

Kabul Tarihi: 24/10/2018

Yayınlanma Tarihi: 31/12/2018

Özel Eğitim Kurumunda Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Mesleki Sosyal Destek ve Mesleki Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki

Meral Deveci¹, Demirali Yaşar Ergin²

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki sosyal destek algısı ile mesleki yetkinlik inançları arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın bir diğer amacı, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Tekirdağ ilinde özel eğitim kurumlarında görev yapan, 77'si kadın, 40'ı erkek olmak üzere 174 gönüllü öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere araştırmacılar tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu", algılanan sosyal desteği ve mesleki yetkinliği belirlemek için "Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği" ve "Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerle etkileşimi analiz edilirken ise t testi, varyans analizi, LSD istatistik teknikleri kullanılmıştır. Veriler arası ilişkiler pearson korelasyon tekniği ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak; öğretmenlerin algıladığı mesleki sosyal desteğin yönetim, aile ve öğrenciden algılanmasının, öğretmen yetkinliği alt boyutlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğu; meslektaş desteğinin, öğretmen yetkinlik inancı ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen mesleki yetkinlik inancının öğretmenin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna, mezun olduğu bölüme göre fark yaratmadığı, özel eğitim hizmet süresinin ve öğretmenlik deneyiminin aile ile etkili iletişim boyutunda olumlu yönde fark yarattığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, özel eğitim öğretmeni, öğretmen yetkinlik inancı, algılanan sosyal destek

The Correlation between Professional Social Support Perceived by Teachers, Who Work at Special Education Institutions and Their Self-Efficacy Beliefs

Abstract

Essential purpose of this study is to investigate if there is a correlation between professional social support perception of teachers, who work at special education institutions, and their professional efficacy beliefs. Another purpose of the study is to investigate the teachers' professional efficacy beliefs with respect to various variables. The study was performed with 174 volunteer teachers of whom 77 were female and 40 were male teaching at special education institutions in Tekirdağ city in the academic year of 2017-2018. "General information questionnaire" designed by the investigators was applied to the

¹Öğr. Görevlisi, Namık Kemal Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi Programı, mdeveci@nku.edu.tr

² Dr. Öğretim Üyesi, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, demiraliergin@trakya.edu.tr

teachers while “Teacher Professional Social Support Scale” and “Teacher Professional Self-efficacy Scale” were applied to them to determine the perceived social support and professional efficacy. Descriptive statistics were calculated like arithmetical average, standard deviation, percentage and frequency in data analysis. t test, variance analysis and LSD statistical techniques were used in analyzing interaction of the dependent variable with the independent variables. Correlations between the data were analyzed by Pearson correlation technique. As a result, it was found that professional social support perceived by the teacher was positively correlated with the sub-dimension of the teaching efficacy when it was perceived from management, parents and students while colleague support was not correlated with teacher self-efficacy belief. Furthermore, the teacher’s professional efficacy belief did not vary depending on his gender, age, education status and the department from which he had graduated while the teaching time in special education and the teaching experience made a positive difference in the dimension of efficient communication with the parents.

Keywords: Special education, special education teacher, teacher self-efficacy belief, perceived social support

1. Giriş

Bireyin sosyal çevresinden aldığı fiziksel, duygusal, bilgilendirici ve araçsal yardım sosyal destek olarak tanımlanmaktadır (Lu vd., 2015). Sosyal destek, insanların stres veren olayları gerçekçi değerlendirmelerine ve bunlarla başa çıkmalarına yardım etmektedir ve bireyin kendini değerli hissetmesinde etkili olmaktadır (Pearson, 1986). Güçlü bir sosyal destek yaşamda iyimser bir bakış açısı sağlayarak kişinin psikolojik olarak daha iyi olmasına katkıda bulunmaktadır (Cohen & Wills, 1995; Ekas, 2010). Sosyal destek algısı, ‘bireyin gereksinim duyduğu anda yardım alabileceği kişilerin var olduğunu’ bilmesidir (Yüksel, 2009).

Alanyazında var olan destek tipleri duygusal destek ve araçsal destek olarak gruplanmaktadır. Duygusal destek; bireyin başka kişilerle özel sorunlarını paylaşarak, yakın ilişkiler kurarak yalnızlık hissini azaltmasını sağlamaktadır. Araçsal destek ise, bilgi desteği ya da maddi destek anlamına gelmektedir (Kaner, 2003). Bu çalışmada kullanılan “öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği” boyutlarından; yönetim desteği, meslektaş desteği, aile desteği ve öğrenci desteği sosyal desteğin duygusal yönüyle, etkili öğretim desteği ise, sosyal desteğin araçsal destek boyutuyla ilgilidir (Yüksel, 2009).

Alanyazında, sosyal desteğin kişilik ve mesleki yetkinliği etkileme potansiyeli olduğu (Ferguson vd., 2017), sosyal destek alan öğretmenlerin stres düzeyinin düşük olduğu (Yüksel, 2009) ifade edilirken, bireylerin birbirine karşı destekleyici davranışları ile okullarda güvene dayalı ilişkiler kurulduğu (Taşdan & Yalçın, 2010), öğretmenlerin kendine güveninin arttığı, çalıştığı kuruma daha güçlü bağlanarak, yeteneklerini sergilemede cesur davrandıkları (Oğuz & Kalkan, 2014) vurgulanmaktadır.

Yetkinlik inancı, insanların yaşadıkları olaylara çözüm üretebilme yetenekleri hakkındaki inançlarıdır. Yetkinlik, kişinin kendini ‘nasıl hissettiğini, düşündüğünü, kendini nasıl motive ettiğini ve nasıl davrandığını’ belirlemektedir. Yetkinlik inancı güçlü kişiler; yeteneklerine güvenmekte, yaşanan hayal kırıklığı ve engeller karşısında çalışmaya devam etmekte, önceden belirledikleri hedeflere ulaşmaya çalışmaktadırlar (Bandura, 1994). Öğretmen mesleki yetkinlik inancı, öğretmenin mesleki görevlerini yerine getirme ve öğrencilere eğitim öğretim sunma, ayrıca okul içinde kurumsal ve sosyal görevleri yerine getirme yeteneğine ilişkin algısı (Friedman & Kass, 2002), düşük motivasyonlu öğrencilerle bile çalışırken öğretme etkisini ortaya koyabilme, öğrenciyi başarıya ulaştırabilme yeteneğine olan inancı (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlerin etkili öğretme yeteneklerine olan inançları yüksek olduğunda, bireysel farklılıkları ayırt ederek, farklı öğretim sunma olasılıkları artmakta (Dixon vd., 2014) ve öğrencilerin bilişsel gelişimini geliştirerek onları motive edebilmektedirler (Bandura, 1994). Öğretmenin başarılı olma isteği, işine bağlılığı ve öğrenci başarısı gibi olumlu eğitimsel sonuçlar yüksek yetkinlik inancı ile ilişkili görülmektedir (Henson, 2001; Dixon vd., 2014; Scherer vd., 2016; Rutherford vd., 2017).

Knobloch & Whittington'a (2002) göre, yetkinliği etkileyen en etkili faktörlerler, öğretmenin yöneticilerden, aileden, öğrenciden ve sosyal çevresinden destek alması, teşvik edilmesi ve de öğretmenin, mesleki ve pedagojik açıdan bilgili ve eğitilmiş olmasıdır. Düşük yetkinlik inancına sahip olan öğretmenlerin, kendi özelliklerinin öğretmenliğe uygun olmadığını düşünerek, öğretmeye isteksiz oldukları ve meslektaşları ile etkileşimden kaçındıkları (Yüksel, 2009), bunun da öğretim için çaba göstermeme ve başarısızlığa odaklanma ile sonuçlandığı (Dixon vd., 2014) ifade edilmektedir.

