim öğretmenlerinin de olumlu yönde gerçekleşmiştir. İş tatmini ölçeğinin alt boyutlarından dışsal doyum incelendiğinde demografik değişkenlere göre sadece gelir düzeyini yeterli olarak belirten öğretmenlerin dışsal doyumunda pozitif bir farklılaşma görülmüş diğer değişkenlerde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Arı (2021) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim meslek okulunda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve iş doyumları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmaya Ankara ilinde özel eğitim meslek okullarında görev yapan 201 öğretmen katılmıştır. Araştırmada Minnesota İş Doyumu Ölçeği (MİDÖ) ve örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin iş doyumları verileri analiz edildiğinde, iş doyumlarının yüksek olduğu ve ölçeğin alt boyutlarından olan içsel doyumun dışsal doyumuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Demografik bilgilere göre iş doyumunda (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki çalışma süresi) karşılaştırma yapıldığında ise anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Özel eğitim meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin branş bazında mesleki doyumları karşılaştırıldığında ise en yüksek iş doyumunun branş öğretmenlerine ait olduğu görülmüştür, en düşük iş doyumunu ise özel eğitim öğretmenlerinde bulunmuştur. Bu sonuçlar, ölçeğin alt boyutları olan içsel ve dışsal doyumun her ikisi için de geçerlidir. Araştırma sonucunda özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin iş doyumları ve örgütsel bağlılıklarının pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur.

Abujami (2021) tarafından yapılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan ve Gazze'de görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumunun araştırıldığı çalışmada veriler iki bölüm şeklinde anket ve Aweidah iş doyum ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmaya Gazze ilinden 110 öğretmen katılmıştır. İş doyum ölçeğinden elde edilen veriler cinsiyete göre iş doyum düzeyinin farklılaştığını ortaya koymuştur ve kadın öğretmenlerin iş doyum düzeyi daha yüksek seviyede bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin özel eğitim bölümü mezunu olmasına ya da diğer fakültelerden mezun

olmasına bağılı olarak iş doyumunu düzeyinde farklılaşma olup olmadığına bakıldığında ise anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemine göre iş doyum düzeyleri incelendiğinde ise 5 sene ve 5 seneden az olan çalışma yılı ile 6-10 sene arasında çalışmış olan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmazken 10 sene ve üstü kıdemi olan öğretmenlerin ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Genel sonuçlara göre ise zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilere sahip öğretmenlerin iş doyumunu düzeyinin düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun (2019) tarafından yapılan sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve mesleki doyumlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan çalışmaya 2016-2017 seneleri arasında Antalya ili Alanya ilçesine bağılı resmi ilkokul ve özel eğitim sınıflarında görev yapmakta olan 92 erkek ve 185 kadın olmak üzere toplam 277 kişi katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum, çalışma şekli, mesleki kıdem, branş ve tekrar seçme şansı olması durumunda bu mesleği seçip seçmeyeceği) içeren bir form, mesleki doyum ölçeği ve Maslach tükenmişlik ölçeğine yer verilmiştir. Mesleki doyum ölçeğinin özel eğitim öğretmenlerine uygulamasına ait sonuçlar şöyledir; özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyet faktörü dikkate alındığında kadınlar ve erkekler arasında mesleki doyum açısından anlamlı farklılık bulunmuştur; kadın özel eğitim öğretmenleri erkeklere göre mesleki doyum sıralamasında daha yukarıda yer almaktadır. Yaş değişkeni dikkate alındığında ise özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyumları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin medeni durumları dikkate alındığında ise mesleki doyumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki kıdemleri dikkate alınarak karşılaştırma yapıldığında ise 1-5 sene arasında çalışma süresine sahip öğretmenlerin 11 sene ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlere göre mesleki doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenleri ile karşılaştırıldığında ise branş bazlı olarak mesleki doyumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin kadrolu ya da ücretli olarak çalışma şekli bakımından karşılaştırıldığında ise ücretli özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum algılarının kadrolu özel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin tekrar seçme şansı verilse bu mesleği seçip seçmeyeceği sorusuna evet yanıtı verenlerin hayır yanıtı verenlere kıyasla mesleki doyum düzeylerinin daha fazla olduğu ifade

edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki doyum düzeyi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin negatif yönde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bayındır-Koçak ve Gökler (2018) tarafından Bursa ilinde yapılan çalışmada 10 özel eğitim kurumunda görev yapan uzmanların iş stresi ve iş doyum düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada MİDÖ ve iş stresi ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada yer alan 150 katılımcının meslek dallarına göre dağılımı 14 çocuk gelişim eğitmeni, 12 psikolog, 10 sosyal hizmet uzmanı, 20 fizyoterapist ve 94 öğretmen şeklindedir, katılımcıların 95'i kadın ve 55'i erkektir. Cinsiyet değişkeni bakımından karşılaştırma yapıldığında kadın katılımcıların daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu, eğitim seviyesi açısından yapılan karşılaştırmada lise ve ön lisans mezunu katılımcıların iş doyumlarının lisans ve lisansüstü eğitime sahip olanlara kıyasla daha düşük iş doyum düzeyinde oldukları görülmüştür. İş doyum ve iş stresinin negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Er (2018) tarafından özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin otomatik düşüncelerinin (kişi tarafından doğruluğu araştırılmadan zihinde oluşan düşünce) tükenmişlik düzeyi ve iş doyum ile ilişkisini konu alan çalışmada kişisel bilgileri almaya yönelik form, Maslach tükenmişlik ölçeği, MİDÖ ve otomatik düşünceler ölçeğinden elde edilen veriler incelenmiştir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni dikkate alınarak iş doyumları incelendiğinde kadın öğretmenlerin iş doyum ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Medeni durum, çocuk sahibi olma, meslekteki çalışma süresi değişkenlerinin ise anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeni ve mezun olunan okul türü dikkate alındığında iş doyum seviyeleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır, yükseköğretim mezunlarının iş doyum ortalamalarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin gelir düzeyi dikkate alınarak iş doyum puanları incelendiğinde gelir düzeyi 1501-2000 Türk lirası arasında (düşük grup) olanların daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda otomatik düşünce puan ortalamaları ile tükenmişlik düzeylerinin pozitif yönde kuvvetli ve otomatik düşünceler ve iş doyumlarının negatif yönde kuvvetli ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Üredi (2018) tarafından yapılan çalışmaya MEB'e bağlı okullarda görev yapan alan değişikliği yoluyla özel eğitim öğretmenliği yapan öğretmenler ile özel eğitim alan mezunu öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya 105

erkek 156 kadın olarak toplamda 261 öğretmen katılmıştır. Araştırma özel eğitim alanında çalışan sınıf öğretmenlerinin ile özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri karşılaştırıldığında özel eğitim öğretmenlerinin daha yüksek ortalamaları olduğu fakat istatistiki olarak anlamlı olmadığı, cinsiyet, çalışma süresi, mezun olunan okul ve çalışılan okul arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sınıf öğretmenlerinin alan değişikliğinde geçirdiği süre ile mesleki doyum arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Akman (2017) yaptığı çalışmada özel eğitim kurumlarında çalışan bireylerin örgütsel sinizmi (örgütsel uyumsuzluk) ile iş tatminlerini incelenmiştir. Araştırmaya İstanbul ili Ümraniye ilçesinden 135 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veriler kişisel bilgi formu, MİDÖ ve örgütsel sinizm ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. İş tatmini ölçeğinden elde edilen bilgilere göre katılımcıların cinsiyeti esas alındığında anlamlı bir fark olmadığı ortaya koyulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ön lisans ya da lisans veya lisansüstü eğitim mezunu olmaları değişkenine göre iş doyumunu arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır, yaş değişkenine de göre de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma katılımcılarının branşları ve katılımcı sayıları şu şekildedir; 25 özel eğitim öğretmeni, 38 zihin engelliler sınıf öğretmeni, 20 uzman öğretici, 33 okul öncesi öğretmeni ve 10 psikolog. Katılımcıların iş doyumunu düzeyi branş bakımından karşılaştırıldığında anlamlı bir fark ortaya çıkarmamıştır. Araştırma sonucunda iş doyumunu ve örgütsel sinizm arasında ters bir orantı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akkaş (2017) yaptığı çalışmada otizm spektrum bozukluğu bulunan çocukların bulunduğu eğitim merkezlerinde ve özel eğitim sınıfları çalışan öğretmenlerin iş doyumunun karşılaştırılmasına yönelik yapılan araştırmada 2013-2014 eğitim öğretim döneminde İzmir ilinde görevde bulunan 100 öğretmenin katılımıyla mesleki doyum ölçeği aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim sınıfında görev yapan ve otizmlili çocuklar eğitim merkezinde görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada mesleki doyum düzeylerinin eğitim düzeyi ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Eğitim düzeyi ön lisans olan katılımcıların lisans ve lisans üstü derecelerde mezun olanlara göre anlamlı seviyede yüksek olduğu ve kadın katılımcıların iş doyumunun erkek öğretmenlere göre daha yüksek doyumuna sahip olduğu ve mezuniyet programı, çalışılan sınıf türü, meslekte geçirilen süre ve özel eğitim sınıfı ya da otizmlili çocuklar eğitim merkezinde çalışmaya göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mistan (2017) tarafından yapılan özel eğitim kurumlarında çalışmakta olan iş tatminleri öğretmenlerin ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından kişisel bilgi formu, Maslach tükenmişlik envanteri ve Hackman ve Oldham İş Doyumu Ölçeği ile kullanılarak incelendiği çalışmaya Kastamonu ilinden 205 öğretmen katılmıştır. İş doyumu ölçeği ile ilgili veriler incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü, çalıştıkları okuldaki görev süreleri, çalışılan statü, öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri, gelir düzeyi değişkenlerinde anlamlı farklılıklara ulaşılamamıştır. Araştırma ile iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeyinin negatif yönde kuvvetli bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaman (2015) tarafından yapılan özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin iş tatmini düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmada Ankara ilinde 2013-2014 eğitim öğretim döneminde 9 farklı resmi özel eğitim mesleki eğitim merkezinde görev yapan 71 öğretmen ve 22 okul yöneticisinden oluşan toplam 92 kişi ile çalışılmıştır. Araştırmada 37 maddelik iş doyum ölçeği ve kişisel bilgileri içeren form kullanılmıştır. Araştırmada idareci ve öğretmenlerin istek ve algı düzeyleri ortalamaları arasında farklılık ortaya çıkmamıştır. İş doyum ölçeğindeki etkenler özel olarak incelendiğinde ise her iki grubun da iş doyumuna ilişkin istek ve algılarının ortalamalarında, örgütsel ortamlar, iş nitelikleri, çalışma şartları, çalışma arkadaşları, ücret, gelişim ve yükselme imkanları gibi iş doyumuna göre yüksek ortalama değerler almış olsalar da araştırmada genel iş doyumunu değerlendirildiğinde ise yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Altan (2015) tarafından özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve diğer uzmanların iş tatmininin bireyin ruh sağlığı düzeyine etkisinin branş (psikolojik destek grubu, fiziksel yetersizliği olanların eğitimcileri grubu, özel eğitimciler grubu, çocuk gelişimciler grubu, diğer) dikkate alınarak karşılaştırılması konulu araştırmaya 2014-2015 döneminde MEB'e bağlı özel eğitim kurumlarında çalışan 339 kadın ve 214 erkek olmak üzere 554 kişi katılmıştır. Araştırmada ruh sağlığını incelemek için kısa semptom envanteri ve iş doyumunu için MİDÖ kullanılmıştır. Araştırmada iş tatmini düzeyinin genel ruh sağlığı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etki branşlara göre farklılık göstermemektedir, ayrıca demografik değişkenlerden cinsiyet faktörünün iş tatmini üzerinde etkili bulunmuş ve kadın katılımcıların iş doyum düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur ve medeni halin iş doyumuna üzerine etkilere bakıldığında ise evli olan katılımcıların dışsal tatmin düzeyleri bekar katılımcılara göre daha yüksek olduğuna

ulaşmıştır. Çalışılan pozisyon, kronik hastalığa sahip olmak ve ilaç kullanımının ruh sağlığı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik kazanç faktörünün ise hem ruh sağlığı hem de iş doyumunu üzerinde etkili olduğu ve ekonomik kazanç arttıkça iş doyumunu ve ruh sağlığı düzeyinin de artmakta olduğu ortaya koyulmuştur.

Dhanalakshmi ve Gnanajane-Eljo (2014) tarafından yapılan çalışmaya 50 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumunun incelendiği araştırmada eğitim kalitesi, aylık kazanç ve işin şekli (sürekli ya da geçici çalışma; kadrolu ya da sözleşmeli istihdam) değişkenlerinin iş doyumunun değişiminde anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Aile geliri faktörünün anlamlı derecede etkili olduğu görülmüştür. Araştırma verileri doğrultusunda dışsal etkenlerin özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumlarında daha etkili olduğu görülmüştür.

Strydom ve vd. (2012) tarafından yapılan çalışmaya altı kurumdan toplam 101 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların 28'i erkek 73'ü kadındır ve 60'ı 10 yıldan az çalışmakta, 41'i ise 10 yıldan fazla süredir çalışmaktadır. Araştırma özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumlarını incelemiş ve cinsiyet ve mesleki kıdeme bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşmıştır.

Abushaira (2012) tarafından yapılan çalışmaya 16 erkek ve 123 kadın öğretmenden oluşan toplam 139 özel eğitim öğretmeni katılımcı olmuştur. Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin iş tatminleri incelenmiştir. Cinsiyet faktörü bakımından iş tatminleri incelendiğinde anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yaş faktörü bakımında değerlendirme yapıldığında ise değerlendirme sırasında özel gereksinimli bireylere yönelik tutum boyutu hariç tutularak genç öğretmen grubunun (30 yaş altı), daha yaşlı öğretmen grubuna göre (30 yaş üstü) daha yüksek iş doyumunu algısına sahip oldukları görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları yetersizlik türü değişkeni dikkate alındığında ise işe dair tutumlar boyutunda anlamlı bir etkisi olmadığı, iş tatmininin mesleki ve akademik yeterlik boyutunda görme yetersizliği ve işitme yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlere kıyasla fiziksel, zihinsel ve çoklu yetersizlikler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin daha yüksek sonuçlar elde ettiği görülmüştür.

