




Özel Eğitim Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Kaynaklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of Self-Efficacy Sources of Special Education Teachers in Terms of Various Variables

Sayfa | 1297

Sinan BAYAT , Dr., MEB, sinanbayat44@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 23 Kasım 2024
Kabul tarihi - Accepted: 20 Mart 2025
Yayın tarihi - Published: 28 April 2025



Öz. Bu araştırmada özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, eğitim verdiği yetersizlik türü ve görev yaptığı okul/kademe/sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi araştırmanın alt amaçları olarak alınmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Malatya ilinin merkez ilçelerinden olan Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde, devlet okullarında görev yapan toplam 211 özel eğitim sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini basit (seçkisiz) örnekleme yöntemiyle belirlenen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 131 özel eğitim sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarını belirlemek amacıyla, Kieffer ve Henson (2000) tarafından geliştirilen, Türk dili için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa-Aydın vd. (2013) tarafından yapılan "Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim sınıf öğretmenleri, öz-yeterlik kaynaklarından en çok doğrudan yaşantılar boyutundan, en az ise fizyolojik-duygusal durum boyutundan etkilenmektedirler. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına yönelik algıları ile cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, eğitim verdiği yetersizlik türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına yönelik algıları ile mesleki kıdem ve görev yaptığı okul/kademe/sınıf değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık mesleki kıdem değişkeninde öz-yeterlik kaynaklarının doğrudan yaşantılar boyutunda, görev yaptığı okul/kademe/sınıf değişkeninde ise fizyolojik-duygusal durum boyutunda bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Özel eğitim sınıf öğretmeni, Öz-yeterlik kaynakları.

Abstract. The purpose of this study was to examine the self-efficacy resources of special education classroom teachers in terms of various variables. The sub-objectives of the study were to determine whether teachers' opinions differed significantly according to gender, marital status, age, seniority, educational status, type of disability, and school/grade/class variables. The survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The population of the study consists of a total of 211 special education classroom teachers working in public schools in Yesilyurt and Battalgazi districts, which are the central districts of Malatya province, in the 2023-2024 academic year. The sample of the study consisted of 131 special education classroom teachers, selected by simple (random) sampling, who participated in the study on a voluntarily. In the study, the "Self-Efficacy Resources Scale" developed by Kieffer and Henson (2000) and the validity and reliability study for the Turkish language conducted by Capa-Aydın et al. (2013) were used to determine the self-efficacy resources of special education teachers. According to the research findings, special education teachers are most affected by the direct experience dimension and least affected by the physiological-emotional state dimension. No significant difference was found between special education teachers' perceptions of self-efficacy resources and the variables of gender, marital status, age, level of education, and type of disability. A significant difference was found between special education teachers' perceptions of self-efficacy resources and the variables of professional seniority and school/grade/class in which they worked. This significant difference was found in the direct experience dimension of self-efficacy resources in the professional seniority variable and the physiological-emotional state dimension in the school/grade/classroom variable.

Key Words: Special education, Special education teacher, Self-efficacy sources.



Extended Abstract

Introduction. Special education classroom teachers, trained in faculties of education, participate in special education activities for students with particular needs who are different from their peers in cognitive, affective and psychomotor areas. Special education classroom teachers (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996, as cited in Girgin ve Baysal, 2005), who frequently face situations such as having intensive contact with their students, trying to provide for the educational needs of their students as a result of their disability and having difficulties in controlling students with special needs, difficult and tiring teaching, and not being able to provide satisfaction in this long process, change their self-efficacy beliefs, which is their belief that they will be effective in their work, over time. Self-efficacy beliefs, which define how people think, feel, behave, and self-motivate, are realised through four different processes. These processes are cognitive, motivational, affective/behavioral, and selective. In the cognitive process, individuals are influenced by what they can do, organize their thoughts, and determine their actions. Motivation influences an individual's self-efficacy and self-regulatory behavior. This influence plays a key role in motivation. The affective/behavioral process influences self-efficacy beliefs when people know how to manage challenging situations such as stress and depression. The selective process means that people partly create their environment. They make choices about the people around them and the activity in which they participate. In the chosen environment, through social influence, the individual's behavior affects personality development and self-efficacy (Malone, 2002, Savi Çakar, 2017). Knowing the factors that can influence life paths, whether planned or accidental, offers important insights into how to promote futures. This requires the development of self-management skills on a personal level. Such internal beliefs serve to extend individuals' freedom of action, enabling them to exert causal influence over their life courses by making choices, exerting influence, and constructing their own circumstances (Bandura, 1989). This internal belief is fed by different sources. Bandura, who developed the Social-Cognitive Learning Theory, has discussed the sources of self-efficacy in many of his works (Bandura ve Adams, 1977; Bandura, 1977, 1978, 1982). These sources are direct experiences, indirect experiences, verbal persuasion and physiological and emotional state (Bandura, 1977, 1982, 1989). The principal objective of this study is to investigate the sources of self-efficacy among special education classroom teachers, with a particular focus on the influence of various variables. The principal objective of this research is to investigate the sources of self-efficacy among special education classroom teachers. In pursuit of this objective, an attempt was made to ascertain whether teachers' opinions diverged significantly according to marital status, gender, age, professional experience, educational status, disability group and school/grade/classroom variables. In line with the main purpose of the study, answers to the following sub-objectives were sought:

1. What is the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers?
2. Does the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers differ significantly according to gender variable?
3. Does the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers differ significantly according to the marital status variable?
4. Does the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers differ significantly according to the age variable?
5. Does the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers differ significantly according to the variable of professional seniority?



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.

Araştırma Makalesi / Research Paper

6. Does the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers differ significantly according to the variable of education level?

7. Does the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers differ significantly according to the disability group they teach?

8. Does the level of self-efficacy sources of special education classroom teachers differ significantly according to the variable of the school/grade/class they teach?

Sayfa | 1300

Method. The study employed the survey model of research, a quantitative methodology. The goal of the survey model is to identify the beliefs, attitudes, behaviors, opinions, expectations and characteristics of individuals or communities on specific issues through the use of questionnaires (Gürbüz ve Sahin, 2018). The study population consisted of 211 special education teachers employed in special education classes in special education secondary schools, vocational schools, special education application center (levels I, II, and III), primary schools, and secondary schools in the middle regions of Malatya province during the academic year 2023-2024. The selection of the sample was done by using simple convenience sampling method. The simple random sampling method is a research technique in which all teachers participating in the study are randomly selected (Büyüköztürk et al., 2012). The study population consisted of 131 special education classroom teachers who were sampled using the specified method. In accordance with the objectives of the study, the Personal Information Form was used to determine the personal profiles of the special education classroom teachers participating in the study, including their specific disabilities and the educational settings in which they are employed. In addition, the Self-Efficacy Sources Scale was used to assess the sources of self-efficacy of these teachers.

Results, Discussion and Conclusion. The highest score for special education teachers' sources of self-efficacy is found in the direct experiences dimension. This is followed by verbal persuasion, indirect experiences, and finally physiological and emotional state. This can be interpreted as an increasing self-confidence of special education teachers in the initiatives they have experienced and been effective in. The fact that the verbal persuasion dimension ranked second can be interpreted as the fact that special education teachers receive positive verbal expressions from the school management, colleagues and parents of the students, which has a significant effect on the increase in self-efficacy of special education teachers. Considering the mean scores, the dimension of indirect experiences ranked third. This result means that special education teachers are less motivated by the work of their colleagues and less influenced by the direct experiences and verbal persuasion dimensions. In the dimension of physiological and emotional state, which ranked last in the mean scores, it can be interpreted that the feelings such as excitement, smell, and happiness that special education teachers experience in their work cause a decrease or increase in their physiological and emotional state.



Giriş

Türkiye’de, eğitim sistemine kayıtlı, yaklaşık 18 milyon öğrenci bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2024). Öğrenciler, eğitim kademeleri ve sınıflara göre ayrılmadan önce, gelişimsel özelliklerine göre informal olarak değerlendirilir. Bu süreçte öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri incelenerek, gelişim seviyelerinin akranlarıyla benzer olup olmadığı belirlenir. Gelişim düzeyleri akranlarıyla birebirine yakın olan öğrenciler tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim görürler. Gelişim seviyelerinde farklılık bulunan öğrencilerse ya kaynaştırma-bütünleştirme eğitim uygulamaları kapsamında tipik gelişim gösteren öğrencilerle beraber ya da atipik gelişim gösteren öğrencilerle beraber ayrı eğitim görürler.

Akranlarına kıyasla bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim becerilerinde belirgin farklılıklar sergileyen bireylerin sosyal ve eğitim ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla hazırlanan özel programlar, özel olarak eğitilmiş personel eşliğinde ve uygun ortamlar içinde sürdürülen eğitime genel olarak özel eğitim denir (Eripek, 2005). Millî Eğitim Bakanlığı (2018) özel eğitime daha ayrıntılı bir tanım yaparak özel eğitimi “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlamaktadır. Tanım içerisinde farklı unsurlar yer alsa da, özel eğitim çalışmalarını birebir yürüten ve bu faaliyetlerden birinci dereceden sorumlu olan özel eğitim sınıf öğretmenleri, özel eğitim çalışmaları için ayrı bir önem taşımaktadır.

