

ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜNDE ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ BELİRLENMESİ

Alpaslan KARABULUT*

Alperen YANDI**

Ali KAYA***

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi ve bu inançların; cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, genel akademik başarılarına ve bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016– 2017 Eğitim-öğretim yılı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans programında öğrenim gören toplam 154 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının oldukça yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre “sınıf yönetimi” alt boyutu ve toplam ölçek puanları için kadınlar lehine anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları arasında genel akademik başarılarına göre anlamlı fark bulunmamıştır. Son olarak katılımcıların öz-yeterlik düzeylerinde, bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumu değişkenine göre de anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak katılımcı sayısı eşit olan gruplar üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre “Öğrenci Katılımı” alt boyutu öz-yeterlik inanç düzeyleri, bölüm hakkında önceden bilgi sahibi olan öğrencilerin, bölüm hakkında bilgi sahibi olmayanlara nazaran anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarını geliştirebilecek ortamların oluşturulması önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik, öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmen adayı, öğretmen eğitimi.

DETERMINATION OF SELF-EFFICACY BELIEFS OF TEACHER CANDIDATES STUDYING IN SPECIAL EDUCATION DEPARTMENT

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the self-efficacy beliefs of special education teacher candidates and to determine whether these beliefs differ according to their grade level, gender, grade point average and having information about the department in advance. The research was carried out in the survey model. “The Teacher Self-Efficacy Scale” was used as the data collection tool. The study group consisted of 154 teacher candidates studying in Bolu Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Special Education Teaching Undergraduate Program in the 2016 - 2017 academic year. According to the findings of the research, it can be said that self-efficacy beliefs of teacher candidates are quite sufficient. It was determined that the self-efficacy levels of teacher candidates differed significantly in favor of women for sub-dimension of “classroom management” and total scale score according to gender. No significant difference was found between the grade levels. There was also no significant difference between special education teacher candidates' self-efficacy beliefs according to variables of grade point averages and having information about the department in advance. But according to results of analysis carried out on the groups whose number of participants equalized, the self-efficacy belief levels for “Student Engagement” sub-dimension, students who had information about department in advance were significantly higher than the students who did not have any information about department at all. Based on these findings, it was suggested to create environments that could improve self-efficacy beliefs of teacher candidates.

Key Words: Self efficacy, self-efficacy beliefs, special education teacher candidates, teacher education.

*Dr. Öğretim Üyesi, BAİBÜ, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Bolu e-posta: karabulut_a@ibu.edu.tr

** Ar. Gör. Dr. BAİBÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitimbilimleri Bölümü e-posta: alperenyandi@gmail.com

***Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacıbektas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü Nevşehir e-posta: alikayya@gmail.com

GİRİŞ

Öğretmen yeterlikleri genel eğitimin her alanında önemli olduğu kadar özel eğitim alanında da önemli bir konudur. Özel eğitim disiplinler arası çalışma gerektiren bir bilim alanıdır. Bu alanda farklı disiplinlerden oluşacak ekip üyelerinin en önemlilerinden bir tanesi de özel eğitim öğretmenleridir. Bu paradigma içerisinde özel eğitim öğretmenlerinin diğer alanlarda yer alan öğretmenlerin sahip olması gereken sabır, anlayış, güler yüzlülük (Taşkaya, 2012) gibi becerilere sahip olmalarıyla birlikte bu becerileri daha zor şartlarda sergilemeleri gerekebilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri güçlüklerle birlikte öz-yeterlikleri de ön plana çıkmaktadır.

1.1. Öz-yeterlik Kavramı

Bandura (1993, 1994) öz-yeterliği bireylerin yaşamlarına yön veren olaylara etki eden belirli eylemleri organize etmelerini sağlayan yeteneklerine dair inançları olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik kavramı temellerini sosyal bilişsel öğrenme kuramından almaktadır (Bandura, 1986, 1997) ve istenilen başarı düzeyine erişebilmek için yeteneklerin değerlendirilmesi şeklinde kavramlaştırılmaktadır (Bandura, 1997). Gist (1987; s. 472) öz-yeterliği bireyin bir görevi yerine getirebilme becerisine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Bireyin kişisel yetkinliğine olan inancı hem davranışlarını hem de düşünce kalıplarını etkilemektedir (Pajares, 1996). Bandura'ya (1997) göre inançlar dört durumdan etkilenmektedir: (a) Bireylerin geleceğine dair yaptıkları seçimler ve gelecek eylemleri, (b) bireyin belirli bir faaliyet için ne kadar çaba harcayacağı, (c) bireyin engellerle karşılaştığı sürecin ne kadar uzun olacağı ve (d) bireyin engeller karşısında göstereceği dayanıklılık. Woolfolk (2004) için ise öz-yeterlik "belirli bir alandaki bireysel yetkinliğimiz veya etkinliğimiz hakkındaki inançlarımız" olarak kabul edilir. Genel olarak ise öz-yeterlik, insanların başarı düzeylerinin nasıl yönetilebileceği ve öz potansiyelleri açısından en üst düzeye nasıl çıkarılabileceğinin daha iyi anlaşılmasında bir etken olarak incelenmektedir (Gist, 1987).

1.2. Öğretmen Öz-yeterliği

Öğretmen öz-yeterliği genel öz-yeterliğe benzer bir konudur. Ancak öğretmenin özellikle zor öğrencilere rağmen sınıf ortamı ve öğrenci ile ilgili istenen sonuçları elde edebilme yeteneğine sahip olduğu inancıyla yakından ilgili bir durumdur (Fives, Hamman, & Olivarez, 2005). Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmen öz-yeterliğini üç boyutta ele almaktadır. Bunlardan ilki öğretmenin öğrencilerini öğrenme sürecine aktif olarak dahil etmesi, ikincisi öğretmenin öğrenme hedefleri dahilinde akışı destekleyecek sınıf yönetimi becerisi ve üçüncüsü ise uygun eğitim bilimi teknikleri ve stratejilerini öğrencinin öğrenmesini sağlayacak yeterliğe sahip olmasıdır. Ashton ve Webb (1986) ile Romi ve Leyser (2006) öğretmen öz-yeterliğini genel öğretmen yeterlikleri ve bireysel öğretim yeterlikleri olarak iki alana ayırmışlardır. Bu kuramcılara göre genel öğretmenlik yeterliği farklı değişkenler olan çevre ve öğrenci potansiyelinden bağımsız olarak öğrenci başarısını etkilemektedir. Öğretmenin bireysel öğretim yeterliği ise öğretim yeteneklerinin öğrencinin öğrenmesini sağlayacağına olan inançtır.

1.3. Özel Eğitim ve Öz-yeterlik İnancı

Öz-yeterlik, bilgi/beceri düzeyi ve etkili öğretim uygulamaları arasındaki bağlantı göz önüne alındığında özel gereksinimi olan çocukların yönetiminde veya eğitilmesinde bir öğretmen için dikkate alınması gereken önemli değişkenlerden biridir. (Schwarber, 2006). Düşük öz-yeterlik inancının, işleri zorlaştırarak stres ve depresyon duygularını geliştirdiği düşünülürken; yüksek öz-yeterlik inancının ise zor görevlere yaklaşımda yetkinlik duygularını teşvik etmeye yardımcı olduğu belirtilmektedir (Pajares, 1996). Buradan yola çıkarak özel gereksinimi olan çocukların farklılaşan eğitim gereksinimleri göz önünde bulundurulduğunda özellikle özel eğitim öğretmenliği alanında görev yapan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaları gerektiği söylenebilir. En stresli meslekler arasında yerini alan öğretmenlik mesleği, özel gereksinimi olan çocukların eğitimi söz konusu olduğunda bu

çocukların özel gereksinimlerinden dolayı daha da stresli hale gelebilmektedir (Karahan ve Balat, 2011).

Özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere kıyasla öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri için daha fazla zaman ve enerji harcamaları gerekmektedir (Jennett, Harris ve Mesibov 2003). Özellikle, öğrencilerle doğrudan temasın yoğunluğuna bağlı olarak, diğer öğretmenlere göre özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliği daha fazla yaşamaya yatkın oldukları belirtilmektedir (Embich, 2001; Lazuras, 2006; Weiskopf, 1980). Campbell-Whatley, Obiakor, & Algozzine (1995) genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuklarla çalışma açısından daha uzun süreli mesleki deneyime sahip olmalarına karşın ilgili çalışma sürelerinin özel gereksinimi olan çocuklara öğretme deneyimlerini olumlu etkilemediklerini belirtmektedir. Jones ve Messenheimer-Young (1989) araştırmalarında Amerika Birleşik Devletleri'ndeki her 10 genel eğitim öğretmeninden dokuzunun özel gereksinimi olan çocukları eğitmek için gerekli becerileri kullanmadıklarını bildirmişlerdir.

Türkiye'de 2018 yılında öğretmen yetiştirme programlarında yapılan değişiklik sonrasında özel eğitim öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ders programlarında genel kültür ve meslek bilgisi dersleri haricinde 10 saati uygulama olmak üzere 94 saat özel eğitimde alan eğitimi dersleri bulunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Özel eğitim öğretmeni adaylarının özel eğitim kurumlarında alan deneyimi kazanmaları öz-yeterlik inançları ve mesleki başlangıçları açısından önemlidir. Bu amaçla programda yer alan uygulama dersleri öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireyleri özel eğitim ortamlarında görerek deneyim edinmelerine olanak sağlamaktadır. Etkili uygulama deneyimleri yeterlilik bilgisinin en etkili kaynağıdır. Çünkü kişinin ilgili işte başarılı olmak için gerekenleri yapıp yapamayacağı ve ustalaşıp ulaşamayacağına dair en gerçekçi kanıtı sağlarlar (Bandura, 1997). Özel eğitim öğretmenliğim bölümünün uygulamaya dönüklüğü ve öğrencilerle yakın çalışmaları içermesi nedeniyle öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının öğrenim yıllarında şekillenmeye başladığı söylenebilir. İlgili tutumlar mesleki yaşamlarında yaşam kalitelerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrenim yıllarında şekillenecek olan tutumların öz-yeterlikle yakından ilgisi olduğu varsayımından yola çıkılarak bu araştırmanın öğretmen öz-yeterliği alanındaki çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu düşünce doğrultusunda özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi ve bu inançların; öğrenim gördükleri sınıfa, cinsiyete, mezun olunan lise türüne ve genel akademik başarılarına göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği puanlarında mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği puanlarında genel akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği puanlarında bölüm hakkında önceden bilgi sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma sürecinde özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan durumun var olan bu yönüyle herhangi bir müdahale söz konusu olmaksızın ortaya konulması planlanmıştır. Bu yönüyle araştırma tarama modeli türündedir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Özel Eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler 2012-2013 ve 2016-2017 eğitim öğretim dönemleri arasında öğrenimine başlamış olan 1., 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileridir. Araştırma sürecinde toplam 166 öğrenciden veri toplanmıştır. Analizler öncesinde tek değişkenli uç değer hesaplamaları yapılmıştır. Tek değişkenli uç değer hesaplamalarında her bir öğrencinin ölçekte yer alan maddelerden almış oldukları puanları z standart puanına dönüştürülmüştür. Dönüştürülen z puanları, her bir madde için incelenmiştir. Yapılan incelemelerde madde düzeyinde standart z puanı ± 3.29 aralığı dışında kalan öğrenciler uç değer olarak nitelendirilmiş ve veri setinden çıkarılmıştır (Field, 2009). Uç değer olarak belirlenen öğrenci sayısı 12'dir. Uç değer temizleme işleminin ardından toplam 154 öğrenciden elde edilen veriler üzerinden analizler yürütülmüştür.

Çalışma grubuna alınan öğrencilerin araştırma kapsamında ele alınan değişkenler açısından dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Dağılımı

Cinsiyet	N	Sınıf Düzeyi	N	Lise Düzeyi	N	Bilgisi olma durumu	N	GANO	N	Toplam
Erkek	83	1	43	Anadolu/Fen	97	Var	105	1.99 ve altı	6	
		2	40	A. Öğretmen						
Kadın	71	3	32	Meslek	35	Yok	49	2.00-2.99	114	154
		4	39	Diğer						

Öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin bulgular incelendiğinde çalışma grubunda erkek öğrencilerin (N=83) daha fazla olduğu görülmektedir. Buna ek olarak çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun Anadolu/Fen lisesi mezunu olduğu (N=97) ortaya konmuştur. Lisans öğreniminde ise öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının çoğunlukla 2.00 – 2.99 arasında olduğu (N=114) sonucuna ulaşılmıştır. Demografik bilgilerden elde edilen en önemli sonuç ise çalışmaya katılan öğrencilerin bir çoğunun özel eğitim bölümüne ilişkin önceden bilgi sahibi olmasıdır (N=105). Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu bölümü isteyerek tercih ettiğini göstermektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi için “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracının orjinal, uyarlanan ve bu çalışmada kullanılan formu için yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

2.3.1. Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği Orjinal Formu

Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği, Tschannen ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan geliştirme çalışmaları üç aşamalı şekilde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geliştirme çalışmasında 52 madde yer almıştır. Gerçekleştirilen aşamalı inceleme süreçlerinde madde sayısı ilk olarak 32'ye ardından 18'e düşürülmüştür. Son olarak gerçekleştirilen incelemelerle birlikte araştırmacılar ölçeğin kısa ve uzun olmak üzere iki formunu ortaya koymuşlardır. Ölçeğin kısa

formunda 12, uzun formu ise 24 madde yer almaktadır. Bu çalışmada ölçeğin uzun formu kullanılmıştır. Geliştirme çalışmasında ölçeğin tümü ve alt boyutları için elde edilen Cronbach Alpha katsayıları 0.87 ile 0.94 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin uzun formunun geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yüklerinin 0.47 – 0.78 arasında değiştiği ve yeterli olduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin üç alt boyuta ayrıldığı ve ortaya çıkan boyutların toplam varyansın %58.47'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin uzun formunda yer alan maddelere ve alt boyutlara ilişkin bilgiler tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği boyut ve madde bilgileri

Alt Boyut	Maddeler
OK: Öğrenci Katılımı	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
ÖS: Öğretim Stratejileri	7, 10, 11, 17, 1, 20, 23, 24
SY: Sınıf Yönetimi	3, 5, , 13, 15, 16, 19, 21

Ölçekte yer alan üç alt boyut olan “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutlarının her birinde 8’er madde bulunmaktadır. Buna ek olarak ölçekte yer alan 24 maddenin tamamı olumlu yapıda oluşturulmuştur. Ölçekteki puan düzeyleri için 8,9 çok yeterli; 6,7 oldukça yeterli; 4,5 biraz yeterli; 2, 3 çok az yeterli ve 1 yetersiz şeklinde bir isimlendirme yapılmıştır (Azar, 2010). Buna göre ölçek “yetersiz” – “çok yeterli” aralığında 9’lu likert şeklinde puanlanan yapıdadır. Ölçekte alınan en düşük puan 1, en yüksek puan ise 216’dır. Katılımcıların her bir alt boyuttan veya tüm ölçekten aldıkları puanların yüksek olması, alt boyutta belirlenmek istenen özellik ve öz-yeterlilik bakımından yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Ölçekten toplam puan alınması tek boyutlu yapıda olduğunu göstermemektedir. Ölçeğin üç alt boyutundan alınan puanların toplamı, öğretmenlerin genel öz-yeterlilik algısına, alt boyutlar ise öz-yeterlilik yapısının farklı yanlarına ilişkin bilgi sağlamaktadır. Ölçeğin yapısında alt boyut puanları ve toplam puan alınabilmesi mümkündür.

2.3.2. Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği Uyarlanan Formu

Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Yapılan uyarlama çalışmasında gerçekleştirilen güvenirlik analizlerinde Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayıları sırasıyla 0.82, 0.86 ve 0.84’dür. Bunun yanı sıra geçerlik çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizlerinde RMSEA uyum indeksi 0.065; TLI ve CFI uyum indeksleri ise 0.99 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçek Türk kültüründe geçerli ve güvenilir bir yapıya sahiptir.