Alanyazında, öğretmen mesleki yetkinlik inancı ve sosyal desteğin farklı değişkenlerle incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, mesleki yetkinliğin tükenmişlik (Çelikkaleli, 2011; Dere Çiftçi, 2015), algılanan özerklik desteği (Kanadlı, 2017), iş memnuniyeti (Viel vd., 2010; Klassen & Chiu, 2010), mesleki gelişim (Rutherford vd., 2017) değişkenleri ile birlikte incelendiği; öğretmen mesleki sosyal desteğinin ise örgütsel güven (Taştan & Yalçın, 2010), psikolojik dayanıklılık (Uçar, 2014; Karakuş, 2017), öğretmen stresi (Ferguson vd., 2017) değişkenleri ile birlikte incelendiği çalışmalar görülmektedir. Bunların yanı sıra öğretmen yetkinlik inancı; tükenmişlik ve çocukların problem davranışları (Kaner, 2007), iş katılımı ve sosyal destek (Minghui vd., 2018), iş memnuniyeti, tükenmişlik ve sosyal destek (Watt, 2013) değişkenleri ile birlikte ele alınarak aralarındaki ilişkinin incelendiği de görülmektedir. Yüksel (2009), öğretmenlerle yaptığı çalışmada yapısal eşitlik modelinde; tükenmişlik, mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinlik değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ancak, alanyazında mesleki sosyal destek algısı ve mesleki yetkinlik inancının alt boyutlarıyla birlikte incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır.

Türkiye'de özel eğitime yönelik sorunlar dikkate alındığında ve bir kısım öğretmenin farklı alanlardan mezun olduğu düşünüldüğünde bu öğretmenlerin daha fazla sosyal desteğe ihtiyaçları olduğu (Uçar, 2014), sosyal destek algılayan öğretmenlerin kendini yeterli hissederek daha başarılı olduğu (Minghui vd., 2018), yetkinlik inancı yüksek öğretmenlerin özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle çalışırken öğretme becerileri ve kararlılıklarının öğrenci performansını olumlu etkilediği (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001) bulguları ışığında, daha fazla araştırma yapılmaya ihtiyaç olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünüldükçe bu çalışma gerekli görülmüştür.

1.1. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki sosyal destek algısı ile mesleki yetkinlik inançları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmanın bir diğer amacı öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mesleki sosyal destek ile mesleki yetkinlik arasında ilişki var mıdır?
2. Özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik inanç düzeyi;
 - a. Yaşına,
 - b. Cinsiyetine,
 - c. Özel eğitim hizmet süresine (özel eğitim kurumunda çalışma süresi),

- d. Öğretmenlik kıdemine (daha önceden genel eğitim okullarında çalışıldı ise toplam öğretmenlik süresi),
- e. Eğitim durumuna,
- f. Mezun olduğu bölüme göre değişmekte midir?

2. Yöntem

Araştırma özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek ve mesleki yetkinlik inançları arasındaki ilişkinin incelendiği nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. İlişkisel tarama iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2017).

2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmada; kolay ulaşılabılır örneklemeyle 2017-2018 öğretim yılında Tekirdağ ilindeki özel eğitim kurumlarında görev yapan, çalışmaya katılmaya gönüllü 174 öğretmenden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin 134'ü (%77) kadın, 40'ı (%23) erkektir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Genel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form, öğretmenin yaşı, cinsiyeti, özel eğitim hizmet süresi, öğretmenlik kıdemi, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm ile ilgili sorulardan oluşmaktadır. Form, öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği: Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği, öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken aldıkları mesleki desteğe ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Kaner (2007) tarafından geliştirilmiştir. 44 maddeden oluşan ölçek, 5 dereceli likert tipidir (Çok doğru-5 puan, hiç doğru değil-1 puan). Yönetim desteği, meslektaş desteği, aile desteği, öğrenci desteği, etkili öğretim desteği olmak üzere 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçekten yüksek puan almak, yüksek mesleki destek algılandığını göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için 0.95, alt ölçekler için ise 0.69 ile 0.95 arasında belirlenmiştir (Kaner, 2007).

Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği: Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kendilerini ne kadar yetkin gördüklerine ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla Kaner (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 5'li likert tipi ölçektir (Kesinlikle yaparım-5 puan, kesinlikle yapamam-1 puan). Ölçek, 58 maddeden ve 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar ve ölçeğin tümünden puan alınmakta, yüksek puan almak yüksek mesleki yetkinliği ifade etmektedir. Ölçeğin, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için 0.96, alt ölçekler için ise 0.82 ile 0.91 arasındadır.

Ölçeğin boyutları:

1. Öğrencileri Güdüleyebilmek: Öğrenciyi başarıya teşvik edebilme,
2. Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başa Çıkabilmek: Sınıfta öğrencilerin problem davranışlarını önleme ve ortaya çıktığında baş edebilme,
3. Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilmek: Öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak gelişim ve öğrenmelerine katkı sunma,
4. Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek: Okulda yaşanan sorunlarda, okulun gelişimine katkı sunma ve yönetimle ilişki kurabilme,

5. Etkili Öğretim Yapabilmek: Farklı öğretim yöntemleri ve değerlendirme yöntemleri sunarak sorunsuz bir şekilde sınıf içi etkinlikleri sürdürebilme,
6. Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilmek: Yönetim ve diğer öğretmenlerle etkili iletişim kurabilme,
7. Teknolojiden Yararlanabilmek: Bilgisayardan yararlanabilme,
8. Anne Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek: Ailenin önemine inanma ve ailelerle ortaklık kurabilme ile ilgili yetkinlik inançlarını içeren maddeler bulunmaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bağımlı değişkenin bağımsız değişkenlerle etkileşimi analiz edilirken ise t testi, varyans analizi, LSD istatistik teknikleri kullanılmıştır. Veriler arası ilişkiler pearson korelasyon tekniği ile çözümlenmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki sosyal destek algısı ile mesleki yetkinlik inançlarına ilişkin görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma Grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubu

	f	%	
Yaşınız?	30 ve daha küçük	83	47,7
	31-40	61	35,1
	41-45	13	7,5
	46 ve üstü	17	9,8
Cinsiyetiniz?	Kadın	134	77,0
	Erkek	40	23,0
Özel eğitim kurumlarında hizmet süreniz?	1 yıldan az	35	20,1
	1-5 yıl	85	48,9
	6-15 yıl	45	25,9
	16-20 yıl	9	5,2
Öğretmenlik kıdeminiz?	1-5 yıl	83	47,7
	6-15 yıl	55	31,6
	16-20 yıl	15	8,6
	21 yıl ve üstü	11	6,3
Eğitim durumunuz?	Hiç	10	5,7
	Ön lisans	20	11,5
	Lisans	141	81,0
	Lisansüstü	13	7,5
Mezun olduğunuz bölüm?	Özel eğitim öğretmenliği	27	15,5
	Okul öncesi öğretmenliği	30	17,2
	Sınıf öğretmenliği	35	20,1
	Branş öğretmenliği	68	39,1
	Çocuk gelişimi(ön lisans)	14	8,0
Toplam	174	100,0	

Araştırmaya katılanların %47.7’si 30 ve daha küçük yaşlarda, %77’si kadın, %48.9’u 1-5 yıllık özel eğitim kurumlarında hizmet vermekte, %47,7’si 1-5 yıllık öğretmenlik kıdemine sahip, %81’i lisans mezunu, %39.1’i branş öğretmenidir.

