

## ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

### EXAMINATION OF THE SELF-EFFICACY LEVELS OF TEACHERS WORKING AT SPECIAL EDUCATION SCHOOLS WITH REGARD TO CERTAIN VARIABLES

Mehmet YAVUZ<sup>1</sup>

Başvuru Tarihi: 29.03.2019 Yayına Kabul Tarihi: 11.05.2020 DOI: 10.21764/maeuefd.546612

*Araştırma Makalesi*

**Özet:** Bu araştırmanın amacı özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel eğitim kurumlarında çalışan 369 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma verilerine normallik testi uygulanmıştır. Normal testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği gözlenmiş bu sebeple bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından genel ölçek puanında ve ölçek alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine ve özel eğitimde çalışmayı uygun görme değişkeni açısından genel ölçek puanında ve ölçek alt boyutlarında özel eğitimde çalışmayı uygun gören öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Buna karşın iş arkadaşlarından destek görme, idarecilerden destek görme, çalıştığı yetersizlik grubu, yaş ve çalışma yılı değişkenlerinde genel ölçek puanında ve ölçek tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

**Abstract:** The aim of this study is to examine the self-efficacy levels of teachers working at special education schools in terms of certain variables. The study was carried out with 369 teachers working at special education institutions under the Directorate of National Education in Istanbul in the academic year between 2017 and 2018. The descriptive survey model was used in the study. The data of the research were obtained using the “Teacher Self-Efficacy Scale” developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) which was later adapted into Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005). SPSS 22.0 package software was used for data analysis. Then, T-test and ANOVA was used for the analysis of the data with normal distribution. At the end of the study, a statistically significant difference in favor of female teachers was determined in the general scale score and sub-dimensions of the scale with regard to the gender and accepting to work in special education variables. However, no statistically significant difference was determined in the general scale scores and all sub-dimensions with regard to the findings for the variables concerning getting support from colleagues and administrators, student group, age and years of experience.

**Anahtar Kelimeler:** Öz-Yeterlik, öğretmen öz-yeterliği, özel eğitim, zihin engelliler, otizm spektrum bozukluğu

**Keywords:** *Self-Efficacy, teacher self-efficacy, special education, mentally handicapped, autism spectrum disorder*

## Giriş

Öz-yeterlik, bireyin “olası durumları yönetmek için gerekli olan becerilerini organize etme ve yürütme” kabiliyetine olan inancını ifade etmektedir (Bandura, 1997, s. 2). Öz-yeterlik kavramı

<sup>1</sup> Trakya üniversitesi eğitim fakültesi özel eğitim bölümü, e-mail: [mehmetyavuz23@gmail.com](mailto:mehmetyavuz23@gmail.com), orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0762-1611>

sosyal bilişsel kurama dayanmaktadır (Bandura, 1986, 1997). Öz-yeterlik düzeyi bireyin nasıl düşüneceğini, kendini nasıl güdüleyeceğini ve nasıl hissedeceğini belirler. Bireyin bir etkinlik, bir görev için ne kadar çaba harcayacağı, bir hedefin peşinde ne kadar gideceği öz-yeterlik algılarına bağlıdır (Bandura, 1989). Öz-yeterlik duygusu yüksek olan bireyler bilişsel becerileri kazanmada istekli davranabilirken, düşük bireyler ise böyle bir görevden kaçma eğiliminde olmaktadır. Başka bir ifade ile öz-yeterliği yüksek olan bireyler zorlu bir etkinlikle karşı karşıya kaldıklarında bu zorluğu aşmak için daha çok çaba sarf ederken, öz-yeterlik duygusu düşük olan bireyler ise bir zorlukla karşılaştıklarında daha az çaba sarf etmektedir (Schunk, 1982).

Öz-yeterlik kavramı son yıllarda özellikle eğitim camiasında fazlasıyla araştırılan konuların başında gelmektedir. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin eğitim hedeflerine ulaşmak için gerekli faaliyetleri planlamak, organize etmek ve yürütmek için kendi yeteneklerine olan inançları olarak kavramsallaştırılabilir (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Öz-yeterlik düzeyi öğretmenlerin öğrenciye öğretim verme düzeyini ve bireysel yeterlik algısını, düşüncelerini, hislerini, seçimlerini, bir etkinlik yaparken sorun yaşadığında sorunu aşmak için harcayacağı çaba miktarını etkilemektedir (Bandura, 1981). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları öğrencilerine ne kadar yararlı olacakları ya da daha iyi nasıl öğretim verecekleri inançlarıyla ilişkilidir (Guskey & Passaro, 1994). Özet bir ifade ile yüksek öğretmen öz-yeterliği öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Wheatley, 2005). Düşük öğretmen öz-yeterlik düzeyi ise öğrenci başarısını ve motivasyonunu olumsuz olarak etkileyebilir (Moore ve Esselman, 1992).

Normal gelişim gösteren bireylerle çalışan öğretmenlerde öz-yeterlik kavramı bu kadar önem ifade ederken yetersizliği olan öğrencilerin doğası ve gelişim özelliklerinden kaynaklı olarak özel eğitimde öğretmen öz-yeterlik kavramı daha da büyük önem arz etmektedir (Karahana & Uyanık-Balat, 2011). Bu önemin nedenleri ise yetersizliği olan çocuklara eğitim verilirken, çocuklarda gözlenen gelişim oldukça yavaş olabilmektedir. Bunun yanında öğretmenler yetersizliği olan öğrencilerinden beklentilerini çok yüksek tutabilmekte, sınıfında öğrenci fazlalığı olabilmekte, öğretmenler diğer çalışma arkadaşlarından yeterli destek alamayabilirler. Tüm bunlar özel eğitim öğretmenlerinin cesaretlerini kırılabilir ve başarısızlık duygusu yaşayabilirler. Bunun sonucunda da özel eğitim öğretmenlerinde stres ve endişeye, hayal kırıklığı, benlik saygısı azalması ve tükenmişlik duygusu yaşamalarına neden olmaktadır (Miller & McDaniel, 1989).

