



Exploring the professional self-efficacy perceptions of the teachers of children in need of special education in terms of various variables¹

Özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi¹

Gülşah Gerez Cantimer²

Sare Şengül³

Nur Akçin⁴

Abstract

The need for special education is gaining importance each passing day with increasing the number of children in need of special education. Since self-efficacy perceptions of teachers of children in need of special education which is related their field will shape the education given, the identifying current situation is seen important for resolving deficiencies. Therefore, the purpose of the study is to develop “The Special Education Teachers’ Sense of Professional Self-Efficacy Scale (SET-SPSES)” (Study I) and reveal whether the level of professional self-efficacy perceptions of the special education teachers show differences depending on a variety of variables (gender, age, educational background, professional experience, and special needs of students) (Study II). SET-SPSES was found to be a suitable instrument in accordance with Study II that was made the validity and the reliability. The research was carried out with 464 teachers graduating from a special education program and working in the academic year of 2013-2014 in Istanbul. According to the research findings; it was determined that the special education

Özet

Özel eğitim gereksinimli çocukların sayısının her geçen gün artmasıyla özel eğitime duyulan ihtiyaç önem kazanmaktadır. Özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin alanlarına yönelik özyeterlilik algıları verdikleri eğitimi şekillendireceğinden varolan durumun tespit edilmesi eksiklerin giderilmesi adına önemli görülmektedir. Bu nedenle çalışmada “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algısı Ölçeği (ÖEÖ-MÖAÖ)” geliştirilerek (Çalışma I) özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının düzeylerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim ve öğrencinin özel gereksinim durumu) göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konulması (Çalışma II) amaçlanmıştır. Çalışma I’de yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları doğrultusunda Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algısı Ölçeği’nin kullanılabilir özelliklere sahip olduğu bulunmuştur. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapmakta olan toplam 464 özel eğitim alan mezunu öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma

¹ This study was produced from the Ph.D thesis of the first author.

² Dr., Ministry of National Education, gulsahgerez@gmail.com

³ Assoc. Prof. Dr., Marmara University, Ataturk Faculty of Education, Department of Elementary Education, zsengul@marmara.edu.tr

⁴ Assoc. Prof. Dr., Marmara University, Ataturk Faculty of Education, Department of Special Education, Mentally Disabled Teacher Education, nakcin@marmara.edu.tr

teachers had an adequate level of teaching self-efficacy perception and that their perceptions did not significantly vary by gender, age, professional experience, and special needs of students, but significantly varied by education level.

bulgularına göre; özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının yeterli düzeyde olduğu; cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve öğrencinin özel gereksinim durumu ile anlamlı bir farklılık göstermediği, öğrenim durumu ile anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Keywords: Children in Need of Special Education; Special Education Teachers; Self-Efficacy of Teachers; Professional Self-Efficacy; Scale Development.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim Gereksinimli Çocuklar; Özel Eğitim Öğretmenleri; Öğretmen Özyeterliliği; Mesleki Özyeterlilik; Ölçek Geliştirme.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

1. Giriş

Özel eğitim gereksinimli çocuklar bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından farklılık göstermektedir (Eripek ve Vuran, 2008). Bu çocuklara yönelik sunulan eğitimin niceliği ve niteliği ne kadar yüksek olursa, bağımsız yaşam becerilerini kazanarak toplumsal yaşama katılmaları o denli kolay olur (Ergül, Baydık ve Demir, 2013; s. 499). Ancak çocuktaki zihinsel gelişimin olgunlaşma sınırları içinde olacağı düşüncesiyle geliştirilen eğitim yöntemleri daha yüksek bir gelişim düzeyini hedeflemeyi engellemektedir. Bu bağlamda Vygotsky'e göre zihinsel engelli çocuklara, sadece içinde buldukları zihinsel gelişim düzeyine göre eğitim verildiğinden somut düşünceden soyuta doğru bir sıçrama yapılamamaktadır. Bu nedenle çocuğun yeni gelişim düzeylerine erişmesine olanak sağlaması açısından eğitim geçmişe değil geleceğe dönük olmalıdır ve eğitimin eşiği her zaman çocuğun gelişim seviyesinin üzerinde tutulmalıdır (Vygotsky, 1978; s. 89; Akt. Erdener, 2009; s. 97-98).

Özel eğitimde hedeflerin yükseltilmesi özel eğitim gereksinimli çocukların bireysel özellikleri kadar bu çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlilik ve özyeterlilikleri ile de ilişkilidir. Öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerinde önemli etkisi olan öğretmenlerin (Henson, 2001) kendi öğretimlerine yönelik güvenleri ve yapabileceklerine ilişkin olumlu yönde algıları olmadıkça öğretim hedeflerini gerçekleştirmeleri oldukça zordur. Çünkü bireylerin eylemlerini etkileyen düşüncelerden hiçbiri yaşamı etkileyen olayları kontrol edebilme becerilerine ilişkin inançları kadar önemli değildir (Bandura, 1994). Bu noktada özyeterlilik algısı devreye girmektedir.

Özyeterlilik algısı nedir? Bandura (1977) tarafından ortaya konulan özyeterlilik kavramı, bireylerin muhtemel durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine dair yargıdır. Bireyin nasıl hissedeceğini, nasıl düşüneceğini, kendini nasıl güdüleyeceğini ve nasıl davranacağını belirlemektedir (Bandura, 1994, s.71-72). Özyeterlilik algısı, insanların kendilerine ilişkin düşünce ve duygularını etkileyebileceği gibi, belirli bir duruma yönelik güdülenme düzeylerini ve davranışlarını da etkileyebilir. Yeterliliğimize yönelik bir inanç olan özyeterlilik algısı, amaçlarımıza ulaşmak için belirli davranışları organize etmek ve onu gerçekleştirmek için gereklidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran 2004, s.52).

Öğretmen özyeterliliği ise öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yapabilmesi için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inançlarından oluşmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002, s.2). Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2004, s.4) öğretmen özyeterliliğini öğretmenlerin "görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?" sorusuna verdiği yanıt olarak açıklamaktadır. Öğretmenlerin eylemleri ve davranışları onların inançları, algıları, varsayımları ve motivasyon düzeyleriyle ilişkili olduğundan (Chaco'n, 2005, s.257) özyeterlilikleri eksikse, etkili davranış gösteremeyebilirler.

Sosyal bilişsel kurama dayalı olarak öğretmen özyeterlilik algıları birçok yönden öğretmenin öğretme davranışı ve öğrenci başarısını etkileyen güçlü bir özellik olarak bulunmuştur (Henson, 2001, s.3). Özyeterlilik algısı yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında öğretimsel yenilikleri uygulama, öğretime ayrılan zaman, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönüt verme, sınıf yönetimi, mesleki bağlılık, etkili öğretmen özellikleri gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği görülmektedir (Collins, James, Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve Witcher, 2002; Cömert, Demirtaş, Özer ve Üstüner, 2009; Çakıroğlu, Özkan ve Tekkaya, 2002; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Güvenç, 2011; Palmer, 2006). Ayrıca iletişim ve sosyal beceriler, öğretim programını uyarlama, okul, aile ve diğer meslek alanları ile işbirliği yapma, davranış yönetimi ve mesleki gelişimi sağlama özel eğitim öğretmenlerinin yeterlilik alanları arasındadır (MEB, 2008).

Öğretmenlerin özyeterlilik algılarının yüksek olmasının birçok olumlu sonucu farklı araştırmalarda görülmüştür. Bu sonuçlara öğretmenlerin daha olumlu sınıf yöntemi stratejileri kullanmaları (Emmer ve Hickman, 1991), problemlili öğrencilere daha fazla zaman ayırmaları (Gibson ve Dembo, 1984), hata yapan öğrencilere karşı daha az eleştirel olmaları (Ashton ve Webb, 1986) ve problemlili öğrencileri daha az özel eğitim merkezlerine göndermeyi tercih etmeleri (Meijer ve Foster, 1988; Podell ve Soodak, 1993) birer örnektir (Akt.; Johnson, 2010, s.24-25). Öğretmen özyeterlilik algısının bahsedilen etkisinden dolayı öğretmenlerin özyeterlilik algılarının tespiti için de nitelikli ölçme araçlarına gereksinim duyulmuştur.

Alanyazında özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin özyeterlilikleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin özyeterliliklerinin (Camadan, 2012; Diken, 2006; Smith, 2008), özel eğitim öğretmenlerinin/özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlilik algılarının (Dimopoulou, 2012; Kaner, 2010; Karahan, 2008), özel eğitim öğretmenlerinin kişisel ve öğretim yeterlilikleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkilerin (Allinder, 1995) araştırıldığı görülmüştür. Özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin özyeterlilik algılarının ise çeşitli boyutlarda ölçüldüğü (Aksoy ve Diken, 2009; Coladarci ve Breton, 1997; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Hartmann, 2012; Meijer ve Foster, 1988) sınırlı sayıda ölçüğe ulaşılmıştır. Bu ölçekler ile rehber öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin özyeterlilik algıları (Aksoy ve Diken, 2009), işitme ve görme engelli çocukların eğitiminde öğretmenlerin özyeterlilik algıları (Hartmann, 2012), özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliliklerine ilişkin görüşleri (Ergül, Baydık ve Demir, 2013) incelendiğinden özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterliliklerinin belirlenebilmesi için geliştirilen ölçeklerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle özel eğitim gereksinimli çocukların öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının ölçülmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasının gerekliliği öngörülmüştür.