Öğretmen mesleki sosyal destek ile öğretmen mesleki yetkinlik arasındaki ilişki bulguları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Mesleki Sosyal Destek ve Mesleki Yetkinlik İlişki Katsayıları

		Yönetim Desteği	Meslektaş Desteği	Aile Desteği	Öğrenci Desteği	Etkili Öğretim Desteği	Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Toplam
Öğrencileri Gütüleyebilmek	Pearson Korelasyon	0,034	-0,058	0,133	0,100	-0,091	0,045
	p	0,656	0,446	0,080	0,189	0,231	0,559
	N	174	174	174	174	174	174
Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başa Çıkabilmek	Pearson Korelasyon	0,076	0,014	0,161*	0,120	-0,171*	0,073
	p	0,318	0,858	0,034	0,116	0,024	0,337
	N	174	174	174	174	174	174
Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilmek	Pearson Korelasyon	0,169*	0,004	0,250**	0,129	-0,113	0,140
	p	0,026	0,963	0,001	0,089	0,136	0,065
	N	174	174	174	174	174	174
Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek	Pearson Korelasyon	0,099	0,083	0,074	0,169*	-0,157*	0,107
	p	0,194	0,275	0,333	0,026	0,038	0,160
	N	174	174	174	174	174	174
Etkili Öğretim Yapabilmek	Pearson Korelasyon	0,168*	-0,004	0,199**	0,126	-0,189*	0,095
	p	0,026	0,959	0,009	0,098	0,013	0,210
	N	174	174	174	174	174	174
Meslektaşları ile Etkili İletişim Kurabilmek	Pearson Korelasyon	0,190*	0,097	0,137	0,173*	-,237**	0,127
	p	0,012	0,204	0,072	0,023	0,002	0,095
	N	174	174	174	174	174	174
Teknolojiden Yararlanabilmek	Pearson Korelasyon	0,171*	0,144	0,164*	0,165*	-0,184*	0,163*
	p	0,024	0,057	0,031	0,029	0,015	0,032
	N	174	174	174	174	174	174
Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek	Pearson Korelasyon	0,029	0,003	0,113	0,137	-0,132	0,065
	p	0,708	0,966	0,136	0,072	0,083	0,391
	N	174	174	174	174	174	174
Öğretmen Mesleki Yetkinlik Toplam	Pearson Korelasyon	0,149	0,050	0,194*	0,182*	-0,205**	0,132
	p	0,051	0,511	0,010	0,016	0,007	0,082
	N	174	174	174	174	174	174

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen mesleki sosyal destek toplamı ile öğretmen mesleki yetkinlik toplamı arasında ilişki bulunamadığı görülmektedir.

Öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği alt boyutlarından yönetim desteği ile öğretmen mesleki yetkinlik alt boyutları olan; öğrenme ve gelişim gereksinimlerini karşılayabilmek ($r=0,169$; $p<.05$), etkili öğretim yapabilmek ($r=0,168$; $p<.05$), meslektaşları ile etkili iletişim kurabilmek

($r=0,190$; $p<.05$), teknolojiden yararlanabilmek ($r=0,171$; $p<.05$) arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Yönetim desteği ile öğretmen mesleki yetkinlik toplamı, öğrencileri güdüleyebilmek, sınıfta problem davranışların oluşmasını önleyebilmek ve etkili başa çıkabilmek, okulun gelişimine katkıda bulunabilmek, anne-babalarla etkili iletişim kurabilmek yetkinliği alt boyutları arasında ilişki bulunamamıştır.(Tablo 2)

Öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği alt boyutlarından meslektaş desteği ile öğretmen mesleki yetkinlik toplam ve alt boyutlarını arasında ilişki bulunamamıştır. (Tablo 2)

Öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği alt boyutlarından aile desteği ile öğretmen mesleki yetkinlik toplamı ($r=0,194$; $p<.05$) ve alt boyutları olan; sınıfta problem davranışların oluşmasını önleyebilmek ve etkili başa çıkabilmek ($r=0,161$; $p<.05$), öğrenme ve gelişim gereksinimlerini karşılayabilmek ($r=0,250$; $p<.05$), etkili öğretim yapabilmek ($r=0,199$; $p<.05$), teknolojiden yararlanabilmek ($r=0,164$; $p<.05$) arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Aile desteği ile öğrencileri güdüleyebilmek, okulun gelişimine katkıda bulunabilmek, meslektaşları ile etkili iletişim kurabilmek, anne-babalarla etkili iletişim kurabilmek yetkinliği alt boyutlarıyla ilişki bulunamamıştır. (Tablo 2)

Öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği alt boyutlarından öğrenci desteği ile öğretmen mesleki yetkinlik toplamı ve alt boyutları olan; okulun gelişimine katkıda bulunabilmek ($r=0,169$; $p<.05$), meslektaşları ile etkili iletişim kurabilmek ($r=0,173$; $p<.05$), teknolojiden yararlanabilmek ($r=0,165$; $p<.05$) arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Öğrenci desteği ile öğrencileri güdüleyebilmek, sınıfta problem davranışların oluşmasını önleyebilmek ve etkili başa çıkabilmek, öğrenme ve gelişim gereksinimlerini karşılayabilmek, etkili öğretim yapabilmek, anne-babalarla etkili iletişim kurabilmek yetkinliği boyutlarında ilişki bulunamamıştır. (Tablo 2)

Öğretmen mesleki sosyal destek toplamı ile öğretmen mesleki yetkinlik alt boyutu olan teknolojiden yararlanmak ($r=0,163$; $p<.05$) arasında pozitif ilişki bulunmuş, öğretmen mesleki yetkinlik toplam ve öğrencileri güdüleyebilmek, sınıfta problem davranışların oluşmasını önleyebilmek ve etkili başa çıkabilmek, öğrenme ve gelişim gereksinimlerini karşılayabilmek, okulun gelişimine katkıda bulunabilmek, etkili öğretim yapabilmek, meslektaşları ile etkili iletişim kurabilmek, anne-babalarla etkili iletişim kurabilmek yetkinliği arasında ilişki bulunamamıştır. (Tablo 2)

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik ölçeği toplam ve alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için yapılan çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) analizi sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Mesleki Sosyal Destek ve Mesleki Yetkinlik İlişki Katsayıları

	N	Mean	Std. Sapma	Skewness	Kurtosis
Öğrencileri Güdüleyebilmek	174	4,226	0,638	-0,674	-0,381
Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başa Çıkabilmek	174	4,175	0,596	-1,162	2,208
Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılayabilmek	174	4,267	0,575	-0,847	0,409
Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek	174	3,619	0,756	-0,075	-0,744
Etkili Öğretim Yapabilmek	174	4,242	0,625	-0,780	0,155
Meslektaşları ile Etkili İletişim Kurabilmek	174	4,219	0,610	-0,918	0,489
Teknolojiden Yararlanabilmek	174	3,885	0,781	-0,588	0,170
Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek	174	3,849	0,759	-0,399	-0,807
Öğretmen Mesleki Yetkinlik Toplam	174	4,060	0,518	-0,713	0,277

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik ölçeği toplam ve alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için yapılan çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) analizi sonuçlarına göre toplam ve tüm alt boyutlarda verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmış, buna göre grup karşılaştırmalarında parametrik teknikler tercih edilmiştir.

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarına ilişkin verilerin homojenlik gösterip göstermediklerini saptamak için levne istatistiği hesaplanmış ve sonuçlara ilişkin bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Varyansların Homojenliği Testi

	Levene	sd1	sd2	p
Öğrencileri Güdüleyebilmek	0,469	3	170	0,705
Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başa Çıkabilmek	2,207	3	170	0,089
Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilmek	0,033	3	170	0,992
Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek	0,672	3	170	0,570
Etkili Öğretim Yapabilmek	0,055	3	170	0,983
Meslektaşları ile Etkili İletişim Kurabilmek	0,130	3	170	0,942
Teknolojiden Yararlanabilmek	0,825	3	170	0,482
Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek	0,088	3	170	0,966
Öğretmen Mesleki Yetkinlik Toplam	0,414	3	170	0,743

Levene istatistiği değerlerine göre toplam ve alt boyutların tamamında verilerin homojenlik gösterdiği belirlenmiş ve buna dayanarak ANOVA testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının toplamda ve alt boyutlarda ‘cinsiyet’ değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Mesleki Yetkinlik Değişkeni İçin Cinsiyete Göre t- Testleri

Cinsiyetiniz?	N	Arit. Ort.	Std. Sapma	t	sd	p	
Öğrencileri Güdüleyebilmek	Kadın	134	4,249	0,631	0,896	172	0,371
	Erkek	40	4,146	0,662			
Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek Ve Etkili Başa Çıkabilmek	Kadın	134	4,182	0,614	0,298	172	0,766
	Erkek	40	4,150	0,534			
Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilmek	Kadın	134	4,292	0,585	1,028	172	0,306
	Erkek	40	4,185	0,541			
Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek	Kadın	134	3,587	0,749	-1,010	172	0,314
	Erkek	40	3,725	0,779			
Etkili Öğretim Yapabilmek	Kadın	134	4,267	0,624	0,952	172	0,343
	Erkek	40	4,159	0,627			
Meslektaşları ile Etkili İletişim Kurabilmek	Kadın	134	4,241	0,623	0,868	172	0,386
	Erkek	40	4,146	0,563			
Teknolojiden Yararlanabilmek	Kadın	134	3,894	0,767	0,265	172	0,791
	Erkek	40	3,856	0,834			
Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek	Kadın	134	3,886	0,749	1,180	172	0,240
	Erkek	40	3,725	0,790			
Öğretmen Mesleki Yetkinlik Toplam	Kadın	134	4,075	0,519	0,676	172	0,500
	Erkek	40	4,012	0,519			