Voris (2011) tarafından yapılan çalışmaya 21 kurumdan 222 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerinin yetkinlikleri ve iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Özel eğitim öğretmenleri aldıkları eğitim açısından sınıflandırıldıklarında iş doyumları arasında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Çalışmada lisans eğitimini tamamlayan (geleneksel yöntem) öğretmenlerle sertifika programını tamamlayarak

çalışan özel eğitim öğretmenleri arasında öz-yeterlik boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır, iki grupta yer alan özel eğitim öğretmenlerinin de iş doyumlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Ceyhun (2009) tarafından yapılan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocuklar ile çalışmakta olan öğretmenlerin iş doyumlarını, iş streslerini ve algılanan desteklerini ele alan çalışmada Ankara ilinde 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında özel ve resmi okullarda zihinsel yetersizlikten etkilenen çocuklarla çalışan 320 öğretmenden veri toplamıştır. Veri toplamak için MİDÖ, iş stresi ölçeği ve algılanan sosyal destek ölçeği kullanılmıştır. İş doyumunu ölçeğinde elde edilen bilgilere göre resmî kurumlarda görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenlerinin ölçek alt boyutlarından dışsal doyumunda özel eğitim kurumlarında görev yapanlara kıyasla anlamlı derecede yüksek puanlar elde ettikleri görülmüştür, diğer boyutlarda anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. İş doyumunun cinsiyete göre değerlendirilmesi ile kadın öğretmenlerin tüm alt boyutlarda ortalamalarının erkek öğretmenlere oranla yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş değişkeni incelendiğinde ise resmî kurumlarda 25 yaş altı öğretmenlerin alt boyutlardan içsel doyum bakımından özel kurumlarda çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek puanlar elde ettiği ortaya çıkmıştır. Analizler sonucunda resmî kurumlarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin herhangi bir yetersizliğe sahip tanıdığı olmayanların dışsal doyumlarının özel eğitim kurumlarında çalışanlara kıyasla daha yüksek puan elde ettikleri görülmüştür.

Arı ve Şipal (2009) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim uzmanlarının diğer uzmanlara göre daha çok iş bırakması ve iş doyumunu arasındaki ilişkiye bakmak ve iş bırakma sebepleri incelenmiştir. Araştırmada 245 katılımcı yer almaktadır. İş durumu ve mesleki geçmiş ile özel eğitim alanında çalışan uzmanların iş doyumunu etkileyen faktörler hakkında bilgi toplamak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim alanında çalışan uzmanların iş doyumlarının eksik destek, sınırlı basılı materyal, görsel ve işitsel materyallerdeki sınırlılıklar, değerlendirmedeki sınırlılıklar, öğrenci tutumları, evrak yükü, meslekte gelişme olanaklarının sınırlılığı, çalışma ortamındaki sorunlar, maddi kazancın yetersizliği ve ikincil görevler etkileyen sebepler arasında yer almıştır. İş durumu ve işi bırakma arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yiğit (2007) tarafından yapılan özel eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerde iş doyumunu, tükenmişliği ve ruh sağlığı durumunun bazı değişkenler

bakımından incelenmesini amaçlayan çalışmada 18 ilden 402 katılımcı yer almıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin ruh sağlığı düzeylerinin obsesif kompulsif bozukluk ve genel ruh sağlığı semptomlarını içerdiği görülmüştür, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlikleri incelendiğinde ise; duygusal tükenme ve genel tükenmişlik alt boyutlarından yüksek puan aldıkları görülmüştür, özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumunu verileri analiz edildiğinde ise orta düzeyde doyum elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Demografik bilgiler kullanılarak yapılan karşılaştırmalarda ise özel eğitim öğretmenlerinden kadınların erkeklere kıyasla iş doyumunun anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları okul değişkenine göre iş doyumunu bakımından elde ettikleri veriler incelendiğinde eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre daha yüksek düzeyde doyum elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Willard (2004) tarafından yapılan çalışmaya 26 kurumda görev yapan özel eğitim ve genel eğitim sınıflarında görev alan 360 kadın ve 12 erkek öğretmen katılımcı yer almıştır. Katılımcıların 310'u genel eğitim sınıflarında 62'si özel eğitim sınıflarında görev almaktadır. Araştırma özel eğitim sınıflarında görev alan ya da genel eğitim sınıflarında görev alan öğretmenlerin iş doyumlarını karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada genel eğitim sınıflarında yer alan öğretmenlere göre özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumunu daha düşük bulunmuştur. İş doyumunun boyutları bakımından değerlendirme yapıldığında ise (içsel, dışsal ve genel doyum) öğretmen grupları karşılaştırıldığında istatistiki olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Stempien ve Loeb (2002) tarafından yapılan çalışmaya özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitim programını uygulayan 116 öğretmen katılmıştır. Araştırma katılımcılarını 102'si kadın 14'ü erkek olmak üzere yaşları 22-57 yaş arasında değişmektedir. Araştırma genel eğitim sınıflarında görev alan öğretmenler ile özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumunu karşılaştırmayı amaçlamıştır, araştırma sonucunda özel eğitim sınıfında görev yapan öğretmenlerin genel eğitim sınıfında yer alan öğretmenlere göre iş doyumunu puanları daha düşüktür. Özel eğitim öğretmenlerinin düşük algıladıkları iş doyumunu ve öğretimde hayal kırıklığı etkeni arasında yüksek bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

DeVito (1998) tarafından yapılan çalışmaya 84 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin iş tatminleri üzerinde yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, bir yetersizlik türünde çalışma süresi ve öğrencinin yetersizlikten etkilenme derecesi

değişkenleri dikkate alınarak incelemeler yapılmıştır ve çalışma sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Chaplain (1995) tarafından yapılan çalışmaya 196 kadın ve 71 erkek olmak üzere 267 ilkokulda görev yapan öğretmen katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları genç (35 yaş altı), orta yaşlı (35-45 yaş arası) ve yaşlı (45 yaş üstü) olarak 3 gruba ayrılmıştır. Araştırmada stres ve iş tatmini düzeyleri konu edinilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin kıdeminin iş tatmini üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Cinsiyet faktörü dikkate alınarak karşılaştırma yapıldığında ise kadın katılımcıların erkek katılımcılara kıyasla iş tatminlerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yaş faktörü dikkate alınarak yapılan karşılaştırmada ise daha yaşlı ve daha genç grupta yer alan öğretmenlere kıyasla orta yaş grubunda yer alan öğretmenlerin daha düşük iş tatminine sahip oldukları, araştırma bulguları yüksek iş stresi ve düşük iş tatmininin ilişkili olduğu şeklindedir.

2.5.2. Psikolojik iyi oluşa yönelik araştırmalar

Soner ve Yılmaz (2020) tarafından yapılan çalışma ile özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlikleri ve psikolojik iyi oluşları çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Araştırma katılımcıları İstanbul ilinden 22 kadın ve 166 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri toplanırken Warwick Edinburg mental iyi oluş ölçeği ve Maslach tükenmişlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda istihdam şekli bakımından ücretli öğretmenlerin duyarsızlaşmaya bağlı tükenmişliklerinin kadrolu öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin diğer gruplarda yer alan öğretmenlere göre daha yüksek duyarsızlaşma kaynaklı tükenmişliklerinin olduğu, tükenmişliğin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarıyla mental iyi olmanın negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu ve mental iyi olma ve bireysel başarı ile olumlu yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Dinç (2018) tarafından yapılan çalışmada resmi okullar ve özel eğitim kurumlarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik seviyesi ile öznel iyi oluşlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı Gaziantep ilinde görev yapan 705 özel eğitim öğretmeni yer almıştır. Özel eğitim kurum türleri özel eğitim merkezi, iş uygulama okulu, otizmlili çocuklar eğitim merkezi, işitme engelliler okulu ve görme engelliler okulu olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda öznel iyi oluşa dair sonuçların hiçbir demografik değişkene (yaş, cinsiyet, ikamet yeri, medeni hal, öğrenim

durumu, kurum türü, kıdem) göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır, duygusal tükenmişlik puanlarının ise yaş ve cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin çalıştığı kurum türlerinden otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar eğitim merkezinde çalışan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Alt boyutlardan kişisel başarı puanının kıdem, yaş, cinsiyet, mezuniyet alanı, kurum türüne göre farklılaşmakta ortaya çıkmıştır, diğer alt boyut olan duyarsızlaşmanın ise mezun olunan alana, görev yapılan kurum türüne ve yaşa göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kim ve Lim (2015) tarafından Güney Kore’de yapılan çalışmaya 55 erkek 60 kadın olmak üzere 115 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşunun güçlü erdemler ile ilişkili olduğu bulunmuştur, bu özellikler iyimser olma, sosyal sorumluluk, mutlu olmak, öz düzenleme olarak tespit edilmiştir.

2.5.3. Okul yaşam kalitesine yönelik araştırmalar

Yelmen (2022) tarafından KKTC’deki özel eğitim öğretmenleri ile yapılan çalışmaya 93 kadın ve 60 erkek olmak üzere 153 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin iş birliği düzeyleri ile çalışma süresi, yaş, eğitim seviyesi, aylık kazanç, değişkenleri arasında anlamlı olduğu; cinsiyet, medeni hal ve günlük işte geçirilen süre arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeyleri ve iş birliği ölçeğinden aldıkları puanların pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahip olduğu, psikolojik şiddet ölçeğinden aldıkları puanlar ile ise negatif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür.

Bilgin (2018) tarafından MEB’e bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, psikolojik iyi oluşu ve çalışma yaşam kalitesinin aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmaya 2016-2017 döneminde görev yapan 249 kadın ve 162 erkek olarak 411 öğretmen katılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla psikolojik iyi oluş ölçeği, çalışma yaşam kalitesi ölçeği ve örgütsel bağlılık ölçeğinden faydalanılmıştır. Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları, çalışma yaşam kaliteleri ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin demografik değişkenler olan cinsiyete, yaşa, medeni hale, çalışılan kurum türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerinin mezun oldukları kurum türleri üzerinden karşılaştırma yapıldığında ise özel eğitim öğretmenlerinin, meslek derslerine giren öğretmenlere kıyasla daha yüksek örgütsel

bağlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kıdemine ve kurumda çalışma süresine bağlı olarak psikolojik iyi oluş düzeylerinde değişiklik oluşmamıştır. Araştırma sonucunda örgütsel bağlılık ile çalışma yaşam kalitesi arasında pozitif yönlü anlamlı korelasyon bulunurken, psikolojik iyi oluş ile çalışma yaşam kalitesi ya da örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı korelasyon bulunamamıştır.

Bozgeyikli (2016) tarafından yapılan özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşam kalitelerini çeşitli faktörler açısından inceleyen araştırmaya 103 erkek ve 114 kadın olarak 217 öğretmen dahil olmuştur. Araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi boyutlarının (mesleki doyum, eşduyum yorgunluğu ve tükenmişlik) cinsiyet, medeni hal, çalışma süresi, mesleği isteyerek seçme ve meslekten duyulan memnuluk düzeyleri ile anlamlı derecede ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Eman, Khuloud ve Jamal (2015) tarafından Ürdün’de yapılan çalışmaya 28 erkek ve 105 kadın olmak üzere 133 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin çalışma yaşam kalitelerinin orta derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır, çalışma yaşam kalitesi üzerinde en etkili olan sebeplerin idarecilerin ve çalışma arkadaşlarının saygısı olduğu, en düşük etkili olan sebeplerin ise okulda karar alma süreçleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca eğitim düzeyi, cinsiyet, öğrencinin bulunduğu okul (kaynaştırma ya da özel eğitim okulu) faktörlerinin çalışma yaşam kalitesi üzerinde anlamlı düzeyde etki etmediği bulunmuştur.

Çelik ve Tabancalı (2012) tarafından yapılan çalışmaya İstanbul ilinde MEB’e bağlı olan özel eğitim okullarında görev yapan 285 öğretmen katılmıştır. Araştırmada çalışanlar için yaşam kalitesi ölçeği aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek olduğu ve eşduyum yorgunluğu ile tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görev yapmakta olduğu okul değişkeni dikkate alındığında yapılan karşılaştırmada üç boyutta da farklılıklar olduğu tespit edilmiş, mezun olunan alan, medeni hal, öğrenim seviyesi, yaş, değişkenlerindeki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin mesleklerindeki çalıştığı toplam süreye göre mesleki doyum düzeylerinde anlamlı farklılaşma bulunmuş ve çalışılan süre arttıkça mesleki doyum ortalamalarının da arttığı sonucuna varılmıştır. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde ise tükenmişlik düzeyinde erkek öğretmenler aleyhine anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Katılımcıların çocuğa sahip olma durumuna göre karşılaştırma yapıldığında

ise 3 ya da daha fazla çocuk sahibi olan öğretmenlerin mesleki doyum boyutunda ortalamaların daha düşük olduğu görülmüştür.

Kokmaz ve Sadık (2011) tarafından yapılan araştırmaya Adana ilinden 15 ilköğretim kurumundan 246 kadın ve 168 erkek olmak üzere 414 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki yaşam kalitelerinin orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermiştir. Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. Yaş faktörü dikkate alınarak yapılan incelemede 40 yaş üzerindeki öğretmenlerin öğrenciler ve okul idaresi yapısını daha olumlu algıladıkları görülmüştür. Çalışma süresi değişkenine göre inceleme yapıldığında anlamlı bir ilişki olmadığı fakat düşük sosyo-ekonomik çevrede veya ikili öğretim yapan kurumlarda yaşam kalitesi algısının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada niceliksel araştırma modelleri içerisinde yer alan betimsel ve ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bilimsel çalışmalarda kullanılan betimsel araştırmalar var olan durumu açıklamaya ve aydınlatmaya dayalı olarak durumlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve standartlar doğrultusunda değerlendirmelerde bulunmak için yürütülür (Büyüköztürk ve vd., 2018). Karşılaştırma türü ilişkisel tarama araştırmalarında herhangi bir müdahale olmaksızın bağımlı değişkenin farklı gruplar üzerindeki etkisi araştırılmaktadır (Kumandaş-Öztürk, 2019). Bu araştırmada bağımlı değişkenler psikolojik iyi oluş, iş doyumu ve okul yaşam kalitesidir. Araştırmadaki bağımsız değişkenler ise görme yetersizliği için açılmış sınıflarda görev yapmak, işitme yetersizliği için açılmış sınıflarda görev yapmak, zihinsel yetersizliği için açılmış sınıflarda görev yapmak, otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için açılmış olan sınıflarda görev yapmak ve demografik değişkenler ise yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemdir. Araştırmada bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenlerde var olan durumunu incelemek amacıyla karşılaştırma türü ilişkisel tarama yapılmıştır. Araştırmada farklı yetersizlik türleri için açılmış sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenleri psikolojik iyi oluş, iş doyumu ve okul yaşam kalitesi bakımından karşılaştırılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ya da sınıflarda özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan özel eğitim öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları sınıfın yetersizlik türü bakımından; görme yetersizliği, işitme yetersizliği, otizm veya zihinsel yetersizlik için açılmış sınıflar olması şartları aranmıştır.

