



Examining Teachers' Self-Efficacy Beliefs of Students With and Without Special Needs

Sema KANER*

ABSTRACT. Recently, the studies about teachers' self-efficacy beliefs have been grown in the literature. However, teachers' sense of efficacy of children with special needs have been searched less. In this study, self-efficacy beliefs teachers' who work with students with and without special needs were investigated in terms of some demographic variables by using an instrument developed for Turkey. Participants of this study were teachers working with disabled and nondisabled children (N= 234). Of the participants, 133 (%56.8) were special education teachers while 101 (%43.2) were general education teachers. Means and standard deviations of the teachers' age were 37.16 and 9.43 correspondingly. To collect data of the study the Teachers Self-Efficacy Scale developed by Kaner et al. (Kaner, Şekercioğlu and Yellice-Yüksel, 2007a, 2007b; Kaner, Şekercioğlu and Yellice-Yüksel, 2008) was used. The data were analyzed by independent group t-test. Results showed that teachers' self-efficacy beliefs do not differ according to the type of student they work with, the teachers' gender, teaching context and teaching experience as well. The data were discussed in terms of Turkish and international literature.

Key Words: General Education, Special Education, Teacher, Self-Efficacy Belief

* Prof. Dr. Sema Kaner (Emeritus), Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, E-mail: semakaner@gmail.com

SUMMARY

Purpose and Significance: In recent years, self-efficacy beliefs of teachers have become one of the most attractive topics in education research. Recently, there is growing interest in teachers' sense of instructional efficacy in Turkey as well. The studies on teachers mostly focus on general education teachers with limited number focusing on special education teachers' efficacy beliefs. In this study, besides general education teachers, special education teachers were included. In the present study, the effects of the type of students, teachers' gender and length of service on teachers' efficacy beliefs have been examined.

Methods: Participants of this study were teachers working with students with and without special needs (N= 234). Of the participants, 133 (%56.8) were special education teachers while 101 (%43.2) were general education teachers. Means and standard deviations of the teachers' age were 37.16 and 9.43 respectively. The Teachers Self-Efficacy Scale-TSES developed by Kaner et al. was used (Kaner, Şekercioğlu and Yellice-Yüksel, 2007a, 2007b; Kaner, Şekercioğlu and Yellice-Yüksel, 2008). TSES, includes 58 items yielding eight subscales and covers two main efficacy fields as Friedman and Kass (2002) offered: *classroom efficacy* (1. motivating students, 2. preventing and coping effectively problem behaviors in classroom, 3. achieving learning and improving needs 4. effective instructing, 5. using technology) and *organization efficacy* (1. effective communication with colleagues, 2. improving school development, 3. effective communication with parents). Higher scores reflected higher teacher self-efficacy rating. The data were analysed by t-test.

Results: Results showed that having students with and without special needs in their classroom do not influence teachers' self-efficacy beliefs. It was found that self-efficacy-beliefs of the teachers did not change if there were a mainstreamed students in the classroom or not; no significant differences were found in consideration teachers' gender. Also, teachers' professional efficacy did not differ according to their teaching context (elementary school, secondary school or high school). Lastly, for length of teaching experience, t test indicated that statistically significant differences was found only for using computer technology. Teachers with experience of more than eleven years had higher scores in using computer technology than those with less than ten years experience.

Discussion and Conclusions: In this research, the type of student did not influence the teachers' self-efficacy beliefs. There are contradictory results in the literature. Kaner et. al. (2007a, 2007b) have reached the same

conclusion. But some studies have shown that teachers' self-efficacy beliefs are affected by their students' disability (Ashton and Webb, 1986. Cited by Shachar ve Shmuelevitz, 1997; Dembo and Gibson, 1985) and some others reported that special education teachers claim greater confidence to meet the needs of disabled students (Soodak and Podell, 1997). There are also contradictory results according to the gender of teachers, teaching context and length of teaching experience. The methodological differences may be caused to these conflicting findings. For example, in the present study special and general education teachers were analyzed together according to some variables (i.e. gender, length of teaching time). These independent variables should be investigated separately with special education teachers and regular teachers. This is a cross-sectional research and the data was collected by a self-report scale. To get more accurate information, the teachers' actual behaviors should be observed in classroom settings and mixed research methods such as interview and observation should be conducted and teachers' efficacy beliefs should be investigated by conducting longitudinal studies.



Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öğretmenlerinin Öz-Yetkinlik İnançları

Sema KANER*

ÖZ. Son yıllarda öğretmenlerin öz-yetkinlik inançları eğitim araştırmalarında önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin yetkinlik inançları ise daha az araştırılmıştır. Bu çalışmada, ülkemiz için geliştirilmiş bir ölçme aracı kullanılarak özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz-yetkinlik inançları öğretmenlere ilişkin bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma grubunu özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler ile çalışan öğretmenler oluşturmaktadır (n=234). Katılımcıların 133'ü (%56.8) özel eğitim öğretmeni, 101'i ise (%43.2) normal eğitim öğretmeni'dir. Öğretmenlerin yaş ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla 37.16 ve 9.43'dür. Araştırmada veri toplamak için Kaner ve arkadaşları tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır (Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel, 2007a, 2007b; Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel, 2008). Veriler bağımsız örneklemeler için t testi ile analiz edilmiştir. Bulgular öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının cinsiyetlerine, çalıştıkları öğrenci türüne, hizmet sürelerine ve görev kademelerine göre değişmediğini göstermiştir. Bulgular, ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Genel eğitim, özel eğitim, öğretmen, öz-yetkinlik inancı

* Prof. Dr. Sema Kaner (Emekli). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, E-posta: semakaner@gmail.com

GİRİŞ

Öz-yetkinlik inancı, Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının en önemli kavramlarından biridir. Bandura (1994) bireylerin yapabilecekleriyle ilgili yargılarını **öz-yetkinlik inancı** olarak kavramsallaştırmakta ve algılanan öz-yetkinliği insanların bir şeyler üzerinde etki yaratabilecek güçlerine, kapasitelerine ilişkin inançları olarak görmektedir. Öz-yetkinlik inancı, bireyin belirli düzeyde performans göstererek yaşamı üzerinde etkide bulunan olayları etkileyebileceğine olan inancıdır (Bandura, 1994). Bandura 'ya (1989a, 1989b) göre eylemlerimizi etkileyen düşüncelerden hiç biri yaşamımızı etkileyen olayları kontrol edebilme becerilerimize ilişkin inançlarımız kadar önemli değildir. Öz-yetkinlik inancı, bireyin nasıl hissedeceğini, nasıl düşüneceğini, kendini nasıl güdüleyeceğini ve nasıl davranacağını belirlemektedir. İnsanların ne yapacakları, etkinlikler için ne kadar çaba harcayacakları, bir amacın peşinden ne kadar gidecekleri, neler hissedecekleri kısmen onların kişisel yetkinlik yargılarına bağlıdır (Bandura, 1989a, 1989b).