Özel eğitim sınıf öğretmenleri üniversitelerin 4 yıllık lisans bölümlerinde 150 kredi 240 AKTS ders alırlar (URL-1). Bu alınan dersler ve krediler sonucunda özel eğitim sınıf öğretmeni adayları Milli Eğitim Bakanlığı’na atanırlar. Milli Eğitim Bakanlığı’nda özel eğitim sınıf öğretmenleri, “tipik gelişim gösteren öğrencilerin eğitim gördüğü okulların bünyesine açılan (ilkokul, ortaokul, lise, meslek lisesi vb.) özel eğitim sınıflarında, özel eğitim anaokullarında, özel eğitim uygulama okulları birinci, ikinci ve üçüncü kademe okullarında, görme işitme veya bedensel yetersizliği bulunan öğrencilere eğitim vermek için açılan gündüzlü veya yatılı özel eğitim ilkokulları ile özel eğitim ortaokullarında, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan bireyler için açılan gündüzlü özel eğitim ilkokulları ve özel eğitim ortaokullarında, evde eğitim hizmeti alan özel gereksinimli öğrencilere ve sağlık sorunlarından dolayı hastanede tedavi olan öğrencilere ve vb. okullarda” eğitim verirler (MEB, 2018). Kısacası akranlarından bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarında farklılıkları bulunan özel gereksinimli öğrencilere yönelik yapılan özel eğitim çalışmalarında görev alırlar.

Özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmeti sunan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin geniş bir uzmanlık bilgisine sahip olması, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördüğü bütün sınıf seviyelerinde eğitim gören öğrencilere ve yetersizlik türlerine yönelik çok sayı ve farklı durumda hizmet sunabilmesi, farklı branşlardaki öğretmenlerden daha fazla öğretim programları ve müdahaleler konusunda bilgiye sahip olması ve özel eğitim paydaşları ile ailelerle işbirliği içinde olması beklenmektedir (Brownell, Hirsch, Seo, 2004, aktaran Aslan 2021).

Dil ve konuşma bozukluğu, yaygın gelişimsel bozukluk, fiziksel, mental, işitme ve görme, eğitim öğretimde sorun yaşayan, sosyal uyumlarında problem olan özel gereksinimli bireylerle çalışan



özel eğitim sınıf öğretmenlerinin, tipik gelişim gösteren öğrencilerle eğitim veren öğretmenlere nazaran daha fazla yıprandıkları değerlendirilmektedir (Işıksan, 2017). Bir taraftan özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu alanda eğitim faaliyetlerini düzenlemek, diğer taraftan hitap ettiği öğrencileri topluma uyum sağlaması konusunda aktif çalışmak özel eğitim sınıf öğretmenlerini çoğu zaman yıpratmaktadır (Dinç ve İlgar, 2021). Kısacası öğrencileriyle yoğun temasta bulunmaları, öğrencilerin yetersizliklerinden kaynaklanan eğitim ihtiyaçlarının karşılanmaya çalışılması ve özel gereksinimli öğrencileri kontrol etmede zorlukların olması, eğitim-öğretimin zor ve yorucu olması ile bu uzun süreçte tatmin sağlayamamaları gibi durumlarla sıklıkla karşılaşan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996, aktaran Girgin ve Baysal, 2005), yaptıkları işte başarılı olacakları inançları olan öz-yeterlik inançlarında zaman içinde değişimler meydana gelmektedir (Aslan ve Özgün, 2009).

İnsanlar başa çıkamayacaklarını anladıkları durumlarda korkar ve durumdan kaçınma veya kaçma eğilimi gösterir. Bu durumun tam tersinde ise insanlar olaylarla ve durumlarla başa çıkacaklarını anladıklarında kendinden emin bir şekilde faaliyetlere katılır (Bandura, 1977). İnsanların yeterli performans gösterdiklerinde olaylarla ve durumlarla başa çıkabilme inancı, alan yazında öz-yeterlik kavramı ile açıklanmaktadır (Savi Çakar, 2017).

Öz-yeterlik kavramı Albert Bandura'nın geliştirdiği sosyal-bilişsel öğrenme kuramına ve bu kuramın içinde yer alan "Karşılıklı Belirleyicilik" ilkesine dayanmaktadır (aktaran Sakız, 2013). Karşılıklı belirleyicilik ilkesi kişiye özgü faktörler, bireyin davranışı ve çevrenin birbirlerini karşılıklı olarak etkilemesi ve bu karşılıklı etkileşimler bireyin bir sonraki davranışını etkileyebilmektedir. Bireyin davranışı çevreyi, çevrenin davranışı bireyi etkileyebilir (Çakar, 2007). Kısacası davranış, kişi ve çevre birbirini etkileyen unsurlardır. Bandura bu kavramda davranışın, çevrenin ve insanların (insanların inançlarının) tümünün etkileşim içinde olduğunu, yani insanın psikolojik işleyişini ve davranışını anlayabilmemiz için özellikle bu üç yönlü etkileşimin anlaşılması gerektiğini belirtir (Olson ve Hergenhan, 2016). Karşılıklı belirleyicilik kavramının içinde ön plana çıkan alt kavram öz-yeterlik kavramıdır.

Bandura (1982) ve Schunk (1984), öz-yeterlik kavramını, bireylerin herhangi bir çalışmayı eyleme dökmek için gerekli uygulamaları planlayıp başarıyla gerçekleştirme yeteneğine dair algısı olarak tanımlamaktadır. Bu algı kişinin sahip olduğu yeterliklerin, yaşadığı çevresel faktörler ile etkileşime girmesi ile oluşur (Bandura, 1978). Bu nedenle öz-yeterlik inancı kişinin yapacağı çalışmalarda da belirleyicidir. Kişi başarı ile bitirebileceği işlere daha çok yönelir. Bu çerçevede öz yeterlilik algıları, kişinin aktivite ve ortam seçimlerini ve ayrıca kişinin çaba harcamasını, ısrarını, düşünce kalıplarını ve engellerle karşılaştığında verdiği duygusal tepkileri belirlemeye yardımcı olur. Kişinin öz-yeterlik inancına yönelik algısı ne kadar yüksekse, çalışmalarında o kadar aktif olur; öz-yeterlik inancına yönelik algısı ne kadar düşükse, çalışmalarında o kadar kendini pasif duruma getirir (Bandura, 1977; Lent vd., 1994; Schunk, 2009). Genel olarak Aliyev (2013) öz-yeterliği güçlü bireyin; karmaşık olaylarla baş edebildiğini, problemlerini rahatlıkla çözebildiğini, kendine güveninin yüksek olduğunu, kendi yetenek ve ilgilerine saygı duyduğunu, evinde, okulunda ve mesleğinde başarılı olduğunu, başarıya odaklı olduğunu belirtmiştir. Öz-yeterliği zayıf olan bireyler ise, yaşadığı olaylarla baş edemediklerini, sorunlara karşı yetersiz kaldıklarını, kendine güvenmediklerini, yaptıkları çalışmalarda başarısız olduklarını ve tekrar denemekten çekindiklerini, mutsuzluk ve umutsuzluk



çinde hissettiklerini, sıkça olaylar karşısında kendilerini savunmak için savunma mekanizmalarına başvurduklarını belirtmiştir.

Öz-yeterlik inancı, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve bunlara bağlı olarak, motivasyonlarını ve davranışlarını belirler. Bu nedenle öz-yeterlik inancı yüksek olan kişilerin bir şeyleri seçmeleri ve bu seçim sonucunda eyleme geçmelerinde, öz-yeterlik inancının güçlü etkisinin olduğu söylenebilir (Karahana ve Balat, 2011). İnsanların kendilerine dair algılarını, bu algılar doğrultusunda nasıl düşündüklerini, eylemlerini ve kendilerini nasıl ve ne şekilde motive ettiklerini belirleyen öz-yeterlik inancı, dört temel süreç aracılığıyla işler: bilişsel, motivasyonel, duygusal/davranışsal ve seçimsel süreçler. *Bilişsel süreç*, bireylerin yaptıklarıyla bağlantılı olarak düşüncelerini düzenleyip eylemlerini planlamasını sağlar. *Motivasyonel süreçte*, öz-yeterlik bireylerin öz-düzenleme davranışlarını etkiler ve bu etki motivasyonda kilit bir rol oynar. *Duygusal/davranışsal süreç*, bireylerin stres ve depresyon gibi zorlu durumlarla nasıl başa çıkacaklarını belirler ve öz-yeterlik inancını doğrudan etkiler. *Seçimsel süreç* ise bireylerin çevrelerini, tercihleri doğrultusunda şekillendirmesini kapsar. Bu tercihler, bireyin sosyal çevresini ve katıldığı aktiviteleri belirler. Böylece sosyal çevrenin etkisi, bireyin davranışlarını, kişilik gelişimini ve öz-yeterlik inancını yönlendirir (Malone, 2002; Savi Çakar, 2017).