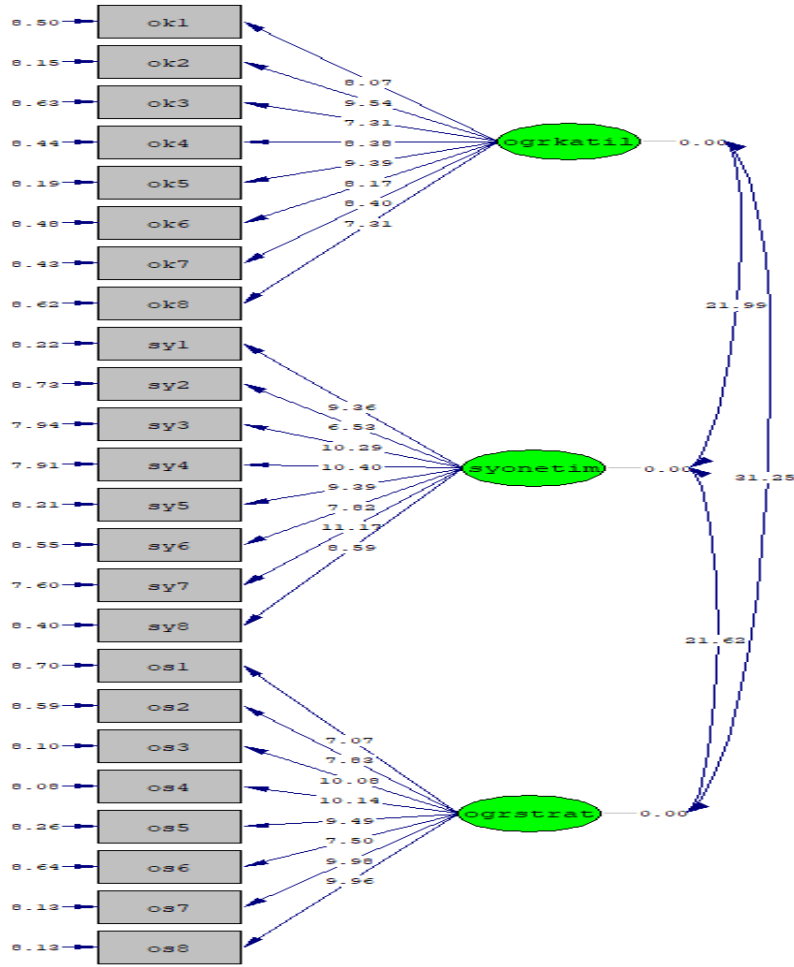
2.3.1. Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği için bu çalışmada yapılan güvenirlik geçerlik analizleri
Araştırma kapsamında ölçeğin uygulandığı örneklemin değişmesi nedeniyle geçerlik ve güvenirlik analizler tekrarlanmıştır. Bu bağlamda Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha Katsayıları sırasıyla 0.82, 0.86 ve 0.85 şeklindedir. Elde edilen güvenirlik katsayılarının yeterli olduğunu söylemek mümkündür. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ise Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Uyum indeksi	Değer	Karar
Ki-Kare	515.47	
Serbestlik derecesi(sd)	249	
Ki-Kare/sd	2.07	Mükemmel
RMSEA	0.08	Kabul edilebilir
SRMR	0.069	Kabul edilebilir
CFI	0.96	Kabul edilebilir

NFI	0.92	Kabul edilebilir
NNFI	0.95	Kabul edilebilir

Tablo 3'te gösterilen sonuçlara göre Öğretmen Öz-Yeterliliği Ölçeği'nin araştırma kapsamındaki çalışma grubundan elde edilen veriler için 3 faktörlü 24 maddelik yapısının doğrulandığı ileri sürülebilir. Gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonrasında ölçek maddelerine ilişkin herhangi bir modifikasyon gerçekleştirilmemiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen bir diğer bulgu maddelerin t değerlerine ilişkindir. Bir maddenin t değerinin 2.58'den büyük olması o maddeden boyuta giden yolun 0.01 düzeyinde anlamlı olduğunu gösterir (Schumacker ve Lomax, 2010). Madde t değerlerinin görülebildiği yol diyagramı (path diagram) şekil 1'de verilmiştir. Ölçeğe ilişkin elde edilen bu sonuçlar geçerlik kanıtı olarak ele alınabilir.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen yol diyagramı

Şekil 1'den yer alan yol diyagramında, ölçeğin üç alt boyutunda yer alan t değerlerinin 6.53 ile 11.17 arasında değiştiği sonucu ortaya konmuştur. Buna göre ölçeğin tüm maddelerinden boyutlara giden yollar 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Güvenirlilik (Cronbach Alpha) ve geçerlik (doğrulayıcı faktör analizi) analizleri sonuçları tümüyle ele alındığında, Öğretmen Öz-yeterlilik Algısı Ölçeği'nin bu çalışmadaki katılımcılar için geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği çıkarımı yapılabilir. Bir başka ifadeyle araştırmadaki çalışma grubu için Öğretmen Öz-yeterliliği Ölçeği iç tutarlılığı ve yapı geçerliği yüksek bir ölçme aracıdır.

2.4. Veri Analizi

Araştırma kapsamında ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri ve verilerin düzenlenmesinin ardından ele alınan değişkenlere göre uygun olan analiz teknikleri belirlenmiş ve bu doğrultuda analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde toplanan veriler için cinsiyet, sınıf düzeyi, genel akademik not ortalaması, mezun olunan lise türü ve bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumu değişkenlerine göre incelemeler yapılmıştır. Bu değişkenlerden cinsiyet ve bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumu değişkenleri iki alt gruba ayrılmaktadır. Bunun yanı sıra genel akademik not ortalaması ve mezun olunan lise türü değişkenleri üç; sınıf düzeyi değişkeni ise dört alt gruba ayrılmaktadır. Değişkenlere göre uygun istatistiksel tekniğin belirlenme sürecinde iki alt gruba ayrılan değişkenler için yalnızca normallik incelemesi yapılırken; ikiden fazla alt gruba sahip değişkenler için normallik ve varyans homojenliği testleri gerçekleştirilmiştir. Normallik incelemeleri için alt kategoriler düzeyinde her bir alt boyut puanı ve toplam ölçek puanı için çarpıklık basıklık katsayıları z değerlerine dönüştürülmüştür. Bu dönüştürme işlemi için eşitlik 1 ve 2’de verilen formül kullanılmıştır.

$$Z_{\text{çarpıklık}} = \left| \frac{\text{çarpıklık katsayısı}}{\text{çarpıklık katsayısı standart hatası}} \right| \quad (\text{Eşitlik 1.})$$

$$Z_{\text{basıklık}} = \left| \frac{\text{basıklık katsayısı}}{\text{basıklık katsayısı standart hatası}} \right| \quad (\text{Eşitlik 2.})$$

Çarpıklık ve basıklık katsayılarının z değerlerine dönüştürülmesi sonrasında elde edilen bu değerlerin anlamlılığı kontrole edilmiştir. Z değerlerinin 1.96’dan büyük olması 0.05 düzeyinde normal dağılımdan anlamlı bir fark olduğuna işaret etmektedir (Field, 2009). Bir başka ifadeyle, 1.96’dan büyük z değerine sahip katsayının bulunduğu puan türü normal dağılım göstermemektedir. Normal dağılım için elde edilen sonuçlar tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Değişkenler düzeyinde alt boyut ve toplam ölçek puanı normal dağılım incelemeleri

