



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

**Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği
(ÖZYÖ-OSB) Uyarlama Çalışması ve Özel Eğitim
Öğretmenlerinin Otizme İlişkin Öz Yeterlik Algıları**

Yüksek Lisans Tezi

Elif Gündoğdu Kılıçarslan

Nisan 2024



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

**Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği
(ÖZYÖ-OSB) Uyarlama Çalışması ve Özel Eğitim
Öğretmenlerinin Otizme İlişkin Öz Yeterlik Algıları**

Yüksek Lisans Tezi

Elif Gündoğdu Kılıçarslan

Danışman

Prof. Dr. YEŞİM GÜLEÇ ASLAN

Eşdanışman

Prof. Dr. ÖZCAN ERKAN AKGÜN

Nisan 2024

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Elif GÜNDOĞDU KILIÇARSLAN tarafından hazırlanan " ÖĞRETMENLER İÇİN OTİZM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ (ÖZYÖ-OSB) UYARLAMA ÇALIŞMASI ve ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OTİZME İLİŞKİN ÖZ YETERLİK ALGILARI " başlıklı bu Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ-ASLAN

Kurumu: İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Tez EşDanışmanı:

Prof. Dr. Özcan Erkan AKGÜN

Kurumu: İbn-i Haldun Üniversitesi

Üyeler:

Prof. Dr. Onur KURT

Kurumu: Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM

Kurumu: İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özlem DALGIN

Kurumu: İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 03/ 04 / 2024

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığında yazılan bu tezin APA yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun APA kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ-ASLAN

Etik İlkeler Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Elif GÜNDOĞDU KILIÇARSLAN

ÖNSÖZ

Özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu (OSB) hakkındaki öz yeterlik düzeylerini belirleyebilmek adına geliştirilen ve Türkçeye “Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)” olarak çevrilen “The Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)” ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılarak özel eğitim öğretmenlerinin OSB hakkındaki genel öz yeterlik ve farklı değişkenler açısından öz yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yüksek lisans eğitimim ve tez dönemi boyunca elini her zaman sırtımda hissettiğim, yalnızca tez danışmanlığı değil yaptığım ve yapacağım tüm akademik araştırmalarda da beni yüreklendiren, tecrübesi, bilgi hazinesi ile kendime model aldığım ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum canım kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN’a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde hem bilgi hazinesini hem de değerli zamanını sabırla ayıran, araştırmaya dair her bir çıkmazda yol gösteren ve hiçbir zaman desteğini esirgemeyen canım kıymetli tez danışmanım Prof. Dr. Özcan Erkan AKGÜN’e sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma boyunca dahil olan ve araştırmanın gerçekleştirilmesinde katkıları bulunan tüm özel eğitim öğretmenlerine teşekkürlerimi sunuyorum. Orijinal değerlendirme aracının yazarı olan, bu araştırma adına olumlu görüşlerini sunan ve süreç boyunca açıklamalarını esirgemeyen Dr. Lisa Ruble’ye, aynı zamanda süreç boyunca uzman görüşlerini, önerilerini ve bilgilerini paylaşan, sabırla aracın oluşturulmasında kıymetli bilgilerini aktaran Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN’e, Prof. Dr. Onur KURT’a, Prof. Dr. Esra AKGÜL’e, Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM’e, Dr. Öğr. Üyesi Halime YILDIRIM HOŞ’a, Dr. Öğr. Üyesi Özge ÖZLÜ ÜNLÜ’ye saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alarak değerli öneri ve katkıları ile tezimi zenginleştirmemi sağlayan Prof. Dr. Onur KURT’a, Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM’e, Dr. Öğr. Üyesi Özlem DALGIN’a ve Dr. Öğr. Üyesi Metehan KUTLU’ya saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecinde aracının oluşturulmasında emeklerini ve desteklerini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Büşra SUBAŐI YURTÇU ve Öğr. Gör. Barış DİNÇER'e saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans eğitim dönemim boyunca bilgileri ile ışık olan Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ, Dr. Öğr. Üyesi Ertan GÖRGÜ ve Dr. Öğr. Üyesi Nihan ŐAHİNKAYA'ya saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm süreç boyunca desteklerini esirgemeyen canım ailem ve ayrıca kardeşime ve pek tabii her bir adımda beni destekleyen, düştüğümde kaldıran, yorulduğumda elimi tutan, araştırmanın en başından en sonuna kadar her takıldığımında benimle çözüm yolu aramaktan imtina etmeyen canım eşim Mustafa KILIÇARSLAN'a sonsuz sevgilerimi sunarım.

ÖZET

Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) Uyarlama Çalışması ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizme İlişkin Öz Yeterlik Algıları

Gündoğdu Kılıçarslan, Elif

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı

Danışman: Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN

İkinci Danışman: Prof. Dr. Özcan Erkan AKGÜN

Nisan 2024

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu (OSB) hakkındaki öz yeterlik düzeylerini belirleyebilmek adına geliştirilen ve Türkçeye “Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)” olarak çevrilen “The Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)” ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılarak özel eğitim öğretmenlerinin OSB hakkındaki öz yeterlik algılarının incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, “Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” araçları kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde görev yapan ve en az bir OSB tanılı öğrenci ile çalışan 209 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, SPSS 25 paket programı ile analiz edilerek değerlendirme aracı geliştirilmesi sürecinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), değişkenlerin karşılaştırılması sürecinde betimsel analizler, korelasyon analizi, ilişkisiz t testi analizi ve tek

yönlü varyans analizi uygulanarak incelenmiştir. Araştırmanın bulgularında, Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği aracının öğretmenlerin OSB öz yeterliğini ölçen geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin genel öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların ölçekten aldığı madde bazında puanlara bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin uzun ve kısa dönemli amaç yazma, ölçülebilir bir amaç yazma ve öğrenciye gün boyunca iletişim için fırsatlar oluşturma maddelerinde öz yeterliklerinin yüksek, oyun becerilerini öğretme, sosyal becerilerini geliştirmek üzere akran modelleri eğitme, ebeveyn kaygılarını tanımlama ve öğrenme için ebeveyn önceliklerini tanımlama maddelerin düşük puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin OSB öz yeterlikleri ile yaş, cinsiyet, mesleki çalışma süresi, görev yapılan sınıf düzeyi, OSB ile ilgili hizmet içi eğitim alma, eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Öğretmenlik uygulamasında OSB tanısı almış çocuk ile karşılaşma değişkeninde ise karşılaşmayanlara kıyasla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki yarattığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılıp, öğretmenlerin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerini kapsayan uygulamalara ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Öz Yeterlik, Özel Eğitim, Otizm Öz Yeterlik Ölçeği

ABSTRACT

Adaptation Study of Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ÖZYÖ-OSB) and Special Education Teachers' Perceptions of Self-Efficacy Regarding Autism

Gündoğdu Kılıçarslan, Elif

MA Thesis, The Department of Special Education , Early Childhood Special
Education Program

Supervisor: Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN

Co-Supervisor: Prof. Dr. Özcan Erkan AKGÜN

April 2024

The aim of this research is to determine the Turkish adaptation, reliability and validity of the “Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)” was developed to determine the self-efficacy levels of special education teachers regarding autism spectrum disorder (ASD) and compare to special education teachers's self-efficacy toward ASD in terms of different variables. This research was designed with a descriptive survey model in quantitative research methods. Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği and personal information form were used in the data collection. The group of the research consist of 209 special education teachers from living in İstanbul who were currently at least one teaching children with ASD in class. The data were analyzed using SPSS 25 Package Program and in the process of developing the evaluation tool, Exploratory Factor Analysis (EFA), descriptive analyses, correlation analysis, independent t-test analysis and One-Way analysis of variance were conducted to compare variables. The

findings of the study showed that Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği is a valid and reliable tool for measuring teachers' self-efficacy in dealing with individuals with autism spectrum disorder (ASD). It was found that special education teachers have high levels of general self-efficacy regarding ASD. When examining item-level scores obtained from the scale, it was found that special education teachers scored high in items related to writing long-term and short-term goals, writing measurable goals and creating opportunities for communication with students throughout the day, while scoring low in items related to teaching play skills, training peer models to improve social skills, identifying parental anxieties and identifying parental priorities for learning. Additionally, the findings indicated that there was no significant relationship between teachers' ASD self-efficacy and variables such as age, gender, years of professional experience, grade level taught, participation in in-service training related to ASD and educational level. Regarding the variable of encountering children diagnosed with ASD in teaching practice, it was concluded that there is a moderate and significant relationship compared to not encountering them. The findings were discussed in line with the literature and recommendations were made for practices and further research aimed at enhancing teachers' self-efficacy in dealing with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Self-Efficacy, Autism Self-Efficacy Scale for Teachers, Special Education

İÇİNDEKİLER

TEZ JÜRİSİ ONAYI	i
BEYANLAR.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM 1	1
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.1.1. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARI.....	7
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.3 SINIRLILIKLAR.....	9
1.4. TANIMLAR.....	9
1.5. SİMGELER ve KISALTMALAR	10
BÖLÜM 2	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU	11
2.2. OSB OLAN BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ	14
2.3. OSB TANILI BİREYLERDE ÖZEL EĞİTİM	17
2.4. OSB TANILI ÇOCUKLARA EĞİTİM SUNAN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ.....	20
2.5. ÖZ YETERLİK.....	24
2.5.1. SOSYAL ÖĞRENME KURAMI	24
2.5.2 ÖZ YETERLİK TANIMI	26
2.5.3 ÖZ YETERLİĞİN GELİŞİMİ ve ÖZ YETERLİK KAYNAKLARI	27
2.6. ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ ve ÖZ YETERLİK.....	30
2.6.1.ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OSB'YE İLİŞKİN ÖZ YETERLİKLERİ	33
2.7. ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİKLERİNİN ÖLÇÜLMESİ.....	35
2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	38

2.8.1.ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARI VE ÖĞRETMENLERİ İLE GERÇEKLEŞTİRİLEN ÖZ YETERLİK ARAŞTIRMALARI	38
2.8.2 ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ ve ÖĞRETMENLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA İLİŞKİN ÖZ YETERLİKLERİNİ İNCELEYEN ARAŞTIRMALAR.....	56
BÖLÜM 3	67
YÖNTEM.....	67
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	67
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	68
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	70
3.3.1. Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB).....	70
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	71
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	71
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	72
BÖLÜM IV	78
BULGULAR.....	78
4.1. ÖĞRETMENLER için OTİZM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ (ÖZYÖ-OSB) GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	78
4.1.1. Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) Türkçe Uyarlaması Dilsel Eşdeğerlik Çalışmaları	78
4.1.2. Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)Türkçe Uyarlaması Geçerlik Çalışmaları	79
4.1.2.1. Kapsam Geçerliği	79
4.1.2.2 Yapı Geçerliği.....	80
4.1.3. Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)Türkçe Uyarlaması Güvenirlik Çalışmaları	89
4.1.3.1 İç Tutarlılık	89
4.1.4. “The Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET) ve Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) Türkçe Formu Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırılması.....	91
4.2 ÖĞRETMENLER için OTİZM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ (ÖZYÖ-OSB) TÜRKÇE FORMU GENEL ÖZ YETERLİK ALGILARI.....	91
4.3 ÖĞRETMENLER İÇİN OTİZM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ (ÖZYÖ-OSB) TÜRKÇE FORMU FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI	93

4.3.1 Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	93
4.3.2 Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	95
4.3.3 Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin Mesleki Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	95
4.3.4 Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin Görev Yapılan Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	96
4.3.5 Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin OSB İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	97
4.3.6 Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin Öğretmenlik Uygulamasında OSB Tanılı Çocuk İle Karşılaşma Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	98
4.3.7 Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	99
BÖLÜM V	101
TARTIŞMA,SONUÇ ve ÖNERİLER	101
5.1. TARTIŞMA	101
5.1.1. Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)’nin Türkçe’ye Uyarlanması, Dilsel Eşitlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Tartışma	101
5.1.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB’ye İlişkin Genel Öz Yeterlik Algıları	103
5.1.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İlişkin Tartışma	106
5.2. SONUÇ	111
5.3. ÖNERİLER.....	113
5.3.2. İleri Araştırmalara İlişkin Öneriler	113
BÖLÜM VI.....	115
KAYNAKÇA, EKLER ve ÖZGEÇMİŞ	115
KAYNAKÇA.....	115
EKLER.....	142
Ek 1. Araştırma İzinleri.....	144
Ek 2. Araştırmada Kullanılan Form ve Ölçekler	149
Ek 3. Uzman Görüş Formları	155
Ek 4. Tez Etik Kurul Onay Formu	157

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. OSB Etkilenme Düzeyine Göre Destek Gereksinimi	16
Tablo 2. Özel Eğitim Öğretmenleri İle Gerçekleştirilen Öz Yeterlik İlgili Araştırmalar	44
Tablo 3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Öz Yeterliklerini İnceleyen İlgili Araştırmalar.....	61
Tablo 4. Araştırmaya Dahil Edilen Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı ve Yüzdeleri	68
Tablo 5. Araştırmaya Dahil Edilen Katılımcıların Yaş Dağılımı ve Yüzdeleri	69
Tablo 6. Araştırmaya Dahil Edilen Katılımcıların Mezuniyet Yılı Dağılımı ve Yüzdeleri	69
Tablo 7. Öğretmenler İçin Öz Yeterlik Ölçeği'nin Faktör Analizi İçin Uygunluğu Analiz Sonuçları	81
Tablo 8. Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu Ortak Faktör Varyansı ve Faktör Yük Değerleri	83
Tablo 9. Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu Toplam Açıklanan Varyans Analizi.....	84
Tablo 10. Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu Ortak Faktör Varyansı ve Faktör Yük Değerleri.....	86
Tablo 11. Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu Toplam Açıklanan Varyans Analizi.....	88
Tablo 12. Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu İç Tutarlılık (Cronbach-Alfa Katsayısı) Analizi.....	90
Tablo 13. Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu Genel Öz Yeterlik Algıları Betimsel Bilgileri.....	92
Tablo 14. Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu Genel Öz Yeterlik Madde Bazında Betimsel Bilgiler.....	92

Tablo 15. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Yaş Değişkeni Demografik Bilgileri	94
Tablo 16. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Yaş Değişkeni ANOVA Sonuçları	94
Tablo 17. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Cinsiyet Değişkeni İlişkisiz T Testi Sonuçları	95
Tablo 18. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Mesleki Çalışma Süresi Değişkeni Korelasyon Analizi Sonuçları	96
Tablo 19. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Görev Yapılan Sınıf Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları	96
Tablo 20. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni İlişkisiz T Testi Sonuçları	97
Tablo 21. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Lisans Döneminde OSB Tanılı Çocukla Karşılaşma Değişkeni İlişkisiz T Testi Sonuçları	98
Tablo 22. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Eğitim Düzeyi Değişkeni İlişkisiz T Testi Sonuçları 1	99
Tablo 23. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Eğitim Düzeyi Değişkeni İlişkisiz T Testi Sonuçları 2	100

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. OSB Etkilenme Düzeyleri	15
Şekil 2. Öz Yeterlik Kaynakları.....	29
Şekil 3. Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu Faktör Özdeğer Grafiği	.82



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Algılanan öz yeterlik, insanların üretmeye yönelik inançları ve kendilerini etkileyen olaylar üzerindeki performans seviyeleri olarak tanımlanır. Öz yeterlik algıları, kişilerin kendilerini nasıl hissettikleri, düşündükleri, motive ettikleri ve davrandıkları üzerinde etkili olmakla beraber (Bandura, 1994) kişilerin hedefledikleri ve inandıkları eylem peşinde koşmalarını sağlayan duygu ve düşünceleri öz yeterlik algılarını etkilemektedir (Bandura, 1986). Öz yeterlik, kişinin hayatında hedefler, beklentiler, sosyal yaşamdaki fırsat ve engellerin algılanışı gibi diğer durumlar üzerinde de etkili olduğundan bireyin yaşamında kilit rol oynamaktadır (Bandura, 2006). Öz yeterliği düşük olan bireyler zor görevlerden kaçınma davranışı göstererek hedeflerine ulaşmakta güçlük çekebilmektedirler (Bandura, 2006, 1993). Kişilerin belirledikleri hedefler ve bu hedeflere bağlılıkları ne kadar güçlü olursa algılanan öz yeterlik de o kadar güçlü olmaktadır (Bandura, 2006). Öz yeterlik, kişinin bulunduğu bağlama, zorluk durumuna, beklentilerin sonuçlarına göre değişim göstermektedir (Bandura, 1997).

Educational Resources Information Center (ERIC)'a göre “Öğretmen Öz Yeterlik” terimi ile en eski alıntı yapılan çalışmanın Barfield ve Burlingame (1974) olduğu görülmektedir. Barfield ve Burlingame'e göre düşük öz yeterliğe sahip öğretmenler, öğrencileri ve çevreleri ile başa çıkmak ve disiplin kurmak için daha fazla enerji harcamak zorunda oldukları sonucuna varmışlardır. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğretmenin sürekliliğini, motivasyonunu ve kullandığı öğretimsel yöntemler gibi unsurları etkileyebildiği gibi öğrencilerin motivasyonu, başarısı ve eğitimsel çıktıları gibi unsurlar da öğretmenin öz yeterliğini etkilemektedir. Öğretmenlerin kişisel deneyimleri ve başarılarının yeterliği de öz yeterlik algısını önemli ölçüde değiştirebilmektedir (Guskey, 2021; Guskey ve Passaro, 1994;Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öz yeterliği düşük olan öğretmenler öğrencilerinin öğrenebileceklerine ve kendi öğretme becerilerine karşı inançlarının sınırlı olmasından ötürü öğretimle ilgili durumlarda çaba göstermedikleri

belirlenmektedir (Dembo ve Gibson, 1985). Öz yeterlik bununla birlikte, öğretmenlerin sundukları eğitimin niteliğini de etkileyen bir değişken olduğundan, bu konudaki araştırmaların bulguları önem taşımaktadır (Love, Toland, Usher, Campbell ve Spriggs, 2019; Moran ve Hoy, 2001; Ruble, Toland, Birdwhistell, McGrew ve Usher, 2013).

Özel eğitim, tipik gelişim gösteren akranlarından gelişimsel farklılık gösteren özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarına uygun şekilde personel, uygun eğitim müfredatı ve eğitim ortamı ile bireysel ve grup olarak sürdürülen geliştirilmiş eğitim hizmetlerini kapsamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Özel eğitim öğretmeni, özel eğitim alanında farklı tanı grupları ile çalışmak için eğitim ihtiyacını karşılamak adına yetiştirilmiş personeldir (Çitil, 2017). Özel eğitim öğretmenin, mesleki konularda bilgili ve öğrencinin eğitim ihtiyacını karşılayabilecek yeterlikte olması beklenmektedir (Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022; Özyürek, 2008). Görülme sıklığının oldukça yaygınlaştığı otizm spektrum bozukluğu (OSB) alanında da, bu alanda çalışan personelin mesleki yeterliği OSB olan bireylerin gelişimleri için oldukça önemli bir konu olarak vurgulanan ve araştırılan konulardan biri olmuştur (Omak, Alpdoğan ve Sazak, 2022).