Kişilerin, yaşam yollarını etkileyebilecek faktörleri -planlı veya tesadüfi olsun- bilmesi, gelecekteki yaşantılarında kendilerini nasıl motive edecekleri konusunda önemli bilgiler sunar. Bu durum, kişisel düzeyde kendi kendini yönetme becerilerinin geliştirilmesini ve kendi içerisinde de yeterliklerin geliştirilmesi gerekir. Bu tür iç inançlar, bireylerin hareket özgürlüğünü genişletir ve kendi koşullarını seçerek, etkileyerek ve inşa ederek yaşam akışlarına nedensel katkıda bulunmalarını sağlar (Bandura, 1989). Bu iç inanç farklı kaynaklardan beslenmektedir. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramını geliştiren Bandura öz-yeterlik kaynaklarını birçok eserinde işlemiştir (Bandura ve Adams, 1977, Bandura, 1977, 1978, 1982). Bu kaynaklar dolaylı yaşantılar, fizyolojik-duygusal durum, doğrudan yaşantılar ve sözel iknadır (Bandura, 1977, 1982, 1989). *Doğrudan Yaşantılar*: Doğrudan yaşantılar kişilerin bireysel eylemlerine dayandığı için en etkili kaynaktır (Bandura ve Adams, 1977). Birey eylemlerinde ne kadar aktif olursa, öz-yeterliği o kadar yüksek olur. Bireyin aktifliğinin yanında, eylem sonuçlarının başarılı ve başarısız sonuçlanması da bireyin öz-yeterliğine etki etmektedir. Başarılı sonuçlanan eylemler bireyin öz-yeterliğini yükseltirken, başarısız sonuçlanan eylemler öz-yeterliğini düşürmektedir. Tekrarlanan başarılar arasında ara sıra yaşanan başarısızlıklar bireyin öz-yeterliğinde azalma meydana getirirse de daha sonra bireyin çabası ile yaşanan başarısızlıkların üstesinden gelmesi, bireyin kendi kendini motive etmesini güçlendirir. Doğrudan yaşantılarda meydana gelen başarılar bireyin sadece belli bir alanda öz-yeterliğini geliştirmesini sağlamaz aynı zamanda bireyin farklı alanlarda da öz-yeterliğinin gelişmesine yardımcı olur (Bandura, 1977). Bireyin doğrudan yaşantılardaki başarılarının yüksek olması fizyolojik-duygusal durumdaki olumsuz durumu daha da düşük olur (Bandura, 1982). *Dolaylı Yaşantılar*: İnsanlar, öz-yeterlik düzeylerini değerlendirirken sadece kendi deneyimlerine dayanmazlar. Birçok beklenti, dolaylı deneyimlerden doğar. Başkalarının yaptıkları tehlikeli etkinlikleri, olumsuz sonuçlar yaşamadan gerçekleştirdiğini görmek, gözlemcilerde kendi çabalarını artırıp sürdürmeleri durumunda, kendilerinin de başarılı olacağına dair beklentiler yaratabilir. Başkalarının başardığını görmek, bireylerin kendilerinin de performanslarını en azından bir miktar geliştirebileceklerine inanmalarını sağlar (Bandura ve Barab, 1973, Bandura, 1982). Kısacası dolaylı öğrenme, insanların sadece kendi yaşantılarından veya kendi



deneme-yanılmalarından yola çıkarak öğrenmediklerini, insanların aynı zamanda başkalarını gözlemleyerek dolaylı öğrenme kapasitesine sahip olduklarını da göstermektedir (Aslan ve Özgün, 2009). *Sözel İkna*: İnsan davranışını etkileyen girişimlerde, uygulanabilirliği ve kolay erişilebilirliği nedeniyle sözel ikna çok fazla kullanılmaktadır. Bireyler, telkin yoluyla daha önceden zorlandıkları durumlarla başarılı bir şekilde başa çıkabileceklerine inanmaya teşvik edilirler (Bandura, 1977). Sözel ikna yoluyla mesaj alan bireyler, bir sorunla karşılaştıklarında, kendi kuşkuları ve yetersizliklerine odaklanmaktansa, mevcut sorunu çözmek için aşırı derecede gayret gösterir ve bu gayreti kararlılıkla sürdürürler (Hazır Bıkmaz, 2004). Kısacası bireyin başarabileceğine ilişkin teşvikler, nasihatler, öz-yeterliliğini etkiler (Değer, 2015). Ancak, bu şekilde geliştirilen yeterlilik beklentilerinin, doğrudan deneyimlerden elde edilenlerden daha zayıf olması muhtemeldir. Çünkü bunlar gerçek deneyimlere dayanmazlar. Uzun süreli başarısızlık geçmişi ve sıkıntı verici tehditler karşısında, telkinle oluşturulan her türlü yeterlilik beklentisi, olumsuz deneyimler tarafından kolayca yok edilebilir (Bandura, 1977). *Fizyolojik-Duygusal Durum*: Yıpratıcı ve bunun sonucunda yoğun stres yaşatan durumlar, kişisel yeterliliğin bilgi değeri taşıyabileceği duygusal uyarılmayı meydana çıkarabilir. Bundan dolayı, duygusal uyarılım, tehdit edici olan veya tehdit edici olmayan konularla, süreci devam ettirmede algılanan öz-yeterliliği etkileyecek önemli bir veri kaynağıdır (Bandura, 1977). Öz-yeterlilik hem bir konunun sebebi hem de bir konunun sonucu olarak karşımıza çıkabilir (Sakız, 2013). Burada önemli olan uyarılmanın nasıl algılandığıdır. Uyarılma kişide olumlu düzeyde duygu durumu oluşturuyorsa, kişinin öz-yeterliliği yüksek olur, uyarılma olumsuz düzeyde duygu durumu oluşturuyorsa kişinin öz-yeterliliği düşük olur.

Genel olarak öğretmenlik mesleğinde özel olarak ise özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeylerinin yüksek olması onların öğretim süreçlerinde başarı ve motivasyonları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunun ve bu durumun da başarılarını ve öğretmenlik davranışlarını etkilediği göz önüne alınmalıdır. Öz-yeterliliği yüksek olan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin daha fazla öğrenci merkezli, öğrencilerine daha fazla insancıl ve etkili eğitim ortamı oluşturduğu değerlendirilmiştir (Oğuz, 2009). Bu bağlamda yapılan araştırmalar özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeylerinin, cinsiyet (Ocak vd., 2023), mesleki deneyim, eğitim düzeyi ve aldıkları hizmet içi eğitimlerle (Tarakçı vd., 2012), özel eğitimde çalışmayı uygun görme (Yavuz, 2020) vb. değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalarda öz-yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin etkili eğitim öğretim gerçekleştirdiği değerlendirilirken, bu yüksek öz-yeterliliğin kaynaklarını araştırmanın, öğretmenlerin yüksek öz-yeterlilik kazanmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik kaynaklarını, çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç çerçevesinde öğretmen görüşlerinin; cinsiyete, medeni duruma, yaşa, mesleki deneyime, öğrenim durumuna, eğitim verdiği yetersizlik türüne ve eğitim verdiği okul/kademe/sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacı bağlamında aşağıdaki alt amacı olan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik kaynakları ne düzeydedir?
2. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik kaynaklarının düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?



3. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeyi medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeyi yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeyi mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeyi öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeyi eğitim verdiği yetersizlik türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeyi eğitim verdiği okul/kademe/sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırmada nicel yöntemlerden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu haliyle incelemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Tarama modelinde araştırmaya konu olan durumlar içinde bulunduğu koşullar çerçevesinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2018).

Evren ve örneklem

Araştırma evreninin tespit edilebilmesi için Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün internet sitesinden, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Malatya ilinin merkez ilçelerinden olan Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde bulunan özel eğitim ortaokullarının, özel eğitim meslek okullarının, özel eğitim uygulama okullarının (I, II ve III. Kademe), ilkokulların ve ortaokulların bünyesinde açılan özel eğitim sınıflarının listesi çıkarılmıştır. Listede yer alan okulların yöneticileri ile iletişime geçilerek evreni oluşturacak öğretmen sayısı tespit edilmiştir. Bu şekilde evreni 211 özel eğitim sınıf öğretmenin oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından bütün özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okullar ve sınıflar ziyaret edilmiştir. Basit (seçkisiz) örnekleme yöntemi ile araştırmaya katılmaya gönüllü olan 131 özel eğitim sınıf öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Basit (seçkisiz) örnekleme yöntemi araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin, araştırmaya seçilmek için eşit olduğu örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd. 2012).