Özel eğitim öğretmenlerinin alanlarıyla ilgili bilgi, beceri ve tutumları diğer öğretmenlerden farklı olacağı düşüncesinden hareketle özel eğitim mesleki yeterlilik alanlarını belirlemede ve bu alanlara ilişkin özyeterlilik algılarını incelemeye özel eğitim alan mezunu öğretmenler ile çalışılmıştır. Özyeterlilik, verilen eğitim ve sağlanan desteklerle arttırılabilir bir özellik olduğundan (Al-Darmaki, 2004; Daniels ve Larson, 2001; Goetz, Hunt ve Soto, 2002; Urbani, Smith, Maddux, Smaby, Torres-Rivera ve Crews, 2002) çalışma bulguları doğrultusunda özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin özyeterlilik algılarını olumlu yönde arttırma konusundaki gereksinimlerin belirlenebilmesi olasıdır. Özellikle öğretmenlerin bu alandaki durumlarının ortaya konulabileceği ve öğretimsel davranışlarının şekillenmesindeki eksikliklerin tespit edilip giderilerek alana katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

2. Amaç

Çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerine yönelik rol ve sorumlulukları doğrultusunda özyeterlilik algılarını ölçecek bir ölçme aracının geliştirilmesi (Çalışma I) ve bu araç kullanılarak özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının düzeylerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim ve öğrencinin özel gereksinim durumu) göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konulması (Çalışma II) amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenlerine yönelik geliştirilen “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algısı Ölçeği (ÖEÖ-MÖAÖ)” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının düzeyleri nasıldır?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının düzeyleri;
 - a) Cinsiyetlerine, b) Yaşlarına, c) Öğrenim durumlarına, d) Mesleki deneyimlerine, e) Öğrencilerin özel gereksinim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

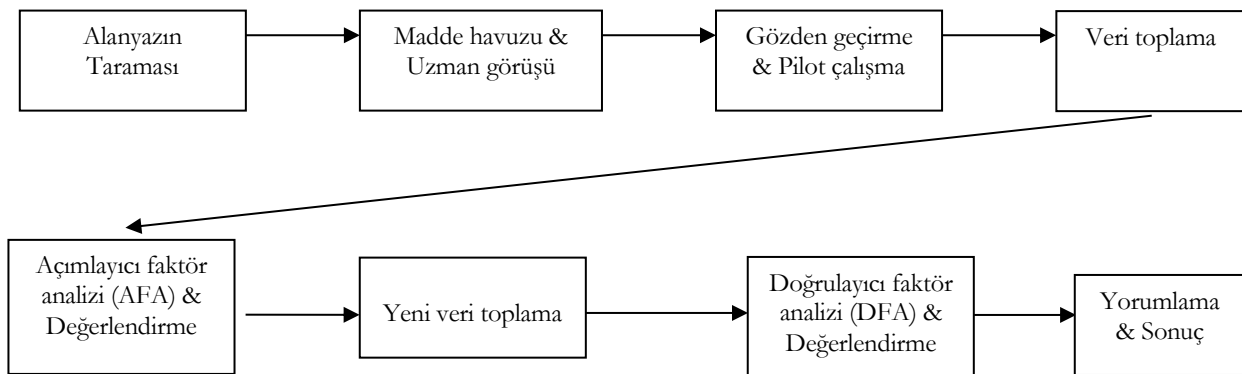
Çalışma genel tarama modeline uygun olarak yapılmış ve iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama “Çalışma I” ve ikinci aşama ise “Çalışma II” olarak isimlendirilmiştir. Çalışma I’de ÖEÖ-MÖAÖ geliştirme çalışması yapılarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili kanıt toplanmıştır. Çalışma II’de ise geliştirilen ölçeğin uygulamasından elde edilen verilerle ölçeğin işlerliği tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu: Çalışma I

Araştırmanın çalışma grubu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapmakta olan 464 özel eğitim alan mezunu öğretmenden oluşmaktadır ve çalışma grubu ikiye ayrılmıştır. İlk çalışma grubundan elde edilen veriler ile açıklayıcı faktör analizi (AFA), ikinci çalışma grubundan elde edilen veriler ile de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Buna göre, 1. çalışma grubunu 133 (%65) kadın ve 72 (%35) erkek olmak üzere toplam 205 öğretmen, 2. çalışma grubunu ise 160 (%62) kadın ve 99 (%38) erkek toplam 259 öğretmen oluşturmaktadır.

3.2.1. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algısı Ölçeği (ÖEÖ-MÖAÖ) Geliştirilmesi

ÖEÖ-MÖAÖ’nin hazırlanması aşamasında Şekil 1’de belirtilen basamakları içeren ölçek geliştirme süreci izlenmiştir.



Şekil 1. Ölçek Geliştirme Sürecinde İzlenen Yol (Worthington ve Whittaker, 2006)

Şekil 1’de görüldüğü gibi ölçek geliştirme süreci; alanyazın taraması kapsamında madde havuzu oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, maddelerin gözden geçirilerek ilk denemenin yapılması, pilot çalışmanın yapılarak veri toplanması, açıcı faktör analizi (AFA) yapılarak değerlendirilmesi, yeniden veri toplanması ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak değerlendirilmesi ve yorumlama ile sonuçların elde edilmesi adımlarını içermektedir (Worthington ve Whittaker, 2006; s.811-813).

ÖEÖ-MÖAÖ’nin geliştirilmesi amacıyla öncelikle ilgili literatür incelenmiş ve 144 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu aşaması sonucunda oluşturulan likert tipi ifadeler için “Kesinlikle katılmıyorum=1”, “Katılmıyorum=2”, “Kararsızım=3”, “Katılıyorum=4” ve “Kesinlikle katılıyorum=5” şeklinde bir puanlama yapılmıştır. Daha sonra uzman görüşleri alınarak ölçeğin deneme formu oluşturulmuş ve Sakarya ilinde devlet okulları ile özel rehabilitasyon merkezlerinde çalışan özel eğitim alan mezunu 17 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların seçiminde özel eğitim alan mezunu öğretmen olması şartı dikkate alınmıştır.

Öğretmenlerin ölçekleri doldurduktan sonra benzer ifadelerin çoğunlukta olduğu ve uzun sürede yanıtladıkları gibi eleştirileri değerlendirilerek uzman görüşlerine bir kez daha başvurulmuştur. Tüm bu işlemlerin sonucunda benzer ifadelerden durumu daha iyi açıklayanlar seçilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak maddeler pilot uygulama öncesi hazır hale getirilmiştir. Ölçek; öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma, etkili öğrenme-öğretme süreci, bireysel farklılıklar, akademik gelişim ve aile katılımı ile ilgili ifadeleri içeren 65 maddeden oluşmaktadır. Bu ifadeler ilgili literatür doğrultusunda şu şekilde belirlenmiştir:

1. *Öğrenci Katılımı*: Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin derse katılımı, kendilerini ifade etme ve bulunduğu ortama uygun davranış becerileri kazandırma (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012, s.85; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2001, s. 177; Özyürek, 2008, s.46),

2. *Öğretim Stratejileri*: Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda onlara uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak derslerini uygulama (McCormick, 2005; Özyürek, 2008, s.46),

3. *Sınıf Yönetimi*: Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için en uygun sınıf ortamının ve atmosferinin oluşturulmasına hizmet edecek gerekli çalışma, etkinlik ve düzenlemelerin kurallar içinde uygulanması (Batu, 2010, s. 125; Özyürek, 2008, s.129),

4. *Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme*: Özel eğitim gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçları doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP) hazırlama uygulamalarını, özel eğitim öğretmenlerinin derslerini bu çerçevede planlama ve öğrencilerin daha iyi öğrenebilmeleri için yaptıkları çalışmaları (Allinder, 1994; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2001, s.177),

5. *Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma*: Öğrencinin öğretim etkinliklerine katılımını düzenlemeyi ve sınıfta oluşan davranış problemlerini yöneterek olumlu bir sınıf ortamı oluşturma uygulamalarını (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010; Özyürek, 2008, s.17, 91),

6. *Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci*: Özel eğitim gereksinimli öğrencilerin ders esnasında öğrenme ve öğretim uygulamalarının etkili olarak yapılabilmesi için düzenlenen çalışmaları, sınıfta farklı öğretim uyarlamalarının yapılmasını (Allinder, 1994; Erbaş, Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2011, s.140; Flores, Desjean-Perrotta ve Steinmetz, 2004; Kış, 2011, s.15),

7. *Bireysel Farklılıklar*: Özel eğitim gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda yapılan uygulamaları (Landrum, Tankersley ve Kauffman, 2003),

8. *Akademik Gelişim*: Özel eğitim gereksinimli öğrencilerin öğrenme sürecinde akademik gelişimlerini sağlamaya yönelik yapılan çalışmaları (Batu, Çolak ve Odluyurt, 2012),

9. *Aile Katılımı*: Özel eğitim öğretmenlerinin yaptıkları çalışmalarda aile desteğini alarak onlarla işbirliği yapabilme, öğrenci öğrenmesinde aile ile ortak hareket edebilme uygulamalarını (Kış, 2011, s.74; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2001, s. 244; Özyürek, 2004, s. 68) kapsamaktadır.