Sosyal bilimlerde araştırma yapılırken farklı örnekleme tekniklerinden yararlanılmaktadır. Örnekleme türleri genel anlamda rastlantısallık üzerinden sınıflandırılmaktadır. Yansızlık ya da seçkisizlik olarak da adlandırılan rastlantısallık örnekleme bakımından araştırma evreninde yer alan tüm elemanların örnekleme girme olasılığının eşit olması durumuna denilmektedir. Bir araştırmanın evreni temsil etme düzeyi büyük miktarda rastlantısallığın kullanımına bağlıdır. Tesadüfi olmayan veya seçkisiz olmayan şekilde de isimlendirilen olasılıklı olmayan örnekleme tekniğinde ise

rastlantısallık ölçüsünün tümüyle gerçekleştiği söylenememektedir. Bu tür örnekleme yapıldığında araştırma evrenindeki tüm elemanların örnekleme girme olasılığı eşit değildir. Olasılıklı olmayan teknikler, araştırma evreninde yer alan unsurların demografik özellik, deneyim ve tutum gibi özellikleri benzer ya da türdeş ise kullanılmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Amaçlı örnekleme tekniği, örneklem grubunun belirli niteliklere sahip olduğu tekniktir. Bu teknik içerisinde yer alan ölçüt temelli örnekleme yapılırken temel amaç daha önce belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan durumları çalışmaktır. Bu aşamada yer alan ölçütler araştırmacı tarafından şekillendirilebilmekte veya önceden hazırlanan ölçüt listesinden yararlanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu çalışmada amaçlı örnekleme tekniği içerisinde yer alan ölçüt temelli örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2021) yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmaya toplamda 263 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Katılımcılardan ikisi rehberlik araştırma merkezinde, ikisi özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde ve biri şu an idareci olarak görev yaptığı için araştırma verilerine dahil edilmemiştir. Toplam 258 katılımcının cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 3.1. ve Tablo 3.2.'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri-1

| | | <i>f</i> | % |
|------------------------------------|----------------------|----------|------|
| Cinsiyet | Erkek | 73 | 28,3 |
| | Kadın | 185 | 71,7 |
| Çalışılan sınıfın yetersizlik türü | Görme yetersizliği | 30 | 11,6 |
| | İşitme yetersizliği | 36 | 14,0 |
| | Otizm | 81 | 31,4 |
| | Zihinsel yetersizlik | 111 | 43,0 |

Araştırmadaki katılımcıların %71,7'sini kadınlar, %28,3'ünü erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların %43'ü zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için açılmış sınıflarda, %31,4'ü otizimli öğrenciler için açılmış sınıflarda, %14'ü işitme yetersizliği olan öğrenciler için açılmış sınıflarda ve %11,6'sı görme yetersizliği olan öğrenciler için açılmış olan sınıflarda görev yapmaktadır.

Tablo 3.2. Katılımcıların demografik özellikleri-2

| | \bar{x} | Standart Sapma (SS) |
|---|-----------|---------------------|
| Yaş | 34,16 | 8,290 |
| Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süresi | 9,67 | 7,395 |

Araştırmadaki katılımcıların yaş aralığı 22 ile 64 arasındadır. Katılımcıların yaş ortalamaları 34,16'dır. Katılımcıların öğretmenlik mesleğindeki çalışma süreleri ortalama 9,67 yıldır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla yönelik olarak önceden geçerlik ile güvenilirlik çalışmaları yapılmış 3 ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler: Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Minnesota İş doyumu Ölçeği ve Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğidir. Demografik bilgileri edinmek amacıyla araştırmacı tarafından demografik bilgi formu oluşturulmuştur.

3.3.1. Psikolojik iyi oluş ölçeği

Sosyal psikolojik iyi olmanın ölçülmesi amacıyla Diener vd. (2010) tarafından geliştirilen ölçek Telef (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına 190 erkek ve 339 kadın olarak toplam 529 öğretmen adayı katılarak örnekleme oluşturmuştur (Telef, 2013).

Ölçek tek alt boyut ve 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapıldığında Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .80 olduğu görülmüştür. Ölçeğin iki uygulaması arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan test tekrar test ile uygulamalar arasında pozitif yönde güçlü ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır ($r=0.86$, $p<.001$). Ölçeğin madde toplam korelasyon düzeylerinin ise .41 ile .63 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.001$).

Ölçek maddeleri 7'li likert tipi derecelendirme yöntemiyle cevaplanmaktadır. Maddeler kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) olacak şekilde 1 ile 7

arasında yanıtlanmaktadır. Ölçek maddelerinin tamamı olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Puanlama ise en düşük 8 ve en yüksek 56 olacak şekilde değişkenlik göstermektedir. Ölçek tek alt boyutta, farklı alanlara dair olumlu işlevler hakkında genel bir görüş sağlamaktadır (Diener vd., 2010)

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ), ihtiyaç doyum ölçeğinin alt boyutları ile karşılaştırılıp aralarındaki ilişkiye bakılmıştır, bu verilere Tablo 3.3.' de yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Psikolojik iyi oluş ölçeğinin ihtiyaç doyum ölçekleri ile ilişki düzeyi

| Alt Boyutlar | İlişki |
|----------------------|--------|
| Özerklik | .30 |
| Yeterlik | .69 |
| İlişkili olma | .57 |
| Toplam ihtiyaç doyum | .73 |

3.3.2. Minnesota iş doyumu ölçeği

Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1977) tarafından geliştirilen Minnesota iş doyumu ölçeğinin kısa form 2 versiyonu, Baycan (1985) Türkçe'ye çevirip, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmıştır. Ölçek farklı alan ve farklı örneklem gruplarında birçok kez kullanılmıştır (Baycan, 1985; Demirkıran, 2004; Akman, 2017; Arı, 2021). Yapılan araştırmalarda yüksek düzeyde değişik güvenilirlik veri değerlerine ulaşılmıştır.

Ölçeğin boyutlarına ait güvenilirlik verileri incelendiğinde standartları karşıladığı ve içsel tatmin için Hoyt alfa değerinin 0.86, dışsal tatmin için 0.80 ve genel tatmin için 0.90 katsayısını aldığı görülmüştür.

Ölçek maddeleri 5'li likert tipi değerlendirme yöntemiyle yanıtlanmaktadır. Ölçek puanlanırken hiç memnun değilim (1) ile çok memnunum (5) olarak 1-5 arasında değerlendirme yapılmaktadır. Ölçekte ters puanlanacak madde bulunmamaktadır.

Ölçeğin 2 alt boyutu ve toplam 20 maddesi bulunmaktadır. İçsel doyum dışsal doyum, ölçek maddelerinin bütününden oluşan genel doyum hakkında bilgi vermektedir. İçsel doyum için 12 madde (1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 20), dışsal doyum için 8 madde (5, 6, 12, 13, 14, 17, 18, 19) yer almaktadır. Ölçekte puanlama yapılırken içsel doyum için içsel doyumu oluşturan maddeler toplamı 12'ye bölünerek, dışsal doyum için dışsal doyumu oluşturan maddeler 8'e bölünerek, genel doyum puanı için ise ölçek

maddelerinden alınan toplam puan 20'ye bölünerek puanlar elde edilmektedir. Ölçek maddeleri içsel doyum alt boyutu için aktif olma, özerklik, değişime uyum sağlama, sosyal statü, ahlaki değer, güvende hissetme, sosyal roller, otorite, yeteneklerini sergileme, sorumlu olma, yaratıcı olma ve başarı duygusu ile dışsal doyum alt boyutunda ise yönetim ile ilişki, teknik yetkiler, işin uygulanma şekli, maddi kazanç, yükselme ve itibar sahibi olma ile ilişkilidir (Demirkıran, 2004).

3.3.3. Okul yaşam kalitesi ölçeği

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) öğretmen formu ve öğrenci formu olarak iki versiyonda geliştirilmiştir (Sarı, 2007). Öğretmen formunda ölçek 6 alt boyuttan ve toplamda 50 maddeden oluşmaktadır.

Ölçekte 5'li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. İfadelerin uygunluk düzeyi kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) olarak 1-5 arasında olarak derecelendirilmiştir. Ölçekte olumlu 33 ve olumsuz 17 madde olarak oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri puanlandığında en düşük 50 ve en yüksek 250 olacak şekilde puan alınabilmektedir.

Ölçek boyutlarına ilişkin olarak okula yönelik duyguların yer aldığı boyut 10 maddeden oluşmakta ve olumlu ya da olumsuz tutumlar bu boyutta ele alınmaktadır. Statü boyutunda 5 madde bulunmakta ve okuldaki öğretmenlerin kendini ne düzeyde değerli ve önemli hissettiklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin yer aldığı boyutta ise öğrenciler ile iletişimin kalitesi, mesleki bakımından yenileşme ve gelişmeye eğilim ile ilgili ifadeleri içeren 12 madde yer almaktadır. Öğrencilerin yer aldığı boyutta okulda öğrenciler arası iletişim, öğrenciler tarafından başarının ne derecede önemli olduğunu belirlemeyi amaçlayan 7 madde yer almaktadır. Öğretim programının yer aldığı boyutta ise öğretmenlerin uygulanmakta olan programa dair fikirlerinin belirlendiği 4 madde yer almaktadır. Okul yönetimi boyutunda ise okul idaresinin katılıma verdiği değer, okulun diğer paydaşları ile kurmuş oldukları iletişim şekli, eğitim ve öğretim hizmetlerinin amacına ulaşmasına dair duyarlı olmalarının incelenmesini amaçlayan 12 madde yer almaktadır (Sarı, 2007).

OYKÖ'nün boyutlarına ait maddeler ile ters puanlanacak maddeler Tablo 3.3.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutlara göre maddeleri (Sarı,2007)

| Boyutlar | Maddeler |
|---------------------------|---|
| Okul yönetimi | 2 -10-16-25-22-28-31-35-38-41-44-46 |
| Öğretmenler | 3-6-18-17-21-11-23-26-29-39-33-42 |
| Okula yönelik duygular | 1-4-7-8-12-19-24-30-40-43 |
| Öğrenci-öğrenci iletişimi | 13-20-32-34-45-47-49 |
| Statü | 5-14-27-36-48 |
| Öğretim programı | 9-15-37-50 |
| Olumsuz maddeler | 7, 9, 12, 13, 15, 19, 20, 24, 32, 34, 35, 37, 40, 45, 48, 49,50 |

Ölçeğin alt boyutlarına ait Guttman Split Half değerleri ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları Tablo 3.5.'de ve Tablo 3.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Okul yaşam kalitesi ölçeği Guttman Split Half değeri (Sarı, 2007)

| Alt Boyutlar | Guttman Split Half Değeri |
|----------------------------|----------------------------------|
| Okula Yönelik Duygular (1) | .92 |
| Statü (2) | .90 |
| Öğretmen (3) | .89 |
| Öğrenci (4) | .75 |
| Öğretim Programı (5) | .65 |
| Okul Yönetimi (6) | .46 |

Tablo 3.6. Okul yaşam kalitesi ölçeği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları (Sarı,2007)

| Alt Boyutlar | Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısı |
|----------------------------|--|
| Okula Yönelik Duygular (1) | .90 |
| Statü (2) | .74 |
| Öğretmen (3) | .90 |
| Öğrenci (4) | .80 |
| Öğretim Programı (5) | .52 |
| Okul Yönetimi (6) | .93 |
| Toplam | .94 |

3.3.4. Demografik bilgi formu

Tez çalışmasında kullanılan bu form araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Ek-3). Hazırlanan demografik bilgi formu aracılığıyla, katılımcılarla ilgili “yaş, cinsiyet, meslekte çalışma yılı, çalışılan sınıfın yetersizlik türü” bilgileri elde edilmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırma için 28.06.2022 tarihinde Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Beyannamesi (Ek-1) ile izin alınmıştır ve çalışma için herhangi bir risk görülmemiştir. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan resmi okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerine araştırmada kullanılacak formların bilgisayar ortamında hazırlanmış hali online link aracılığıyla paylaşılarak gönüllü katılım sağlanarak veriler toplanmaya başlanmıştır

Araştırmada veri toplama araçlarının soruları cevaplanmaya başlanmadan önce özel eğitim öğretmenleri araştırmada elde edilecek verilerin yüksek lisans tezi için toplandığı ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluş, iş doyumunu ve okul yaşam kalitesinin ölçülmek istendiği belirtilmiştir. Araştırmada gizliliğin esas olduğu, isim soy isim gibi kişisel bilgilerin gerekmediği açıklanmış ve onam formu aracılığıyla gönüllülük esasına bağlı kalınmıştır.

Çalışmada veriler dört aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada demografik bilgilerin yer aldığı form sunulmuştur. Bu formda yaş, cinsiyet, öğretmenlik mesleğindeki çalışma yılı ve çalışılan sınıfın yetersizlik türüne dair bilgiler yer almaktadır. İkinci aşamada sekiz maddeden oluşan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Ek-6) yer almaktadır. Üçüncü aşamada 20 maddelik Minnesota İş Doyum Ölçeği (Ek-5) yer almaktadır. Dördüncü aşamada 50 maddeden oluşan Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (Ek-4) uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen veriler bilgisayar programları kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada verilerin analiz edilmesi için SPSS 26.00 (Statistical Package Program for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin değerlendirmesine bakılırken çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri

incelenmiştir. Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 3.7.' de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Verilerin normallik analizi

| Ölçekler ve Alt Boyutları | | Skewness (Çarpıklık) | Kurtosis (Basıklık) |
|----------------------------|------------------------|-------------------------|------------------------|
| Psikolojik İyi Oluş Ölçeği | | -1,728 | 2,843 |
| Minnesota İş Doyumu Ölçeği | İçsel doyum | -.915 | 1,406 |
| | Dışsal doyum | -.305 | -,172 |
| | Genel doyum | -.630 | ,746 |
| Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği | Okula yönelik duygular | -.476 | -,237 |
| | Statü | -.975 | ,947 |
| | Öğretmen | -.471 | -,361 |
| | Öğrenci | -.579 | ,093 |
| | Öğretim Programı | -.010 | -,214 |
| | Okul Yönetimi | -.329 | -,758 |

Bilimsel çalışmalarda +1 ve -1 aralığının dışında kalan çarpıklık ve basıklık değeri büyük oranda bir çarpık dağılımı işaret etmektedir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2018). +1 ve -1 arasındaki bir basıklık değeri birçok psikometrik ölçüm için mükemmel kabul edilir fakat uygulamaya bağlı olarak birçok durumda +2 ve -2 arasındaki değerler kabul edilebilir (George ve Mallery, 2010).

Bu durumda veri toplama araçlarından psikolojik iyi oluş ölçeğinin doğrusal dağılıma uymadığı ancak diğer ölçeklerin doğrusal dağılıma uyduğu görülmektedir. Ölçeklerin herhangi birinin doğrusal dağılmadığı durumlarda non-parametrik testler uygulanmaktadır. Bu sebeple araştırmada non-parametrik testler ile değişkenler sınanmıştır.

4. BULGULAR ve YORUM

4.1. Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş, İş Doymu ve Okul Yaşam Kalitesi Düzeyi Bulguları

Özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları sınıfın yetersizlik türüne göre ve ölçeklerdeki boyutlara göre psikolojik iyi oluş, iş doymu ve okul yaşam kalitesi düzeyi bulguları bu bölümde yer almaktadır.

