Trakya Eğitim Dergisi

Cilt 14, Sayı 2

Mayıs 2024, 935-960

Geliş Tarihi: 11.12.2023

ISSN: 2630-6301

Doi: 10.24315/tred.1403577

Araştırma Makalesi/

Research Article

Trakya Journal of Education

Volume 14, Issue 2

May 2024, 935-960

Yayına Kabul Tarihi:30.04.2024

ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZLERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YETKİNLİK VE SOSYAL DESTEK ALMA DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE AND PROFESSIONAL SOCIAL SUPPORT LEVELS OF TEACHER WORKING IN SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION CENTER

Kübra AĞRI[1], Aysun ÇOLAK[2]

ÖZ: Bu araştırmada özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan alan programlarından mezun (zihinsel engelliler öğretmenliği) ve diğer alanlardan mezun alan dışı öğretmenlerin mezuniyet durumuna göre Öğretmen Mesleki Sosyal Destek (ÖMSD) ve Öğretmen Mesleki Yetkinlik (ÖMY) düzeyleri arasındaki ilişki ve etkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 97 alan programdan mezun öğretmen (zihin engelliler öğretmenliği) ve 99 alan dışı programlardan mezun öğretmen olmak üzere toplam 196 öğretmen katılmıştır. Betimsel-bağıntısal araştırma modeli kullanılan araştırmanın verileri 2018 Nisan ve 2019 Eylül ayları arasında İstanbul'da iletişime geçilen kurumlardan toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında mezun olunan programa göre mesleki yetkinlik ve mesleki sosyal destek alma düzeylerinde alan içi mezun öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiğinde alan içi mezun öğretmenlerde ve alan dışı mezun öğretmenlerde mesleki yetkinlik geneli ile öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği geneli arasında pozitif ve düşük bir ilişki olduğu görüdüğü bulgusu elde edilmiştir. Gerçekleştirilen regresyon analizine göre ise alan içi programlardan mezun olan öğretmenlerin mesleki sosyal destek düzeylerinin mesleki yetkinlik düzeylerini %4.4'ünü açıklarken alan dışı programlardan mezun olan öğretmenlerde de mesleki sosyal destek düzeylerinin mesleki yetkinlik düzeylerini %3.6 düzeyde açıkladığı bulgusu elde edilmiştir. Araştırmaya ilişkin önerilere ilerleyen bölümlerde yer verilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, mesleki sosyal destek, mesleki yetkinlik, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi

ABSTRACT: In this study, it was aimed to examine the relationship and effect between the levels of Teacher Professional Social Support (TPSS) and Teacher Professional Competence (TPC) according to the graduation status of in-field teachers who graduated from the in-field (teaching of intellectual disabilities) programme and out-of-field teachers who graduated from other fields working in special special education and rehabilitation centres. A total of 196 teachers participated in the study, 97 of whom were graduates of in-field programmes (teachers of the mentally disabled) and 99 of whom were graduates of out-of-field programmes. Using a descriptive-correlational research model, the data of the study were collected from the institutions contacted in Istanbul between April 2018 and September 2019. According to the graduation program, there was a substantial difference in the levels of professional competence and getting professional social support for instructors who graduated in the field, as per the study's findings. Upon analyzing the link between the variables, it was discovered that the general level of teacher professional social support scale and the general level of professional competence in both in-field and out-of-field graduates had a low and positive relationship. Regression analysis revealed that although teachers who graduated from out-of-field programs had a professional social support level that explained 3.6% of their professional competence levels, teachers who graduated from in-field programs had a professional social support level that explained 4.4% of their professional competence levels. The sections that follow provide recommendations pertaining to the study.

Keywords: Special education, vocational social support, vocational competence, special education and rehabilitation centers.

Bu makaleye atıf vermek için:

Ağrı, K. ve Çolak, A. (2024). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve mesleki sosyal destek alma düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 14*(2), 935-960.

Cite this article as:

Ağrı, K. and Çolak, A. (2024). Examination of the professional competence and professional social support levels of the teacher workin in special education and rehabilitation center. *Trakya Journal of Education, 14(2*), 935-960.

*Bu çalışma Uluslararası Katılımlı Ulusal Özel Eğitim Kongresi (UOEK) 2019' da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[1] Arş. Gör, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum/Türkiye, e-mail: kubra.agri@atauni.edu.tr , ORCID 0000-0003-1538-197X

[2] Doç. Dr, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye, e-mail: acolak@anadolu.edu.tr ORCID 0000-0001-6645-2593

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Teachers who receive social support feel more competent and successful (Deveci & Ergin, 2018; Minghui, et al., 2018) and considering that most of the teachers working in special special education and rehabilitation centres in our country are out-of-field teachers, it can be said that they need more social support and accordingly, they need to feel professionally competent. In this context, it was necessary to plan this study due to the limited number of studies on the level of receiving direct professional social support and competence for both groups of teachers working in the field. In this study, it was aimed to determine the relationship and effect between the levels of receiving teacher professional social support (TPSS) and teacher professional competence (TPC) of in-field teachers who graduated from the field of special education (graduated from the field of teaching the mentally disabled) and teachers who graduated from other fields and working as out-of-field teachers working in special special education and rehabilitation centres.

Method

A descriptive-correlational research method was used in the study. The participants of the study were special education and rehabilitation centres in Istanbul and teachers working in these centres. Personal data form, teacher professional competence scale and teacher professional social support scale were used in the study. The data were collected from the institutions contacted in Istanbul between April 2018 and September 2019. In the analysis of the research, t-test, Pearson correlation analysis and regression analyses were performed.

Findings

According to the t-test analysis to determine whether the TPSS and TPC levels of the teachers differed significantly according to the programme they graduated from, TPSS and TPC levels showed statistically significantly differed in teachers who graduated from programmes for the field.

According to the correlation analysis, there is a low positive relationship between TPSS and TPC in teachers who graduated from in-field programmes (r =0,233) and in teachers who graduated from out-of-field programmes (r =0,214). According to the finding obtained, as the level of teachers' receiving social support increases, their level of professional competence increases in parallel.

According to the regression analysis, it was determined that teachers' perceptions of TPSS had a significant effect on the TPC levels of teachers graduated from in-field and out-of-field programmes and explained 4.4% (R2=0.044) for teachers graduated from in-field programmes and 3.6% (R2=0.036) for teachers graduated from out-of-field programmes. There is a significant effect of TPSS level in terms of total score over TPC in teachers graduated from both programmes.

Discussion and Conclusion

According to the findings obtained as a result of the study, it was determined that there was a statistically significant difference in favour of teachers who graduated from in-field programmes in terms of teachers' TPC and TPSS levels according to the programme they graduated from. When out-of-field teachers are deprived of social support, they may increasingly face the feeling of inadequacy. In certified teachers working in the field of special education, factors such as high expectations, high number of students in the classroom, and insufficient support from colleagues may cause teachers working in the field of special education to experience a sense of failure and burnout (Miller & McDanniel, 1989; Yavuz, 2020) and accordingly, teachers graduated from out-of-field programmes may feel inadequate.

According to the correlation analysis, there is a low positive relationship between TPSS and TPC for teachers graduated from programmes in the field (r =0,233) and for teachers graduated from programmes outside the field (r =0,214). According to the finding obtained, as the level of teachers' social support increases, their level of professional competence increases in parallel. Research shows that social support is an important factor in terms of teachers' competence and psychological state. It is emphasised that when teachers have a high level of perceived social support, they have a good positive perspective on self-

efficacy. There are studies supporting the finding obtained in the literature (Deveci & Ergin, 2018; Fu, et al., 2022; Lu, et al., 2022; Minghui, et al., 2018; Sciarretto, 2019; Yüksel, 2009).

According to the regression analysis, it was determined that teachers' perceptions of TPSS had a significant effect on their TPC levels and explained 4.4% of it (R2=0.044). While receiving social support protects teachers against stress (Yellice-Yüksel, et al., 2011), it reduces the level of teachers experiencing professional problems (Karakuş & Ünsal, 2017; Leither & Maslach, 1988). In this context, teachers who feel competent try to solve the negativities they may experience by developing new strategies (Bıkmaz, 2004). The findings that professional social support will increase professional competence positively (Yellice-Yüksel, et al., 2011) support the findings obtained.

It was determined that teacher perceptions of TPSS had a significant effect on TPC levels and explained 3.6% of it (R2=0.036). The fact that teachers working in the field of special education are from different professional groups may cause them to experience differences in their personal knowledge and experiences and to experience difficulties in terms of practice with students. In the study conducted by Yellice-Yüksel, et al. (2011), it was found that the level of receiving professional social support has a significant positive effect on professional competence, while in the study conducted by Minghui, et al. (2018), it was found that professional social support has an indirect effect on professional competence. It supports the finding obtained. In this context, we can say that the outputs and support teachers receive from their students make them feel professionally competent and psychologically better.

As a result of the research

In cooperation with the Ministry of National Education and the Council of Higher Education, the number of compulsory courses on special education can be increased in the course content of faculties of education.

In order to improve the competencies of teachers in practice, it can be made compulsory to practice as interns in special education schools within the content of certificate programmes.

In-service trainings can be organised by conducting a needs analysis to determine the needs of teachers.

Qualitative research method can be used to determine what kind of social support they want to receive the most or what they need to ensure their competences.

GİRİŞ

İş doyumu olarak kabul edilen sosyal destek (Arıcıoğlu, 2008; Olgun, 2023) aile ve sosyal kavramları içinde barındıran ve kişiyi stres gibi durumlardan koruyan (McElroy, 1997'den Akt; Akın ve Ceyhan, 2005), kişinin yaşantısına etkisi, katkısı olan kişilerden aldığı psikolojik veya sosyal anlamdaki her türlü desteği ifade etmektedir (Yıldırım, 1997). Sosyal çevreden alınan desteğin bireyi yetersizlik, stres veya tükenmişlik gibi durumlara karşı koruyucu bir yönünün olduğu ifade edilmektedir. Çevresinden destek alan öğretmenler iş yerinde yaşadıkları sorunla bu kişilerle etkileşime girerek çözebilmektedirler (Brouwers ve Tomic, 2001; Yellice-Yüksel, Kaner ve Güzeller, 2011).