OSB, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki eksiklikler, sınırlı ve tekrarlayıcı ilgilerin, davranışların beraberinde görüldüğü karmaşık bir nörogelişimsel durumdur (American Psychiatric Association [APA], 2013). Amerikan Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi Centers for Disease Control Prevention [CDC], görülme sıklığı giderek artan OSB'nin 2020 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde farklı eyaletler üzerinde yaptıkları çalışmada OSB tanılanma oranını 36 çocukta 1 çocuk (36/1) olarak bildirmişlerdir (Centers for Disease Control Prevention [CDC], 2023). Türkiye'de ise henüz OSB'nin yaygınlığı bağlamında kapsamlı bir çalışma bulunmamakla birlikte, yaygınlık oranının dünya çapında belirtilmiş orana yakın olduğu tahmini yapılmaktadır (Çolak, 2015). OSB tanısı alan bireyler motor beceriler, bilişsel beceriler, düşünme ve sosyal beceriler, iletişim kurma gibi birçok gelişimsel alanda zorluk yaşamaktadırlar (APA, 2013; Goldstein ve Ozonoff, 2009). Nitelikli eğitim sürecinde etkili uygulamalar (National Autism Center [NAC], 2019) ile öğretmenin rolü ve mesleki öz yeterliği olumlu

sonuçlar almayı mümkün kılmaktadır. OSB tanısı almış bireylerde eēitimin temel amacı gelişimsel olarak destek vermenin yanında bireyleri olabildiēince baēımsızlıēa ulaştırarak karřılařabileceēi sorunları en aza indirmek ve sosyal becerilerinin artmasında destek verici unsur olmayı saēlamaktır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016). OSB ile çalışan ēretmenlerin bilgi ve uygulama yeteneēi ne kadar yüksek olursa hizmet verdikleri alandaki ērencilerin ihtiyaçlarını belirlemede ve etkili uygulamalar sunmada o kadar destek saēlayabilmektedirler (Hendricks, 2011). Bu doērultuda, OSB olan bireylere hizmet sunan özel eēitim ēretmenlerinin mesleki yeterlikleri, özellikle de OSB hakkında bilgi ve beceri sahibi olmaları, ērencilerin başarısı için büyük önem taşımaktadır. Ayrıca OSB olan bireylerin öz yeterlikleri yüksek özel eēitim ēretmenleri ile ilgili diēer meslek elemanlarının bulunduēu ekip tarafından erken yaşlarda nitelikli özel eēitim hizmetleri almalarıyla bu bireyler önemli gelişmeler saēlayabilmektedir (Flannery ve Wisner-Carlson, 2020; Güleç-Aslan, 2018; Hendricks, 2011; Lindsay, Proulx ve Thomson, 2014; Lovaas, 2003; Mastropieri Scruggs, 2004). Bu doērultuda öz yeterlik OSB olan bireylere hizmet sunan özel eēitim ēretmenleri için önemli bir kavram olarak ele alınmaktadır.

Özel eēitim ēretmenlerinin öz yeterliēi ulusal ve uluslararası alan yazında farklı boyutlarıyla çalışılmaya devam edilen bir konudur. Alanyazın incelendiēinde özel eēitim ēretmenlerinin öz yeterliēine ilişkin çalışmaların büyük oēunluēunda öz yeterliēin farklı deēiřkenler (kaygı, stres, tükenmişlik, mesleki öz yeterlik, benlik saygısı vb.) baēlamında incelendiēi görülmektedir (Aslan, 2021; Bayrakdar, Batık ve Barut, 2016; ifti Dere, 2015; Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022; Karahan ve Balat, 2011; Yavuz, 2020). OSB tanılı ērencilerle çalışan özel eēitim ēretmenlerinin öz yeterlikleriyle ilgili alanyazın, OSB tanılı bireylerle çalışan özel eēitim ēretmenlerinin zorlandıkları alanlar üzerine ortaya koyan sonuçlara varılmakta fakat OSB z yeterliēine vurgunun OSB ile çalışan ēretmenlerin çalıştıkları grup/sınıf deēiřkeni olarak araştırmalarda sadece küçük bir alanda yer aldıēı, çalışmaların doērudan bu alanda çalışan özel eēitim ēretmenleri ile yapılmadıēı dikkat çekmektedir (Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Hendricks, 2011; Karahan ve Balat, 2011; Yavuz, 2020).

Alanyazında öğretmenlerin öz yeterliğini ölçmeye yönelik değerlendirme araçları geliştirme bağlamında da çeşitli çalışmalar görülmektedir. Uluslararası alanyazına bakıldığında, Gibson ve Dembo (1984) ile başlayan öğretmenler için öz yeterlik algısı ölçek çalışmaları günümüzde de devam etmektedir. Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen 30 maddeden oluşan “Teacher Efficacy Scale (TES)” ile öğretmen öz yeterliğinin sınıf davranışları, öğretmenin karakter özellikleri gibi farklı değişkenlerden etkilenip etkilenmediği incelenirken, bu ölçek üzerinde Guskey ve Passaro (1994) tarafından tekrar çalışmalar yapılmıştır. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Teacher Sense of Efficacy” isimli ölçek ise öğrenci başarısı, sınıf yönetimi ve öğretimsel strateji olmak üzere üç faktörlü 18 maddeden oluşmaktadır. Bandura (2006) tarafından öğretmen öz yeterliğini incelemek adına oluşturulan çalışmada karar vermeyi etkileme, öğretimsel öz yeterlik, disiplin öz yeterliği, ebeveyn katılım desteği alma yeterliği, çevre katılım desteği alma yeterliği ve olumlu okul ortamı oluşturma yeterliği olmak üzere altı özellik barındıran bir öz yeterlik algılarına dair bir ölçek örneği sunulmuştur. Söz konusu ölçeklerin dışında Emmer ve Hickman (1991) tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplin yeterliğini ölçen bir araç geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ölçek maddeleri çoğaltılmış, eklenmiş ve genişletilmiş ve yeni bir ölçme aracı olarak düzenlenmiştir.

Guskey ve Passaro (1994) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkiye için uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışması Diken (2004) tarafından, 120 öğretmen ile çalışma gerçekleştirilerek, bu ölçek geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olarak Türkçeye kazandırılmıştır. Orijinal adı “Teacher Sense of Efficacy” olan diğer bir ölçeğin Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmaları ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından gerçekleştirilmiş ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” adıyla Türkçe alanyazına kazandırılmıştır. Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt (2017) tarafından geliştirilmiş “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği” ise akademik, mesleki, sosyal ve entelektüel öz yeterlik olmak üzere dört boyutlu 27 maddeden oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. Cerit (2010) ise Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik güvenirlik çalışmasını yaparak sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları sınıf öğretmeni adaylarının öz

yeterlik inançlarını ölçmek adına uyarlanmış ve Türkiye’de geçerli ve güvenilir olmadığı sonucunu göstermiştir. Öğretmen öz yeterliğine dair geliştirilmiş olan farklı değerlendirme araçlarının bazıları sınıf yönetimi gibi beceri maddelerine odaklanmışken (Emmer ve Hickman, 1991), bazı ölçeklerle öğretmenin akademik ve mesleki yeterliği veya özel eğitime dair yeterliğine odaklanılmıştır (Aksoy ve Diken, 2009; Çolak, Yorulmaz ve Altinkurt, 2017). Bu doğrultuda OSB’ye ilişkin öğretmen öz yeterlik inceleyen farklı değerlendirme araçları (Love vd., 2019; Nazari, 2020; Ruble vd., 2013; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) görülmektedir. Love vd. (2019) tarafından OSB tanılı öğrenciler ile çalışan öğretmenler ile yapılan “Teacher Self-Efficacy for Students with Autism Scale (TSEAS)”, öğretim sürecinde kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin aynı zamanda mesleki doyumunun da düşük çıkmış olması mesleki doyum ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Ruble vd. (2013) geliştirmiş oldukları “The Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)” ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında özel eğitim öğretmenlerinin OSB’ye ilişkin öz yeterlik algıları ile stres ve tükenmişlik arasındaki ilişki olduğu ortaya konmuştur. Çalışma bulguları arasında öz yeterliğin stres ile negatif ilişkili olduğu fakat tükenmişlik ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. OSB ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliği düştükçe stres kaynaklarının arttığı görülmektedir. Nazari (2020) yapmış olduğu araştırmada OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterliğini ölçen bir araç geliştirilmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Teachers’ Self-Efficacy for Teaching Students with ASD (TSE-ASD) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, TSE-ASD 12 maddeli geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın bulguları öz yeterlik algısının çeşitli değişkenler ile iç içe olup birbirlerini etkiledikleri sonucunu göstermektedir.

OSB alanında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sundukları eğitimin niteliğinde ve dolayısıyla OSB olan bireylerin gelişimlerinde önemli rol oynayan OSB alanındaki öz yeterlik algılarının ölçülmesinin, öğretmenlerin öz yeterliklerinin geliştirilmesi yönünde yapılabilecek çalışmalara ve bu çalışmaların da nitelikli eğitimler sunmaya dönük uygulamalara dönüşmesinde rol oynayabilecektir. Ayrıca bu tür çalışmalar OSB tanılı öğrencisi olan öğretmenlerin öz yeterliklerine yönelik

ileri araştırmalar bağlamında da yol gösterici olabilecektir (Love vd., 2019; Nazari, 2020; Ruble vd., 2013; Tschannen- Moran ve Hoy, 2001). Ancak ulusal alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliğini değerlendirebilecek herhangi bir değerlendirme aracı bulunmamaktadır. Bu bağlamda OSB alanında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yeterliklerini ölçmeye dönük olarak yurtdışında geliştirilmiş ve kullanılmakta olan bir ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına ve geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılmasına ve ölçek aracılığıyla öğretmenlerin bu alandaki öz yeterlik algılarını etkileyebilecek bazı değişkenlerin incelenmesine gereksinim duyulmuştur. Ulusal ve uluslararası araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmada alınan değişkenler üzerinde farklı araştırma sonuçları benzerlik ve farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin deneyim ve uygulamalı derslerinin önemini ortaya koyan çalışmalar merkezinde (Cone, 2009; Tschannen- Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; Öksüz ve Coşkun, 2012) seçilen değişkenler, OSB'ye ilişkin öz yeterliği etkileyen farklı değişkenlerin varlığını araştırmak amacıyla belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda hizmet içi eğitim alma ve hizmet öncesi deneyimine (Barnhill, Polloway ve Sumutka, 2011; Güleç-Aslan, 2014) dayalı çalışmaların mevcut olması araştırmada ilgili değişkenlerin seçilmesinde göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen ve Türkçeye “Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)” olarak çevrilen “The Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)” ölçeği ile ilgili bir uyarlama çalışmasının yürütülmesinin ve özel eğitim öğretmenlerinin OSB öz yeterlik algılarını etkileyebilecek değişkenlerin incelenmesinin ulusal alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın bulguları özel eğitim öğretmenlerinin OSB alanına ilişkin öz yeterliklerinin belirlenerek bu doğrultuda nitelikli eğitimler sunmaya dönük uygulamalara ve ileri araştırmalara ışık tutabilecektir.

1.1. ARAşTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin OSB hakkındaki öz yeterlik düzeylerini belirleyebilmek adına geliştirilen ve Türkçeye “Öğretmenler İçin

Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)” olarak çevrilen “The Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)” ölçeğinin Türkçe’ye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmalarının yapılarak özel eğitim öğretmenlerinin OSB hakkında öz yeterlik algılarının ve farklı değişkenler açısından karşılaştırılmasının incelenmesidir.

1.1.1. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARI

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) geçerli ve güvenilir midir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB ‘ye ilişkin genel öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB’ye ilişkin öz yeterlikleri farklı değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
 - a. Yaş
 - b. Cinsiyet
 - c. Eğitim düzeyi
 - d. Mesleki çalışma süresi
 - e. Hizmet içi eğitim alma
 - f. Görev yapılan sınıf düzeyi
 - g. Öğretmenlik uygulamasında OSB tanımlı çocukla karşılaşma

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

OSB alanında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin niteliğini ve OSB’ye ilişkin bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmaların yapılması eğitsel çıktılar

bağlamında katkılar getirmektedir. OSB ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki olarak gerekli olan bilgi, beceri ve deneyime sahip ve öğrencinin ihtiyacına uygun olarak etkili öğretimsel stratejileri belirleyebiliyor olması beklenmektedir. OSB ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye özgü güçlükleri belirleyerek, olumlu becerileri arttırmayı hedefleyen stratejileri bilmesi, etkili sınıf yönetimi ve aile/ebeveyn desteğini alabilmesi, OSB'li bireylere özgü özellik ve işaretleri ayırt edebilmesi ve değerlendirebilmesi, etkili öğretimsel ve olumlu davranışsal müdahaleler hakkında bilgiye sahip olabilmesi gibi konularda mesleki yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Hendricks, 2011; Scheuermann, Webber, Boutot ve Goodwin, 2003; Simpson, 2004). Mesleki yeterlikleri ve öz yeterliği yüksek olan öğretmenler ile sundukları eğitimin niteliği arasındaki ilişkiler bağlamında (Ergül vd., 2013; Ünal, 2022) da özel eğitim öğretmenlerinin OSB alanına ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar oldukça önem taşımaktadır. Uluslararası alanyazında bazı ölçme araçları ve bu ölçme araçları ile yürütülmüş araştırmalar görülmekte iken (Love vd., 2019; Moran ve Hoy, 2001; Nazari, 2020; Ruble vd., 2013) ulusal alanyazında bu yönde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye'de özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliğini inceleyen değerlendirme aracının mevcut olmaması bir araca olan ihtiyacı doğurmuştur. Bu doğrultuda her geçen gün görülme oranı artan OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterliğini inceleyen bir değerlendirme aracının Türkiye'ye kazandırılmasının nitelikli eğitimler sunmaya dönük uygulamalar ve ileri araştırmalar açısından fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Ruble vd. (2013) tarafından öğretmenlerin OSB alanına ilişkin öz yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen değerlendirme aracının diğer benzer araçlara göre maddelerinin özel eğitim terminolojisine uygunluğu, maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliği unsurları dolayısıyla ve katılımcılarının OSB tanısı olan öğrenciler ile çalışma deneyimi kriteri bu değerlendirme aracının çalışma için seçilmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu yöndeki bir çalışma ile özel eğitim öğretmenlerinin OSB öz yeterlik algılarını etkileyebilecek değişkenlere yönelik bilgilerin elde edilmesi, bu değişkenler bağlamında olası önlemlerin alınması ve böylece öğretmenlerin OSB öz yeterlik algılarının geliştirilmesi yönünde uygulama ve araştırmalar doğrultusunda adımlar atılabilecektir. Bir başka deyişle bu araştırmanın bulgularının OSB alanında mesleki

nitelikleri ve öz yeterlikleri yüksek özel eğitim öğretmenlerinin yetişmesi yönünde atılan adımlara bir katkı sağlaması beklenmektedir.

1.3 . SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. İstanbul ilinde görev yapan özel eğitim öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. 2023-2024 eğitim öğretim yılı içinde alınan veriler ile sınırlıdır.
3. Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) ve kişisel bilgi formunda yer alan sorulara verdikleri öznel yanıtlarla sınırlıdır.
4. Veri toplama süreçlerinde yüz yüze ulaşılamayan durumlarda katılımcılara ölçeklerin çevrimiçi formlarla uygulanmasıyla sınırlıdır.

1.4.TANIMLAR

Öz Yeterlik: Öz yeterlik algıları, kişilerin kendilerini nasıl hissettikleri, düşündükleri, motive ettikleri ve davrandıkları üzerinde etkili olan ve kişilerin hedefledikleri ve inandıkları eylem peşinde koşmalarını sağlayan duygu ve düşüncelerdir (Bandura,1994,1986).

Özel Eğitim: Özel eğitim, tipik gelişim gösteren akranlarından gelişimsel farklılık gösteren özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarına uygun şekilde personel, uygun eğitim müfredatı ve eğitim ortamı ile bireysel ve grup olarak sürdürülen geliştirilmiş eğitim hizmetlerini kapsamaktadır (MEB, 2020).

Özel Eğitim Öğretmeni: Özel eğitim öğretmeni, özel eğitim alanında farklı tanı grupları ile çalışmak için eğitim ihtiyacını karşılamak adına yetiştirilmiş personeldir (Çitil, 2017).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) : OSB, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki eksiklikler, sınırlı ve tekrarlayıcı ilgilerin, davranışların beraberinde görüldüğü karmaşık bir nörogelişimsel durumdur (APA, 2013).

1.5. SİMGELER ve KISALTMALAR

ASSET: Autism Self Efficacy Scale for Teachers

APA: American Psychological Association

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

CDC: Centers for Disease Control Prevention

DSM: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

ERIC: Educational Resources Information Center

NAC: National Autism Center

OSB: Otizm spektrum bozukluğu

ÖZYÖ-OSB: Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TES: Teacher Efficacy Scale

YGB: Yaygın Gelişimsel Bozukluk

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

2. 1. OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

OSB, ilk olarak psikiyatrist Eugen Bleuler tarafından 1911 yılında ‘otizm’ olarak adlandırılmıştır ve ruhsal hastalıklarda görülen belirtileri açıklayabilmek adına kullanılmıştır (Bleuler, 1911 aktaran Bleger, 1974). Leo Kanner atipik davranışlar sergileyen 11 farklı vaka üzerinde gerçekleştirdiği ve 1943 yılında yayınlanan çalışmasında ise, incelediği çocuklarda farklı bir “sendrom” olduğundan bahsetmiştir. Çalışmada yer alan çocukların aileleri çocuklarının “yalnızken daha mutlu”, “sosyal farkındalığı eksik”, “kabuk kadar sert” ve “hipnotize olmuş gibi davranan” gibi ifadelerle tanımlamışlardır (Kanner, 1943). Kanner, çalışmasının sonucunda otizm terimini şizofreni gibi çeşitli psikiyatrik rahatsızlıklara sahip olmayan çocuklarda görülen sosyal ve iletişim bozukluğunu tanımlamak için kullanmıştır (Kadak ve Meral, 2019). Kanner’in ardından Rutter ise OSB’nin ruhsal hastalıklardan daha farklı bir durum olduğunu, alıcı ve ifade edici dil ile bilişsel becerilerdeki bozulmadan kaynaklandığını belirtmiştir (Rutter, 1968). Bu çalışmaların ardından Rendle-Short 1969 yılında gerçekleştirdiği çalışma sonucunda, Kanner’in tanımladığı belirtilere ekleme yaparak 14 belirtinin sıralandığı bir liste yayınlamıştır ve bu 14 belirtinin en az yedisinin görüldüğü çocukların tanımlanabileceğini belirtmiştir. Bu listede, diğerleri ile iletişim kuramama, tepkisizlik, yeni öğrenmelere karşı çıkma, tehlikeli durumlardan korku duymama, rutin değişikliklerinde direnç gösterme, istekleri konuşma olmaksızın jestler ile belirtme, nedensiz gülme, içe çekilme veya fazla bağılılık gösterme, aşırı hareketlilik, göz kontağı kurmama, nesnelere aşırı odaklanma ve nesneleri amaçsız kullanma, objelerin ya da kendisinin etrafında dönme, tekrarlı ve sürekli amaçsız oyunlar ve davranışlar sergileme ve diğer insanlarla oyun oynamama gibi tanılamaya yönelik belirtilerin yer aldığı ve önceki çalışmalara göre belirti alanlarının genişletildiği

görülmektedir. Çalışmada bu çocukların 18 aydan önce tanılanarak eğitime başlayabileceği vurgulanmaktadır (Rendle- Short, 1969). Otizm terimi geçmişten günümüze kadar belirtilerde ve tanımlamalarda görülen değişikliklerle birlikte ‘OSB’ terimi kullanılarak araştırmalara konu olmaya devam etmektedir. Ruhsal ve mental bozuklukların dünya genelinde standardize edilmesi için hastalık ve bozuklukların sınıflandırılmasına duyulan ihtiyacı karşılayan Amerikan Psikiyatri Birliği’nin Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)] OSB’nin tanılanması bağlamında önemli bilgiler sunmaktadır. Bu doğrultuda Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabının 2013 yılındaki son versiyonu olan beşinci baskısı (DSM-V) ile 1994’te yayınlanan dördüncü baskısında (DSM-IV) OSB’nin gruplanmasına ilişkin farklı tanımlama ve sınıflamalar yapılmıştır. DSM-IV’te ‘Yaygın Gelişimsel Bozukluk (YGB)’ şemsiye terimi olarak da adlandırılan OSB sosyal etkileşimde sorunlar, sözel ve sözel olmayan iletişimde sorunlar ile sınırlı ve yinelenen ilgi ve davranışlar olmak üzere üç boyutta ortaya çıkan belirtilerle kendini gösteren bir durum olarak tanımlanmaktadır. OSB, otizm/otistik bozukluk, çocukluk dezintegratif bozukluğu, Rett sendromu, Asperger bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk olarak beş alt başlık altında ele alınmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2000; Özkaya, 2013). DSM-V’te DSM-IV’teki kategoriler kaldırılarak, OSB olarak tek bir kapsayıcı kategori olarak ele alınmıştır. Ayrıca, Rett Sendromu OSB kapsamında ele alınmamaktadır. DSM-V’te ise OSB sosyal etkileşim ve iletişim becerileri ile sınırlı, tekrarlayıcı davranış, ilgi ve etkinlik örüntüsü olarak iki temel boyuttaki belirtilerle kendini gösteren nörogelişimsel ve yaşam boyu süren bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (APA, 2013; Motavalli Mukaddes, 2013).