Araştırmaya gönüllü olarak katılan özel eğitim sınıf öğretmenlerin cinsiyet, eğitim verdiği okul/kademe/sınıf, medeni durum, yaş, eğitim verdiği yetersizlik türü, mesleki deneyim ve öğrenim durumuna göre oluşan sayısal veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Özel eğitim sınıf öğretmenleri ile ilgili sayısal veriler

	Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kadın	77	58.8
	Erkek	54	41.2
Medeni Durum	Evli	97	74
	Bekâr	34	26
Yaş	30 yaş altı	44	33.6
	31-40 arası	63	48.1
	41 yaş üzeri	24	18.3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	25	19.1
	6-10 yıl arası	37	28.2
	11-15 yıl arası	37	28.2
	15-20 yıl arası	17	13
	21 yıl ve üzeri	15	11.5
Öğrenim Durumu	Lisans	121	92.4
	Yüksek Lisans	10	7.6
Eğitim Verdiğiniz Yetersizlik Türü	Hafif Düzey Zihinsel	35	26.7
	Orta-Ağır Düzey Zihinsel	47	35.9
	Otizm	40	30.5
	İşitme Engelliler	9	6.9
Eğitim Verdiğiniz Okul Kademe Sınıf	ÖES(İlkokul)*	19	14.5
	ÖES(Ortaokul)**	14	10.7
	Özel Eğitim Ortaokulu	26	19.8
	Mesleki Eğitim Merkezi	18	13.7
	ÖEUOI. Kademe ***	20	15.3
	ÖEUOII. Kademe****	15	11.5
ÖEUOIII. Kademe*****	19	14.5	

Özel Eğitim Sınıfı (İlkokul) Özel Eğitim Sınıfı (Ortaokul)** Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe ***/ II. Kademe****/ III. Kademe***** “

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin *cinsiyet* değişkenine göre %58.8’i (n=77) kadın, %41.2’si (n=54) erkektir. *Medeni durum* değişkenine göre %74’ü (n=97) evli, %26’sı (n=34) bekârdır. *Yaş* değişkenine göre %33.6’sı (n=44) 30 yaş altı, %48.1’i (n=63) 31-40 yaş arası, %18.3’ü (n=24) 41-50 yaş arasıdır. *Mesleki kıdem* değişkenine göre %19.1’i (n=25) 1-5 yıl arası, %28.2’si (n=37) 6-10 yıl arası, %28.2’si (n=37) 11-15 yıl arası, %13’ü (n=17) 15-20 yıl arası, %11.5’i (n=15) 21 yıl ve üzeridir. *Öğrenim durumu* değişkenine göre, %92.4’ü (n=121) lisans mezunu, %7.6’sı yüksek lisans mezunudur. *Eğitim verdiği yetersizlik türü* değişkenine göre, %26.7’si (n=35) hafif düzey zihinsel, %35.9’u (n=47) orta-ağır düzey zihinsel, %30.5’i (n=40) otizm, %6.9’u (n=9) işitme engellilere eğitim vermektedir. *Eğitim verdiğiniz okul/kademe/sınıf* değişkenine göre %14.5’i (n=19) özel eğitim sınıfında (ilkokul), %10.7’si (n=14) özel eğitim sınıfında (ortaokul), %19.8’i (n=26) özel eğitim ortaokulunda, %13.7’si (n=18) mesleki eğitim merkezinde, %15.3’ü (n=20) özel eğitim uygulama okulu I. kademe, %11.5’i (n=15) özel eğitim uygulama okulu II. kademe, %14.5’i (n=19) özel eğitim uygulama okulu III. kademe görev yapmaktadır.



Veri toplama aracı

Araştırmada verileri toplamak için, araştırmaya katılan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarını tespit etmek için “Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırma için “Malatya Turgut Özal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu’nun 27/12/2023 tarihli ve 20 sayılı oturum, 1 nolu kararı” ile etik izin alınmıştır.

Kişisel bilgi formu

Araştırmaya katılan katılımcılarla ilgili değişkenleri elde edebilmek için hazırlanan kişisel bilgi formunda özel eğitim sınıf öğretmenleriyle ilgili 7 değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler, cinsiyet, eğitim verdiği okul/kademe/sınıf, medeni durum, yaş, eğitim verdiği yetersizlik türü, mesleki deneyim ve öğrenim durumudur.

Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği

Kieffer ve Henson’un geliştirdiği, Türk dili için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa-Aydın vd. (2013) tarafından yapılan, öğretmenlerin öz-yeterlik kaynaklarını tanımlamak için kullanılan “Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği” 27 maddedir. Ölçekte “doğrudan yaşantılar (8 madde), dolaylı yaşantılar (7 madde), sözel ikna (5 madde), fizyolojik-duygusal durumlar (7 madde)” olmak üzere 4 alt boyut mevcuttur. Çapa-Aydın vd. (2013) doğrudan yaşantılar boyutunu “verdiğim dersler daha etkili öğretme stratejileri ve becerileri geliştirmemi sağladı” maddesi gibi; dolaylı yaşantılar boyutunu “diğer öğretmenlerin hatalarını gözlemlemek bana nasıl daha etkili bir öğretmen olunabileceğini öğretti” maddesi gibi; sözel ikna boyutunu “öğretmenliğe yönelik yeteneğim olduğumu duymak beni daha iyi öğretmeye teşvik eder” maddesi gibi; fizyolojik-duygusal durumlar boyutunu ise “etkili bir öğretim ortamı sağlayamama düşüncesi beni endişelendirir” maddesi gibi ifadelerin öğretmenlerin öz-yeterlik kaynaklarının değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirlik kat sayıları; “doğrudan yaşantılar boyutu için 0.75, sözel ikna boyutu için 0.76, dolaylı yaşantılar boyutu için 0.78 ve fizyolojik-duygusal durumlar boyutu için 0.75’tir.”

Veri toplama aracının uygulanması ve etik ilkeler

Araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından Malatya ilinde bulunan özel eğitim okullarının ve bünyesinde özel eğitim sınıfı bulunan okulların listesi çıkarılmış ve okul ziyaretleri yapılmıştır. Ziyaret edilen her okulda özel eğitim sınıf öğretmenlerine, araştırmanın konusu hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırma katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden, araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair -araştırmacı tarafından hazırlanan- gönüllü katılımcı onam formu alınmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılara bu toplanan verilerin sadece araştırma için kullanılacağı bilgisi verilerek, istenildiği zaman araştırmadan ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan özel eğitim sınıf öğretmenlerine ölçek dağıtılmış, ölçeği doldurup geri araştırmacıya veren öğretmenlere teşekkür edilmiştir.



Verilerin analizi

Bu araştırmada, katılımcılardan alınan veriler analiz edilirken ölçeğin ilk kısmında yer alan kişisel bilgi formundaki bağımsız değişkenlere yönelik betimsel istatistik hesaplamalar yapılmıştır.

Sayfa | 1308

İstatistiksel işlemlere başlamadan önce öz-yeterlik kaynakları ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda, ölçekte yer alan maddelere verilen cevapların normal ya da normal dağılıma yakın bir dağılım sergileyip sergilemediğini belirlemek için yapılan işlemlerden biri de basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesidir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Yapılan normallik analizinde Öğretmen Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeğinin doğrudan yaşantılar boyunun çarpıklık (skewness) değeri .564, basıklık (kurtosis) değeri .067, dolaylı yaşantılar boyutunun çarpıklık (skewness) değeri .394, basıklık (kurtosis) değeri .460, sözel ikna boyutunun çarpıklık (skewness) değeri .803, basıklık (kurtosis) değeri .167, fizyolojik-duygusal durum boyutunun çarpıklık (skewness) değeri .380, basıklık (kurtosis) değeri .341'dir. "Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis)" değerlerinin ± 1.5 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarını belirlemek için yapılan araştırmada ölçek boyutlarının güvenilirlik katsayıları "doğrudan yaşantılar" boyutu için 0.86, "sözel ikna boyutu" için 0.83, "dolaylı yaşantılar" boyutu için 0.81 ve "fizyolojik-duygusal durumlar" boyutu için 0.70 bulunmuştur. Ölçeğin boyutlarında verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten ve boyutların güvenilirlik katsayıları değerlendirildikten sonra, özel eğitim sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların "cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu" değişkenlerinde anlamlı farklılık meydana gelip gelmediğini belirlemek için t testi analizi, "yaş, mesleki kıdem, eğitim verilen yetersizlik türü ve görev yaptığı okul/kademe/sınıf değişkenler" arasındaki farklılıkları belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve gruplar arasındaki farkları tespit etmek için TUKEY testi uygulanmıştır. Araştırmada özel eğitim sınıf öğretmenlerinin her bir boyutun aritmetik ortalama hesaplanırken ölçüt olarak 7'li likert ölçüm aralıkları kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu kısımda özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeyleri ve öz-yeterlik kaynaklarının cinsiyet, eğitim verdiği okul/kademe/sınıf, medeni durum, yaş, eğitim verdiği yetersizlik türü, mesleki deneyim ve öğrenim durumu değişkenlerine yönelik anlamlı farklılığın meydana gelip gelmediği incelenmiştir. Bulguların veriliş sırası alt amaçların sırasına göre düzenlenmiştir.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeylerine yönelik bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı olan "Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ne düzeydedir?" sorusuna yönelik elde edilen aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.