Değişken	Alt kategori	Katsayı	Ö.K.*	Ö.S.*	S.Y.*	TOP.	Değişken	Alt kategori	Katsayı	Ö.K.	Ö.S.	S.Y.	TOP.
Bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumu	Evet	Çarpıklık	0.150	0.237	0.255	0.146	Mezun olunan Lise Türü	Anadolü/Fen	Çarpıklık	0.195	0.244	0.272	0.262
		St. Hata	0.236	0.236	0.236	0.236			St. Hata	0.245	0.245	0.245	0.245
		Z çarp.	0.638	1.004	1.084	0.619			Z çarp.	0.797	0.998	1.109	1.071
		Basıklık	0.253	0.488	0.094	0.346			Basıklık	0.588	0.766	0.508	0.624
		St. Hata	0.467	0.467	0.467	0.467			St. Hata	0.485	0.485	0.485	0.485
		Z basık.	0.542	1.045	0.201	0.740			Z basık.	1.211	1.578	1.047	1.287
	Hayır	Çarpıklık	0.067	0.135	0.614	0.295		Meslek	Çarpıklık	0.315	0.032	0.478	0.122
		St. Hata	0.340	0.340	0.340	0.340			St. Hata	0.398	0.398	0.398	0.398
		Z çarp.	0.196	0.399	1.808	0.868			Z çarp.	0.791	0.081	1.201	0.308
		Basıklık	0.441	0.658	0.118	0.382			Basıklık	0.073	0.403	1.301	0.215
		St. Hata	0.668	0.668	0.668	0.668			St. Hata	0.778	0.778	0.778	0.778
		Z basık.	0.660	0.985	0.177	0.572			Z basık.	0.093	0.518	1.672	0.276
Cinsiyet	Kadın	Çarpıklık	0.077	0.030	0.217	0.001	Diğer	Çarpıklık	0.526	0.095	0.177	0.124	
		St. Hata	0.264	0.264	0.264	0.264		St. Hata	0.491	0.491	0.491	0.491	
		Z çarp.	0.293	0.112	0.823	0.003		Z çarp.	1.071	0.194	0.360	0.252	
		Basıklık	0.299	0.352	0.191	0.244		Basıklık	0.421	1.373	0.352	1.187	
		St. Hata	0.523	0.523	0.523	0.523		St. Hata	0.953	0.953	0.953	0.953	
		Z basık.	0.573	0.673	0.366	0.466		Z basık.	0.442	1.441	0.369	1.245	
	Erkek	Çarpıklık	0.112	0.463	0.339	0.281	1. sınıf	Çarpıklık	0.530	0.300	0.676	0.587	
		St. Hata	0.285	0.285	0.285	0.285		St. Hata	0.361	0.361	0.361	0.361	
		Z çarp.	0.395	1.626	1.190	0.988		Z çarp.	1.466	0.829	1.872	1.624	
		Basıklık	0.412	0.652	0.070	0.335		Basıklık	0.288	0.856	0.086	0.198	
		St. Hata	0.563	0.563	0.563	0.563		St. Hata	0.709	0.709	0.709	0.709	
		Z basık.	0.732	1.160	0.124	0.596		Z basık.	0.406	1.207	0.121	0.279	
GANO	1.99 ve altı	Çarpıklık	0.242	0.189	0.269	0.049	Sınıf düzeyi	2. sınıf	Çarpıklık	0.348	0.156	0.372	0.412
		St. Hata	0.845	0.845	0.845	0.845			St. Hata	0.374	0.374	0.374	0.374
		Z çarp.	0.286	0.224	0.318	0.057			Z çarp.	0.931	0.418	0.995	1.103
		Basıklık	0.924	2.135	1.343	1.392			Basıklık	0.539	0.372	0.492	0.295
		St. Hata	1.741	1.741	1.741	1.741			St. Hata	0.733	0.733	0.733	0.733

2.00 - 2.99	Z basık.	0.531	1.227	0.771	0.800	3. sınıf	Z basık.	0.736	0.508	0.672	0.403
	Çarpıklık	0.176	0.237	0.424	0.284		Çarpıklık	0.067	0.051	0.296	0.066
	St. Hata	0.226	0.226	0.226	0.226		St. Hata	0.414	0.414	0.414	0.414
	Z çarp.	0.776	1.045	1.873	1.255		Z çarp.	0.162	0.122	0.715	0.160
	Basıklık	0.179	0.740	0.206	0.326		Basıklık	0.039	0.320	0.381	0.563
3.00 ve üzeri	St. Hata	0.449	0.449	0.449	0.449	St. Hata	0.809	0.809	0.809	0.809	
	Z basık.	0.399	1.646	0.458	0.726	Z basık.	0.048	0.395	0.471	0.696	
	Çarpıklık	0.096	0.070	0.082	0.014	Çarpıklık	0.050	0.698	0.563	0.469	
	St. Hata	0.403	0.403	0.403	0.403	St. Hata	0.378	0.378	0.378	0.378	
	Z çarp.	0.239	0.173	0.202	0.036	Z çarp.	0.133	1.847	1.489	1.241	
3. sınıf	Basıklık	0.690	0.063	0.016	0.243	Basıklık	0.281	0.071	0.204	0.077	
	St. Hata	0.788	0.788	0.788	0.788	St. Hata	0.741	0.741	0.741	0.741	
	Z basık.	0.876	0.080	0.020	0.308	Z basık.	0.380	0.096	0.275	0.104	
	Çarpıklık	0.096	0.070	0.082	0.014	Çarpıklık	0.050	0.698	0.563	0.469	
	St. Hata	0.403	0.403	0.403	0.403	St. Hata	0.378	0.378	0.378	0.378	

*Ö.K. = Öğrenci Katılımı, Ö.S. = Öğretim Stratejileri, S.Y. = Sınıf Yönetimi

Tablo 4'te verilen sonuçlar incelendiğinde "Öğrenci Katılımı" alt boyutunda en küçük z değeri 0.04 iken en yüksek z değeri 1.46; "Öğretim Stratejileri" alt boyutunda en küçük z değeri 0.08, en yüksek z değeri 1.85; "Sınıf Yönetimi" alt boyutunda ise en küçük z değeri 0.02, en yüksek z değeri 1.87 olarak hesaplanmıştır. Toplam puan düzeyinden ise en küçük z puanı 0.003, en yüksek z değeri 1.62 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlara göre alt boyut ve toplam puanların tümünde araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin tüm alt kategorilerinde normallik sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen tüm z değerlerinin 1.96'dan küçük olduğu ortaya konmuştur.

Üç ve daha fazla alt kategorili değişkenler olan mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri için normallik dağılımına ek olarak varyans homojenliği varsayımı da incelenmiştir. Varyans homojenliği varsayımı için ise Levene F testinden faydalanılmıştır. Levene F testi sonuçları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Alt boyut ve toplam ölçek puanları için varyans homojenliği incelemeleri

	Puan	Levene İstatistiği	sd1	sd2	p
Mezun olunan lise türü	Öğrenci Katılımı	2.11	2	151	0.13
	Öğretim Stratejileri	2.93	2	151	0.06
	Sınıf Yönetimi	3.21	2	151	0.43
	Toplam	2.34	2	151	0.10
GANO	Öğrenci Katılımı	1.97	2	151	0.14
	Öğretim Stratejileri	0.51	2	151	0.60
	Sınıf Yönetimi	0.25	2	151	0.78
	Toplam	1.50	2	151	0.23

Tablo 5'te sunulan sonuçlara göre mezun olunan lise türü ve GANO değişkenleri alt kategorilerinde tüm puan türlerinin varyanslarının benzer olduğu ortaya konmuştur. Yapılan ön incelemelerde araştırma kapsamında ele alınan tüm değişkenler için ilgili varsayımların sağlandığı görüldüğünden parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda iki alt gruba değişkenler için yapılan incelemelerde ilişkisiz örneklem T-testi, ikiden fazla alt gruba ayrılan değişkenler için ise tek örneklem ANOVA testi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen analizlerin tümünde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Anlamlı farkın olduğu belirlenen durumlar için ise etki büyüklüğü hesaplamaları da gerçekleştirilmiş ve söz konusu farkın önemi bu değerler üzerinden yorumlanmıştır. Bütün bu analizler için SPSS 20.0 paket programından faydalanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan araştırma soruları ve bu araştırma soruları için gerçekleştirilen istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada ele alınan değişkenlerin alt kategorileri için alt boyut ve toplam ölçek puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri açıklanmıştır. Betimsel istatistiklere ilişkin bulgular tablo 6’da sunulmuştur.