Öz-yeterlilik ise, bireyin ürün elde edebilmek için gerekli olan eylemlerin yönünü belirlemek ve organize etmek için yeteneklerine olan inancıdır (Bandura, 1997'den Akt; Brouwers ve Tomic, 2000). Öz yetkinlik ve mesleki yetkinliği içerisinde barındırmaktadır. Öz yetkinlik kişinin başarıları, dolaylı şekilde yaşadığı deneyimleri sözlü ve fizyolojik durumlara bağlı olarak

Öz yetkinlik kavramı bireyin kendini nasıl hissedip, nasıl motive olduğunu, düşündüğü ve nasıl davrandığını ifade eden bir kavram olarak değerlendirilirken (Bandura, 1994; Deveci ve Ergin) mesleki yetkinlik bireyin karşılaştığı yeni durumlar karşısında kendisine ve başarı düzeyine dair beklentileri olarak ifade edilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Yüksel, 2009). MEB'in Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterlilikleri tanıma göre ise öğretmen yeterliliği *"öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi beceri ve tutumlar"* olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Milli eğitimin temel hedeflerinden biri eğitimde niteliğin arttırılmasıdır ve zihinsel ve fiziksel açıdan gelişmiş kültürel açıdan da yüksek bilgiye sahip insan yetiştirme idealizmine dayalıdır (Aydoğdu, 2020). Eğitimin niteliği eğitim kalitesinin arttırılmasından geçmektedir (Koç, 2023). Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri öğretmenlerdir ve eğitim sisteminin temel felsefesine göre eğitim sisteminin aktif ve sistematik yürütülmesinde öğretmen yetiştirmek önemlidir (Kaygısız, 1997). Bu bağlamda ideal öğretmen var olan öğretmen arasındaki açığın kapatılmasıyla eğitim sistemi nitelikli hale getirilebilir (Can, Yıldırım, Bedir ve Atalmış, 2019; Yazıcı, 2016). Öğretmenler mesleki açıdan rollerini yerine getirirken idealist yaklaşım ve özelliklerinden yararlanmaktadır (İğde ve Yakar, 2021). İdeal öğretmenlik araştıran, inceleyen, eleştiren ve kendi sorumluluklarının farkına varan lişilerin yetişmesini sağlayan bir meslektir (Üstüner,

Abdurrezzak ve Yıldızbaş, 2021). Bu yüzden öğretmenlerin sergiledikleri idealist yaklaşımlar öğrencilerin öğrenme çıktılarına yansıdığı kadar öğretmenlerin bireysel gelişim ve yeterliliklerine ve okulun niteliğinin artmasına katkı sağlamaktadır (Çetin, 2019; Gölmez ve Atmaca, 2023). Ancak öğretmenlik mesleği genel açıdan öncelikli olarak öğrencinin ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulduğu bir meslektir. Öğrencilerin gereksinimlerine yetmeye çalışırken zamanla iyi ve etkili bir öğretmen olma yolunda enerjileri tükenebilmektedir (Altan ve Özmusul, 2022). Özellikle özel eğitim alanı iş performanslarını ve çalışma isteklerini etkileyecek iş stresi ve olumsuz duyguların (Bhave ve Glomb, 2016) yaygın olarak görüldüğü ve öğretmenlik mesleği içerisinde en çok başarısızlık duygusu yaşanan alan olduğu söylenebilir. Türkiye'de yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin eğitim geçmişleri değerlendirildiğinde farklı alanlarda yetişmiş oldukları, bu alanda sertifika yoluyla da istihdam edildikleri ve buna bağlı olarak gelişim özelliklerini bilmedikleri öğrencilerle çalışmak zorunda oldukları için bilgi ve beceri düzeyinde farlılıklar ve yetersizlikler olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin alanda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamaları ve yetkin hissetmemeleri alanda sağlanacak verimin düşmesine de neden olabilmektedir (Çetin, 2004). Buna bağlı olarak özel eğitim öğretmenleri memnuniyetsizlik yaşayabilmekte ve bu nedenle özellikle meslekten vazgeçme durumu daha yoğun olduğu bildirilmektedir (Conley ve You, 2017; Sun, Wang, Wan, ve Huang, 2019; Wu, Wang, Gao ve Wei, 2020]. Yılmaz ve Bayar (2019) tarafından özel eğitim alanında görevlendirmeyle çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin alanla ilgili bilgi eksikliklerinin yanı sıra fiziksel ortam, ailelerin yaklaşımı, öğrenci özellikleri ve meslektaşlardan bilgi ve destek almaya yönelik güçlükler yaşadığı bulgusu elde edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları bu güçlüklerin öz yetkinliklerini olumsuz yönde etkilediği ve öğretim sürecindeki tüm eylemlerini, çabalarını ve düşüncelerini etkileyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1997; Kaner, 2010). Bu bağlamda mesleğe başladıkları andan itibaren aynı olumlu duygu ve hissi sürdürebilmeleri ve iyimser bir bakış açısında sahip olabilmeleri için dış desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler (Yüksel, 2009).

Öğretmenlik mesleği sosyal yaşamın kilit parçalarından biridir ancak genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleği oldukça yoğun ve stresli bir meslektir (Brouwers, Evers, Tomic, 2001; Olgun, 2023). Kişiler öğretmen yetiştirme ve mesleğe geçiş döneminde birçok problemle karşılaşabilmekte ve bu problemler aslında herkes tarafından farkına varılabilmektedir. Bu problemler karşısında öğretmenlerin kendine olan inancını ve yeterliliğini etkileyen faktörler farklı türlerde karşımıza çıkabilir. Özellikle ruhsal ve/ya fiziksel sağlıkla arasında olumlu yönde bir ilişki bulunan (Çetinkaya ve Korkmaz, 2019) bireyi strese karşı koruyan bir tampon görevi gören (Uçar, 2014) sosyal destek öğretmenlerin psikolojik durumları açısından önemli bir işlevi vardır (Bandura, 1997; Bhati ve Sethy; 2022; Deneme, 2022). Öğretmenlerin öznel iyi oluşları üzerinde en önemli faktörlerden biridir (Fu, vd., 2022; Meehan, vd., 1993) ve öğretmenlerin yetkin hissetmeleri ve buna bağlı olarak yaşanan psikolojik duyguların üzerinde oldukça önemlidir. Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarında psikolojik süreçlerin ve sosyal desteğin önemli bir etken olduğu (Minghui, Lei, Xiaomeng ve Potmeˇšilc, 2018; Shen, 2009; Wallace, Bisconti ve Bergeman, 2001) ve sosyal desteğin mesleki ve kişisel yetkinliği etkileyebildiği alanyazında yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır (Deveci ve Ergin, 2018; Ferguson, Mang ve Frost, 2017; Fu, vd. 2022; Minghui, vd. 2018; Yüksel, 2009). Gerçekleştirilen çalışmalarda özel gereksinimli bireylerle çalışmanın önemi açısından ve toplumsal farkındalık oluşturulması için özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sosyal yalnızlık yaşama olasılıkları daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır (Mcloughlin, vd., 2005; Minghui, vd., 2018; Zheng ve Zheng, 2015). Bu bağlamda okul içi ortam veya dış çevreden destek alınması, okul yönetiminin ve okuldaki öğretmenlerin birbirine destek olması, ve güven ortamı oluşturulması sosyal destek sürecinde oldukça önemlidir. İş yaşantısında öğretmenlerin kurduğu iş birliği ve destek ortamı öğretmenlerin daha fazla birbirine destek sunmasına (Sadık, 2014; Taştan, 2008) daha etkili mesleki çıktıların oluşturulmasında önemlidir. Ancak alanyazında özel eğitim alanında öğretmenlerin mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinliklerine yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Çalışma ortamındaki yönetici ve meslektaş gibi kişilerden kişilerden destek alınması ilişkilerin bir güven temelinde geliştirilmesi sosyal destekten yararlanma sürecinde önem arz etmektedir. Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin tükenmişlik, iş doyumu ve iş tatmini; sosyal destek alma düzeylerinin ise tükenmişlik ve iş tatmini değişkenleriyle karşılaştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Mesleki yetkinlik ve sosyal desteğin diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde ise öğretmenlerin meslektaşlarından ve müdürlerinden algıladıkları desteklerin öz-yeterlik inançları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve bu öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azalttığını (Brouwers, Evers ve Tomic, 2001; Lu, Pang, Chen, Zou, Chen ve Liang, 2022; Yellice-Yüksel, vd. 2011) ortaya koymaktadır. Minghui, vd. (2018) araştırmalarında sosyal destek, işe bağlılık ve öğretmen yeterliliğinin birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili

olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra sosyal desteğin öğretmen yeterliliği üzerinde dolaylı etkisinin olduğu bulunurken aile ve arkadaşların desteğinin öğretmen yeterliliğiyle anlamlı şekilde ilişkili olduğunu bulgusunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde meslektaşlardan, yöneticilerden ve diğer önemli kişilerden destek almanın öğretmenlerin mesleki açıdan daha başarılı ve yetkin hissetmesini sağladığı söylenebilir. Ancak alanyazın incelendiğinde doğrudan sosyal desteğin mesleki yetkinlik üzerinde etkisinin incelendiği tek bir çalışmaya (Deveci ve Ergin, 2018) rastlanmıştır. Gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin mesleki sosyal destek alma düzeyleri ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki ve mesleki yetkinlik inançları çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Özellikle mezun olunan açısından mesleki yetkinliklerinin incelenmesi ve sosyal destek alma düzeylerinin ele alınmaması açısından çalışmanın bulguları sınırlıdır. Mesleki sosyal destek alma düzeylerinin ve mesleki yetkinlik düzeylerinin alan programlarından ve alan dışı programlardan mezun öğretmenler açısından farklılık oluşturup oluşturmadığının ayrı ayrı değerlendirilmesinin ve yine alan programlarından ve alan dışı programlardan mezun öğretmenler mezun olunan alan açısından her iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesinin ilişkinin daha iyi anlaşılması açısından bu boyutların ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalar değerlendirildiğinde sosyal destek sunmanın mutlu, başarılı ve kendine güvenen öğretmenler yetiştirilmesinde önemli katkılar sağladığı vurgulanmaktadır (Yüksel, 2009). Bu bağlamda özel eğitim öğretmenlerine sosyal destek sunma ve istenilen çıktıların elde edilmesinin sağlanması günümüzde öncelikli konular arasında yer almaktadır (Wu, vd. 2020). Sosyal destek alan öğretmenlerin kendini daha yeterli ve başarılı hissettiği (Deveci ve Ergin, 2018; Minghui, vd. 2018) gerçeğinden yola çıkıldığında ve Türkiye'de özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin bir kısmının farklı alanlardan mezun olan öğretmenlerden oluştuğu düşünüldüğünde (Deveci ve Ergin, 2018; Uçar, 2014) daha fazla sosyal desteğe gereksinim duyabilirler. Buna bağlı olarak mesleki olarak kendilerini yetkin hissetme gereksinimi oldukları söylenebilir. Bu bağlamda alan dışı öğretmenlerle desteklenmeye çalışılması, alanda çalışan her iki gruptaki öğretmenler için doğrudan mesleki sosyal destek alma ve yetkinlik düzeyine yönelik sınırlı sayıda çalışmanın yer almasından dolayı bu çalışmanın planlanmasına gereksinim duyulmuştur ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Gerçekleştirilen bu araştırmada, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan özel eğitim alanından mezun alan programlarından mezun öğretmenler (zihin engelliler öğretmenliği alanı mezunu) ve diğer alanlardan mezun olup alan dışı öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin öğretmen mesleki yetkinlik ve öğretmen mesleki sosyal destek alma düzeyleri arasındaki ilişki ve etkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır.

1. Alan programlarından mezun öğretmenler ile alan dışı program mezunu öğretmenlerin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Alan programlarından mezun öğretmenler ile alan dışı program mezunu öğretmenlerin öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Alan programlarından mezun öğretmenlerin öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri ile öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Alan dışı program mezunu öğretmenlerin öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri ile öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Alan programlarından mezun öğretmenlerde öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
6. Alan dışı program mezunu öğretmenlerde öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel-bağıntısal bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar; var olan durumu ayrıntılı, olduğu gibi ve dikkatlice tanımlamlarken bağıntısal araştırmalarda ise değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyerek bu ilişkinin derecesini ve türünü ortaya koymaya çalışır (Büyüköztürk, vd., 2018).

Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmada yer alan katılımcıları belirlemek için amaçlı örnekleme yöteminden ölçüt örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılar Türkiye İstatistik Kurumu'nun belirlediği bölgesel sınıflandırmaya göre Düzey-1 sınıflandırması ile İstanbul bölgesinde bulunan Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve bu merkezlerde çalışan öğretmenlerdir. Araştırmada zihin engelliler öğretmenliği programından mezun öğretmenler alan içi öğretmenleri ve diğer branşlardan olup bu merkezlerde çalışan öğretmenler (örneğin; okul öncesi, sınıf öğretmenliği vb.,) ise alan dışı öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmaya katılan 196 katılımcının gönüllü olarak katılımı esas alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Kişisel Veri Formu

Kişisel veri toplama aracında katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan program, eğitim durumu, mesleki kıdemlerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği

Öğretmenlerin mesleki olarak yaşadıkları yetkinliklerine yönelik algılarını değerlendirmek amacıyla Kaner, Yelilce-Yüksel ve Şekercioğlu (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği (ÖMYÖ) ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği 58 madde ve sekiz de alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt maddeleri 1. Öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği (9 madde), 2. Sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği (10 madde), 3. Öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme (10 madde), 4. Okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği (7 madde), 5. Etkili öğretim yapabilme yetkinliği (8 madde), 6. Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği (6 madde), 7. Teknolojiden yararlanabilme yetkinliği (5 madde), 8. Anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği (3 madde) alt maddelerini kapsamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı ölçeğin tümünde 0.96'dır ve alt boyutları için 0.82 ile 0.91 arasındadır (Kaner, Bayraklı, Diken ve Çelik, 2012; Yüksel, 2009).

Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği

Öğretmenlerin mesleki yaşantısında aldıkları sosyal desteği ve düzeyini belirleyebilmek için Kaner (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği (ÖMSDÖ) kullanılmıştır. Öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği 44 madde ve beş alt ölçekten oluşmaktadır. Bu ölçeğin alt maddeleri ise; 1. Yönetim desteği (19 madde), 2. Meslektaş desteği (13 madde), 3. Aile desteği (4 madde), 4. Öğrenci desteği (3 madde), 5. Etkili öğretim desteği (5 madde) alt maddelerini kapsamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık kat sayısı ölçeğin tümünde 0.95'tir ve alt boyutları için 0.69 ile 0.95 arasındadır (Kaner, vd. 2012; Yüksel, 2009).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler 2018 Nisan ve 2019 Eylül ayları arasında İstanbul'da iletişime geçilen kurumlardan toplanmıştır. Araştırmaya başlanmadan önce etik kurul izni alınmıştır. İletişime geçilen kurumlara hem posta yoluyla hem de bire bir olarak yüz yüze görüşmelerle formlar ulaştırılmıştır. Formların doldurulmasını tamamlayan kurumlar veri formalarını araştırmacılara posta yoluyla göndermişlerdir.

Çalışmada SPSS 24 programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Katılımcı demografik değişkenlerinin dağılımını ortaya koymak için betimleyici analiz kapsamında frekans ve yüzde analizi kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeklerin betimsel analizlerinde ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ölçeklerde 2'li gruplara göre farklılık olup olmadığı ve farklılık varsa bunu belirleyebilmek için de bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkenle

olan ilişkisini ortaya koyabilmek için pearson korelasyon analizi, etkisini ortaya koyabilmek için de regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışma, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 31/05/2018 tarihli 56269 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

BULGULAR

Araştırmanın bu aşamasında verilerin analizine ilişkin bulgular ve bulguların yorumları sunulmaktadır.

Tablo 1.
Öğretmenlerin değişken özellikleri dağılımları

Değişkenler	Grup	n	Yüzde%
Cinsiyet	Kadın	141	71,9
	Erkek	55	28,1
Yaş	20-24 yaş	25	12,8
	25-29 yaş	68	34,7
	30-34 yaş	45	23,0
	35-39 yaş	20	10,2
	40 yaş ve üzeri	38	19,4
Medeni Durum	Evli	100	51,0
	Bekar	96	49,0
Eğitim Durumu	Lisans	167	85,2
	Yüksek Lisans	29	14,8
Mezun Olunan Program	Alan İçi	97	49,5
	Alan Dışı	99	50,5
Mesleki Deneyim	1-4 yıl	79	40,3
	5-9 yıl	45	23,0
	10-15 yıl	34	17,3
	15 yıl ve üzeri	38	19,4
	Toplam	**196**	**100,0**

Tablo 1 incelendiğinde, Öğretmenlerin cinsiyetlere göre dağılımları incelendiğinde; %71,9'u kadın, %28,1'inin erkek, yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde; %12,8'i 20-24 yaş, %34,7'si 25-29 yaş, %23,0'ı 30-34 yaş, %10,2'si 35-39 yaş ve %19,4'ü 40 yaş ve üstünde yer alan bireylerin yer aldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin medeni durumları açısından dağılımları değerlendirildiğinde; %51,0'ı evli, %49,0'ı bekar, eğitim durumları açısından dağılımlar değerlendirildiğinde; %85,2'sinin lisans mezunu, %14,8'inin lisans üstü programlardan mezunu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları programa göre dağılımları incelendiğinde; %49,5'inin alan içi, %50,5'inin alan dışı, mesleki deneyimlerine göre dağılımları incelendiğinde; %40,3'ünün 1-4 yıl, %23,0'ı 5-9 yıl, %17,3'ü 10-15 yıl ve %19,4'ü 15 yıl ve üzeri olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen Mesleki Yetkinlik Düzeylerine İlişkin Analiz Bulguları

Çalışmanın bu bölümde ise öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklerle birlikte demografik özellikler açısından farklılıklara ilişkin bulgulara yer almaktadır.

Tablo 2.
Öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerine ilişkin normallik testi bulguları

Alt Boyutlar	Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	$\bar{x}$	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği	35,80	36,00	-0,227	-0,884
Sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği	40,39	40,00	-0,008	-0,993
Öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme	40,48	40,00	-0,117	-1,159
Okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği	23,96	24,00	0,158	-0,506
Etkili öğretim yapabilme yetkinliği	32,06	32,00	-0,216	-0,860
Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği	23,73	24,00	-0,356	-0,512
Teknolojiden yararlanabilme yetkinliği	14,17	14,00	-0,011	-0,641
Anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği	14,70	15,00	0,099	-0,666
Öğretmen mesleki yetkinlik	225,29	226,50	-0,043	-0,891

Tablo 2'ye göre veri dağılımlarının belirlenmesi aşamasında merkezi eğilim ölçümleri olan medyan, aritmetik ortalama, basıklık ve çarpıklık katsayıları kullanılmıştır. Aritmetik ortalama $\bar{x}$ ile medyan değerlerinin birbirine yakın olması veya eşit olması ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 sınırları içerisinde yer almasından dolayı verilerin normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir (George ve Mallery 2010).

Tablo 3.
Öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerine ilişkin betimsel bulgular

Alt Boyutlar	$\bar{x}$	s.s.
Öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği	35,80	6,44
Sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği	40,39	5,91
Öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme	40,48	6,37
Okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği	23,96	5,41
Etkili öğretim yapabilme yetkinliği	32,06	5,34
Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği	23,73	4,34
Teknolojiden yararlanabilme yetkinliği	14,17	3,52
Anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği	14,70	2,98
Öğretmen mesleki yetkinlik	225,29	30,98

Tablo 3'te öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerine ilişkin betimsel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin; öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri ($\bar{x}$ =225,29) olduğu belirlenmiştir. Öğretmen mesleki yetkinlik ölçeğine ilişkin alt boyut ortalamaları incelendiğinde; öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği düzeyleri ($\bar{x}$=35,80), sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği ($\bar{x}$ =40,39), Öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme düzeyleri ($\bar{x}$ =40,48), okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği düzeyleri ($\bar{x}$ =23,96), etkili öğretim yapabilme yetkinliği düzeyleri ($\bar{x}$ =32,06), meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği düzeyleri ($\bar{x}$ =23,73), teknolojiden yararlanabilme yetkinliği düzeyleri ($\bar{x}$ =14,17), anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği düzeyleri ($\bar{x}$ =14,70) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.
Öğretmenlerin öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerinin mezun olunan program açısından farklılaşmasının belirlenmesine yönelik bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Program	n	$\bar{x}$	s.s	t	sd	p
Öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği	Alan İçi	97	37,90	6,66	4,763	194	**0,000***
	Alan Dışı	99	33,74	5,53			
Sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği	Alan İçi	97	42,94	5,35	6,591	194	**0,000***
	Alan Dışı	99	37,90	5,35			
Öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme	Alan İçi	97	43,44	5,99	7,256	194	**0,000***
	Alan Dışı	99	37,58	5,32			
Okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği	Alan İçi	97	25,79	5,29	4,976	194	**0,000***
	Alan Dışı	99	22,16	4,93			
Etkili öğretim yapabilme yetkinliği	Alan İçi	97	34,25	4,78	6,208	194	**0,000***
	Alan Dışı	99	29,91	5,00			
Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği	Alan İçi	97	26,00	3,27	8,471	194	**0,000***
	Alan Dışı	99	21,51	4,12			
Teknolojiden yararlanabilme yetkinliği	Alan İçi	97	15,09	3,50	3,738	194	**0,000***
	Alan Dışı	99	13,27	3,32			
Anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği	Alan İçi	97	15,72	2,86	5,046	194	**0,000***
	Alan Dışı	99	13,70	2,76			
Öğretmen mesleki yetkinlik	Alan İçi	97	241,13	28,82	8,206	194	**0,000***
	Alan Dışı	99	209,76	24,58			

**p<0.05*

Tablo 4'te öğretmenlerin öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerinin mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlenmek için yapılan t-testi analizine göre; öğretmenlerin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (t=8.306; p=0.000; p<0.05). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ($\bar{x}$ =241,13) öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ($\bar{x}$ =209,76) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği düzeyleri mezun olunan program açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (t= 4.763; p=0.000; p<0.05). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ($\bar{x}$ =37,90) öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ($\bar{x}$ =33,74) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır (t= 6.591; p=0.000; p<0.05). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ($\bar{x}$ =42,94) sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ($\bar{x}$ =37,90) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir (t= 7.256; p=0.000; p<0.05). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ($\bar{x}$ =43,44) öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara $\bar{x}$ 37,58) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir (t= 4.976; p=0.000; p<0.05). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ($\bar{x}$ =25,79) okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ($\bar{x}$ =22,16) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin etkili öğretim yapabilme yetkinliği düzeyleri mezun olunan program açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (t= 6.208; p=0.000; p<0.05). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ($\bar{x}$ =34,25) etkili öğretim yapabilme yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ($\bar{x}$ =29,91) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır (t= 8.471; p=0.000;

p<0.05). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ($\bar{x}$ =26,00) meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ($\bar{x}$ =21,51) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin teknolojiden yararlanabilme yetkinliği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır (t= 3.738; p=0.000; p<0.05). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ($\bar{x}$ =15,09) teknolojiden yararlanabilme yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ($\bar{x}$ =13,27) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır (t= 5.046; p=0.000; p<0.05). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ($\bar{x}$ =15,72) anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ($\bar{x}$ =13,70) göre daha yüksektir.

Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Düzeylerine İlişkin Analiz Bulguları

Çalışmanın bu bölümde öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklerle birlikte demografik özellikler açısından farklılıklara ilişkin bulgulara yer almaktadır.

Tablo 5.
Öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerine ilişkin normallik testi bulguları

Alt Boyutlar	Merkezi Eğilim Ölçümleri			
	$\bar{x}$	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Yönetim desteği	61,94	61,00	0,146	-0,069
Meslektaş desteği	47,64	47,00	-0,226	-0,137
Aile desteği	11,85	12,00	0,322	-0,391
Öğrenci desteği	11,73	12,00	-0,174	-0,944
Etkili öğretim desteği	16,71	17,00	-0,078	-0,343
Öğretmen mesleki sosyal destek	149,87	145,00	0,203	0,100

Tablo 5'te ise elde edilen verilerin dağılımlarının belirlenmesi için merkezi eğilim ölçümleri içerisinde yer alan aritmetik ortalama, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Medyan ile aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın ya da eşit olması ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 sınırları içerisine düşmesi nedeniyle elde edilen verilerin dağılımının normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir (George ve Mallery 2010).

Tablo 6.
Öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerini ilişkin betimsel bulgular

Alt Boyutlar	$\bar{x}$	s.s.
Yönetim desteği	61,94	14,38
Meslektaş desteği	47,64	10,09
Aile desteği	11,85	3,20
Öğrenci desteği	11,73	2,54
Etkili öğretim desteği	16,71	3,47
Öğretmen mesleki sosyal destek	149,87	27,37

Tablo 6'ya göre öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerine ilişkin betimsel bulgular incelendiğinde öğretmenler; öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri ($\bar{x}$ =149,87) olduğu belirlenmiştir. Öğretmen mesleki sosyal destek ölçeğine ait alt boyut ortalamaları incelendiğinde; yönetim desteği düzeyleri ($\bar{x}$ =61,94), meslektaş desteği düzeyleri ($\bar{x}$ =47,64), aile desteği düzeyleri ($\bar{x}$ =11,85), öğrenci desteği düzeyleri ($\bar{x}$ =11,73), etkili öğretim desteği desteği düzeyleri ($\bar{x}$ =16,71) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7.
Öğretmenlerin öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin mezun olunan programa göre farklılaşmasının belirlenmesine ilişkin bağımsız örneklem t-testi bulguları

Alt Boyutlar	Program	n	$\bar{x}$	s.s	t	sd	p
Yönetim desteği	Alan İçi	97	68,48	15,34	7,015	194	**0,000***
	Alan Dışı	99	55,54	9,86			
Meslektaş desteği	Alan İçi	97	53,61	8,68	10,088	194	**0,000***
	Alan Dışı	99	41,79	7,68			
Aile desteği	Alan İçi	97	12,64	3,36	3,520	194	**0,001***
	Alan Dışı	99	11,07	2,85			
Öğrenci desteği	Alan İçi	97	13,14	2,07	9,214	194	**0,000***
	Alan Dışı	99	10,34	2,18			
Etkili öğretim desteği	Alan İçi	97	17,26	3,78	2,190	194	**0,030***
	Alan Dışı	99	16,18	3,06			
Öğretmen mesleki sosyal destek	Alan İçi	97	165,13	26,94	9,217	194	**0,000***
	Alan Dışı	99	134,92	17,97			

**p<0.05*

Tablo 7'de öğretmenlerin öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin mezun olunan programa göre anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlenmek için yapılan t-testi analizine göre; öğretmenlerin öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır (t=9.217; p=0.000; p<0.05). Alan programlarından mezun olanların ($\bar{x}$ =165,13) öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri alan dışından mezun olanlara ($\bar{x}$ =134,92) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin aldığı yönetim desteği düzeyi mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır (t= 7.015; p=0.000; p<0.05) ve alan programlarından mezun olanların ($\bar{x}$ =68,48) yönetim desteği düzeyleri alan dışı programlardan mezun olanlara göre ($\bar{x}$ =55,54) daha yüksektir. Öğretmenlerin meslektaş desteği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır (t= 10.088; p=0.000; p<0.05) ve alan programlarından mezun olanların ($\bar{x}$ =53,61) meslektaş desteği alan dışı programlardan mezun olanlara göre ($\bar{x}$ =41,49) daha yüksektir. Öğretmenlerin aile desteği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır (t= 3.520; p=0.001; p<0.05). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ($\bar{x}$ =12,64) aile desteği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ($\bar{x}$ =11,07) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin öğrenci desteği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir (t= 9.214; p=0.000; p<0.05). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ($\bar{x}$ =13,14) öğrenci desteği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ($\bar{x}$ =10,34) göre daha yüksektir. Öğretmenlerin etkili öğretim desteği düzeyleri mezun olunan programa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır (t= 2,190; p=0.030; p<0.05). Mezun olduğu program alan programlarından mezun olanların ($\bar{x}$ =17,26) etkili öğretim desteği düzeyleri mezun olduğu program alan dışı olanlara ($\bar{x}$ =16,18) göre daha yüksektir.

Korelasyon Analizleri

Tablo 8'de değişkenlerin arasındaki ilişkinin belirlenmesi için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizine göre; alan programlarından mezun öğretmenler için öğretmen mesleki sosyal destel ile öğretmen mesleki yetkinliği arasında (r =0,233) pozitif yönde düşük bir ilişki vardır. Ölçeğin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde ise

- Etkili öğretim desteği ile sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği arasında pozitif yönde ilişki varken etkili öğretim yapabilme yetkinliği arasında negatif yönde ilişki,
- Öğrenci desteği ile okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği arasında pozitif yönde ilişki,
- Yönetim desteği ile okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği arasında pozitif yönde ilişki
- Teknolojiden yararlanabilme yetkinliği yetkinliği ile yönetim desteği, etkili öğretim desteği ve öğretmen mesleki sosyal destek toplam puanı arasında pozitif yönde ilişki vardır.

Tablo 9'da ise değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizine göre alan dışı programdan mezun öğretmenler için öğretmen mesleki

sosyal destel ile öğretmen mesleki yetkinliği arasında (r =0,214) pozitif yönde düşük bir ilişki vardır. Ölçeğin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde ise;

- Öğretmen mesleki sosyal destek toplam puanıyla öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki,
- Yönetim desteği ile sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki,
- Aile desteği ile sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği arasında pozitif yönde bir ilişki,
- Etkili öğretim desteği ile öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme, etkili öğretim desteği ile Anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki,
- Yönetim desteği ile etkili öğretim yapabilme yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki,
- Aile desteği ile etkili öğretim yapabilme yetkinliği ve aile desteği ile teknolojiden yararlanabilme yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki,
- Etkili öğretim desteği ile etkili öğretim yapabilme yetkinliği, etkili öğretim desteği ile Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği arasında pozitif yönde bir ilişki,
- Aile desteği ile öğretmen mesleki yetkinlik toplam puanı, öğrenci desteği ile öğretmen mesleki yetkinlik toplam puanı arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

Regresyon Analizleri

Araştırmada birinci modelindeki hipotezlerin test edilmesi için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinden önce verilerin dağılımının normal dağılım göstermesi, değişkenler arasında bir ilişkinin olması ve arasında oto korelasyon ve çoklu bağıntı problemlerinin olmaması durumlarını kapsayan regresyon analizlerinin varsayımları incelenmiştir. Araştırmada modele dâhil olan verilerde dağılımının normal dağılım olduğu alan programlarından mezun ve alan dışı mezunlar için Tablo 2'de ve Tablo 5'te verilmiştir. Modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkinin olarak anlamlı olduğu sonucu ise alan içi ve alan dışı mezunlar için Tablo 8'de ve Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8.

Alan içi program mezunları için öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği ve öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki

Ölçek ve Alt Boyutlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği (1)	1	0,647*	0,814*	0,412*	0,740*	0,419*	0,288*	0,525*	0,853*	0,244*	0,268*	0,212*	0,357*	0,168	0,303*
Sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği (2)		1	0,705*	0,411*	0,657*	0,445*	0,255*	0,572*	0,804*	0,055	0,154	0,076	0,270*	**0,023**	0,114
Öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme (3)			1	0,406*	0,764*	0,458*	0,298*	0,533*	0,869*	0,084	0,236*	0,062	0,281*	0,110	0,169
Okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği (4)				1	0,492*	0,576*	0,460*	0,470*	0,689*	**0,036**	0,093	0,218*	**0,023**	-0,059	0,072
Etkili öğretim yapabilme yetkinliği (5)					1	0,502*	0,364*	0,503*	0,859*	0,086	0,189	0,124	0,196	**-0,010**	0,139
Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği (6)						1	0,436*	0,390*	0,668*	0,272*	0,377*	0,271*	0,251*	0,110	0,345*
Teknolojiden yararlanabilme yetkinliği (7)							1	0,194	0,511*	**0,026**	0,053	0,059	0,060	**0,003**	**0,044**
Anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği (8)								1	0,675*	0,219*	0,188	0,334*	0,185	0,187	0,267*
Öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği(9)									1	0,161	0,256*	0,208*	0,282*	0,085	0,233*
Yönetim Desteği (10)										1	0,628*	0,659*	0,437*	0,459*	0,952*
Meslektaş Desteği (11)											1	0,416*	0,410*	0,234*	0,796*
Aile Desteği (12)												1	0,349*	0,253*	0,696*
Öğrenci Desteği (13)													1	0,229*	0,534*
Etkili Öğretim Desteği 14)														1	0,526*
Öğretmen mesleki sosyal destek (15)															1

*p<0.05

Tablo 9.