Belirtilen başlıklar altında maddeleri oluşturulan formun uygulanmasından elde edilen veriler üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

3.2.2. Veri Analizi

Araştırmada ÖEÖ-MÖAÖ'nin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Böylece maddelerin özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algıları ile ilgili hangi faktörleri ölçtüğü ortaya çıkarılarak bulunan yapının kontrolü sağlanmaya çalışılmıştır. Öncelikle veri yapılarının faktör analizine uygunluğu Kaiser Meyer Olkin testi ve Barlett testi yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Güvenirlik için de Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlık katsayıları ile test-tekrar test güvenirliliğine bakılmıştır. Maddelerin ayırt edicilik düzeylerini saptamak amacıyla da düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Araştırmada; AFA, Cronbach Alpha güvenirliliği ve madde analizleri için SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. DFA ile ilgili hesaplamalar ise, LISREL 8.80 programıyla gerçekleştirilmiştir.

3.2.3. ÖEÖ-MÖAÖ Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Kline'a (1994) göre 200 kişilik örneklem, güvenilir faktörlerin çıkabilmesi için yeterlidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 206). Bu açıdan AFA için ulaşılan 205 katılımcı yeterli görülmüştür. Ölçeğin faktör analizine uygunluğuna karar vermek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi yöntemlerinden yararlanılmıştır. KMO değerinin 0.949 ve Bartlett testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($\chi^2=12329.909$, $sd=2080$) görülmektedir. KMO değerinin 0.60'tan yüksek ve Bartlett testinin anlamlı olması verilerin faktör analizine uygunluğunun göstergesi (Büyüköztürk, 2005) olduğundan veriler faktör analizi yapmaya uygundur.

Faktör sayısının belirlenmesi için özdeğer istatistiği, yamaç-birikinti (çizgi) grafiği ve açıklanan varyans oranına bakılmıştır. Araştırmada, başlangıçta faktör sayısı için herhangi bir sınırlama getirilmemiştir. Bu aşamada her faktörle ilişkili toplam varyansın görüldüğü grafik (Eroğlu, 2008, s.322) incelenmiştir. Grafikte yüksek bir eğimle düşüşün olduğu yer önemli faktör sayısını vermektedir. Çizgi yataylaştıkça, her faktörün getirdiği ek varyans birbirine yaklaşıyor açıklanan varyans farkı azalacaktır (Can, 2013, s.270). Grafikte, birinci noktadan sonra eğim bir plota yapmaktadır. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük, hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu açıdan faktör sayısının bir olmasına karar verilmiştir. Açıklanan varyans yüzdesi incelendiğinde; özellikle ilk iki faktörden birinci faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesinin (%50.316), ikinci faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesinden (%3.649) oldukça fazla olduğu görülmektedir. Açıklanan toplam varyans, Henson ve Roberts (2006, s.394)'a göre uygun olarak kabul edilen % 50 değerinin üzerindedir. Bu nedenle ölçek tek faktörlü olarak kabul edilmiştir.

Uygulanan faktör analizleri sonucunda 65 maddeden oluşan ölçeğin faktör yük değerleri incelenmiş; faktör yük değeri için hem örneklem büyüklüğü dikkate alınmış (Şencan, 2005; akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.194) hem de temel bir kural olarak herbir değişkenin yük değerinin .32'den büyük olması ilkesi (Tabachnick ve Fidel, 2001; akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.194) benimsenmiştir. Buna göre Tablo 1'de ölçeğin 1. faktördeki maddelere ilişkin ortak varyansları ve faktör yükleri gösterilmiştir.

Tablo 1.

ÖEÖ-MÖAÖ'nin 1. Boyuttaki Maddelerin Ortak Varyans ve Faktör Yükleri

Madde	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yükleri
37. Öğrencilerin farklı beceri, kavram ya da davranışlarının geliştirilmesine yönelik öğretim etkinlikleri düzenleyebilirim.	0.771	0.807
40. Öğrencilerin öğretimsel hedeflere ulaşmaları için farklı materyaller kullanabilirim.	0.789	0.799
34. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı ölçme araçları kullanabilirim.	0.778	0.790
42. Öğretim etkinliklerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenleyebilirim.	0.776	0.789
57. Öğrenciler için motive edici öğrenme ortamları oluşturabilirim.	0.734	0.788
26. Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre derste farklı motive edici araçlar kullanabilirim.	0.822	0.781
21. Öğrencilerin düzeylerine uygun becerileri kazandırabilirim.	0.714	0.781
65. Öğrencilerde kazanılan olumlu davranışlara süreklilik sağlayabilirim.	0.705	0.780
53. Öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programındaki amaçlara ulaşım ulaşamadığını kontrol edebilirim.	0.730	0.778
51. Öğretim tekniklerini öğrenme özellikleriyle ortama göre bireyselleştirebilirim.	0.719	0.776
38. Öğretim etkinliklerini öğrencilerin hoşlanacağı şekilde sunabilirim.	0.787	0.771
60. Öğrencilerin performanslarındaki ilerlemeleri izleyebilirim.	0.788	0.769
52. Derste sorun çıkarabilecek öğrenciler için gerekli önlemleri alabilirim.	0.801	0.767
30. Farklı öğretim tekniklerini öğrencilere uygulayabilirim.	0.727	0.765
43. Öğrencilerin bireysel farklarına rağmen öğrenmeleri için çaba gösterebilirim.	0.772	0.764
45. Öğrenciler arasındaki bireysel farklara göre planlama yapabilirim.	0.699	0.763
22. Öğrencilerin bireysel özelliklerine göre öğretim içeriğini sadeleştirebilirim.	0.699	0.762
19. Öğrencileri derse motive etmek için farklı etkinlikler tasarlayabilirim.	0.705	0.757
20. Öğrencilere uygun davranışları için pekiştireç verebilirim.	0.781	0.754
64. Öğrencilere başarabilecekleri görevler verebilirim.	0.722	0.748
62. Öğrencilerin sorularını onların anlayabilecekleri şekilde açıklayabilirim.	0.719	0.747
16. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak uygun pekiştireçler verebilirim.	0.746	0.737
55. Öğrencilerin davranışlarının kalıcılığı için pekiştirme tarifelerini kullanabilirim.	0.722	0.732
39. Öğrencilerin yeteneklerini gösterebilecekleri ortamlar oluşturabilirim.	0.711	0.731
6. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için bireysel öğretim planlarını etkili bir biçimde uygulayabilirim.	0.746	0.730
50. Öğrencilerin davranışlarını disiplin etmeyi başarabilirim.	0.731	0.728
15. Öğrencilerin öğretimden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayabilirim.	0.655	0.728
56. Derslerin ilginç ve keyifli geçmesi için her türlü çabayı gösterebilirim.	0.777	0.724
28. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretim materyalleri hazırlayabilirim.	0.731	0.720
61. Öğrencilerin gelişimleri için aileleriyle iletişim kurabilirim.	0.756	0.718
46. Öğrencileri derste öğrenmeleri hakkında bilgilendirebilirim.	0.707	0.718
49. Öğrencilerin verdikleri yanıtı geribildirim sağlayabilirim.	0.595	0.713
35. Öğrencilerin derse olan dikkatlerini sürdürmelerini sağlayabilirim.	0.637	0.713
10. Öğrencilerin sınıftaki davranışlarını yönetebilirim.	0.705	0.712
33. Öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilirim.	0.657	0.706

Tablo 1'in devamı...