Eğitim ortamında öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin olması gerekmektedir. Öz-yeterlik algıları yüksek öğretmenler kendilerine güven duyarak çalışacaklardır. Bu güven duygusu öğretmenin davranışlarına yansiyarak, öğrencilerinin eğitimi için yeni yöntem ve teknikler kullanacak ve sınıf yönetimini başarıyla gerçekleştireceklerdir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenin bireysel öğretim yeteneklerine olan algısını ve öğretim yeterliğine ilişkin inancını (Miller & McDaniel, 1989) ve motivasyonunu etkilemektedir (Damon, 2007; Miller & McDaniel, 1989). Bunun yanında öğretim için çabasını, etkili öğretmen-öğrenci etkileşimlerini ve öğrenci başarısını etkiler (Miller & McDaniel, 1989). Öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenler, daha özverili, daha iyi organizasyon yapar, kapsamlı eğitim planı hazırlayabilir, öğrencilerine yeterli geri bildirim sunabilir ve en olumsuz şartlarda bile sınıflarını başarıyla yönetebilirler (Fives, 2003). Bu yüzden yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip öğretmenler daha az başarısızlık duygusu yaşarlar. Bu öğretmenler kendileri için büyük hedefler belirlerler ve bu hedeflere ulaşmak için daha fazla çaba sarf ederler. Başarısızlık yaşadıklarında ise hemen yılmayıp başarmak için uğraşırlar (Woolfolk, 2001). Araştırmalar, öğretmen öz-yeterlik algısının yüksek olması öğretme kalitesi üzerine etkili olduğunu ifade etmektedir (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998).

Alanyazına baktığımızda özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Antoniou, Geralexis & Charitaki, 2017; Bergen, 2013; Kaner, Şekercioğlu & Yellice-Yüksel, 2007; Karahan & Uyanık-Balat, 2011; Kumcağız, Demir & Karadaş, 2017; Piştav Akmeşe & Kayhan, 2017; Soodak, & Podell, 1993; Soto & Goetz, 1998). Yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerde, normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan öğretmenlere oranla daha fazla mesleki yeterlik, özveri, sabır, beceri ve öğretmen öz-yeterlik duygusu gerektirmektedir (Karahan ve Uyanık-Balat, 2011). Araştırmalara göre özel eğitim öğretmenlerinde tükenmişlik, normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001). Bu nedenle öğretmen öz-yeterliği, özellikle özel eğitim alanında öğretmenlik mesleğini olumsuz etkileyen öğretmen tükenmişlik algısı için koruyucu bir faktördür (Ruble, Usher & McGrew, 2015). Özel eğitimde çalışan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri belirlenirse, öğretmenlerin düşük olan öğretmen öz-yeterlik düzeyleri için gerekli eğitim/müdahale programları hazırlanabilir. Buna paralel olarak öz-yeterlik duygusu yüksek olan özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik

düzeylerini korumak için de benzer şekilde eğitim/müdahale programları hazırlanabilir. Bu açıdan bakıldığında öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenler eğitim ortamında zorluklarla karşı karşıya kalınca, yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi için daha fazla çaba sarf edecektir (Bandura ve Schunk, 1981; Brown ve Inouye, 1978). Bu amaçla bu çalışmada özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri aldıkları ücreti yerli görme değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri iş arkadaşlarından destek görme değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri idarecilerden destek görme değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri özel eğitimde çalışmayı uygun görme değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri çalıştıkları yetersizlik grubu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### **Araştırma Modeli**

Betimsel bir araştırma olan bu çalışma, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu sebeple nicel bir araştırma olan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modelleri,

mevcut olan olaylar geçmiş olay ve şartlarla ilişkilendirilmektedir. Araştırmanın sonunda, edilen verilerden yola çıkarak araştırma sorularına yanıt aranmaktadır (Karasar, 2005).

## Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları İstanbul ilinde çeşitli özel eğitim kurumlarında görev yapan, tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü 369 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler.

Cinsiyet	N	%	Aldığınız ücretten memnun musun?	N	%
Erkek	176	47.7	Evet	48	13.0
Kadın	193	52.3	Hayır	321	87.0
<i>İş arkadaşlarınızdan destek görüyor musunuz?</i>	N	%	<i>İdarecilerden destek görüyor musunuz?</i>	N	%
Evet	342	92.7	Evet	285	77.2
Hayır	27	7.3	Hayır	84	22.8
<i>Özel eğitimde çalışmak sizce uygun mu?</i>	N	%	<i>Çalıştığınız öğrenci grubu</i>	N	%
Evet	337	91.3	Otizm spektrum bozukluğu	113	30.6
Evet	32	8.7	Zihin engelliler	256	69.4
Meslekteki çalışma yılınız	N	%	Yaş	N	%
1–10 yıl arası	253	68,6	30 yaş ve altı	206	55,8
11–20 yıl arası	66	17,9	31–40 yaş arası	105	28,5
31 yıl ve üstü	50	13,6	40 yaş ve üstü	58	15,7

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 176’sı (%47,7) erkek, 193’ü (%52,3) kadın, 48’i (%13,0) aldığı ücreti yeterli görmekte, 321’i ise (%87,0) aldığı ücreti yeterli görmemektedir. Araştırmaya katılanların 342’si (%92.7) iş arkadaşlarınızdan destek görmekte, 27’si (%7.3) destek görmemekte, 285’si (%77.2) idarecilerden destek görmekte, 84’ü ise (%22.8) destek görmemektedir. 337’si (%91.3) özel eğitimde çalışmayı uygun görmekte, 32’si ise (%8.7) uygun görmemektedir. 253’ü (%68,6) 1-10 arası hizmet yılı, 66’sı (%17,9) 11-20 arası hizmet yılı, 50’si (%13,6) 31 yıl ve üstü arası hizmet yılına sahiptir. 113’ünün (%30.6) çalıştığı öğrenci grubu otizm spektrum bozukluğu, 256’sının (%69.4) zihin engellilerdir. 206’sı (%55,8) 30 yaş ve altı, 105’i (%28,5) 31-40 yaş aralığında, 58’i (%15,7) 40 yaş üstündedir.

## Veri Toplama Araçları

Bu bölümde veri toplama araçlarından kişisel bilgi formu ve Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği tanıtılacaktır.

### **Kişisel bilgi formu.**

Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, aldıkları ücreti yeterli görme, iş arkadaşlarından destek görme, idarecilerden destek görme, özel eğitimde çalışmayı uygun görme, çalıştıkları yetersizlik grubu, çalışma yılı ve yaş değişkenlerine ilişkin sorular bulunmaktadır.