OSB’nin görülme sıklığına bakıldığında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2023) tarafından sunulan rapor her 36 çocuktan 1’ine OSB tanısı konduğunu göstermektedir. Bu merkezin çalışmaları OSB’nin görülme sıklığındaki artışı raporlamışlardır (CDC, 2023). Türkiye’de OSB yaygınlığı bağlamında sağlıklı veri bulunamamasına karşın Sağlık Bakanlığı Verileri’nde Türkiye’de toplam 38.661 OSB’li birey olduğu, aynı isimli raporda ise Sosyal Güvenlik Kurumu’nun

Komisyonu sunduğu yazıda Türkiye’de 34.589 sayıda OSB tanılı birey olduğu açıklanmıştır (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 2020).

OSB’nin nedenlerine ilişkin çalışmalar geçmişten günümüze dek yapılan araştırmalarla güncelliğini korumaktadır ve halen devam etmektedir. İkiz çalışmalarından elde edilen bulgulara göre, OSB’nin genetik faktörlerle oluşan bir bozukluk olduğu yönündeki görüşler ağırlık kazanmakla (Folstein ve Rutter, 1977; Fombonne, 2005; Yosunkaya, 2013) birlikte genetik olup olmadığı hakkındaki çalışmalar devam etmektedir (Abraham ve Geschwind, 2008; National Autism Center [NAC], 2015). OSB’nin nörobiyolojik nedenlerden (örneğin, merkezi sinir sistemindeki ve beyindeki yapısal bozukluklar) kaynaklandığına dair çalışmalar da mevcuttur (Kırcaali-İftar, 2017; Motavalli Mukaddes, 2013). Çevresel kaynaklı olası faktörler arasında ise doğum öncesi etkenler, kızamıkçık gibi annenin sağlığını etkileyen hastalıklar, hamilelik esnasında yaşanan enfeksiyon veya hastalıklar, anne ve baba yaşı ve geç doğum gibi çevresel etmenlerin varlığı da olası nedenler bağlamında vurgulanmakla birlikte (Balkan ve Kırılı, 2019; LaSalle, 2013; Shelton, Tancredi ve Hertz-Picciotto, 2010; Şahin, Özbaran, 2014) güncel çalışmalar bu etmenler arasında babanın yaşının OSB’ye etki edecek bir risk faktörü olabileceğine ilişkin bulguları işaret etmektedir (Lyll, Schmidt ve Hertz-Picciotto, 2020; Sandin vd., 2012). Toksik maddeler, doğum öncesi nedenler, çevre kirliliği, çeşitli gıdalar ve aşılarda OSB’ye yol açan nedenler olabileceğine dair görüşler bulunmakla birlikte bu çevresel faktörler ile OSB arasında ortaya konan bir ilişki söz konusu değildir (Kırcaali-İftar, 2018; Lyll vd., 2014; Motavalli Mukaddes, 2013). Sonuç olarak, OSB’ye yol açan faktörler kesin bir şekilde ortaya konabilmiş değildir. İlgili çalışmalar devam etmekte ve bu konu aydınlatılmaya çalışılmaktadır (Daharlı, Yılmaz ve Koşan, 2022; Kaufman ve Silverman, 2010; NAC, 2015).

2.2. OSB OLAN BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ

DSM-V’te yer alan temel iki belirti düzeyi olan sosyal etkileşim ve iletişim becerileri ile sınırlı, tekrarlayıcı davranış, ilgi ve etkinlik örüntüsü bağlamında OSB olan bireylerde çeşitli özellikler söz konusudur (APA, 2013).

OSB’nin belirtileri arasında gösterilen birinci kategori sosyal etkileşim ve iletişimde sınırlılıklardır. Bu kategoride ortak dikkat becerileri ile sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerindeki eksikler, göz kontağı kurmada bozulmalar, dil becerisindeki gerilemeler ve sosyal uyaranları anlamlandıramama gibi sosyal iletişim beceri güçlükleri söz konusudur. Ayrıca akranları ile sosyal iletişimi başlatmada ve sürdürmede sorunlar görülmektedir (Gernsbacher vd., 2008; Wetherby, 2004).

OSB tanılı çocuklarda, özellikle sembolik ve işlevsel oyunda gecikmeler söz konusudur (Lifter, Mason ve Barton, 2011). OSB tanılı çocukların sembolik oyun gelişiminde sınırlılıklar yaşadıkları, bunun sonucunda ise akranları ile olan etkileşimin ve uygun oyun ediniminin sınırlılığı belirtilmektedir (Jung ve Sainato, 2013; Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007; Thiemann- Bourque, Johnson ve Brady, 2019).

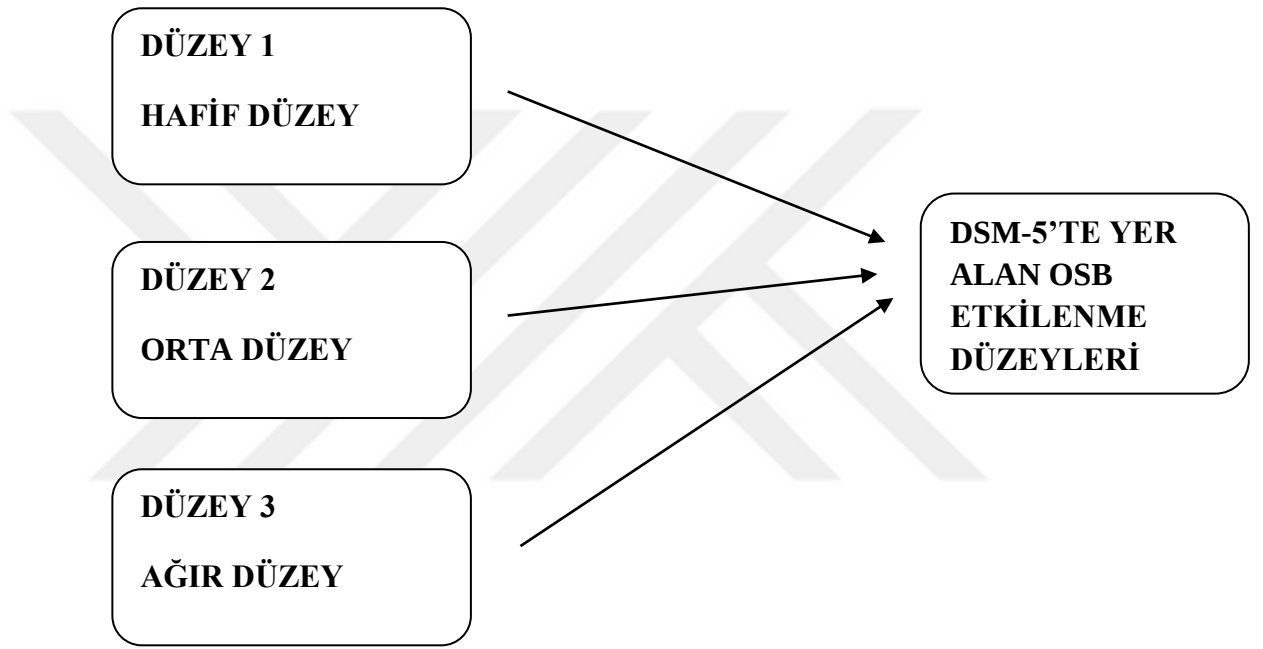
OSB belirtilerinin ikinci kategorisi olan sınırlı, tekrarlayıcı davranış, ilgi ve etkinlik örüntüsü bağlamında görülen belirtilerden bir kısmı OSB olan bireyler için gündelik yaşamlarını ve öğretim süreçlerini olumsuz etkileyen, bu bireylerde yaygın görülen kafa ve vücut sallama, stereotipik vokal sesler, el çırpma gibi davranışlar tekrarlı (stereotipik) davranışlar olarak görülmektedir (DiGennaro Reed, Hirst ve Hyman, 2012). Stereotipik davranışlar aynı zamanda kendini uyarıcı davranışlar olarak da adlandırılabilir. Aynı zamanda stereotipik davranışlar parmak ucunda yürüme, oyuncak ve nesnelere fazla odaklanma ve rutinlere sıkı sıkıya bağlılık şeklinde de görülebilmektedir (Ozonoff, Iosif, Baguio, Cook, Moore Hill, Hutman, Rogers, Rozga, Sangha, Sigman, Steinfeld ve Young, 2010).

OSB olan bireylerin OSB’den etkilenmişlik düzeyleri OSB belirtilerinin şiddetine göre farklılaşmaktadır. Bir başka deyişle belirtilerin ağırlık düzeylerine

göre OSB olan bireyin özelliklerinde heterojenlik söz konusudur. Belirtiler Şekil 1. de görüleceği üzere ağırlık düzeyleri bağlamında birinci, ikinci ve üçüncü düzey olarak ele alınmaktadır (APA, 2013).

Şekil 1

OSB Etkilenme Düzeyleri



DSV-V kapsamında OSB olan bireylerin belirtilerinin ağırlık düzeyleri bağlamında destek gereksinimleri de farklılaşmaktadır (APA, 2013; Tohum Otizm Vakfı, 2017). OSB etkilenme düzeyine göre destek gereksinimleri Tablo 1. de verilmektedir.

OSB olan bireylerin destek gereksinimleri bağlamında erken yaşlardan itibaren alacakları özel eğitim bu bireylerin gelişimleri bağlamında oldukça önemlidir. Bu doğrultuda erken dönemlerde ortaya çıkan belirtilerin tanınması erken tanı ve erken eğitim için yol gösterici olmaktadır. OSB olan bireylerde erken dönemlerde ortaya çıkan belirtilerin gülümsemeye karşı gülümseme olmaması, bazı jestleri göstermede sınırlılıklar, sözel dilde gerilikler ve ayına uygun gelişim düzeyi

gösterememe olduğu belirtilmektedir (Tohum Otizm Vakfı, 2017; Kırcaali-İftar, 2017; Mukherjee, 2017). Bu belirtiler doğrultusunda konulan erken tanı ve ardından erken çocukluk döneminde başlayan özel eğitim hizmetleri ile OSB olan bireylerde önemli gelişmeler sağlanabilmektedir (Kaba ve Soykan-Aysev, 2019; Nougaret, Mastropieri ve Scruggs, 2004).

Tablo 1

OSB Etkilenme Düzeyine Göre Destek Gereksinimi

Düzy 1 Hafif Düzy Destek Gereksinimi Gereksinimi	Düzy 2 Orta Düzy Destek Gereksinimi	Düzy 3 Ağır Düzy Destek
Sohbet etme gibi sosyal iletişim becerilerinde güçlük yaşarlar. Başkalarından gelen uyarılara ara sıra tepki verebilirler ya da hiç vermezler. Etkinlikten etkinliğe geçişte güçlük yaşarlar. Planlama problemi yaşarlar.	Sosyal iletişimde büyük eksiklikler yaşarlar. Sosyal etkileşime dair tepki vermeme ya da az tepki verme davranışı gösterirler. Değişikliğe karşı büyük tepki gösterirler. Tekrarlı ve sınırlı davranışları sıkça gösterirler. Rutin dışı durumlarda büyük stres yaşarlar.	Sosyal iletişim ve etkileşimde çok büyük eksiklikler yaşarlar. Başkalarından gelen uyarılara karşı çok az tepki verirler. Davranışlarda esnek değillerdir. Tekrarlı ve sınırlı davranışların sıklığı yaşantılarını olumsuz etkiler.

2.3. OSB TANILI BİREYLERDE ÖZEL EĞİTİM

Özel eğitim, tipik gelişim gösteren akranlarından anlamlı düzeyde gelişimsel farklılık gösteren özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarına uygun şekilde personel, özel olarak geliştirilmiş eğitim müfredatı ve eğitim ortamı ile sürdürülen eğitim hizmetlerini kapsamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özel eğitimin amacı herhangi bir yetersizliğinden dolayı tanı almış çocuklara, erken belirtileri fark edilmiş çocuklarda ise erken müdahale ile önleme çalışmaları sunarak bu çocukların topluma dahil ve bağımsız olmalarını destekleyen çalışmaları içermektedir (Cook ve Schirmer, 2003).

Özel gereksinimli bireyler, gelişim alanlarında yaşlılarından farklı düzeyde gelişimsel özellikler göstermektedirler. Çeşitli tıbbi ve eğitsel değerlendirmeler sonucunda erken çocukluk döneminden itibaren uygun ve nitelikli özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri gelişimsel olarak ilerlemelerinde oldukça önemlidir (Aksoy ve Şafak, 2020; MEB, 2020; NAC, 2015). Özel eğitime dair gelişmeler geçmişten günümüze kadar birçok değişiklik geçirmiştir ve özel eğitimde olanakların artırılması ile özel gereksinimli çocukların topluma dahil olabilmelerine olanak sağlanması da paralel olmuştur (Çitil, 2017). Nitelikli eğitim, özel gereksinimli çocuk ve ailelerine sağladığı fayda kadar toplumun da gelişimi için büyük önem taşımaktadır (Özyürek, 2014).

Özel eğitim, özel eğitim alanında eğitim almış uzman personeller (özel eğitim öğretmeni, çocuk gelişimi uzmanı, okul öncesi öğretmeni, dil ve konuşma terapisti, ergoterapist, vb.) tarafından ev ve/veya kurumlarda uygulanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Özel gereksinimli bireylere eğitim sunmada temel sorumluluğu olan özel eğitim öğretmenleri farklı tanımlara sahip öğrencilerle çalışabilmek üzere eğitim almaktadırlar (Çitil, 2017) ve bu yüzden özel eğitim öğretmenlerinden özel gereksinimli çocukları değerlendirebilme, bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanabilme ve diğer uzmanlar ve ebeveynler ile işbirliği içinde çalışabilmesi beklenmektedir (Brownell, Hirsch ve Seo, 2004).

OSB tanılı çocuklar, aynı tanıya sahip olsalar dahi birbirlerinden farklı ve biricik özellikler gösterebilmektedirler. Birbirlerinden özellik olarak farklılaşan OSB

tanılı çocukların eğitiminde de birçok farklı eğitim yöntem, araç ve teknikleri kullanılmaktadır (Corsello, 2005; Iovanne, Dunlap, Huber ve Kincaid, 2003; Tekin-İftar, 2017). OSB tanılı çocukların becerilerini en üst seviyeye çıkarabilmek için erken yaşlardan itibaren nitelikli özel eğitimden faydalanmaları şarttır (MEB, 2018). OSB tanılı çocuklara sunulan özel eğitim bu çocuklara gelişim alanlarına yönelik beceri kazandırmanın yanı sıra uygun olmayan davranışların azaltılmasını ve uygun davranışların kazandırılmasını içermektedir (Akmanoğlu, 2017; McConnell, 2002). Özel eğitim ile, OSB'li çocukların tanının uygun eğitsel ortamlara yerleştirilmelerinin ardından, kendileri için geliştirilmiş bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), OSB'ye özgü müfredat programı ve öğretim teknikleriyle bağımsızlık kazanabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri öğrenebilmeleri amaçlanmaktadır. OSB'li çocuklarda erken ve yoğun eğitime başlamak bu yüzden önem taşımaktadır (Corsello, 2005; Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2017; MEB, 2022). Erken tanılanarak eğitime başlayan OSB'li çocukların eğitimsel destekten kısa ve uzun dönemde olumlu sonuçlar almaları mümkün olmaktadır (Ozonoff, Goodlin-Jones ve Solomon, 2005). OSB'li çocukların birincil eğitim amaçları bağımsızlık kazanarak kendi yaşamlarını devam ettirebilecek bilgi ve beceriye sahip olmalarını sağlamaktır (Myers ve Johnson, 2007). Nitelikli bir eğitim ile OSB tanılı çocuklar bağımsız yaşamanın da bir göstergesi olan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dahil olarak akranları ile birlikte eğitim alabilmektedirler. Kişisel bağımsızlığı mümkün olduğunca kazanabilmeleri ve sosyal çevreye uyumlarını kolaylaştırmalarını sağlayan bilgi, beceri ve hedefler amaç alınarak her OSB'li çocuğa özgü hazırlanan planlar aracılığıyla uzun vadede eğitimin kalıcılığını sağlamak birincil kural olmaktadır (National Research Council, 2001).

OSB'li çocuklarda eğitime erken başlayarak gelişimlerine olumlu yönde etki etmek mümkündür. Özel eğitimden faydalanan OSB olan çocukların sürekli ve kesintisiz eğitim almaları da bu ölçüde büyük önem taşımaktadır (Marchi, 2015; Tekin-İftar, 2017). OSB'li çocukların eğitimlerinde etkililiği artırabilmek adına OSB'li çocuk ve aileler için bireyselleştirilmiş eğitim, sistematik öğretim sunma, kapsamlı bir çevre, çocuğa özel bireyselleştirilmiş program, uygun ve işlevsel uygulamalar ve ailenin katılımı olarak altı temanın önemi çocuğun eğitimden aldığı verimin artmasını sağlamaktadır (Iovanne vd., 2003).

OSB’li çocukların tanılanmasının ardından uygun eğitim programlarına yerleştirilerek temel yaklaşım ve öğretim yöntemlerinin kullanılması gereksinimleri vardır (Kırcaali İftar ve Tekin İftar, 2017). Bu doğrultuda bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik ihtiyaç öne çıkmaktadır (Kurt, 2017; NAC, 2019; Tohum Otizm Vakfı, 2019). Bilimsel dayanaklı uygulamalar, hakemli dergilerde yayınlanmış, üzerinde yeterli ve yüksek düzeyli çalışmalar yapılarak olumlu etkilerinin kanıtlandığı uygulamalardır (NAC, 2019; Tekin-İftar, 2018). OSB olan bireylere yönelik olarak bilimsel dayanak düzeyi açısından farklılaşan çeşitli terapi ve müdahale yöntemleri bulunmakla beraber, bilimsel dayanağı güçlü uygulamaların belirlenmesi ve kullanılması oldukça önemlidir. Bu doğrultuda, olumlu etkileri araştırma bulgularıyla desteklenmiş bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanılması önerilmektedir (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2012; Odom ve Wong, 2015).

Bilimsel dayanaklı uygulamaların OSB alanında yer almasından önce psikoloji alanında farklı kurum ve kuruluşlar tarafından bilimsel dayanaklı uygulamaların standartlarını belirlemek amacıyla yayınlar yapılmıştır. Eğitim alanında yaygınlaşması ise 2002 yılında *What Works Clearinghouse* isimli kuruluşun kurulması ve eğitim alanındaki bilimsel dayanaklı uygulamaları belirlemesi ile başlamıştır (Simpson, 2005). Araştırmalar devam ederken OSB alanında bilimsel dayanaklı uygulama standartlarının belirlenmesinde OSB alanında yapılacak bilimsel çalışmaların grup deneysel veya tek denekli araştırma bulgularından edinilip edinilmeyeceği tartışma konusu olmuştur (Gersten, Fuchs, Compton, Coyne, Greenwood ve Innocenti, 2005; Horner, Carr, Halle ve Mcgee, 2005).

Bilimsel dayanaklı uygulamaları değerlendiren ve bir rapor halinde sunan Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC]), yürüttükleri projede iki aşamalı olarak 2009 yılında 1957-2007 yılları arasında yayınlanmış çalışmaları, projenin ikinci ayağı olan 2015 yılında ise 2007-2012 yılları arasında yayınlanmış çalışmaları inceleyerek bir derleme hazırlanmıştır. Analiz edilen çalışmalar sonucunda, uygulamalar önceden belirlenmiş kriterlere göre gruplandırılarak bilimsel dayanaklı uygulamalar, umut vaat eden uygulamalar ve bilimsel dayanağı olmayan uygulamalar olarak üç gruba ayrılmıştır. NAC’nin 2015 son raporuna göre bu gruplara, 14 adet bilimsel dayanaklı uygulama (davranışsal uygulamalar, temel tepki

öğretimi gibi), 18 adet umut vaat eden uygulama (PECS, işlevsel iletişim eğitimi gibi), 13 adet bilimsel dayanağı olmayan uygulama (Floortime, Gluet/kazein diyeti gibi) yer almaktadır (NAC, 2015). NAC'nin yayınladığı raporlarda yer alan bilimsel dayanaklı uygulamaların her birinin yeterli araştırmaya konu olmuş ve etkililiği kanıtlanmış çalışmalar olması OSB alanında çalışan uzmanlar ve OSB tanılı bireye sahip aileler için bir yol gösterici rehber olma görevi üstlenmektedir. Bunun gibi Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center [NPDC]) isimli kuruluş ise 2014 yılında yayınladıkları raporda bilimsel dayanaklı 27 uygulama (PECS, ipucu, temel tepki öğretimi, işlevsel iletişim öğretimi, vb.) yayınlamışlardır (NPDC, 2014).