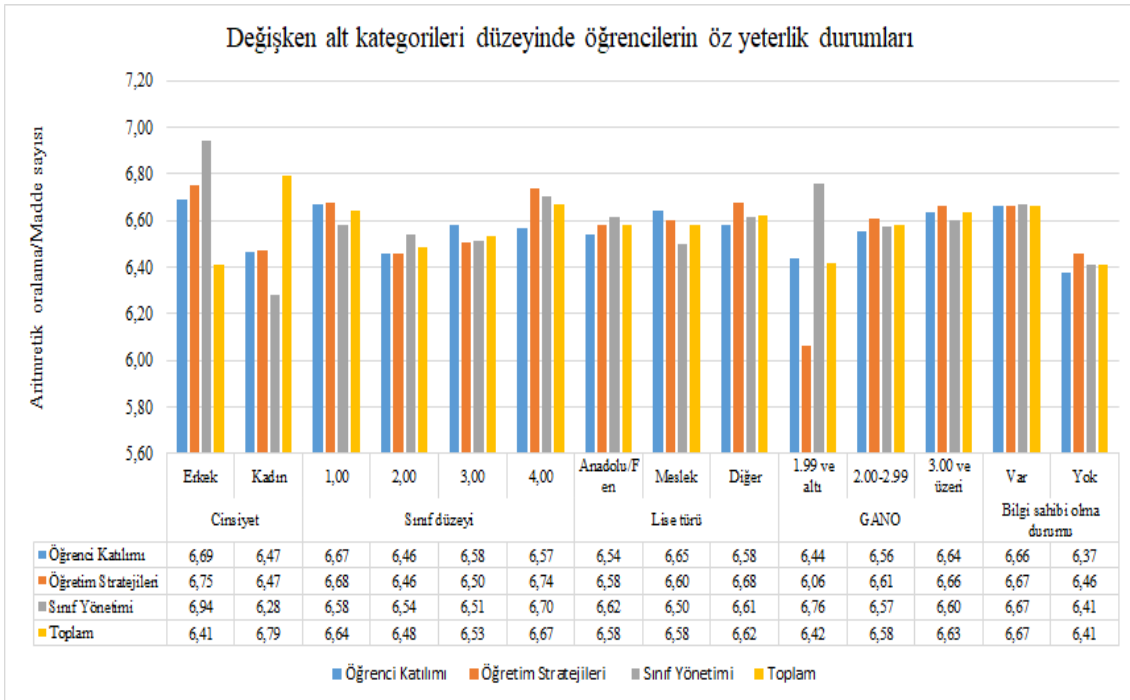
Tablo 6. Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Değişken	Öğrenci Katılımı		Öğretim Stratejileri		Sınıf Yönetimi		Toplam	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Cinsiyet								
Erkek	53.53	6.34	53.99	6.95	55.53	7.00	153.77	20.60
Kadın	51.72	7.36	51.77	7.64	50.27	7.83	163.04	18.02
Sınıf Düzeyi								
1	53.33	6.90	53.42	7.80	52.67	9.26	159.42	20.69
2	51.66	7.72	51.64	7.86	52.33	7.42	155.63	21.00
3	52.67	6.41	52.02	6.06	52.09	5.94	156.78	16.18
4	52.53	6.73	53.92	7.46	53.60	8.23	160.05	21.14
Lise Türü								
Anadolu/Fen/ A.Öğretmen	52.32	7.27	52.64	7.77	52.92	8.32	157.88	21.00
Meslek	53.16	7.08	52.83	7.77	51.97	8.25	157.96	20.80
Diğer	52.64	5.30	53.41	4.84	52.89	5.08	158.93	13.30
Gano								
1.99 ve altı	51.50	8.55	48.50	8.76	54.08	9.04	154.08	25.57
2.00-2.99	52.45	6.51	52.87	7.14	52.59	7.85	157.90	18.95
3.00 ve üzeri	53.10	8.18	53.29	7.94	52.82	8.04	159.22	22.52
Bölüme ilişkin daha önceden bilgi sahibi olma durumu								
Var	53.29	7.13	53.32	7.39	53.36	8.04	159.97	19.87
Yok	50.99	6.31	51.65	7.34	51.28	7.44	153.92	19.64

Tablo 6’da sunulan verilere göre erkek öğrencilerin en yüksek aritmetik ortalamaya “sınıf yönetimi”; kız öğrencilerin ise “öğretim stratejileri” alt boyutunda sahip oldukları tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin en düşük aritmetik ortalamaları ise “öğrenci katılımı” alt boyutunda iken; kız öğrencilerinin ki ise “sınıf yönetimi” alt boyutundadır. Sınıf düzeyi değişkeni alt kategorilerinde yapılan incelemede ise 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler için en yüksek aritmetik ortalamalar sırasıyla “öğretim stratejileri”, “sınıf yönetimi”, “öğrenci katılımı” ve “öğretim stratejileri” alt boyutlarında elde edilmiştir. 1. ve 4. sınıf öğrencilerin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu boyutların aynı olması araştırmada elde edilen göze çarpan bulgular arasındadır. Sınıf düzeyi alt kategorilerindeki en düşük aritmetik ortalamalar ise 1. sınıf öğrencileri için “öğrenci katılımı”, 2. ve 3. sınıf öğrencileri için “öğretim stratejileri”, 4. sınıf öğrencileri için ise “sınıf yönetimi” alt boyutlarında hesaplanmıştır. Mezun olunan lise türü alt kategorilerinde ise Anadolu/Fen liselerinden mezun olan öğrenciler en yüksek aritmetik ortalamayı “sınıf yönetimi”, en düşük aritmetik ortalamayı “öğrenci katılımı”; meslek lisesi mezunu öğrenciler en yüksek aritmetik ortalamayı “öğrenci katılımı”, en düşük aritmetik ortalamayı “sınıf yönetimi”; son olarak diğer liselerden mezun öğrenciler ise en yüksek aritmetik ortalamayı “öğretim stratejileri”, en düşük aritmetik ortalamayı ise “öğrenci katılımı” alt boyutlarından almışlardır. Gano değişkeni alt kategorileri için elde edilen aritmetik ortalamalara göre ise 1.99 ve altı kategorisi için en yüksek değer “sınıf yönetimi”, en düşük değer ise “öğretim stratejileri” alt boyutu için hesaplanmıştır. 2.00 – 2.99

ve 3.00 ve üzeri alt kategorilerinde en yüksek aritmetik ortalamalar “öğretim stratejileri”, en düşük aritmetik ortalamalar ise sırasıyla “öğrenci katılımı” ve “sınıf yönetimi” alt boyutları için elde edilmiştir. Bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma değişkeni alt kategorilerinde en yüksek aritmetik ortalamalar, bilgi sahibi olanlar için “sınıf yönetimi” iken bilgi sahibi olmayanlar için “öğretim stratejileri”dir. Öte yandan her iki alt kategoride en düşük aritmetik ortalamaların “öğrenci katılımı” alt boyutunda olduğu ortaya konmuştur.

Katılımcıların alt boyutlardan ve toplam ölçekten almış oldukları aritmetik ortalamaların ölçek puan skalasına (1-9) indirgenerek yorumlanması, öz-yeterlik düzeylerinin daha iyi şekilde resmedilmesini sağlayacaktır. Bu doğrultuda puanlar 1 – 9 aralığına indirgenmiştir. Bu işlem elde edilen aritmetik ortalamalarının, ilgili alt boyuttaki ve toplam ölçekteki madde sayısına bölünmesi ile gerçekleştirilmiştir. Ortaya çıkan bu değerlerin yorum aralıkları, ölçekte dokuz puan düzeyi ve sekiz aralık olduğundan 8/9 işlemi ile elde edilen 0.889 kullanılarak oluşturulmuştur. Yorum aralıkları şu şekildedir: 1 – 1.889 (yetersiz); 1.890 – 2.779; 2.780 – 3.669; 3.670 – 4.559; 4.560 – 5.448; 5.449 – 6.338; 6.339 – 7.228; 7.229 – 8.118; 8.119 – 9.000 (Çok yeterli). Değişken alt kategorileri için hesaplanan aritmetik ortalama/madde sayısı değerleri grafik 1.’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Öğretmen adayları öz-yeterlik inanç düzeylerinin değişken bazında inceleme sonuçları

Grafik 1’de elde edilen değerler incelendiğinde tüm değişkenlerin alt kategorilerinde katılımcıların tamamının “oldukça yeterli” aralığında cevaplar verdikleri görülmektedir. Tüm değişkenlerin alt kategorilerindeki aritmetik ortalama/madde sayısı değerleri 6.06 – 6.94 aralığında değişmektedir. Bu değerler de yorum aralığı olarak belirtilen aralıklardan altıncı ve yedinciye denk geldiğinden “oldukça yeterli” olarak yorumlanmıştır. Bu sonuç katılımcıların değişkenlerin alt kategorilerinden bağımsız şekilde özel eğitim konusunda kendilerini yeterli gördüğüne işaret etmektedir.