### **Öğretmen öz-yeterlik ölçeği.**

Araştırmanın verilerini elde etmek için Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Tschannen-Moran & Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış, likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi ve Rasch ölçme modeli kullanılmıştır.

Güvenirlilik çalışmasında ölçeğin iç tutarlık katsayıları hesaplanmış, yapılan Rasch analizinde maddelerin uygun uyum değerlerine sahip olduğu gözlenmiştir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve sınıf yönetimi” olmak üzere üç faktörlü bir yapıyı sahip olduğunu gözlenmiştir. Boyutlara ilişkin Cronbach alfa güvenirlilik değerleri ise, öğrenci katılımı, .82, öğretim stratejileri .86, sınıf yönetimi .84’tür. Bu araştırma için Cronbach alfa güvenirlilik değeri ise .95’dir.

### **Verilerin Toplaması**

Bu çalışmada verilerin toplanması için İstanbul il milli eğitim müdürlüğünden resmi izin alınmıştır. Resmi izin alındıktan sonra özel eğitim okullarına gidilmiştir. Okul müdürlerine ve öğretmenlere öncelikle resmi izin belgesi gösterilmiş ve ardından çalışmanın amacı hakkında gerekli bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere ölçek hakkında açıklama yapılarak 450 öğretmene ölçekler dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçeklerden 393 tanesi geri gelmiştir. İncelenen ölçeklerden 369 tanesinin uygun şekilde doldurulduğu görülmüştür. Araştırma analizi ise 369 ölçek üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Değişkenlerin normallik testi yapılmıştır. Normallik dağılımında verilerin dağılımının anlamlı olarak farklılaşmaması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1.5$  aralığında olması beklenir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma verilerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal sınırlar içinde olduğu görülmüştür.

Bunun yanında verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla katılımcı sayısı 30 dan fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov testine bakılmıştır (Can, 2016). Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ( $p>.05$ ). Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri, cinsiyet, aldıkları ücreti yeterli görme, iş arkadaşlarından destek görme, idarecilerden destek görme, özel eğitimde çalışmayı uygun görme, çalıştıkları yetersizlik grubu, çalışma yılı ve yaş değişkenlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2

*Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri ilişkin betimsel istatistikler.*

	N	$\bar{x}$	m	Ss
Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin Alt Boyutları	369	6,9187	24	1,10983
Öğrenci katılımı		6,6389	8	1,26507
Öğretim stratejileri		7,0979	8	1,27813
Öğretim stratejileri		7,0194	8	1,11099

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya 369 öğretmen katılmıştır. Genel ölçek puanına göre aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) 6,9187 ve standart sapma (Ss) ise 1,10983’dür. Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinde madde sayısı ise 24’dür.

Tablo 3

*Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen öz-yeterlik düzeyleri bağımsız gruplar T- testi sonuçları.*

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Sd	t	df	p
Öğretmen Öz-yeterlik	Kadın	176	7,08	1,10	2,61	367	,009
	Erkek	193	6,78	1,11			
Öğrenci katılımı	Kadın	176	6,80	1,36	2,42	367	,016
	Erkek	193	6,49	1,16			
Öğretim stratejileri	Kadın	176	7,25	1,19	2,14	367	,033
	Erkek	193	6,96	1,35			
Sınıf yönetimi	Kadın	176	7,18	1,09	2,60	367	,010

Erkek	193	6,88	1,11
-------	-----	------	------

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri genel ölçek bulgularına göre cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık ( $t=,009;p<0,05$ ) göstermiştir. Ölçek alt boyutlarına bakıldığında ise, öğrenci katılımı ( $t=,016;p<0,05$ ), öğretim stratejileri ( $t=,033;p<0,05$ ), sınıf yönetimi ( $t=,010;p<0,05$ ) gibi tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermiştir. Ölçek genel puanında kadın öğretmenlerin (kadın:=7,08; erkek:=6,78) lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Ölçek alt boyutlarında ise öğrenci katılımı (kadın: = 6,80;erkek:=6,49), öğretim stratejileri (kadın: =7,25;erkek:=6,96), sınıf yönetimi (kadın:=7,18;erkek:=6,78) alt boyutlarında da kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Tablo 4

*Aldıkları ücreti yeterli görme değişkeni açısından öğretmen öz-yeterlik düzeyleri bağımsız gruplar T-testi sonuçları.*

	Aldıkları ücreti yeterli görme	N	$\bar{x}$	Sd	t	df	p
Öğretmen Öz-yeterlik	Evet	48	6,85	1,08	-,47	367,00	,641
	Hayır	321	6,93	1,12			
Öğrenci katılımı	Evet	48	6,60	1,15	-,23	367,00	,815
	Hayır	321	6,64	1,28			
Öğretim stratejileri	Evet	48	7,00	1,18	-,58	367,00	,560
	Hayır	321	7,11	1,29			
Sınıf yönetimi	Evet	48	6,95	1,10	-,46	367,00	,646
	Hayır	321	7,03	1,11			

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri aldıkları ücreti yeterli görme değişkeni açısından genel ölçek bulgularına göre anlamlı farklılık ( $t=,641;p>0,05$ ) göstermemektedir. Ölçek alt boyutlarına bakıldığında da, öğrenci katılımı ( $t=,815;p>0,05$ ), öğretim stratejileri ( $t=,560;p>0,05$ ), sınıf yönetimi ( $t=,646;p>0,05$ ) gibi tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir.