4.1.1. Çalışılan sınıfın yetersizlik türüne göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş, iş doymu ve okul yaşam kalitesi düzeyi bulguları

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin çalışmakta oldukları sınıfların yetersizlik türü dikkate alınarak psikolojik iyi oluş, iş doymu ve okul yaşam kalitesi ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalara dair bulgular Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Psikolojik iyi oluş, iş doymu ve okul yaşam kalitesi ortalamaları

| Sınıfın Yetersizlik Türü | | PİÖÖ | MİDÖ | OYKÖ |
|--------------------------|----|---------|--------|--------|
| Görme Yetersizliği | X | 5,9042 | 3,7750 | 3,6760 |
| | N | 30 | 30 | 30 |
| | SS | ,90299 | ,48133 | ,56200 |
| İşitme Yetersizliği | X | 5,5729 | 3,6514 | 3,7083 |
| | N | 36 | 36 | 36 |
| | SS | 1,43439 | ,66111 | ,68686 |
| Otizm | X | 5,3642 | 3,4673 | 3,2889 |
| | N | 81 | 81 | 81 |
| | SS | 1,48524 | ,80848 | ,65995 |
| Zihinsel Yetersizlik | X | 5,3502 | 3,3676 | 3,3566 |
| | N | 111 | 111 | 111 |
| | SS | 1,29584 | ,80945 | ,72651 |
| Genel | X | 5,4501 | 3,4859 | 3,4216 |
| | N | 258 | 258 | 258 |
| | SS | 1,34552 | ,76767 | ,69845 |

MİDÖ: Minnesota iş doymu ölçeği; PİÖÖ: Psikolojik iyi oluş ölçeği; OYKÖ: Okul yaşam kalitesi ölçeği

Özel eğitim öğretmenlerinden görme yetersizliği sınıfında görev yapanların psikolojik iyi oluş düzeyi ortalamaları ($X=5,904$) ortalamanın ($X=5,45$) üstündedir, iş doymu ortalamaları ($X=3,775$) olarak ortalamanın ($X=3,485$) üstündedir, okul yaşam kalitesi ortalamaları ise ($X=3,676$) olarak ortalamanın ($X=3,421$) üstündedir. Görme yetersizliği için açılmış sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş ve İş Doymu ölçeklerinden en yüksek ortalamayı elde ettikleri tespit edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinden işitme yetersizliği sınıfında görev yapanların psikolojik iyi oluş düzeyleri ($X=5,572$) ortalamanın ($X=5,450$) üstündedir, iş doyumunu ortalamaları ($X=3,651$) olarak ortalamanın ($X=3,485$) üstündedir, okul yaşam kalitesi ortalamaları ise ($X=3,708$) olarak ortalamanın ($X=3,421$) üstündedir. İşitme yetersizliği olan öğrenciler için açılmış sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinden en yüksek ortalamayı elde ettikleri tespit edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinden otizm sınıfında görev yapanların psikolojik iyi oluş düzeyleri ($X=5,364$) ortalamanın ($X=5,450$) altındadır, iş doyumunu ortalamaları ($X=3,467$) olarak ortalamaya ($X=3,485$) yakındır, okul yaşam kalitesi ortalamaları ise ($X=3,288$) olarak ortalamanın ($X=3,421$) altındadır.

Özel eğitim öğretmenlerinden zihinsel yetersizlik sınıfında görev yapanların psikolojik iyi oluş düzeyleri ($X=5,350$) ortalamanın ($X=5,450$) altındadır, iş doyumunu ortalamaları ($X=3,367$) olarak ortalamanın ($X=3,485$) altındadır, okul yaşam kalitesi ortalamaları ise ($X=3,356$) olarak ortalamanın ($X=3,421$) altındadır.

Özel eğitim öğretmenlerinden Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinde en yüksek ortalamanın görme yetersizliği sınıfında görev yapan özel eğitim öğretmenlerine, en düşük ortalamanın ise zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için açılmış sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerine ait olduğu görülmüştür.

Özel eğitim öğretmenlerinden iş doyumunu ölçeğinde en yüksek ortalamanın görme yetersizliği sınıfında görev yapan özel eğitim öğretmenlerine, en düşük ortalamanın ise zihinsel yetersizlik için açılan sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerine ait olduğu görülmüştür.

Özel eğitim öğretmenlerinden okul yaşam kalitesi ölçeğinde en yüksek ortalamanın işitme yetersizliği için açılmış sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerine ait olduğu en düşük ortalamanın ise otizm sınıfında görev yapan özel eğitim öğretmenlerine ait olduğu görülmüştür.

4.1.2. Ölçeklerin boyutlarına göre öğretmenlerin psikolojik iyi oluş, iş doyumunu ve okul yaşam kalitesi düzeyi bulguları

Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş, iş doyumunu ve okul yaşam kalitesi ölçeklerindeki boyutlardan elde ettikleri ortalamalar Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Psikolojik iyi oluş, iş doyumu ve okul yaşam kalitesi boyutlarının ortalama bulguları

| Boyutlar | X | SS |
|---------------------------|--------|---------|
| PİOÖ | 5,4501 | 1,34552 |
| MİDÖ | 3,4859 | ,76767 |
| İçsel doyum | 3,7329 | ,75168 |
| Dışsal doyum | 3,1153 | ,90638 |
| OYKÖ | 3,4216 | ,69845 |
| Okul yönetimi | 3,2610 | 1,04044 |
| Öğretmenler | 3,3049 | ,91568 |
| Okula yönelik duygular | 3,4953 | ,90389 |
| Öğrenci-öğrenci iletişimi | 3,4784 | ,81002 |
| Statü | 4,0597 | ,73299 |
| Öğretim programı | 3,1715 | ,82777 |

MİDÖ: Minnesota iş doyumu ölçeği; PİOÖ: Psikolojik iyi oluş ölçeği; OYKÖ: Okul yaşam kalitesi ölçeği

Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşları tek alt boyutta incelenmiş ortalamalarının 5,450 olarak yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumları 3 boyutta incelenmiş, içsel doyum 3,732 yüksek düzeyde ve dışsal doyum 3,115 olarak orta düzeyde olduğu ve bu boyutların ortalamasından oluşan genel doyum puanının 3,485 yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi düzeyleri altı boyut ve bu boyutların ortalamasında oluşan genel okul yaşam kalitesi düzeyi ile incelenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin okul yönetimi boyutunda 3,261 olarak orta düzeyde, öğretmenler boyutunda 3,304 olarak orta düzeyde, okula yönelik duygular boyutunda 3,495 olarak yüksek düzeyde, öğrenci-öğrenci iletişimi boyutunda 3,478 olarak yüksek düzeyde, statü boyutunda 4,059 olarak yüksek düzeyde, öğretim programı boyutunda 3,171 olarak orta düzeyde, okul yaşam kalitesi genel ortalaması ise 3,421 ortalama ile yüksek düzeyde puan elde ettikleri görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin statü boyutunda en yüksek ortalamayı ve öğretim programı boyutunda en düşük ortalamayı elde ettikleri görülmüştür.

4.2. Görev Yaptıkları Sınıflardaki Öğrencilerin Yetersizlik Türüne Göre Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş, İş Doyumu ve Okul Yaşam Kalitesi Düzeyleri Arasında Farklılaşma Bulguları

Görev yaptıkları sınıflardaki öğrencilerin yetersizlik türüne göre özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş, okul yaşam kalitesi ve iş doyumu düzeyleri arasındaki farklılaşmaya Kruskal Wallis testi ile bakılmıştır. Tablo 4.3.' de bulgular verilmiştir.

Tablo 4.3. Sınıfların yetersizlik türüne göre psikolojik iyi oluş, iş doyumu, okul yaşam kalitesi arasındaki farklılaşma

| | Psikolojik iyi oluş | Minnesota iş doyumu | Okul yaşam kalitesi |
|-----------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Sıra ortalaması | 5,970 | 7,338 | 16,099 |
| Sd | 3 | 3 | 3 |
| p | ,113 | ,062 | ,001 |

Yapılan Kruskal Wallis testine göre özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf türlerine göre psikolojik iyi oluşları ($p=,113$) ve iş doyumları ($p=,062$) arasında bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf türlerine göre okul yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p=,001$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini tespit edebilmek için Post Hoc testi uygulanmıştır. Yapılan Post hoc testinin sonuçlarına Tablo 4.4.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Sınıfların yetersizlik türüne göre okul yaşam kalitesi algısı

| | Sınıfın Yetersizlik Türü | Ortalama Fark | SH | p | Alt Sınır | Üst Sınır |
|----------------------|--------------------------|---------------|---------|-------|-----------|-----------|
| Görme Yetersizliği | İşitme Yetersizliği | -,03233 | 0,15373 | 1,000 | -,4497 | ,3850 |
| Yetersizliği | Otizm | ,38711 | 0,12612 | ,019 | ,0441 | ,7301 |
| | Zihinsel Yetersizlik | ,31942 | 0,12363 | ,072 | -,0173 | ,6562 |
| İşitme Yetersizliği | Görme Yetersizliği | ,03233 | 0,15373 | 1,000 | -,3850 | ,4497 |
| | Otizm | ,41944 | 0,13595 | ,018 | ,0505 | ,7884 |
| Otizm | Zihinsel Yetersizlik | ,35176 | 0,13364 | ,062 | -,0114 | ,7149 |
| | Görme Yetersizliği | -,38711 | 0,12612 | ,019 | -,7301 | -,0441 |
| | İşitme Yetersizliği | -,41944 | 0,13595 | ,018 | -,7884 | -,0505 |
| Zihinsel Yetersizlik | Zihinsel Yetersizlik | -,06769 | 0,10066 | ,985 | -,3355 | ,2001 |
| | Görme Yetersizliği | -,31942 | 0,12363 | ,072 | -,6562 | ,0173 |
| | İşitme Yetersizliği | -,35176 | 0,13364 | ,062 | -,7149 | ,0114 |
| | Otizm | ,06769 | 0,10066 | ,985 | -,2001 | ,3355 |

Yapılan Post Hoc testi sonucuna göre özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf türlerine göre okul yaşam kalitesi algıları incelenmiştir. Bu durumda görme yetersizliği sınıfında ($X=,38711$, $p=,019$) ve işitme yetersizliği sınıfında ($X=,41944$, $p=,018$) görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının otizm sınıfında görev

yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarına göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.3. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş, okul yaşam kalitesi ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki bulguları

Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş, iş doyumu, okul yaşam kaliteleri arasındaki korelasyonun belirlenmesi amacıyla yapılan Spearman's rho testi sonuçlarına aşağıdaki Tablo 4.5.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.5. Değişkenler arasındaki korelasyon testi

| | | Psikolojik iyi oluş | Minnesota iş doyumu | Okul yaşam kalitesi |
|---------------------|---------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Psikolojik iyi oluş | Korelasyon K. | 1,000 | ,508** | ,418** |
| | P | . | ,000 | ,000 |
| Minnesota iş doyumu | Korelasyon K. | ,508** | 1,000 | ,568** |
| | P | ,000 | . | ,000 |
| Okul yaşam kalitesi | Korelasyon K. | ,418** | ,568** | 1,000 |
| | P | ,000 | ,000 | . |

*Korelasyon anlamlılık düzeyi 0.01 (2 yönlü)

Değişkenler arasında ilişki incelenirken korelasyon katsayısı kullanılmaktadır, korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değer almaktadır. -0,25 ile 0,25 arasındaki değerler çok zayıf ilişkiyi, -0,49 ve -0,26 arasında ve 0,49 ile 0,26 arasında değerler zayıf ilişkiyi -0,69 ve -0,50 ile 0,69 ve 0,50 arasındaki değerler orta düzeyde ilişkiyi, -0,89 ve -0,70 ile 0,89 ile 0,70 arasındaki değerler yüksek ilişkiyi, -1 ve -0,90 ile 1 ve 0,90 arasındaki değerler çok yüksek ilişkiyi göstermektedir (Ersöz ve Ersöz, 2022).

Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile iş doyumları arasında orta düzeyde ($r=,508$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, okul yaşam kalitesi düzeyleri ile ise orta düzeyde ($r=,418$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumları ile okul yaşam kaliteleri arasında orta düzeyde ($r=,568$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

4.4. Demografik Bilgilerle İlişkilere Dair Bulgular

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin yaş, çalışma süresi, cinsiyet gibi demografik bilgileri ile psikolojik iyi oluş, iş doyumu ve okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman's rho korelasyon analizi kullanılmıştır.

4.4.1. Yaş ve mesleki kıdem ile diğer değişkenler arasındaki ilişkiye dair bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin yaş ve çalışma süreleri ile değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman's rho testi ile elde edilen bulgular Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Yaş ve mesleki kıdem ile değişkenler arasındaki korelasyon testi

| | | Yaş | ÇS | PIOÖ | MİDÖ | OYKÖ |
|------|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Yaş | Korelasyon K. | 1,000 | ,800** | ,132* | ,097 | ,133* |
| | p (2 yönlü) | . | ,000 | ,034 | ,120 | ,033 |
| ÇS | Korelasyon K. | ,800** | 1,000 | ,072 | ,001 | ,053 |
| | p (2 yönlü) | ,000 | . | ,247 | ,991 | ,394 |
| PIOÖ | Korelasyon K. | ,132* | ,072 | 1,000 | ,508** | ,418** |
| | p (2 yönlü) | ,034 | ,247 | . | ,000 | ,000 |
| MİDÖ | Korelasyon K. | ,097 | ,001 | ,508** | 1,000 | ,568** |
| | p (2 yönlü) | ,120 | ,991 | ,000 | . | ,000 |
| OYKÖ | Korelasyon K. | ,133* | ,053 | ,418** | ,568** | 1,000 |
| | p (2 yönlü) | ,033 | ,394 | ,000 | ,000 | . |

*Korelasyon anlamlılık düzeyi 0.01 (2 yönlü); ÇS: Çalışma süresi; MİDÖ: Minnesota iş doyumu ölçeği; PIOÖ: Psikolojik iyi oluş ölçeği; OYKÖ: Okul yaşam kalitesi ölçeği

Özel eğitim öğretmenlerin yaşları ile meslekteki çalışma süresi arasında pozitif yönlü ($r=,800$) yüksek düzeyde ilişki olduğu, psikolojik iyi oluş düzeyleri ile pozitif yönlü ($r=,132$) düşük düzeyde ilişki olduğu ve okul yaşam kalitesi pozitif yönlü ($r=,133$) düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşları ile iş doyumları ($r=,097$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin meslekteki çalışma süresi ile yaşları ($r=,800$) arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmişken, öğretmenlerin kıdemleri ile diğer değişkenler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

4.4.2. Cinsiyet ile psikolojik iyi oluş, iş doyumu ve okul yaşam kalitesi düzeyi arasındaki ilişki bulguları

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni ile psikolojik iyi oluş, iş doyumu ve okul yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarından sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına Tablo 4.7.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Cinsiyet değişkeni ile değişkenler arasındaki ilişki

| | Cinsiyetiniz | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı |
|---------------------|--------------|-----|-----------------|--------------|
| Psikolojik İyi Oluş | Kadın | 185 | 126,25 | 23356,00 |
| | Erkek | 73 | 137,74 | 10055,00 |
| Minnesota İş Doyumu | Kadın | 185 | 128,31 | 23738,00 |
| | Erkek | 73 | 132,51 | 9673,00 |
| Okul Yaşam Kalitesi | Kadın | 185 | 127,59 | 23605,00 |
| | Erkek | 73 | 134,33 | 9806,00 |

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri erkekler lehine ($X= 137,74$) artmaktadır. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ortalamaları erkeklere göre düşüktür. Kadın öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ortalamaları ($X= 126,25$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri erkekler lehine ($X= 132,51$) artmaktadır. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin iş doyum ortalamaları erkeklere göre düşüktür. Kadın öğretmenlerin iş doyum ortalamaları ($X= 128,31$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi algıları düzeyleri erkekler lehine ($X= 134,33$) artmaktadır. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları erkeklere göre düşüktür. Kadın öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ortalamaları ($X= 127,59$) olduğu tespit edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyet değişkenleri dikkate alınarak psikolojik iyi oluş, iş doyumu ve okul yaşam kalitesi düzeylerini karşılaştırarak cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi sonuçlarına Tablo 4.8.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. *Cinsiyet değişkenine göre psikolojik iyi oluş, iş doyumu, okul yaşam kalitesi karşılaştırması*

| | Psikolojik iyi oluş | Minnesota iş doyumu | Okul yaşam kalitesi |
|------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | ortalaması | ortalaması | ortalaması |
| Mann-Whitney U | 6151,000 | 6533,000 | 6400,000 |
| Wilcoxon W | 23356,000 | 23738,000 | 23605,000 |
| Z | -1,116 | -,407 | -,653 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,264 | ,684 | ,514 |

Yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ($p=,264$), iş doyumu($p=,684$), ve okul yaşam kalitesi algıları($p=,514$) cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle araştıramadan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Ardından bu sonuçlar araştırma soruları ile ilişkilendirilerek detaylı tartışılmıştır.