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları toplamda ve tüm alt boyutlarda cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının toplamda ve alt boyutlarda 'yaş' değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Mesleki Yetkinlik Değişkeni İçin Yaşa Göre ANOVA Testleri

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrencileri Güdüleyebilmek	Gruplararası	0,610	3	0,203	0,496	0,686
	Gruplariçi	69,765	170	0,410		
	Toplam	70,375	173			
Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başa Çıkabilmek	Gruplararası	1,393	3	0,464	1,316	0,271
	Gruplariçi	59,976	170	0,353		
	Toplam	61,369	173			
Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilmek	Gruplararası	0,159	3	0,053	,158	0,924
	Gruplariçi	57,101	170	0,336		
	Toplam	57,260	173			
Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek	Gruplararası	3,071	3	1,024	1,817	0,146
	Gruplariçi	95,799	170	0,564		
	Toplam	98,871	173			
Etkili Öğretim Yapabilmek	Gruplararası	0,213	3	0,071	0,180	0,910
	Gruplariçi	67,319	170	0,396		
	Toplam	67,532	173			
Meslektaşları ile Etkili İletişim Kurabilmek	Gruplararası	0,470	3	0,157	0,417	0,741
	Gruplariçi	63,852	170	0,376		
	Toplam	64,323	173			
Teknolojiden Yararlanabilmek	Gruplararası	2,138	3	0,713	1,173	0,322
	Gruplariçi	103,313	170	0,608		
	Toplam	105,451	173			
Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek	Gruplararası	0,996	3	0,332	0,572	0,634
	Gruplariçi	98,731	170	0,581		
	Toplam	99,727	173			
Öğretmen Mesleki Yetkinlik Toplam	Gruplararası	0,312	3	0,104	0,384	0,765
	Gruplariçi	46,087	170	0,271		
	Toplam	46,399	173			

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin, mesleki yetkinlik inançları toplamda ve tüm alt boyutlarda yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının toplamda ve alt boyutlarda "özel eğitim hizmet süresi" değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki Yetkinlik Değişkeni İçin Özel Eğitim Hizmet Süresine Göre ANOVA Testleri

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrencileri Güdüleyebilmek	Gruplararası	1,000	3	0,333	0,817	0,486
	Gruplariçi	69,375	170	0,408		
	Toplam	70,375	173			
Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başa Çıkabilmek	Gruplararası	2,717	3	0,906	2,625	0,052
	Gruplariçi	58,652	170	0,345		
	Toplam	61,369	173			

Özel Eğitim Kurumunda Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Mesleki Sosyal Destek ve Mesleki Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki

Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilmek	Gruplarasası	1,294	3	0,431	1,310	0,273
	Gruplarıçı	55,966	170	0,329		
	Toplam	57,260	173			
Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek	Gruplarasası	3,241	3	1,080	1,921	0,128
	Gruplarıçı	95,630	170	0,563		
	Toplam	98,871	173			
Etkili Öğretim Yapabilmek	Gruplarasası	2,008	3	0,669	1,737	0,161
	Gruplarıçı	65,524	170	0,385		
	Toplam	67,532	173			
Meslektaşları ile Etkili İletişim Kurabilmek	Gruplarasası	2,299	3	0,766	2,100	0,102
	Gruplarıçı	62,024	170	0,365		
	Toplam	64,323	173			
Teknolojiden Yararlanabilmek	Gruplarasası	1,112	3	0,371	0,604	0,613
	Gruplarıçı	104,340	170	0,614		
	Toplam	105,451	173			
Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek	Gruplarasası	5,033	3	1,678	3,012	0,032
	Gruplarıçı	94,694	170	0,557		
	Toplam	99,727	173			
Öğretmen Mesleki Yetkinlik Toplam	Gruplarasası	1,533	3	0,511	1,936	0,126
	Gruplarıçı	44,867	170	0,264		
	Toplam	46,399	173			

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin, mesleki yetkinlik inançları anne-babalarla etkili iletişim kurabilmek boyutunda ($F=3.012$, $sd=3$ $p=0.032$) özel eğitim hizmet süresine göre farklılık göstermekte, toplamda ve diğer tüm alt boyutlarda özel eğitim hizmet süresine göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin, anne-babalarla etkili iletişim kurabilmek alt boyutunda mesleki yetkinlik inanç düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Özel Eğitim Hizmet Süresine Göre Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek İçin Betimsel İstatistikler

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma
Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek	1 yıldan az	35	3,664	0,790
	1-5 yıl	85	3,782	0,791
	6-15 yıl	45	4,022	0,663
	16-20 yıl	9	4,333	0,433
	Toplam	174	3,849	0,759

Tablo 8' e göre, anne-babalarla etkili iletişim kurabilmek alt boyutunda, 1 yıldan az özel eğitim kıdemine sahip öğretmenler 6-15 yıl ve 16-20 yıl özel eğitim kıdemine sahip öğretmenlere göre, benzer şekilde, 1-5 yıl özel eğitim kıdemine sahip öğretmenler 6-15 yıl ve 16-20 yıl özel eğitim kıdemine sahip öğretmenlere göre kendilerini daha az yetkin algılamaktadırlar.

Söz konusu farklılığı yaratan gruplar için LSD sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Özel Eğitim Hizmet Süresine Göre Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek İçin LSD İstatistikleri

Özel Eğitim Hizmet Süresi		Ort.Farkı (I-J)	Std. Hata	p	
Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek	1 yıldan az	1-5 yıl	-0,118	0,150	0,432
		6-15 yıl	-0,358	0,168	0,035
		16-20 yıl	-0,669	0,279	0,018
	1-5 yıl	1 yıldan az	0,118	0,150	0,432
		6-15 yıl	-0,240	0,138	0,083
		16-20 yıl	-0,551	0,262	0,037

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının toplamda ve alt boyutlarda “öğretmenlik kıdemi” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Mesleki Yetkinlik Değişkeni İçin Öğretmenlik Kıdemine Göre ANOVA Testleri

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Öğrencileri Güdüleyebilmek	Gruplararası	1,271	4	0,318	0,777	0,542
	Gruplarıçi	69,104	169	0,409		
	Toplam	70,375	173			
Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başa Çıkabilmek	Gruplararası	2,241	4	0,560	1,602	0,176
	Gruplarıçi	59,127	169	0,350		
	Toplam	61,369	173			
Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilmek	Gruplararası	2,779	4	0,695	2,155	0,076
	Gruplarıçi	54,481	169	0,322		
	Toplam	57,260	173			
Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek	Gruplararası	2,440	4	0,610	1,069	0,374
	Gruplarıçi	96,431	169	0,571		
	Toplam	98,871	173			
Etkili Öğretim Yapabilmek	Gruplararası	2,522	4	0,630	1,639	0,167
	Gruplarıçi	65,010	169	0,385		
	Toplam	67,532	173			
Meslektaşları ile Etkili İletişim Kurabilmek	Gruplararası	0,390	4	0,098	0,258	0,905
	Gruplarıçi	63,932	169	0,378		
	Toplam	64,323	173			
Teknolojiden Yararlanabilmek	Gruplararası	3,745	4	0,936	1,556	0,188
	Gruplarıçi	101,706	169	0,602		
	Toplam	105,451	173			
Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek	Gruplararası	5,644	4	1,411	2,535	0,042
	Gruplarıçi	94,083	169	0,557		
	Toplam	99,727	173			
Öğretmen Mesleki Yetkinlik Toplam	Gruplararası	1,462	4	0,365	1,374	0,245
	Gruplarıçi	44,937	169	0,266		
	Toplam	46,399	173			

Tablo 10’a göre öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları, anne-babalarla etkili iletişim kurabilmek boyutunda ($F=2,535$, $sd=4$, $p=0,042$) öğretmenlik kıdemine göre farklılık göstermekte, toplamda ve diğer tüm alt boyutlarda öğretmenlik kıdemine göre farklılık göstermemektedir

Öğretmenlerin, anne-babalarla etkili iletişim kurabilmek boyutunda mesleki yetkinlik inanç düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlik Kıdemine Göre Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek İçin Betimsel İstatistikler

		N	Arit.Ort.	Std. Sapma
Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek	1-5 yıl	83	3,822	0,760
	6-15 yıl	55	3,809	0,758
	16-20 yıl	15	4,333	0,548
	21 yıl ve üstü	11	3,977	0,627
	Hiç	10	3,425	0,921

Tablo 11'e göre, anne-babalarla etkili iletişim kurabilmek alt boyutunda, genel eğitim okullarında 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenler, hiç kıdeme sahip olmayan, 1-5 yıl ve 6-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre kendilerini daha yetkin olarak algılamaktadırlar.