Tablo 5

*İş arkadaşlarından destek görme değişkeni açısından öğretmen öz-yeterlik düzeyleri bağımsız örneklem T-Testi sonuçları.*

	İş arkadaşlarından destek görme	N	$\bar{x}$	Sd	t	df	p
Öğretmen Öz-yeterlik	Evet	342	6,92	1,13	-,020	367,00	,984
	Hayır	27	6,92	,81			
Öğrenci katılımı	Evet	342	6,63	1,29	-,217	367,00	,828
	Hayır	27	6,69	,92			
Öğretim stratejileri	Evet	342	7,10	1,30	-,095	367,00	,925
	Hayır	27	7,12	,93			
Sınıf yönetimi	Evet	342	7,02	1,13	,296	367,00	,767
	Hayır	27	6,96	,83			

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri iş arkadaşlarından destek görme değişkeni açısından genel ölçek bulgularına göre anlamlı farklılık ( $t=,984;p>0,05$ ) göstermemektedir. Ölçek alt boyutlarına bakıldığında da, öğrenci katılımı ( $t=,828;p>0,05$ ), öğretim stratejileri ( $t=,925;p>0,05$ ), sınıf yönetimi ( $t=,767;p>0,05$ ) gibi tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 6

*İdarecilerden destek görme değişkeni açısından öğretmen öz-yeterlik düzeyleri bağımsız örneklem T-Testi sonuçları.*

	İdarecilerden destek görme	N	$\bar{x}$	Sd	t	df	p
Öğretmen Öz-yeterlik	Evet	285	6,90	1,14	-,64	367,00	,524
	Hayır	84	6,99	1,00			
Öğrenci katılımı	Evet	285	6,61	1,30	-,73	367,00	,465
	Hayır	84	6,73	1,12			
Öğretim stratejileri	Evet	285	7,08	1,32	-,48	367,00	,635
	Hayır	84	7,16	1,13			
Sınıf yönetimi	Evet	285	7,00	1,13	-,53	367,00	,596

Hayır	84	7,08	1,04
-------	----	------	------

Tablo 6’te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri iş arkadaşlarından destek görme değişkeni açısından genel ölçek bulgularına göre anlamlı farklılık ( $t=,525;p>0,05$ ) göstermemektedir. Ölçek alt boyutlarına bakıldığında da, öğrenci katılımı ( $t=,465;p>0,05$ ), öğretim stratejileri ( $t=,635;p>0,05$ ), sınıf yönetimi ( $t=,596;p>0,05$ ) gibi tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 7

*Özel eğitimde çalışmayı uygun görme değişkeni açısından öğretmen öz-yeterlik düzeyleri bağımsız örneklem T-Testi sonuçları.*

	Özel eğitimde çalışmayı uygun görme	N	$\bar{x}$	Sd	t	df	p
Öğretmen Öz-yeterlik	Evet	337	6,99	1,08	4,07	367,00	,000
	Hayır	32	6,17	1,14			
Öğrenci katılımı	Evet	337	6,72	1,25	4,02	367,00	,000
	Hayır	32	5,80	1,17			
Öğretim stratejileri	Evet	337	7,16	1,26	3,19	367,00	,002
	Hayır	32	6,42	1,32			
Sınıf yönetimi	Evet	337	7,09	1,09	3,92	367,00	,000
	Hayır	32	6,30	1,14			

Tablo 7’te görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri genel ölçek bulgularına göre özel eğitimde çalışmak sizce uygun görme değişkenine anlamlı farklılık ( $t=,000;p<0,05$ ) göstermektedir. Ölçek alt boyutlarına bakıldığında da, öğrenci katılımı ( $t=,000;p<0,05$ ), öğretim stratejileri ( $t=,002;p<0,05$ ), sınıf yönetimi ( $t=,000;p<0,05$ ) gibi tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçek genel puanına göre özel eğitim okulunda çalışmayı uygun gören öğretmenlerin (evet: =6,99; hayır:=6,17) lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Ölçek alt boyutlarında ise öğrenci katılımı (evet: =6,72; hayır: =5,80) öğretim stratejileri (evet: =7,16; hayır: =6,42) sınıf yönetimi (evet:=7,09; hayır:=6,30) alt boyutlarında özel eğitim okulunda çalışmayı uygun gören öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 8

*Çalıştığı öğrenci grubu değişkeni açısından öğretmen öz-yeterlik düzeyleri bağımsız örneklem T-testi sonuçları.*

	Öğrenci grubu	N	$\bar{x}$	Sd	t	df	p
Öğretmen Öz-yeterlik	Otizm spektrum bozukluğu	113	6,87	1,28	-,336	367	,737
	Zihin eng.	256	6,93	1,07			
Öğrenci katılımı	Otizm spektrum bozukluğu	113	6,67	1,50	,272	367	,785
	Zihin eng.	256	6,67	1,15			
Öğretim stratejileri	Otizm spektrum bozukluğu	113	7,08	1,23	-,270	367	,787
	Zihin eng.	256	7,11	1,35			
Sınıf yönetimi	Otizm spektrum bozukluğu	113	6,93	1,19	-1,010	367	,313
	Zihin eng.	256	7,06	1,07			

Tablo 8’te görüldüğü gibi öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri çalıştığı öğrenci grubu değişkeni açısından genel ölçek bulgularına anlamlı farklılık ( $t=737;p>0,05$ ) göstermemektedir. Ölçek alt boyutlarına bakıldığında da, öğrenci katılımı ( $t=,785;p>0,05$ ), öğretim stratejileri ( $t=,787;p>0,05$ ), sınıf yönetimi ( $t=,313;p>0,05$ ) gibi tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 9

*Çalışma yılı değişkeni açısından öz-yeterlik düzeyleri tek yönlü ANOVA testi sonuçları.*

	Çalışma yılı	N	$\bar{x}$	Sd	f	p
Öğretmen Öz-yeterlik	0- 10 yıl	253	6,97	1,10	1,686	,187
	11-20 yıl	66	6,69	1,13		
	20 yıl ve üstü	50	6,94	1,14		
Öğrenci katılımı	0- 10 yıl	253	6,70	1,13	2,526	,081
	11-20 yıl	66	6,33	1,24		
	20 yıl ve üstü	50	6,76	1,79		
Öğretim stratejileri	0- 10 yıl	253	7,16	1,34	1,124	,326
	11-20 yıl	66	6,90	1,23		
	20 yıl ve üstü	50	7,06	1,01		
Sınıf yönetimi	0- 10 yıl	253	7,06	1,11	,928	,396
	11-20 yıl	66	6,86	1,18		

20 yıl ve üstü 50 7,01 1,01

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri çalışma yılı değişkeni bulgularına göre ( $f=,187;p>0.05$ ) değişkeni açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ölçek alt boyutlarına bakıldığında da, öğrenci katılımı ( $t=,081;p>0,05$ ), öğretim stratejileri ( $t=,326;p>0,05$ ), sınıf yönetimi ( $t=,396;p>0,05$ ) gibi tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 10

*Yaş değişkeni açısından Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri tek yönlü ANOVA testi sonuçları.*