3.2 “Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Özel eğitim bölümü öğrencilerini Öğretmeni Öz-yeterlik ölçeği puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Çalışma Grubu Öğretmen Öz-yeterliliği Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Öğrenci Katılımı	Erkek	83	51.72	7.36	-1.61	152	0.108
	Kadın	71	53.53	6.34			
Öğretim Stratejileri	Erkek	83	51.77	7.64	-1.864	152	0.064
	Kadın	71	53.99	6.95			
Sınıf Yönetimi	Erkek	83	50.28	7.83	-4.532	152	0.000*
	Kadın	71	55.53	7.00			
Toplam	Erkek	83	153.77	20.60	-2.948	152	0.004*
	Kadın	71	163.04	18.02			

*p<0.05

Tablo 7’de sunulan sonuçlara göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf yönetimi [t(152)=-4.532, p<0.05] ve toplam ölçek puanları [t(152)=-2.948, p<0.05] için cinsiyet değişkeni alt kategorileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer alt boyut puanları için ise cinsiyet değişkeni alt kategori puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Sınıf yönetimi alt boyut puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek öğrencilerin öz-yeterlilik inanç puanlarının kadın öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplam ölçek puanları içinde bu duruma benzer bir sonuç elde edilmiştir. Bir başka ifadeyle erkek öğrencilerin öz-yeterlilik inanç düzeyleri, kadın öğrencilere göre daha üst düzeydedir şeklinde çıkarımda bulunmak mümkündür. Buna ek olarak anlamlı farklılık çıkan boyutlar için cinsiyet değişkeninin etki büyüklükleri (eta kare, η^2) hesaplanmıştır. Hesaplanan bu etki büyüklükleri sınıf yönetimi alt boyutu ve toplam ölçek puanları için sırasıyla 0.12, 0.05 şeklindedir. Cinsiyet değişkeninin sınıf yönetimi düzeyleri üzerinde orta ($0.06 > \eta^2 > 0.138$), toplam ölçek puanları üzerinde ise düşük ($0 > \eta^2 > 0.06$) düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre cinsiyet değişkeninin sınıf yönetimi ve toplam ölçek puanlarındaki değişkenlikler %12 ve %5 düzeyinde cinsiyet değişkeni ile açıklanabilmektedir.

3.3. "Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlik ölçeği puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?"

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Özel eğitim bölümü öğrencilerini Öğretmeni Öz-yeterlik ölçeği puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Çalışma Grubu Öğretmen Öz-yeterliliği Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	57.866	3	19.289	0.395	0.757
	Gruplarıçi	7323.415	150	48.823		
	Toplam	7381.281	153			
Öğretim Stratejileri	Gruplararası	139.380	3	46.460	0.848	0.470
	Gruplarıçi	8214.470	150	54.763		
	Toplam	8353.851	153			
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	49.184	3	16.395	0.260	0.854
	Gruplarıçi	9473.025	150	63.154		
	Toplam	9522.209	153			
Toplam	Gruplararası	523.476	3	174.492	0.434	0.729

Gruplariçi	60292.706	150	401.951
Toplam	60816.182	153	

Tablo 8’de verilen sonuçlar, öz-yeterlilik inanç düzeyi puanları için çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf düzeylerine anlamlı şekilde farklılığa sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre farklı sınıf düzeylerindeki bireylerin öngörülen durumun tersine öz-yeterlilik inanç düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

3.4. “Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği puanlarında mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Özel eğitim bölümü öğrencilerini Öğretmeni Öz-yeterlilik ölçeği puanlarında mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablo 9’da sunulmuştur. Bu araştırma sorusu için parametrik olan yöntemlerden İlişkisiz Örneklem T-testinden yararlanılmıştır.

Tablo 9. Çalışma Grubu Öğretmen Öz-yeterliliği Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	18.211	2	9.106	0.187	0.830
	Gruplariçi	7363.069	151	48.762		
	Toplam	7381.281	153			
Öğretim Stratejileri	Gruplararası	10.690	2	5.345	0.097	0.908
	Gruplariçi	8343.161	151	55.253		
	Toplam	8353.851	153			
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	23.932	2	11.966	0.190	0.827
	Gruplariçi	9498.278	151	62.903		
	Toplam	9522.209	153			
Toplam	Gruplararası	20.333	2	10.166	0.025	0.975
	Gruplariçi	60795.849	151	402.622		
	Toplam	60816.182	153			

Tablo 9’da verilen sonuçlar incelendiğinde, öz-yeterlilik inanç düzeyleri için elde edilen sonuçların sınıf düzeyindeki sonuçlara benzer şekilde olduğu söylenebilir. Çalışma grubunda yer alan bireylerin öz-yeterlilik inanç puanlarının mezun olunan lise türü değişkeni alt kategorileri arasında anlamlı şekilde farklılığa sahip olmadığı ortaya konmuştur.

3.5 “Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği puanlarında genel akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan: “Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen Öz-yeterlilik ölçeği puanlarında genel akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında açıklanmıştır. Bulgular tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Çalışma Grubu Öğretmen Öz-yeterliliği Düzeylerinin Genel Akademik Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	7363.074	151	48.762	0.187	0.830
	Gruplariçi	7381.281	153			
	Toplam	119.766	2	59.883		

Öğretim Stratejileri	Gruplararası	8234.085	151	54.530	1.098	0.336
	Gruplarıçi	8353.851	153			
	Toplam	13.437	2	6.719		
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	9508.772	151	62.972	0.107	0.899
	Gruplarıçi	9522.209	153			
	Toplam	143.439	2	71.720		
Toplam	Gruplararası	60672.743	151	401.806	0.178	0.837
	Gruplarıçi	60816.182	153			
	Toplam	7363.074	151	48.762		

Tablo 10’da verilen sunulan sonuçlara göre öğrencilerin öz-yeterlilik inanç düzeylerindeki farklılığın anlamlılık durumu diğer iki çok alt kategorili değişkende olduğu şeklindedir. Öğrencilerin öz-yeterlilik inanç düzeyleri genel akademik not ortalaması değişkeni için belirlenmiş üç alt kategoride benzer seviyededir. Bir başka ifadeyle ele alınan bu değişkenin alt kategorileri arasında öz-yeterlilik inanç düzeyleri anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

3.6. “Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen ÖZ-yeterlik ölçeği puanlarında bölüm hakkında önceden bilgi sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan: “Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Öğretmen ÖZ-yeterlik ölçeği puanlarında bölüm hakkında önceden bilgi sahibi olma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Bulgular tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Çalışma Grubu Öğretmen Öz-yeterliliği Düzeylerinin Bölüm Hakkında Önceden Bilgi Sahibi Olma Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Puan	Bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumu	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Öğrenci Katılımı	Var	105	53.29	7.13	1.93	152.00	0.06
	Yok	49	50.99	6.31			
Öğretim Stratejileri	Var	105	53.32	7.39	1.31	152.00	0.19
	Yok	49	51.65	7.34			
Sınıf Yönetimi	Var	105	53.36	8.04	1.54	152.00	0.13
	Yok	49	51.28	7.44			
Toplam	Var	105	159.97	19.87	1.77	152.00	0.08
	Yok	49	153.92	19.64			

Tablo 11’de açıklanan sonuçlara göre çalışma grubunda yer alan bölümle ilgili daha önceden bilgi sahibi olma değişkeni farklı alt kategorilerinde yer alan öğrencilerin, öz-yeterlilik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre bölümle ilgili önceden bilgi sahibi olan ve olmayan öğrencilerin öz-yeterlilik inanç düzeylerinin benzer olduğu çıkarımı yapılabilir. Ancak her iki alt kategoride yer alan bireylerin sayısı arasındaki farklılık göz önüne alındığında, anlamlı bir fark olmaması durumunun alt kategorilerdeki kişi sayısı düzeyiyle ilişkili olabileceği ileri sürülebilir. Bölüme ilişkin bilgi sahibi olma durumu değişkeni alt kategorilerindeki katılımcı sayıları arasındaki fark nedeniyle, katılımcı sayıları dengelenerek analizler tekrarlanmıştır. Grup sayılarının dengeleme işlemi için bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olan katılımcılar arasından SPSS 20.0 paket programı yardımıyla 49 katılımcı seçilmiştir. Seçimin ardından alt boyut ve toplam ölçek düzeyi puanlarının çarpıklık basıklık katsayıları

kontrol edilmiş ve puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bunun üzerine yeni oluşturulan veri setinde ilişkisiz örneklem t-testi gerçekleştirilmiştir. Yapılan t-testi sonuçları tablo 12’de açıklanmıştır.