Söz konusu farklılığı yaratan gruplar için LSD sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlik Kıdemine Göre Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek İçin LSD İstatistikleri

Öğretmenlik kıdemi		Ort.Farkı (I-J)	Std. Hata	p
Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek	1-5 yıl	0,51104*	0,209	0,016
	6-15 yıl	0,52424*	0,217	0,017
	21 yıl ve üstü	0,356	0,296	0,231
	Hiç	0,90833*	0,305	0,003

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının toplamda ve alt boyutlarda "eğitim durumu" değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Mesleki Yetkinlik Değişkeni İçin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Testleri

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrencileri Güdüleyebilmek	Gruplararası	0,142	2	0,071	0,172	0,842
	Gruplariçi	70,233	171	0,411		
	Toplam	70,375	173			
Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başa Çıkabilmek	Gruplararası	1,106	2	0,553	1,569	0,211
	Gruplariçi	60,263	171	0,352		
	Toplam	61,369	173			
Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilmek	Gruplararası	0,681	2	0,340	1,029	0,360
	Gruplariçi	56,579	171	0,331		
	Toplam	57,260	173			
Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek	Gruplararası	0,613	2	0,307	0,534	0,587
	Gruplariçi	98,258	171	0,575		
	Toplam	98,871	173			
Etkili Öğretim Yapabilmek	Gruplararası	0,404	2	0,202	0,515	0,599
	Gruplariçi	67,128	171	0,393		
	Toplam	67,532	173			
Meslektaşları ile Etkili İletişim Kurabilmek	Gruplararası	0,190	2	0,095	0,253	0,777
	Gruplariçi	64,133	171	0,375		
	Toplam	64,323	173			

Teknolojiden Yararlanabilmek	Gruplararası	0,927	2	0,463	0,758	0,470
	Gruplarıçi	104,524	171	0,611		
	Toplam	105,451	173			
Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek	Gruplararası	1,424	2	0,712	1,238	0,292
	Gruplarıçi	98,304	171	0,575		
	Toplam	99,727	173			
Öğretmen Mesleki Yetkinlik Toplam	Gruplararası	0,193	2	0,096	0,356	0,701
	Gruplarıçi	46,206	171	0,270		
	Toplam	46,399	173			

Tablo 13'e göre öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları toplamda ve tüm alt boyutlarda eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının toplamda ve alt boyutlarda "mezun olduğu bölüm" değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Mesleki Yetkinlik Değişkeni İçin Mezun Olduğunuz Bölüme Göre ANOVA Testleri

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrencileri Gütüleyebilmek	Gruplararası	0,564	4	0,141	0,341	0,850
	Gruplarıçi	69,811	169	0,413		
	Toplam	70,375	173			
Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başa Çıkabilmek	Gruplararası	0,979	4	0,245	0,685	0,603
	Gruplarıçi	60,390	169	0,357		
	Toplam	61,369	173			
Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilmek	Gruplararası	1,556	4	0,389	1,180	0,321
	Gruplarıçi	55,703	169	0,330		
	Toplam	57,260	173			
Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek	Gruplararası	2,843	4	0,711	1,251	0,291
	Gruplarıçi	96,027	169	0,568		
	Toplam	98,871	173			
Etkili Öğretim Yapabilmek	Gruplararası	1,541	4	0,385	0,987	0,416
	Gruplarıçi	65,991	169	0,390		
	Toplam	67,532	173			
Meslektaşları ile Etkili İletişim Kurabilmek	Gruplararası	0,117	4	0,029	0,077	0,989
	Gruplarıçi	64,205	169	0,380		
	Toplam	64,323	173			
Teknolojiden Yararlanabilmek	Gruplararası	5,185	4	1,296	2,185	0,073
	Gruplarıçi	100,266	169	0,593		
	Toplam	105,451	173			
Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek	Gruplararası	2,250	4	0,562	0,975	0,423
	Gruplarıçi	97,477	169	0,577		
	Toplam	99,727	173			
Öğretmen Mesleki Yetkinlik Toplam	Gruplararası	0,276	4	0,069	0,252	0,908
	Gruplarıçi	46,123	169	0,273		
	Toplam	46,399	173			

Tablo 14'e göre öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları toplamda ve tüm alt boyutlarda mezun olduğu bölüme göre farklılık göstermemektedir.

4. Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada, özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algıladıkları mesleki sosyal destek ile mesleki yetkinlik inançları arasındaki ilişki, öğretmen mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinlik inancı alt boyutları açısından karşılaştırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının, öğretmenin yaşına, cinsiyetine, özel eğitim hizmet süresine, öğretmenlik kıdemine, eğitim durumuna, mezun olduğu bölüme göre değişip değişmediği incelenmiştir. Öğretmen mesleki sosyal destek ve yetkinlik inancı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bu bölümde, alt boyutlar arasında saptanan ilişkiler, farklı kişi ve gruplardan gelen hangi destek türünün, hangi alt boyuttaki yetkinlik inancını etkilediği şeklinde gruplandırılarak tartışılmıştır. Daha sonra öğretmen mesleki yetkinlik inançlarının, öğretmene ilişkin değişkenlere göre değişip değişmediğine ilişkin sonuçlar literatüre bağlı olarak tartışılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen mesleki sosyal destek toplam ve mesleki yetkinlik toplam arasında ilişki bulunamamıştır. Bu sonucun aksine Yüksel (2009), mesleki destek alan öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin daha yüksek olduğunu ve kendini yetkin gören öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadığını bildirmiştir. Minghui vd. (2018), sosyal desteğin ve öğretim görevine bağlılık ve öz verili çalışma anlamına gelen işe katılımın, öğretmen yetkinliğini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinlik inancı alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre; öğretmenin algıladığı, yönetim desteği ve aile desteğinin; öğrenme ve gelişim gereksinimlerini karşılayabilme ve de etkili öğretim yapabilme yetkinlik inançlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Yani yönetimin desteğini alan öğretmenin sınıf etkinliklerinde kendini daha yetkin hissettiği söylenebilir. Okul yönetiminin, öğretmenler için mesleki fırsatlar sunması, onların çalışmalarını takdir etmesi görüşlerini önemseyip, işbirlikçi olması durumunda, yönetimin desteği algılanmaktadır. Bu çalışma sonucuna paralel olarak, Dixon vd. (2014), öğretmenlere mesleki gelişim fırsatı sunulmasının, öğretmenin yetkinlik inançlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kaner (2007), öğretmenin yetkinlik inancının; okul ortamından, yönetici özelliklerinden, yönetimde kendisine söz hakkı tanınması ve tanınmasından etkilendiğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, çalışma sonuçları, aile desteğinin öğretmen tarafından hissedilmesinin, öğretmenin öğrenciye eğitim vermede yetkinlik inancını arttırdığını göstermektedir. Gür (2008) ise, aile ve yönetici desteğinin öğretmen yetkinliği ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, bu çalışma ile uyumlu olmayan bir sonuçtur. Gür, kendi çalışmasındaki bu sonucun öğretmenlerin deneyimli olmasından kaynaklanabileceğini söylemiştir. Bu durumu, çalışmaya katılan öğretmenlerin ortalama 23 yıllık deneyimlerinden dolayı başkalarının desteğine ihtiyaç duymayabilecekleri şeklinde açıklamıştır. Literatürde bu konudaki farklı sonuçlar katılımcıların mesleki deneyimi ya da yaşları ile ilgili olabilir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin çoğu 1-5 yıllık deneyime sahip, 30 yaş altındaki öğretmenlerdir.