5.1. Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre:

1. Özel eğitim öğretmenlerinden görme yetersizliği olan öğrenciler için açılmış sınıflarda çalışanların psikolojik iyi oluş düzeyleri ($X=5,904$) olarak ortalamanın üstündedir, iş doyumunu düzeyleri ($X=3,775$) olarak ortalamanın üstündedir, okul yaşam kalitesi ortalamaları ise ($X=3,676$) olarak ortalamanın üstündedir.
2. Özel eğitim öğretmenlerinden işitme yetersizliği olan öğrenciler için açılmış sınıflarda çalışanların psikolojik iyi oluş düzeyleri ($X=5,572$) olarak ortalamanın üstündedir, iş doyumunu düzeyleri ($X=3,651$) olarak ortalamanın üstündedir, okul yaşam kalitesi ortalamaları ise ($X=3,708$) olarak ortalamanın üstündedir.
3. Özel eğitim öğretmenlerinden otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için açılmış sınıflarda çalışanların psikolojik iyi oluş düzeyleri ($X=5,364$) olarak ortalamanın altındadır, iş doyumunu düzeyleri ($X=3,467$) olarak ortalamaya yakındır, okul yaşam kalitesi düzeyleri ise ($X=3,288$) olarak ortalamanın altındadır.
4. Özel eğitim öğretmenlerinden zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için açılmış sınıflarda çalışanların psikolojik iyi oluş düzeyleri ($X=5,350$) olarak ortalamanın altındadır, iş doyumunu düzeyleri ($X=3,367$) olarak ortalamanın altındadır, okul yaşam kalitesi düzeyleri ise ($X=3,356$) olarak ortalamanın altındadır.
5. Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri incelendiğinde en yüksek ortalamaya ($X=5,904$) görme yetersizliği olan öğrenciler için açılmış sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ($X=5,350$) ise zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için açılmış sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmüştür.
6. Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumunu düzeyleri incelendiğinde en yüksek ortalamaya ($X=3,775$) görme yetersizliği olan öğrenciler için açılmış sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ($X=3,367$) ise

zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için açılmış sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu görülmüştür.

7. Özel eğitim öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi düzeyleri incelendiğinde ise en yüksek ortalamaya ($X=3,708$) işitme yetersizliği olan öğrenciler için açılmış olan sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin, en düşük ortalamaya ise ($X=3,288$) otizm sınıfında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin sahip olduğu görülmüştür.
8. Özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf türlerine göre psikolojik iyi oluşları ($p=,113$) ve iş doyumları ($p=,062$) arasında bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf türlerine göre okul yaşam kalitesi algıları arasında anlamlı bulunan ($p=,001$) farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan post hoc testi sonucunda görme yetersizliği ve işitme yetersizliği sınıfında görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının otizm sınıfında görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.
9. Özel eğitim öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile iş doyumları arasında orta düzeyde ($r=,508$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki, okul yaşam kalitesi düzeyleri ile ise orta düzeyde ($r=,418$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumları ile okul yaşam kaliteleri arasında ise orta düzeyde ($r=,568$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.
10. Özel eğitim öğretmenlerinin yaşları ile psikolojik iyi oluş düzeyleri ve okul yaşam kalitesi düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu fakat iş doyumları düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.
11. Özel eğitim öğretmenlerinin meslekteki çalışma süreleri ile değişkenler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.
12. Özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyet değişkenleri dikkate alındığında yapılan incelemede psikolojik iyi oluş düzeylerinde erkek katılımcıların ortalamalarının ($X=137,74$), kadın katılımcıların ortalamalarına ($X=126,25$) göre yüksek olduğu, iş doyumları incelendiğinde erkek katılımcıların ortalamalarının ($X=132,51$), kadın katılımcıların ortalamalarına ($X=128,31$) göre yüksek olduğu, okul yaşam kalitesi düzeyleri incelendiğinde ise erkek katılımcıların ortalamalarının ($X=134,3$), kadın katılımcıların ortalamalarına ($X=127,59$) göre

yüksek olduğu görülmüştür. Ancak istatistiki olarak cinsiyete göre farklılık göstermedikleri tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimi olan öğrencilere eğitim vermek amacıyla eğitim almış bireylerdir (Sucuoğlu vd., 2010). Özel eğitim öğretmenleri tüm yetersizlik türleri (görme yetersizliği, işitme yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik) için açılan sınıf ya da okullarda görev yapmaktadır. Her yetersizlik türünün kendine özgü farklılıkları, ihtiyaçları ve kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Ayrıca sınıflarda bulunan öğretmen sayısı ve sınıf mevcudu da yetersizlik türüne ve yetersizlikten etkilenme derecesine göre değişmektedir. Özel eğitim öğretmenleri öğrencilerin eğitim ihtiyaçları göz önüne alınarak açılan özel eğitim sınıfı ya da özel eğitim okullarında görev yapmaktadır.

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıfların yetersizlik türü dikkate alındığında psikolojik iyi oluşları, iş doyumları ve okul yaşam kalitelerinin ne düzeyde olduğu, demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş ve meslekteki çalışma süresine göre farklılaşmaya bakılması amacıyla demografik bilgi formu, psikolojik iyi oluş ölçeği, Minnesota iş doyum ölçeği, okul yaşam kalitesi ölçeği aracılığıyla toplanan veriler analiz edilerek düzeyler ve aralarındaki ilişki incelenerek değerlendirme yapılmıştır. Çalışmaya ülke genelinden 73 erkek ve 185 kadın olmak üzere 258 gönüllü özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler çeşitli istatistiksel analizler yoluyla incelenip, raporlaştırılmıştır.

Araştırmada ilk olarak özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşları incelenmiştir. Psikolojik iyi oluş tek boyutta ele alınmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları yetersizlik sınıfına göre psikolojik iyi oluş ortalamaları karşılaştırıldığında ise görme yetersizliği olan öğrenciler için açılmış sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin ortalamalarının, diğer yetersizlik türleri için açılmış sınıflarda görev yapan öğretmenlere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir, zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrenciler için açılmış sınıflarda görev yapan özel eğitim ortalamalarının ise grupta en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin yaşları ile psikolojik iyi oluşları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Meslekte çalışma süreleri ve psikolojik iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Cinsiyet

değişkeni bakımından özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşları incelendiğinde ise erkek katılımcıların, kadın katılımcılara göre daha yüksek ortalama elde ettiği fakat cinsiyet dikkate alındığında oluşan farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeyi ($X=5,450$) seviyesinde ve yükseğe yakındır. Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıfın yetersizlik türüne göre anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde ise demografik değişkenlerden cinsiyete ait bulgularda benzer şekilde psikolojik iyi oluş bakımından anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür (Soner ve Yılmaz 2020; Bilgin, 2018; Dinç, 2018). Kıdeme bakıldığında ise anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Literatür incelendiğinde de çalışma ile benzer sonuçlar alınarak, mesleki kıdem ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı fark bulunmadığı araştırmalar (Bilgin, 2018; Dinç, 2018) olduğu görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin yaş ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin yaşın artması ile insan hayatındaki belirsizliklerin azalması, yapılan işe uyum sağlama, eş ve ebeveyn olmak gibi faktörlerin etkisinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumunu belirlemek amacıyla Minnesota İş Doyumu Ölçeği aracılığıyla, içsel doyum ve dışsal doyum alt boyutları ile bu boyutların ortalamaları alınarak elde edilen genel doyum puanı ortalamaları üzerinden inceleme yapıldığında, görme yetersizliğinden etkilenen öğrenciler için açılmış olan sınıfta görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin genel iş doyum ortalamalarının diğer yetersizlik türleri için açılan sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir, zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrenciler için açılmış olan sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin ortalamaları ise en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Çalışılan sınıfın yetersizlik türüne göre iş doyum bakımından anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Demografik değişkenlerden cinsiyet bazında değerlendirme yapıldığında ise erkek özel eğitim öğretmenlerinin iş doyum ortalamalarının kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür fakat istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Yaş ve mesleki kıdem ile iş doyum arasındaki ilişkiye bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinin içsel doyum ortalamalarının diğer boyutlara göre daha yüksek bir düzeyde olarak ($X=3,732$) seviyede olduğu görülmüştür, dışsal doyum ortalamalarının ise ($X=3,153$) seviyesinde orta düzeyde olduğu görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin genel doyumlarının ise ($X=3,485$) seviyesinde orta düzeyde olarak

değerlendirilebileceği görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin yetersizlik türlerine göre görev yaptıkları sınıflarda ortalamalar değişse bile anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde ise bu çalışma ile benzer sonuçlar alınan Acar (2021) tarafından yapılan çalışmada yaş, çalışma süresi ve çalışılmakta olan engel gurubu arasında fark olmadığı, Arı (2021) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim bölümü mezunu öğretmenlerin iş tatmininin daha yüksek olduğu ve yaş, cinsiyet gibi demografik değişkenler açısından farklılık olmadığı, Voris (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yetersizlik türüne göre iş doyumunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Benzer sonuçlar alınan çalışmalarda (Akman, 2017; Er, 2018; Yılmaz ve Üredi, 2018; Strydom vd., 2012; DeVito, 1998) cinsiyet ve çalışma süresi bakımından fark olmadığı görülmüştür. Abujami (2021) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin iş tatmininin daha yüksek olduğu, 10 yıl ve üzeri çalışanların iş tatmininin daha düşük olduğu ve zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin çalışma ile benzer doğrultuda iş tatminlerinin daha düşük olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Coşkun (2019) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin daha yüksek iş doyumuna sahip olduğu, yaşa göre yapılan karşılaştırmada anlamlı farklılık bulunmadığı, kıdem bakımından yapılan değerlendirmede ise 1-5 yıl arası mesleki deneyimi olan öğretmenlerin iş doyumunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir, Alanyazında bu çalışmadan farklı sonuçlar alınan bazı çalışmalarda ise iş doyumunun kadın katılımcılar için daha yüksek olduğu görülmüştür (Bayındır-Koçak ve Gökler, 2018; Altan, 2015; Akkaş 2017; Ceyhun, 2009; Er, 2018; Yiğit, 2007). Araştırmaya katılan kadın katılımcıların farklı özelliklere (evli olma, çocuk sahibi olma, çalışılan kurum türü, görev yapılan yetersizlik seviyesi vb.) sonuçları etkilediği tahmin edilmektedir. Abushaira (2012) tarafından yapılan çalışmada yaşa bağlı olarak 30 yaş altı öğretmen grubunun, daha yüksek yaşa sahip öğretmen grubuna kıyasla iş doyumunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir, benzer şekilde Ceyhun (2009) tarafından yapılan çalışmada da 20 yaş altı öğretmen grubunun iş doyumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Chaplain (1995) tarafından yapılan çalışmada ise orta yaş grubunda yer alan öğretmenlerin iş doyumlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. İş doyumunu içsel ve dışsal faktörlerden etkilendiği için yapılan çalışmalarda farklı sonuçlar elde edildiği düşünülmektedir, örneğin bir bölgede görev yapan aynı branştan öğretmenin şartları diğer bölgeye göre avantajlı ya da dezavantajlı olmasından, aynı okulda görev yapma süresi, görev yapılan kademe ve yetersizlik düzeyi benzeri farklı dışsal doyum faktörleri devreye

girebilmektedir. İşsel doyumun ise evli ya da bekar olma, çocuk sahibi olma, yapılan işten memnun olma benzeri bireysel sebeplerden etkilendiği düşünülmektedir. Bu çalışmada kadın katılımcıların iş doyumunu ortalamalarının daha düşük olmasının kadınların günlük yaşamda aldıkları sorumlulukların daha fazla olması, her ne kadar öğrencilerin yetersizlik düzeyi bu araştırmada incelenmese de fiziksel olarak yoruculuğu daha fazla olan öğrencilerle çalışan kadın öğretmenlerin erkeklere kıyasla daha çok zorlandığı ve iş doyumununun düştüğü düşünülmektedir

Özel eğitim öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi 6 alt boyuttan (öğretim programı, statü, öğrenci-öğrenci iletişimi, okula yönelik duygular, öğretmenler, okul yönetimi) oluşan okul yaşam kalitesi ölçeği aracılığıyla incelenmiş ve alt boyutların ortalamaları alınarak okul yaşam kalitesi ölçeğinden alınan puan elde edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ortalamaları incelendiğinde ise işitme yetersizliği yaşayan öğrenciler için açılmış sınıfta görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin ortalamalarının diğer sınıflarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir, otizm sınıfında çalışan öğretmenleri gruptaki en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf türlerine göre okul yaşam kalitesi algıları incelendiğinde görme yetersizliği ve işitme yetersizliği sınıfında görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının otizm sınıfında görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin yaşları ve okul yaşam kalitesi algıları arasında istatistiksel olarak zayıf düzeyde ($r=,133$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Meslekte çalışma süreleri ile okul yaşam kaliteleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Cinsiyet değişkeni bakımından değerlendirme yapıldığında ise erkek özel eğitim öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ortalamalarının daha yüksek olduğu fakat bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Özel eğitim öğretmenlerinin statü boyutunda ($X=4,059$) düzeyinde ortalama ile yüksek düzeyde kalite algısına sahip oldukları görülmüştür bu ortalamanın boyutlar arasında en yüksek puan olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip olduğu boyut ise öğretim programıdır, bu boyutta ($X=3,171$) ortalama ile özel eğitim öğretmenlerinin kullanılan öğretim programı, ders kitapları, ders saatleri konusunda kalite düzeylerinin düşüğe yakın orta düzeyde olduğu söylenebilir. Özel eğitim öğretmenlerinin okul yönetimi boyutundaki ortalamaları incelendiğinde ($X=3,261$) olarak orta seviyede kalite algıları olduğu görülmektedir, bu sonuçlar özel eğitim