Tablo 2.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Boyut	n	Min	Max	\bar{x}	ss
Doğrudan Yaşantılar		3	7	5.62	.80
Dolaylı Yaşantılar	131	2	7	4.78	1.06
Sözel İkna		2	7	5.01	1.15
Fizyolojik-Duygusal Durum		2	6	3.62	.99

Tablo 2’de özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin alt boyutlarının aritmetik ortalamaları verilmiştir. Elde edilen verilere göre doğrudan yaşantılar boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=5.62$ ile en yüksek puan ortalamasına sahiptir. Sözel ikna boyutu $\bar{x}=5.01$, dolaylı yaşantılar boyutu $\bar{x}=4.78$ ve son olarak da $\bar{x}=3.62$ fizyolojik-duygusal durum yer almaktadır. Doğrudan yaşantılar boyutunun aritmetik ortalamasının yüksek olması, özel eğitim sınıf öğretmenlerinin iş hayatlarında yaparak yaşayarak tecrübe ettikleri deneyimler sonucunda öz-yeterliklerinin etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. En az ise fizyolojik-duygusal durumdan etkilenmektedir. Bu sonuç ise özel eğitim sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları fizyolojik-duygusal durumların yani yaşadıkları psikolojik durumların işlerini yapmayı engellemediği, öz-yeterlik algılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının değişkenlere göre analizi

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki deneyim, öğrenim durumu, eğitim verdikleri yetersizlik türü ve eğitim verdikleri okul/kademe/sınıf değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler, amaç sırasına göre sunulmuştur.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre analizi

Cinsiyet değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarında anlamlı farklılık meydana gelip gelmediğini değerlendirebilmek için uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin algılarının cinsiyet değişkenine göre t testi analiz sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	P
Doğrudan Yaşantılar	Kadın	77	5.63	.83	.082	.93
	Erkek	34	5.64	.76		
Dolaylı Yaşantılar	Kadın	77	4.79	1.01	.101	.91
	Erkek	34	4.77	1.15		
Sözel İkna	Kadın	77	5.04	1.18	.214	.83
	Erkek	34	4.99	1.13		
Fizyolojik-Duygusal Durum	Kadın	77	3.57	.97	.805	.41
	Erkek	34	3.71	1.02		

p>.05



Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet değişkeni çerçevesinde özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin “doğrudan yaşantılar, sözel ikna, dolaylı yaşantılar ve fizyolojik-duygusal durum” boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği anlaşılmaktadır.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre analizi

Medeni durum değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın meydana gelip gelmediğini değerlendirebilmek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin algılarının medeni durum değişkenine göre t testi analiz sonuçları

Boyut	Medeni Durum	n	\bar{x}	ss	t	p
Doğrudan Yaşantılar	Evli	97	5.68	.75	1.131	.21
	Bekâr	34	5.48	.92		
Dolaylı Yaşantılar	Evli	97	4.81	1.05	.380	.69
	Bekâr	34	4.72	1.10		
Sözel İkna	Evli	97	5.13	1.14	1.800	.07
	Bekâr	34	4.71	1.15		
Fizyolojik-Duygusal Durum	Evli	97	3.57	.95	1.059	.26
	Bekâr	34	3.79	1.09		

p>.05

Tablo 4 incelendiğinde medeni durum değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin “doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik-duygusal durum” boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde medeni durum değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği anlaşılmaktadır.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre analizi

Yaş değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın meydana gelip gelmediğini değerlendirebilmek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5’ te sunulmuştur.



Tablo 5.
Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin algılarının yaş değişkenine göre anova testi analiz sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Doğrudan Yaşantılar	30 yaş altı	44	5.42	.83	G. Arası	3.690	2	1.845	2.929	.057
	31-40 arası	63	5.67	.76	G. İçi	80.635	128	.630		
	41 yaş üzeri	24	5.90	.79	Toplam	84.325	130			
Dolaylı Yaşantılar	30 yaş altı	44	4.69	.91	G. Arası	.575	2	.287	.250	.780
	31-40 arası	63	4.84	1.11	G. İçi	147.399	128	1.152		
	41 yaş üzeri	24	4.79	1.23	Toplam	147.974	130			
Sözel İkna	30 yaş altı	44	4.94	1.19	G. Arası	.548	2	.274	.202	.818
	31-40 arası	63	5.03	1.12	G. İçi	173.888	128	1.358		
	41 yaş üzeri	24	5.13	1.21	Toplam	174.436	130			
Fizyolojik-Duygusal Durum	30 yaş altı	44	3.56	.97	G. Arası	.960	2	.480	.485	.617
	31-40 arası	63	3.71	.96	G. İçi	126.768	128	.990		
	41 yaş üzeri	24	3.51	1.10	Toplam	127.728	130			

p>.05

Tablo 5 incelendiğinde yaş değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin “doğrudan yaşantılar, fizyolojik-duygusal durum, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna” boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde yaş değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği anlaşılmaktadır.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre analizi

Mesleki kıdem değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın meydana gelip gelmediğini değerlendirebilmek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.
Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anova testi analiz sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Doğrudan Yaşantılar	1-1-5 yıl	25	5.39	.83	G. Arası	7.071	4	1.768	2.883	.02*
	2-6-10 yıl	37	5.46	.79	G. İçi	77.254	126	.613		
	3-11-15 y.	37	5.67	.75	Toplam	84.325	130			
	4-15-20 y.	17	5.81	.78						
	5-21 yıl +	15	6.14	.73						
Dolaylı Yaşantılar	1-1-5 yıl	25	4.76	.90	G. Arası	5.828	4	1.457	1.291	.27
	2-6-10 yıl	37	4.56	1.05	G. İçi	142.147	126	1.128		
	3-11-15 y.	37	4.91	1.14	Toplam	147.974	130			
	4-15-20 y.	17	5.19	.64						
	5-21 yıl +	15	4.60	1.42						
Sözel İkna	1-1-5 yıl	25	5.02	1.04	G. Arası	5.194	4	1.299	.967	.42

Bayat, S. (2025). Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1297-1322.

DOI. 10.51460/baedb.1590283



	2-6-10 yıl	37	4.86	1.25	G. İçi	169.242	126	1.343		
	3-11-15 y.	37	4.92	1.15	Toplam	174.436	130			
	4-15-20 y.	17	5.49	.88						
	5-21 yıl +	15	5.09	1.35						
Fizyolojik - Duygusal Durum	1-1-5 yıl	25	3.57	1.07	G. Arası	1.069	4	.267		
	2-6-10 yıl	37	3.72	.99	G. İçi	126.659	126	1.005		
	3-11-15 y.	37	3.60	.90	Toplam	127.728	130		.266	.26
	4-15-20 y.	17	3.72	.94						
	5-21 yıl +	15	3.45	1.19						

p<.05*

Tablo 6 incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin “dolaylı yaşantılar, fizyolojik-duygusal durum ve sözel ikna” boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Doğrudan yaşantılar boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi alt grupların arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Tukey testi sonucunda ise, anlamlı farklılığın mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin arasında olduğu görülmüştür. Bu veriler dikkate alındığında mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin doğrudan yaşantılar boyutundan daha çok etkilendikleri, yıllar içerisinde yaptıkları ve yapmaya devam ettikleri çalışmalardan daha fazla güç buldukları söylenebilir.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre analizi

Öğrenim durumu değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın meydana gelip gelmediğini değerlendirebilmek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin algılarının öğrenim durumu değişkenine göre t testi analiz sonuçları

Boyut	Öğrenim durumu	n	\bar{x}	ss	t	p
Doğrudan Yaşantılar	Lisans	121	5.64	.80	.271	.78
	Yüksek Lisans	10	5.56	.81		
Dolaylı Yaşantılar	Lisans	121	4.77	1.07	.540	.62
	Yüksek Lisans	10	4.94	.95		
Sözel İkna	Lisans	121	5.02	1.17	.066	.95
	Yüksek Lisans	10	5.04	1.06		
Fizyolojik-Duygusal Durum	Lisans	121	3.59	.96	1.002	.21
	Yüksek Lisans	10	4.00	1.25		

p>.05

Tablo 7 incelendiğinde öğrenim durumu değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin “doğrudan yaşantılar, fizyolojik-duygusal durum, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna” boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde öğrenim durumu değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği anlaşılmaktadır.

Bayat, S. (2025). Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1297-1322.

DOI. 10.51460/baebd.1590283

**Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının eğitim verilen yetersizlik türü değişkenine göre analizi**

Eğitim verilen yetersizlik türü değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın meydana gelip gelmediğini değerlendirebilmek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Sayfa | 1313

Tablo 8.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin algılarının eğitim verilen yetersizlik türü değişkenine göre ANOVA testi analiz sonuçları

Boyutlar	Eğitim Verilen Yetersizlik Türü	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Doğrudan Yaşantılar	Hafif Düzey	35	5.60	.72	G. Arası	.714	3	.238	.362	.78
	Orta-Ağır D.	47	5.72	.90	G. İçi	83.611	127	.658		
	Otizm	40	5.55	.65	Toplam	84.325	130			
	İşitme Engelli	9	5.61	1.20						
Dolaylı Yaşantılar	Hafif Düzey	35	4.84	1.06	G. Arası	1.876	3	.625	.544	.65
	Orta-Ağır D.	47	4.89	.90	G. İçi	146.098	127	1.150		
	Otizm	40	4.68	1.09	Toplam	147.974	130			
	İşitme Engelli	9	4.49	1.68						
Sözel İkna	Hafif Düzey	35	5.13	1.20	G. Arası	6.926	3	2.309	1.75	.16
	Orta-Ağır D.	47	5.23	1.05	G. İçi	167.510	127	1.319		
	Otizm	40	4.69	1.21	Toplam	174.436	130			
	İşitme Engelli	9	4.93	1.10						
Fizyolojik - Duygusal Durum	Hafif Düzey	35	3.45	.93	G. Arası	2.296	3	.765	.775	.51
	Orta-Ağır D.	47	3.70	1.02	G. İçi	125.432	127	.988		
	Otizm	40	3.74	1.02	Toplam	127.728	130			
	İşitme Engelli	9	3.40	.88						

p>.05

Tablo 8 incelendiğinde eğitim verilen yetersizlik türü değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin “doğrudan yaşantılar, fizyolojik-duygusal durum, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna” boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. Bu sonuç değerlendirildiğinde eğitim verilen yetersizlik türü değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği anlaşılmaktadır.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının görev yapılan okul/kademe/sınıf değişkenine göre analizi

Görev yaptığı okul/kademe/sınıf değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın meydana gelip gelmediğini değerlendirebilmek için yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.