Araştırma sonuçlarında öğretmenin aile desteği almasının, sınıfta problem davranışların oluşmasını önleyebilme ve etkili başa çıkabilme yetkinlik inancına olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Kaner (2007), problem davranışların, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiyi ve öğretilmekte tükenmişlik duygusunu olumsuz etkilediğini, yetkinlik inancını da azalttığını ifade etmektedir. Karakuş (2017), öğretmenin psikolojik dayanıklılığı ile aile desteği arasında pozitif yönde ilişki saptamıştır. Gür (2008), aile desteğinin öğrenci katılımını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmaya paralel sonuçları olan bu sonuçlar aile desteğinin öğretmeni her açıdan rahatlatmış ve işini kolaylaştırdığı yönündedir. Yapılan bu çalışmada aileden gelen destek düzeyi incelenmemiştir. Yani öğretmenin ne düzeyde, kaç aileden destek

aldığı bilinmemektedir. Ancak aile desteği ile öğretmenlerin öğrencilerinin problem davranışlarını önleyip, baş edebileceğine dair yetkinlik inançlarının artacağı ifade edilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, meslektaş desteği ile öğretmen mesleki yetkinlik toplam ve alt boyutlarının arasında ilişki bulunamamıştır. Yani meslektaş desteğinin, öğretmen yetkinlik inancı üzerinde önemli bir faktör olarak algılanmadığı görülmektedir. Bu sonuca benzer şekilde Gür (2008), meslektaş desteğinin öğretmen yetkinliğini etkilemediği sonucunu bildirmiştir. Karakuş (2017), öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile mesleki sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin en az meslektaşlarından destek aldığını, meslektaş desteğinin psikolojik dayanıklılıkta önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Meslektaşların birbiri ile iletişimi okul yönetiminin tutumu, idarecilerin öğretmenler arasında eşit mesafede olması, okulun sosyal iletişim koşulları ya da öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olabilir. Bununla birlikte aynı okullarda farklı branşlardaki öğretmenler birbirlerinin alanlarına ya da sınıflarındaki öğrencilerine yönelik bilgi ve birikime sahip olmayabilirler ve bu nedenle de birbirlerine destek olamayabilirler. Ya da öğretmenler meslektaşlarının desteğini yeterli ya da ikna edici bulmuyor olabilirler.

Araştırma sonuçlarına göre, yönetim desteği ve öğrenci desteğinin, meslektaşlarla etkili iletişim kurabilme yetkinlik inancı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği, öğrenci desteği alt boyutunda, öğrencilerin öğretmenlerini iyi bir öğretmen olarak hissetmelerini sağlayan duygusal desteğe ilişkin maddeler bulunmaktadır. Yönetim desteği alt boyutunda ise, okul yönetiminin öğretmenlere mesleki gelişim fırsatı sunması, çalışmalarını takdir etmesi, işbirliği içinde olması durumunu içeren maddeler bulunmaktadır. Buna göre, yönetimin desteğini hisseden ve öğrencisiyle etkileşim kuran yani duygusal geri bildirim alan öğretmenin, kendini meslektaşlarıyla etkileşimde daha yetkin hissedebileceği söylenebilir. Bir üst sonuçta söylendiği gibi eğer yönetim meslektaşların iletişimini, bireysel çalışmalarını taktir ile karşılıyor, iş birliğine yönlendiriyor, motive edici davranışlarda bulunuyorsa ve öğretmen iyi bir öğretmen olduğuna dair öğrencilerinden olumlu geri bildirim alıyorsa, öğretmenlerin birbirleriyle iletişim kurma konusunda kendilerine güvendikleri söylenebilir. Uçar (2014), karşılaştıkları sorunlarla baş etmede öğretmenlerin, öğrencilerinden aldıkları desteğin psikolojik dayanıklılıklarını arttırdığını bildirmiştir.

Araştırma sonuçlarında ayrıca, öğretmenin öğrenciden aldığı desteğin, okulun gelişimine katkı sunma yetkinlik inancını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin, öğrencilerinden aldıkları kendilerini iyi hissettirecek duygusal destekle okul gelişimine katkı sağlama konusunda kendilerini yetkin gördükleri söylenebilir.

Yönetim desteği, aile desteği ve öğrenci desteğinin alınmasının, teknolojiden yararlanabilme yetkinliğine olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik, çalışmalarda görülmektedir ki, tablet kullanımı, bilgisayar destekli eğitim programı kullanımı, sınıfta akıllı tahta kullanımı, öğrenciye sunulan öğretimde etkili sonuçlar getirmektedir (Deveci & Coşkun, 2017). Özel eğitim alanında bu tür teknolojik materyalin sınıf içinde kullanılması, okul yönetimi tarafından fiziksel koşulların sağlanmasına, öğretmenlere bu konuda gelişim fırsatları sunulmasına, ailenin gerekli durumlarda materyal desteği sunmasına ve öğrencinin özelliklerine bağlıdır. Araştırma sonucuna dayanarak, yönetim, aile ve öğrenciden alınan desteğin öğretmenin teknolojiden yararlanma yetkinliğini arttıracığı söylenebilir. Dere Çiftçi (2015), öğretmenlerin teknolojiden yararlanabilme becerileri ne kadar yüksekse, mesleki yetkinlik inancının da o yönde yüksek olduğunu saptamıştır. Kaner (2010), teknolojiden yararlanma yetkinliğinin on bir yıldan fazla deneyimi olan öğretmenlerde, daha az deneyimi olan öğretmenlere göre, daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, mesleki yetkinlik inançları toplamda ve tüm alt boyutlarda cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Diğer bir değişle öğretmenlerin cinsiyeti mesleki yetkinlik inançlarını etkilememektedir. Bu sonuca paralel olarak, Tschannen Moran & Woolfolk Hoy (2001), Kaner (2007), Gür (2008), Kaner (2010), Şahin Taşkın & Hacıömeroğlu (2010) Çelikkaleli (2011), Dere Çiftçi (2015), Gerez Cantimer vd. (2017) öğretmenlerin cinsiyetlerinin mesleki yetkinlik inancını etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaların yanı sıra, Alatlı (2014), genel ve özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetinin, sınıf yönetimi yetkinliğini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Alanyazında bu konuda farklı sonuçlar da bulunmaktadır. Gürşen Otacıoğlu (2008), Toy & Duru (2016), Minghui vd. (2018) çalışmalarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yetkinlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Özkahraman (2012) ise Gibson & Dembo'dan(1984) Türkçe diline uyarlama yaptığı öz yetkinlik ölçeğinin alt boyutu olan 'Öğrenciyi Tanıma' alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yetkinlik inancının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyete ilişkin sonuçların farklılığı, bireysel farklılıklarla ya da farklı toplumlarda farklı mesleklerde cinsiyetin yetkinlik inancına etki edebileceği şeklinde açıklanabilir. Özkahraman (2012), toplumsal koşulların cinsiyetler arasında farklı 'benlik saygısına' sebep olabileceğini ifade etmektedir.

Öğretmen yetkinlik inancı toplam ve tüm alt boyutlarda öğretmenin yaşına göre farklılık göstermemektedir. Yani öğretmenin yaşı mesleki yetkinlik inancını etkilememektedir. Alanyazında Kaner (2007), Gürşen Otacıoğlu (2008), Şahin Taşkın & Hacıömeroğlu (2010), Özkahraman (2012), Alatlı (2014), Dere Çiftçi (2015), Gerez Cantimer vd. (2017) tarafından yapılan çalışma sonuçları bu sonucu destekler niteliktedir.