OSB olan çocukların eğitiminden en üst düzeyde faydalanabilmelerinde disiplinler arası uzmanların işbirliği ve eğitime ebeveynlerin katılımı gibi çeşitli etmenler de oldukça önemlidir (Stoner, Bock, Thompson, Angell, Heyl ve Crowley, 2005; Spann, Kohler ve Soenksen, 2003; Tekin, İftar ve Kutlu, 2017). Mesleki yeterlikleri yüksek özel eğitim öğretmenlerinin varlığı ise OSB olan bireylerin gelişimlerinde ve olumlu eğitim çıktılarında en temel faktörlerdendir (Bryson, Rogers ve Fombonne, 2003; Guskey, 2021; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). OSB olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin gerek genel özel eğitim gerekse oldukça karmaşık bir yetersizlik grubu olan OSB'ye özgü mesleki yeterlikleri kazanmaları bu bireylerin eğitim çıktıları için oldukça önemli bir faktördür (Al-Shammari, 2006; Güleç-Aslan, 2014; Scheuermann vd., 2003).

2.4. OSB TANILI ÇOCUKLARA EĞİTİM SUNAN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ

OSB tanılı bireyler eğitim alabilecekleri kurum ve kuruluşlarda farklı uzman alanlarından personel ile çalışmaktadır. Özel eğitim kurumlarında özel eğitim öğretmeni, çocuk gelişimi uzmanı, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, ergoterapist ve gerekli duyulduğu durumlarda farklı meslek gruplarından personel OSB tanılı bireyler ile çalışabilmektedir (MEB, 2020). OSB tanılı bireylerle çalışan personel arasındaki özel eğitim öğretmenleri OSB tanılı bireylerin eğitiminde önemli

bir rol oynamaktadır. OSB olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin genel özel eğitim alanlarının yanı sıra karmaşık bir yetersizlik grubu olan OSB alanında yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir (Billingsley, Israel ve Smith, 2011; Güleç-Aslan, 2014; Nougaret vd., 2005; Simpson, Mundschnek ve Heflin, 2011)

OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye özgü konularda (örneğin, OSB olan bireylerin özellikleri, bu bireylere yönelik müfredat ve müdahale programları değerlendirme ve uygulama) bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir (Koçak, 2018; Simpson, 2004; Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016). Özellikle de OSB'nin temel belirti alanlarına ve bu alanlara yönelik bilimsel dayanaklı uygulamalara hakim olmaları etkili bir eğitim sunabilmek için büyük öneme sahiptir (Morrier, Hess ve Heflin, 2011; Simpson, Mundschnek ve Heflin, 2011). OSB olan çocukların bireysel ihtiyaçları ve eğitim gereksinimleri birbirinden farklı olduğundan dolayı her çocuk farklı bir eğitim süreci ve yoğunluğuna sahiptir. Bu bağlamda özel eğitim öğretmenlerinin BEP hazırlama ve uygulama bağlamında da yetkin olması gerekmektedir (Çıkılı, Gönen, Aslan Bağcı ve Kaynar, 2020; Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016; Özyürek, 2008). Özel eğitim öğretmenin çocuk gelişimi ve var olabilecek ek yetersizlikler hakkında da bilgi sahibi olmasının yanı sıra özel eğitimin bütüncül bir ekip yaklaşımıyla ele alınması gereken bir alan olduğu göz önüne alındığında özel eğitim öğretmenin diğer meslek grupları ve ebeveyn ile olan işbirliği halinde olması da beklenmektedir (Brownell vd., 2004; Çıkılı vd., 2020; Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016; Özyürek, 2008).

Erken dönemde eğitime başlayan OSB tanılı çocuklarda tüm gelişim alanlarında ilerleme ve gelişimsel olarak yaşitlarını yakalamaya yakın olduğu çalışmalar ile vurgulanmaktadır (Gabbay-Dizdar, Ilan, Meiri, Faroy, Michaelovski, Flusser, Menashe, Koller, Zachor ve Dinstein, 2022). Bu durumda özel eğitim öğretmenlerinin erken tanılan OSB tanılı çocukların da eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için erken çocukluk dönemine özgü programları bilmesi beklenmektedir. Gelişimsel olarak doğru müdahale programının uygulanması çocuğa sunulan eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır (Dawson, 2008; Hendricks, 2011).

OSB olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin yüksek olması ve iş doyumlarının artması eğitim çıktılarında olumlu sonuçların yanı sıra, mesleki tükenmişliğin ve stresin azalması bağlamında da oldukça önemlidir (Boujut, Popa-Ruch, Palomares, Dean ve Cappe, 2017; Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017; Jennett, Harris ve Mesibov, 2003; Ruble vd., 2013). Mesleki yeterlikler bağlamında OSB olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin aldıkları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler önem taşımaktadır. OSB alanında mesleki yeterliğin artmasını sağlamak için hizmet içi eğitim ve seminerlerin alınması öğretmenlerin işe uyum sağlamasına, meslekte kalmalarını ve nitelikli eğitim vermelerine katkıda bulunmaktadır (Barnhill vd., 2011; Güleç-Aslan, 2014; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014).

Yurtdışında özel gereksinimli bireyler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmeleri bağlamında farklı düzenlemelerin söz konusu olduğu görülmektedir. Avrupa’da özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme ile ilgili hususlara bakıldığında, özel gereksinimli çocuklarla çalışmanın uzmanlık gerektirdiğini ve bundan dolayı özel gereksinimli çocuklarla çalışacak öğretmenin en az yüksek lisans diplomasına sahip olması gerektiğini politika edinen ülkeler (Polonya vb.) yer almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde ise özel eğitim alanında çalışacak olan özel eğitim öğretmenlerinin eğitimi eyaletten eyalete değişiklik göstermektedir. Bazı eyaletlerde lisans derecesinde mezuniyet şartı aranmaktayken, bazı eyaletlerde özel eğitim öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenler için çalışılacak uzmanlık alanında alınmış sertifikalarının olmasını gerektirmektedir. Uzmanlık alanı olarak OSB üzerine çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, OSB ile çalışabilmek için sertifika almaları ya da eğitimden geçmeleri beklenmektedir. (European Commission [Eurydice], 2023).

Türkiye’de özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme çalışmaları ilk olarak Mitat Enç öncülüğünde 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü’nde özel eğitim programı açılması ile başlanmıştır. Bu programda yerli ve yabancı akademisyenlerin görev yaptıkları bilinmektedir. Bunu takip eden yıllarda 1965’te Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde özel eğitim bölümü açılmıştır. Bu şekilde özel eğitim alanında öğretmen yetiştirmeye yönelik gelişmeler artış göstermiştir. Aynı zamanda bu dönemde farklı alanlarda olup özel eğitim alanında çalışabilmesi adına sertifika

programları düzenlenmiştir. Gazi ve Ankara'nın ardından 1983 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde özel eğitim öğretmenliği programı açılarak mezun verilmeye başlanmıştır (Çitil, 2017; Özyürek, 2008).

Türkiye’de, 2016 yılı öncesinde Eğitim Fakültelerinin özel eğitim bölümlerinin “Zihin Engelliler Öğretmenliği” programından mezun olan öğretmenler OSB olan bireylerle çalışmak üzere görevlendirilmekteyken, günümüzde Eğitim Fakültelerinin “Özel Eğitim Öğretmenliği” programından mezun olan öğretmenler görevlendirilmektedirler. Bu programdan mezun olan öğretmenler, kategorik olmayan bir şekilde herhangi bir yetersizlik grubu ile çalışmak üzere yetiştirilmektedirler. OSB tanımlı bireyler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin Özel Eğitim Öğretmenliği bölümü ders programında iki zorunlu ders (Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu ve Uygulamalı Davranış Analizi [UDA]) bu zorunlu derslerin yanı sıra, öğrencilerin dört yıl boyunca OSB ile ilgili 10 ders dışında pek çok seçmeli dersin olduğu seçmeli ders havuzundan 15 ders almaları gerekmektedir (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2018). Bu derslerin teorik dersler olup, kuramsal bilgiye dayalı olduğu, niceliksel olarak yetersiz olduğu ve öğretmenlerin mezun olduklarında karşılaştıkları OSB tanımlı çocuklar ile çalışma konusunda kendilerini yeterli bulmadıkları vurgulanmaktadır (Büyükalın Filiz, Çelik Şahin, Tufan, ve Karaahmetoğlu, 2018; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014; Yasar ve Cronin, 2014). Tüm eğitim fakültelerinde ortak bir zorunlu program uygulanmakta olan bu programda, her bölümün kendi programını yapmasına fırsat sunan 2020 tarihli YÖK kararı doğrultusunda özel eğitim öğretmenlikleri kendi programlarını yapmaya ve uygulamaya başlamışlardır. Bu bağlamda her bölümde OSB’ye özgü açılan zorunlu ve seçmeli ders sayıları değişmekle birlikte, tüm bölümlerin kategorik olmayan bir yapı ile tüm özel gereksinimli bireylerle çalışma yeterliğine sahip olan özel eğitim öğretmenleri yetiştirmeye dönük olması, OSB’ye özgü açılacak ders sayılarının belirli bir sayıda olmasını gerektirecektir. Bu bağlamda da özel eğitim öğretmenleri hizmet öncesinde OSB hakkında belirli oranda ve ağırlıklı olarak kuramsal bilgiye dayalı eğitim almaktadırlar. Öğretmenlik uygulaması derslerinde de uygulama yaptıkları okul ve kurumlarda bazen OSB tanımlı bir çocuk ile karşılaşmaları da mümkün olmamaktadır. Her ne kadar bu öğretmenler, mesleğe başladıktan sonra zorunlu ve/veya gönüllü çeşitli özel eğitim ve/veya OSB ile ilgili eğitim

programlarına katılabilme imkanı bulabilseler de, bu eğitimler kuramsal bilgilerin yoğun olduğu, uygulama ve danışmanlık hizmetlerini içermeyen ya da çok az içeren kısa süreli eğitimlerdir. Dolayısıyla, özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerle çalışma bağlamında mesleki yeterlikleri sınırlı olabilmektedir, eğitim sunarken çeşitli mesleki sorunlar yaşayabilmektedirler ve sundukları eğitimin niteliği azalabilmektedir (Bozarslan ve Batu, 2014; Ergül vd., 2013; Güleç-Aslan, 2014; Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017; Rakap Balıkcı, Parlak-Rakap ve Kalkan., 2016; Yaşar ve Cronin, 2014). Oysa OSB olan bireylerle çalışan öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle OSB'ye özgü mesleki yeterlikleri kazanmaları OSB olan bireylerin nitelikli bir eğitim alabilmeleri için gerekmektedir (Bozarslan ve Batu, 2014; Ergül vd., 2013; Güleç-Aslan ve Sola-Özgüç, 2017; Eikeseth, Klintwall, Jahr ve Karlsson, 2012; Connie vd., 2015; Rakap vd., 2016; Scheuermann vd., 2003; Simpson, 2004; Yasar ve Cronin, 2014). Özel eğitim öğretmenlerinin sundukları eğitimin sonuçları üzerinde mesleki yeterliğin yanısıra mesleğini nitelikli bir şekilde yerine getirebileceğine yönelik inancı, bir başka deyişle öz yeterliği de önemli bir etmendir. Öz yeterlik algısının artmasında başarılı mesleki deneyimlerin ve yaşantıların önemi göz önüne alındığında (Bandura, 1977; Guskey ve Passaro, 1994; Guskey, 2021; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) mesleki yeterliklerin özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarındaki önemi de şaşırtıcı değildir.

2.5. ÖZ YETERLİK

2.5.1. SOSYAL ÖĞRENME KURAMI

Uzun yıllar boyunca insan davranışlarını açıklamaya çalışan çeşitli kuramlar ortaya konmuştur. Sosyal öğrenme kuramı Albert Bandura tarafından kişilerin davranışlarını açıklamak üzere ortaya atılan temel kuramlardan birisidir. Sosyal öğrenme kuramı, bir davranışın başkalarını gözlemleme yoluyla ya da doğrudan deneyimleme aracılığıyla kazanıldığını ortaya koymaktadır. Davranışların koşullama yolu ile kazanıldığını savunan davranışçı kuramlara paralel olarak davranışın çevreyi

gözlemleyerek ve taklit edilmesi ile kazanılacağını savunmakta olup, ödüller ve cezalar ile davranışların şekillenebileceğini belirtmektedir. Sosyal öğrenme kuramının temel faktörlerinden olan gözlemleyerek öğrenme, dikkat süreci, hatırlama (akılda tutma) süreci, davranış oluşturma ve motivasyon süreci olarak karmaşık ve birbiri içine geçen dört alt gruptan oluşmaktadır. Bu doğrultuda birey model aldığı ve gözlemlediği kişiye dikkat vermeden ve gözlemlediği davranışı akılda tutmadan davranışa dönüştüremeyecektir. Bireyin başarı ile izlediği ve uyguladığı davranışlarda ise çevrenin etkisi ile ödül ve ceza süreçlerinin işleve geçmesiyle davranışın tekrar görülme olasılığı değiştirebilecektir (Bandura, 1971).

Sosyal öğrenme kuramı temelde altı ilkeden oluşmaktadır. Bunlar; karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi, öz eleştiri kapasitesi olarak sıralanmaktadır. Karşılıklı belirleyicilik, birey, davranış ve çevrenin etkileşimde olduğunu ve birbirlerini etkilediklerini açıklamaktadır. Karşılıklı belirleyicilik ilkesi Bandura'nın sosyal öğrenme kuramının özü olan birey, davranış ve çevre olarak adlandırılan üç temel çatının etkileşimine vurgu yapmaktadır. Bu çatılar sürekli birbirleri ile etkileşim içindedir. Bireyin davranışı çevreyi etkilediği gibi bireyler de çevrenin etkisi ile davranışlarını şekillendirmektedirler (Bandura, 2004).

Sembolleştirme kapasitesi ise, bireylerin çevrelerini anlamasının, düzenlemesinin ve tasarlayabilmesinin bireylerin zihinlerinde oluşturdukları bilişsel semboller aracılığıyla çevreyi sembolik olarak anlamlandırdıklarını ifade etmektedir. Öngörü kapasitesi, kişilerin olaylar ile ilgili gösterdikleri tepkilerin çoğunun ani değil sahip olunan ön bilgilerin yardımıyla oluşmakta olduğunu ve öngörünün kişilerin geleceklerini, davranışlarını ve planlarını yönettiğini göstermektedir. Sosyal öğrenme kuramının dördüncü temel ilkesi olan dolaylı öğrenme kapasitesi, bireylerin doğrudan deneyimlemedikleri fakat diğer insanları gözleme ile davranışları öğrenerek bilgi kaynağı oluşturduklarını ve böylece kendi davranışlarının yanlış sonuçlarıyla karşılaşmaktan çok başkalarından öğrenerek geliştirebildiklerini açıklamaktadır. Öz düzenleme kapasitesi ile bireyler diğerlerinin istek ve yönlendirmeleri yani dışsal motivasyonla değil içsel motivasyonları aracılığı ile kendi davranışlarını düzenlemekte olduklarını belirtmektedir. Öz eleştiri

(değerlendirme) kapasitesi olarak adlandırılan sosyal öğrenme kuramının son ilkesinde ise insanların kendi davranışlarını analiz etmeleri ve düşünebilmeleri yer almakta olup, bu kapasite bireylerin davranışlarını anlamalarına, değerlendirmelerine ve değiştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öz değerlendirmenin yaratmış olduğu yargı ile kişinin kendi yapabileceğine olan algısı kişinin öz yeterliğini oluşturmaktadır (Bandura, 2004). Öz eleştiri kapasitesi ile kişilerin kendi deneyimleri ve sonuçlarını yargılayabilmekte ve bu durum da kişinin öğrenmesinde önemli bir kavram olan öz yeterlik kavramını ortaya çıkarmaktadır (Bandura, 2004).

2.5.2 ÖZ YETERLİK TANIMI

Öz yeterlik insan davranışları için önemli bir mekanizma yaratmaktadır. İnsanların ne yapacaklarını, bir aktiviteye ne kadar süre dahil olacakları ya da üzücü bir durumla karşılaştıklarında ne kadar dirayetli davranacaklarını öz yeterlik belirlemektedir. Bu doğrultuda kişinin kendi yeterliğine ilişkin algısı kendisi ve çevresine dair algıları da değişmektedir (Bandura 2006; 2004; 1971).

Öz yeterlik, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın temel çekirdeklerinden biridir. Algılanan öz yeterlik, kişilerin belirlediklerini veya hedeflediklerini üretebilme yeteneklerine olan inançları ile ilişkilendirilmiştir (Bandura, 2006). Kişilerin hedefledikleri ve inandıkları eylemlerin peşinde koşmalarını sağlayan duygu ve düşünceleri öz yeterlik inançlarını etkilemektedir (Bandura, 1986). Aynı zamanda öz yeterlik ile kişinin gösterdiği çaba da karşılıklı olarak olumlu bir şekilde artmaktadır (Bandura, 1978). Öz yeterlik çok amaçlı ve bağlama göre değişebilen bir yapıdır (Zimmerman ve Clearly, 2006).

2.5.3 ÖZ YETERLİĞİN GELİŞİMİ ve ÖZ YETERLİK KAYNAKLARI

Öz yeterlik, çocukluktan beri var olmakla birlikte yetişkinliğe doğru bilgi işlemenin gelişimi ile birlikte öz yeterlik de gelişmektedir. Bireylerin algıladıkları öz yeterlik ve davranışların karşılığında yapılan değerlendirmeler farklılaşmaktadır. Öz yeterliğin gelişimi ve farklılaşmasını sağlayan faktörler söz konusudur. Bu faktörlere ilerleyen paragraflarda yer verilmiştir.

Aile: Öz yeterliğin gelişimi ilk olarak ailede gerçekleşmektedir. Ailenin davranışları ve kaynakları öz yeterliğin gelişimini etkilemektedir. Ailenin sosyal durumu, ekonomik durumu ve eğitim seviyesi öz yeterliğin gelişiminde vurgulanan etmenlerdendir. Aile üyeleri kadar ev ortamının çocuğun merak duygusunu uyandırması ve farklı deneyimler tecrübe edebilmesi bağlamında nitelikli olması da öz yeterlik gelişimine büyük oranda katkı sağlamaktadır. Aile üyeleri çocuklar için rol model olduklarından dolayı aile üyelerinin problemlere karşı dayanıklılığı ve çözüm yolları arayışı çocuklar için model oldukları kişiler bağlamında öz yeterliğini etkileyen önemli unsurlardandır (Schunk ve Pajares, 2009; Schunk ve DiBenedetto, 2016).

Sosyal ve Kültürel Etkiler: Bireylerin yaşları ile beraber akran etkileşimleri de artmaktadır. Akranların birlikte olduğu gruplarda birbirlerini gözlemlemeleriyle belirli davranışları ve yargıları da birbirine benzer hale gelmektedir. Akranların birbirine etkisi çocukların başarılarını da etkilemektedir. Birbirlerinden öğrenen yüksek motivasyona sahip akran gruplarına dahil olan çocukların başarıları da olumlu yönde artmaktadır (Schunk ve Pajares, 2009; Schunk ve DiBenedetto, 2016).

Eğitim: Okuldaki geçiş dönemleri, dahil olunan sınıf ve öğrenci potansiyelleri çocukların motivasyonlarını etkilemektedir. Öğretmen ve sınıf değişkenlerinin yanısıra sınıftaki akranların performansı da çocuğun öz yeterliği ve motivasyonunu değiştirmektedir. Örneğin, sınıfta diğer arkadaşları ile kendini kıyaslayarak performanslarını yetersiz bulan çocuklarda bu durum öz yeterliğin düşmesine sebep olabilmektedir (Schunk ve Pajares, 2009; Schunk ve DiBenedetto, 2016).

Bandura (1997, 2004) öz yeterliğin oluşumunda dört temel kaynaktan bahsetmiştir. Bu, kişisel deneyimlerden edinilen bilgiler, gözlemleyerek dolaylı öğrenmeden edinilen bilgiler, sözel ikna ve psikolojik durum öz yeterliğin gelişimini etkileyen dört temel faktör olarak ortaya konmaktadır.