Alan dışı program mezunları için öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği ve öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki

Ölçek ve Alt Boyutlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği (1)	1	0,454*	0,678*	0,178	0,519*	0,348*	0,224*	0,301*	0,734*	-0,092	0,052	-0,164	0,331*	-0,073	**-0,027**
Sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği (2)		1	0,562*	0,224*	0,484*	0,197	0,157	0,559*	0,702*	**-0,018**	0,267*	**0,050**	0,491*	-0,139	0,148
Öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme (3)			1	0,199*	0,647*	0,294*	0,263*	0,530*	0,807*	-0,067	0,190	-0,100	0,479*	**-0,013**	0,084
Okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği (4)				1	0,295*	0,445*	0,316*	0,373*	0,552*	0,229*	0,189	0,216*	0,163	-0,064	0,249*
Etkili öğretim yapabilme yetkinliği (5)					1	0,424*	0,410*	0,333*	0,788*	**-0,013**	0,159	**-0,007**	0,379*	**0,017**	0,108
Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği (6)						1	0,310*	0,224*	0,595*	0,318*	0,400*	0,066	0,189	**0,036**	0,385*
Teknolojiden yararlanabilme yetkinliği (7)							1	0,176	0,495*	0,199*	0,177	**-0,011**	0,17	-0,124	0,183
Anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği (8)								1	0,620*	-0,060	0,126	0,156	0,197	**-0,005**	0,069
Öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği(9)									1	0,077	0,286*	**0,022**	0,472*	-0,070	0,214*
Yönetim Desteği(10)										1	0,465*	0,549*	0,006	0,223*	0,873*
Meslektaş Desteği(11)											1	0,351*	0,521*	-0,073	0,789*
Aile Desteği(12)												1	**0,016**	0,091	0,627*
Öğrenci Desteği13)													1	-0,118	0,330*
Etkili Öğretim Desteği14)														1	0,262*
Öğretmen mesleki sosyal destek (15)															1

Modelde her bir yol katsayısında regresyon modelinde oto korelasyonun var olup olmadığının analiz edilmesinde Durbin Watson değerine bakılmıştır. Bu değer 1-3 arasındadır. Kurulan her bir regresyon katsayısı için oto korelasyon olmadığı belirlenmiştir (Field, 2013). Aynı zamanda bu çalışmanın modelinde yönetim desteği, meslektaş desteği, aile desteği, öğrenci desteği ve etkili öğretim desteği bağımsız değişkenlerinin öğretmenlerin mesleki yetkinlik üzerindeki etkileri incelenirken çoklu bağımsız değişken olduğu için çoklu doğrusal regresyon modelleri kullanılmıştır. Modelde çoklu bağıntı olup olmadığını belirlemek için VIF değeri incelenmiştir. VIF değerinin 10'nun altında olmamasından dolayı çoklu bağıntı probleminin olmadığı belirlenmiştir (Field, 2013). Tüm bu bilgiler doğrultusunda çalışmanın birinci modelinde belirlenen regresyon varsayımlarının sağlandığı belirlenmiştir.

Tablo 10.

Alan program mezunları için öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerini *yordanmasına ilişkin regresyon analizi bulguları*

Değişken	β	Standart Hata	t	p	F	F anlamlılık
Sabit	199,934	17,858	11,196	**0,000***	5,463	**0,022***
Öğretmen mesleki sosyal destek	0,249	0,107	2,337	**0,022***		

*p<0.05
Düzeltilmiş R^2=0,044;
Durbin Watson= 1,606
Bağımsız: Öğretmen mesleki yetkinlik

Öğretmen mesleki sosyal destek (t=2,337 p=0,022 p<0.05) algılarının öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir. Öğretmen mesleki yetkinlik algıları öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinin %4,4'ünü açıkladığı belirlenmiştir (R^2=0,044).

Regresyon analizine ilişkin regresyon eşitliği aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen mesleki yetkinlik = 199,934 + 0,249* öğretmen mesleki sosyal destek

Öğretmen mesleki yetkinlik algılarındaki bir birimlik artışın öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinde 0,249'luk bir artışa neden olabilmektedir.

Tablo 11.

Alan program mezunları için öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerini yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişken	β	Standart Hata	t	p	VIF	F	F anlamlılık
Sabit	167,145	23,094	7,237	**0,000***		2,477	**0,038***
Yönetim desteği	-0,344	0,314	-1,097	0,276	2,877		
Meslektaş desteği	0,697	0,429	1,623	0,108	1,728		
Aile desteği	1,362	1,129	1,206	0,231	1,793		
Öğrenci desteği	2,966	1,560	1,901	0,060	1,300		
Etkili öğretim desteği	0,231	0,850	0,271	0,787	1,295		

*p<0.05
Düzeltilmiş R^2=0,071;
Durbin Watson= 1,581
Bağımsız: yönetim desteği, meslektaş desteği, aile desteği, öğrenci desteği ve etkili öğretim desteği
Bağımlı: Öğretmen mesleki yetkinlik

Öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinin öğretmen mesleki yetkinlik üzerinde toplam puan açısından anlamlı bir etkisi olduğu gözlenirken alt boyutlar açısından herhangi bir anlamlı etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 12.
Alan dışı program mezunları için öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerini yordanmasına ilişkin regresyon analizi bulguları

Değişken	β	Standart Hata	t	p	F	F anlamlılık
Sabit	170,351	18,459	9,229	**0,000***	4,637	**0,034***
Öğretmen mesleki sosyal destek	0,292	0,136	2,153	**0,034***		

*p<0.05
Düzeltilmiş R^2=0,036;
Durbin Watson= 0,208
Bağımsız: Öğretmen mesleki sosyal destek
Bağımlı: Öğretmen mesleki yetkinlik

Öğretmen mesleki sosyal destek (t=2.153 p=0.034 p<0.05) algılarının öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir. Öğretmen mesleki yetkinlik algıları öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinin %3,6'sını açıkladığı belirlenmiştir (R^2=0,036).

Regresyon analizine ilişkin regresyon eşitliği aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen mesleki yetkinlik = 170,351 + 0,292* öğretmen mesleki sosyal destek

Öğretmen mesleki yetkinlik algılarındaki bir birimlik artışın öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinde 0,292'lik bir artışa neden olabilmektedir.

Tablo 13.
Alan dışı program mezunları için öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin *öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerini yordanmasına ilişkin regresyon analizi*

Değişken	β	Standart Hata	t	p	VIF	F	F anlamlılık
Sabit	148,870	20,005	7,442	**0,000***			
Yönetim desteği	0,247	0,309	0,799	0,426	1,857		
Meslektaş desteği	0,036	0,416	0,087	0,931	2,039		
Aile desteği	-0,353	0,949	-0,372	0,711	1,463	5,562	**0,000***
Öğrenci desteği	5,205	1,268	4,103	**0,000**	1,531		
Etkili öğretim desteği	-0,264	0,767	-0,344	0,732	1,099		

*p<0.05
Düzeltilmiş R^2=0,189;
Durbin Watson= 1,548
Bağımsız: yönetim desteği, meslektaş desteği, aile desteği, öğrenci desteği ve etkili öğretim desteği
Bağımlı: Öğretmen mesleki yetkinlik

Öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinin öğretmen mesleki yetkinlik üzerinde toplam puan açısından anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Ayrıca öğrenci desteği (t=-1,268 p=0.000 p<0.05) değişkeninin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir.

Öğrencileri güdüleyebilmek değişkeninin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyinin %18,9'unu açıkladığı belirlenmiştir (R^2=0,189).

Regresyon analizine ilişkin regresyon eşitliği aşağıda yer almaktadır.

Öğretmen mesleki yetkinlik = 148,870 + 5,205* Öğrencileri Güdüleyebilmek

Öğrencileri güdüleyebilmek düzeyinde bir birimlik artışın öğretmen mesleki yetkinlik düzeyinde 5,205'lik bir artışa neden olacağı belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada mezun olunan program açısından alan programlarından mezun ve alan dışı öğretmenlerin öğretmen mesleki yetkinliği alma düzeyleri ve öğretmen mesleki yetkinlik inançları arasındaki ilişki, fark ve öğretmen mesleki yetkinlik düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulguları izleyen bölümde tartışılacaktır ve yorumlanacaktır.

Alan program mezunları için alan dışı öğretmenlere göre öğretmen mesleki yetkinlik düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ve farkın mesleki yetkinliğin tüm alt boyutlarına göre alan programlarından mezun öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli bireyler daha fazla sabır özveri ve yeterlilik duygusu gerektirdiği için bu bireylerle çalışan öğretmenler açısından değerlendirildiğinde yeterlilik kavramı daha da önemli şekilde ortaya çıkmaktadır (Karahan ve Uyanık-Balat, 2011; Yavuz, 2020). Özel eğitim mesleki alan yeterlilikleri kapsamında öz değerlendirme yaparak özel eğitime ilişkin kişisel ve mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla alanda çalışan özel eğtim öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili kaynakları takip etme, bilimsel çalışmalara katılma ve öğretim sürecinde teknolojiden aktif yararlanmasına vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda özel eğitim öğretmenlerinin bu yeterliliklerle alana hazırlandıklarında ve alanda da gelişimleri desteklendiğinde kendilerini daha yetkin hissedebilecekleri söylenebilir. Ancak özel eğitim alanında gereksinim duyulan uzman sayısının yetersiz olmasına bağlı olarak sertifikalı öğretmenlerle ihtiyacın karşılanmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda alan dışı öğretmenler için de yeterlilik ve yetkinlik kavramları alanyazında vurgulanaktadır. Özel eğitim alanında çalışan sertifikalı öğretmenlerde ise özel gereksinimli çocukların gelişimlerinin yavaş olması, öğretmen beklentilerinin yüksek olması, sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, meslektaş desteğinin yeterli düzeyde olmaması gibi faktörler özel eğitim branşında çalışan öğretmenlerin başarısızlık duygusu ve tükenmişlik yaşamasına (Miller ve McDanniel, 1989; Yavuz, 2020) ve buna bağlı olarak alan dışı programlardan mezun öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir. Özel eğitim alanından mezun öğretmenlerin alan eğitimi bilgisiyle lisans programlarında özel gereksinimli öğrencilerle uygulama yapma fırsatına sahip olmaları alan programlarından mezun öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissetmelerinin sebebi olduğunu düşündürmektedir. Alanyazında özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin öz yetkinliklerinin incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Antoniou, vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenci katılımının derecesi ve uygulanan öğretim stratejilerine ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin genel olarak öz yetkinliklerinin yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Gönüldaş (2017), ve Sarıçam ve Sakız, (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise mezun olunan lisans programı açısından alan programından mezun öğretmenlerin lehine anlamlı fark elde edilmiştir ve çalışmamızdan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Ergüven (2019) tarafından gerçekleştirilen nitel çalışmada ise özel eğitim alanında çalışan alan dışı öğretmenlerin yaklaşık yarısının yetersiz deneyim ve eğitimlerden dolayı kendilerini yetersiz gördüklerini, Koçak (2018) tarafından gerçekleştirilen nitel çalışmada ise özel eğitim branşından mezun öğretmenlerin mezun oldukları ve özel eğitim alanına yönelik eğitim aldıkları için kendilerini daha yeterli hissettiklerini ve alan dışı öğretmenlerin de alan mezunu olmadıkları için kendilerini yeterli görmediklerini ifade eden bulgular elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Bununla birlikte elde edilen bulgulardan farklılık gösteren bulgularda yer almaktadır ve özel eğitim alanında çalışan alan dışı öğretmenlerle alan programlarından mezun öğretmenlerin yetkinlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır. Dimitritos, vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel eğitimde uzmanlık alanı ile katılımcıların öz yeterlilikleri arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı, Dere-Çiftçi, (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada meslek grupları arasında mesleki yetkinlik açısından anlamlı bir fark olmadığı ve Pıştav-Akmeşe ve Kayhan, (2019) öz yeterlilik inançlarının mezun olunan program açısından farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ve elde ettiğimiz bulgudan farklılık göstermektedir. Deveci ve Ergin, (2018) mesleki sosyal desteğin alt boyutlarından meslektaş desteğinin mesleki yetkinlik düzeyi arasında ilişki bulunamaması elde ettiğimiz bulgudan kısmen farklılık göstermektedir.