Tablo 12. Çalışma Grubu Öğretmen Öz-yeterliliği Düzeylerinin Bölüm Hakkında Önceden Bilgi Sahibi Olma Durumu Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları (Katılımcı sayıları dengelenmiş gruplarda)

Puan	Bölüme ilişkin		N	\bar{X}	S	t	sd	p
	önceden bilgi sahibi olma durumu							
Öğrenci Katılımı	Var	Yok	49	53.47	6.04	1.99	96.00	0.049*
Öğretim Stratejileri	Var	Yok	49	52.69	6.58	0.74	96.00	0.46
Sınıf Yönetimi	Var	Yok	49	53.23	7.56	1.29	96.00	0.20
Toplam	Var	Yok	49	159.40	17.47	1.46	96.00	0.15
			49	153.92	19.64			

*p<0.05

Tablo 12’de açıklanan sonuçlarda, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin öğrenci katılımı alt boyutu puanlarında, bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olan katılımcılar lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur [t(96.00)=-1.987, p<0.05]. Diğer alt boyut puanları ve toplam ölçek puanları için ise değişkenin alt kategori puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğrenci katılımı alt boyut puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olan öğrencilerin puanlarının bilgi sahibi olmayan öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olan öğrencilerin öğrenci katılımını sağlama konusunda öz-yeterlik düzeyleri daha üst düzeydedir denilebilir. Anlamlı farklılık tespit edilen öğrenci katılımı düzeyleri üzerinde bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumu değişkeni düşük bir etkiye sahiptir ($\eta^2 = 0.04$; $0 > \eta^2 > 0.06$). Söz konusu bu değişken aracılığı ile öğrenci katılımı düzeylerindeki değişkenliğin %4’ü açıklanmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçları incelendiğinde özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada genel olarak; (a) erkek öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin kadın öğrencilerle karşılaştırıldığında daha üst düzeyde olduğu, (b) farklı sınıf düzeylerindeki bireylerin öngörülen durumun tersine öz-yeterlik inanç düzeylerinin benzer olduğu, (c) bireylerin öz-yeterlik inanç puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı, (d) öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin genel akademik not ortalaması değişkeni için belirlenmiş üç alt kategoride benzer seviyede olduğu ve (e) bölümle ilgili önceden bilgi sahibi olan ve olmayan öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin benzer olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Ersel-Kaymakamoğlu (2017) özel eğitim öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarını araştırdığı nicel çalışmasında öğretmen adaylarının farklı sınıf düzeylerinde öz-yeterlik inançlarının değişmediğini bulmuştur. İlgili çalışmanın bu bulgusu bu araştırma ile paralellik göstermesine karşın aynı çalışmada öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. İlgili çalışmanın bu bulgusu bu araştırmanın erkek

öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu bulgusu ile tutarlılık göstermemektedir.

Gürbüz ve Bozgeyikli (2014) çalışmalarında rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını bulmuşlardır. İlgili araştırma bulgusunun eldeki çalışma bulgularıyla örtüşmüyor olması, farklı örneklem grupları ile çalışılmış olmasından kaynaklanabilir. Buna karşın Korkut ve Babaoğlu (2012) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını araştırdıkları çalışmalarında öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını erkek adayların öz-yeterliklerin daha yüksek çıktığını bulmuşlardır. Bu araştırmanın bulguları ile tutarlı olarak Brandon (2000) çalışmasında, erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Bingöl (2018) çalışmasında bu araştırmadan farklı olarak okul psikolojik danışman adaylarının özel eğitime ilişkin öz-yeterlik inançlarının sınıf ve yaş düzeyleri arttıkça yükseldiği bulmuştur. Öğrencilerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin genel akademik not ortalamalarına göre anlamlı oranda farklılaşmadığı bulgusu Bayrakdar, Batık ve Barut (2016) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre özel eğitim öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler bağlamında yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın genel sonucu Gavish ve Bar-On'un (2016) araştırmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Ergül, Baydık ve Demir (2013) çalışmalarında özel eğitim öğretmenlerinin hem aldıkları eğitimi hem de kendilerini sertifikalı öğretmenlere ve branş öğretmenlerine göre tüm alt alanlarda (mesleki bilgi, beceri, işbirliği ve tutum) daha yeterli gördüklerini bulmuşlardır. Bu bulgu araştırmanın genel öz-yeterlik bulgusu ile uyum göstermektedir. Ayrıca özel eğitim öğretmeni adaylarının kendilerini yeterli algılamaları ile olumlu tutumlar sergilemeleri arasında ilişki olduğu belirtilmektedir (Bayrakdar, Batık ve Barut, 2016). Bu durum ve araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında özel gereksinimi olan öğrencilerine yüksek öz-yeterlik inançlarıyla olumlu tutumlar sergileyebilecekleri söylenebilir.

Bu bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarını geliştirebilecek ortamların oluşturulması önerilebilir. Bu araştırma sadece BAİBÜ Özel Eğitim Bölümünde okuyan öğrencilerle sınırlıdır. Bundan sonraki çalışmalarda farklı üniversitelerdeki farklı sınıf düzeylerindeki özel eğitim öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, tutumları vb, farklı değişkenler açısından incelenmesi önerilebilir. Ayrıca ileri araştırmalara yönelik olarak örneklemin Türkiye'nin farklı bölge ve şehirlerinden seçilerek bulguların daha genellenebilir olması önerilebilir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının değerlendirildiği bu çalışmaya benzer olarak özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının belirlenmesi önerilebilir.

Son olarak katılımcıların öz-yeterlik düzeylerinde, bölüme ilişkin önceden bilgi sahibi olma durumu değişkenine göre de anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak katılımcı sayısı eşit olan gruplar üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre "Öğrenci Katılımı" alt boyutu öz-yeterlik inanç düzeyleri, bölüm hakkında önceden bilgi sahibi olan öğrencilerin, bölüm hakkında bilgi sahibi olmayanlara nazaran anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularından yola çıkılarak öğretmenlerin akademik başarı düzeylerinin öz-yeterlik durumlarını etkilememesi nedenleri ve erkek özel öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin kadın özel eğitim öğretmeni adaylarından neden yüksek olduğunun araştırılmasının özel eğitim alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning [Electronic Version]. *Educational Psychologist* 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bayrakdar, U., Batık, M. V., & Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 133-149.
- Bingöl, T. Y. (2018). Okul Psikolojik Danışman Adaylarının Genel Öz-Yeterlik ve Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlığa İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 40-40.
- Brandon, D. P. (2000). Self-efficacy: Gender differences of prospective primary teachers in Botswana. *Research in Education*, 64(1), 36-43.
- Cambell-Whately, Obiakor, & Algozzine (1995). Perceptions of competencies for including students with disabilities in elementary and secondary school classrooms. *Special Services in the Schools*, 10, 1995.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). *Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Eğitim ve Bilim, 30(137).
- Dove Jones, S., & Messenheimer-Young, T. (1989). Content of special education courses for preservice regular education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 12(4), 154-159.
- Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 58-69.
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Ersel Kaymakamoğlu, S. (2017). Self-Efficacy Beliefs of Special Education Student Teachers: Implications for Teacher Training Programmes. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3 (2), 209-221.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2005). *Does burnout begin without student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, CA.
- Gavish, B., & Bar-On, S. (2016). Beginning Special Education Teachers in Israel: Perceived Self-Efficacy. *International Journal of Special Education*, 31(1), 10-22.
- Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of management review*, 12(3), 472-485.
- Gürbüz, S. F., & Bozgeyikli, H. (2014). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz-yeterlik algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 79-99.
- Jennett, H. K., S. L. Harris, and G. B. Mesibov. 2003. "Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout among Teachers of Children with Autism." *Journal of Autism and Developmental Disorders* 33: 583-593.
- Karahan, Ş., & 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.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2012). Self-efficacy beliefs of classroom teachers. *International Journal of Management, Economics & Business*, 8(16), 269-283.
- Lazarus, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204-209.
- Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. (2018). Ankara: Yükseköğretim Kurulu