Bireylerin kendi kişisel deneyimlerinden edindikleri bilgiler öz yeterliğin oluşum kaynaklarındandır. Bireylerin deneyimleri sonucunda başarı elde ettiklerinde öz yeterlikleri artarken, başarısızlıklar öz yeterliklerinin düşmesine sebep olmaktadır. Bireyin olaylar karşısındaki başa çıkma becerisinin de öz yeterliği etkilediğini savunulmaktadır (Bandura,1977;1995).

Dolaylı ya da gözlemleyerek öğrenmeden edinilen bilgiler ise bireylerin başkalarını gözlemleyerek kendilerini doğrudan etkilemeyen sonuçlardan öğrenmesini sağlamaktadır. Böylece modellenenlerin başarılı olması durumunda bireyler kendi etkinliklerinde başarılı olmaya daha yatkın oldukları düşüncesine sahip olabilmektedirler. Farklı bireyler olaylar karşısında başarılı olduklarında diğer kişiler de öz yeterliklerini artırmaya yönelik temel bir motivasyona dayanak oluşturabileceklerdir. (Bandura,1995; 1977).

Öz yeterlik oluşum kaynaklarından birisi de sözel ikna olarak belirtilen faktördür. Kolaylığı ve hazır kullanılabilirliği nedeniyle sözel ikna, insan davranışları üzerinde en çok kullanılan girişimlerden biri olmaktadır. Çevreden gelen sözel eylem ve düşünceler bireylerin yapacakları eylemler üzerinde etkili olmaktadır. Bireylerin harekete geçtikleri eylemlere olan inançları çevreden gelen ifadelerden büyük oranda etkilenmektedir (Bandura 1995; 1977).

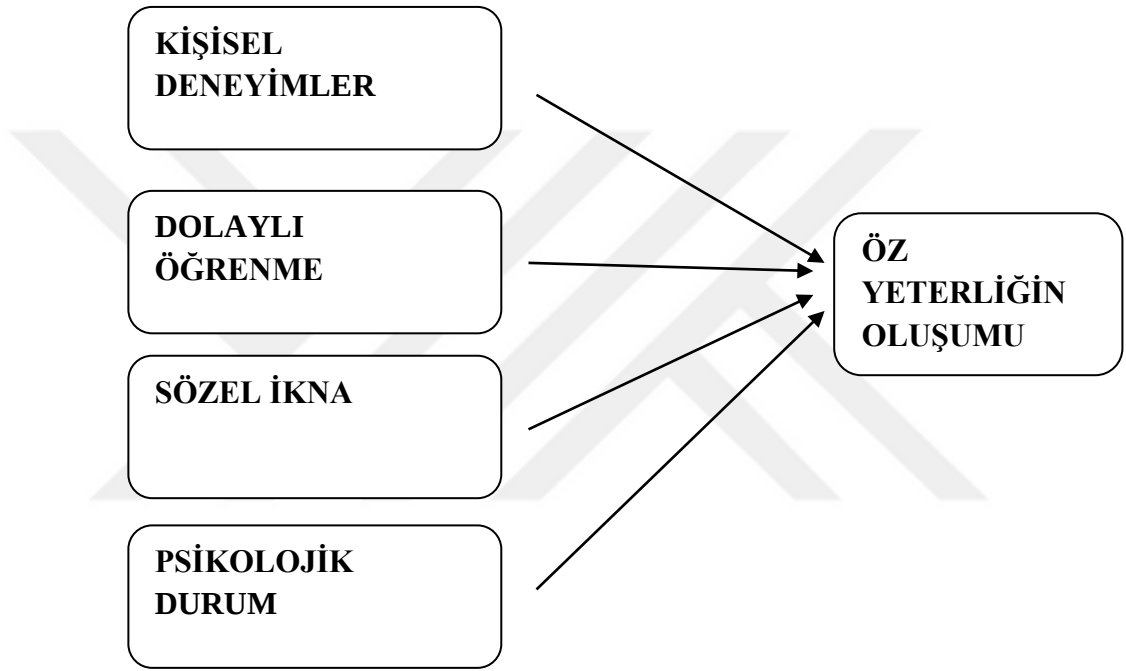
Öz yeterliğin oluşum kaynaklarından olan diğer bir faktör ise psikolojik durumdur. Bireylerin duygusal durumları herhangi bir zorlu durumla karşılaşıldığında algılanan öz yeterliği ve ayrıca çevreyi de etkileyebilmektedir (Bandura 1995; 1977).

Temel kaynaklar öz yeterliğin oluşumunu ve bu doğrultuda da bireyin davranışlarını ve performansını etkilemektedir. Kişisel deneyimlerden edinilen bilgiler ve başkalarının gözlemlerinden elde edilen çıkarım ve sonuçlar yoluyla

oluşan dolaylı öğrenmeden edinilen bilgiler de öz yeterliği etkilemektedir (Bandura, 1978). Kişinin bir olay karşısında ne kadar çaba harcayacağı ve hoş olmayan zorlu deneyimler karşısındaki tepkiler öz yeterliğin yüksek veya düşük olmasını belirlemektedir (Bandura, 1977).

Şekil 2

Öz Yeterlik Kaynakları



Kişilerin karşılaştıkları olaylar ve bu olaylara verdikleri tepkiler öz yeterliğin karşılıklı olarak gelişmesini sağlamaktadır. Kişilerin durumlar karşısında gösterdikleri tepkiler öz yeterlik seviyelerinin de değişken olmasına etki etmektedir. Kişilerin belirledikleri hedefler ve bu hedeflere bağlılıkları ne kadar güçlü olursa algılanan öz yeterlik de o kadar güçlü olmaktadır (Bandura, 2006). Aynı zamanda yüksek öz yeterliğe sahip kişiler çaba göstermeye de daha yatkın olmaktadırlar. Düşük öz yeterlik algısına sahip kişilerin ise sorunları ile yüzleşmede ve çözüm bulmada daha çok zorlandıkları bilinmektedir (Bandura, 1977). Öz yeterlik algısı, insanların davranışlarının gelişiminde, uyumlarında ve değişimlerinde de önemli bir

rol oynamaktadır. Kişiler kendilerine ilişkin hedeflerini, bekledikleri değişiklikleri üretmeye dair çabalarını, engeller karşısında yaşantılarına nasıl devam edebildikleri ve çevresel koşullara karşı psikolojik iyi oluşlarını nasıl düzenleyebildikleri de öz yeterlik algılarını büyük ölçüde değiştirmektedir (Bandura, 2006). Bu doğrultuda öz yeterlik algısı yükseldikçe kişinin kendi hedeflerine dair gösterdiği çaba ve sorunlara karşı baş edebilme becerisi de yükselmektedir (Bandura, 1977). Karşılaştıkları zorluk ve yaşadıkları başarısızlıklar sonrasında öz yeterliği yüksek kişiler bu zorlukların altından daha güçlü çıkarken, tehdit edici durumlara karşı kontrollü bir şekilde yaklaşmaktadırlar. Aksine öz yeterliği düşük olan kişiler, tehdit edici olaylara karşı çekimser, hedeflerine olan bağlılıkları zayıf bir görüntü çizmektedirler. Olumsuzluklar ve başarısızlıklar karşısında daha çabuk vazgeçme eğilimi gösterebilmektedirler (Bandura, 1994).

Tüm bilgilerden anlaşılacağı üzere öz yeterlik bireylerin başarılarında, yaşam boyunca karşılaştıkları güçlüklerle baş etme kapasitelerinde ve aslında tüm yaşamlarında önemli rolü olan bir kavramdır.

2.6. ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ ve ÖZ YETERLİK

Öğretmen öz yeterliği, bir öğretmenin öğrencisini etkileyebilme, destekleyebilme inancı olarak tanımlanmaktadır (Guskey ve Passaro, 1994). Aynı zamanda öğretmenin, bu inancını sınıfında zor ve öğrenmeye karşı motivasyonu olmayan öğrenciler olsa dahi sürdürmesi beklenmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, öğrencinin başarısı, motivasyonu ve öğretmenin kendi yeterliği gibi konuları etkilemektedir. Bununla birlikte, öğretmenin öğretimi üzerinde ve belirledikleri hedefleri gerçekleştirebilmelerinde de önemli bir temel oluşturmaktadır. Öğrencilerin etkililiği ile birlikte öğretmenin isteği, motivasyonu, sınıf kontrolü, kişisel deneyimleri ve başarısızlıkları da öz yeterliklerini şekillendirmektedir (Guskey, 2021; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Öz yeterlik, genel yeterlik ve kişisel yeterlik olarak iki gruba ayrılmaktadır. Genel yeterlik, öğretmenin öğrencisinin öğrenimini etkileyebilecek öğretime dair inancı ile tanımlanırken, kişisel yeterlik öğrencisinin öğrenimi için kendi yeteneğine olan inancını temsil etmektedir (Allinder, 1994; Ashton, 1984).

Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin başarısızlıklarına daha fazla anlayış gösterebilirken, eğitimin öğrencilerinin başarısı ve öğretimi açısından büyük ölçüde önemli olduğunun da farkında olmaktadır. Bunun aksine öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin ise öğretime karşı tutumlarının daha olumsuz olduğu, öğrencileri başarılı olsa dahi bunu görmekte çok zorlandıkları görülmektedir. Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin kendi işleri ve programlarına karşı sorumluluk duyguları daha yüksekken, düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerinin başarısızlıklarında sorumluluk alamadıkları görülmektedir (Ashton, 1986).

Öz yeterlik, öğrenci ve öğretmeni birçok açıdan etkilemektedir. Öğretmen öz yeterliği, öğrenime ilişkin düşünce, duygu, etkinlik seçimi ve hatta olaylara karşı çabasını da büyük oranda yansıtmaktadır (Allinder, 1994). Yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenler kullandıkları öğretim yöntemlerini sunmaya dair daha motive ve yeni öğretim yöntemleri öğrenmeye karşı daha istekli olabilmekte ve öğrencilerin davranışları üzerinde daha az kontrolcü olabilmektedirler (Allinder, 1994; Gibson ve Dembo, 1985). Bu öğretmenlerin planladıkları eğitim programlarına ve uygulamalarına güvenleri tam olmaktadır. Ayrıca mesleki doyumlarında da artış görülmektedir (McDaniel ve DiBella-McCarthy, 1989; Ruble vd., 2013; Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

Eğitime ve öğrenciye karşı olumlu tavır ve tutum taşıyan öğretmenlerde, öz yeterlik de olumlu olarak artış gösterirken, öğrenciye olan desteğin niteliği de artmaktadır. Sınıftaki öğrencilerin performansı kadar, seçilen öğrencilerin birbirleri ile uyumu ve grup çalışmaları da öğretmenin öz yeterliğini etkilemektedir fakat akran uyumunun verimli olmadığı durumlarda öğretmen öz yeterliği de olumsuz etkilenmektedir (Schunk, 1989). Öz yeterlik aynı zamanda öğretmenin öğrenci performansını artırırken bununla birlikte öğretmenin olumsuz çevre düzenlemeleri ile de daha iyi başa çıkabileceğini göstermektedir (Coladarcı ve Breton, 1997). Öğretmenlere ise bu durum mesleki doyumun artması, işe daha yakın hissetme, stres,

kaygı ve tükenmişlik duygularında ise azalma olarak da yansımaktadır (Billingsley, Israel ve Smith, 2011; Ruble vd., 2013).

Özel gereksinimli bir çocuğun eğitsel ihtiyaçlarını nitelikli bir şekilde karşılamak bağlamında ise özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklere ve yüksek öz yeterliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır (Allinder, 1994). Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi (2017)' ne göre öğretmen niteliklerini artırmaya yönelik eğitim ve seminerler ile yüksek nitelikli bireylerin öğretmenlik mesleğine seçilmesi, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler ile öğretmenlerin kişisel ve akademik bilgi ve becerilerinin desteklenmesi zorunlu ilkeler arasında sayılmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliğini geliştiren etmenlere bakıldığında da öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin öneminin vurgulandığı görülmektedir (Al- Shammari, 2006; Diken, 2004). Bu doğrultuda, hizmet öncesi süreçte, özel eğitim öğretmen adaylarının aldıkları derslerin nitelik ve nicelikleri ile lisans döneminde alınan uygulama derslerinin gerekliliği ve niteliği büyük önem taşımaktadır. Mesleğe başladıklarında ise hizmet içi eğitimler sayesinde özel eğitim öğretmenleri bilgi ve becerilerini ve mesleki yeterliklerini arttırabilmektedirler. Kuramsal bilginin sağlam olması kadar uygulama ve pratik deneyiminin de fazla olması öğretmenlerin mesleğe başladıklarında öz yeterliklerinin de yüksek olmasını sağlamaktadır (Cone, 2009; Ergül vd., 2013; Tschannen- Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998; Öksüz ve Coşkun, 2012).

Özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları grupların özellikleri özel gereksinimleri bağlamında değişmektedir. Bu bağlamda bu gruplara uygulanan yöntem ve programlar da değişkenlik göstermektedir. Yüksek öz yeterliğe sahip özel eğitim öğretmenleri, zorlu çocuklarla ve gruplarla çalışırken karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmeyi ve sınıf yöntemini kontrol altında tutabilmeyi başarabilmektedirler. Ayrıca, çalıştıkları grupların eğitim programlarını sistematik ve planlı bir şekilde düzenlemekte ve uygulayabilmektedirler. Bu doğrultuda sistemli bir program ile sürdürülen eğitim sürecine dahil olan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimi, ilerleme göstermeleri öğretmenin motivasyonuna ve öz yeterliğine katkı sağlamaktadır. Bu durum öğretmenin öz yeterliğinin öğrencinin eğitimsel çıktısı ile

ilişkinini de ortaya koymaktadır (Antoniou, Geralexis ve Charitaki, 2017; Miller ve McDaniel, 1989).

Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliğini etkileyen diğer faktörler arasına duygusal iyi oluş hali eklenmektedir. Öğretmenin kendine ve öğrenciye karşı olumlu bir tutum ve tavırda bulunması öz yeterliğini etkilemektedir. Öğretmenin çevresel koşulların yeterli ve uygun olmaması nedeniyle kaygı oluşturmaları da eğitim ve öğretimi etkileyen ve öğretmen öz yeterliğini doğrudan değiştiren etmenler arasında olmaktadır (Abel ve Sewell, 1999). Bu bağlamda öz yeterlik, duygusal süreçler üzerindeki belirleyici rolü ile stresin nasıl ve ne şekilde kontrol altına alınabileceği üzerine etkili olabilmekte ve bu durum öğretmenin kendisi kadar eğitim sürecine de yansımaktadır (Bandura, 1982).

2.6.1. ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN OSB'YE İLİŞKİN ÖZ YETERLİKLERİ

OSB'nin yaygınlık oranı arttıkça eğitim ortamlarında OSB tanımlı çocuklar ile karşılaşma oranı da artmaktadır. OSB olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin oldukça karmaşık bir yetersizlik grubu olan OSB alanında mesleki yeterliklerinin artması gerek öğrenci gerekse de öğretmen için oldukça önemlidir (Flannery ve Wisner-Carlson, 2020; Hendricks, 2011). Bu bireylere sunulan eğitimlerde temel rol oynayan uzmanlardan birisi olan özel eğitim öğretmenlerinin güncel alanyazını takip etmesi, bilgi ve beceri düzeyini artırarak genel özel eğitimin yanı sıra OSB'ye özgü bilimsel araştırmalarla desteklenen etkili öğretimsel yöntemler ile uygulamalar hakkında bilgi sahibi olmaları beklenmektedir (Scheuermann vd., 2003). OSB alanında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yetkinliği artacak ve öğrenciye sistematik ve nitelikli bir müdahale sunabilecektir. Özel eğitim öğretmenin OSB hakkındaki bilgi, beceri yeterliği ve deneyim ve yaşantı oluşturmaları OSB'li bireylere yönelik nitelikli eğitimi için temel faktörlerdendir (Miller ve McDaniel, 1989; Simpson, 2004; Syriopoulou-Delli vd., 2012). Öğretmenin OSB'nin temel belirtilerinden olan tekrarlayıcı ilgi ve davranış örüntüleri ile problem davranışları bağlamındaysa etkili davranış değiştirme yöntemlerini bilmesi ve ayrıca sınıf yönetimini sağlayabilecek donanımda olması da

öğretmenlerden beklenen mesleki yeterlikler arasındadır (Hendricks, 2011; Simpson, 2004). Bunların yanı sıra, , OSB tanımlı bireylerle çalışmak farklı disiplinlerden uzmanların işbirliği kurmasının ve belirli bir ekip çalışması ile özel eğitim sürecinin yürütülmesinin sağladığı katkı doğrultusunda özel eğitim öğretmenlerinin işbirlikli çalışma yönündeki mesleki yetkinliğinin olması önemlidir (Boyer ve Lee, 2001; Simpson, 2004). Alanyazında öğretmenlerin OSB hakkında bilgi ve beceri kazanmasının onların mesleki stres düzeylerinin azaltması ve mesleki motivasyonlarının artması bağlamında da gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Love vd, 2019; Miller ve McDaniel, 1989). Tüm bu unsurlar bağlamında, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki olarak desteklenmesi OSB olan bireylere yönelik sunulan çocukların eğitim niteliklerini artırmaktadır. Mesleki yeterliklere sahip bir öğretmen, OSB olan bireyler ve aileleri için eğitim ve yaşam kalitelerinin artması yönünde büyük fayda sağlamaktadır (Boyer ve Lee, 2001; Simpson, 2004). Aynı zamanda özel eğitim öğretmenlerinin belirtilen tüm bu konulara, bir başka deyişle gerek genel özel eğitim gerekse OSB'ye özgü konularda mesleki yeterliğini artırmak onların daha nitelikli bir eğitim sunmasını sağlayacaktır (Nougaret, Scruggs ve Mastropieri, 2005).

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin bilgi ve beceri düzeyleri öz yeterlik bağlamında ele alınan bir konudur. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri azaldıkça öz yeterlik düzeyleri de azalmaktadır (Hendricks, 2011; Love vd., 2013). Hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerinde nitelikli ve yeterli bilgi ile donatılan özel eğitim öğretmenlerinin kendilerini daha yetkin hissettikleri ve öz yeterliklerinin yüksek olduğu ve mesleki kaygılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Aynı zamanda öz yeterliği etkileyen etmenlerden biri olan sınıf yönetimi de öğretmen tükenmişliği ile ilişkili olmaktadır (Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022; Ruble vd., 2011). Ayrıca düşük öz yeterliğe sahip özel eğitim öğretmenlerinde mesleki doyumunun da düşük seyrettiği ve aynı zamanda tükenmişliğe daha yakın oldukları bilinmektedir (Beck ve Gargiula, 1983; Billingsley, 1995; Karahan ve Uyanık Balat, 2011).

Öğretmenin öğrencisine etki edebileceği öğretimsel müdahalelerde kendini güncellemesi, bilimsel dayanaklı uygulamaları takip etmesi ve bilgi becerilerini artırmaya yönelik edinimleri öğretmenin öz yeterliğini etkilemektedir. Öğretmenin

kendine kattığı olumlu davranış, bilgi, beceri ve tutumlar da öğrencinin etkilene düzeyine de olumlu olarak yansımaktadır (Miller ve McDaniel, 1989; Syriopoulou-Delli vd., 2012; Simpson, 2004).