Çalışmada bir diğer bulgu ise alan programlarından mezunların alan dışı öğretmenlere göre öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ve bu farka göre mesleki sosyal desteğin tüm alt boyutlarına göre alan programlarından mezun öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum alanyazında gerçekleştirilen çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Aytaç, (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada zihin engelliler branşından mezun öğretmenlerde öğrenci desteği puanlarının diğer branşlara göre yüksek olması elde edilen bulguyu destekler nitelikteyken aile, eş ve iş arkadaşıdesteği puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmaması bakımından elde ettiğimiz bulgudan farklılık göstermektedr. Ceyhun, (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise resmi özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerde özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlere göre algılanan sosyal destek düzeyleri daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Çalışmamızda ise sosyal destek düzeyinde özel eğitim merkezlerinde çalışan alan programından mezun öğretmenlerin lehine anlamlı fark vardır ve bu bağlamda elde edilen bulgudan farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz. Şengül-Erdem (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlere eğitim uygulanmadan ve eğitim uygulandıktan sonra mesleki sosyal destek ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulguya göre özel eğitim okullarında çalışan hem alan programlarından mezun öğretmenlerde hem de alan dışı öğretmenlerde etkili öğretim desteği ve aile

desteği anlamlı çıkması elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmalar, sosyal desteğin öğretmenlerin yeterliklerinde ve psikolojik durumlarında önemli bir faktör olduğu (Minghui vd. 2018) ve kişilerin yaşadıkları güçlüklerin ve sorunların temelinde sosyal destek yetersizliği olduğu belirtilmektedir (Budak, 1999'den Akt; İzgiş, 2019). Özel eğitim okullarında çalışan alan dışı öğretmenlerin yetersiz eğitim almalarına bağlı sorunlara yönelik yeterli düzeyde sosyal destek verilerek temel ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Buna bağlı olarak yeterlilik duygularının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi önemlidir.

Alan programlarından mezunlar için öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri ile öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük bir seviyede ilişki (r =0,233) olduğu bulunmuştur. Araştırmalar, öğretmenlerin yeterliliği ve psikolojik durumu açısından önemli bir faktör olduğunu (Shen, 2009; Wallace, vd. 2001) ve onların psikolojik iyi olma hallerinin, sosyal bağlamlarına yatırım yaparak artırılabileceğini ileri sürmektedir (Field ve Buitendach, 2012; Kruger, 1997). Öğretmenler yüksek düzeyde algılanan sosyal desteğe sahip olduğunda öz-yeterliğe ilişkin iyi bir olumlu bir bakış açısına sahip olurlar ve buna bağlı olarak da öznel açıdan iyi olurlar (Fu, vd. 2022). Alan yazında yapılan çalışmalarda elde edilen bulguyu destekler nitelikte bulguların olduğu görülmektedir. Yüksel, (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada resmi ve özel ilk ve ortaokullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinde mesleki desteğe sahip olmanın mesleki yetkinliği arttırdığı bulgusu elde edilmiştir ve bulguyu destekler nitelikte olsa da problem davranışlarla başa çıkma yolları ile mesleki destek arasında ilişkinin olmaması açısından elde edilen bulgudan farklılık göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları açısından elde edilen bulgulara izleyen bölümde yer verilmektedir.

Alan programlarından mezun öğretmenlerde elde edilen bir diğer bulgu da etkili öğretim desteği ile sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği arasında pozitif yönde ilişki bir olmasıdır. Etkili bir öğrenme ortamı bağımsız, akademik açıdan yeterli, istenilen sosyal becerileri kazanmış ve sınıf iklimine uyum sağlayan başarılı yönetilen sınıfların oluşmasını sağlayabilmektedir (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004). Başarılı bir sınıf yönetimi de sınıf iklimini bozabilecek olası problem davranışları önleme ve müdahale programların hazırlanmasını gerekli kılar. Özel eğitim öğretmenleri mesleki yeterlilikleri kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerin öğretimsel etkiniklere katılımın önleyen problem davranışların yönetilmesi kapsamında pekişriteç ve dönütlerin sağlanmasını içerem davranış sağaltım planının hazırlanmasının önemini belirtmektedir. Bu bağlamda etkili bir öğretim sunmaya yönelik gelişimlerinin desteklendiği bir ortam hazırlanması öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrencilerin problem davranışlarına müdahale konusunda kendilerini daha yetkin hissetmelerini sağlayabileceğini söyleyebilir. Antoniou, Geralexis ve Charitak, (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve uygulanan öğretim stratejileri konusunda yüksek düzeyde öz yeterlilik sergilemeleri elde edilen bulgumuzla tutarlılık göstermektedir. Sarıçam ve Sakız, 2014 tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise uygun öğretim stratejilerini kullanma, iyi bir sınıf ortamı sağlama ve öğrencilerin öğrenimini kolaylaştırma konusundaki becerilerine olan inançlarının öz-yeterliğin arttırarak olası tükenmişlik riskini tahmin edebileceğini bulgusu çalışmamızdan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Alatalı, (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinden sınıf yönetimi konusundan kendilerini daha bilgili görselerde genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerinden sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlilik algılarının daha fazla olması elde edilen bulgudan farklılık göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise etkili öğretim desteği ile etkili öğretim yapabilme yetkinliği arasında negatif yönde ilişki bulunmasıdır. Deveci ve Ergin (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise bu iki alt boyut arasında herhangi bir ilişki bulunamaması elde edilen bulgudan farklılık göstermektedir. Araç-gereç desteği olarak ifade edilen etkili öğretim desteği bireye hizmet, araç sunma, maddi yardımda bulunma gibi destekleri kapsamaktadır (Yüksel, 2009). Etkili öğretim planlamalarının temelinde personel, okul, öğretmenler ve teknolojik desteklerin sunulması yer alsa da araç-gereç veya hizmet gibi doğrudan kaynakların sunulmasını içermektedir (Kayhan, 2016). Yapılan bu araştırmadan elde edilen bu farklı bulguya göre öğretmenlere her ne kadar araç-gereç desteği sunulsa da etkili öğretim yapabilmesinde yetkin hissedememelerine neden olduğunu düşünüyoruz. Özellikle öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun öğretmenler tarafından destek sunulurken araç-gereç desteği sağlanmasının öğretmenler tarafından öğrenciye özgü araç- gereç geliştirilmesini engelleyebilir. Bu durum da öğretmenlerde yaratıcılığın azalmasına neden olabilen bir etmen olarak değerlendirilebilir. Yaratıcılığa bağlı olarak öğrenciye özgü uyarlamalar yapmasını sınırlandırmasına neden olabileceğini düşündürmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin akademik çıktılarını etkileyerek etkili öğretim yapabilme yetkinliğini azalttığı söyleyebiliriz.

Çalışmamızda elde edilen bir diğer bulgu da yönetim desteği ile okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği arasında pozitif yönde ilişki olmasıdır. Yöneticiler, arkadaşlar, öğrenciler ve

ailelerden alınan sosyal destek düzeyi öğretmenlerin kendilerini iyi hissedebilmesi veya tükenmişlik yaşayabilme düzeyini etkilemektedir (Törnük, 2019). Mesleki yetkinliğin önemli boyutlarından biri olan okulun gelişimine katkıda bulunabilmenin dolaylı yollarından biri de öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmektir ve bu bağlamda özel eğitim öğretmen alan yeterlilikleri kapsamında özel eğitim alan öğretmenleri öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanabilmesi için yönetimle iş birliği yapılabilmesini önermektedir. Duygusal bir destek türü olan yönetim desteği alan öğretmenlerin çalıştığı kurumla bağlantıları daha kuvvetli olacağı için yeteneklerini sergilemede daha yetkin davrandıkları vurgulanmaktadır (Deveci ve Ergin, 2018; Oğuz ve Kalkan, 2014). Martin (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yöneticinin desteğinin kişisel başarıyı artırdığını ve yöneticiyle yapılan görüşme sayısı ile öz yeterliğin arttırdığı bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, bulgumuzu destekler niteliktedir.

Çalışmamızda elde edilen bir diğer bulgu da öğrenci desteği ile okulun gelişimine katkıda bulunabilme yetkinliği arasında pozitif yönde ilişki olmasıdır. Açıkgöz- Ün'e (2005) göre etkili bir öğrenme ve öğretme ortamında öğretmen yeterliliği kadar öğrenciyle olan etkileşimi ve iletişimi de önemlidir (Özerkan, 2017). Bu bağlamda öğrenci ve okul çıktılarının başarılı olmasında öğretmenlerin gereksinim duyduğu desteğin sunulması ve öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerinin önemli olduğu söylenebilir. Antoniou, vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrenci katılımı derecesine göre eğitimcilerin yüksek düzeyde öz yeterlik sergiledikleri bulgusu elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgunun bulgumuzu destekler niteliktedir. Carswell, (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğrenci katılımıyla yeterlilik arasında gözlemlenen anlamlı bir ilişkinin olmaması elde edilen bulgudan farklılık gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlere sosyal destek arkadaşlık, bilgi, iletişim, saygı gibi yollarla sunulabileceği gibi araçsal destek sunularak da sosyal destek sağlanabilir. Sosyal destek almaları verimli ve etkili çalışma hayatı yaşanmasına katkı sağlayabilir (Oğuz ve Kalkan, 2014). Bunula birlikte destek alan bireyler kendini çeşitli kaynakları kullanma konusunda yeterli hissedebilir. Antoniou, Geralexis ve Charitak, (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin yüksek düzeyde öz yetkinliklerinin olduğu ve yeni teknolojiler veya yenilikçi öğretim stratejileri kullanarak dersin yaratıcılığını zenginleştirebildikleri bulgusu elde edilmiştir. Sertkaya (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel eğitim alanından mezun öğretmenlerin eğitimde teknoloji araçlarının kullanımı konusunda öz yeterliklerinin yüksek düzeyde bulunması sosyal desteğin ve yönetim desteği, etkili öğretim desteği alt boyutlarının teknolojiden yararlanabilmeyle pozitif yöndeki ilişkili olma bulgusunu destekleyebildiğini söyleyebiliriz.

Alan dışı program mezunları için öğretmen mesleki sosyal destek düzeyleri ile öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri arasında pozitif yönde düşük bir ilişki (r =0,214) olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre öğretmenlerin sosyal destek alma düzeyleri arttıkça mesleki yetkinlik düzeyleri de paralel şekilde artmaktadır. Alan yazında elde edilen bulguyu destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Deveci ve Ergin, (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yönetimden alınan mesleki sosyal desteğin mesleki yetkinlik alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu olduğu bulgusu elde edilmiştir. Minghui, vd. (2018) sosyal destek, işe bağlılık ve öğretmen yeterliliğinin birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulgusu elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Ölçeğin alt boyutları açısından elde edilen bulgulara izleyen bölümde yer verilmektedir.