5. Sınıfta farklı öğretim uyarlamaları yapabilirim.	0.778	0.704
12. Sınıf ortamını bozan davranışları ortadan kaldıracak uygun çözümleri üretebilirim.	0.683	0.694
8. Öğrencilerin gereksinimlerine uygun bir öğrenme ortamı oluşturabilirim.	0.639	0.694
18. Öğrencilere kendi gelişimleri ile ilgili geribildirim verebilirim.	0.662	0.690
29. Öğrencilerin seviyelerine göre cevaplayabilecekleri sorular sorabilirim.	0.590	0.688
41. Aileleri çocuklarının ilerlemeleriyle ilgili bilgilendirebilirim.	0.701	0.688
9. Öğrencilerin hedeflenen davranışları öğretim sonunda ne düzeyde gerçekleştirdiğini belirlemek için ölçme araçları hazırlayabilirim.	0.658	0.686
11. Öğrencilere ders anlatırken zamanı etkin bir biçimde kullanabilirim.	0.665	0.684
48. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğretim yöntemlerini kullanabilirim.	0.742	0.683
31. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre dönüştürülebilir sembolle pekiştirme (DSP) sistemini uygulayabilirim.	0.713	0.683
17. Öğrencilere hedef davranışları kazandırmak zor olsa bile bunun için gereken çabayı gösterebilirim.	0.663	0.681
7. Öğrencilerin gerçekleştirdiği ilerlemeleri aileleriyle paylaşabilirim.	0.700	0.677
14. Öğrencilere müfredat kapsamındaki bilgileri doğru öğretebilirim.	0.696	0.673
47. Öğrencilerin performans düzeylerini belirlerken yakınlarıyla görüşmeler yapabilirim.	0.676	0.666
59. Kullandığım değerlendirme yöntemlerinin çeşitliliğini sağlayabilirim.	0.781	0.661
25. Öğrencilerin derse yoğunlaşmadıkları her durumda sabırla mücadele edebilirim.	0.752	0.659
63. Öğrencilere kendileri ile ilgili beklentilerimi açıklayabilirim.	0.750	0.655
2. Öğrencilerin yapabileceği hedeflenen davranış değişikliklerini sağlayabilirim.	0.752	0.654
36. Ailelere çocuklarının başarılarında önemli bir role sahip olduklarını fark ettirebilirim.	0.650	0.652
24. Öğrencilerin kazandıkları olumlu davranışların sürekliliğini sağlayabilirim.	0.682	0.649
54. Öğrencilerin problem davranışlarını değiştirmede aileleriyle işbirliği yapabilirim.	0.761	0.636
13. Ailelere gereksinim duydukları noktalarda rehberlik edebilirim.	0.568	0.634
4. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre sınıf ortamını düzenleyebilirim.	0.723	0.631
23. Öğrencilere değerli olduklarını hissettirebilirim.	0.579	0.630
32. Kendi gelişimim için alanımla ilgili yenilikleri takip edebilirim.	0.652	0.629
58. Öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlarken aileleriyle görüşmeler yapabilirim.	0.787	0.628
27. Öğrencilerin aileleriyle işbirliği yapabilirim.	0.659	0.608
44. Öğrencilerin dersi bölmelerine engel olabilirim.	0.690	0.595
3. Öğrencilerdeki davranış değişikliklerinin kalıcılığını sağlayabilirim.	0.701	0.555
1. Ailelere çocuklarının öğrenmelerine evde nasıl destek verebilecekleri konusunda bilgi verebilirim.	0.560	0.528

Tablo 1 incelendiğinde maddelere ait faktör yük değerlerinin 0.528 ile 0.807 arasında değiştiği görülmektedir. Bu nedenle faktör yük değerlerinin oldukça iyi olduğu ifade edilebilir.

3.2.4. Madde-Toplam Korelasyonları ve Maddelerin Ayırt Edicilik Özellikleri

ÖEÖ-MÖAÖ'nde yer alan maddelerin geçerlik katsayısını ifade eden madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik gücünü saptamak için t-testinden yararlanılmıştır (Balcı, 2009). Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

ÖEÖ-MÖAÖ Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	t*	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	t*	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	t*
1	0.516	-7.58	23	0.616	-12.99	45	0.751	-15.76
2	0.647	-12.18	24	0.641	-12.58	46	0.706	-15.73
3	0.547	-8.24	25	0.648	-13.74	47	0.655	-10.68
4	0.618	-11.21	26	0.772	-15.12	48	0.671	-15.65
5	0.692	-12.13	27	0.601	-12.65	49	0.701	-19.31
6	0.722	-13.38	28	0.708	-12.88	50	0.717	-14.09
7	0.667	-12.71	29	0.676	-14.37	51	0.763	-12.52
8	0.682	-14.29	30	0.753	-15.30	52	0.755	-15.96
9	0.675	-13.11	31	0.670	-13.45	53	0.765	-15.56
10	0.702	-13.62	32	0.616	-11.14	54	0.622	-10.42
11	0.673	-11.62	33	0.693	-13.34	55	0.718	-13.12
12	0.687	-13.48	34	0.778	-17.78	56	0.711	-13.16
13	0.623	-11.96	35	0.702	-17.22	57	0.777	-15.56
14	0.665	-13.79	36	0.643	-11.55	58	0.618	-12.81
15	0.719	-14.04	37	0.797	-21.97	59	0.648	-12.75
16	0.729	-18.52	38	0.757	-14.55	60	0.759	-15.89
17	0.669	-13.82	39	0.718	-15.73	61	0.709	-13.93
18	0.679	-16.75	40	0.787	-16.16	62	0.736	-16.93
19	0.745	-16.17	41	0.677	-13.45	63	0.641	-12.90
20	0.743	-13.47	42	0.777	-13.34	64	0.736	-14.34
21	0.771	-21.98	43	0.755	-13.37	65	0.770	-17.94
22	0.752	-16.43	44	0.583	-10.00			

r: (n=203) t: (n1=n2=55) *** p<0.01

Tablo 2 incelendiğinde, ölçekte bulunan tüm maddeler için t-değerlerinin anlamlı ($p<0.001$) olduğu görülmektedir. Burada üst grubun ortalamasının alt grubun ortalamasından yüksek olduğu hipotezi test edilir. Bulunan t değerleri maddelerin ayırt etme gücünü gösterir ve bu değer büyüdükçe maddenin ayırt etme gücü arttığından (Tavşancıl, 2006, s.150-151) ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edici olduğu söylenebilir.

3.2.5. ÖEÖ-MÖAÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırmada AFA sonucunda ortaya çıkan tek faktörlü yapının yeterli uyum indeksleri verip vermediğini belirlemek ve ÖEÖ-MÖAÖ'nin yapı geçerliğine ilişkin bilgi elde etmek için 259 katılımcıdan oluşan yeni bir örneklem grubundan toplanan verilerle DFA yapılmıştır. Modelin uyum indeksleri incelenerek RMSEA=0.09, NFI=0.96, CFI=0.97, IFI=0.97, RFI=0.96, GFI=0.57, AGFI=0.54, SRMR=0.05 ve PGFI=0.54 olarak bulunmuştur. Genel olarak; GFI, CFI, NFI, RFI ve IFI indeksleri için 0.90 değeri kabul edilebilir ve 0.95 değeri mükemmel, AGFI için 0.85 değeri kabul edilebilir ve 0.90 değeri mükemmel, RMSEA için 0.08 kabul edilebilir ve 0.05 mükemmel, SRMR için ise 0.05 değeri mükemmel uyum ve 0.10 değeri kabul edilebilir uyumu gösterir (Bentler, 1980; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Peschar, 2006; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003'dan akt. Meydan ve Şeşen, 2011). Bu uyum indekslerinden NFI, CFI, IFI, RFI, SRMR ve PGFI değerlerinde modelin iyi uyum, RMSEA, GFI ve AGFI değerlerinde ise zayıf uyum verdiği görülmektedir. Ayrıca yol diyagramı ve çıktı dosyası incelendiğinde bazı değerlerin bulunmadığı ve grafiğin hata verdiği görüldüğünden maddeler yeniden incelenerek bazı maddelerin faktör yükleri doğrultusunda çıkarılmasına karar verilmiştir. Comrey ve Lee'ye (1992) göre madde seçiminde faktör yükleri 0.70'in üstünde olan maddeler mükemmel; 0.63'ün üstünde olan maddeler çok iyi; 0.55'in üstünde olan maddeler iyi; 0.45'in üstünde olan maddeler kabul edilebilir ve 0.32'nin altındaki maddeler düşük olarak açıklanabilir (Akt. Dede ve Yaman, 2008, s.27). Faktör yüklerinin kabul edilebilir sınır değerinin üstünde olmasına rağmen DFA'da daha iyi sonuçlar elde edebilmek amacıyla kesme noktası olarak 0.63 ölçüt olarak belirlenmiş ve faktör yükleri bu değer ve bu değerinin altında olan "54, 13, 4, 23, 32, 58, 27, 44, 3 ve 1" nolu maddeler olmak üzere toplam 10 madde çıkarılmıştır. Ölçekte kalan 55 madde ile yeniden DFA yapılmış, modifikasyon önerileri incelenmiş ve bu doğrultuda analizler tekrarlanmıştır. Buna göre ölçeğin DFA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
ÖEÖ-MÖAÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Modeller	χ^2/df	RMSEA	NFI	NNFI	PNFI	CFI	IFI	RFI	GFI	AGFI
65 maddelik model	3.072	0.090	0.96	0.97	0.93	0.97	0.97	0.96	0.57	0.54
55 maddelik model	3.075	0.090	0.96	0.97	0.92	0.97	0.97	0.96	0.61	0.58
Son DFA (Modifikasyonlar sonrası)	2.929	0.087	0.96	0.97	0.92	0.97	0.97	0.96	0.63	0.60

Tablo 3 incelendiğinde son durumda bulunan sonuçlar doğrultusunda χ^2/df oranının mükemmel uyum değeri verdiği ifade edilebilir ($\chi^2=4180.94$; $df=1427$; $p<.001$; $\chi^2/df=2.929$). Ayrıca diğer uyum indeksi değerleri RMSEA=0.087, NFI=0.96, CFI=0.97, IFI=0.97, RFI=0.96, GFI=0.63, AGFI=0.60, SRMR=0.06 ve PGFI=0.58 olarak bulunmuştur. Modifikasyon önerileri sonucunda RMSEA, NFI, CFI, IFI, RFI, SRMR ve PGFI değerlerinde modelin iyi uyum gösterdiği, GFI ve AGFI değerlerinin ise yükseldiği görülmüştür. Buna göre ÖEÖ-MÖAÖ'nin tek boyutlu oluşturulan yapısı model ile uyumlu olarak doğrulanmıştır.