Tablo 9.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin algılarının görev yapılan okul/kademe/sınıf değişkenine göre anova testi analiz sonuçları

Boyutlar	Görev Yapılan Okul/Kademe/Sınıf	N	\bar{x}	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Doğrudan Yaşantılar	1.ÖES(İlkokul)	19	5.93	.79	G.Arası	3.615	6	.602	.926	.47
	2.ÖES(Ortaokul)	14	5.71	.54	Grup içi	80.711	124	.651		
	3.Özel Eğitim Ort.	26	5.49	.77	Toplam	84.325	130			
	4.Mesleki Eğitim Mrk.	18	5.51	.84						
	5.ÖEUOI. Kademe	20	5.49	.90						
	6.ÖEUOII. Kademe	15	5.54	.94						
	7.ÖEUOIII. Kademe	19	5.80	.76						
Dolaylı Yaşantılar	1.ÖES(İlkokul)	19	5.06	1.15	G.Arası	10.909	6	1.818	1.645	.14
	2.ÖES(Ortaokul)	14	4.80	1.13	Grup içi	137.065	124	1.105		
	3.Özel Eğitim Ort.	26	4.87	.97	Toplam	147.974	130			
	4.Mesleki Eğitim Mrk.	18	4.56	1.13						
	5.ÖEUOI. Kademe	20	4.22	1.18						
	6.ÖEUOII. Kademe	15	5.10	.75						
	7.ÖEUOIII. Kademe	19	4.94	.93						
Sözel İkna	1.ÖES(İlkokul)	19	5.07	1.02	G.Arası	14.279	6	2.380	1.843	.09
	2.ÖES(Ortaokul)	14	5.10	1.32	Grup içi	160.157	124	1.292		
	3.Özel Eğitim Ort.	26	4.98	1.02	Toplam	174.436	130			
	4.Mesleki Eğitim Mrk.	18	5.11	1.12						
	5.ÖEUOI. Kademe	20	4.37	1.62						
	6.ÖEUOII. Kademe	15	5.00	1.06						
	7.ÖEUOIII. Kademe	19	5.56	.53						
Fizyolojik - Duygusal Durum	1.ÖES(İlkokul)	19	3.80	.96	G.Arası	13.625	6	2.271	2.468	.02*
	2.ÖES(Ortaokul)	14	3.32	1.08	Grup içi	114.103	124	.920		
	3.Özel Eğitim Ort.	26	3.32	.67	Toplam	127.728	130			
	4.Mesleki Eğitim Mrk.	18	3.38	.87						
	5.ÖEUOI. Kademe	20	3.57	1.16						
	6.ÖEUOII. Kademe	15	4.32	.86						
	7.ÖEUOIII. Kademe	19	3.83	1.09						

p<.05*

Tablo 9 incelendiğinde görev yapılan okul/kademe/sınıf değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin “dolaylı yaşantılar, doğrudan yaşantılar ve sözel ikna” boyutlarında anlamlı farklılık meydana gelmemiştir. “Fizyolojik-duygusal durum” boyutunda ise görev yapılan kademe/okul/sınıf türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık meydana gelmiştir. Bu anlamlı farklılık özel eğitim uygulama okulu II. kademe ile özel eğitim sınıfı (ortaokulu), özel eğitim ortaokulu, mesleki eğitim merkezi ve özel eğitim uygulama okulu I. kademe arasındadır. Bu durum özel eğitim uygulama okulu II. kademe görev yapan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin fizyolojik-duygusal durum boyutunda kendilerini yaptıkları çalışmalardan dolayı diğer okul ve sınıflarda görev yapan özel eğitim sınıf öğretmenlerinden daha fazla etkilendikleri söylenebilir.



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının düzeylerini ve öz-yeterlik kaynaklarının cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, eğitim verdiği yetersizlik türü ve görev yaptığı okul/kademe/sınıf değişkenlerine göre anlamlı farklılığın meydana gelip gelmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç dâhilinde yapılan analizlerin sonuçlarına göre:

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarından en yüksek puanı “doğrudan yaşantılar” boyutunda bulunmaktadır. Daha sonra sırasıyla “sözel ikna, dolaylı yaşantılar ve en son fizyolojik-duygusal durum” gelmektedir. Bu durum özel eğitim sınıf öğretmenlerinin kendilerinin yaşayarak tecrübe ettikleri, başarılı oldukları girişimlerde kendilerine güvenlerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Sözel ikna boyutunun ikinci sırada yer almasında ise özel eğitim sınıf öğretmenlerinin okul müdüründen, meslektaşlarından ve öğrenci velilerinden olumlu sözel ifadeler alması, özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin artmasında ciddi etkiye sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Ortalamalar dikkate alındığında, dolaylı yaşantılar boyutu üçüncü sırada yer almaktadır. Bu sonuç özel eğitim sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarının çalışmalarından daha az güdülendikleri, doğrudan yaşantılar ve sözel ikna boyutuna göre daha az etkilendikleri söylenebilir. Ortalamalarda son sırada yer alan fizyolojik-duygusal durum boyutunda ise özel eğitim sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmalarda yaşadıkları heyecan, korku, mutluluk gibi hislerin onlarda fizyolojik-duygusal durumun azalmasına veya artmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında araştırma ile birbirine yakın ve farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Demirci'nin (2021), Pehlivan'nın (2022) ve Süzer'in (2019) yaptıkları araştırmalarla aynı bulunmuştur. Demirci'nin (2021) bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada, Pehlivan'ın (2022) ve Süzer'in (2019) fen bilgisi öğretmenleri ile ilgili yaptıkları araştırmada, katılımcılar öz-yeterlik kaynaklarından, bu araştırmada olduğu gibi en çok doğrudan yaşantılar boyutundan etkilenmekte ve sırasıyla sözel ikna, dolaylı yaşantılar ve fizyolojik-duygusal durum öz-yeterlik kaynaklarından etkilenmişlerdir. Eş'in (2023) yaptığı araştırmada öz-yeterlik kaynaklarından doğrudan yaşantılar boyutunun katılımcıların öz-yeterlik kaynaklarından etkilendiği ilk boyut olması nedeniyle, bu araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar bulunduğu yönünde değerlendirilmiştir. Arslan (2019), Akdemir vd. (2019), Temli Durmuş (2019), Gün vd.'nin (2020) Kıran'ın (2021) yaptıkları araştırmalarda katılımcıların öz-yeterlik kaynaklarının boyutlarından etkilenme sırası bu araştırma ile farklılık gösterdiği için araştırma ile farklı sonuçlar bulmuşlardır. Kıran'ın (2021) yaptığı araştırmada katılımcıların öz-yeterlik kaynaklarından etkilenme sırası en çok sözel ikna boyutu ile başlamaktadır ve sırasıyla dolaylı yaşantılar, doğrudan yaşantılar ve en son olarak fizyolojik-duygusal durumdur. Uluslararası alan yazında yürütülmüş araştırmalarda ise Chin vd., (2013) yaptıkları araştırmada katılımcıların öz-yeterlik kaynaklarının boyutlarından en çok sözel ikna boyutundan etkilendikleri ve sırasıyla dolaylı yaşantılar, fizyolojik-duygusal durum ve son olarak doğrudan yaşantılar boyutundan etkilendikleri görülmüştür. Mohamadi ve Asadzadeh (2012) yaptıkları araştırmada katılımcıların öz-yeterlik kaynaklarından en çok doğrudan deneyimler boyutundan etkilendikleri ve sırasıyla dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik-duygusal durum boyutundan etkilenmişlerdir. Türkiye'de öğretmenlerin öz-yeterlik inançları üzerine oldukça fazla sayıda araştırma yapılmıştır, ancak öz-yeterlik kaynakları konusundaki çalışmaların alan yazında daha sınırlı olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte, özellikle son üç yılda öğretmenlerin öz-yeterlik kaynaklarını ele alan araştırmalarda bir artış olduğu dikkat çekmektedir (Demirci, 2021). Bu nedenle spesifik olarak öz-yeterlik kaynakları çalışılan