Pajares (2005) konuya öğretmenler açısından baktığında, bireyin mesleki becerilerinin önemli bir elementi olduğunu ifade ettiği öz-yetkinliği, belirli bir işi yapma yeterliğine ilişkin ortama bağlı bir değerlendirme olarak tanımlamaktadır. Dembo & Gibson (1985) öğretmen yetkinliğini, öğretmenlerin okuldaki öğrenmeyi etkileyebileceklerine ilişkin inançları olarak ifade ederken, Newman ve arkadaşları (1989: Akt., Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992) öğretmenin verdiği öğretimin, öğrencilerin başarılı olmalarına ve kişisel olarak doyum almalarına neden olan çaba göstermeye değer bir olgu olarak algılanması olduğunu bildirmişlerdir. Tschannen-Moran & Hoy' da (2001) benzer şekilde öğretmenlerin yetkinlik inançlarını, öğrenci güç ya da güdülenmemiş de olsa, öğrencinin katılımında ve öğrenmesinde istendik sonuçlar oluşturabilme yeterliğine ilişkin bir yargı olarak değerlendirmektedirler. Bu çalışmada Friedman ve Kass'ın (2002) tanımı benimsenmiştir: öğretmen öz-yetkinliği, öğretmenin a) öğrencilere öğretme ve eğitme süreci içerisinde gerekli olan mesleki görevleri yerine getirme ve ilişkileri düzenleyebilme yeteneğine (sınıf yetkinliği) ve b) kurumsal görevlerin yerine getirme, kurumun ve onun sosyal ve politik süreçlerinin bir parçası olabilme yeteneğine ilişkin algısıdır (kurumsal yetkinlik).

Alan yazındaki araştırmalar, öğretmenlerin öz-yetkinliklerine yönelik yaptıkları yüklemelerin üretici ve etkili okullaşmada çok önemli yeri olduğunu göstermektedir (Enderlin-Lampe, 2002; Hoy & Wolfork, 1993). Etkili okullaşma, öğretmenlerin önceden tahmin edilemeyen çok çeşitli durumlarda yetkin performans göstermelerini gerektirmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerini güdüleyebileceklerine ve öğrenmeyi hızlandırabileceklerine ilişkin kendi kişisel yetkinliklerine olan inançları, öğrenme çevresinin ve öğrencinin akademik başarısının gelişmesini etkilemektedir (Bandura, 1993). Öğretmenlerin, davranışlarının öğrencilerin eğitimlerini etkileyeceğinin farkında olmaları, yaptıkları işten emin olmaları ve işlerini yaparken de sistemin onları desteklediğini bilmeleri gerekmektedir (Enderlin-Lampe, 2002). Bir öğretmen, öğrencilerin performansları ne olursa olsun, onlara öğretebileceğine ve performanslarını etkileyebileceğine güçlü bir şekilde inanıyorsa öğrenciler de öğretmenle olumsuz etkileşimlere daha az girerek istenmeyen davranışları daha az göstereceklerdir (Raudenbush ve ark., 1992).

Bandura (1994, 1997) öğretmenlerin öğretimle ilgili öz-yetkinlik inançlarının, onların sınıfta akademik etkinlikleri nasıl yapılandırdıklarının yanı sıra, öğrencilerin zihinsel olarak yapabileceklerini nasıl değerlendirdiklerini de etkilediğini; öğrencilerin bilişsel yeterliklerinin gelişmesini sağlayıcı öğrenme çevrelerini yaratmanın da büyük ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine ve öz-yetkinlik inançlarına bağlı olduğunu belirtmektedir.

Yabancı alan yazında öğretmenlerin öz-yetkinlikleri eğitim araştırmalarında önemli bir yer tutmaya başlamıştır (Örn., Dembo & Gibson, 1985; Gibson & Dembo, 1984; Guskey, 1984, 1988; Guskey & Passaro, 1993; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Araştırmalar, güçlü öz-yetkinlik inancı olan öğretmenlerin uygun teknikler kullandıklarında ve biraz da ilave çaba gösterdiklerinde en güç öğrencilerin bile öğrenebildiklerini; sınıfta akademik etkinliklere daha çok zaman ayırdıklarını; güçlü yaşayan öğrencilerin başarılı olabilmelerini sağlayacak destekleri sağladıklarını ve onların akademik gelişmelerini ödüllendirdiklerini; daha iyi ders planları hazırlayıp uyguladıklarını, öğrencilerini tartışmaya katmada daha becerili olduklarını göstermektedir (Bandura, 1994, 1997; Ghait & Yaghi, 1997; Gibson & Dembo, 1984; Glickman & Tamashiro, 1982; Guskey, 1984, 1988; Milner & Hoy, 2002a, 2002b, 2003). Yine bu öğretmenler sınıfı kontrol etmede daha insancıl yönelime sahiptirler; problem davranışlarla başa çıkmada daha olumlu yollar kullanmaktadırlar; öğrencilerini öğrenmeye ve bağımsız olmaya daha çok teşvik etmektedirler; onların bilişsel gelişmelerini hızlandırabilmektedirler; öğretimsel yenilikleri daha çok izleyip gelişmiş öğretim tekniklerini daha çok kullanmaktadırlar; ailelerin gönüllülüğünü daha çok sağlamaktadırlar ve öğretmenlik mesleğinde daha uzun zaman kalmaktadırlar (Bandura, 1994, 1997; Ghait & Yaghi, 1997; Gibson & Dembo, 1984; Glickman & Tamashiro, 1982; Guskey, 1984, 1988; Milner & Hoy, 2002a, 2002b, 2003). Tabii ki tüm bu özelliklerin

hepsinin bir kişide toplanması beklenemez. Ancak, bir öğretmen bu özelliklerin ne kadar çoğunu kendinde barındırırsa kendisini o kadar çok yetkin hissedecektir.

Düşük yetkinlik inancı olan öğretmenler ise öğrencilerinin çalışmalarını sağlamak için olumsuz tedbirlere daha çok baş vurmaktadır; sınıf yönetimi becerilerine güvenmemektedirler; öğrencilerin davranışları onları kızdırmakta ve stres yaratmaktadır; sınırlandırıcı ve cezalandırıcı disiplin yöntemlerini kullanmaktadır; öğrencini gelişiminden daha çok anlatacakları konulara odaklanmaktadır; yeniden seçmek durumunda kalsalar/kaldıklarında öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini ifade etmektedirler, öğrencilerin yeteneksizliklerinin öğrenmelerini engellediğine inanmaktadırlar (Bandura, 1994, 1997; Gibson & Dembo, 1984; Saklofske, Michayluk & Randhawa, 1988: Akt., Hoy, 2000). Her ne kadar yüksek akademik yetkinliğe sahip olmak, gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadıkları takdirde etkili öğretimin garantisi olmasa da, düşük akademik yetkinlik algısı da öğretmenin sınıftaki belirsizliklerle ve sorunlarla başa çıkabilmesini olumsuz olarak etkileyerek etkili öğretimi önlemektedir (Bandura, 1997; Raudenbush ve ark., 1992).