3.2.6. ÖEÖ-MÖAÖ'nin İç Tutarlılık Düzeyi

ÖEÖ-MÖAÖ'nin güvenilirliğini belirlemek üzere Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlık katsayıları ile test-tekrar test güvenilirliğine bakılmıştır. Buna göre ölçekte; Cronbach Alfa değeri 0.984, Spearman-Brown değeri 0.947 ve Guttman değeri 0.947 olarak bulunmuştur. Tüm iç tutarlılık katsayıları 0.80 değerinden büyük olduğu için ölçeğin güvenilirliği yüksek derecededir. Yani ölçekteki maddelerin aynı özelliği ölçtüğü söylenebilir. Ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek amacıyla yararlanılan bir diğer yöntem de test-tekrar test güvenilirliğidir. Bu yöntem, bir ölçme aracının aynı gruba belli aralıklarla iki kez uygulanmasıyla ele edilen puanlar arasındaki korelasyon ile ifade edilir (Büyüköztürk, 2005, s. 170). İlk uygulama yapıldıktan 4 hafta sonra çalışma grubundan 53 kişiye ölçek tekrar uygulanarak $r = 0.798$, $p < 0.001$ bulunmuştur. Ölçeğin zamana göre değişmezliği için yapılan ilişkili örneklem t-testi sonucunda puan ortalamaları iki uygulama sonucunda anlamlı bir farklılık göstermediğinden ($t = 1.795$; $p > 0.05$) ÖEÖ-MÖAÖ güvenilir bir ölçme aracıdır.

3.3. Çalışma II

Çalışma II'nin amacı özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının düzeylerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim ve öğrencinin özel gereksinim durumu) göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konulmasıdır.

3.3.1. Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Bu araştırma, tarama modellerinden “ilişkisel tarama modeli”ne uygun olarak düzenlenmiştir. Tarama çalışmaları geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu, olayı, bireyi, toplumu veya nesneyi kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 177-178). İlişkisel tarama modelleri de iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1991, s. 81).

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olasılı ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemi olan amaçsal örnekleme (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011) yönteminden ise “uygun örnekleme” yöntemi esas alınmıştır. Özel eğitim alanında, alan mezunu öğretmenlerin yanısıra sertifika alan ve alan değişikliği ile görev yapan branş öğretmenleri de yer almaktadır. Çalışma kapsamında alan mezunu öğretmenlerin seçimine dikkat edilerek en ulaşılabilir örnek üzerinde çalışılmış ve belirlenen öğretmenlerin çoğuyla görüşülmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda çalışma İstanbul ilinde devlet okullarında ve özel rehabilitasyon kurumlarında görevli 259 özel eğitim öğretmeninden oluşmuştur. Bu öğretmenlerin 160'ı (%61,8) kadın, 99'u (%38,2) erkektir. 154 (%59,5) öğretmen 21-30 yaş aralığında, 82 (%31,7) öğretmen 31-40 yaş aralığında, 22 (%8,5) öğretmen 41-50 yaş aralığında ve 1 (%0,4) öğretmen 51-60 yaş aralığındadır. 236 (%91,1) öğretmen lisans mezunu iken, 22 (%8,5) öğretmen yüksek lisans ve 1 (%0,4) öğretmen diğer alanlardan mezundur. 138 (%53,3) öğretmen 1-5 yıl, 66 (%25,5) öğretmen 6-10 yıl, 32 (%12,4) öğretmen 11-15 yıl, 15 (%5,8) öğretmen 16-20 yıl ve 8 (%3,1) öğretmen 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Bu öğretmenlerden 134'ü (%51,7) zihinsel engelli öğrenci ile, 11'i (%4,2) işitme engelli öğrenci ile, 55'i (%21,2) otizmli öğrenci ile, 11'i (%4,2) görme engelli öğrenci ile, 46'sı (%17,8) çok engelli öğrenci ile 2'si (%0,8) diğer gruptan öğrenci ile çalışmaktadır.

3.3.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algısı Ölçeği (ÖEÖ-MÖAÖ): Çalışma II için ÖEÖ-MÖAÖ kullanılarak elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

3.3.3. Verilerin Analizi

İlk olarak elde edilen tüm veriler (270 adet) tek tek incelenerek veri kaybı olup olmadığı belirlenmiştir. Buna göre bazı öğretmenlerin tek tip cevap verdikleri, bazı öğretmenlerin ise sayfaları boş bıraktığı görülerek bu veriler işlem dışı bırakılmıştır. Sonuçta 11 adet ölçek değerlendirmeye alınmamış ve geriye kalan 259 ölçekten elde edilen veriler ile analizler yapılmıştır. Araştırma problemleri doğrultusunda özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının düzeylerinin nasıl olduğu ve çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim ve çalışılan

öğrencilerin özel gereksinim durumu) göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla normal dağılım gösteren gruplarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve normal dağılım göstermeyen gruplarda da Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis tekniği kullanılmıştır. İki den fazla bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmede kullanılan ANOVA’da grupların varyanslarının eşit olması gerektiğinden (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008, s. 124) Levene testi sonuçlarına bakılmıştır.

Analizler öncesinde ÖEÖ-MÖAÖ puanlarının normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla parametrik olmayan tekniklerden Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edildiğinde ise Post Hoc testleri kullanılmıştır. Bu testlerden Tukey testi karşılaştırılan grup sayısı fazla olduğunda; Scheffe testi ise grupların örnek sayıları birbirine eşit olmadığında tercih edilir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008, s. 128). Araştırmada bu doğrultuda yapılan tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Yapılan analiz işlemlerinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır.

3.4. Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “*Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının düzeyleri nasıldır?*” şeklinde belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının düzeylerine ait minimum, maksimum, gerçekleşen puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Ölçeğe Vermiş Oldukları Cevaplar ve Ölçeğin Tamamının Betimsel İstatistikleri

	N	Min	Max	X _{Ort.}	S
Grup	259	166	275	240.38	24.68

Tablo 4 incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin ÖEÖ-MÖAÖ’ne verdikleri cevaplar doğrultusunda ölçeğin tamamından alınabilecek puanların yarısının üstünde puan aldıkları (Toplam puan: 275) görülmektedir. Çalışma grubundan elde edilen mesleki özyeterlilik algısı puanı en düşük 166 ve en yüksek 275’tir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 55 ve en yüksek puan 275’dir. Alınan puanların aritmetik ortalaması 240.38 ve standart sapması 24.68 olarak hesaplanmıştır. Buna göre özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının yeterli düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algıları; a) cinsiyetlerine, b) yaşlarına, c) öğrenim durumlarına, d) mesleki deneyimlerine, e) öğrencilerin özel gereksinim durumlarına, göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan normalite testi sonuçlarına göre ÖEÖ-MÖAÖ toplam puanları cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim ve öğrencinin özel gereksinim durumu değişkenine göre normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle, Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis tekniği uygulanmıştır. Öncelikle özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu doğrultuda parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 5’te yer almaktadır.

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](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.3995)

Tablo 5.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algılarına İlişkin Puanların Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	160	131.31	21009.00	7711.00	0.721
Erkek	99	127.89	12661.00		

Tablo 5 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin ÖEÖ-MÖAÖ'ne verdikleri cevaplara ilişkin ortalama puanların cinsiyet değişkeninde herhangi bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir (U=7711.00; p>0.05).

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarına ilişkin puanlarının yaş değişkeninde anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi uygulanarak incelenmiştir. Buna kapsamda elde edilen sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algılarına İlişkin Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
21-30	154	131.96	2	1.06	0.586
31-40	82	128.91			
41 ve üzeri	23	114.45			

Tablo 6 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin “ÖEÖ-MÖAÖ”ne verdikleri cevaplara ilişkin puanların yaş değişkeninde farklılaşmadığı görülmektedir (p>0.05).