2.7. ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİKLERİNİN ÖLÇÜLMESİ

Öz yeterliğin özel eğitim öğretmenlerinin gerek sundukları eğitimin niteliğini ve gerekse de kendi mesleki yaşantısını etkileyen önemli kavram (Iovanne vd., 2003) olmasına rağmen, alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerini ölçmeyi hedefleyen oldukça sınırlı ve yarayan farklı değerlendirme araçları bulunmamaktadır (Gerez Cantimer vd., 2017; Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022; Ruble vd., 2013; Yıldırım, 2021). Özel eğitim öğretmenlerine özgü değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılması önemlidir (Klassen ve Chiu, 2011). Bu doğrultuda alan yazında özel eğitim öğretmenlerine yönelik ulaşılan değerlendirme araçlarında mesleki öz yeterlik ölçmek amacıyla hazırlanmış değerlendirme araçlarına (Gerez Cantimer, 2015), özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış değerlendirme araçlarına (Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022), özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim öz yeterliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış değerlendirme araçlarına (Yıldırım, 2021), lisans alanlarına yönelik öz yeterliklerine ilişkin değerlendirme araçlarına (örneğin, Özel Eğitim Öğretmenliği Alan Yeterlilikleri Ölçeği gibi) (Ergül vd., 2013) rastlamak mümkündür. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda sıklıkla özel eğitim öğretmenlerine yönelik spesifik öz yeterlik değerlendirme araçları yerine genel öz yeterlik değerlendirme araçları ile (örneğin, Diken (2004) tarafından uyarlanan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği) ölçüldüğü görülmektedir (Karahan ve Balat, 2011). Oysaki özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları grup neticesinde yaşadıkları süreç ve deneyim farklılaşmaktadır (Thornton, Peltier ve Medina, 2007). OSB alanında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerini ölçen değerlendirme araçları incelendiğinde, alanyazının bu bakımdan sınırlı kaldığı

görülmektedir (Klassen ve Chiu, 2011; Ruble vd., 2013). Alanyazında OSB alanında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerini ölçmeye yarayan değerlendirme aracı olarak Ruble ve diğerleri tarafından 2013 yılında geliştirilen orijinal adıyla “The Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)” değerlendirme aracı OSB tanılı çocuklara eğitim veren veya vermiş olan özel eğitim öğretmenlerinin kendi yetenekleri hakkında inançlarını ölçmeyi amaçlamaktadır (Ruble vd., 2013). ASSET çalışması ile özel eğitim öğretmenlerin öz yeterliğini ölçecek geçerli ve güvenilir bir çalışma ile alanyazındaki ihtiyacı kapatmaktadır.

Gaffney Catalano (2018) tarafından doktora tezi olarak çalıştığı orijinal adıyla “The Teacher Self Efficacy For Teaching Students with Autism Spectrum Disorder In Inclusive Classrooms (TES-ASDI) Scale” değerlendirme aracı kaynaştırma sınıflarında çalışan erken çocukluk öğretmenlerinin OSB tanılı öğrencilerine yönelik öz yeterliklerini belirlemek için ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. TES-ASDI, karma yöntem nitel çalışma olarak geliştirilen ölçekte, nitel yöntemle hazırlanan araştırmanın ilk bölümünde sekiz katılımcı, nicel yöntemle gerçekleştirilen ikinci bölümde ise 289 katılımcı dahil edilmiştir. Ölçek 28 maddeden ve 9’lu Likert tipi formdan oluşmuş olup OSB tanılı öğrencileri anlama, OSB tanılı öğrenciler için müfredat uyarlama, OSB tanılı öğrencilerin zorlayıcı davranışlarını yönetme, OSB tanılı öğrencilerin sosyal iletişimlerini destekleme ve diğer ekip üyeleri ile işbirliği olmak üzere beş faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. TES- ASDI çalışması ile geçerli ve yüksek güvenilirli bir ölçek sonucuna varılırken bu alanda çalışan diğer uzmanların da OSB’ye yönelik öz yeterliklerini belirleme amaçlı alanyazında yer almıştır. Bu çalışmalarla birlikte Nazari (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterliğini ölçen bir araç geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 633 öğretmen adayı katılımcı olarak dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Teachers’ Self-Efficacy for Teaching Students with ASD (TSE-ASD) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, TSE-ASD 12 maddeli, geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Ulusal alan yazında ise özel eğitim öğretmenlerinin OSB’ye ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi üzerine bir değerlendirme aracının yer almadığı görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerini ölçmek amacıyla ulusal alanyazında herhangi bir değerlendirme aracının bulunmaması, bu tür bir değerlendirme aracına yönelik bir çalışmanın gerekliliği ortaya koymuştur.



2.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.8.1. ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARI VE ÖĞRETMENLERİ İLE GERÇEKLEŞTİRİLEN ÖZ YETERLİK ARAŞTIRMALARI



Alanyazında konu ile ilgili 1990'lı yıllardan günümüze dek pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Örneğin, Podell ve Soodak (1993) 92 genel, 92 özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplamda 192 öğretmen ile gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen öz yeterliği, öğrencilerin problem türleri ve eğitsel yerleştirme arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ile toplanan verilerin analiz sonuçları, özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliği ile öğrencilere verilen eğitsel yerleştirme kararı arasında bir ilişki bulunmadığı fakat yüksek öz yeterliğe sahip genel eğitim öğretmenlerinin düşük öz yeterliğe sahip özel eğitim öğretmenlerine göre öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri genel eğitime dahil etme eğilimlerinin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Allinder (1994) tarafından yürütülmüş olan araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin öğretim uygulamaları ve yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada 200 özel eğitim öğretmeni katılımcı olarak dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Teacher Efficacy Scale) ve Öğretmen Karakteristiği Ölçeği (Teacher Characteristics Scale) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğretimde kendilerini daha yeterli ve öğretimi planlamada daha hazır hissettikleri belirtilmiştir. Bu bağlamda, aynı öğretmenlerin öğretimde farklı yöntemleri kullanmaya daha yatkın ve öğrencilerle çalışırken daha organize oldukları sonucuna varılmıştır. Carlson, Lee ve Schroll (2004) yaptıkları araştırmada nitelikli özel eğitim öğretmeni özelliklerini belirlemek adına deneyim, kişisel bilgiler, öz yeterlik, mesleki etkinlikler ve seçilen sınıf uygulamaları olmak üzere beş değişken üzerinden incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada 1475 özel eğitim öğretmeni telefon üzerinden kendilerine gönderilen yarı-yapılandırılmış görüşme formunu doldurmuşlardır. Bu formda katılımcılar, uygun öğretim yöntemleri, aile ile çalışma, davranış yönetimi, öğrenci programını izleme ve kendi iş performansları doğrultusunda öz yeterliğe ilişkin soruları cevaplandırmışlardır. Araştırma sonuçlarında, beş faktörün de nitelikli bir özel eğitim öğretmeni olunmasında etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Erten Akdoğan (2009) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 91 zihin engelliler öğretmeni ile çalışılmıştır. Veri toplama araçları olarak Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Stres Audit Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, kıdem yılı ve

günlük çalışma süresinin öz yeterlik algısı ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı görülürken, özel özel eğitim kurumlarında çalışan zihin engelliler öğretmenlerinin kamuda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda öz yeterlik ve stres düzeyi arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Perkins-Brown (2009) yaptığı doktora tezinde lisede çalışan özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelemesini amaçlamıştır. Araştırmada 183 özel eğitim öğretmeni katılımcı olarak dahil edilmiştir. Veri toplama araçları olarak Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (Teachers' Sense of Efficacy Scale [TSES]) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, yüksek öz yeterliğe sahip özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklarla çalışmaya daha istekli oldukları ve bununla birlikte zor durumlarda öğrencilerinin öğretimi için daha fazla çaba ve zaman harcadıkları da vurgulanmıştır. Öğrenci katılımı (öğrencilerin daha iyi yapabileceklerine olan inançlarını destekleme) alt boyutlarında öğretmenlerin daha düşük öz yeterliğe sahip oldukları ve mesleki deneyim açısından 4 yıldan daha az mesleki deneyimi olan öğretmenlerin 5 yıl ve daha fazla deneyime sahip öğretmenlerden daha düşük öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Öğrenim düzeyleri değişkeninde ise lisansüstü mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduklarını belirlenmiştir. Yaş değişkeninde 30 yaş altı öğretmenlerin daha düşük öz yeterliğe sahip oldukları ve erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Johnson (2010) gerçekleştirdiği doktora tezinde özel eğitim öğretmenlerinin meslek doyumu, öz yeterlik, tükenmişlik değişkenlerinin arasındaki ilişkinin mesleği terk etme değişkeni üzerindeki etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada 139 öğretmene dijital olarak gönderilen değerlendirme araçlarından uygun olan 135 özel eğitim öğretmeni katılımcı olarak dahil edilmiştir. Öz yeterliği belirlemek adına veri toplama aracı olarak "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği (TeacherSelf-Efficacy (TSES) "(Tschannen-Moran & Hoy, 2001) kullanılmıştır. Araştırmanın öz yeterlik sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin öz yeterliklerinin mesleği terk etme durumuna etkisinin olmadığı görülmüştür. Viel-Ruma, Houchins, Jolivette ve Benson (2010) yapmış oldukları araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin kolektif yeterlik (grubun inançları ve öz yeterliği) , öğretmen öz yeterliği ve meslek doyumu değişkenleri arasında ilişki olup

olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada farklı seviye sınıf ve okullarda görev yapan 70 özel eğitim öğretmeni katılımcı olarak dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak meslek doyumu değişkeni için Brayfield-Rothe Index of Job Satisfaction, kolektif yeterlik değişkeni için Collective Efficacy Scale ve öğretmen öz yeterliği değişkeni için Öğretmen Yeterlik Ölçeği (Teacher Efficacy Scale) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, her üç değişkenin birbiri ile ilişkili olduğu ve öğretmen öz yeterliği ve kolektif yeterlik değişkenlerinin meslek doyumunu etkilediği sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra kolektif yeterliğin öz yeterliği doğrudan etkilediği fakat meslek doyumunu doğrudan etkilemediği bulunmuştur. Alaçayır (2011) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tezinde zihin engelliler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada, zihin engelliler öğretmenliği lisans programında öğrenim gören son sınıf öğrencisi 188 öğretmen adayı katılımcı olarak dahil edilmiştir. Veri toplama araçları olarak Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öz yeterlik algıları ile cinsiyet, yaş ve bölüm tercih sırasına göre anlamlı bir farklılık olmadığı fakat mezun oldukları lise türüne göre genel lise mezunu adayların diğer lise türünden mezun olanlara göre öz yeterlik algılarının daha olumlu yönde olduğu ortaya konmuştur. Öğrenme stilleri ile öz yeterlik algıları ilişkilendirildiğinde negatif bir ilişki olduğu ve daha çekingen bir öğrenme stiline sahip olanların öz yeterlik algılarının daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Karahan ve Balat (2011) yaptıkları araştırmada özel eğitim okullarında görev yapan eğitimcilerin öz yeterlik algıları ve tükenmişlik düzeyleri belirlenmesini amaçlanmıştır. Araştırmada özel eğitim okullarında çalışan toplamda 58'i özel eğitim öğretmeni olan 263 eğitimci (psikolog, özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, çocuk gelişimci, rehberlik ve psikolojik danışman) katılımcı olarak yer almıştır. Veri toplama araçları olarak Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında, katılımcıların öz yeterlik algılarıyla cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışmakta olduğu alan, mesleki deneyim ve çalıştığı kurum değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir ilişki olduğu görülürken, öz yeterlik algısı yükselirken duygusal tükenmişliğin azaldığı ve kişisel başarının ise

arttığı ortaya çıkmıştır. Guo, Dynia, Pelatti ve Justice (2013) tarafından yürütülen araştırmada erken çocukluk özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlikleri, öğretmen öz yeterliği, sınıf niteliği ve dil gelişiminde bozukluk olan çocukların dil ve okuryazarlık kazanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 28 erken çocukluk özel eğitim öğretmeni ile 108 çocuk dahil edilmiştir. Veri toplama araçları olarak Bandura (1997) geliştirdiği “Teacher Self-Efficacy Scale(Öğretmen Öz- Yeterlik Ölçeği)” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, erken çocukluk özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin yüksek olduğu ve öğretmenlerin öz yeterlikleri ile çocukların dil ve okuryazarlık öğrenimleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Piştav Akmeşe ve Kayhan (2019) tarafından yürütülen araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı problemler ve öz yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 84 özel eğitim öğretmeni katılımcı olarak dahil edilmiştir. Veri toplama araçları olarak “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Karşılaştığı Zorlukları Belirleme Aracı” ve “Kişilerarası Öz Yeterlik Aracı” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin öz yeterlikleri farklı değişkenler açısından incelendiğinde, hizmet içi eğitime ihtiyacı olan öğretmenlerin öz yeterliklerinde farklılık olurken, cinsiyet, lisans programı ve çalışılan okul türüne göre farklılık görülmediği sonucuna varılmıştır. Gönüldaş ve Gümüşkaya (2022) tarafından özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada özel eğitim öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları ile ve kamu veya özel sektörde çalışan özel eğitim öğretmenlerinden 628 katılımcı yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Ölçme Aracı, Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ve Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öz yeterlik algısı sonuçları incelendiğinde cinsiyet, yaş, mesleki deneyim açısından istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamışken, eğitim durumu olarak lisansüstüne devam eden katılımcıların daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Zihin Engelliler Öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin ise diğer özel eğitim alan programlarından mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları belirtilmiştir. Kaygı ve tükenmişlik ile öz yeterlik algısının ilişkisine bakıldığında negatif ilişkiden bahsedilirken yüksek öz yeterliğe

sahip öğretmenlerde kaygı ve tükenmişlik yaşama olasılığının daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerine ilişkin çalışmaların yer aldığı ulusal ve uluslararası alanyazında, özel eğitim öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin farklı değişkenler üzerinde yapılmış araştırmalara ilişkin temel bilgiler Tablo 2’de verilmiştir. Bu araştırmaların bulgularında özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin genel anlamda yüksek olduğu (Antoniou vd., 2017; Ergül vd., 2013; Kalıncı Dünya, 2022; Koçak, 2018) sonucu rapor edilmiştir. Özel eğitim öğretmenliği alanlarına ilişkin detaylarda ise Zihin Engelliler Öğretmenliği mezunu öğretmenlerin diğer özel eğitim alanlarından mezun öğretmenlere göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu ve alan dışı öğretmenlere göre de özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik ve bilgi düzeylerinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır (Bayrakdar, Vural Batık ve Barut, 2016; Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022; Koçak, 2018). Bunun yanısıra özel eğitim alan lisans programı ile ilişkili olmadığı sonucuna varılan çalışmalar da mevcuttur (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2019). Ayrıca öz yeterlik ile tükenmişlik arasında ilişkinin incelendiği araştırmalarda (Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022; Johnson, 2010; Karahan ve Balat, 2011; Sarıçam ve Sakız, 2014; Nuri, Sakallı Demirok ve Direktör, 2017; Yellice Yüksel, Kaner ve Güzeller, 2011) öğretmenlerin öz yeterlik algılarının tükenmişlik ile ilişkili olduğu ve öz yeterlikleri düşük olan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamalarının da daha yüksek ve olası olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda öz yeterlik algılarının öğretmenlerin mesleğe tutumlarını ve meslek doyumlarını da etkilediği sonuçlar arasındadır (Bayrakdar, Vural Batık ve Barut, 2016; Johnson, 2010; Viel-Ruma vd., 2010). Bununla birlikte özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile motivasyonları arasında ilişkinin incelendiği çalışmalarda (örneğin, Ocak, Adalıoğlu ve Yurtseven, 2023) öz yeterliği yüksek özel eğitim öğretmenlerinin motivasyonlarının da yüksek olduğu sonucuna varılarak her iki değişken arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin özel gereksinimli öğrencileri dahil etme eğilimlerinin ve yargılarını da etkilediği, öz yeterliği yüksek özel eğitim öğretmenlerinin öğrencileri genel eğitime dahil etmeye daha eğilimli oldukları bulgusu da alanyazında yer almaktadır (Minke, Bear, Deemer ve Griffin, 1996; Podell ve Soodak, 1993)

Araştırmalarda, (Aslan, 2021; Antoniou, Geralexis ve Charitaki,2017; Karahan ve Balat, 2011; Sarıçam ve Sakız, 2014; Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2019, Dimitrios,Foteini,Harilaos,Victoria & Pangoula, 2020; Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022; Ünal, 2022; Ocak, Adalıoğlu ve Yurtseven, 2023) cinsiyet ve yaş değişkenleri ile öz yeterlik arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna varılırken, aksi çalışmalarda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre öz yeterliklerinin yüksek olduğu (Aslan, 2021; Perkins-Brown, 2009; Ocak, Adalıoğlu ve Yurtseven, 2023) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden öz yeterlik alt boyutlarında yüksek olduğu (Nuri, Sakallı Demirok ve Direktör, 2017; Yavuz, 2020) bulguları da görülmektedir. Yaş değişkeninin öz yeterliğe etki ettiği çalışma sonuçları da alanyazında yer almaktadır (Dimitrios, Foteini, Harilaos, Victoria ve Pangoula, 2020). Mesleki çalışma yılı (kıdem) değişkeninde öz yeterliğe etki ettiği sonucuna varılan çalışmalar (Perkins-Brown, 2009; Ünal, 2022) kadar aksi sonuca varılan çalışmalar (Erten Akdoğan, 2009; Dimitrios vd, 2020) da söz konusudur. Eğitim düzeyinin değişkeni bağlamında lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin öz yeterliğinin yüksek olduğunu belirten araştırmaların (Perkins-Brown, 2009; Gerez Cantimer, Şengül ve Akçin, 2017; Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022, Ünal, 2022) yanında lisans mezunu olan öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu sonuçlarını içeren araştırmalar (Nuri, Sakallı Demirok, Direktör, 2017) da dikkat çekmektedir.

Tablo 2

Özel Eğitim Öğretmenleri İle Gerçekleştirilen Öz Yeterlik İlgili Araştırmalar



Çalışma	Çalışmanın Amacı	Katılımcılar	Çalışmanın Yöntemi	Çalışmanın Sonuçları
Podell ve Soodak (1993)	Öğretmenlerin öz yeterliği, öğrencilerin problem türleri ve eğitsel yerleştirme arasındaki ilişkinin belirlenmesi	192 öğretmen (96 genel eğitim, 96 özel eğitim)	Nicel araştırma	Öz yeterlik ile eğitsel yerleştirme arasında bir ilişki bulunmadığı fakat yüksek olan genel öğretmenlerin düşük öz yeterliğe sahip özel eğitim öğretmenlerine göre öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri genel eğitime dahil etme eğilimlerinin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.
Allinder (1994)	Özel eğitim öğretmenlerinin öğretim uygulamaları ve yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	200 özel eğitim öğretmeni	Nicel araştırma	Yeterliği yüksek öğretmenlerin öğretimde kendilerini daha yeterli hissettikleri, farklı yöntemleri kullanmaya daha yatkın ve öğrencilerle çalışırken daha organize oldukları sonucuna varılmıştır.
Minke, Bear, Deemer ve Griffin (1996)	Özel gereksinimli öğrencileri kaynaştırmaya yönlendirmedeki yargıları ve öz yeterlik, öğretim doyumunu değişkenleri ile ilişkisinin incelenmesi	186 öğretmen (71 genel eğitim, 65 özel eğitim öğretmeni)	Nicel araştırma	Özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya dahil olabilecek öğrencilere karşı yargılarının diğer öğretmen grubuna göre daha olumlu olduğu ve bu öğretmenlerin daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Carlson, Lee ve Schroll (2004)	Nitelikli özel eğitim öğretmeni özelliklerinin belirlenmesi	1475 özel eğitim öğretmeni	Nitel araştırma	Deneyim, kişisel bilgiler, öz yeterlik, mesleki etkinlikler ve seçilen sınıf uygulamaları olmak üzere beş etmenin nitelikli özel eğitim öğretmeni olmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.
Erten Akdoğan (2009)	Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile stres düzeyleri arasındaki ilişki incelenmesi	91 zihin engelliler öğretmeni	Nicel araştırma	Kıdem yılı ve günlük çalışma süresinin öz yeterlik ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı, özel özel eğitim kurumlarındakilerin kamuda çalışanlara göre daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu ve öz yeterlik ile stres düzeyi arasında pozitif anlamlı yönde ilişki olduğu sonuçlarına varılmıştır.
Perkins-Brown (2009)	Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi	183 özel eğitim öğretmeni		Yüksek öz yeterliğe sahip özel eğitim öğretmenlerinin çalışmaya daha istekli ve zor durumlarda öğrencilerinin öğretimi için daha fazla çaba ve zaman harcadıkları sonucuna varılmıştır. Mesleki deneyimi fazla olanların daha yüksek öz yeterliğe sahip olduklarına ulaşılmıştır.