	Yaş	N	$\bar{x}$	Sd	f	p
Öğretmen Öz-yeterlik	30 altı	206	6,90	1,16	,979	,377
	31-40	105	7,03	1,11		
	40 üstü	58	6,79	,91		
Öğrenci katılımı	30 altı	206	6,63	1,38	,200	,819
	31-40	105	6,70	1,18		
	40 üstü	58	6,58	,95		
Öğretim stratejileri	30 altı	206	7,07	1,37	,789	,455
	31-40	105	7,22	1,22		
	40 üstü	58	6,97	1,01		
Sınıf yönetimi	30 altı	206	6,99	1,13	2,073	,127
	31-40	105	7,18	1,11		
	40 üstü	58	6,83	1,03		

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri yaş değişkeni bulgularına göre ( $f=,377;p>0.05$ ) değişkeni açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ölçek alt boyutlarına bakıldığında da, öğrenci katılımı ( $t=,819;p>0,05$ ), öğretim stratejileri ( $t=,455;p>0,05$ ), sınıf yönetimi ( $t=,127;p>0,05$ ) gibi tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir.

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri hem genel ölçek puanında hem de ölçek alt boyutlarında cinsiyet değişkenine açısından kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Alanyazınına baktığımızda benzer bulgulara rastlanmaktadır. Romi & Leyser (2007) yaptıkları araştırmada kaynaştırma öğrencileriyle çalışan kadın öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu gözlemiştir. Buna karşın, Antoniou, Geralexis ve Charitaki (2017), Gerez Cantimer, Şengül, & Akçin, (2017), Kaner, (2007), Karahan & Uyanık-Balat (2011), Kumcağız, Demir & Karadaş (2017), Piştav Akmeşe & Kayhan (2017) yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark gözlememişlerdir. Buna paralel olarak Bayrakdar, Batık & Barut (2016) ve Yavuz & Gezgin

(2017) özel eğitim öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmalarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlememişlerdir. Bu araştırmada kadın öğretmenlerde öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olması öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği olarak görülmesinden kaynaklı olabilir. Yaman, Yaman & Eskicumalı (2001) yaptıkları araştırmalarında eğitim fakültesini kızların daha fazla tercih ettiklerini ve araştırmaya katılanların %70'inin öğretmenliği kadın mesleği olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri aldıkları ücrete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu araştırma sonuçlarına rağmen alanyazınına baktığımızda ücret değişkeninin öz-yeterlilik için önemli bir değişken olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır. Milner'e (2002) göre ise ücret öz-yeterlik algısını olumlu etkilemektedir. Güneş (2016) yaptığı araştırmada engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin ücretlerini yeterli görmediklerini ifade etmiştir. Odom & diğ. (1996) kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenler arasında maaş farkı olmasının öğretmenler arasında işbirliğini ve kaynaşmayı olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu araştırmada ücret değişkeni ile öğretmen öz-yeterliği arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması özel eğitim öğretmenliğinin diğer öğretmenlik alanlarından daha fazla fedakarlık gerektiren bir alan olmasına bağlanabilir. Bu sebeple öğretmenler mesleklerini icra ederken maddi kaygılar peşine düşmemişlerdir.

Öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeylerinde hem genel ölçek puanları hem de ölçek alt boyutlarında iş arkadaşlarından destek görme değişkeni açısından değerlendirildiğinde anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Alanyazınına baktığımızda bu araştırma bulgularıyla paralel araştırma sonuçları bulunmaktadır. Ruble, Usher & McGrewn (2015) iş arkadaşlarında destek görme ile öz-yeterlik arasında anlamlı ilişki gözlememişlerdir. Bu bulgularla uyumluluk göstermeyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Billingsley & Cross'a (1992) göre arkadaşlarından destek almak öz-yeterliği olumlu yönde etkilemektedir. Kaner (2007) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yeterlikleri ile mesleki yetkinlik inançları arasında anlamlı bir ilişki gözlemiştir. Milner (2002) lise öğretmenleriyle yaptığı çalışmada arkadaşlarından destek görmenin öz-yeterliği olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeylerinde iş arkadaşlarından destek görme değişkeni açısından anlamlı farklılık gözlenmemesi bu araştırmaya

katılan öğretmenlerin bireysel çalışma özelliklerinden kaynaklanabilir. Öğretmenler kendileri bireysel çalışmayı tercih etmiş ve diğer arkadaşlarından destek istememiş olabilirler.

Öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeylerinde hem genel ölçek puanları hem de ölçek alt boyutlarında idarecilerden destek görme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ancak idarecilerden destek görmenin öğretmen öz-yeterliğini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Özel eğitim öğretmenleri davranış sorunu olan öğrencilerle ve zorlu velilerle ilgilenmektedirler. Bu durumda özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik duygusu yaşamasına sebep olabilmektedir. Alanyazınında idarecilerden destek görmenin öğretmen öz-yeterliğini olumlu yönde etkilediğini ifade eden çeşitli bulgular bulunmaktadır. Bensky, Shaw, Gouse, Bates, Dixon & Beane (1980), Billingsley ve Cross (1992) ve Skaalvik & Skaalvik (2010) göre idarecilerden destek görmek öz-yeterliği olumlu olarak etkilemektedir. Johnson, Kraft ve Papay (2012) göre okullarda yöneticilerin öğretmenlerle işbirliği içinde olması öğretmenlerin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu da öğrencilerin başarısına olumlu katkı sağlayacaktır. Bu nedenle okul yönetiminden destek almak özel eğitim öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyecektir. Buna karşın bu araştırma sonucuna göre bu araştırmaya katılan öğretmenlerin idarecilerden destek görme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemesi öğretmenlik mesleğinin özelliği ile açıklanabilir. Öğretmenlik fedakârlık ve özveri gerektiren bir meslektir. Özkan ve Arslantaş (2013) göre iyi bir öğretmen mesleği benimseyen her koşulda öğrencilerle iyi iletişim kuran bireylerdir. Bu sebeple bu araştırmaya katılan öğretmenlerde öğretmenlik meslek etiğini dikkate alarak idarecilerin kendilerine destek verip vermemesinden etkilenmemiş olabilirler.

Öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri, özel eğitim okulunda çalışmayı uygun görme değişkeni açısından tartışıldığında, özel eğitim okulunda çalışmayı “uygun” görenlerden yana anlamlı bir farklılık göstermiştir. Özel eğitim alanında gerek okul ortamında gerekse yetersizliği olan çocukların gelişim özelliklerinden dolayı zor okullardır. Özellikle bu okullarda engelli çocukların normal akranlarına göre bakım ve eğitiminin daha zor olduğu bilinmektedir (Girgin & Baysal, 2005). Ayrıca özel eğitim öğretmenleri yöneticilerin olumsuz tutumlarıyla da karşılaşabilmektedir (Lawrenson & McKinnon, 1982) ve yöneticilerin kendilerine yeterince destek olmadıklarını düşünebilirler (Thomas, 1984). Bu gibi nedenlerle özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerde tükenmişlik duygusuna sıklıkla rastlanmaktadır (Girgin & Baysal, 2005;

Işıkhan, 2017; Kaner, 2007). Bu veriler ışığında özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin sabır ve özveriyle çalışmaları gerekmektedir (Girgin & Baysal, 2005). Bu araştırma sonuçlarına göre özel eğitim okulunda çalışmayı uygun gören öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik algısının yüksek çıkması bu öğretmenlerin özel eğitimi sevmelerine ve kendilerini özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla çalışmada bilgili ve yeterli algıladıklarını düşündürmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle veya zihin yetersizliği olan bireylerle çalışma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Alanyazınına baktığımızda bu araştırma bulgularıyla paralellik gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Karahan ve Uyanık-Balat'ın (2011) yaptıkları araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle ve zihin yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlememişlerdir. Çiftçi (2015) okul öncesi, zihinsel, işitme ve görme engelliler öğretmenlerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlememiştir. Gerez Cantimer, Şengül, & Akçin, (2017) ve zihinsel, işitme, görme, çok yetersizliği olan ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlememişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin çalıştığı yetersizlik grubuna göre değişmemesi yetersizlik türünden çok sosyo-ekonomik ve okul içi farklı faktörlerin etkilediği söylenebilir.

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeyleri genel ölçek puanı ve ölçek alt boyutlarından çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Alanyazınında bu bulgularla paralel çalışmalar bulunmaktadır. Karahan & Uyanık-Balat (2011) yaptıkları araştırmada benzer bulgulara ulaşmıştır. Saracaloğlu ve Yenice (2009) yaptıkları araştırmada fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinde çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlememişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına göre çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemesine rağmen çalışma yılı değişkeninin öğretmen öz-yeterliği için önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü özel eğitim öğretmenlerinin çalışma yılı arttıkça meslekteki deneyimi artacaktır. Bunun yanında öğrencileri daha iyi tanıyacak ve uzmanlığı artacaktır (Soodak ve Podell, 1993). Alanyazınına baktığımızda bu görüşü destekleyen bulgulara rastlamaktayız. Pistav Akmeşe ve Kayhan (2017) yaptıkları araştırmada oyun öğretiminde 16-20 yıl çalışma yılı arasında olan öğretmenlerde oyun öz-yeterlik

düzeylerinin daha yüksek olduğunu gözlemişlerdir. Bunlara ek olarak özel eğitim öğretmenleri çalışma yılı arttıkça öz-yeterlik düzeylerinin arttığını belirten araştırmalar bulunmaktadır (Darling-Hammond, 2003; Soodak ve Podell, 1993). Bu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin çalışma yılı değişkenine göre öz-yeterlik düzeylerinin farklılaşmaması demografik özelliklerden çok öz-yeterliğin okul içi farklı değişkenlerden etkilenmesine bağlanabilir. Korkut ve Babaoğlu (2012) ve Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu'da (2008) yaptıkları araştırmada çalışma yılı değişkeni açısından öz-yeterlik düzeylerinde bir farklılık gözlenmemesini okul içinde farklı değişkenlere bağlamışlardır. Bu bulgulara paralel olarak Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) göre de öğretmenlerin çalışma yılı değişkenine göre öz-yeterlik inançlarının farklılık gözlenmemesi normal bir sonuçtur.

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik düzeylerinde hem genel ölçek puanı ve hem de ölçek alt boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Alan yazınına baktığımızda bu bulgularla paralel sonuçları görmek mümkündür. Diken & Özokçu, (2004), Gerez Cantimer, Şengül, & Akçin, (2017), Guskey & Passaro (1994) ve Yılmaz & Çokluk-Özbeoğlu (2008) yaptıkları araştırmalarda yaş değişkeni ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir farklılık gözlememişlerdir. Buna karşın yaş değişkeni ile öz-yeterlik arasında anlamlı ilişki olduğunu gözlemleyen çeşitli çalışmalarda bulunmaktadır. Piştav Akmeşe & Kayhan (2017) özel eğitim öğretmenleri uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlik ölçek alt boyutlarında 25 yaş ve altı öğretmenler düşük puan almışlardır. Ölçek planlama alt boyutunda ise 26-30 yaş arası özel eğitim öğretmenleri düşük puan almışlardır. Bandura (2004) ve Milner & Hoy, (2003) göre bireyin bir alanda ustalaşması o alanda çalışma deneyimiyle ilgilidir. Bu ifade dikkate alındığında öz-yeterlik bireyin yılların getirdiği deneyimle ilişkilidir. Kaner'a (2007) göre yaş değişkeni özel eğitim öğretmenlerinin yetkinliğini artırmaktadır. Bu araştırmaya göre yaş değişkeni açısından öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinde farklılaşma olmaması genç öğretmenlerin deneyimli olan öğretmenleri gözleyerek onlardan deneyim kazanmış olabilirler. Korkut ve Babaoğlu (2012) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşmamasını genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenleri gözleyerek deneyim kazanmalarına bağlamışlardır. Bandura'ya (1995) göre de insanlar başka bireyleri gözleyerek ve onları model alarak öğrenebilirler.



Bu araştırma, İstanbul ili ve İstanbul ilinde bulunan 19 özel eğitim okulu ile sınırlıdır. Bu araştırma 19 özel eğitim okulunda çalışan 369 öğretmenle sınırlıdır. İleriki araştırmalarda yaşam doyumu, öz-yeterlik arasındaki ilişkiye veya öz-yeterlik ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye bakılabilir. Öğretmenlerin öz-yeterliği kendilerine sağlanan bilgi desteğiyle de ilişkilidir. Özel eğitim öğretmenlerine her yıl özel eğitim akademisyenlerinden oluşan bir ekiple güncel bilgiler verilebilir. Sağlanan bu bilgi desteği özel eğitim öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterliklerini arttıracaktır. Buna paralel olarak internet ortamından akademisyenler tarafından öğretmenlere online olarak eğitim verilebilir.