ÖEÖ-MÖAÖ puanlarının öğrenim durumu değişkenine ait sonuçları Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algılarına İlişkin Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	236	125.59	29638.50	1672.500	0.006
Yüksek Lisans	23	171.48	3772.50		

Tablo 7 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin ÖEÖ-MÖAÖ'ne verdikleri cevaplara ilişkin toplam puanların öğrenim durumu değişkeninde anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmektedir (U=1672.500; p<0.05). Bu doğrultuda yüksek lisans yapan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre mesleki özyeterliliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

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](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.3995)

ÖEÖ-MÖAÖ puanlarının mesleki deneyim değişkenine ait sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algılarına İlişkin Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Kruskall Wallis Testi Sonucu

Mesleki Deneyim	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
1-5 yıl	138	125.71	4	5.44	0.245
6-10 yıl	66	144.05			
11-15 yıl	32	117.61			
16-20 yıl	15	117.53			
21 yıl ve üzeri	8	161.00			

Tablo 8’e göre özel eğitim öğretmenlerinin “ÖEÖ-MÖAÖ”ne verdikleri cevaplara ilişkin ortalama puanları mesleki deneyime göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik puanlarının çalıştıkları öğrencinin özel gereksinim durumuna göre anlamlı bir farklılığa neden olup olmadığı çalışmada incelenen son değişkendir. Bu doğrultuda parametrik olmayan testlerden Kruskall Wallis Testi uygulanmıştır ve elde edilen sonuçlar tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlilik Algılarına İlişkin Puanlarının Öğrencinin Özel Gereksinim Durumuna Göre Kruskall Wallis Testi Sonucu

Öğrencinin Özel Gereksinim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Zihinsel engelli	134	122.39	5	4.26	0.512
İşitme engelli	11	113.14			
Otizimli	55	140.74			
Görme engelli	11	140.45			
Çok engelli	48	139.89			

Tablo 9 incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin çalıştığı öğrencinin özel gereksinim durumuna göre mesleki özyeterlilik algılarına ilişkin anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Buna göre özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algıları ile öğrencinin özel gereksinim durumu arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

4.1. Çalışma I

Araştırmada ÖEÖ-MÖAÖ'nin ölçek geliştirme süreci sonunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerine yönelik geliştirilen bu ölçek ile öğretmenlerin mesleki özyeterlilik algılarının düzeylerinin belirlenmesi mümkün olacaktır. Alanyazında öğretmen özyeterliliğiyle ilgili birçok ölçeğin geliştirildiği veya uyarlandığı görülmektedir (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2008; Dembo ve Gibson, 1984; Emmer ve Hickman, 1991; Guskey ve Passaro, 1994; Hoy ve Woolfolk, 1993; Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bu ölçeklerde çalışma grubunun genel eğitim öğretmenlerinden oluştuğu, özel eğitim gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerine yönelik sınırlı sayıda ölçeğin geliştirildiği (Aksoy ve Diken, 2009; Coladarci ve Breton, 1997; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Hartmann, 2012; Meijer ve Foster, 1988) görülmektedir. Bu nedenle geliştirilen ölçek ile alanyazına bir nebze olsun katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Çalışmada öncelikle özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarını ölçmede kullanılacak bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Bandura'nın özyeterlilik kavramı esas alınarak ilgili alanyazın çerçevesinde; özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterlilik (Gebbie, Ceglowski, Taylor ve Miels, 2012; Manning, Bullock ve Gable, 2009; MEB, 2008; Özyürek, 2008; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004) alanları belirlenmiş ve ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınarak maddelerde gerekli düzeltmelerden sonra ölçeğin deneme uygulamasına geçilmiştir. Ölçeğin faktör yapısının belirlenebilmesi için açımlayıcı faktör analizi, yapının doğruluğunun sınanması için de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yüklerinin 0.528 ile 0.807 arasında değiştiği ve açıklanan toplam varyansın %50.316 olduğu hesaplanmıştır. Ölçekte madde-toplam korelasyon ve madde-kalan korelasyon değerleri yeterli düzeydedir ve tüm maddeler ayırt edicidir. Ölçeğin 65 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 55 maddelik yeni bir yapı oluşturularak modelin yeterli uyum indekslerine sahip olduğu bulunmuştur. Tablo 3'te uyum değerlerinin kabul sınırları içinde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ÖEÖ-MÖAÖ'nin kullanılabilir ve geçerli bir ölçek olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri sonucunda ise tüm iç tutarlılık katsayıları 0.80 değerinden büyük olduğu için ölçeğin güvenilirliği yüksek derecededir. Yani ölçekteki maddelerin homojenliği sağladığı söylenebilir. Ayrıca test-tekrar test yöntemi ile iki uygulama sonucunda anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sonuçta, 55 maddelik ÖEÖ-MÖAÖ'nin özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarını ölçmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur.

Araştırmada veriler özel eğitim alan mezunu öğretmenlerden elde edildiğinden ölçeğin bu grup için uygun olduğu söylenebilir. Benzer şekilde özel eğitim gereksinimli çocuklarla çalışan diğer öğretmenlerin mesleki özyeterlilik algılarını ölçmeye olanak sağlayacak yeni bir ölçme aracı geliştirilebilir ve her iki grup arasındaki farklılıklar incelenebilir. Öğretmenlerin öğretimlerine yönelik inançları, öğretimlerine ilişkin davranışlarını etkilediğinden (Huinker ve Madison, 1997, s. 108) geliştirilen ÖEÖ-MÖAÖ kullanılarak özel eğitim öğretmenlerinin özyeterlilik algılarında yetersiz oldukları alanlar tespit edilebilir. Öğretmenlerin mesleki ve diğer özel alanların öğretimindeki özyeterlilik algılarının yükseltilebilmesi için eğitimler ve kurslar düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi öğretimleri gözlemlenerek belirtilen durum ile var olan durum karşılaştırılabilir. Mesleki özyeterliliklerini olumlu/olumsuz etkileyen faktörler ve nedenleri araştırılabilir.

4.2. Çalışma II

Çalışmanın bir diğer amacı da özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının düzeylerinin nasıl olduğunun ve çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki deneyim ve öğrencinin özel gereksinim durumu) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Bandura (1995), insan davranışlarının gerçekte doğru olandan çok, insanların doğru olduğuna inandığı şeye dayandığı saptamasını yapar. Yani insanların kapasitelerini

hatalı değerlendirdikleri, az anımsadıkları veya abarttıkları durumlara rastlanabilir. Bu doğrultuda ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin sadece kendi algıları üzerinden yaptıkları yorumlara dayanmaktadır.

Araştırma bulgularının sonuçlarına benzer olarak alanyazında farklı kademe ve branşlardaki hem öğretmen adaylarının (Diken, 2006; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Küçükylmaz ve Duban, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2001; Ülper ve Bağcı, 2012) hem de öğretmenlerin (Gençtürk, 2008; Güvenç, 2011; Korkut, 2009; Özder, 2011) olumlu/yüksek özyeterlilik inancına sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularından farklı olarak Gençtürk ve Memiş (2010) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin, Güvenç (2010) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının mesleki özyeterlilik algılarının katılım boyutunda diğer boyutlara göre daha düşük olduğu ortaya konmuştur.

Yüksek veya düşük özyeterlilik algısına sahip öğretmenler arasında ise öğretimsel yenilikleri uygulamaya çalışma, öğretime daha fazla zaman ayırma, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönüt verme, etkili öğretmen özellikleri gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ile başarısını etkilediği görülmektedir (Johnson, 2010). Özel eğitim gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin öğrencilerini öğrenmede daha çok motive etmeleri ve olumsuz davranışlarını önlemeleri gerektiği düşünülürse bu öğretmenlerin özyeterlilik algılarının yeterli düzeyde bulunması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Schwarzer, Schmitz ve Tang'a (2000, s.311-312) göre yüksek özyeterlilik düzeyi meslek stresine karşı koruyucu bir faktördür ve özyeterliliği yüksek öğretmenler mesleklerine daha bağlı ve iş doyumları daha fazladır. Bu durum, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterliliklerinin yüksek olmasının mesleklerinde zorlu koşullara karşı daha dayanıklı olabilmelerini ve öğrenci başarısına olumlu katkı getirebileceklerini sağlayabilir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının düzeylerini artırıcı olumlu deneyimler kazanabilecekleri çalışmalar düzenlenebilir.