Öğretmen mesleki sosyal destek toplam puanıyla öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki bulunmasıdır. Deveci ve Ergin (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencileri güdüleyebilme ile sosyal destek arasında herhangi pozitif yönde bir ilişki bulunması boyutuyla elde edilen bulgudan farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenmeyi hızlandırma ve öğrencileri güdüleyebilmede yetkinlik düzeylerine olan inançları öğrencinin öğrenme düzeyini ve akademik çıktılarını etkilemektedir (Bandura, 1993; Kaner, 2010). Ancak Aytaç (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada en düşük sosyal desteği genellikle öğrencilerinden alındığı bulgusu elde edilmiştir. Bu durum da yetersiz düzeyde alınan desteğin öğretmenlerin yetkinlik düzeyini etkileyerek öğrencilerin yetersiz düzeyde güdüleme yaşama nedeni olduğu söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu da yönetim desteği ile sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği, yönetim desteği ile etkili öğretim yapabilme yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Etkili öğretim desteği ile ile öğrencileri güdüleyebilme yetkinliği, etkili öğretim desteği ile ile anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki ve aile desteği ile etkili öğretim yapabilme yetkinliği ve aile desteği ile teknolojiden yararlanabilme yetkinliği yetkinliği arasında negatif yönde bir ilişki olmasıdır. Deveci ve Ergin (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yönetim desteği ile sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği arasında ve etkili öğretim yapabilme yetkinliği arasında

herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bir diğer bulguya göre etkili öğretim desteğiyle öğrencilerin öğrenme ve gelişme gereksinimlerini karşılayabilme desteği ve anne babalarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği arasından herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca aile desteğiyle etkili öğretim yapabilme yetkinliği yetkinliği arasında bir ilişki bulunamazken aile desteğiyle ve teknolojiden yararlanabilme yetkinliği arasında bir ilişki bulunmasına yönelik elde edilen bulgular çalışmamızda elde edilen bulgudan farklılık göstermektedir.

Aile desteği ile sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilme ve etkili başa çıkma yetkinliği arasında pozitif yönde bir ilişki olması elde edilen bir diğer bulgumuzdur. Aileler eğitimin temel ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim sürecine katılması akademik başarı için oldukça önemlidir (Aydoğdu ve Kılıç, 2016; Kanmaz ve Temel-Şahin, 2018). Epstein'e (2002) göre okul ve aile ortaklığının okul iklimini iyileştirme, öğretmen çalışmalarına destek, toplum ve okuldaki kişilerle etkileşim kurabilme gibi birçok görevi vardır. Küçük ve Taşkın (2023) çalışmalarında ailelerin öğretmenleri desteklemesinin ev ve okul arasında köprü kurarak olumlu sınıf iklimi oluşturmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum ve görüşler elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Etkili sınıf yönetimi sınıftaki tüm öğrencilerin farklılıklarının dikkate alındığı bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğretim sürecinin planlanması, uygun davranışların arttırılırken uygun olmayan davranışların azaltıldığı bir sınıf ikliminin oluşturulmasını içerir (Brophy, 1988). Bununla birlikte yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde sınıf yönetimi ve öğrenci başarısı arasında oldukça yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (Akalın, 2015). Bu bağlamda etkili bir öğrenme ortamının özelliklerinin dikkate alındığı bir öğrenme ortamının hazırlanması ve istendik öğrenci çıktılarının oluşmasında diğer bir deyişle etkili bir öğretim yapabilmenin ön koşullarından biridir. Bu durum çalışmamızda etkili öğretim desteği ile etkili öğretim yapabilme yetkinliği arasında pozitif yönde bir ilişki bulunması bu görüşü desteklemektedir.

Özel eğitim alanında alan dışı öğretmenlerin yeterli düzeyde alan bilgisi olmamasına bağlı kendilerini yetersiz hissedebilmektedirler. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise genel eğitim sınıflarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle yapılan çalışmada sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerde sınıf yönetimi sağlayamama ve etkili öğrenme ortamı düzenleyememede güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca meslektaşlarından olumlu yönde destek aldıklarını ve buna bağlı olarak destekleyici okul ortamı oluşmasını sağladıklarını da ifade etmişlerdir. Bu bağlamda akademik ve sosyal davranışlara yönelik meslektaş desteğinin öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerini sağladığını söyleyebilir. Bu durum çalışmamızda etkili öğretim desteği ile meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme yetkinliği arasında pozitif yönde bir ilişki bulunması bu görüşü desteklemektedir.

Bireylerin duygusal ve psikolojik durumları öz yeterliliğin yapısal kaynaklarından biridir. Bu bağlamda kişinin yaşantısına etkisi, katkısı olan kişilerden psikolojik veya sosyal anlamda alınan her türlü sosyal desteği öğretmen yeterliliğini arttırdığı alan yazında vurgulanmaktadır. Çalışmamızda aile desteği ile öğretmen mesleki yetkinlik toplam puanı, , öğrenci desteği ile öğretmen mesleki yetkinlik toplam puanı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Minghui, vd. 2018 tarafından gerçekleştirilen çalışmada aile ve arkadaşların desteğinin öğretmen yeterliliğiyle anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Deveci ve Ergin (2018) yönetim, aile ve öğrenciden meslek açıdan sosyal destek alınmasının, öğretmen mesleki yetkinlik tüm alt boyutlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğu, Yellice-Yüksel, vd. (2011)'e göre de yönetici ve meslektaşlardan alınan desteğin öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettiği bulgusu elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

Alan programlarından mezunlar için öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri üzerinde%95 güven düzeyinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Öğretmen mesleki sosyal destek düzeyinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyi üzerinde toplam puan açısından anlamlı bir etkisi olduğu gözlenirken alt boyutlar açısından herhangi bir anlamlı etkisi bulunmadığı bulgusu elde edilmiştir. Sosyal destek alma öğretmenleri strese karşı korurken aynı zamanda (Yellice-Yüksel, vd. 2011) öğretmenlerin mesleki açıdan problem yaşama düzeylerini azaltır (Karakuş ve Ünsal, 2017; Leither ve Maslach, 1988). Bu bağlamda kendini yetkin hisseden öğretmenler yaşayabilecekleri olumsuzluklar karşısında yeni stratejiler geliştirerek çözmeye çalışırlar (Bıkmaz, 2004). Yöneticilerden, meslektaşlarından ve diğer bireylerden destek almak mesleki yeterlilik üzerinde oldukça önemlidir (Bulucu, 2003; Duncan ve McAuley, 1993; Louis, 1998; Major vd. 1990; Newman, Rutter ve Smith, 1989; Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992; Ross, 1994; Shachar ve Shmuelevitz,1997; Yüksel, 2009). Alanyazında özel eğtiim alanından mezun öğretmenlerin mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinliklerinin karşılaştırıldığı çalışmalar sınırlıdır. Ancak Yellice-Yüksel, vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mesleki sosyal desteğin mesleki yetkinlik olumlu yönde arttıracağına ilişkin bulgusu elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Bu bağlamda öğretmenlerin alınan mesleki sosyal destek düzeyinin genel olarak tüm boyutlarıyla mesleki yetkinlik üzerinde etkisi olduğunu söyleyebiliriz.

Alan dışı program mezunları için öğretmen mesleki sosyal destek düzeylerinin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu (t=2.153 p=0.034 p<0.05) ve 95 güven düzeyinde açıkladığı belirlenmiştir. Öğretmen mesleki sosyal destek ölçeği alt boyutlarından öğrenci desteği değişkeninin öğretmen mesleki yetkinlik düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin farklı meslek grubundan olmaları kişisel bilgi ve deneyimlerinde farklılıklar yaşamalarına ve öğrencilerle uygulama açısından güçlüklerden yaşamalarına neden olabilmektedir (Tarakçı, Tütüncüoğlu ve Tarakcı, 2012). Bu bağlamda yaşanabilecek yetersizlik duygusunun ortaya çıkmasını önlemek için sunulacak sosyal destekler önemlidir. Minghui, vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyal destek ile öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkide şe adanmışlığın aracılık etkisinin önemini incelendiğinde dolaylı etkinin anlamlı olduğunu bulgusu elde ettiğimiz bulguyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Ancak Brouwers, Evers ve Tomic (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada meslektaşlarından ve müdürlerinden algıladıkları destek eksikliğinin, onlardan destek alma konusundaki öz yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olması alt boyutla açısından elde edilen bulgudan farklılık göstermektedir. Uçar (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin öğrenci desteği ve meslektaş desteğini daha fazla algıladıkları ve buna bağlı olarak çalıştıkları meslektaşları ve öğrencilerinden aldığı desteğin güçlüklerle baş edebilme konusunda yardımcı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerinden elde ettikleri çıktılar ve desteğin kendilerini mesleki açıdan yeterli ve psikolojik açıdan daha iyi hissetmelerini sağladığını söyleyebiliriz.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenler mezun olunan program değişkeni açısından ele alınmıştır. Türkiye açısından değerlendirildiğinde özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan bu ayrımla birlikte öğretmenler çeşitli özlük hakları açısından ayrımcılığa tabi tutulmaktadır ve bu durum da alan dışı öğretmenlerin kendini yeterli düzeyde destek almadığı duygusuna kapılmalarına daha yetersiz hissetmelerine neden olarak karşımıza çıkabilmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışmada verilerinin TÜİK sınıflandırmasına göre 1. Düzey bölge kapsamında sadece İstanbul'dan toplansa da erişilebilen özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri sayısının sınırlı olması çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Öğretmenler öğretime dayalı eğitimin en temel ana destekçileridir. Bu yüzden onların öğretici uygulamalarına da yarar sağlamak amacıyla özel eğitim alanında çalışan tüm öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirmek için arkadaş, aile, meslektaş, öğrenci yönetici gibi kaynaklardan da gereksinim duydukları destekler sağlanmalıdır. Bununla birlikte;

Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK iş birliğiyle eğitim fakültelerinin ders içeriklerinde özel eğitim ile ilgili zorunlu ders sayısı arttırılabilir.

Öğretmenlerin uygulamada yeterliklerini geliştirmek için sertifika programları içeriğinde özel eğitim okullarında uygulama yapılması zorunlu hale getirilebilir.

Öğretmenlerin gereksinimlerini belirleyebilmek için ihtiyaç analizi yapılarak hizmet içi eğitimler düzenlenebilir ve var olan hizmet içi eğitimlerin süresi uzatılabilir.

Bu çalışma öğretmenlerin en çok ne tür sosyal destek almak istedikleri veya yeterliliklerinin sağlanması için nelere gereksinim duyduklarını belirleyebilmek için nitel araştırma yöntemleriyle desenlenebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz-Ün, K. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme* (6. Basım). Ankara: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *16*(03), 215-236. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000230

Akın, D., & Ceyhan, E. (2005). Resmi ve özel genel lise öğrencilerinin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri açısından kendini kabul düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,*5*(2), 69-87.

Alatlı, R. (2014). *Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yeterliklerinin karşılaştırılması.* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altan, M. Z., & Özmusul, M. (2022).Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 24-42.

Antoniou, A., S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017), Special educators' teaching self-efficacy determination: A quantitative approach. *Psychology, 8*(1), 1642-1656. DOI: 10.4236/psych.2017.811108

Arıcıoğlu, A. (2008). *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin algıladıkları sosyal* destek. [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydoğdu, F., & Kılıç, D. (2016). Sınıf, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin aile katılımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erzincan niversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 265-274.