Son yıllarda Türkiye’de de öğretmenlerin öz-yetkinlik inançları giderek artan bir ilgi konusu olmuştur (Örn., Aksoy ve Çelikkaleli, 2006; Akbulut, 2006; Aksoy ve Diken, 2009; Atıcı, 2001; Bulucu, 2003; Celep, 2000; Cora, 1998; Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Boone, 2005; Çapri and Kan, 2007; Diken, 2004, 2006; Diken ve Özokçu, 2004; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Saran, 2006; Kaya, Morgil, Seçken and Yücel, 2004; Otacıoğlu, 2008; Saraçoğlu ve Yenice, 2009; Savran, 2002; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Zengin-Kapçı, 2003). Ancak, hem ülkemiz hem de yabancı alan yazında bu çalışmaların genellikle genel eğitim öğretmenlerine odaklandığını, özel eğitim öğretmenlerinin öz-yetkinlik inançlarına yönelik ilginin sınırlı olduğunu gözlemekteyiz (Ashton ve Webb, 1986: Akt., Shachar ve Shmuelevitz, 1997; Dembo ve Gibson, 1985; Diken, 2006; Diken ve Özokçu, 2004; Freytag, 2002; Kaner ve ark., 2007; Meijer and Foster, 1998; Sartawi and Alghazzo, 2006; Soodak ve Podell, 1997; Soto and Goetz, 1998). Bu çalışmalar öğrenmede sorunları olmayan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin kendilerini daha başarılı hissettiklerini, özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerin öz-yetkinliğini olumsuz etkilediğini ancak, güçlü öğretimsel yetkinlikleri olan genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukları sınıflarında diğer öğrenciler ile birlikte eğitmeye daha eğilimli olduklarını, onların özel gereksinimlerine duyarlı olduklarını, daha sabırlı olduklarını ve değerlendirme için daha az sevk ettiklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yetkinlik inançları, onların düşüncelerini, eylemlerini ve öğretim sürecindeki

çabalarını etkilemektedir (Bandura, 1997). Araştırmalar da öğretmen yetkinliği ile öğrencilerin başarıları arasında tutarlı ilişkiler vermektedir (Ashton and Webb, 1986; Gibson and Dembo, 1984; Tschannen-Moran and Hoy, 2001). Bu nedenle, özellikle özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin öz-yetkinlik inançları ile ilgili daha çok araştırma yapılması gerekmektedir.

Bu çalışmada, Friedman & Kass'ın (2002) alan yazında yetkinlik ölçeklerine yönelik eleştirileri dikkate alarak geliştirdikleri Sınıf ve Okul Bağlamı Modeline dayanarak Kaner ve arkadaşları (Kaner, Şekercioğlu and Yellice-Yüksel, 2007a, 2007b; Kaner, Şekercioğlu and Yellice-Yüksel, 2008) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-Yetkinlik İnancı Ölçeği kullanılarak öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin öz-yetkinlik inançları, öğrencilerin özel gereksinimli olup olmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin öz-yetkinlik inançları, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin öz-yetkinlik inançları, öğretmenlerin cinsiyetlerine, hizmet sürelerine ve görev kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, Ankara'da engelli öğrencilere (zihinsel engelli, işitme engelli, dil ve konuşma bozukluğu olan ve ortopedik engelli) eğitim veren resmi özel eğitim okullarında (n=133, %56.8) ve kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda görev yapan (n=101, %43.2) toplam 234 öğretmen oluşturmaktadır. Kaynaştırma okullarında çalışan öğretmenlerin %36.63'ünün (n=37) sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunurken, %57.43'ünde (n=58) özel gereksinimli öğrenci bulunmamaktadır; altı öğretmenin (%5.94) ise sınıfında özel gereksinimli öğrenci olup olmadığı belirlenememiştir. Araştırma grubunun % 69.2'si kadın (n=162), % 30.8'i (n=72) ise erkektir. Öğretmenlerin yaş ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla 36.87 ve 9.18'dir.

Ölçme Araçları

Öğretmen Öz-Yetkinlik İnancı Ölçeği (ÖÖYİÖ). Araştırmada, Friedman & Kass'ın (2002) Sınıf ve Okul Bağlamı Modeline dayanarak Kaner ve arkadaşları tarafından geliştirilen ÖÖYİÖ kullanılmıştır (Kaner ve ark., 2007a, 2007b; Kaner ve ark., 2008). Açıklayıcı faktör analizi

sonucunda ÖÖYİÖ'nin 8 alt ölçekten oluştuğu belirlenmiştir: 1. Öğrencileri Güdüleyebilme Yetkinliği-ÖGY, 2. Sınıfta Problem Davranışların Oluşumunu Önleyebilme ve Etkili Başa Çıkma Yetkinliği-SPDÖÖ-EBY, 3. Öğrencilerin Öğrenme ve Gelişme Gereksinimlerini Karşılatabilme Yetkinliği-ÖÖGGKY, 4. Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme Yetkinliği-OGKY, 5. Etkili Öğretim Yapabilme Yetkinliği-EÖYY, 6. Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği-MEİKY, 7. Bilgisayar Kullanabilme Yetkinliği-BKY, 8. Anne Babalarla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği-AEİKY. Bu alt ölçeklerden Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme Yetkinliği, Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği ve Anne Babalarla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği alt ölçekleri, öğretmenin daha çok kurum-okul ortamına ilişkin yetkinliğiyle, diğerleri ise sınıftaki rollerine ilişkin yetkinliği ile ilgili maddelerden oluşmaktadır.

ÖÖYİÖ'nin *ölçüt geçerliğini* saptamak amacıyla, ÖÖYİÖ ile birlikte Beck Depresyon Ölçeği (N=88) uygulanmış ve iki ölçme aracının puanları arasında negatif ve anlamlı bir korelasyon katsayısı elde edilmiştir ($r=-0.42$; $p<0.01$). ÖÖYİÖ'nin Cronbach Alpha katsayıları *alt ölçekler* için 0.82 ile 0.91 arasında değişmektedir. *Tüm ölçek* için ise bu değer 0.96'dır.

Puanlama: ÖÖYİÖ'ndeki maddeler, 5'li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır: Kesinlikle yaparım (5 puan), kesinlikle yapamam (1 puan). ÖÖYİÖ'nden yüksek puan almak, öğretmenliğin çeşitli rollerine ilişkin yüksek yetkinliği ifade etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

ÖÖYİÖ, farklı gereksinimleri olan çocuklara eğitim veren MEB'na bağlı resmi özel eğitim okullarında (n=460) ve kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan özel eğitim öğretmenlerine (n=560) ve sınıf öğretmenlerine (n=450), bir uygulama yönergesi doğrultusunda dağıtılmış ve aynı yolla geri toplanmıştır. Uygun yanıtlanmayan, hiç yanıtlanmayan ölçeklerin elenmesi sonucunda kullanılabilir durumda olan toplam 234 ölçekten elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilere, araştırma soruları doğrultusunda bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Öğretmen Öz-Yetkinlik İnancı Ölçeği'nden elde edilen verilere, öğretmenlerin çalıştıkları öğrenci türüne, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına, öğretmenlerin cinsiyetlerine, hizmet sürelerine ve görev

kademelerine göre bağımsız gruplar için t-testi (Independent-Samples T-Test) uygulanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki öz-yetkinlik inançları algılarının, **öğrenci türüne (öğrencilerin özel gereksinimli olup olmamasına)** göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrenci Türüne İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Tüm Grup			Özel Gereksinimli Öğrencilerin Öğretmenleri			Özel Gereksinimli Olmayan Öğrencilerin Öğretmenleri			t
	n	x	ss	n	x	ss	n	x	ss	
ÖÖYÖ-T	234	123.17	41.66	133	122.20	41.11	101	124.45	42.53	0.41
ÖGY	234	17.97	7.90	133	18.27	7.86	101	17.57	7.98	0.67
SPDOÖEBY	234	20.17	8.29	133	19.63	8.18	101	20.89	8.41	1.15
ÖÖGGKY	234	20.30	7.94	133	19.76	7.87	101	21.01	8.02	1.19
OGKBY	234	17.34	6.12	133	17.29	6.27	101	17.41	5.96	0.14
EÖYY	234	15.84	6.66	133	15.59	6.97	101	16.17	6.27	0.66
MEİKY	234	11.36	5.66	133	11.35	5.43	101	11.38	5.98	0.04
TYY	234	10.84	4.38	133	11.04	4.45	101	10.57	4.29	0.80
AEİKY	234	9.35	3.21	133	9.27	3.20	101	9.45	3.24	0.41