öğretmenlerinin okul idaresinden öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleme, sorunları çözmeye, öğretimin amacına ulaşması ve yeniliklere açık olmak gibi konularda orta düzeyde kalite algılarının olduğunu göstermektedir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında (okula yönelik duygu, öğrenciler arası iletişim, öğretmenler) okul yaşam kalitesi ölçeğinin genel düzeyine yakın ortalamalar elde edilmiştir. Okul yaşam kalitesi ($X=3,421$) ile orta düzeydedir. Literatür incelendiğinde ise Yelmen (2022) çalışmasında mobbingin iş yaşam kalitesi üzerindeki etkisini incelemiş ve anlamlı ilişkili olduğunu bulmuştur, demografik değişkenler ile iş yaşam kalitesi arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Bozgeyikli (2016) çalışmasında iş yaşam kalitesi boyutlarından mesleki doyum, eşduyum yorgunluğu ve tükenmişliğin cinsiyet, medeni hal, çalışma süresi ve meslekten duyulan memnuluk ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Eman, Khuloud ve Jamal (2015) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşam kalitelerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Çalışma yaşam kalitesi üzerinde okul idaresi ve çalışma arkadaşları ile ilişkinin en etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Çelik ve Tabancalı (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin iş yaşam kalitesi boyutlarından mesleki doyumlarının yüksek düzeyde ve eşduyum yorgunluğu ve tükenmişliğin düşük düzeyde olduğu görülmüştür, bazı demografik değişkenlerin iş yaşam kalitesi ile ilişkili olduğu görülürken; mesleki kıdem, cinsiyet, çocuk sayısı, bazı değişkenlerin ise etki etmediği görülmüştür; medeni durum, mezun olunan program, yaş, öğrenim seviyesi. Korkmaz ve Sadık (2011) tarafından yapılan çalışmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırma ile benzer şekilde kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu ve çalışma süresine göre okul yaşam kalitesi algısında değişim olmadığı görülmüştür. Yaş değişkenine göre ise 40 yaş ve üzeri katılımcıların okul yaşam kalitesi düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ve yaşları arasından olan zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkinin sebebinin öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarından belirsizliklerin fazla olması, çalışılmakta olan okula tercih dışında yapılan atama olabilmemesi, çalışılan yetersizlik türünde pratik bilgi birikiminin deneyimle kazanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ölçeğinin statü boyutunda ortalamalarının yüksek olması öğretmenlerin mesleklerinin toplumda getirdiği konumdan genel anlamda memnun olduklarını göstermektedir. Öğretim programı boyutundaki düşük ortalama ise özel eğitim öğretmenlerinin okulun ders süresi, kullanılmakta olan ders programı ve

uyulan müfredat benzeri konularda genel olarak memnuniyetlerinin düşük olduğunu göstermektedir bu durumun sebebinin özel gereksinimli bireylerin öğrenme aşamasında bireye özgü değişikliklere ihtiyaç duyması ve basılı materyallerde uyarlamalar yapılmasının gerekmesi, etkinliklerin çeşitlenmesi için ihtiyaç duyulan malzemelere erişimin imkanının kısıtlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ileride yapılacak araştırma ve uygulamalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. İleride yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler

- Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin görev yapmakta oldukları sınıfların yetersizlik türü, yaşı, kıdemi dikkate alınmıştır. Gelecek çalışmalarda, eğitim durumları, okul kademesi, görev yaptıkları bölge ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi, medeni durum, çocuk sahibi olma, çalışılan sınıfın yetersizlik düzeyi gibi etkenlerin değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları program (zihin engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği) ile görev yapmakta oldukları sınıfın yetersizlik türünün aynı olması ile çalışmada kullanılan bağımsız değişkenler ile ilişkinin incelendiği çalışmalar planlanabilir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin resmi okullarda ya da özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışma durumlarının değişkenler açısından incelendiği çalışma planlanabilir.
- Özel eğitim öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri gibi diğer branş alanlarından öğretmenlerin dahil olduğu karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ile tükenmişlik, örgütsel bağlılık vb. değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

5.3.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- Özel eğitim öğretmenlerinin okul yaşam kalitesinin okul yönetimi boyutundaki algıları dikkate alındığında sebebinin okul idaresinin özel eğitim konusundaki

bilgi yetersizliği olabileceği düşünölmektedir, okul idarecilerine özel eğitim konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

- Özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programı boyutundaki algıları dikkate alınarak müfredatta, okul saatlerinde değişiklikler yapılabilir, materyal ve dijital destekler artırılabilir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin kendilerini yenilemesi amacıyla hizmet içi eğitimler artırılabilir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları yetersizlik türüne göre değişkenler açısından anlamlı farklılık oluşmasa da görme yetersizliği ve işitme yetersizliği için açılmış sınıflarda görev yapan öğretmenleri daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görölmüştür, otizm ve zihinsel yetersizlik için açılan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin düşük algılarını yükseltmek amacıyla nedenler araştırılarak destek sağlanabilir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlarda, ilçe ve il merkezlerinde etkinlikler, öğretmenler arası yarışmalar, gezi vb. etkinlikler ile dışsal doyumu destekleyen etkinlikler düzenlenebilir.
- Özel eğitim öğretmenleri MEB'de göreve başlama aşamasında araştırma bulgularını göz önüne alarak kendine uygun olan okulu önceden belirleyebilir.

KAYNAKÇA

- Abujami, H. (2019). *Zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin iş doyumu: Gazze örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Abushaira, M. İ. (2012). Job satisfaction among special education teachers in Jordan. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1 (3), 48-56.
- Acar, Ö. F. (2021). *Özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmin, mesleki tükenmişlik ve iş stres düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ada, Ş. (2016). Okul yönetiminde personel eğitim ve işletmecilikle ilgili işler. Ş. Ada, R. Küçükali (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (3.baskı) içinde (s. 208-254). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbulut, B. (2015). *Orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akın, A. (2015). Psikolojik iyi olma. A. Akın, F. Usta, *Psikolojide güncel kavramlar- 1 pozitif psikoloji* içinde (s. 15-52). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Akkaş, S. (2017). *Özel eğitim ve öğem sınıflarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu*. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 53-65.
- Akman, S. (2017). *Özel eğitim ve rehabilitasyon kurum çalışanlarının örgütsel sinizm ve iş doyumuna ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior & Human Performance*, 4 (2), 142-175.
- Allport, G. W. (1966). The religious context of prejudice. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 5 (3), 447-457. doi:10.2307/1384172
- Altan, İ. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitim personelinde iş doyumunun genel ruh sağlığı düzeyine etkisinin branş çerçevesinde karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2021). *FAQs on intellectual disability*. <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/faqs-on-intellectual-disability> adresinden alındı.
- American Psychiatric Association. (2013). *Cautionary statement for forensic use of DSM-5*. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.baskı). Washington DC: Author. doi:10.1176/appi.books.9780890425596
- Argon, T. ve İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (27), 238-249. doi:10.17719/jisr.2017.1799
- Arı, G. (2021). *Özel eğitim meslek okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arı, M. ve Şipal, R. (2009). Factors affecting job satisfaction of Turkish special education professionals: predictors of turnover. *European Journal of Social Work*, 12 (4), 447-463. doi:10.1080/13691450902840648
- Ataman, A. (2005). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ateş, B. (2016). Üniversite öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkinlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (59), 1203-1214. doi:10.17755/esosder.263225
- Avcıoğlu, H. (2021). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.) *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 179-225). Ankara: Pegem Akademi
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ayık, A. ve Akdemir, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının okul yaşam kalitesi ve okula yabancılaşma algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21 (4), 429-452.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bayıdır-Koçak, A. ve Gökler, R. (2018). Bursa ili özel eğitim merkezlerinde görev yapan uzmanların iş stresi ve iş doyumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (55), 793-808.
- Bayrı, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*.

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baysal, C. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletme için davranış bilimleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Bilgin, Y. (2018). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma yaşam kalitesi, psikolojik iyi oluş ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozgeyikli, H. (2016). Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yaşamı kalitelerinin demografik özellikler açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (UGEAD)*, 2 (1), 94-110.
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ. (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. 9 (1), 1-18.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Brownell, M. T., Hirsch, E. ve Seo, S. (2004). Meeting the demand for highly qualified special education teachers during severe shortages: what should policymakers consider?. *The Journal Of Special Education*, 8 (1), 56-61.
- Bühler, C. (1957). About the goal-structure of human life. *Theoretical considerations*, 11 (1-2), 187-205. doi:10.1111/j.1746-10.1111/j.1746-
- Bühler, C. (1971). Basic theoretical concepts of humanistic psychology. *American Psychologist*, 26 (4), 378-386. doi: 10.1037/H0032049
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akedemi.
- Can, Ş. (2006). Sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre iş doyum düzeylerinin belirlenmesi (Muğla İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (13), 380-390.
- Caulton, J. R. (2012). The development and use of the theory of ERG: A literature. *Emergin Leadership Journeys*, 5 (1), 2-8.
- Ceyhun, A. T. (2009). *Zihin yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerde iş stresi algılanan sosyal destek ve iş doyumunu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Chaplain, R. P. (1995). Stress and Job Satisfaction: a study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15 (4), 473-489.
- Clark, A. E. (2011). Income and happiness: getting the debate straight. *Applied Research Quality Life*, 6 (3), 253-263. doi:10.1007/s11482-011-9150-x
- Colbert, J. A. ve Wolff, D. E. (1992). Surviving in urban schools: A Collaborative model for a beginning teacher support system. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 193-199.
- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma, psikoterapi, kuram ve uygulamaları*. (Çev: T. Ergene). Ankara: Mentis Yayınları.
- Coşkun, Z. (2019). *Sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çarıkçı, İ. H. (2000). Çalışanların iş tatminlerini etkileyen kişisel özellikler süpermarket çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 155-168.
- Çelik, K., ve Tabancalı, E. (2012). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş/çalışma yaşam kalitesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi* (11), 31-38.
- Çetinkanat, C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumunu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çiçek, H. K., ve Çoruk, A. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (31), 750-761.
- Çoban, S., ve Özdemir, V. (2020). Müzik eğitimcilerinin mesleki doyum düzeylerinin, Clayton Alderfer'in vig (ERG) teorisine göre değerlendirmesi "2. uluslararası İstanbul kodyal eğitim günleri" örneği. *Fine Arts*, 15 (4), 217-232.
- Demir, M. R., ve Yıldızlı, H. (2016). Okul yaşam kalitesine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Researcher: Social Science Studies*, 3 (1), 69-85. doi:10.18301/rsss.32
- Demirkıran, T. (2004). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DeVito, J. A. (1998). *Special educators and job satisfaction*. New Jersey: Rowan University.

- Dhanalakshmi, V. ve Gnanajane-Eljo, J. (2014). Job satisfaction among special educators of children with developmental disabilities. *Indian Journal of Applied Research*, 4 (12), 196-198.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-W., Oishi, S. ve Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97 (2), 143-156.
- Dinç, G. (2018). *Özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, A. (2021). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin okul yaşam kalitesi ile iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dönmez, B. (2020). Motivasyon. S. Özdemir, F. Sezgin ve S. Koşar (Ed), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (s. 189-231). Ankara: Pegem Akademi.
- Eğimli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (3), 35-52.
- Eman, K.-Z., Khuloud, A. A. ve Jamal, A. (2015). Quality of work life: Perceptions of jordanian special education teachers. 3 5, 2023 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/282647419_quality_of_work_life_perceptions_of_jordanian_special_education_teachers adresinden alındı
- Epstein, J. L. ve McPartland, J. (1976). *Classroom Organization and the Quality of School Life*. Maryland: Center for Social Organization of Schools.
- Er, A. C. (2018). *Özel eğitimde çalışan öğretmenlerin otomatik düşüncelerinin tükenmişlik düzeyi ve iş doyumunu ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, A. ve Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında okul yaşamı kalitesi: Van ili örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 151-165.
- Erdil, O. ve Keskin, H. (2003). Güçlendirmeye iş tatmini, iş stresi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler: Bir alan çalışması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 7-24.
- Erdil, O., Keskin, H., İmamoğlu, S. ve Erat, S. (2011). Yönetim tarzı ve çalışma koşulları, arkadaşlık ortamı ve takdir edilme duygusu ile iş tatmini arasındaki

- ilişkiler: tekstil sektöründe bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5 (1), 17-26.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (7.baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ersöz, F. ve Ersöz, T. (2022). *İstatistik-1* (6.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Ewen, R. B. (2003). *An introduction of theories of personality* (6.baskı). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Farrell, M. (2019). *Foundations of Special Education: An Introduction*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10 (23), 157-171.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12 (4), 384-412. doi: 10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference* (10.baskı). Boston: Allyn & Bacon.
- Getir, S. (2015). *Mükemmeliyetçilik algısı, yaşam amacı ve psikolojik iyi oluş ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Gürsel, O. (2021). Görme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.) *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 232-263). Ankara: Pegem Akademi
- Hair, J., Black, W., Babin, B. ve Anderson, R. (2018). *Multivariate data analysis* (8.baskı). EMEA: Cengage Learning.
- Hallahan, D. P., Kaufmann, J. ve Pullen, P. (2014). *Exceptional learners: An introduction to special education*. United States: Pearson.
- Hamurcu, H. (2011). *Ergenlerin Yetkinlik İnançları ve Psikolojik İyi Oluşlarını Yordamada Psikolojik İhtiyaçlar*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Harrell, A. M. ve Stahl, M. (1984). McClelland's trichotomy of needs theory and the job satisfaction and work performance of CPA firm professionals. *Accounting, Organizations and Society*, 9 (3-4), 241-252.

- Herzberg, F. (1976). *The managerial choice, to be efficient and to be human*. Illinois: Dow Jones-Irwin.
- Heward, W. L. (2012). *Exceptional children: An introduction to special education*. United States: Pearson.
- İkiz, F. E. ve Asıcı, E. (2017). The relationship between individual innovativeness and psychological well-being: The example of Turkish counselor trainees. *International Journal of Progressive Education*, 13 (1), 52-63.
- İkiz, F. E., Asıcı, E., Kaya, Z. ve Balkan, K. (2018). Yaşam amaçları ve psikolojik iyi oluşun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu yordayıcı rolü. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 7-26.
- İnal, U. ve Sadık, F. (2011). Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 243-258.
- İşcan, Ö. F., & Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24 (4), 195-216.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- Jennings, P. A. (2014). Early childhood teachers well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6 (4), 732-743. doi:10.1007/s12671-014-0312-4
- Kalleberg, A. L. ve Loscocco, K. (1983). Aging, values, and rewards: explaining age differences in job satisfaction. *American Sociological Review*, 48 (1), 78-90.
- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 322-333.
- Karaduman, A. (2002). Ekip çalışmasında, liderin iş tatmini üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karatzias, T., Power, K. ve Swanson, V. (2001). Quality of school life: Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (3), 265-284. doi:10.1076/sesi.12.3.265.3449
- Karcıoğlu, F. ve Akbaş, S. (2010). İşyerinde psikolojik şiddet ve iş tatmini ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24 (3), 139-161.

- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (3), 71-94.
- Keser, A. ve Güler, B. (2016). *Çalışma psikolojisi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Kesici, A. E. ve Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (31), 149-162.
- Keyes, C., Shmotkin, D. ve Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007-1022. doi:10.1037//0022-3514.82.6.1007
- Kim, S.-Y. ve Lim, Y.-J. (2016). Virtues and well-being of Korean special education teachers. *International Journal Of Special Education*, 31 (1), 114-118.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47-70.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği* (Genişletilmiş 15.baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of maslow's hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *Review of General Psychology*, 10 (7), 302-317.
- Korkmaz, G. ve Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 10 (1), 285-301.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 86-115.
- Leontiev, D. A. ve Sokolova, E. (2010). *Charlotte Buhler'in gelişiminin periyodizasyonu*. *Gençlik Sosyolojisi Charlotte Bühler İnsan Hayatı*. 4 30, 2022 tarihinde <https://pani-mama.ru/tr/periodizaciya-razvitiya-sharlotty-byuler-sociologiya-molodezhi/> adresinden alındı
- Linnakylä, P. ve Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland. M. Binkley, K. Rust, ve T. Williams (Ed.). *Reading Literacy In An International Perspective* içinde (s. 203-221). Washington, DC: Department of Education Office of Educational Research and Improvement.

- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. M. D. Dunnette ve L. M. Hough (Ed.), *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology* içinde (s. 1297-1343). Washington: Consulting Psychologist Pres.
- Locke, E. A. ve Latham, G. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57 (9), 705-717.
- Locke, E. A. ve Wood, R. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lunenburg, F. C. (2011). Expectancy theory of motivation: Motivating by altering expectations. *International Journal of Management, International Journal of Management Business, and Administration*, 15 (1), 1-9.
- Luthans, F. (2010). *Organizational behavior* (12.baskı). New York: McGraw-Hill Inc.
- Malin, A. ve Linnakylä, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (2), 145-166. doi:10.1080/00313830120052732
- Malkoç, A. ve Yalçın, İ. (2015). Relationships among resilience, social support, coping, and psychological well-being among university students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5 (43), s. 35-43.
- Martel, J.-P., & Dupuis, G. (2006). Quality of Work Life: Theoretical and Methodological Problems, and Presentation of a New Model and Measuring Instrument. *Social Indicators Research*, 77 (2), 333-368.
- Mistan, B. (2017). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mok, M. M. ve Flynn, M. (2002). Determinants of students quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5 (3), 275-300.
- Neugarten, B. L. (1979). Time, age, and the life cycle. *The American Journal of Psychiatry*, 136 (7), 887-894. doi:10.1176/ajp.136.7.887
- Özaydın, M. M. ve Özdemir, Ö. (2014). Çalışanların bireysel özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkileri: Bir kamu bankası örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 251-281.
- Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. (1997, 6 6). 3 19, 2022 tarihinde <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf> adresinden alındı

- Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* (2006). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf adresinden alındı
- Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* (2018). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden alındı.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2021). *2020 yılı bilgilendirme raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Özen, Y. (2010). Kişisel sorumluluk bağlamında öznel ve psikolojik iyi oluş sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (4), 46-58.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2016). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1997). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztürk, A. ve Güzelsoydan, S. (2001). Büyük mağazalarda çalışan personelin iş doyumunu üzerine çukurova bölgesinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15 (1), 333-345.
- Öztürk, H. K. (2019). Araştırma modelleri ve türleri. K. Yılmaz ve R. Arık (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri içinde* (s. 76-98). Ankara: Pegem.
- Poyraz, K. ve Kama, B. (2008). Algılanan iş güvencesinin, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 143-164.
- Purkey, S. C. ve Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452. doi:10.1086/461325
- Robbins, S. B. ve Judge, T. (2019). *Örgütsel davranış / organizational behavior*. (Çev: İ. Erdem) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rose, R. C., Beh, L., Uli, J. ve Idris, K. (2006). An analysis of quality of work life (qwl) and career- related variables. *American Journal of Applied Sciences*, 3 (12), 2151-2159. doi:10.3844/ajassp.2006.2151.2159
- Royle, M. T., ve Hall, A. (2012). The relationship between McClelland's theory of needs, feeling individually accountable, and informal accountability for others. *International Journal of Management and Marketing Research*, 5 (1), 21-42.

- Ryan, R. M. ve Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 141-166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. (2008). Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of happiness studies*, 9 (1), 139-170.
- Ryff, C. D. (1989). In the eye of the beholder: Views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychology and Aging*, 4 (2). doi:10.1037/0882-7974.4.2.195
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (4), 99-104. doi:10.1111/1467-8721.ep10772395
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83 (1), 10-28.
- Ryff, C. D. (2018). Eudaimonic well-being: Highlights from 25 years of inquiry. *Diversity in harmony-insights from psychology: proceedings of the 31st international congress of psychology* içinde (s. 375-395). New Jersey: John Wiley & Sons Ltd.
- Ryff, C. D. ve Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Ryff, C. D. ve Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65 (1), 14-23. doi:10.1159/000289026
- Ryff, C. D. ve Singer, B. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research*, 35 (4), 1103-1119.
- Ryff, C. D. ve Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9 (1), 13-39.
- Sabuncuoğlu, Z. (1987). *Çalışma psikolojisi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: Okul yaşam kalitesi ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-16.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 297-320.
- Schultz, D. P. ve Schultz, S. (2020). *Modern Psikoloji Tarihi*. (Çev: Y. Aslay) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Eğitim Dergisi*, 58, 40-41.
- Seligman, M. E. (2007). *Gerçek mutluluk*. (Çev: S. Kunt,) Ankara: HYB Yayınları.
- Smith, D. D., (2007). *Intoduction to special education: teaching in an age of challenge* (3.baskı). Boston: Allyn and Bacon
- Soner, O. ve Yılmaz, O. (2020). Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ve tükenmişlik düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (3), 668-682. doi:10.24315/tred.599742
- Stempien, L. R. ve Loeb, R. C., (2002).Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: implications for retention. *Remedial and Special Education*, 23 (5), 258-267. doi:10.1177/07419325020230050101
- Strydom, L., Nortje, N., Beukes, R., & Esterhuyse, K. (2012). Job satisfaction amongst teachers at special needs schools. *South African Journal of Education*, 32, 255-266. doi:10.15700/saje.v32n3a582
- Sucuoğlu, B., Diken, İ. H., Demir, Ş., Ünlü, E. ve Şen, A. (2010). *Özel eğitim terimler sözlüğü*. Ankara: Maya Akademi.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 142-167.
- Şimsek, M. Ş., Çelik, A., ve Akgemci, T. (2014). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış* (8. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: A four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (8), 829-844. doi:10.1080/13603110802155649

- Taş, A. ve Önder, E. (2010). Yöneticilerin liderlik davranışlarının personel iş doyumuna etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (32), 17-30.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 374-384.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 461-486.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (52), 593-614.
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 556-573.
- Tutar, H. (2014). *Örgütsel psikoloji endüstri ve örgüt psikolojisine yeni yaklaşımlar*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Türkoğlu, G. (2012). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Voris, B. C. (2011). *Teacher Efficacy, Job Satisfaction, and Alternative Certification in Early Career Special Education Teachers*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kentucky: University of Kentucky, Education.
- Weiss, D. J., Dawis, R., England, W. ve Lofquist, L. (1977). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minnesota: University of Minnesota, Work Adjustment Project Industrial Relations Center.
- Willard, J. E. (2004). *A Study of the Perceptions of Job Satisfaction of General and Special Education Teachers in Selected Georgia Elementary Schools Implementing the Inclusion Model*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Knoxville: University of Tennessee.

- Yalçın, E. (2014). *Özel dershanelerde çalışan öğretmenlerin örgütsel güven ve iş doyumunu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaman, S. (2015). *Özel eğitim mesleki eğitim merkezlerindeki yöneticiler ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin belirlenmesi: Ankara ili Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yelmen, S. (2022). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Birliği, İş Yaşam Kalitesi Düzeyleri ile Mobbing (Yıldırma) Durumları Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Lefkoşa: Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 12 (2), 541-550.
- Yiğit, A. (2007). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu tükenmişlik ve ruh sağlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12.baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 277-394.
- Yılmaz, M. ve Üredi, L. (2018). Alan değişikliğiyle özel eğitim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi: (Mersin ili örneği). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (15), 59-79.
- Yusoff, W. F., Kian, T. ve İdris, M. (2013). Herzberg's two factors theory on work motivation: Does its work for today's environment? *Global Journal of Commerce & Management Perspective*, 2 (5), 18-22.
- Zenciroğlu, S. (2017). *Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ek-1 Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 13.06.2022 Protokol No: 328997

Tarih: 24.06.2022



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

| | |
|--|--|
| ÇALIŞMANIN TÜRÜ: | Yüksek Lisans Tez Çalışması |
| KONU: | Eğitim Bilimleri |
| BAŞLIK: | Özel Eğitim Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş, İş Doyumu, Okul Yaşam Kalitesi Bakımından Karşılaştırılması |
| PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ: | Prof. Dr. Özlem DİKEN |
| TEZ YAZARI: | Seda SEYMEN |
| ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ: | - |
| KARAR: | Olumlu |
| Prof. Dr. Saime ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.) | |
| Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.) | Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.) |
| Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.) | Prof. Dr. İbrahim Cemil ULUKAN (Açıköğretim Fak.) |
| Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.) | Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.) |

Ek-2 Bilgilendirilmiş Onam Formu

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş, İş Doyumu ve Okul Yaşam Kalitesi Bakımından Karşılaştırılması

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Seda SEYMEN tarafından Prof. Dr. Özlem DİKEN danışmanlığında yapılmaktadır. **Bu çalışmada katılımcılar devlet okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden oluşmaktadır.** Araştırma sorularını yanıtlamanız yaklaşık 15 dakikanızı alacaktır. Soruların doğru veya yanlış cevabı bulunmamaktadır ancak bilimsel araştırmanın güvenilirliği açısından size doğru gelen yanıtları vermeniz oldukça önemlidir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir yerde çalışmadan ayrılma hakkına sahip olmakla birlikte bilimsel bilgi ve bu bilgiler ışığında geliştirilecek müdahalelere katkı sunmanız için bu çalışmada yer almanız oldukça değerlidir. Ölçeklere vereceğiniz yanıtlar tamamen gizli tutulacak ve analizler bireysel değil, tüm grup verisi üzerinden yapılacaktır. Çalışmaya gönüllü katılmanız ve verilerin bilimsel amaçla kullanımına izin vermeniz durumunda aşağıda yer alan onamı işaretleyerek soruları eksiksiz bir şekilde yanıtlamanız araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi açısından önemlidir. Bu bilimsel çalışmaya destek vererek bilime sunacağınız değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Herhangi bir sorunuz olması halinde e-posta yoluyla iletişime geçebilirsiniz.

Prof. Dr. Özlem DİKEN
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Seda SEYMEN



* Gerekli

Bu bilimsel çalışmaya gönüllü bir şekilde katılıyorum ve burada yer alan bilgilerin bilimsel yayınlarda kullanılmasına izin veriyorum. *

Onaylıyorum

Ek-3 Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Değerli katılımcılar,

Bu formda bazı demografik bilgilere ulaşmaya yönelik sorular bulunmaktadır. Özel eğitim alanında yapılan bir çalışma için bu bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla lütfen aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Mesleğinizdeki Çalışma Süreniz

.... Yıl

3. Çalıştığınız Sınıfın Yetersizlik Türü:

() Görme Yetersizliği

() İşitme Yetersizliği

() Otizm

() Zihinsel Yetersizlik

4. Yaşınız

....

Ek-4 Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

OKUL YAŞAM KALİTESİ ÖĞRETMEN ÖLÇEĞİ (OYKÖ)

| | | 1. Kesinlikle Katılmıyorum | 2. Katılmıyorum | 3. Biraz Katılmıyorum | 4. Katılıyorum | 5 Kesinlikle Katılıyorum |
|---|--|----------------------------|-----------------|-----------------------|----------------|--------------------------|
| <p>Sevgili Öğretmenim, aşağıdaki ifadeler çalıştığımız okulun ortamıyla ilgilidir ve her ifade hakkındaki düşünceniz araştırılmaktadır. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki görüşlerinizi belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için bu sonuçlardan yararlanılmayacaktır. Ölçekte, yanıtlanması yaklaşık 30 dakika süren 50 madde bulunmaktadır. Lütfen ifadeleri <u>dikkatle</u> okuduktan sonra,</p> <p>(5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Biraz Katılıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, seçeneklerinden size en uygun olanı (X) ile işaretleyiniz.</p> <p>Vereceğiniz içten, doğru yanıtlar ve yanıtsız madde bırakmamakta göstereceğiniz özen, araştırma için büyük önem taşımaktadır. Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.</p> | | | | | | |
| 1 | Bu okulun öğretmeni olduğum için kendimi şanslı hissediyorum. | | | | | |
| 2 | Okul müdürü sık sık öğretmenlerle görüşerek ihtiyaçlarını belirler. | | | | | |
| 3 | Öğretmenlerin çoğu, derslerin etkililiğini arttırmak için sürekli kendilerini geliştirmektedirler. | | | | | |
| 4 | Bu okulda öğretmenlik yapmak bana haz veriyor. | | | | | |
| 5 | Okuldaki birçok kişinin bana güvendiğini düşünüyorum | | | | | |
| 6 | Bu okuldaki öğretmenlerin çoğu, öğrencilerini iyi tanımaktadır. | | | | | |
| 7 | Olanağım olsa başka bir okula hemen tayin yaptırırdım. | | | | | |
| 8 | Okulumu diğer okullardan daha çok beğeniyorum. | | | | | |
| 9 | Programda yer alan derslerin çoğunu gereksiz buluyorum. | | | | | |
| 10 | Müdürümüzün, öğrencilerin okulda yaşadığı sorunları çözmek için yeterince uğraştığını düşünüyorum. | | | | | |
| 11 | Okulumdaki öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin görüşlerine değer verdiklerine inanıyorum. | | | | | |
| 12 | Başka bir okulda çalışıyor olsaydım, daha başarılı olurdu. | | | | | |
| 13 | Okuldaki birçok öğrenci küfürlü konuşmaktadır. | | | | | |
| 14 | Okuldaki öğretmenlerin çoğunun, beni kabul edip onayladıklarını düşünüyorum. | | | | | |
| 15 | Bazı derslerin haftalık ders saatinin çok fazla olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 16 | Okul müdürü öğretimin etkili bir şekilde yürütmesi için her türlü önlemi almaktadır. | | | | | |
| 17 | Öğretmenlerin çoğu, dersleri daha zevkli hale getirmek için ellerinden geleni yapmaktadırlar. | | | | | |
| 18 | Öğretmenler genellikle öğrencilerin araştırma yapmalarını gerektiren ödevler vermektedirler. | | | | | |
| 19 | Bu okula atandığım güne lanet ediyorum. | | | | | |
| 20 | Öğrencilerin çoğu birbirine çok kırıncı davranmaktadırlar. | | | | | |
| 21 | Öğrencilerin başarılı olması için, öğretmenlerin yeterince çaba gösterdiklerine inanıyorum. | | | | | |
| 22 | Müdürümüzün okulumuzu geliştirmek/güzelleştirmek için çok çaba gösterdiğine inanıyorum. | | | | | |