Sonuçlarda, öğretmenlerin, özel eğitim kurumlarındaki hizmet süresi ve öğretmenlik kıdemi değişkenlerinin, anne babalarla etkili iletişimde fark yarattığı, mesleki yetkinlik inancı toplamı ve diğer alt boyutlarda farklılık göstermediği şeklindedir. Yani, özel eğitim kurumu hizmet süresi ya da toplam öğretmenlik kıdeminin fazla olmasının öğretmenin, anne babalarla etkili iletişim yetkinliğini arttırdığı sonucu görülmektedir. Deneyimli öğretmenlerin aile ile iletişimde kendilerini yetkin hissetmeleri, alana ilişkin bilgileri ve deneyimlerinin artmasından kaynaklanabilir. Mesleki süreçte aileyi yönlendirme, bilgi verme, ailenin beklentilerine cevap verebilme yetkinliği kazanmış olabilecekleri söylenebilir. Ancak yine de öğretmenlerin kendilerinde gördüğü hangi özelliklere göre kendilerini yetkin hissedip, hissetmediği bilinmemektedir. Alanyazında kıdem yılı arttıkça yetkinlik inancının arttığını (Lamorey & Wilcox, 2005; Kaner, 2007; Toy & Duru, 2016; Minghui vd. 2018) gösteren çalışmaların yanı sıra, mesleki deneyimin yetkinlik üzerinde fark yaratmadığı sonucunu bildiren çalışmalar da (Özkahraman, 2012; Alatlı, 2014; Çiftçi Dere, 2015; Gerez Cantimer vd. 2017) bulunmaktadır. Kaner de (2010), toplam ve diğer boyutlarda yetkinlik inancı üzerinde kıdemin fark yaratmadığını ancak kıdem yılı arttıkça mesleki yetkinlik alt boyutu olan teknolojiden yararlanma yetkinlik inancının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sonuçlara göre, öğretmen yetkinlik inançları toplamda ve tüm alt boyutlarda eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Yapılan bu çalışmaya katılan öğretmenlerin lisans, yüksek lisans ve ön lisans mezunu oldukları düşünüldüğünde yetkinlik inançlarının farklı olmaması düşündürücü olmakla birlikte, bu çalışma sonucunu destekleyen çalışmalar (Lamorey & Wilcox 2005; Çelikkaleli, 2011; Dere Çiftçi, 2015) bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmadan farklı olarak, Gerez Cantimer vd. (2017), yüksek lisans yapanların, lisans mezunlarına göre daha yüksek yetkinlik inançları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmadaki son sonuç öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerin farklı olmasının, onların yetkinlik inançlarına yansımadığını göstermektedir. Bu sonuca paralel olarak Gür (2008), Dere

Çiftçi (2015), Kaner (2007) öğretmenlerin branşının yetkinlik inancında fark yaratmadığı sonucunu bildirirken, Kaner (2007) ayrıca yetkinlik inancında branş farkı dışında öğrenci ile etkileşim ve sınıf içi becerilerinin incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Toy & Duru (2016) ise, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin yetkinlik inançlarının farklılaşmadığını gösteren sonucu ortaya koymuştur.

Yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin mezun olduğu bölüm ya da eğitim durumları ile yetkinlik inançları arasında bir fark olmadığı görülmektedir. Bu konuda kişisel ve eğitimsel farkları işaret eden Kanadlı (2017), öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin aldıkları eğitimden ve staj deneyimlerinin olmasından, alanlarına yönelik kurs, seminer, öğretim uygulamaları yapma durumundan olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Gürşen Otacıoğlu (2008) ise, öğretmenlik alanına kişisel yatkınlığın, yetkinlik inancını artırdığını bildirmiştir. Ekstam vd. (2017), özel eğitim öğretmeni adaylarının konu bilgisi ve matematik yetkinlik inançlarını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının bireysel ilgilerinin yetkinlik inançlarını olumlu yönde etkilerken, konu bilgisinin dolaylı etkiye sahip olduğunu bildirmişlerdir. Bununla birlikte, çalışmalarda farklı sonuçların elde edilmesinde, yeterlik inancının tamamen kişinin kendi algısının sonucu olarak görülebileceğini söylenebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin algıladığı mesleki sosyal desteğin yönetim, aile, öğrenciden algılanmasının, öğretmen yetkinliği alt boyutlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğu, meslektaş desteğinin öğretmen yetkinlik inancı ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen mesleki yetkinlik inancının öğretmenin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna, mezun olduğu bölüme göre fark yaratmadığı, özel eğitim hizmet süresinin ve öğretmenlik deneyiminin aile ile etkili iletişim boyutunda fark yarattığı bulunmuştur. Öte tarafından araştırmanın sınırlılığı, verilerin sadece bir ilde toplanmasıdır. Bundan dolayı sonuçların genellemesi bir grup için geçerlidir. Bu çalışma sonucundan yola çıkarak, deneyimli olmanın yetkinlik üzerinde olumlu etkisinden hareket ederek öğretmenlerin deneyimini arttıracak, iletişim beceri ve kişisel gelişimlerini destekleyecek çalışmaların yapılması, meslektaşların bilgi ve deneyimini paylaşabileceği eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Gelecek araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki yetkinliği ve algıladıkları sosyal desteğe ilişkin nitel çalışmaların yapılabilir. Uygun eğitim programları sunularak eğitim programlarının öğretmenlerin yetkinliğine etkisi incelenebilir.

Kaynaklar

- Alatlı, R. (2014). *Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yeterliklerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp.71-81). New York: Academic Press.
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 38-53.
- Dere Çiftçi, H. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 221-241.
- Deveci, M., & Coşkun, İ. (2017). Hafif düzey ve orta düzey zihinsel engelli bireylere okuma yazma öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi*, (27-29 Nisan 2017), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Dixon F. A., Yssel N., McConnell J. M., & Hardin T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2) 111–1271.
- Ekas, N. V., Lickenbrock, D. M., & Whitman, T. L. (2010). Optimism, social support, and well-being in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(10), 1274-1284.
- Ekstam U., Korhonen J., Linnanmaki K., & Aunio P. (2017). Special education pre-service teachers' interest, subject knowledge, and teacher efficacy beliefs in mathematics. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 63, 338-345.
- Ferguson, K., Mang, C., & Frost, L. (2017). Teacher stress and social support usage. *Brock Education Journal*, 26(2), 62-86.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Gerez Cantimer, G., Şengül, S., & Akçin, N. (2017). Özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 694-716.
- Gür, G. (2008). A study on the predictors of teachers' sense of efficacy beliefs. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gürşen Otacıoğlu, S. (2008), Müzik öğretmenliği okul deneyimi uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 163-170.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Yıllık Toplantı Raporu, 1-43, College Station, TX.
- Kanadlı, S. (2017). Prospective teachers professional self-efficacy beliefs in terms of their perceived autonomy support and attitude towards the teaching profession: A mixed methods study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(5), 1847-1871.
- Kaner S. (2003). Aile Destek Ölçeği: Faktör yapısı, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1)57-72.
- Kaner, S. (2007). *Öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik alguları ve çocukların problem davranışları*. Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yetkinlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.
- Karakuş, S., & Ünsal, S. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 831-850.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Knobloch, N. A., & Whittington, M. S. (2002). Factors that influenced beginning teachers' confidence about teaching in agricultural education. In *Proceedings of the annual meeting of the AAAE Central Region Agricultural Education Research Conference* (pp. 1-12), St. Louis, MO.

- Lamorey, S., & Wilcox, M. J. (2005). Early intervention practitioners' self-efficacy: A measure and its applications. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 69-84.
- Lu, M., Yang, G., Skora, E., Wang, G., Cai, Y., Sun, Q., & Li, W. (2015). Self-esteem, social support, and life satisfaction in Chinese parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 17, 70-77.
- Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C., & Potmesilc, M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among Chinese special education school teachers. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-8.
- Oğuz, E., & Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(3), 787-795.
- Özkahraman, İ. (2012). *Öğretmen öz yetkinlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pearson, J. E. (1986). The definition and measurement of social support. *Journal of Counseling & Development*, 64(6), 390-395.
- Rutherford, T., Long, J. J., & Farkas, G. (2017). Teacher value for professional development, self-efficacy, and student outcomes within a digital mathematics intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 22-36.
- Scherer, R., Jansen, M., Nilsen, T., Areepattamannil, S., & Marsh, H. W. (2016). The quest for comparability: studying the invariance of the teachers' sense of self-efficacy (TSES) measure across countries. *PLOS ONE*, 11(3), 1-29.
- Şahin Taşkın, Ç., & Hacıömeroğlu, G. (2010). Examining elementary preservice teachers' self-efficacy beliefs: Combination of quantitative and qualitative methods. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 11(1), 21-40.
- Taşdan, M., & Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2569-2620.
- Toy, S. N., & Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Tschannen Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Uçar, T. (2014). *Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili Avrupa yakası örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225-233.
- Watts, G. (2013). *Relationship among self-efficacy, social support, job satisfaction, and teacher-related burnout*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Northcentral University, Prescott Valley, Arizona.