ÖÖYÖ-T: Öğretmen Öz-Yetkinliği Ölçeği-Toplam; ÖGY:Öğrencileri Güdüleyebilme Yetkinliği, SPDOÖEBY: Sınıfta Problem Davranışların Oluşumunu Önleyebilme ve Etkili Başa Çıkma Yetkinliği, ÖÖGGKY: Öğrencilerin Öğrenme ve Gelişme Gereksinimlerini Karşılatabilme Yetkinliği, OGKBY: Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme Yetkinliği EÖYY: Etkili Öğretim Yapabilme Yetkinliği, MEİKY: Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği, TYY: Teknolojiden Yararlanabilme Yetkinliği, ABEİKY: Anne Babalarla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği

T-testi sonuçları, **öğrencilerin özel gereksinimli olup olmamasının**, öğretmenlerin yetkinlik inançlarında farklılığa neden olmadığını göstermektedir. Yani öğretmen ister özel gereksinimli, ister özel gereksinimli olmayan çocukla çalışsın, iki öğretmen grubunun yetkinlik inançları benzerlik göstermektedir.

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına göre öğretmenlerin mesleki öz-yetkinlik inançlarının farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olup Olmamasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Kaynaştırma Öğrencisi	n	x	ss	t
	yok	58	40.76	5.35	
ÖGY	var	37	8.08	1.33	1.20
	yok	58	7.43	0.98	
SPDOÖEBY	var	37	8.11	1.33	0.72
	yok	58	8.04	1.06	
ÖÖGGKY	var	37	7.66	1.26	1.50
	yok	58	7.54	0.99	
OGKBY	var	37	5.86	0.96	1.47
	yok	58	5.96	0.78	
EÖYY	var	37	6.65	1.09	1.28
	yok	58	5.88	0.77	
MEİKY	var	37	6.44	1.06	0.69
	yok	58	5.51	0.72	
TYY	var	37	4.40	0.72	-0.06
	yok	58	4.25	0.56	
AEİKY	var	37	3.08	0.51	1.37
	yok	58	3.21	0.42	

ÖÖYÖ-T: Öğretmen Öz-Yetkinliği Ölçeği-Toplam; ÖGY:Öğrencileri Güdüleyebilme Yetkinliği, SPDOÖEBY: Sınıfta Problem Davranışların Oluşumunu Önleyebilme ve Etkili Başa Çıkma Yetkinliği, ÖÖGGKY: Öğrencilerin Öğrenme ve Gelişme Gereksinimlerini Karşılatabilme Yetkinliği, OGKBY: Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme Yetkinliği EÖYY: Etkili Öğretim Yapabilme Yetkinliği, MEİKY: Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği, TYT: Teknolojiden Yararlanabilme Yetkinliği, ABEİKY: Anne Babalarla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği

Bulgular, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasına göre öğretmenlerin mesleki öz-yetkinlik inançlarının farklılaşmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin **cinsiyetlerine** göre mesleki yetkinlik inançları düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Kadın			Erkek			t
	n	x	ss	n	x	ss	
ÖÖYÖ-T	162	124.64	45.34	72	119.86	31.88	0.81
ÖGY	162	18.28	8.58	72	17.28	6.11	0.89
SPDOÖEBY	162	20.70	9.04	72	19.00	6.16	1.45
ÖÖGGKY	162	20.51	8.70	72	19.83	5.92	0.60
OGKBY	162	17.57	6.26	72	16.82	5.81	0.87
EÖYY	162	15.83	7.10	72	15.85	5.62	0.01
MEİKY	162	11.54	6.03	72	10.94	4.72	0.75
TYT	162	10.86	4.40	72	10.79	4.37	0.11
AEİKY	162	9.35	3.42	72	9.35	2.69	0.01

ÖÖYÖ-T: Öğretmen Öz-Yetkinliği Ölçeği-Toplam; ÖĞY:Öğrencileri Güdüleyebilme Yetkinliği, SPDOÖEBY: Sınıfta Problem Davranışların Oluşumunu Önleyebilme ve Etkili Başa Çıkma Yetkinliği, ÖÖGKY: Öğrencilerin Öğrenme ve Gelişme Gereksinimlerini Karşılatabilme Yetkinliği, OGKBY: Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme Yetkinliği EÖYY: Etkili Öğretim Yapabilme Yetkinliği, MEİKY: Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği, TYY: Teknolojiden Yararlanabilme Yetkinliği, ABEİKY: Anne Babalarla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği

Tablo 3’de de gözlendiği gibi öğretmenlerin farklı alanlardaki mesleki yetkinlik inançlarının, onların cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları düzeylerinin, **hizmet sürelerine** göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	10 Yıl ve Altı			11 Yıl ve Üstü			t
	n	x	ss	n	x	ss	
ÖÖYÖ-TOPLAM	129	120.04	41.06	105	127.01	42.26	1.27
ÖĞY	129	17.68	7.80	105	18.32	8.05	0.62
SPDOÖEBY	129	20.21	8.23	105	20.13	8.40	0.07
ÖÖGKY	129	19.76	8.01	105	20.96	7.83	1.15
OGKBY	129	17.09	5.76	105	17.65	6.56	0.69
EÖYY	129	15.20	6.64	105	16.62	6.64	1.62
MEİKY	129	10.98	5.71	105	11.82	5.59	1.12
TYY	129	9.69	3.74	105	12.25	4.70	4.64**
AEİKY	129	9.42	3.24	105	9.26	3.18	0.38

P< 0.001

ÖÖYÖ-T: Öğretmen Öz-Yetkinliği Ölçeği-Toplam; ÖĞY:Öğrencileri Güdüleyebilme Yetkinliği, SPDOÖEBY: Sınıfta Problem Davranışların Oluşumunu Önleyebilme ve Etkili Başa Çıkma Yetkinliği, ÖÖGKY: Öğrencilerin Öğrenme ve Gelişme Gereksinimlerini Karşılatabilme Yetkinliği, OGKBY: Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme Yetkinliği EÖYY: Etkili Öğretim Yapabilme Yetkinliği, MEİKY: Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği, TYY: Teknolojiden Yararlanabilme Yetkinliği, ABEİKY: Anne Babalarla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları, sadece Teknolojiden Yararlanma Yetkinliği alt ölçeğinde hizmet sürelerine göre farklılaşmıştır. On bir yılın üzerinde hizmet veren öğretmenlerin bilgisayar teknolojisini kullanmayla ilgili yetkinlik puan ortalamaları ($x=12.2476$), 10 yıldan az öğretmenlik yapmış olanların puan ortalamalarından ($x= 9.6899$) daha yüksektir ($p<0.001$).

Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla eta-kare (etki büyüklüğü) değerinden yararlanılmıştır. Eta kare (η^2) değerinin 0.01 olması küçük etki büyüklüğü, 0,06 olması orta

etki büyüklüğü, 0,14 olması ise geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk-Bökeoğlu, 2007). Elde edilen etki büyüklüğü indeksi $\eta^2=0.31$ 'dir. Bu durumda, elde edilen etki büyüklüğüne "geniş etki büyüklüğü" denir. Yetkinlik puanlarına ilişkin varyansın %0.31'inin öğretmenlerin görev kademelerini bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları düzeylerinin, **görev kademelerine** göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Kademelerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	İlkokul			Ortaokul, Lise ve İş Okulu			t
	n	x	ss	n	x	ss	
ÖÖYÖ-T	125	126.83	45.58	109	118.96	36.39	1.44
ÖGY	125	17.79	8.61	109	18.17	7.04	0.37
SPDOÖEBY	125	20.56	9.26	109	19.73	7.02	0.76
ÖÖGGKY	125	21.00	8.75	109	19.50	6.85	1.45
OGKY	125	18.00	6.05	109	16.59	6.15	1.77
EÖYY	125	16.54	7.26	109	15.04	5.83	1.72
MEİKY	125	12.48	6.24	109	10.07	4.61	3.31**
TYY	125	11.26	4.42	109	10.36	4.30	1.57
AEİKY	125	9.21	3.34	109	9.50	3.06	0.70

P< 0.001

ÖÖYÖ-T: Öğretmen Öz-Yetkinliği Ölçeği-Toplam; ÖGY:Öğrencileri Güdüleyebilme Yetkinliği, SPDOÖEBY: Sınıfta Problem Davranışların Oluşumunu Önleyebilme ve Etkili Başa Çıkma Yetkinliği, ÖÖGGKY: Öğrencilerin Öğrenme ve Gelişme Gereksinimlerini Karşılatabilme Yetkinliği, OGKBY: Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme Yetkinliği EÖYY: Etkili Öğretim Yapabilme Yetkinliği, MEİKY: Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği, TYY: Teknolojiden Yararlanabilme Yetkinliği, ABEİKY: Anne Babalarla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği

Sonuçlar, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının, Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme alt ölçeği dışında hizmet sürelerine göre farklılaşmadığını göstermektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilmelerine ilişkin yetkinlik inançları ($x=10,0734$), diğer kademelerde görev yapanlara ($x=10,0734$) göre daha yüksektir ($p<0.001$).

Elde edilen etki büyüklüğü indeksi $\eta^2=0.01$ 'dir. Bu durumda, elde edilen etki büyüklüğüne "küçük etki büyüklüğü" denir. Yetkinlik puanlarına ilişkin varyansın %0.1'inin öğretmenlerin görev kademelerini bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin yetkinlik inançları incelenmiştir. Araştırmanın ilk iki bulgusuna göre öğretmenlerin **özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler** ile çalışmaları ya da **sınıflarında kaynaştırma öğrencisi** olup olmaması onların yetkinlik inançlarında farklılaşmaya neden olmamaktadır. Alan yazında, farklı özellikteki çocukların öğretmenlerinin öz-yetkinlik inançlarını karşılaştıran sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların bulguları, bizim bulgularımızdan farklılıklar göstermektedir. Bu bulgulara göre sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sahip olmak, bazı öğretmenlerde düşük öz-yetkinlik inancına neden olmaktadır (Ashton & Webb, 1986: Akt. Shachar ve Shmuelevitz, 1997); öğretmenlerin öz-yetkinlik inançlarının artması ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarının artması arasında ilişki vardır (Shachar & Shmuelevitz, 1997); öğretmenler, öğrenme sorunu olan öğrencilerle değil de, ortalama ya da ortalamanın üzerinde özellikleri olan öğrencilerle çalışırken kendilerini başarılı hissetmektedirler (Dembo & Gibson, 1985). Diğer bulgulara göre ise öğrenme sorunu olan öğrenciler öğretmenleri zorlamaktadır; öğretmenler bu çocuklarla çalışırken karşılaştıkları sorunları çözmek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını hissettikleri zaman yetersizlik duygusu geliştirebilmektedirler (Ashton & Webb, 1986: Akt., Schachar & Schmuelevitz, 1997; Dembo & Gibson, 1985).

Alan yazında bizim sonuçlarımızı kısmen destekleyen sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Friedman (2003) öğrencilerin engelli olup olmamalarının öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada da Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford & Quin (2004), özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin genel öğretim yetkinliği inançları (*öğretmenlerin özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin güç çocukları eğitme becerilerine ve bu iki öğretmen arasındaki işbirliğine ilişkin yetkinlik algıları*) ile kişisel yetkinlik inançlarını (*problem davranışlara ve öğrenme güçlüklerine yönelik tutumlar; problemli çocukların gereksinimlerine, var olan kaynaklara ve sınıf içi uygulamalarına ilişkin yetkinlik algıları*) incelemişlerdir. Lopes ve arkadaşları (2004), özel eğitim öğretmenlerinin genel öğretim yetkinliği inançlarının, normal sınıf öğretmenlerinden farklı olmadığını, ancak kişisel öğretim yetkinliğinde normal sınıf öğretmenlerinin daha düşük puan aldıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca, her iki öğretmen grubu da, özel eğitim desteği olmadan sınıflarda engelli çocuk olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Diken ve Özokçu (2004) ise özel eğitim öğretmenlerinin kendilerini, normal eğitim öğretmenlerine göre daha yetkin algıladıklarını

bulmuşlar ve bu sonucu, özel eğitim öğretmenlerinin sürekli hizmet içi eğitim almalarına ve okul tarafından sürekli desteklenmelerine bağlamışlardır.

Alan yazında, **sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmamasıyla** ilgili olarak da yine bu çalışmada elde edilenlerden daha farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Alan yazındaki araştırmalarda öğretmenlerin yetkinlik inancı incelenirken, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmaması tek başına ele alınmamıştır. Bu bağımsız değişken, kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve zihinsel engelli çocuklar alanında deneyimli olup olmama gibi değişkenler ile birlikte incelenmiştir. Örneğin, Soodak & Podell'in (1993) çalışmasına göre, hem engellilerle hem de normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin öz-yetkinlik inançları, engelli öğrencilerin kaynaştırma ortamına yerleştirilmesini uygun bulup bulmamalarına bağlı olarak yükselmekte ya da düşmektedir. Zihinsel engellilerle deneyimli olmak da, öğretmenlerin yetkinlik inancını yükseltmektedir (Diken & Özokçu, 2004). Diken (2006) bir başka çalışmasında, öğretmen adaylarının zihin engelli öğrencilerle çalışma konusunda kendilerini yeterli gördüklerini, yetkinlik inançlarıyla, engelli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin inançları arasında orta düzeyde ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Bu çalışmadan elde edilen ilk iki bulgumuza bakarak, Türkiye'de özel eğitim okullarında ya da kaynaştırma ortamlarında özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin yeterli deneyime ve olumlu tutuma sahip oldukları sonucunu çıkartmak pek de doğru görünmemektedir. Bunun yerine, ileride yapılacak araştırmalarda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik tutumlarının ve engelli çocuklarla çalışma deneyimleri olup olmadığının da sorgulanması gerekmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin özel gereksinimi olan ya da olmayan öğrenciler ile çalışmalarının onların mesleki yetkinliklerine ilişkin inançlarında farklılığa neden olmamasının pek çok nedeni olabilir. Bunlardan ilki, Diken ve Özokçu'nun da (2004) belirttikleri gibi öğretmenlere özel gereksinimli çocuklara ilişkin destek verilmesi olabilir. Ancak, okullarda yapılan gözlemlere dayalı olarak yazarın kişisel kanısı bu görüşün geçerliğine kuşku ile yaklaşmasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar ile çalışırken karşılaştıkları sorunların, bu sorunlara yönelik aldıkları desteklerin dikkate alınarak öğretmenlerin öz-yetkinlik inançları incelenerek bu görüşün doğruluğunun test edilmesi gerekmektedir. Bir diğer nedensel etmen, kültürlere göre özel gereksinimli çocuklara ilişkin yaklaşımlarının değişebildiğidir. Araştırmalar, kültürel farkların özürülere ilişkin algıları ve dolayısıyla tutumları etkilediğini göstermektedir. Örneğin, Meksikalıların, Amerikalılara göre özürülere aşırı koruyucu ve anacıl