### Kaynaklar

- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özkan, M. ve Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 15(1), 311-330.
- Antoniou, A. S., Geralexis, I. ve Charitaki, G. (2017). Special educators' teaching self-efficacy determination: a quantitative approach. *Psychology*, 8, 1642-1656. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell ve L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (s. 200-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy in Changing Societies*. (s. 1-45) New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy the exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behavioral Research and Therapy*, 42(69), 613-630.
- Bandura, A. ve Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.

- Bayrakdar, U. Batık, M. V. ve Barut, V. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 133-149
- Bensky, J. M., Shaw, S. F., Gouse, A. S., Bates, H., Dixon, B. ve Beane, W. E. (1980). Public Law 94-142 and stress: A problem for educators. *Exceptional Children*, 47(1), 24-29.
- Bergen, A. (2013). Self-efficacy, special education students, and achievement: Shifting the lens. *Rivier Academic Journal*, 9(2), 1-9.
- Billingsley, B. S. ve Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471.
- Brown, I. Jr. ve Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900-908,
- Can, A. (2016). *Quantitative data analysis in the scientific research process with SPSS*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale, *Education and Science* 30(137), 74-81.
- Çiftçi, H. D. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 5(1), 221-241.
- Damon, W. (2007). Dispositions and teacher assessment the need for a more rigorous definition. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 365-369.
- Diken, İ. H, ve Özokçu, O. (2004). *Examining Turkish teachers' sense of efficacy: an international perspective*, American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, San Diego, CA, USA.
- Fives, H. (2003). *What Is Teacher Efficacy and How Does It Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review*. In: *American Educational Research Association Annual Conference* (s. 1-59). Chicago: The University of Maryland.
- Gerez Cantimer, G., Şengül, S., & Akçin, N. (2017). Özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 694-716. doi:10.14687/jhs.v14i1.3995
- Girgin, G., ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (4), 172-187.

- Güneş, C. (2016). *Engelli sporcularla çalışan antrenörlerin mesleki yeterliliklerinin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Guskey, T. R. ve Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Işıkhan, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-25.
- Johnson, S.M., Kraft, M.A. ve Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their Professional satisfactions and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39. [https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/johnson\\_kraft\\_papay\\_teacher\\_working\\_conditions\\_final.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/johnson_kraft_papay_teacher_working_conditions_final.pdf). Ulaşım tarihi: 17.01.2019.
- Kaner, S. (2007). *Öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yeterlilik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları*. Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaner, S., Şekercioğlu, G. ve Yellice-Yüksel, B. (2007). *Öğretmenlerin ve ana-babaların öz-yeterlilik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu.
- Karahan, Ş., ve Uyanık-Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlilik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-14.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Kumcağız, H., Demir, Y. ve Karadaş, C. (2017). Perceptions of self-efficacy regarding special education as a predictor of occupational burnout of school counselors. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 312-324. DOI: 10.17679/inuefd.341495
- Lawrenson, G. M. ve McKinnon, A. J. (1982). A survey of classroom teachers of the emotionally disturbed: Attrition burnout factors. *Behavioral Disorders*, 8, 41-49
- Miller, R. ve McDaniel, E. A. (1989). Enhancing teacher efficacy in special education through the assessment of student performance. *Academic Therapy* 25(2),171-181.
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through 'crisis' situations: theoretical and practical considerations. *High School Journal*. 86 (1), Special Issue: Teacher Retention, 28-35.

- Milner, H. R. ve Hoy, A.W. (2003). A case study of an african american teacher's self-efficacy, steretype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education* 19. 263–276.
- Moore, W. ve Esselman, M. (1992). *Teacher ezccacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Odom, S. L., Peck, C. A., Hanson, M., Beckman, P., Kaiser, A., Lieber, J., Brown, W. H., Horn, E. M., ve Schwartz, I. S. (1996). *Inclusion at the preschool level: An ecological systems analysis*. SRCD Social Policy Report, 10, 18–30.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-26.
- Romi, S. ve Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Ruble, L. A., Usher, E. L. ve McGrew, J. H. (2015). Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67–74. DOI: 10.1177/1088357610397345.
- Saracaloğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 244-260.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611– 625.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Soodak, L. and Podell, D. (1993). Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81. <http://dx.doi.org/10.1177/002246699302700105>
- Soto, G., ve Goetz, L. (1998). Self-efficacy beliefs and the education of students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 134–143.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

- Thomas, W. R. (1984). *Occupational stress among exceptional education teachers*. Paper presented at the annual convention of The Council for Exceptional Children, Washington, DC.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Wheatley, K. F. (2005). The case for reconceptualizing teacher efficacy research. *Teaching and Teacher Education*, 21, 747–76.
- Woolfolk, A. E. (2001). *Education psychology*, Eighth Edition, Allyn ve Bacon.
- Yaman, E., Yaman, H. ve Eskicumalı, A. (2001). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü/bu mesleğin bir bayan mesleği haline dönüşmesi durumu ve eğitim fakültesi üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 33-68.
- Yavuz, M. ve Gezgin, D. M. (2017). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısında İncelenmesi*. 12. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi. 28-30 Ekim 2017 Hırvatistan (Ekim 2017).
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 143-167.

### Extended Abstract

Self-efficacy is based on social cognitive theory (Bandura, 1986, 1997). Self-efficacy is defined as the belief of an individual in one's capabilities "to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations" (Bandura, 1997, p. 2). Individuals with high self-efficacy put in more effort to overcome difficulties when they face a difficult situation. However, those with low self-efficacy put in less effort. (Schunk, 1982). The concept of special education teacher self-efficacy is especially important due to the nature and developmental characteristics of students with disabilities. Speed of development in education may be especially slow for children with disabilities. Moreover, special education teachers may be discouraged and experience feelings of failure if they have high expectations from their students, if they have a large number of students in their classrooms and if they cannot receive sufficient support from their colleagues. This may result in stress in special education teachers. Therefore, special

education teachers may experience frustration, decrease in self-respect resulting in burnout (Miller & McDaniel, 1989). Self-efficacy of teachers along with their opinions on individual perception of efficacy plays an important role on the amount of effort they place in their thoughts, emotions, choices and experiences (Bandura, 1981). Based on their levels of self-efficacy, teachers may have negative or positive impacts on the success and motivation of their students (Moore & Esselman, 1992).