- Pajares, M. F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings [Electronic version]. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.
- Schwarber, L. A. (2006). A comparison of general education and special education teachers' knowledge, self-efficacy, and concerns in teaching children with autism (Doctoral dissertation, Miami University).
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretilerde bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.
- Tschannen-Moran, M., and A. H. Hoy. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783–805.
- Weiskopf, P.E.(1980). Burnout Among Teachers Of Exceptional Children. *Exceptional Children*, 47.
- Woolfolk, A. (2004). Educational Psychology. The Ohio State.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2018). 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 adresi üzerinden 10.04.2019 tarihinde indirilmiştir.

Extended Abstract

Teacher and teaching efficiency are two concepts that complement each other. One of the most important concepts that reinforce the ability of the teacher to teach and sustain teaching is self-efficacy belief. The term self-efficacy is derived from social cognitive learning theory (Bandura, 1986, 1997). It is conceptualized as an evaluation of abilities in order to reach the desired level of success (Bandura, 1997). The subject of teacher self-efficacy is discussed in three dimensions. The first is that the teacher should actively involve his / her students in the learning process, and second, that the teacher has classroom management skills to support the flow within the learning objectives, and the third one is the efficiency to enable the student to learn the appropriate educational science techniques and strategies. Tschannen-Moran and Hoy (2001), Ashton and Webb (1986), Romi and Leyser (2006) divided teacher self-efficacy into two areas: general teacher efficiency and individual teaching efficiency. The teacher's individual teaching efficiency is the belief that teaching skills of the teacher will enable the student to learn. While low self-efficacy beliefs are thought to develop stress and depression feelings by making work difficult; higher self-efficacy beliefs encourage the feeling of efficiency in approaching difficult tasks (Pajares, 1996). From this point of view, considering the differentiated educational needs of the children with special needs, it can be said that especially teachers and teacher candidates working in the field of special education should have high self-efficacy beliefs. The teaching profession, which takes its place among the most stressful professions, can become more stressful due to the needs of special education children (Karahan and Balat, 2011). In particular, depending on the intensity of direct contact with students, it is stated that special education teachers are more likely to experience burnout than other teachers (Embich, 2001; Lazuras, 2006; Weiskopf, 1980). In addition, special education teachers need to spend more time and energy to reach their learning goals than other teachers (Jennett, Harris and Mesibov, 2003). Considering the link between self-efficacy, knowledge / skill level and effective teaching practices, self-efficacy is another important variable to be considered for a teacher in the management or education of children with special needs (Schwarber, 2006). In

Turkey, except for the general cultural and professional lessons, totally 94-hour lessons including 10-hour lessons in addition to practices are in the course program of the teacher candidates studying in special education undergraduate programs (YOK, 2018). Gaining field experience in private education institutions for special education teacher candidates is important in terms of self-efficacy beliefs and professional start-ups. For this purpose, the lessons including practices included in the program allow teachers to gain experience by seeing individuals with special needs in special educational settings. Effective experiences regarding field practices are the most effective source of qualification knowledge. Because the experiences in this process provide the most realistic proof of whether a person can or cannot do what is necessary to be successful in the relevant work (Bandura, 1997). Since special education field is more practical than other fields and includes more studies with students, professional attitudes of teacher candidates begin to take shape in their school years. Attitudes can affect their quality of life positively or negatively. It is thought that this research will contribute to the educational sciences based on the conclusion that attitudes that will take shape during the school years are closely related to self-efficacy. In line with this idea, it is aimed to determine the self-efficacy beliefs of special education teacher candidates and to examine whether these beliefs differ according to their grade level, gender, high school type and grade point average. The study group of the study consisted of 154 students studying at the Special Education Department of Bolu Abant İzzet Baysal University. The students in the study group were 1st-2nd- 3rd and 4th grade students who started their education between 2012-2013 and 2016-2017. In the research process, “The Teacher Self-Efficacy Scale” (Tschannen and Hoy, 2001) consisting of 24 items was used for determining the self-efficacy beliefs level of teacher candidates. “The Teacher Self-Efficacy Scale” was adapted to Turkish culture by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005). Teacher Self-Efficacy Scale is a 9-point Likert-type measurement tool consisted of in 3 sub-dimensions. All of the 24 items included in the Teacher Self-Efficacy Scale were positive. Therefore, no inverse coding (recoding) was performed before the analysis process. For the data collected during the research process, gender, grade level, grade point average, the high school type and having information about the department in advance were examined. The variables of gender and having information about the department in advance were divided into two subgroups. In addition, the grade point average and the high school type variables were divided into three; and the grade level variable was divided into four subgroups. In the process of determining the appropriate statistical technique according to the variables, only the normality examination was performed for the variables divided into two subgroups. For variables with more than two subgroups, in addition to normality variance homogeneity tests as well were performed. For sub-group level, sub-dimension scores and total scale scores were reviewed for skewness – kurtosis coefficients and histogram graphs. Considering the ± 1 interval as the acceptance criteria for the skewness – kurtosis coefficients, the histogram plots showed that the plot was compared to the normal distribution curve. Levene F test was used for examining assumption of homogeneity of variance.

When the results of the research are examined, the following findings regarding self-efficacy beliefs of special education teacher candidates are suggested in terms of the variables in hand:

- (a) the self-efficacy belief levels of male teacher candidates are higher than the female teacher candidates,
- (b) teacher candidates at different grade levels have similar self-efficacy beliefs in contrast to the predetermined results,

- (c) the self-efficacy belief levels of the teacher candidates do not have a significant difference according to the high school type variable,
- (d) the self-efficacy belief levels of the teacher candidates are similar in the three sub-groups of the grade point average variable,
- (e) the self-efficacy belief levels of the teacher candidates are also similar for the teacher candidates with and without prior information about department.
- (f) the self-efficacy belief levels for “Student Engagement” sub-dimension, the students had information about department in advance are higher than the students had not information about department in advance according to results of analysis carried out on the groups whose number of participants equalled.

As a result, according to the research findings, it is seen that self-efficacy beliefs of special education teacher candidates are high in the context of various variables. The overall result of this research is consistent with the studies of Gavish and Bar-On (2016). In their study, Ergül, Baydık and Demir (2013) found that special education teachers found sufficiency in all sub-areas of teacher’s attributes (etc. professional knowledge, skills, cooperation and attitudes) against certified teachers and branch teachers. This finding is consistent with the general self-efficacy finding of this research. In addition, it is stated that there is a correlation between the sufficiency perceptions of the special education teacher candidates and their positive attitudes (Bayrakdar, Batık & Barut, 2016). This situation and the results obtained from this research indicate that special education teacher candidates may have positive attitudes towards students with special needs when they have high self-efficacy beliefs. Based on the findings of the study, it is thought that the reasons why teacher candidates’ academic achievement levels do not affect their self-efficacy beliefs and the fact that self-efficacy beliefs of male special education teacher candidates are higher than female special education teacher candidates will contribute to the field. In addition, more generalized results will be obtained in the future researches by repeating this research on the sample selected from different regions and cities of Turkey.