tavırları ve özürülülerin bağımsız olma isteklerini engelleyen bir eğilimleri bulunmaktadır (Graf, Blankenship, Sanchez & Carlson, 2007). Buna karşın, Amerikalı öğretim elemanlarının özürülülerle ilişkin tutumlarının Meksikalı meslektaşlarına göre daha olumlu olduğu bulunmuştur (Wolman, McCrink, Rodrigueuz & Harris-Looby, 2004). Kültürel farklılıkların fazla olmadığı düşünölen Birleşik Arap Emirlikleri ve Ürdün gibi iki komşu ÷lke arasında bile tutum farkı vardır. Ürdün'de özürülülerle yönelik tutumları daha olumludur (Alghazo, Dodeen ve Algaryouti, 2003). Aynı ÷lke içinde yaşayıp farklı dili kullanan kültürler de de tutum farklılıkları olabilmektedir (Environics Research Group Limited, 2004). Bu nedenle, öğretim yetkinliğinin, kültürlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ile ilişkileri incelenmelidir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu cinsiyet ile ilgilidir. Alan yazında pek çok araştırma, bulgularımızla tutarlı şekilde farklı kültürlerde çeşitli kademelerde ve branşlarda çalışan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının **cinsiyetlerine** göre yetkinlik inançlarında farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Akbaş & Çelikkaleli, 2006; Akbulut, 2006; Aksoy & Diken, 2009; Atıcı, 1999; Bulucu, 2003; Çakıroğlu, Çakıroğlu & Bone, 2005; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu & Soran, 2006; Kaya, 2009; Milner & Hoy, 2003 Moran & Hoy, 2002; Raudenbush ve ark., 1992; Saraçoğlu & Yenice, 2009; Savran, 2002; Savran & Çakıroğlu, 2003; Tschannen-Moran, 2001; Yılmaz & Çokluk-Özbeoğlu, 2008; Zengin-Kapıcı, 2003). Ancak, farklı yönde sonuçlar veren çalışmalar da dikkati çekmektedir. Bazı araştırmalar, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere (Alghazo, 2005; Brennan Robinson & Shaughnessy, 1996; Cavers, 1988; Fives and Looney, 2002; Gökdağ, 1996; Otacıoğlu, 2008; Ross, Cousin & Gadalla, 1996), bazıları da erkeklerin, kadınlara göre daha yüksek yetkinlik düzeyine sahip olduklarını bulmuşlardır. (Celep, 2000; Scholz, Guitierrez-Dona & Schwarzer, 2002). Cinsiyet farklılıklarının, daha çok cinsiyete özgü görevlerde, etkinliklerde ve mesleklerde ortaya çıktığı gözlenmektedir (Betz & Hackett, 1989: Akt., Zimmerman, 1995). Öğretmenlik, Türk kültüründe daha çok kadınlarla özgü bir meslek olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada da öğretmen grubunun % 69.2'si kadındır. Buna rağmen, bu çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri algılayışları arasında fark bulunamamıştır. Bulgulardaki bu farklılığı, yöntemdeki farklılıkların yanı sıra kültürlerin farklı meslek gruplarında kadın-erkek rollerine ilişkin farklı yüklemeler yapmasına ve zaman içerisinde cinsiyet rollerine atfedilen mesleki rollerde meydana gelen değişmelere bağlayabiliriz. Ayrıca, cinsiyet değişkeni, örneğin yaş gibi pek çok değişkenle etkileşerek öğretmenlerin yetkinlik algılarını etkileyebilecek bir değişken olabilir.

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları, sadece Teknolojiden Yararlanma alt ölçeğinde, **hizmet sürelerine** göre farklılaşmıştır. Bilgisayarı etkin şekilde kullanmayla ilgili yetkinlik inancının, beklenenin aksine daha deneyimli/hizmet süresi daha çok olan öğretmenlerde yüksek çıkması ilginçtir. Öğretmenlik deneyimi az bile olsa genç yaştaki öğretmenlerin bilgisayar teknolojisini kullanmada kendilerini daha yeterli görmeleri beklenebilir. Bu bulgunun, farklı deneyim sürelerini ve yaş gruplarını içeren daha büyük gruplarda test edilmesi uygun olacaktır. Yetkinliğin diğer alt ölçeklerinde ve toplam puanda mesleki deneyimi/hizmet süresi az ve çok olan öğretmenlerin yetkinlik inançlarında farklılık çıkmaması da ilginçtir. Alan yazında farklı yönde pek çok sonuç olmakla birlikte pek çok çalışma deneyimli öğretmenlerin yetkinlik inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bazı araştırmalar, deneyimle birlikte yetkinliğin azaldığını, deneyimin her zaman öğrencilerin öğrenmesini sağlamadığını (Anderson, Greene & Loewen, 1988; Ghaith & Yaghi, 1997; Guskey ve Passaro, 1993; Korevaar, 1990; Moore ve Esselman, 1992); genç öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettiklerini (Tomic, Evers & Brouwers, 2004) bildirirlerken, bazı araştırmacılar da hizmet süresi arttıkça, bir diğer deyişle, deneyim arttıkça öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettiklerini bulmuşlardır (Aksoy & Diken, 2009; Campbell, 1996; Çapri & Kan, 2007; Diken ve Özokçu, 2004; Diken & Bal, 2002; Glickman & Tamashiro, 1992; Moore ve Esselman, 1992; Payne, 1994; Ross ve ark., 1996; Soodak & Podell, 1997; Tschannen-Moran, 2001). Bu durumu, yetkinliğin kaynaklarıyla açıklayabiliriz. Bireyin kendini yetkin hissetmesinin en önemli kaynaklarından biri çoğu zaman bireyin o işte ustalaşması, bir diğeri de o alanda yaşantıların zenginleşmesidir (Bandura, 1992, 1994, 2004; Hoy, 2004; Milner & Hoy; 2003). Bu nedenle, deneyimli öğretmenlerin yetkinlik inançları bazı çalışmalarda yüksek çıkmış olabilir. Türkiye’de farklı öğretim kademelerinde farklı öğrenci gruplarıyla ve farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin yetkinlik inançlarının, hizmet sürelerinin yanı sıra özel gereksinimli öğrenciler ile deneyimlerinin ve bu konuda aldıkları mesleki desteklerin de dikkate alınarak incelenmesi bu konudaki bilgilerimize açıklık getirecektir. Bazı araştırmacılar da, bu çalışmada olduğu gibi hizmet süresinin öğretmenlerin yetkinlik inancını etkilemediğini bildirmişlerdir (Örn., Diken & Özokçu, 2004; Friedman, 2003; Gerçek ve ark., 2006; Guskey & Passaro; 1993; Saraçoğlu & Yenice, 2009; Yılmaz & Çokluk-Özbeoğlu, 2008).