araştırmalara bakıldığında Türkiye’de öz-yeterlik kaynakları üzerine yapılan araştırmalar genel olarak doğrudan yaşantıların, sözel iknanın, fizyolojik-duygusal durumun ve dolaylı yaşantıların öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını sırasıyla en güçlü şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır. Doğrudan yaşantılar alt boyutunun öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının en temel kaynağı olduğu yönündeki bulgu, literatürde genel kabul görmüştür. Sözel iknanın doğrudan deneyimlerin ardından en etkili kaynak olarak öne çıkması, yerel kültürde öğretmenlere değer verildiği, saygı duyulduğu, örnek aldığı ve rol model olarak görüldüğü, kişilerden aldıkları cesaretlendirici sözlerin, bu kişilerin davranışlarından daha etkili olduğunu göstermesiyle açıklanabilir (Demirci, 2021). Gün vd. (2020) ise öğretmen adayları örnekleminde yaptıkları araştırmada doğrudan yaşantılar boyutunun puan ortalamasının yüksek olmasının nedenini öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik başarılı deneyimler geçirmesiyle, kendilerini derslerde daha aktif olma da, etkili ve verimli öğrenme ortamı hazırlamada yeterli görmelerine bağlamaktadır. Arslan (2019) ise bu durumu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dair olumlu deneyimler yaşamalarının, sosyal çevrelerindeki kişilerin onların iyi bir öğretmen olabileceklerine yönelik inançlarını ifade eden sözel desteklerin ve bu adayların çevrelerindeki kişileri gözlemlerinin, öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarını önemli ölçüde güçlendirdiği değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre de, özel eğitim sınıf öğretmenlerinin farklı yetersizliği bulunan öğrencilerle yaptıkları birebir ve grup etkinliklerinin - doğrudan deneyimlerin- onların öz-yeterliklerine büyük oranda katkı sağladığı düşünülmektedir. Doğrudan yaşantılar boyutundan sonra dolaylı yaşantılar ve sözel ikna boyutlarının özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerine en fazla etki eden boyut olmasının, özel eğitim sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarının tecrübelerinden dolayı biçimde faydalandığı ve meslektaşlarının onları sözel olarak taltif etmesinin onların öz-yeterliklerine ciddi derecede katkı sağladığı yönünde değerlendirilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları incelendiğinde, öz-yeterlik kaynaklarının “doğrudan yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik-duygusal durum ve dolaylı yaşantılar” boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Demirci (2021), Süzer (2019), Kaçar ve Beycioğlu (2017), Eş (2023), Koç’un (2015), Gün vd. (2020), Akcaalan (2018), yaptıkları araştırmalarda katılımcıların cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik kaynaklarında anlamlı farklılık bulmamışlardır. Akdemir vd. (2019), Temli Durmuş’un (2019) yaptıkları araştırmalarda ise cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik kaynaklarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Akdemir vd., (2019) araştırmasında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öz yeterlik inancı kaynaklarından dolayı yaşantılar boyutunda her hangi anlamlı bir farklılık bulmazken, doğrudan yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik-duygusal durum boyutlarında anlamlı farklılık bulmuştur. Temli Durmuş (2019) ise katılımcıların cinsiyet değişkenine göre öz-yeterlik kaynaklarından dolayı yaşantılar, sözel ikna ve doğrudan yaşantılar boyutlarında anlamlı farklılık bulurken, fizyolojik-duygusal durum boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın çıkmaması, bireylerin (öğretmenlerin) kendilerini geliştirmelerinin dışında (sadece aldıkları eğitimlerle bir değerlendirme yapılması durumunda) öğretmenler aynı eğitimi alıp aynı öğretim programlarını takip ederek mesleklerinde göreve başlarlar. Aynı eğitimi alan bireyler, kendi kişisel gelişimleri hariç tutulursa anlamlı farklılığın olmaması doğal karşılanmalıdır. Bu sonuç cinsiyet değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği yönünde değerlendirilebilir.



Medeni durum değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları incelendiğinde öz-yeterlik kaynaklarının “doğrudan yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik-duygusal durum ve dolaylı yaşantılar” boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç çerçevesinde medeni durum değişkeni özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği şeklinde yorumlanabilir. Bunun nedeni özel eğitim alanında yapılan çalışmaların öğretmenlerin evli veya bekâr olması ile alakalı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sayfa | 1317

Yaş değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları incelendiğinde öz-yeterlik kaynaklarının “doğrudan yaşantılar, sözel ikna, dolaylı yaşantılar ve fizyolojik-duygusal durum” boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alan yazında araştırma ile benzer ve farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Demirci (2021) yaptığı araştırmasında bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yaş değişkenine göre incelediği araştırmasında öğretmenlerin “dolaylı yaşantılar, doğrudan yaşantılar ve sözel ikna” boyutlarında anlamlı farklılık bulmazken, “fizyolojik-duygusal durum” boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Bu anlamlı farklılık yaşı 22-32 aralığında olan öğretmenlerle, yaşı 38 ve daha üstü olan öğretmenlerin arasındadır. Bu farklılığı Demirci (2021) yaşı küçük olan öğretmenlerin fizyolojik-duygusal durumlardan daha fazla etkilendiğini belirtmiştir. Yaş değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmemesi durumu, hangi yaş aralığı olursa olsun özel eğitim sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde yaşadıkları herhangi bir durumun, onların öz-yeterlik kaynaklarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları incelendiğinde öz-yeterlik kaynaklarının “dolaylı yaşantılar, fizyolojik-duygusal durum ve sözel ikna boyutlarında” herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının “doğrudan yaşantılar” boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın hangi alt grupların arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Anova analizi sonucunda anlamlı farklılık, mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan özel eğitim sınıf öğretmenleri ile mesleki kıdemi 1-5 yıl ve mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması (21 yıl ve üzeri $\bar{x}=6.14$) daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasından (1-5 yıl $\bar{x}=5.39$, 6-10 yıl $\bar{x}=5.46$) yüksektir. Bu sonuca göre mesleki kıdemi daha yüksek olan özel eğitim sınıf öğretmenleri, mesleki kıdemi daha az olan özel eğitim sınıf öğretmenlerine göre “doğrudan yaşantılar” boyutundan daha fazla etkilenmektedir. Alan yazında bu araştırmadan daha farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Demirci (2021) yaptığı araştırmada yaş değişkenine göre bilişim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının kaynaklarında “fizyolojik-duygusal durum” boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu bulabilmek için yaptığı analiz sonucunda, anlamlı farklılığın mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenler ile mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenler arasında olduğunu tespit etmiştir. Demirci (2021) bu sonucu deneyim yönünden eksik olan öğretmenlerin fizyolojik-duygusal durumlarının en deneyimli öğretmenlere göre öz-yeterlik inançları üzerinde daha güçlü bir etkiye sahip olduğu yönünde değerlendirmiştir. Süzer (2019) ise mesleki kıdem değişkenine göre fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kaçar ve Beycioğlu (2017) yaptığı araştırmada ise öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin “dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve doğrudan yaşantılar” boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık bulunmazken, “fizyolojik-duygusal durum” alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma dahilinde



değerlendirmede ise mesleki kıdemi en yüksek olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlere göre yaptıkları işlerin onlara tecrübe kattığı, mesleğine yeni başlamış, genç öğretmenlerin ise daha yaptıkları işlerin önemini net anlamlandıramadıkları, yaptıkları çalışmaların öz-yeterlik kaynaklarına etkisinin daha düşük olduğu, şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenim durumu değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları incelendiğinde öz-yeterlik kaynaklarının “doğrudan yaşantılar, sözel ikna, fizyolojik-duygusal durum ve dolaylı yaşantılar” boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç çerçevesinde öğrenim durumu değişkeni özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında araştırma sonuçları ile benzer ve farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar mevcuttur. Mert vd. (2023) araştırmalarında bu araştırma ile benzer sonuçlar bulurken; Kaçar ve Beycioğlu (2017) ise araştırmalarında öğretmenlerin mezun oldukları fakülteyi değişken olarak ele alıp bir değerlendirme yapmışlardır. Sonuca göre, öğretmenlerin öz-yeterlik kaynaklarının doğrudan yaşantılar ve sözel ikna boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış, dolaylı yaşantılar ve fizyolojik-duygusal durum boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Fizyolojik-duygusal durum ve dolaylı yaşantılar boyutlarında bu anlamlı farklılık eğitim fakültesinin haricinde olan fakültelerden mezun olan öğretmenler ile eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler arasındadır. Yapılan analiz sonucunda eğitim fakültesinin haricinde olan fakülteleri bitiren öğretmenlerin ortalamasının eğitim fakültesini bitiren öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kaçar ve Beycioğlu'nun (2017) bu durumun nedenini eğitim fakültesi mezunu olmayıp öğretmen adaylarının eğitim fakültesi fark derslerini alan öğretmenlerin, toplumun kendilerine olan bakış açılarını değiştirmek için kendilerini daha yeterli olduklarına inanmalarından kaynaklandığını düşünmektedir. Bu sonuç mevcut çalışma için değerlendirildiğinde, öğretmenlerin akademik olarak kendilerini geliştirmenin öz-yeterlik kaynaklarına herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim verilen yetersizlik türü değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları incelendiğinde öz-yeterlik kaynaklarının “doğrudan yaşantılar, sözel ikna, dolaylı yaşantılar ve fizyolojik-duygusal durum” boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre eğitim verilen yetersizlik türü değişkeninin özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına etki etmediği şeklinde yorumlanabilir. Fakat eğitim verilen yetersizlik türü değişkeninde anlamlı farklılığın çıkmaması beklenen bir sonuç değildir. Her yetersizliğin bilişsel, duyuşsal, psikomotor özellikleri ve yetersizlik durumları farklıdır. Girgin ve Baysal (2005), özel gereksinimli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal psikomotor özellikleri ve gereksinimlerinin karşılanması sırasında karşılaşılan zorluklar ile öğretim sürecinin zorluğu ve doğrudan temasın yoğunluğu nedeniyle öğretmenlerin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını belirtmiştir. Tükenmişliği yüksek olan öğretmenlerin öz-yeterlik kaynaklarında da azalma ve değişimin olması muhtemel sonuçlar olarak beklenmektedir.