Yüksel, B. (2009). *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

Summary

Physical, emotional, informative and instrumental aid provided by the individual's social environment for him is described as social support. Social support helps people evaluate incidents causing stress in a more realistic way and cope with them while it is effective in that the individual feels himself valuable. A strong social support provides an optimistic point of view to life and thus, contributes to that he is psychologically better. Social support perception means that "the individual knows that he has people, who can help him when he needs". It is said in the literature that social support has a potential in influencing personality and professional efficacy, and stress level of teachers, who are supported socially, is low while it is emphasized that relations are established based on confidence at schools, self-confidence of teachers is raised and they are encouraged to display their capabilities with higher loyalty to the institution at which they work through individuals' supportive behaviors for one another.

Efficacy belief is individuals' beliefs about their capabilities in producing solutions for troubles encountered by them. Efficacy belief defines "how the individual feels, thinks, motivate him and behave". People having strong efficacy belief trust their capabilities and keep working in case of the faced frustrations and barriers to try to achieve the target defined previously by them. Teacher professional efficacy belief is defined as his perception related to his capability of fulfilling his professional duties and providing students with education; moreover, fulfilling his institutional and social duties within school and his belief about his ability of displaying his teaching efficacy, even when he teaches students with low motivation, making the student achieve.

If a teacher's belief about his efficient teaching abilities is high, the chance for identifying personal differences to provide different education increases and he can motivate students by improving their cognitive development. The positive educational outcomes like eagerness of the teacher for achievement, his devotion to his job, and student achievement are seen correlated with the high efficacy belief. Most influent factors on efficacy are the support provided for the teacher by managers, parents, students and his social environment, that he is encouraged and that he is well-informed professionally and pedagogically.

This study was considered necessary by considering that more studies were required to be conducted and that it would contributed to the field considering challenges related to special education in Turkey and the fact that some of teachers graduated from different fields; these teachers need more social support; and in light of the finding of the fact that when a teacher perceives social support, he becomes more successful by feeling him competent; teachers with high efficacy belief have positive effect on student achievement with their teaching skills and determination when they teach students with special educational needs.

Purpose

General purpose of the study: Essential purpose of this study is to investigate if there is a correlation between professional social support perception of teachers, who work at special education institution, and their professional efficacy beliefs. Another purpose of the study is to

investigate the teachers' professional efficacy beliefs with respect to various variables. Accordingly, the questions of "Is there a correlation between professional social support and professional efficacy?" and "Does professional efficacy belief level of teachers working at special education institutes vary depending on the teacher's age, gender, his teaching time (only the time of teaching at special education institutes), his experience (total time period if he taught in general education schools previously), his education status and the department from which he graduated?"

Method

In the study, the correlational survey model was used in which the correlation between social support perceived by teachers working at special education institutes and their professional efficacy beliefs was investigated. In this study, the data were collected from 174 volunteer teachers teaching at special education institutes in Tekirdağ City in the academic year of 2017-2018 through the convenient sampling. 134 of the teachers (77%) were female and 40 of them (23%) were male.

"General information questionnaire" designed by the investigators including the questions of the teacher's age, gender, his teaching time at special education, his teaching experience, his education status and the department from which he graduated was applied to the teachers while "Teacher Professional Social Support Scale" and "Teacher Professional Self-efficacy Scale" were applied to them to determine the perceived social support and professional efficacy. The scales were developed by Kaner (2007).

Descriptive statistics were calculated like arithmetical average, standard deviation, percentage and frequency in data analysis. t test, variance analysis and LSD statistical techniques were used in analyzing interaction of the dependent variable with the independent variables. Correlations between the data were analyzed by Pearson correlation technique.

Findings

No correlation was found between total of teacher professional social support and total of teacher professional efficacy. No correlation was found between colleague support, which is one of sub-dimensions of teacher professional social support scale, and total of teacher professional efficacy and sub-dimensions.

A positive correlation was found between parent support, which is one of sub-dimensions of teacher professional social support scale, and total of teacher professional efficacy ($r=0,194$; $p<.05$) and the sub-dimensions of the ability of preventing formation of problematic behaviors in the class and copying with them efficiently ($r=0,161$; $p<.05$), ability of fulfilling learning and development requirements ($r=0,250$; $p<.05$), ability of teaching efficiently ($r=0,199$; $p<.05$), and ability of using technology ($r=0,164$; $p<.05$). No correlation was found between parent support and the sub-dimensions of ability of motivating students, ability of contributing to development of the school, ability of communicating efficiently with colleagues, and ability of communicating efficiently with parents.

A positive correlation was found between student support, which is one of teacher professional social support scale sub-dimensions, and total of teacher professional efficacy and its sub-dimensions, ability of contributing to development of the school ($r=0,169$; $p<.05$), ability of communicating efficiently with colleagues ($r=0,173$; $p<.05$), and ability of using technology ($r=0,165$; $p<.05$). No correlation was found between student support and ability of motivating students, ability of preventing formation of problematic behaviors in the class and copying with

them efficiently, ability of fulfilling learning and development requirements, ability of teaching efficiently, and ability of communicating efficiently with parents.

A positive correlation was found between total of teacher professional social support and ability of using technology, which is one of sub-dimensions of teacher professional efficacy ($r=0,163$; $p<.05$) while no correlation was found between total of teacher professional efficacy and ability of motivating students, ability of preventing formation of problematic behaviors in the class and copying with them efficiently, ability of fulfilling learning and development requirements, ability of contributing to development of the school, ability of teaching efficiently, ability of communicating efficiently with colleagues, and ability of communicating efficiently with parents.

Skewness and kurtosis analyses were conducted to find whether or not total of teacher professional efficacy scale and its sub-dimensions show normal distribution and according to the results, it was found that the data distributed normally in the total and all of the sub-dimensions. Thus, parametric techniques were preferred in the group comparisons. Levene's test was conducted to find if the data related to professional efficacy beliefs of the teachers working at special education institutions are homogeneous. Then, it was found that the total and all sub-dimensions are homogenous. Accordingly, ANOVA was used.

It was found that the teachers' professional efficacy beliefs do not vary depending on their gender, age, the educational status and the department from which they graduated in the total and all of the sub-dimensions. It was found that teachers' professional efficacy beliefs vary in the dimension of ability of communicating with parents ($F=3.012$, $sd=3$ $p=0.032$) depending on teaching time at special education while they do not vary in the total and all other dimensions depending on teaching time at special education. In the sub-dimension of ability of communicating with parents efficiently, teachers having teaching experience at special education less than 1 year perceive themselves at lower level relative to the teachers with special education experience of 6-15 years and 16-20 years. Similarly, teachers having teaching experience at special education 1-5 years perceive themselves at lower level relative to the teachers with special education experience of 6-15 years and 16-20 years.

It was found that teachers' professional efficacy beliefs vary in the dimension of ability of communicating with parents ($F=2,535$, $sd=4$, $p=0.042$) depending on teaching time while they do not vary in the total and all other dimensions depending on teaching time. In the sub-dimension of ability of communicating with parents efficiently, teachers having teaching experience at general education schools of 16-20 years perceive themselves more competent relative to the teachers with no experience, experience of 1-5 years and 6-15 years.

Conclusion and Suggestions

As a conclusion, it was found that professional social support perceived by the teacher was positively correlated with the sub-dimension of the teaching efficacy when it was perceived from management, parents and students while colleague support was not correlated with teacher efficacy belief. Furthermore, the teacher's professional efficacy belief did not vary depending on his gender, age, education status and the department from which he had graduated while the teaching time in special education and the teaching experience made a positive difference in the dimension of efficient communication with the parents. It is recommended based on this study that works should be done to raise teachers' experience, to support their communication skills and personal development and training should be provided within the colleagues share their knowledge and experience.