Bandura (1997), yetkinlik inançlarında olumlu değişiklikler oluşturmak için, bireyin önceden var olan yanlış inançlarının yerini alacak geri bildirimler verilmesi gerektiğinden söz etmektedir. Deneyimli öğretmenlerde

yetkinlik inançları, her ne kadar yeni öğretim teknikleriyle ve yeni bilgilerle karşılaştıklarında farklılaşsa da stabilize hale gelmiştir (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Yeniliklerle karşılaştıklarında öğretmenlerin bu bilgileri ve becerileri uygulayabileceklerine inanmaları ve denemeleri için teşvike, övgüye ve geri bildirim ihtiyaçları vardır. Bu sağlanırsa yetkinlik inançları yükselmektedir. Diğer taraftan yetkinlik inancı yüksek olan öğretmenler, yenilikleri daha kolaylıkla izlemektedirler. Her ne kadar yeni bilgilerle ilk karşılaştıklarında yetkinlik inançları bir miktar düşme gösterse de, daha sonra yeni kazanılan bilgi ve becerilerin işe yaradığını gözlediklerinde, yetkinlik inançları yeniden yükselmekte, kendilerine yeni hedefler oluşturmakta, yenilikleri davranış repertuarlarına katmakta ve yeni beceriler geliştirme fırsatlarını aramaktadırlar (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Ayrıca, mesleğe başlamadan önce ve sonra alınan hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin yetkinlik inançlarını yükselttiği bilinmektedir (Campbell, 1996; Diken, 2004; Gorrel & Dhamadasa, 1994; Hoy, 2000; Hoy & Spero, 2005). Hizmet öncesi ve hizmet sırası eğitim olanaklarının sağlanmasıyla, gereksinim duyulan destek hizmetlerinin verilmesiyle genç öğretmenler yetkinliklerini yüksek algılıyor olabilirler. Bu nedenle, sonraki araştırmalarda yeni öğretmenlerin ve deneyimli öğretmenlerin bu tür desteklere sahip olup olmadıklarının da incelenmesi gerekir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin görev yaptıkları **öğretim kademesinin** onların yetkinlik inançlarını etkilemediğini göstermektedir. Savran & Çakıroğlu'da (2003) bizim gibi farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yetkinlikleri arasında fark olmadığını rapor etmişlerdir. Bu bulgu, Türk kültüründe öğretmenlerin çalıştıkları öğrenci tipinin ve düzeyinin onların mesleki yetkinliklerini belirlemede önemli olmadığını göstermektedir. Öğretim kademesiyle ilgili diğer alan yazın bulguları incelendiğinde ise, ilkökul öğretmenlerinin kendilerini, okul öncesi, ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha yetkin algıladıklarını, öğretim kademesi yükseldikçe yetkinlik inancının düştüğünü görmekteyiz (Soodak & Podell, 1997; Tschannen-Moran, 2001; Tschannen-Moran & Woolfork-Hoy, 2002; Tschannen-Moran, Woolfork-Hoy, & Hoy, 1998). Belki de ilkökullarda farklı konuları öğreten branş öğretmenleri yerine, benzer eğitimi veren öğretmenlerin bulunması, öğretmenlerin kendilerini benzerleriyle kıyaslamalarına dolayısıyla mesleki yetkinliklerine olan inançlarının yükselmesine neden olmuş olabilir.

Görüldüğü gibi öğretmenlerin yetkinlik inançlarıyla ilgili bulgular oldukça değişkendir. Bu değişkenliği, önceden de belirtildiği gibi yöntem farklılıklarına ve yetkinliğin nasıl kavramsallaştırıldığına bağlayabiliriz. Ayrıca, öz-yetkinliğin karmaşık bir yapı olup pek çok değişken ile

etkileştiğini gözden kaçırmadan bu etkileşimleri incelemek gerektiğini söyleyebiliriz.

Her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları vardır. Bu çalışmada özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerden elde edilen veriler cinsiyet ve hizmet süresi gibi bağımsız değişkenlere göre birlikte analiz edilmiştir. Bir diğer sınırlılık, verilerin sadece öz-bildirim ölçeği ile toplanmış olmasıdır. Bu teknik ile ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin gerçek davranışlarını yansıtmayabilir. Öğretmen davranışları kullanılan yöntemlere göre farklılaşabilmektedir (Almog & Schectman, 2007). Sosyal istenirlik yönünde yanıt verme eğilimini azaltmanın bir yolu da öz-bildirim ölçeklerinin yanı sıra gözlem ve görüşme gibi çoklu yöntemler kullanmaktır. Son olarak, bu çalışma kesitsel bir çalışmadır. Öğretmenlerin öz-yetkinlik inançlarındaki değişim ve gelişimi incelemenin yolu boylamsal çalışmalar yapmaktan geçmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğretim türü ve üniversitelere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 24-33.
- Aksoy, V. & Diken, İ. (2009). Examining school counselors' sense of self-efficacy regarding psychological consultation and counseling in special education. *İlköğretim Online*, 8 (3), 709-719.
- Alghazo, E. M. (2005). Special education teachers perceptions toward effective instructional practices in the United Arab Emirates (UAE). *Teacher Education and Special Education* 28, 221-229.
- Alghazo, E. M., Dodeen, H. & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37 (4), 515-523. Ebscohost; Academic Search, Premier.
- Almog, O & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (2), 115-129.
- Anderson, R., Greene, M. & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student

- achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Atıcı, M. (1999). *An exploration of the relationships between classroom management strategies and teacher efficacy in english and turkish primary school teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Leicester Üniversitesi.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Dergisi, Güz*, 483-497.
- Bandura, A.(1989a). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology* 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1989b). Social cognitive theory. In R. Vatsa (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development (1-60)* Greenwich, CT: JAI Pres.
- Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self mechanism. R. Schwarzer (Ed.), *Self efficacy. Though control of action* (sf. 3-38). USA: Taylor and Francis.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self –efficacy. In V.S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81) New York: Academic Pres. (Reprinted in H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Pres, 1998. <http://www.des.emory.edu/mfp/banEncy.html>
- Bandura, A. (1997). Cognitive functioning. Self efficacy: exercise of control. New York: Freeman (pp. 212-258). <http://Idrc.ca/projects/atutor/content/7/bandura.htm>
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behavioral Research and Therapy*, 42, 613-630.
- Brennan, M. D., Robinson, C., K. & Shaughnessy , M.F. (1996). Gender comparison of teachers' sense of efficacy. *Psychological Reports*, 78, 122-132.
- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algularının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Campbell, J. (1996). A comparison of teacher efficacy for pre and in-service teachers in Scotland and America. *Education*, 117 (1), 220-238.