Görev yapılan okul/kademe/sınıf değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları değerlendirildiğinde öz-yeterlik kaynaklarının “dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve doğrudan yaşantılar” boyutlarında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Görev yapılan okul/kademe/sınıf değişkenine göre özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının “fizyolojik-duygusal durum” boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın hangi



gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Anova analizi sonucunda, anlamlı farklılık özel eğitim uygulama okulu II. kademedeki görev yapan öğretmenler ile özel eğitim sınıfı(ortaokul), özel eğitim ortaokulu, mesleki eğitim merkezi ve özel eğitim uygulama okul I. kademedeki görev yapan öğretmenler arasındadır. Ortalamalar incelendiğinde bu gruplar arasında fizyolojik-duygusal durum boyutundan en fazla etkilenen özel eğitim uygulama okulu II. kademedeki görev yapan öğretmenlerdir. Bu durumun nedeni özel eğitim uygulama okulu II. kademedeki görev yapan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin, mesleklerinde yaşadıkları durumlardan çok fazla etkilendikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynakları, hizmet öncesi ve hizmet içi süresince aldıkları eğitimin bir sonucu oluşan unsurlardan biridir. Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramında yer alan öz-yeterlik kavramı doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik-duygusal durum olmak üzere dört kaynaktan beslenir. Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin doğrudan yaşantılar boyutu sınıf içi etkinlikler ve öğrenme-öğretme süreçlerinde kazanılan tecrübeler aracılığıyla gelişirken, dolaylı yaşantılar diğer öğretmenleri gözlemlemeleri ve kendilerine model aldıkları başarılı öğretmenler yoluyla gerçekleşir. Sözel ikna boyutu ise okul idarecilerinden, velilerden ve diğer öğretmenlerden alınan geri bildirimlerle öğretmenin kendine olan güvenini artırabilir. En son olarak özel eğitim sınıf öğretmenlerinin fizyolojik ve duygusal durumları boyutunda ise algıladıkları stres ve tükenmişlik düzeyleri, öz-yeterlik inancını doğrudan etkileyebilir. Bu çerçevede, özel eğitim sınıf öğretmenlerinin, farklı farklı değişkenlerden etkilenip etkilenmemesi durumu olsa da mesleki gelişim programlarına katılımı, okul idaresi ile iş birliği ve destekleyici okul ortamları ile öz-yeterlikleri güçlendirilmelidir.

Öneriler

- Öz-yeterlik kaynakları ölçeğinde anlamlı farklılığın değerlendirmesi, sadece değişkenlerin boyutları etkileyip etkilemediği yönündedir. Bu etkileme değişkenlerin boyutları olumlu mu olumsuz mu olduğu yönünde bilgi vermez. Bu nedenle öz-yeterlik kaynakları ölçeği kullanılan araştırmalarda değişkenlerin boyutları nasıl etkilendiğini değerlendirebilmek için konuya özgü ek ölçek kullanılması daha iyi olabilir.
- Bu araştırma devlet okullarında görev yapan özel eğitim sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Örnekleminin içerisine rehabilitasyon merkezlerinde, rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) ve hastanelerde görev yapan özel eğitim sınıf öğretmenlerinin de yer aldığı araştırmalar yapılırsa alan yazına daha fazla katkı sunulabilir.
- Özel eğitim sınıf öğretmenin ve farklı branşlardaki öğretmenlerin bir arada yer aldığı araştırmaların yapılması, öğretmen öz-yeterlik kaynaklarının kapsamlı olarak değerlendirilmesinde faydalı olabilir.
- Eğitim öğretim başarısının artırılabilmesi için öğretmenlerin öz-yeterlik kaynakları ile eğitim öğretim başarılarının beraber değerlendirildiği araştırmalar yapılabilir.
- Mesleki kıdem değişkenine göre doğrudan yaşantılar boyutunda çıkan 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bu boyuttan daha fazla etkilenmesinin nedenleri araştırılabilir.
- Görev yapılan okul/kademe/sınıf değişkenine göre fizyolojik-duygusal durum boyutunda çıkan anlamlı farklılığın nedenleri araştırılabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akcaalan, M. (2018). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarının belirlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Akdemir, E., Güneri, B. ve Akcaalan, M. (2019). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı kaynakları ve yaşama doyumlarının incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences, 14*(5), 2013-2030. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.32672>
- Aliyev, R. (2013). Sosyal bilişsel öğrenme. Ş. (Işık) Terzi (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s. 407-426). Pegem Akademi.
- Arslan, Ş. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inancı kaynakları ve öz yeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Aslan, D. ve Özgün, Ö. (2009). Sosyal öğrenme kuramı. N. Aral ve T. Duman (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s. 271-288). Kriter Yayınevi.
- Aslan, Ş. (2021). Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin benlik saygısı ve özyeterlik düzeylerinin incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 23*(3).
- Bandura, A. and Barab, P. G. (1973). Processes governing disinhibitory effects through symbolic modeling. *Journal of Abnormal Psychology, 82*, 1-19. <https://doi.org/10.1037/h0034968>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1978). Reflection on self-efficacy. *Advances in Behavior Research and Therapy, 237-269*. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90012-7)
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism human agency. *American Psychologist, 37*(2), 121-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychological Association, 44*(9), 1175-1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.44.9.1175>
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n18>
- Bandura, A., and Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research, 1*(4), 287-310.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Chin, S. H., Roslan, S., Kadir, S. A. and Mahyuddin, R. (2013). Relationship between sources and teachers' sense of efficacy among novice teachers in selangor, Malaysia. *Pertanika J. Social Sciences ve Humanities. 21*(2), 579 - 604
- Çakır, A. (2007). Eğitimin psikolojik temelleri (3. Baskı). (K. Keskinliç Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.159-189). Pegem Yayıncılık.
- Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Temli, Y. ve Tarkin, A. (2013). Özyeterlik Kaynakları Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Elementary Education Online.12*(3), 749-758.
- Değer, M. (2015). Sosyal öğrenme kuramı. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* içinde (s. 483-493). Anı Yayıncılık.
- Demirci, F. (2021). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik kaynakları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Dinç, G. ve İlgar, M.Z. (2021). Özel eğitim kurumlarında çalışan kadın özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. 17*(38), 5244-5270. DOI: 10.26466/opus.822363.
- Eripek, S. (2005). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Açıköğretim fakültesi okulöncesi öğretmenliği lisans programı özel eğitim* içinde (s.1-14). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Bayat, S. (2025). Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 1297-1322.
DOI. 10.51460/baebd.1590283



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Eş Ş. (2023). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik kaynakları ile başarı hedef yönelimleri arasındaki ilişkinin araştırılması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler (İzmir Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(18)*, 1-10.
- Gün, Ö., Acar-Şeşen, B., Akbulut, C., Çetin-Dindar, A. ve Molu, Z. (2020). Fen bilimleri ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öz-yeterlik kaynaklarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1)*, 47-69. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.859382>
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hazır Bıkmaz, F. (2004). Öz-yeterlik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s.289-310). Nobel Yayın.
- Işıkhan, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 28(1)*, 7-26.
- Kaçar, T. ve Beycioğlu, K. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online, 16(4)*, 1753-1767. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342988>
- Karahan, Ş., ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(29)*, 1-14.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kıran, D. (2021). A Quantitative Investigation of Final Year Preservice Science Teachers' Sources of Self-Efficacy Beliefs. *International Journal of Contemporary Educational Research, 8(4)*, 47-58. <https://doi.org/10.33200/ijcer.869003>
- Koç, C. (2015). Öğretmenlik uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik kaynaklarına etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(11)*, 1037-1060. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8632>
- Lent, R., Brown, S. D. and Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: A compatibility analysis. *International Journal of Reality Therapy, 22(1)*, 10-13.
- Mert, M., Barutçu, E. ve Mert, E. (2023). Öz yeterlik değerlerinin demografik faktörlerle karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi, 10(1)*, 208-228. <https://doi.org/10.47097/piar.1283594>
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, (2024). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2023-2024. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_organ_egitim_2023_2024.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736veMevzuatTur=7veMevzuatTertip=5>.
- Mohamadi, F. S. and Asadzadeh, H. (2012). Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. *Asia Pacific Education Review, 13(3)*, 427-433. doi: 10.1007/s12564-011-9203-8
- Ocak, G., Adaloğlu, C. ve Yurtseven, R. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1)*, 39-70.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*, 281-290.
- Olson, M.H. ve Hergenhann, B. R. (2016). Albert Bandura (9. Baskı). (M. Şahin (Çev. Ed.), E. M. Ertürk Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Pehlivan, M. (2022). A study on sources and consequence of science teachers' self-efficacy [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi 26(1)*, 2013, 185-209.

Bayat, S. (2025). Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1)*, 1297-1322.
DOI. 10.51460/baebd.1590283



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 1297-1322.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Savi Çakar, F. (2017). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. B. Gündüz ve B. Çapri (Ed.), Eğitim psikolojisi içinde (s. 281-303). Karahan Kitapevi.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58. <https://doi.org/10.1080/00461528409529281>
- Schunk, D. H. (2009). Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri (5. Baskı). (M. Şahin (Çev. Ed.), M. Y. Demir, K. Celasun, Z. H. Kaçkar, E. Üzümcü, B. E. Şahin Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Süzer, B. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile öz-yeterlik kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tokat ili örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Tarakçı, E., Tütüncüoğlu, F. ve Tarakçı, D. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 23(1), 26-35.
- Temli Durmuş, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri öz yeterlik kaynaklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*. 16(1), 355-369.
- URL-1, (2024). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf.
- Yavuz, M. (2020). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki öz- yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 01-25. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.546612>