Araştırma sonucunda, cinsiyetin özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algısı üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Bu bulgu; rehber öğretmenlerin, özel eğitim özyeterlilikleri (Aksoy, 2008), okul danışmanlarıyla yapılan özyeterlilik çalışmalarının (Coşgun ve Ilgar, 2004; Özgün, 2007; Yiyit, 2001) bulguları ve öğretmenlerin özel eğitim yeterliliklerine yönelik yapılan çalışmaların (Cora, 1997; Karahan ve Balat, 2011) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Karahan'ın (2008) özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlilik algılarını ve tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmasının sonuçlarına göre eğitimcilerin özyeterlilik algı düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kaner'in (2010) özel eğitim gereksinimli olan öğrencilerin yanısıra olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin özyeterlilik algılarını (öz-yeterlilik inançları) incelediği araştırmasının sonuçları da aynı doğrultuda bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğinin bayan ve erkek öğretmenler tarafından yapıyor olması, tek bir grup için sınırlandırılmaması, herhangi bir farkın oluşmamasını sağlamış olabilir.

Araştırma sonucunda, yaşın özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algısı üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, alanyazında farklı branşlarda öğretmenlerle yapılan diğer araştırmaları da desteklemektedir. Benzer şekilde Aksoy'un (2008) rehber öğretmenlerin özel eğitim özyeterliliklerini incelediği çalışmasında ve Türk (2008)'ün ilköğretim sınıf öğretmenlerinin özyeterlilikleri ve mesleki doyumlarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin yaşa göre bir farklılık göstermediği sonucu bulunmuştur. Ayrıca Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel (2007), öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yeterlilik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışlarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki yeterliliklerinin farklılaşmadığını bulmuşlardır. Yapılan çalışmada da özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarının yaşa göre değişmemesi öğretmenlerin mesleki deneyiminin yaştan bağımsız geliştiğini desteklemektedir.

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algı düzeylerinin öğrenim durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda yüksek lisans yapan

öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre özyeterliliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Üredi ve Üredi'nin (2006) öğretmenlerin özyeterlilik algılarını incelediği çalışmasının sonuçlarıyla uyumludur. Buna göre ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin yeterlilikleri diğer kurumlardan mezun olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Eğitimcilerin özyeterlilik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmesi de özyeterlilik algı düzeylerine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında lisansüstü eğitime sahip olan eğitimcilerin özyeterlilik algılarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu, lisans eğitimine sahip eğitimcilerin özyeterlilik algı puanlarının ise ön lisans ve lise düzeyinde eğitim almış eğitimcilerin özyeterlilik puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar bize eğitim düzeyi arttıkça özyeterlilik algı düzeyinin de artabileceğine ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Bulunan sonuçtan farklı olarak özel eğitim okullarında çalışan eğitimciler (Karahana, 2008; Karahana ve Balat, 2011) ve ilköğretim okulu öğretmenleriyle (Gençtürk, 2008; Küçüktepe, 2007) yapılan çalışmalarda öğretmenlerin özyeterlilik algılarında lisansüstü eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bireylerin belli bir alanda eğitim alarak kendilerini geliştirmelerinin o alana ilişkin yeterliklerini artıracığı düşünülebilir (Karahana, 2008, s.118).

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algı düzeyleri ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanyazında yapılan diğer araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir (Guo, Justice, Sawyer ve Tompkins, 2011; Kaner, 2010; Karahana, 2008; Türk, 2008). Alanyazında öğretmenlerin mesleki deneyim süresi arttıkça özyeterlilik algılarının yükseldiği veya değiştiği çalışmalar da yer almaktadır (Aksoy, 2008; Evers, Tomic ve Brouwers, 2004; Freytag, 2001; Güvenç, 2011). Ayrıca, Bandura (1977) özyeterliliğin kaynaklarından en güçlü olanın başarılı yaşantılar olduğunu bildirmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin özyeterlilik algıları ile mesleki deneyimleri arasında herhangi anlamlı bir farklılığın çıkmamasının nedeni araştırılarak öğretmenlerin mesleki özyeterlilik algılarının geliştirilmesi için katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algıları ile çalıştıkları öğrencinin özel gereksinim durumu değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç, Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel (2007) ile Kaner'in (2010) yaptığı araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir. Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel (2007) öğrencilerin engelli olup olmamasının, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarında farklılığa neden olmadığını belirtmişlerdir. Kaner (2010) ise özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz-yetkinlik inançlarını öğretmenlere ilişkin bazı demografik değişkenler açısından incelediği çalışmada öğretmenlerin özyeterliliklerinin çalıştıkları öğrenci türüne göre değişmediği bulgusuna ulaşmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin gerek çalıştıkları öğrenci grubu gerekse öğretim ortamını düzenlemeleri kendilerinin sebat ve azimleriyle olacaktır. Bu açıdan öğretmenlerin olumlu mesleki deneyim kazanarak özyeterlilik algılarını yükseltebilmeleri için etkili modellerin sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Yüksek özyeterlilik sahibi öğretmenlerin de öğrenci hedeflerini daha yükselterek alana farklı bir bakış açısı kazandıracakları öngörülmektedir. Öğretmen özyeterlilik algıları birçok yönden öğretmenin öğretim davranışı ve öğrenci başarısını etkileyen güçlü bir özellik olarak bulunduğundan (Henson, 2001, s. 3) bu alanda yapılan farklı çalışmalarla özel eğitim gereksinimli çocukların eğitimlerine katkı sağlanacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Aksoy, V. (2008). *Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 29-37.

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. doi:[10.14687/jhs.v14i1.3995](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.3995)

- Al-Darmaki, F. R. (2004). Counselor training, anxiety, and counseling self-efficacy: Implications for training psychology students from the United Arab Emirates University. *Social Behavior and Personality*, 32(5), 429-440.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17(2), 86-95.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial & Special Education*, 16(4), 247-255.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman Publishing Group.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S., Çolak, A. ve Odluyurt, S. (2012). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması-Öğrenen El Kitabı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batu, S. (2010). Erken çocukluk eğitiminde kaynaştırma. İ., H., Diken (Ed), *Erken çocukluk eğitimi (1.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz yeterlilikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chaco'n, C.T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Coladarcı, T., & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90, 230-239.
- Collins, K. M. T., James, T. L. , Minor L. C., Onwuegbuzie A. J. , Witcher L. A. & Witcher A. E. (2002). Relationship Between Teacher Efficacy and Beliefs About Education Among Preservice Teachers. *Paper Presented at the Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association*, Chattanooga, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/eb/a7.pdf adresinden 19.07.2014 tarihinde edinilmiştir.
- Cora, N. (1997). *Zihinsel engellilerin eğitimleri alanında çalışan öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşgun, S. ve Ilgar, Z. (2004). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık deneyimi çalışmalarının adayların öz yeterlilik algılarına etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Özer, N. ve Üstüner, M. (2009). Orta öğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.
- Çakıroğlu, J., Özkan, Ö. ve Tekkaya, C. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlilik inançları. V. Fen ve Matematik Kongresi Bildiriler Kitabı içinde (ss.1300-1304). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Daniels, J. A. & Larson, L. M. (2001). The Impact of Performance Feedback on Counseling Self-Efficacy and Counselor Anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 120-130.

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. doi:[10.14687/jhs.v14i1.3995](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.3995)

- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(1), 19-37.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellet, C. D. (2008). Measuring Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Development and Use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751-766.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 596-582.
- Diken, İ. H. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.
- Dimopoulou, E. (2012). Self efficacy and collective efficacy beliefs of teachers for children with autism. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 3(1), 509-520.
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2011). *İşlevsel Değerlendirme-Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma ve Uygun Davranışlar Kazandırma Süreci*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Ergül, C. , Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Eripek, S. ve Vuran S. (2008). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (edt), *Özel eğitim (ss.245-278)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi. Kalaycı, Şeref (Yayına Hazırlayan), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (ss.321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Evers, W. J., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout among Teachers Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, 25(2), 131-148.
- Flores, B. B., Desjean-Perrotta, B., & Steinmetz, L. E. (2004). Teacher efficacy: A comparative study of university certified and alternatively certified teachers. *Action in Teacher Education*, 26(2), 37-46.
- Freytag, C. E. (2001). Teacher efficacy and inclusion: The impact of preservice experiences on beliefs. Paper presented at *the annual meeting of the Southwest Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- Gebbie, D. H., Ceglowski, D., Taylor, L. K., & Miels, J. (2012). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 40(1), 35-46.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P., ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goetz, L., Hunt, P., & Soto, G. (2002). Self-Efficacy and the Inclusion of Students with AAC Needs, October 1998-September 2001. Final Project Report.
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 961-968.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Güvenç, H. (2010). Öğretmen adayı öğrencilerin mesleki öz yeterlik algıları ile öğrenci başarısı sorumluluk algıları, *19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 16-18.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(1), 99-11.