- Cavers, L. (1988). *Teacher efficacy: Its relationship to school level organizational conditions and teacher demographics*. Unpublished PhD Thesis, University of British Columbia.
- Celep, C. (2000). The correlation of the factors: the prospective teachers' sense of efficacy, beliefs and attitudes about student control. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 4, 99-112.
- Cora, N. (1998). *Zihinsel engellilerin eğitimleri alanında çalışan öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi*. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (13-15 Kasım). Edirne.
- Çapri & Kan, (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 63-83.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E., Boone, W.J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs science teaching: a comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. http://findarticles.com/p/articles/mi_qa4049/is_200504/ai_n14718070/print
- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy: an important factor in school improvement. *The Elementary School Journal* 86 (2), 173-184.
- Diken, İ. (2004). *Examining Turkish teachers' sense of efficacy: An international perspective*. Annual Meeting of American Educational Research Association (AREA) San Diego, California.
- Diken, İ. (2006). Preservice teachers' efficacy and opinions toward inclusion of students with mental retardation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, pp. 72-81.
- Diken, İ. H, & Bal, A. (2002) *An examination of self-efficacy of Turkish teachers who work students with emotional an behavioral disorders (Post-Taruum Stress Disorders-PTSD)*, The 26th Teacher Educators for Children with Behavior Disbilities (TECBD) Conference, Tempe, Arizona, USA
- Diken, İ. H, & Özokçu, O. (2004). *Examining Turkish teachers' sense of efficacy: an international perspective*, American Educatinoal Research Association (AERA) Aannual Meeting, San Diego, CA, USA.
- Enderlin-Lampe, S. (2002). Empowerment: Teacher perceptions, aspirations, and efficacy. *Journal of Instructional Psychology*, September, 1-8. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_mOFCG/is_3_29/ai?91707789/print.

- Enviro-nics Research Group. (2004). *Canadian attitudes towards disability issues: 2004 Benchmark Survey*. Final Report. Office for Disability Issues Social Development.
- Fives, H. & Looney, L. (2002). Efficacy beliefs of college instructors. *Draft*, 5, 12.
- Friedman, I.A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching. The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6 (3), 191-215.
- Friedman, I.A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Gerçek, C.& Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlilik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 57-73.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), 451-458.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy : a construct validation. *Journal of Educational Psychology*. 76 (4), 569-582.
- Glickman, C. & Tamashiro, R. (1992). A comparison of first year, fifth year and former teachers on efficacy, ego development and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19, 558-562
- Gorrell, J., & Dhamadasa, K.H. (1994). Perceived self-efficacy of preservice and in-service Sri Lankan Teachers. *International Education*.
- Gökdağ, M. (1996). *Temel eğitim öğretmenleri ile öğrencilerin güdü düzeyleri ile öğrenci-öğretmen özellikleriyle ilişkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Graf, N. M., Blankenship, C. J., Sanchez, G. & Carlson, R. (2007). Living on the line: Mexican and Mexican American attitudes toward disability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50 (3), 153-165. (www.ebscohost.com)
- Guskey, T.R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal* 21(2), 245-259.
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching & Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T.R. & Passaro, P.D. (1993). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal* 31(3), 627-643.

- Hoy, A.W. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. American Educational Research Association Annual Meeting, Session 43:22, Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning, April 28, 2000, New Orleans, L. A.
- Hoy, A.W. (2004). Self-efficacy in college teaching. *Essays On Teaching Excellence*, 15 (7), 1-4. <http://gozips.uakron.edu/mcgurk/number7.htm>
- Hoy, A.W & Spero, R.B. (2005) Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: an exploratory study. *Efficacy Changes in Early Teaching*, 21 (4), 343-356.
- Hoy, A.W., Wolfork, A. E. (1993). Teacher sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Kaner, S., Şekercioğlu, G. & Yellice-Yüksel, B. (2007a). *Öğretmenlerin ve ana-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları. Proje Raporu. 2006 09 04 009.*
- Kaner, S., Şekercioğlu, G., Yellice, B. (2007b). *Engelli çocuğu olan ve olmayan anne/babaların anababalık yetkinliği inançları, evlilik tükenmişliği algıları ve çocukların problem davranışlarıyla başa çıkma yollarının incelenmesi. 17. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Çeşme, İzmir.*
- Kaner, S., Şekercioğlu, G., Yellice-Yüksel, B. (2008). *Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği Geliştirme çalışması. I. Ulusal Eğitimde Ve Psikolojide Ölçme Ve Değerlendirme Kongresi (sf. 317-332)., 14-16 Mayıs 2008, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 237.*
- Kaya, B. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının transferin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 99-116.
- Korevaar, G. (1990). *Secondary school teachers' courses of action in relation to experience and sense of self-efficacy*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, O. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem.*
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V. Rutherford, R.B. & Quinn, M.M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Educaiton and Treatment of Children*, 27(4), 394-419.
- Milner, H.R. & Hoy, A.W. (2002a). Parents' and pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 27-40.

- Milner, H.R., Hoy, A.W. (2002b). *Respect, social support, and teacher efficacy: a case study*. Knowledge Of Self In The Development Of Teacher Expertise. (3 Nisan 2002 de American Educational Research Association'da sunulmuştur. New Orleans, LA.
- Milner, H. R., Hoy, A.W. (2003). A case study of an african american teacher's self-efficacy, steretype threat, and persistence. *Teaching And Teacher Education* 19. 263–276.
- Moore, V. & Esselman, M. (1992). *teacher efficacy, empowerment, and focused instructional climate: Does student achievement benefit?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Fransisco.
- Moran, T. & Hoy, A.W. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *American Educational Reserach Association*, 13, 1-8.
- Morgil, İ., N. Seçken ve A. S. Yücel, "Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6, 1, p: 62-72, (2004).
- Otacıoğlu, S. G. (2008), Müzik öğretmenliği okul deneyimi uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (1), 163-170.
- Pajares, F. (2005). Current directions self-efficacy research. <http://www.des.emory.edu/mfp/effchapter.html>
- Payne, R.S. (1994). The relationship between teachers beliefs and sense of efficacy and their significance to urban minority students. *The Journal of Negro Education*, 63 (2), 181-196. <http://jstor.org/>
- Raudenbush, S.W., Rowan, B. & Cheong, Y.F. (1992). Contextual effects on the self- perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65 (2), 150-167.
- Ross, J.A., Cousins, J.B., Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*. 12 (4), 385-400.
- Saraçoğlu, A. S. & Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 244-260.
- Savran, A. (2002). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlilik ve sınıf yönetimi inançları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Savran, A., Çakiroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teacher's perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2 (4), 15-20.

- Shachar, H. & Shmuelewitz (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53-72.
- Scholz, U., Gutierrez-Dona, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, No. 3, 242-251.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27 (1), 66-81.
- Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1997). Efficacy and experience: perceptions of efficacy among preservice and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 30, 214-221.
- Tomic, W., Evers, W.J.G., Brouwers, A., (2004). Existential fulfillment and teacher burnout. *European Psychotherapy*, 5 (1), 65-73.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39 (4), 308-331.
- 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 resource and support on teachers' efficacy beliefs. American Educational Research Association, 2 nisan 2002, New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Wolman, C., McCrink, C.S., Rodriguez, S.F., & Harris-Looby, j. (2004). The accommodation of university students with disabilities inventory (ausdi): assessing American and Mexican faculty attitudes toward students with disabilities. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(3), 284-295.
- Yılmaz, K. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 143-167.
- Zengin-Kapıcı, U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. (202-231). Cambridge: Cambridge University Press.