| LÜTFEN İFADELERİ <u>DİKKATLE OKUYUP</u> YANITLAMAYA DEVAM EDİNİZ. | | 1. Kesinlikle Katılmıyorum | 2. Katılmıyorum | 3. Biraz Katılıyorum | 4. Katılıyorum | 5. Kesinlikle Katılıyorum |
|---|---|----------------------------|-----------------|----------------------|----------------|---------------------------|
| 23 | Öğretmenlerin çoğu ders dışında da öğrencilerine zaman ayırmaya çalışmaktadırlar. | | | | | |
| 24 | Başka okullarda çalışan öğretmenlere imreniyorum. | | | | | |
| 25 | Okulun işleyişi ile ilgili kararlar verilirken, okuldaki öğretmenlerin görüşleri dikkate alınır. | | | | | |
| 26 | Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerle iyi bir iletişime sahiptir. | | | | | |
| 27 | Okuldaki arkadaşlarım arasında önemli bir yerim vardır. | | | | | |
| 28 | Bu okuldaki yöneticiler, genellikle yeniliklere açıktırlar. | | | | | |
| 29 | Bu okulda öğrencilerin yeni, yaratıcı fikirleri öğretmenler tarafından desteklenmektedir. | | | | | |
| 30 | Bu okulda çalışıyor olmak, öğretmenlik kariyerim açısından bana büyük avantaj sağlayacak. | | | | | |
| 31 | Okulumun idarecileri, hizmet içi eğitime katılarak kendilerini geliştirmeleri için öğretmenleri her zaman cesaretlendirmektedirler. | | | | | |
| 32 | Öğrencilerin çoğu sürekli birbirini şikayet etmektedirler. | | | | | |
| 33 | Okulumdaki öğretmenlerin çoğu, öğrencilere eşit davranmaktadırlar. | | | | | |
| 34 | Başarılı olup olmamak, okulumdaki öğrencilerin çoğunun umurunda bile değildir. | | | | | |
| 35 | Ailelerin okulumun yönetiminden hiç memnun olmadıklarını düşünüyorum. | | | | | |
| 36 | Velilerimin çoğunun, bir öğretmen olarak beni beğendiklerini düşünüyorum. | | | | | |
| 37 | Ders kitaplarının çoğunun, öğrenciler için uygun olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| 38 | Müdür, okulumuzla ilgili kararları verirken öğrencilerin de fikrini sorar. | | | | | |
| 39 | Öğretmenler derslerde ders kitabının yanı sıra farklı kaynaklardan da sık sık yararlanır. | | | | | |
| 40 | Öğretmenlerin çoğunun okulumu sevmediklerini düşünüyorum. | | | | | |
| 41 | Sınıfta karşılaştığım problemleri okulumun idarecileriyle rahatlıkla paylaşıyorum. | | | | | |
| 42 | Okuldaki öğretmenlerin çoğu mesleki, bilimsel ve teknolojik yenilikleri yakından izlemektedir. | | | | | |
| 43 | Dışarıda daima okulumu savunurum. | | | | | |
| 44 | Okul müdürümüz, teneffüslerde bahçede dolaşarak öğrencilerle ilgilenir. | | | | | |
| 45 | Okulumdaki birçok öğrenci, sınavlarda kopya çekmektedir. | | | | | |
| 46 | Bu okulda başarılı öğretmenler her zaman desteklenir/ödüllendirilir. | | | | | |
| 47 | Öğrenciler birbirleri hakkında genellikle kötü konuşmazlar. | | | | | |
| 48 | Okuldaki en önemsiz kişilerden biri benim. | | | | | |
| 49 | Öğretmen ders anlatırken, öğrencilerin çoğu başka şeylerle ilgilenmektedirler. | | | | | |
| 50 | Derslerde işlenen konuların çoğunu sevmiyorum/sıkıcı buluyorum. | | | | | |

Ek-5 Minnesota İş Doyumu Ölçeği

MINNESOTA İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda mesleğinizin çeşitli yönleriyle ilgili cümleler bulunmaktadır. Her cümleyi dikkatle okuyunuz. Mesleğinizden, o cümlede belirtilen şekilde ne derece memnun olduğunuzu karşlarına (X) işareti ile belirtiniz. Her cümleye cevap verirken, "Bu yönden işimden ne derece memnunum?" diye kendinize sorunuz.

| MESLEĞİMDEN | Hiçmemmemnun değilim | Memnun değilim | Kararsızım | Memnunum | Çok memnunum |
|---|----------------------|----------------|------------|----------|--------------|
| 1. Beni her zaman meşgul etmesi bakımından | | | | | |
| 2. Bağımsız çalışma imkânının olması bakımından | | | | | |
| 3. Ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânı bakımından | | | | | |
| 4. Toplumda "saygın bir kişi" olma şansını bana vermesi bakımından | | | | | |
| 5. Yöneticinin emrindeki kişileri iyi yönetmesi bakımından | | | | | |
| 6. Yöneticinin karar verme yeteneği bakımından | | | | | |
| 7. Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesi yönünden | | | | | |
| 8. Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden | | | | | |
| 9. Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem yönünden | | | | | |
| 10. Kişileri yönlendirmek için fırsat vermesi yönünden | | | | | |
| 11. Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansını vermesi yönünden | | | | | |
| 12. Benimle ilgili alınan kararların uygulamaya konması yönünden | | | | | |
| 13. Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret yönünden | | | | | |
| 14. Terfi imkânının olması yönünden | | | | | |
| 15. Kendi fikir-kanaatlerimi rahatça kullanma imkânı vermesi yönünden | | | | | |
| 16. Çalışma şartları yönünden | | | | | |
| 17. Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşmaları yönünden | | | | | |
| 18. Yaptığım iş karşılığında takdir edilmem yönünden | | | | | |
| 19. Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi yönünden | | | | | |
| 20. Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme imkânı vermesi açısından | | | | | |

Ek-6 Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

Aşağıda katılıp ya da katılamayacağınız 8 ifade vardır. 1–7 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak, her bir madde için uygun olan cevabınızı belirtiniz.

Kesinlikle katılmıyorum 1

Katılmıyorum 2

Biraz katılmıyorum 3

Kararsızım 4

Biraz katılıyorum 5

Katılıyorum 6

Kesinlikle katılıyorum 7

1. Amaçlı ve anlamlı bir yaşam sürdürüyorum ()
2. Sosyal ilişkilerim destekleyici ve tatmin edicidir ()
3. Günlük aktivitelerime bağlı ve ilgiliyim ()
4. Başkalarının mutlu ve iyi olmasına aktif olarak katkıda bulunurum ()
5. Benim için önemli olan etkinliklerde yetenekli ve yeterliyim ()
6. Ben iyi bir insanım ve iyi bir hayat yaşıyorum ()
7. Geleceğim hakkında iyimserim ()
8. İnsanlar bana saygı duyar ()

Ek-7 Ölçek Kullanım İzinleri

PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ



Seda SEYMEN

Sayın Bülent Baki TELEF Hocam Merhaba. Ben Seda SEYMEN, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Zihin Engelliler Eğitimi alanın...

Fri 28.01.2022 10:34



Bulent Baki Telef

Kime: Seda SEYMEN

Fri 28.01.2022 10:38



Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, ...
DOC - 44 KB



Psikolojik İyi Oluş Ölçeği T...
PDF - 843 KB

2 ek (888 KB)

Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerlik ve güvenilirliğini gönderiyorum. İyi çalışmalar.

28 Oca 2022 Cum 10:34 tarihinde Seda SEYMEN <sedaseymen@anadolu.edu.tr> şunu yazdı:

Sayın Bülent Baki TELEF Hocam Merhaba. Ben Seda SEYMEN, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Zihin Engelliler Eğitimi alanında Yüksek Lisans yapmaktayım. Prof. Dr. Özlem DİKEN danışmanlığında yapmakta olduğum "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş, İş Doyumu, Okul Yaşam Kalitesi Bakımından Karşılaştırılması" konulu yüksek lisans tezimde veri toplama aracı olarak Psikolojik İyi Oluş Ölçeğini kullanmak için izninizi ve ölçeği göndermenizi rica ediyorum. Teşekkürlerimi sunar, iyi çalışmalar dilerim.

Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar sadece yukarıda isimleri belirtilen kişiler arasında özel haberleşme amacını taşımakta olup gönderici tarafından alınması amaçlanan yetkili gerçek ya da tüzel kişinin kullanımına aittir. Eğer bu elektronik posta size yanlışlıkla ulaşırsa, elektronik postanın içeriğini açıklamaz, kopyalamaz, yönlendirmeniz ve kullanmanız kesinlikle yasaktır. Bu durumda, lütfen mesajı geri gönderiniz ve sisteminizden siliniz. Anadolu Üniversitesi bu mesajın içerdiği bilgilerin doğruluğu veya eksiksiz olduğu konusunda herhangi bir garanti vermemektedir. Bu nedenle bu bilgilerin ne şekilde olursa olsun içeriğinden, iletilmesinden, alınmasından ve saklanmasından sorumlu değildir. Bu mesajdaki görüşler yalnızca gönderen kişiye aittir ve Anadolu Üniversitesinin görüşlerini yansıtmayabilir.

This electronic mail and any files transmitted with it are intended for the private use of the people named above. If you are not the intended recipient and received this message in error, forwarding, copying or use of any of the information is strictly prohibited. Any dissemination or use of this information by a person other than the intended recipient is unauthorized and may be illegal. In this case, please immediately notify the sender and delete it from your system. Anadolu University does not guarantee the accuracy or completeness of any information included in this message. Therefore, by any means Anadolu University is not responsible for the content of the message, and the transmission, reception, storage, and use of the information. The opinions expressed in this message only belong to the sender of it and may not reflect the opinions of Anadolu University.

MINNESOTA İŞ DOYUM ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ



Seda SEYMEN

Sayın Aslı Baycan Binark Hocam Merhaba. Ben Seda Seymen, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Zihin Engelliler Eğitimi alanın...

Sat 29.01.2022 11:58



Aslı Baycan

Kime: Seda SEYMEN

Sat 29.01.2022 13:46

Kullanabilirsiniz

iPhone'umdan gönderildi

Seda SEYMEN <sedaseymen@anadolu.edu.tr> şunları yazdı (29 Oca 2022 11:58):

Sayın Aslı Baycan Binark Hocam Merhaba. Ben Seda Seymen, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Zihin Engelliler Eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. Prof. Dr. Özlem DİKEN danışmanlığında yapmakta olduğum "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş, İş Doyumu, Okul Yaşam Kalitesi Bakımından Karşılaştırılması" konulu yüksek lisans tezimde veri toplama aracı olarak doktora tezinizde Türkçeye uyarlayarak kullanmış olduğunuz Minnesota İş Doyum Ölçeğini kullanmak için izninizi ve ölçeği göndermenizi rica ediyorum. Teşekkürlerimi sunar, iyi çalışmalar dilerim.

Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar sadece yukarıda isimleri belirtilen kişiler arasında özel haberleşme amacını taşımakta olup gönderici tarafından alınması amaçlanan yetkili gerçek ya da tüzel kişinin kullanımına aittir. Eğer bu elektronik posta size yanlışlıkla ulaşırsa, elektronik postanın içeriğini açıklamaz, kopyalamaz, yönlendirmeniz ve kullanmanız kesinlikle yasaktır. Bu durumda, lütfen mesajı geri gönderiniz ve sisteminizden siliniz. Anadolu Üniversitesi bu mesajın içerdiği bilgilerin doğruluğu veya eksiksiz olduğu konusunda herhangi bir garanti vermemektedir. Bu nedenle bu bilgilerin ne şekilde olursa olsun içeriğinden, iletilmesinden, alınmasından ve saklanmasından sorumlu değildir. Bu mesajdaki görüşler yalnızca gönderen kişiye aittir ve Anadolu Üniversitesinin görüşlerini yansıtmayabilir.

This electronic mail and any files transmitted with it are intended for the private use of the people named above. If you are not the intended recipient and received this message in error, forwarding, copying or use of any of the information is strictly prohibited. Any dissemination or use of this information by a person other than the intended recipient is unauthorized and may be illegal. In this case, please immediately notify the sender and delete it from your system. Anadolu University does not guarantee the accuracy or completeness of any information included in this message. Therefore, by any means Anadolu University is not responsible for the content of the message, and the transmission, reception, storage, and use of the information. The opinions expressed in this message only belong to the sender of it and may not reflect the opinions of Anadolu University.

OKUL YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNI



Seda SEYMEN

Sayın Prof. Dr. Mediha SARI Hocam Merhaba. Ben Seda SEYMEN, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Zihin Engelliler Eğitimi al...

Fri 28.01.2022 10:46



mediha sarı

Kime: Seda SEYMEN

Sat 29.01.2022 14:57



OYKÖ-ÖĞRETMEN FORMU (asıl)
DOC - 87 KB

Sevgili Seda Hocam,
Ölçeği ekte gönderiyorum. Kullanmanızda elbette sakınca yoktur.
Çalışmalarına gösterdiğiniz ilgiye teşekkür eder, başarılar dilerim.

Mediha

Seda SEYMEN <sedaseymen@anadolu.edu.tr>, 28 Oca 2022 Cum, 10:47 tarihinde Şunu yazdı:

Sayın Prof. Dr. Mediha SARI Hocam Merhaba. Ben Seda SEYMEN,
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Zihin Engelliler Eğitimi alanında Yüksek Lisans yapmaktayım. Prof. Dr. Özlem DİKEN danışmanlığında yapmakta olduğum "Özel Eğitim Öğretmenlerinin Psikolojik İyi Oluş, İş Doyumunu, Okul Yaşam Kalitesi Bakımından Karşılaştırılması" konulu yüksek lisans tezimde veri toplama aracı olarak Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğini kullanmak için izninizi ve ölçeği göndermenizi rica ediyorum.
Teşekkürlerimi sunar, iyi çalışmalar dilerim.

Bu elektronik posta ve onunla iletilen bütün dosyalar sadece yukarıda isimleri belirtilen kişiler arasında özel haberleşme amacını taşımakta olup gönderici tarafından alınması amaçlanan yetkili gerçek ya da tüzel kişinin kullanımına aittir. Eğer bu elektronik posta size yanlışlıkla ulaőmışsa, elektronik postanın içeriğini açıklamanız, kopyalamanız, yönlendirmeniz ve kullanmanız kesinlikle yasaktır. Bu durumda, lütfen mesajı geri gönderiniz ve sisteminizden siliniz. Anadolu Üniversitesi bu mesajın içerdiği bilgilerin doğruluğu veya eksiksiz olduğu konusunda herhangi bir garanti vermemektedir. Bu nedenle bu bilgilerin ne şekilde olursa olsun içeriğinden, iletilmesinden, alınmasından ve saklanmasından sorumlu değildir. Bu mesajdaki görüşler yalnızca gönderen kişiye aittir ve Anadolu Üniversitesinin görüşlerini yansıtmayabilir.

This electronic mail and any files transmitted with it are intended for the private use of the people named above. If you are not the intended recipient and received this message in error, forwarding, copying or use of any of the information is strictly prohibited. Any dissemination or use of this information by a person other than the intended recipient is unauthorized and may be illegal. In this case, please immediately notify the sender and delete it from your system. Anadolu University does not guarantee the accuracy or completeness of any information included in this message. Therefore, by any means Anadolu University is not responsible for the content of the message, and the transmission, reception, storage, and use of the information. The opinions expressed in this message only belong to the sender of it and may not reflect the opinions of Anadolu University.