Johnson (2010)	Özel eğitim öğretmenlerinin meslek doyumu, öz yeterlik, tükenmişlik değişkenlerinin arasındaki ilişkinin mesleği terk etme değişkeni üzerindeki etkisinin incelenmesi	135 özel eğitim öğretmeni	Nicel araştırma	Öğretmenlerin öz yeterliklerinin mesleği terk etme durumuna etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Tükenmişlik değişkeninin öğretmenlerin özel eğitimden ayrılmaya daha etkisi olduğuna ve öğretmenlerin özel eğitim mesleğinden memnun olduklarına ulaşılmıştır.
Viel-Ruma, Houchins, Jolivette ve Benson (2010)	Özel eğitim öğretmenlerinin kolektif yeterlik, öğretmen öz yeterliği ve meslek doyumu değişkenleri arasında ilişkinin belirlenmesi	70 özel eğitim öğretmeni	Nicel araştırma	Üç değişkenin birbiri ile ilişkili olduğu ve öğretmen öz yeterliği ile kolektif yeterliğin meslek doyumunu etkilediğine ulaşılmıştır. Kolektif etkililiğin öz yeterliği doğrudan etkilediği, meslek doyumuna doğrudan etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.
Alaçayır (2011)	Zihin engelliler öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	188 öğretmen adayı	Nicel araştırma	Öz yeterlik algıları ile cinsiyet, yaş ve bölüm tercih sırasına göre farklılık olmadığı fakat mezun oldukları lise türüne göre genel lise mezunu adayların diğer lise türünden mezun olanlara göre öz yeterlik algılarının daha olumlu yönde olduğu sonucuna varılmıştır.

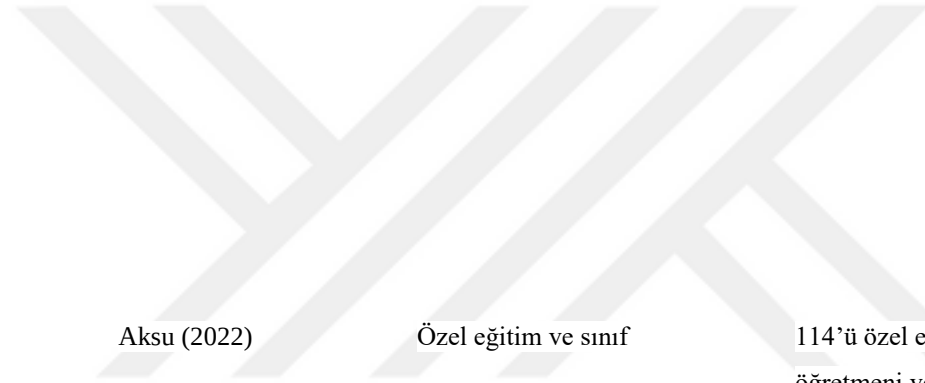
Karahan ve Balat (2011)	Özel eğitim okullarında görev yapan eğitimcilerin öz yeterlik algıları ve tükenmişlik düzeyleri belirlenmesi	58'i özel eğitim öğretmeni olan 263 eğitimci	Nicel araştırma	Öz yeterlik ile cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışmakta olduğu alan, mesleki deneyim ve çalıştığı kurum değişkenleri arasında ilişki olmadığı, tükenmişlik ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu,öz yeterlik algısı yükselirken duygusal tükenmişliğin azaldığı ve kişisel başarının ise arttığı sonucuna varılmıştır.
Yellice Yüksel, Kaner ve Güzeller (2011)	Genel ve özel eğitim öğretmenlerinde mesleki sosyal destek ve yeterlik değişkenlerinin tükenmişliğe etkisinin incelenmesi	212'si özel eğitim öğretmeni toplam 450 öğretmen	Nicel araştırma	Mesleki destek görmelerinin mesleki yetkinliklerini olumlu olarak etkilediği, mesleki öz yeterliği yüksek öğretmenlerin tükenmişlik yaşamlarının ise daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.
Guo, Dynia, Pelatti ve Justice (2013)	Erken çocukluk özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlikleri, öğretmen öz yeterliği, sınıf niteliği ve bu değişkenlerin dil bozukluğu olan çocukların dil ve okuryazarlık kazanımları ile arasındaki ilişkinin incelenmesi	28 erken çocukluk özel eğitim öğretmeni ile 108 çocuk	Nicel araştırma	Erken çocukluk özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin yüksek olduğu ve öğretmenlerin öz yeterlikleri ile çocukların dil ve okuryazarlık öğrenimleri arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Sarıçam ve Sakız (2014)	Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin öz yeterlikleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	29'u özel eğitim öğretmeni olmak üzere 118 öğretmen	Nicel araştırma	Öz yeterlik açısından cinsiyette farklılık olmadığı, özel eğitim öğretmenlerinin ise diğer branşlara göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Öz yeterlik ile tükenmişlik arasında önemli ölçüde ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.
Bayrakdar, Vural Batık ve Barut (2016)	Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi	129 öğretmen adayı	Nicel araştırma	Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik algılarının yüksek ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, öz yeterlik düzeyi arttıkça öğretmenliğe yönelik tutumunun da olumlu derecede arttığı sonucuna varılmıştır.
Antoniou, Geralexis ve Charitaki (2017)	Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin belirlenmesi	200 özel eğitim öğretmeni	Nicel araştırma	Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin yüksek olduğu fakat yaş, cinsiyet ve mesleki deneyim gibi değişkenler ile öz yeterlik arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Nuri, Sakallı Demirok ve Direktör (2017)	Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik ve tükenmişliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi	66 özel eğitim öğretmeni	Nicel araştırma	Cinsiyet değişkenin genel öz yeterlikte bir fark yaratmadığı fakat öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri alt boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ve çalışma saatlerinin öz yeterliği farklılaştırdığı sonucuna varılmıştır.
Piştav Akmeşe ve Kayhan (2017)	Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi	127 öğretmen	Nicel araştırma	Özel eğitim öğretmenlerinin oyun öğretimlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, oyunu planlama, değerlendirme ve mesleki öz yeterlik alt testlerinde eğitim düzeyinde farklılaştığı,oyunu uygulamada ise özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliğinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
Gerez Cantimer, Şengül ve Akçin (2017)	Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Özyeterlik Algısı Ölçeği (ÖEÖ-MÖAÖ) geliştirilerek mesleki öz yeterlik algısının farklı değişkenlere göre incelenmesi	259 öğretmen	Nicel araştırma	Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğu ve mesleki öz yeterliğin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim ve çalışılan öğrencinin özel gereksinim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Koçak (2018)	Özel eğitim ve alan dışı öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin incelenmesi	30 öğretmen	Nitel araştırma	Alan dışı öğretmenlerin mesleki öz yeterlikleri düşük olduğuna ve alan bilgisi düzeyinde de kendilerini yeterli bulmadıkları sonucuna varılmıştır.
Karabulut, Yandı ve Kaya (2019)	Özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının belirlenmesi	154 öğretmen adayı	Nicel araştırma	Özel eğitim öğretmenliği programında öğrenim gören erkek ve kız öğrencilerin öz yeterliklerinin farklı boyutlara göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır.
Piştav Akmeşe ve Kayhan (2019)	Özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı problemler ve öz yeterliklerinin incelenmesi	84 özel eğitim öğretmeni	Nicel araştırma	Hizmet içi eğitime ihtiyacı olan öğretmenlerin öz yeterliklerinde farklılık olurken, cinsiyet, lisans programı ve çalışılan okul türüne göre farklılık görülmediği sonucuna varılmıştır.
Dimitrios,Foteini,Harilaos,Victoria ve Pangoula (2020)	Özel eğitim öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre öz yeterliklerinin incelenmesi	106 özel eğitim öğretmeni	Nicel araştırma	Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin yüksek olduğu ve cinsiyet, medeni durum, alınan eğitim, çalışılan sınıf kademesi ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış ve yaş değişkeninde yaş arttıkça öz yeterliğin de yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yavuz (2020)	Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi	369 öğretmen	Nicel araştırma	Kadın öğretmenlerin öz yeterlikleri erkeklere göre ve özel eğitim okulunda çalışmayı kendilerine uygun olarak gören öğretmenlerin daha yüksek öz yeterliği olduğuna, alınan ücret, sosyal destek, çalışılan öğrenci grubu, çalışma yılı, yaş değişkenlerinde de anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır.
Aslan (2021)	Özel eğitim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile benlik saygılarının incelenmesi	150 öğretmen	Nicel araştırma	Erkek özel eğitim öğretmenlerinin daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu, mesleki kıdem yılı ve yaş değişkenlerinin öz yeterlik algısında anlamlı bir farklılık yaratmadığı, özel eğitim öğretmenlerinin sınıf öğretmenleri ve mesleki branş öğretmenleri arasında en düşük öz yeterlik algısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.
Yıldırım (2021)	Özel eğitim öğretmenlerinin oyunla öğretim süreçlerine yönelik öz yeterliklerinin belirlenmesi	241 özel eğitim öğretmeni	Nicel araştırma	Oyunu planlama ve değerlendirme sürecine yönelik öz yeterliklerinin çok yüksek, uygulamaya yönelik öz yeterliklerinin ise yüksek olduğuna,



Aksu (2022)	Özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme alanında öz yeterlik algılarının incelenmesi	114'ü özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeni 252 katılımcı	Nicel araştırma	cinsiyet değişkeninin öz yeterlikte farklılaştığı, mesleki kıdemin ise oyunla öğretim öz yeterliğini etkilemediği sonucuna varılmıştır.
				Ölçme ve değerlendirme alanı öz yeterliklerin sınıf öğretmenlerinde özel eğitim öğretmenlerine göre daha iyi olduğu ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterliğe sahip, yaş ve çalışma yılı değişkenlerinin ise ölçme ve değerlendirme alanında öz yeterlik düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna varılmıştır.
Gönüldaş ve Gümüşkaya (2022)	Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi	628 öğretmen ve öğretmen adayı	Nicel araştırma	Cinsiyet, yaş, mesleki deneyim değişkenleri açısından anlamlı ilişki bulunmamışken, eğitim durumu, mezun olunan özel eğitim alanı (görme,işitme vb.) farklılaştığı, yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerde kaygı ve tükenmişlik yaşamasının daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Kalancı Dünya (2022)	Özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi	16'sı özel eğitim öğretmeni 250 öğretmen	Nicel araştırma	Kendilerini tüm alt boyutlara göre yüksek yeterli olarak gördükleri, öğretmenlerin mesleki öz yeterlik alanında en yüksek öz yeterlik sergilediği, en düşük öz yeterlik alanının ise entelektüel öz yeterlik alanı olduğu sonucuna varılmıştır.
Ünal (2022)	Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetim becerileri ve program okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	421 öğretmen	Nicel araştırma	Cinsiyet, yaş ve medeni durum değişkenleri ile öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, çalışma yılı, branş, çalışma durumu, mezuniyet türü, çalışma saati ve eğitim düzeyinde farklılık olduğu ve öz yeterlik, sınıf yönetimi ve program okuryazarlık ilişkilerinin orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır.
Ocak, Adalıoğlu ve Yurtseven (2023)	Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenlere göre incelenmesi	120'si özel eğitim öğretmeni toplam 360 öğretmen	Nicel araştırma	Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve motivasyon düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu ve cinsiyete, yaşa göre öz yeterlik algılarının farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

2.8.2 ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ ve ÖĞRETMENLERİNİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA İLİŞKİN ÖZ YETERLİKLERİNİ İNCELEYEN ARAŞTIRMALAR

Jennett, Harris ve Mesibov (2003) yapmış oldukları nicel araştırmada OSB tanılı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterliği ve tükenmişlik değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmaya UDA yaklaşımına dayalı öğretim sunan 34 öğretmen, TEACH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped) yaklaşımına dayalı öğretim sunan 30 öğretmen katılımcı olarak dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Teacher Efficacy Scale (Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği) ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, farklı öğretim yöntemlerine dayalı olarak çalışmalarını sürdüren bu gruplar arasında kişisel ve genel öz yeterlik ile tükenmişlik bakımından herhangi bir fark olmadığı ortaya konmuştur.

Ruble, Usher ve McGrew (2011) tarafından gerçekleştirilmiş nicel araştırmada OSB tanılı çocuklar ile çalışan 35 özel eğitim öğretmenin öz yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.. Veri toplama aracı olarak “The Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale [TISES]” kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, mesleki deneyim ve sosyal ikna değişkenlerinde öz yeterlik ile bir ilişki olmadığı fakat düşük sınıf yönetimi öz yeterliğine sahip öğretmenlerde tükenmişliğin daha yüksek olduğuna ilişkin sonuca varılmıştır.

Dimopoulou (2014) yapmış olduğu nicel araştırmada öğretmenlerin OSB ile ilgili öz yeterlikleri ve kolektif (grup) etkinlikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya öğretmen ve okul idari ekibin yer aldığı toplam 39 katılımcı dahil edilmiştir. Veri toplama araçları olarak Teacher Self- Efficacy Scale Disabilities [TSED] ve Collective Teachers Beliefs kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin öz yeterlikleri ile kolektif etkinliklerin arasında bir ilişki olduğu ve okullarda personel ve meslektaşların bir bütün olarak yer aldığı ve hareket edildiği yerlerde öğretmenin öz yeterliğini de pozitif olarak etkilediği sonucuna

varılmıştır. Sonuçlara ek olarak mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

Ergül, Baydık ve Demir (2013) yaptıkları nicel araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği alan yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Özel eğitim öğretmenliği alan lisans programlarından 160 öğrenci ile özel eğitim kurumlarında çalışan 107 özel eğitim öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Özel Eğitim Öğretmenliği Alan Yeterlilikleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ölçme aracının tüm alt boyutlarda özel eğitim öğretmenlerinin daha yüksek yeterlik gösterdikleri ortaya konmuştur. Ayrıca özel eğitim öğretmenliği mezunlarının diğer katılımcılara göre mesleki bilgi, beceri, tutum ve işbirliği alanlarında kendilerini daha yeterli gördükleri ve yetersiz oldukları alanlar hakkında daha farkındalıkları olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda özel eğitim öğretmenlerinin ve adaylarının kendilerini akademik becerilerin öğretimi, dil konuşma ve OSB alanlarında yetersiz gördükleri ve ek olarak problem davranış ve sınıf yönetiminde eksik hissettikleri belirtilmiştir. Bunların dışında katılımcıların lisans döneminde alınan dersler ve hizmetiçi eğitimlerinde en çok uygulamalı dersler ve stajlar ile ilgili değişime ve güncellemeye gidilmesi gerektiğini belirttikleri ve hizmetiçi eğitimlerin kendilerini yetersiz hissettikleri konularda düzenlenmesinin gerekliliğini vurguladıkları görülmüştür.

Ruble, Toland, Birdwhistell, McGrew ve Usher (2013) yapmış oldukları nicel araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerini belirlemek üzere bir değerlendirme aracı geliştirmeyi ve katılımcıların OSB'ye ilişkin öz yeterlik, stres ve tükenmişliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 44 özel eğitim öğretmeni dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak öz yeterliği ASSET, stresi belirlemek adına Index of Teaching Stress (Stres Ölçeği), tükenmişlik düzeyini belirlemek adına ise Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, ASSET değerlendirme aracının geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır. Üç değişken arasındaki ilişkiye bakıldığında ise öğretmenlerin OSB'ye ilişkin öz yeterlikleri öğretmen stresi ile negatif ilişkili bulunmuşken, tükenmişlik ile anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Toran, Westover, Sazlina, Suziyani ve Mohd Hanafi (2016) yapmış oldukları nicel çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin OSB tanılı öğrencilerine ilişkin öz yeterlik, bilgi ve alınan eğitimlerin yeterliklerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya katılımcı olarak 312 özel eğitim öğretmeni dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin demografik bilgisi, OSB'ye hazırlığı, OSB'ye ilişkin bilgisi ve OSB'ye ilişkin öz yeterlik olarak dört tema üzerine kurulu 32 maddeden oluşan bir değerlendirme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin karakteristik özellikler hakkında yeterli düzeyde bilgilerinin olmadığını ve OSB tanılı çocuklara verilecek eğitim ve öğretim yöntemlerini belirlemede orta düzeyde yeterli oldukları ortaya konulmuştur. Çalışmada öğretmenlerin kendi öz yeterliklerini geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitim almaya istekli oldukları ve sınıflarında OSB tanılı bir çocukla çalışmak için isteklerinin yüksek olduğu olumlu çıktıları olarak belirlenmiştir.

Corona, Christodulu ve Rinaldi (2017) tarafından yapılan nicel çalışmada OSB tanılı çocuklarla çalışan okul profesyonellerinin OSB'ye ilişkin öz yeterlikleri, bilgi ve önceki deneyimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada OSB ile çalışan 14'ü özel eğitim öğretmeni olmak üzere 80 farklı alan uzmanı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Otizm Bilgi Anketi ile ASSET kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların OSB hakkındaki bilgi ve yeterlik düzeyleri incelenip, katılımcılara verilen bir eğitimin [Önle- Öğret- Güçlendir Modeli (Prevent- Teach- Reinforce Model)] etkisi incelenmiştir. Bulgular öğretmenlere verilen mesleki eğitimin, OSB tanılı bireylerle çalışan profesyoneller için önemli bir yer tuttuğunu ve öz yeterliklerini olumlu anlamda değiştirdiğini ortaya koymaktadır.

Canabarro, Teixeira ve Schmidt (2018) tarafından gerçekleştirilen nicel araştırmada ASSET Portekizce diline ve kültürüne uyarlanmıştır. Araştırma altı aşamadan oluşmuş olup Portekizce-İngilizce ve İngilizce-Portekizce çeviri aşamaları ile başlayıp ardından semantik eşitliğin sağlanıp sağlanmadığının görülmesi adına puanlamalar yapılmıştır. Oluşan değerlendirme aracı üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. 20 özel eğitim öğretmenine pilot çalışma ile değerlendirme aracı uygulanmıştır. Araştırma aracın Portekizce diline ve Brezilya kültürüne uyarlanmış hali ile sonuç verilmiştir.

Love, Toland, Usher, Campbell ve Spriggs (2019) yapmış oldukları nicel araştırmada OSB tanılı öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin öz yeterliklerini belirlemek üzere kullanılacak bir değerlendirme aracı geliştirmek ve katılımcıların OSB öz yeterlikleri, meslek doyumu ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Öncelikle “The Teacher Self-Efficacy for Students with Autism Scale (TSEAS)”, Teacher Sense of Efficacy Scale ve Self-Regulation Scale, Job Satisfaction Scale geçerli ve güvenilir bir araç olarak geliştirilmiştir. Araştırmanın ikinci ayağında TSEAS OSB’ye ilişkin öz yeterlikleri belirlenmek üzere 11’inin özel eğitim öğretmeni olduğu 85 özel eğitim alanında öğretmene uygulanmıştır. Bulgular, OSB öz yeterliği, meslek doyumu ve öz düzenleme arasında olumlu ilişki olduğu ve geliştirilen değerlendirme aracı TSEAS’ın geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Nazari (2020) yapmış olduğu nicel araştırmada OSB tanılı öğrencilerle çalışma öğretmenlerin öz yeterliğini ölçen bir araç geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırmaya 633 öğretmen adayı katılımcı olarak dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Teachers’ Self-Efficacy for Teaching Students with ASD (TSE-ASD) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, TSE-ASD 12 maddeli geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olarak ortaya konmuştur.

Alshehri (2022) yapmış olduğu karma araştırmada genel ve özel eğitim öğretmenlerinin OSB’ye ilişkin öz yeterliklerini incelemek amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Ruble ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilen ASSET kullanılmıştır. Araştırmaya 286 genel ve özel eğitim öğretmeni katılımcı olarak dahil edilmiş olup, katılımcıların 178’i ASSET’i tamamlamıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin büyük kısmının OSB’yi tanımlama üzerine bilgi sahibi olabilecekleri ders almadıklarını, OSB’ye neden olan faktörler konusunda eksik oldukları ortaya konmuştur. Öğretmenlerin OSB’ye ilişkin öz yeterlikleri ortalamanın üzerinde bulunmuştur.