There are various studies in literature examining the self-efficacy levels of special education teachers (Antoniou, Geralexis & Charitaki, 2017; Bergen, 2013; Kaner, Şekercioğlu & Yellice-Yüksel, 2007; Karahan & Uyanık-Balat, 2011; Kumcağız, Demir & Karadaş, 2017; Piştav Akmeşe & Kayhan, 2017; Soodak, & Podell, D. 1993; Soto & Goetz, 1998). In this study, the self-efficacy levels of teachers working at special education schools (individuals with mental disability and autism spectrum disorder) were examined with regard to certain variables. For this purpose, answers were sought for the following questions. Do the self-efficacy levels of special education teachers vary with gender, whether they are satisfied with their wages or not, support from administrators and colleagues, accepting to work in special education, student group, years of experience and age?

### **Method**

Survey model was used in this study. The participants of this study were 369 teachers working at national education directorate special education institutions in the city of Istanbul during the 2017- 2018 academic year. The Teacher Self-Efficacy Scale was used in this study which is a nine point Likert type scale developed by Tschannen-Moran & Hoy (2001) and adapted into Turkish by Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya (2005). Official approval was taken from the city of Istanbul national education directorate for acquiring the data to be used in this study. The study was carried out with 393 volunteer teachers working at 19 special education schools. SPSS 22.0 package software was used for data analysis. T-test and ANOVA was used on the self-efficacy variable which displayed a normal distribution at the end of the normality test.

### **Results**

A statistically significant difference in favor of female teachers was determined in the general scale score and sub-dimensions of the scale with regard to the gender and accepting to work in special education variables. However, no statistically significant difference was determined in the general scale scores and all sub-dimensions with regard to the findings for the variables concerning getting support from colleagues and administrators, student group, age and years of experience.

### **Discussion, Conclusion and Suggestions**

According to the study results, a statistically significant difference in favor of female teachers was observed based on the general scale findings and scale sub-dimensions related with the self-efficacy levels of teachers. The fact that the self-efficacy levels of female teachers were higher in this study may be related with the fact that teaching is generally considered as a female profession.

No statistically significant difference was observed between the self-efficacy levels of teachers subject to their wages. According to Milner (2002), wage has a positive impact on self-efficacy perception. Güneş (2016) indicated that teachers who work with disabled children do not find their wages to be satisfactory. Odom et.al. (1996) reported that the wage difference between teachers working in inclusion classes has a negative impact on the cooperation between the teachers.

No statistically significant difference was observed between the teacher self-efficacy general scale scores and sub-dimensions of the scale with regard to the variable of receiving support from their colleagues. Ruble, Usher & McGrewn (2015) carried out a study as a result of which no statistically significant relationship was observed between receiving support from colleagues and self-efficacy. On the contrary, receiving support from colleagues has a positive impact on self-efficacy according to Billingsley & Cross (1992).

No statistically significant difference was observed between both the general scale scores and scale sub-dimensions of the self-efficacy levels of teachers with regard to receiving support from administrators. Despite this finding, there are also results which indicate a positive impact of receiving support from administrators on self-efficacy. Special education teachers deal with



students with behavioral problems as well as difficult parents. This may cause burnout in the teachers. Hence, according to Johnson et.al. (2012) cooperation between administrators and teachers will have a positive impact on the quality of teaching. This will provide a positive impact on student success. Therefore, receiving support from school administration will have a positive impact on the self-efficacy perceptions of special education teachers.

There was a statistically significant difference between the self-efficacy levels of teachers with regard to accepting to work in special education in favor of those who accept to do so. Special education is a difficult area due both to school environment as well as the characteristics of children with disabilities. It is known that providing care and education to children with disabilities in such schools is more difficult in comparison with their normal peers (Girgin & Baysal, 2005). The fact that self-efficacy perception was determined to be higher in this study in favor of teachers who accept to work in special education leads us to think that these teachers have greater knowledge on special education and working with children who need special education. In addition, it can be assumed that teachers with high self-efficacy levels follow the developments and resources in the field of special education more closely.

No statistically significant difference was observed according to the results of this study between the variable of teachers working with individuals with autism spectrum disorder or individuals with mental disability. There are studies in literature with similar findings. Karahan & Uyanık-Balat (2011) carried out a study as a result of which no statistically significant difference was observed between the teachers working with individuals with autism spectrum disorder and teachers working with mentally disabled individuals. It can be concluded based on the results of this study that teacher self-efficacy is not affected from whether the teachers work with individuals with autism spectrum disorder or individuals with mental disability.

No statistically significant difference was observed between the self-efficacy levels general scale score and scale sub-dimensions of teachers with regard to the years of experience variable. There are studies in literature with similar findings. Karahan & Uyanık-Balat (2011) reached similar conclusions in their study. Saracaloğlu & Yenice (2009) carried out a study in which no statistically significant difference was observed between the self-efficacy levels of science and classroom teachers with regard to the years of experience variable. Akmeşe & Kayhan (2017)



carried out a study as a result of which it was observed that teachers with a teaching experience of 16-20 years in game teaching have higher levels of self-efficacy. In addition, they also reported that the self-efficacy levels of teachers increase with increasing years of experience (Darling-Hammond, 2003; Soodak & Podell, 1993).

No statistically significant difference was observed between the teacher self-efficacy levels in both general scale scores and scale sub-dimensions with regard to the age variable. On the contrary, Bandura (2004) and Milner & Hoy (2003) state that expertise in a subject area is related with experience in that field. This is related with the years of experience of the individual. According to Kaner (2007), the age variable increases the efficacy of special education teachers.

This study was limited with 369 teachers working at 19 school and special education schools who volunteered to take part in the study. The relationship between life satisfaction and self-efficacy or the relationship between self-efficacy and burnout may be examined in future studies. The self-efficacy of teachers is also related with the knowledge support they receive. Knowledge on current developments in the field of special education may be provided to special education teachers every year by a team of individuals comprised of special education academics. This additional support of knowledge will improve the professional self-efficacy levels of special education teachers. Online education may also be provided by academics to the teachers.

*ETİK BEYAN: " Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim."*