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. doi:[10.14687/jhs.v14i1.3995](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.3995)

- Hartmann, E. (2012). A Scale to Measure Teachers' Self-Efficacy in Deaf-Blindness Education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(11), 728-738.
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 393-416.
- Henson, R.K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. Paper presented at *the Annual Meeting of the Educational Research Exchange* (pp. 1-43). Texas A&M University.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
- Huinker, D., & Madison, S. K. (1997). Preparing efficacious elementary teachers in science and mathematics: the influence of methods courses. *Journal of Science Teacher Education*, 8(2), 107-126.
- Johnson, D. (2010). Learning to teach: The influence of a university-school partnership project on pre-service elementary teachers' efficacy for literacy instruction. *Reading Horizons, A journal of Literacy and Language Arts*, 50(1), 23-48.
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.
- Kaner, S., Şekercioglu, G. ve Yellice-Yüksel, B. (2007). Öğretmenlerin ve ana-babaların öz-yeterlilik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları. *Proje Raporu*. 2006 09 04 009.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlilik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karahan, Ş. ve Balat G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlilik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-14.
- Kış, A. T. (2011). *Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim Uygulamaları-Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri alguları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Küçüktepe, S.E. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-oluşum türleriyle, mesleki etkililik alguları ve tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükyılmaz, A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretimi adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? *The Journal of Special Education*, 37(3), 148-156.
- Manning, M. L., Bullock, L. M., & Gable, R. A. (2009). Personnel preparation in the area of emotional and behavioral disorders: A reexamination based on teacher perceptions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 219-226.
- McCormick, J. (2005). Pennywise and pound foolish: Special education licensing. *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 7.
- MEB (2008). Öğretmen Özel Alan Yeterlilikleri. <http://otmg.meb.gov.tr/yayin.html> adresinden 17.03.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Meijer, C., & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1-15.
- Özgün, M. S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2001). *Özel eğitime muhtaç çocuklar-Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Özyürek, M. (2008). *Problem davranışları değiştirme*. Ankara: Kök Yayıncılık.

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](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.3995)

- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655-671.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2001). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine ilişkin özyeterlilik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 309-326.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Smith, C. T. (2008). *An Analysis of Special Education Teachers' Overall Sense of Efficacy Beliefs and Attitudes toward Co-Taught Classrooms*. Doctoral Dissertation, USA: North Carolina.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *American Educational Research Association*, 13(82), 1-8.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E., & Crews, J. (2002). Counselor preparation: Skills-based training and counseling self-efficacy. *Counselor Education and Supervision*, 42, 92-106.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz-yeterlilik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Worthington, R.L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806-838.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, S. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlilik inancı. *Bilim ve Akılın Aydınlanmasında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Yiyit, F. (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Extended English Abstract

Introduction

The children in need of special education differ from their peers in terms of their personal characteristics and educational competencies (Eripek & Vuran, 2008), if the quantity and quality of education related with them is more high, it is more simple to attend social life with getting independent life abilities (Ergül, Baydık & Demir, 2013; p. 499). Therefore, the threshold of the education to be provided should always be kept higher than the level of development of children. The reason is that, the mental potentials of children will become better through education, enabling them to reach new development levels (Vygotsky, 1978:89, ctd. Erdener, 2009:97-98). The raising of the goals in special education is related with personal characteristics of the children in need of special education, also it is related with professional efficacy and self-efficacy of teachers who work with these children. The self-efficacy which was put forward by Bandura (1977) is the judgments of individuals regarding how good they are in performing the actions that are needed to cope with certain situations. The self-efficacy of teacher refers to a teacher's belief that he will display necessary behaviors to fulfill the teaching function in a successful way (Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2002, p. 2). Because teachers' actions and behaviours are related with their beliefs, perceptions, assumptions and levels of motivation (Chaco'n, 2006,

p.257), if their self-efficacy is deficient they may not show influential behaviours. It was seen that being a teacher with high self-efficacy was a lot of positive results in different researchs (Johnson, 2010).

In the literature, there are studies on the self-efficacy perceptions of teachers/prospective teachers in special education (Allinder, 1995; Camadan, 2012; Diken, 2006; Dimopoulou; 2012; Kaner, 2010; Karahan, 2008; Smith, 2008), but there is a limited number of scales used for measuring the professional self-efficacy perceptions of special education teachers (Aksoy & Diken, 2009; Coladarci & Breton, 1997; Ergül, Baydık & Demir, 2013; Hartmann, 2012; Meijer & Foster, 1988). Therefore, that made it possible to develop a scale that is related with measuring the professional self-efficacy perceptions of teachers of children in need of special education and use it. In the study, the developing a tool for measuring the professional self-efficacy perceptions of special education teachers based on their act and responsibilities (Study I) and revealing whether the level of professional self-efficacy perceptions of the special education teachers show differences depending on a variety of variables (gender, age, educational background, professional experience, and special needs of students) (Study II) is aimed. Since the self-efficacy perceptions of teachers of children in need of special education towards their field are to shape their way of teaching given, it is seen important to identify the current situation and remove the deficiencies.

Method

General survey model was used in this study and it was conducted in two stages (Study I-II). In Study I, “The Special Education Teachers’ Sense of Professional Self-Efficacy Scale (SET-SPSES)” was developed, and evidences were collected regarding the validity and reliability of the scale. In Study II, an attempt was made to determine the functionality of the scale. The study group consisted of 205 special education teachers in the first group and 259 special education teachers in the second group. In the study, the exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were conducted to explore the construct validity of the SET-SPSES, and the Cronbach’s alpha, Sperman-Brown, and Guttman internal consistency coefficients and test-retest reliability were examined to explore its reliability. Item-total correlation values were calculated as values indicating the validity coefficients of the items, too. In the research; SPSS 20.0 was used for EFA, reliability and item discrimination; LISREL 8.80 program was used for the calculations related with CFA.

Results

In the research; the result of the exploratory factor analysis of SET-SPSES indicated that it had a unidimensional structure. It was found that the factor loadings of the items varied between 0.528 and 0.807, and the total variance explained was 50.32%. The scale was seen to have adequate item-total correlation and corrected item-total correlation levels. A 55-item new structure was created at the end of the confirmatory factor analysis which was made to ensure the validity of the one-factor structure of the scale comprising 65 items. The model was determined to have adequate fit indices. Since all internal consistency coefficients are over 0.80 at the end of the reliability analyses of the scale, it can be said that the scale has high reliability. Also, when the consistency of the results was tested through test-retest method, there was no significant difference between the mean scores obtained in two administrations of SET-SPSES. Consequently, it can be said that SET-SPSES is a valid and reliable instrument. In the study, it was seen that the level of professional self-efficacy perception of special education teachers was adequate; that their perceptions did not significantly vary by gender, age, professional experience, and special needs of students, but that significantly varied by educational background.

Discussion and Conclusions

It will be possible that is determined the levels of professional self-efficacy of special education teachers with SET-SPSES developed regarding special education teachers. In the literature, although there are a lot of scale development and adaptation studies about teacher self-efficacy (Dellinger, Bobbett, Olivier & Ellett, 2008; Dembo & Gibson, 1984; Emmer & Hickman, 1991; Guskey & Passaro, 1994; Hoy & Woolfolk, 1993; Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001), a limited number of scales have been developed in special education (Aksoy & Diken, 2009; Coladarci & Breton, 1997; Ergül, Baydık & Demir, 2013; Hartmann, 2012; Meijer & Foster, 1988). Therefore, it is considered that the scale developed will contributed to the literature a little. In the study, it is determined that the level of professional self-efficacy perception of special education teachers is adequate; that their perceptions did not significantly vary by gender, age, professional experience, and special education needs of students, but that significantly varied by educational background. Given the fact that teachers working with children in need of special education have to motivate their students to learn more and prevent them from displaying negative behaviors, it is a positive finding that these teachers have an adequate level of self-efficacy perception. Because there are male and female teachers together in the field and there is no limitation in any group, it should be provide that there is no difference in gender. This finding is consistent with related results of researchs (Aksoy, 2008; Cora, 1997; Coşgun & Ilgar, 2004; Kaner, 2010; Karahan & Balat, 2011; Özgün, 2007; Yiyit, 2001). There is no significant difference between the professional self-efficacy perceptions of special education teachers and age, it means professional experience changes independent from age. A significant relationship was found between the professional self-efficacy perceptions of the special education teachers and educational background. This result supports Üredi and Üredi's (2006) study. It should be thought that when individuals develop themselves by receiving education in a specific field, they increase their competencies in such fields (Karahan, 2008, p.118). Also, the result that there is no significant relationship is found between the levels of professional self-efficacy of teachers of children in need of special education and professional experience support related research findings (Guo, Justice, Sawyer & Tompkins, 2011; Kaner, 2010; Karahan, 2008; Türk, 2008). Lastly, it is seen that there is no significant relationships between the professional self-efficacy perceptions of special education teachers and special needs of students. This situation is consistent with related study results (Kaner, Şekercioğlu & Yellice-Yüksel, 2007; Kaner, 2010). Special education teachers have to persist and be determined if they really want to teach to these students in need of special education. Therefore, they should be provided with effective models so that they gain positive professional experience and raise their self-efficacy perceptions. It is estimated that teachers with high self-efficacy can bring a different perspective to the field by setting higher targets for students. Since teachers' self-efficacy perceptions deeply influence teaching behaviours and student achievement in many aspects (Henson, 2001, p.3), it can be said that different studies to be carried out in this field will contribute to the education of children in need of special education.