Aytaç, M. (2011). *Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sosyal destek algılarının iş tatmin düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review, 84*, 191-215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

Bhati, K., & Sethy, T. (2022). Self-efficacy: Theory to educational practice. *International Journal of Indian Psychology*, *10*(1). DOI: 10.25215/1001.112

Bhave, D. P., & Glomb, T. M. (2016). The role of occupational emotional labor requirements on the surface acting–job satisfaction relationship. *Journal of Management*, *42*(3), 722-741. https://doi.org/10.1177/0149206313498

Bıkmaz, F., H. (2004). Öz yeterlilik inançları (İçinde). Y. Kuzgun, ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (ss.289-314). Nobel Yayın Dağıtım.

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and teacher Education*, *4*(1), 1-18. https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90020-0

Brouwers, A., Evers, W. J., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, *31*(7), 1474-1491. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02683.x

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akadem

Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Can, N., Yıldırım, N., Bedir, G., & Atalmış, E. H. (2019). İdealist öğretmen ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(4), 405-418.

Carswell, J. A. (2018). *Job satisfaction and self-efficacy score differences in general and special education teachers as measured by the job satisfaction survey and teachers' sense of efficacy scale*. [Doctoral dissertation]. Liberty University, United States of America.

Ceyhun, A. T., (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerde iş stresi, algılanan sosyal destek ve iş doyumu*. [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, *45*(3), 521-540. https://doi.org/10.1177/1741143215608

Çetin, H. (2019). Eğitimden idealist beklentiler pragmatist yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(2), 660-678.

Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(1), 35-46.

Çetinkaya, F. F., & Korkmaz, F. (2019). Algılanan sosyal destek ile stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *20*(1), 91-103.

Deneme, S. (2022). İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (89), 259-274

Dere- Çiftçi, H. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Akdeniz İnsan Bilimleri Dergisi 5*(1), 221-241. DOI: 10.13114/MJH.2015111378

Deveci, M., & Ergin, D. Y. (2018). Özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin algıladıkları mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, *6*(2), 18-39.

Dimitrios, S., Foteini, C., Harilaos, Z., Zakopoulou, V., & Papadimitropoulou, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, *7*(4), 150-160. doi: 10.5281/zenodo.3809401

Duncan, T., E. & McAuley, E. (1993). Social Support and Efficacy Cognitions in Exercise Adherence: A Latent Growth Curve Analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, 16, 199-218.

Epstein, J. L. (2002). School/ Family/ Community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, *92*(3), 66- 96. https://doi.org/10.1177/00317217100920032

Ergüven, D., A. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan alan dışı öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ferguson, K., Mang, C., & Frost, L. (2017). Teacher stress and social support usage. *Brock Education Journal*, *26*(2), 62-86.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage Publication.

Field, K. L., & Buitendach, J. H. (2012). Work engagement, organisational commitment, job resources and job demands of teachers working within disadvantaged high schools in Kwazulu-Natal, South Africa. *Journal of Psychology in Africa*, *22*(1), 87-95. https://doi.org/10.1080/14330237.2012.10874525

Fu, W., Wang, L., He, X., Chen, H., & He, J. (2022). Sunjective well-being of special education teachers in china: The relation of social support and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, 802811. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.802811

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step bysstep: A simple guide and reference*. Baston: Allyn & Bacon.

Gölmez, A., & Atmaca, T. (2023). Öğretmenlerin mesleki idealizmlerinin ve örgütsel sosyalleşme düzeylerinin örgütsel uyuma etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *27*(3), 681-696.

Gönüldaş, H. (2017). *Özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

İğde, H., & Yakar, L. (2021). Öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin ve idealist öğretmen algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *10*(3), 1283-1309.

İzgiş, H. (2019). *Bir grup öğretmenin algıladıkları sosyal destek ve yaşam doyumu ile depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaner, S. (2010). Examining teachers' self-efficacy beliefs of students with and without special needs. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *43*(1), 193-218. doi.org/10.1501/Egifak_0000001196

Kaner, S., Bayraklı, H., Diken, İ., H., & Çelik, S. (2012). *Türkiye'de özel eğitim alanında geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçları.* Ankara: Maya Akademi.

Kanmaz, T., & Temel- Şahin, F. (2018) Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde aile katılım çalışmaları. M. A. Melekoğlu, (Ed.), *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 77-87) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8.

Karahan, Ş., & Uyanık- Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(29), 1-14.

Karakuş, S., & Ünsal, S. (2017). Investigation of the relationship between psychological resilience and professional social support levels of special education teachers. *International Journal of Eurasia Social Sciences, 8* (29), 831-850.

Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, *8*, 5-15.

Kayhan, H. N. (2016). Birlikte öğretim yaklaşımlarından bir öğretim yapan bir gözlemci modelinin kaynaştırma ortamlarındaki sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim becerilerine etkisi. [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koç, M. B. (2023). Özel Okulda Görev Yapan Yöneticilerin İdealizm Gerçeklik Bağlamında Yaşadıkları Temel İkilemler. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *2*(1), 123-143.

Koçak, V. (2018). *Özel eğitim iş uygulama merkezi (okulu) kademe III'de görev yapan özel eğitim ve alan dışı mezunu öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *6*(3), 341-371.

Kruger, L. J. (1997). Social support and self-efficacy in problem solving among teacher assistance teams and school staff. *The Journal of Educational Research, 90*(3), 164-168. https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10543772

Küçük, E. T., & Taşkın, P. (2023). Özel eğitimde ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, *13*(2), 1471-1490. https://doi.org/10.24315/tred.1167114

Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior, 9*(4), 297-308. https://doi.org/10.1002/job.4030090402

Louis, K.S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, 9,* 1-27. https://doi.org/10.1080/0924345980090101

Lu, M. H., Pang, F. F., Chen, X. M., Zou, Y. Q., Chen, J. W., & Liang, D. C. (2021). Psychometric properties of the teachers' sense of efficacy scale for chinese special education teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *39*(2), 212-226. https://doi.org/10.1177/0734282920946143

Major, B., Cozzarelli, C., Sciacchitano, A.M., Cooper, M.L., Testa, M. &Mueller, P.M. (1990). Perceived social support, self-efficacy and adjustment to abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *48*, 585-599. https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.3.452

Martin, A. M. (2010). *Predictors of burnout and self-efficacy among special education teachers*. Teachers College, [Doctoral dissertation]. Columbia University, New York City.

Mcloughlin, C. S., Zhou, Z., & Clark, E. (2005). Reflections on the development and status of contemporary special education services in China. *Psychology in the Schools*, *42*(3), 273-283. doi.org/10.1002/pits.20078

Meehan, M. P., Durlak, J. A., & Bryant, F. B. (1993). The relationship of social support to perceived control and subjective mental health in adolescents. *Journal of Community Psychology*, *21*(1), 49-55.

Milli Eğitim Bakanlığı. Özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlilikleri. Erişim Adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160842_14-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_Yzel_eYitim_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_17.pdf (Erişim tarihi: 28/04/2024)

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Electronic Journal.[Online]:* Erişim Adresi*:* *https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf* (Erişim tarihi: 28/04/2024)

Miller, R. & McDaniel, E. A. (1989). Enhancing teacher efficacy in special education through the assessment of student performance. *Academıc Therapy*, *25*(2), 171-181. https://doi.org/10.1177/105345128902500205

Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C., & Potmeˇšilc, M. (2018). Teacher efficacy work engagement and social support among chinese special education school teachers. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1-8. doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00648

Newmann, F.M., Rutter, R.A. & Smith, M.S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education, 62*, 221-238. https://doi.org/10.2307/2112828

Oğuz, E., & Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 13*(3), 787-795.

Olgun, Y. (2023). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin sosyal destek düzeyi ile takım çalışması tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2019). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin ve öz-yeterlilik inançlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Special Education, 1*(1), 57-69. doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0103

Raudenbush, S.W., Rowan, B. & Cheong, Y.F. (1992). Contextual Effects on the Self Perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education, 65* (2), 150-167. https://doi.org/10.2307/2112680

Ross, J.A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 10,* 381-384. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90020-5

Sadık, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları, algıladıkları sosyal destek ve mesleki iş doyumları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies, 40*(4), 423-437. doi.org/10.1080/03055698.2014.930340

Sciarretto, J. J. (2019). *Special education teachers' self-efficacy, self-advocacy, and professional development comparisons at a suburban high school: A quantitative analysis*. [Doctoral dissertation]. Northcentral University-United States of America.

Shachar, H. & Shumuelevitz, H. (1997). Implementing co-operative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Research, 68* (2), 202- 248. https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0924

Sertkaya, M. F. (2021). *Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında teknoloji ve yardımcı teknoloji kullanımına yönelik öz-yeterlik ve tutumlarının belirlenmesi*. [Doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Shen, Y. E. (2009). Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teachers. *Stress Health* 25, 129–138. https://doi.org/10.1002/smi.1229

Sucuoğlu, B., Ünsal, P., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(2), 51-64.

Sun, J., Wang, Y., Wan, Q., & Huang, Z. (2019). Mindfulness and special education teachers' burnout: The serial multiple mediation effects of self-acceptance and perceived stress. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *47*(11), 1-8. https://doi.org/10.2224/sbp.8656

Şengül Erdem, H. (2020). Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere sunulan mesleki beceri eğitimi ve sınıf içi düzenlemelerin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.56791-646980

Tarakçı, E., Tütüncüoğlu, F., & Tarakçı, D. (2012). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon, 23*(1), 26-35.

Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *1*(1), 113-148.

Törnük, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki sosyal destek algısı*. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Uçar, T. (2014). Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Wallace, K. A., Bisconti, T. L., & Bergeman, C., S. (2001). The mediational effect of hardiness on social support and optimal outcomes in later life. *Basic and Applied Social Psychology.* 4, 267-279. https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2304_3

Wu, T. J., Wang, L. Y., Gao, J. Y., & Wei, A. P. (2020). Social support and well-being of Chinese special education teachers—An emotional labor perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(18), 6884. https://doi.org/10.3390/ijerph17186884

Üstüner, M., Abdurrezzak, S., & Yıldızbaş, Y. (2021). Öğretmenlerin ideal öğretmen özelliklerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *50*(229), 567-585.

Yavuz, M. (2020) Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 1-25. doi.org/10.21764/maeuefd.546612

Yazıcı, E., (2016). Olan-olması gereken perspektifinden bir medeniyet inşacısı ve eğitim emekçisi olarak öğretmen. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 7 (13), 147- 162.

Yellice-Yüksel, B., Kaner, S., & Güzeller, O. C. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(21), 1-25.

Yüksel, B. (2009). *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin irdelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 81-87.

Yılmaz, M., & Bayar, A. (2019). Özel eğitim sınıflarında görev yapan alan dışı öğretmenlerin yaşadığı zorluklar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(98), 355-374. http://dx.doi.org/10. 29228/ASOS.36798

Zheng, Y., & Zheng, X. (2015). Current state and recent developments of child psychiatry in China. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, *9*, 1-10. DOI 10.1186/s13034-015-0040-0