Devi ve Ganguly (2022) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada öğretmen adayları ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin OSB’ye ilişkin öz yeterliklerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya sekiz öğretmen adayı ve sekiz öğretmen katılımcı dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, OSB tanılı öğrencilere öğretim

sunma aşamasında daha fazla uygulamalı deneyim ve kurslara ihtiyaç olduğu ve OSB tanımlı öğrencinin ebeveyn ya da yakın çevresinden kişilerle iletişimde olma konularında yoğun bir şekilde durulmuştur. Bununla birlikte öğretmenin aldığı eğitimlerin OSB tanımlı öğrencilerle çalışırken daha yüksek öz yeterlik sahip olmalarına destek sağladığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin öz yeterliğini ise uygulama deneyimlerinin olması, ebeveyn, yakın çevre ya da okul yönetiminden alınan destek ve onlarla iletişimde olma, OSB ile ilgili konularda alınan eğitimlerin olumlu yönde öğretmenlerin öz yeterliğini etkilediği sonucuna varılmıştır.

Omak, Alpdoğan ve Sazak (2022) tarafından yapılan nitel çalışmada sınıfında OSB'li öğrencisi olan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 12 özel eğitim öğretmeni ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin OSB tanımını yapmada, problem davranışlarına müdahalede, öğretim yöntemleri kullanmada, aile ile işbirliği yapmada sınırlı oldukları ve OSB alanında yeterliklerinin ve bilgi düzeylerinin eksik olduğu sonucuna varılmıştır.

Ryan ve Mathews (2022) tarafında yapılan nicel çalışmada OSB tanımlı öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin OSB'ye ölçekten alınan en yüksek ve en düşük madde derecelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İrlanda'da özel eğitim sınıflarında görev yapan 139 öğretmen katılımcı dahil edilmiştir. Veri toplama araçları olarak ASSET ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin OSB'ye yönelik öz yeterliklerinin genel anlamda yüksek olduğu ve akran model eğitilmesi, oyun becerileri ve değerlendirme üzerinde daha düşük öz yeterliğe sahip oldukları ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, görsel destek kullanma, öğrencinin OSB'ye ilişkin özelliklerini tanıma ve ebeveynlerle iletişim konularında öğretmenlerin kendilerini yüksek öz yeterli gördüklerini sonucu dikkat çekmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerine yönelik alanyazında, OSB'ye ilişkin öz yeterliğin farklı değişkenler arasında ilişkisini inceleyen çalışmaların yanı sıra OSB'ye ilişkin öz yeterliği ölçen değerlendirme araçlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar (Nazari, 2020; Ruble ve vd, 2013) da

görülmektedir. Yukarıda detayları aktarılan ve Tablo 3'te de görülen bu araştırmalarda öğretmenlerin OSB'ye yönelik öz yeterliklerini ölçmeye dönük çeşitli araçların (örneğin, ASSET) geliştirildiği görülmektedir (Ruble vd., 2013). Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerinin ortalama ve üzerinde yeterliğe sahip oldukları ve OSB'ye ilişkin bilgi ve becerilerde yeterliklerinin eksik olduğu sonuçları dikkat çekmektedir (Alshehri, 2022; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Omak, Alpdoğan ve Sazak, 2022; Ryan ve Mathews, 2022; Toran, Westover, Sazlina, Suziyani ve Mohd Hanafi, 2016). OSB'ye ilişkin öz yeterlik ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik bulgularda ise, OSB'ye yönelik öz yeterliğin grup etkinlikleri (Jennett, Harris ve Mesibov, 2003), meslek doyumu (Love, Toland, Usher, Campbell ve Spriggs, 2019), alınan eğitimler (Devi & Ganguly, 2022), motivasyon (Omak, Alpdoğan ve Sazak, 2022) gibi değişkenlerin öz yeterlik üzerinde farklı etkileri olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Öz Yeterliklerini İnceleyen İlgili Araştırmalar

Çalışma	Çalışmanın Amacı	Katılımcılar	Çalışmanın Yöntemi	Çalışmanın Sonuçları
Jennett, Harris ve Mesibov (2003)	Farklı öğretim yöntemlerine dayalı olarak OSB tanımlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik ile tükenmişlik ilişkisinin belirlenmesi	64 öğretmen	Nicel araştırma	İki farklı yöntemle çalışanların kişisel ve genel öz yeterlik ve tükenmişlik birbirlerinden farklı olmadıkları sonucuna varılmıştır.
Ruble, Usher ve McGrew (2011)	OSB tanımlı çocuklar ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliğinin belirlenmesi	35 özel eğitim öğretmeni	Nicel araştırma	Mesleki deneyim ve sosyal ikna değişkenlerinde öz yeterlik ile ilişki olmadığı fakat düşük sınıf yönetimi öz yeterliğine sahip öğretmenlerde daha yüksek tükenmişlik olduğuna ilişkin sonuca varılmıştır.
Dimopoulou (2014)	OSB ile ilgili öz yeterlikleri ve kolektif etkinliklerinin incelenmesi ve arasındaki ilişkinin belirlenmesi	Öğretmen, müdür ve diğer okul idari ekibin yer aldığı toplam 39 katılımcı	Nicel araştırma	Öz yeterlikleri ile kolektif etkinlikler arasında bir ilişki olduğu ve okullarda bütün olarak hareket edildiği yerlerde öğretmenin öz yeterliğini etkilediği, deneyimi fazla olan öğretmenlerin daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Ergül, Baydık ve Demir (2013)	Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği alan yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	160 öğretmen adayı ve 107 özel eğitim öğretmeni	Nicel araştırma	Branş öğretmenlerine göre özel eğitim öğretmenleri daha yüksek öz yeterlik gösterdikleri, özel eğitim mezunlarının mesleki bilgi, beceri, tutum ve işbirliğinde kendilerini daha yeterli gördükleri ve OSB'ye ilişkin bazı alanlarda yetersizlik hissettikleri sonucuna varılmıştır.
Ruble, Toland, Birdwhistell, McGrew ve Usher (2013)	Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerini belirlemek üzere bir değerlendirme aracının geliştirilmesi ve özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterlik, tükenmişlik ve stres arasındaki ilişkinin incelenmesi	44 özel eğitim öğretmeni	Nicel araştırma	ASSET aracının geçerli ve güvenilir bir araç olduğu, öğretmenlerin OSB'ye ilişkin öz yeterlikleri öğretmen stresi ile negatif ilişkili olduğu, tükenmişlik ile anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmıştır.
Toran, Westover, Sazlina, Suziyani ve Mohd Hanafi (2016)	Özel eğitim öğretmenlerinin OSB tanılı öğrencilerine ilişkin öz yeterlik, bilgi ve alınan eğitimlerin yeterliklerini incelenmesi	312 özel eğitim öğretmeni	Nicel araştırma	Katılımcıların OSB'ye ilişkin yeterli düzeyde bilgilerinin olmadığını, OSB tanılı çocuklara verilecek eğitim ve öğretim yöntemlerini belirlemede orta düzeyde yeterli oldukları sonucuna varılmıştır.

Corona, Christodulu ve Rinaldi (2017)	OSB tanımlı çocuklarla çalışan okul profesyonellerinin OSB'ye ilişkin öz yeterlikleri, bilgi ve önceki deneyimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi	14'ü özel eğitim öğretmeni 80 profesyonel	Nicel araştırma	OSB hakkındaki verilen öğretmenlere verilen mesleki eğitimin, OSB tanımlı bireylerle çalışan profesyoneller için önemli bir yer tuttuğunu ve öz yeterliklerini olumlu anlamda değiştirdiği sonucuna varılmıştır.
Canabarro,Teixeira ve Schmidt (2018)	ASSET ölçeğinin Portekizce diline ve kültürüne uyarlanması	20 özel eğitim öğretmeni	Nicel araştırma	Aracın Portekizce diline ve Brezilya kültürüne uyarlanmış olduğu görülmüştür.
Love, Toland, Usher, Campbell ve Spriggs (2019)	OSB tanımlı öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin öz yeterliklerini belirlemek üzere araç geliştirmek ve öğretmenlerin OSB öz yeterlikleri, meslek doyumu ve öz düzenleme arasındaki ilişkinin belirlenmesi	11'i özel eğitim öğretmeni 80 öğretmen	Nicel araştırma	OSB tanımlı öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin öz yeterliklerini belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir araç geliştirilmiştir ve OSB öz yeterliği, meslek doyumu ve öz düzenleme arasında olumlu ilişki olduğu ortaya konmuştur.
Nazari (2020)	OSB tanımlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterliklerini belirlenmesi için değerlendirme aracı geliştirilmesi	633 öğretmen adayı	Nicel araştırma	TSE-ASD değerlendirme aracı 12 maddeli ve geçerli güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Alshehri (2022)	Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi	286 öğretmen	Karma araştırma	Öğretmenlerin büyük kısmının OSB'yi tanımlamak üzere ders almadıklarını, OSB'ye neden olan faktörler konusunda eksik olduklarını ve OSB'ye ilişkin öz yeterlikleri ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır.
Devi ve Ganguly (2022)	Öğretmen adayları ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi	8 öğretmen adayı ve 8 öğretmen	Nitel araştırma	Alınan eğitimlerin OSB tanımlı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin daha yüksek öz yeterlik sahip olmalarını sağladığı, öz yeterliğini ise uygulamalı deneyimler, ebeveyn, sosyal destek ve ebeveyn ile iletişimde olma etmenlerinin öğretmenlerin öz yeterliğini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.
Omak, Alpdoğan ve Sazak (2022)	Sınıfında OSB'li öğrencisi olan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	12 özel eğitim öğretmeni	Nitel araştırma	Katılımcıların OSB tanımını yapma, problem davranışlarına müdahale, öğretim yöntemleri kullanmada, aile işbirliği yapmada sınırlı ve OSB alanında yeterlik ve bilgi düzeylerinin eksik olduğu sonucuna varılmıştır.

Ryan ve Mathews (2022)

OSB sınıfında çalışan
öğrtmenlerin en yüksek ve en
düşük OSB öz yeterliklerinin
belirlenmesi

139 öğretmen

Nicel araştırma

OSB'ye yönelik öz yeterliklerinin genel anlamda yüksek olduğu, akran model, oyun becerileri ve değerlendirme üzerinde düşük öz yeterliğe; görsel destek kullanma, öğrencinin OSB'ye ilişkin özelliklerini tanıma, ebeveynlerle iletişimde yüksek öz yeterli gördüklerini sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi ve araştırma modelinden, evren, örneklem ve veri toplama araçlarından, veri toplama süreci ile verilerin analizinden bahsedilecektir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterlik algılarını belirleyebilmek adına Türkçeye “Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)” olarak çevrilen “ASSET: Autism Self Efficacy Scale for Teachers” isimli aracın Türkçe versiyonunun uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılmasını ve bu değerlendirme aracı ile özel eğitim öğretmenlerinin OSB hakkında öz yeterlik algılarının nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılarak farklı değişkenlere göre belirlenebilmesi amaçlanmıştır. Tarama araştırması, bir konuyla ilgili belli bir grubun özelliklerini ve görüşlerini betimlemeye yarayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021). Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlandığından dolayı betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılı içinde sınıfında OSB tanımlı öğrencisi olan ve İstanbul’da görev yapan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Uygun örnekleme tekniğı ile seçilen özel eğitim öğretmenleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Uygun örnekleme, örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden belirlenmesidir (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırma örnekleminde uygulama verileri İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağılı ilçelerde görev yapan özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim meslek okulu, özel eğitim sınıfı, özel eğitim anaokulu, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, en az bir OSB tanımlı öğrenci ile çalışıyor olan özel eğitim öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırma çalışma grubunu toplamda 209 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların cinsiyet dağılım ve yüzdeleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmaya Dahil Edilen Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı ve Yüzdeleri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	130	62,2
Erkek	79	37,8
Toplam	209	100,0

Tablo 4’te görüldüğü üzere, katılımcıların 130’u (%62,2) kadın, 79’u (%37,8) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların yüksek oranını kadın özel eğitim öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların yaş dağılım ve yüzdeleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5*Araştırmaya Dahil Edilen Katılımcıların Yaş Dağılımı ve Yüzdeleri*

Gruplar	Frekans	Yüzde
25 yaş ve altı	38	18,2
26-30 yaş	95	45,5
31-35 yaş	38	18,2
36 yaş ve üstü	38	18,2
Toplam	209	100,0

Tablo 5’te görüldüğü üzere, katılımcıların yaş dağılımları 25 yaş ve altı 38 (%18,2) katılımcı, 26- 30 yaş aralığında 95 (%45,5) katılımcı, 31-35 yaş aralığında 38 (%18,2) katılımcı ve 36 yaş ve üstü 38 (%18,2) katılımcı oluşturmuştur. En yüksek yaş dağılımı grubunu 26-30 yaş grubu karşılamaktadır.

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların mezuniyet yılı dağılım ve yüzdeleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6*Araştırmaya Dahil Edilen Katılımcıların Mezuniyet Yılı Dağılımı ve Yüzdeleri*

Gruplar	Frekans	Yüzde
1994	1	,5
1999-2003	4	1,9
2004-2008	12	5,7
2009-2013	19	9,1
2014-2018	72	34,4
2019-2023	101	48,3
Toplam	209	100,0

Tablo 6’da görüldüğü üzere, katılımcıların mezuniyet yılı dağılımları 1994 yılı 1 (%0,5), 1999-2003 yılları arası 4 (%1,9) katılımcı, 2004-2008 yılları arası 12 (%5,7) katılımcı, 2009-2013 yılları arası 19 (%9,1) katılımcı, 2014-2018 yılları arası 72 (%34,4) katılımcı ve 2019- 2023 yılları arası 101 (%48,3) katılımcı

oluşturmuştur. En yüksek katılımcı oranı mezuniyet yılı aralığı 2019-2023 yılları arasında olduğu görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın verilerinin toplanması için özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerini belirleyebilmek ve Türkçe standardizasyon çalışmasının yapılabilmesi için Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) ve katılımcıların kişisel bilgilerini kaydedebilmek adına Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)

Orijinal ismi Study of The Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET) olan ölçek, Lisa Ruble ve arkadaşları tarafından 2013 yılında geliştirilen, 30 maddeli ve 0-100 arası puanlama olarak hazırlanan bir ölçme aracıdır. Çalışmada yer alan ölçme aracının madde puanlamaları 0-100 arası puanlama üzerinden tasarlanmıştır. Ardından madde puanlamaları 6lı likert olarak tekrar analiz edilen araçta 6lı likert olarak kullanılmasının geçerlik ve güvenirlik açısından daha uygun olabileceği konusu belirtilmiştir. Ölçme aracında katılımcı grubunu en az bir OSB tanılı çocuk ile çalışıyor olan 44 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araç öğretmenlerin OSB tanılı öğrencilerini tanıma ve öğretimsel süreçleri yürütmeye ilişkin yeterliklerini belirlemeye yarayan 30 maddeden oluşmaktadır. Aynı zamanda ölçme aracı maddeleri özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin bilgi ve becerilerinin ölçülebilmesi adına değerlendirme, müdahale ve sınıf temelli uygulamaları yürütme olarak üç alt kategoriden oluşmaktadır. Örneklem iç tutarlılığı Cronbach alfa katsayısı %95 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Ruble vd., 2013) (EK 2)

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilip, tez danışmanları tarafından incelenerek son hali kişisel bilgi formu, katılımcıların demografik bilgilerini içermektedir (**EK 2.3**). Bu formun kapsam yeterliği için alan yazındaki örneklere dayalı olarak form oluşturulmuştur ve tez danışmanları ile bir özel eğitim alan uzmanının görüşü alınmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcılara ilişkin bazı sorular yer almaktadır. Formda, cinsiyet, yaş, mezuniyet yılı, özel eğitim öğretmenliği yaptığı süre, OSB ile çalışma deneyimi ve çalıştığı sınıf düzeyi ile ilgili demografik bilgilerin sorulduğu maddeler yer almaktadır. Aynı zamanda çalıştığı sınıfın mevcudu, OSB'ye ilişkin hizmet içi eğitim/seminer alma durumu, lisans eğitiminde OSB ile ilgili ders alma durumu, öğretmenlik uygulaması yapma ve lisans döneminde öğretmenlik uygulamasında OSB tanılı çocukla karşılaşma durumuna ilişkin kaydedilmek ve ilişkinin incelenebilmesi adına bilgilerden oluşturulmuştur.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma grubunu, İstanbul ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilçelerde görev yapan ve en az bir OSB tanılı çocuk ile çalışıyor olan 209 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde uygulama verileri İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan uygulama izinleri (**EK 1**) doğrultusunda 2023-2024 eğitim öğretim yılı içinde Eylül - Ocak ayları arasında belirlenen İstanbul ili ilçelerinde özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim anaokulu, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi, özel eğitim sınıfı ve bireysel çalışan ve en az bir OSB tanılı öğrencisi olan özel eğitim öğretmenlerinden toplanmıştır. Veri toplanması sürecinde araştırmacı tarafından yüz yüze ve uzaktan olarak görüşme yapılmıştır. Katılımcılardan verilerin toplanması sürecinde, katılımcılara ulaşabilmek için ilçelere bağlı ilgili özel eğitim okulları veya ilgili rehberlik ve araştırma merkezi idarecileri ile telefon ile iletişime geçilerek ilçelerde farklı okullarda OSB sınıflarının sayılarına ulaşılmıştır. OSB tanılı öğrencilerin öğrenime

gördüğü okul veya sınıflar öncelikli olarak yüz yüze görüşme için dahil edilmiştir. Yüz yüze görüşmelerde okullara gidilerek öncelikle okul yöneticilerine “Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği” Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmasına ilişkin uygulama detayları ile ilgili bilgi verilmiştir. Okul idaresinin yardımıyla örneklem grubuna uygun özel eğitim öğretmenlerine çalışma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü katılımcılar belirlenmiştir. Ardından gönüllü katılımcılara “Aydınlatılmış Onam Formu” imzalatılarak araştırmaya dair gerekli bilgiler aktarılmıştır. Ardından öğretmenlerin demografik bilgileri için “Kişisel Bilgi Formu” doldurmaları ve Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)’ni doldurmaları istenmiştir. Uzaktan yapılan veri toplama sürecinde ise kartopu örneklem yöntemi aracılığıyla evrende yer alan katılımcılardan birine ulaşılması ve o kişinin uygun katılımcı olabilecek diğer kişilere formu ulaştırması yoluyla “Google Form” kullanılarak araştırmacılar tarafından form oluşturulmuştur. Formda araç ile ilgili bilgiler ve onam formu katılımcının uzaktan doldurmasına imkan sağlayacak şekilde düzenlenerek, çevrimiçi olarak veriler toplanmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinde SPSS 25 paket programının kullanılmıştır. Çalışmada maddelerin Türkçeye uyarlaması için dilsel eşdeğerlik çalışmaları ile başlanmış olup, özel eğitim alanında çalışan dört farklı uzman ile çalışılmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışması için öncelikle şu aşamalar gerçekleştirilmiştir;

1. Orijinal maddelerin çeviribilim alanında bir uzman tarafından maddelerin Türkçe’ye çevrilmesi,
2. Lisans eğitimini yabancı diller bölümünde almış ve dil ve konuşma terapisi alanında bilim uzmanlığı olan ve halen bu anabilim dalında görev yapmakta olan bir uzman tarafından orijinalinde çevirisi yapılan maddelerin tekrar İngilizceye çevrilmesi ve orijinal maddeler ile çeviri İngilizce maddelerin karşılaştırılması,

3. Özel eğitim öğretmenliği anabilim dalında görev yapmakta olan bir uzman ve eğitim bilimleri bölümünde görev yapmakta olan bir uzman tarafından Türkçe-İngilizce eşdeğerlik değerlendirmelerinin yapılması,
4. Özel eğitim öğretmenliği anabilim dalında görev yapmakta olan farklı bir uzman tarafından değerlendirmede uygun görülmeyen maddelerin test - tekrar test için İngilizce-Türkçe çevirisinin yapılması,
5. Değerlendirme sonrası örtüşmeyen maddelere ilişkin lisans eğitimi yabancı diller bölümünde almış ve dil ve konuşma terapisi alanında bilim uzmanlığı olan ve halen bu anabilim dalında görev yapmakta olan aynı uzman tarafından farklı bir zamanda Türkçe çeviri maddelerin İngilizceye çevirisinin yapılması,
6. Türkçe-İngilizce ve İngilizce-Türkçe çeviri-tekrar çevirisi yapılan formun son haline getirilmek üzere tez danışmanları ile görüşülmesi, maddelerin uygunluğunun değerlendirilmesi ve form haline getirilmesi.

Dilsel eşdeğerlik çalışmaları sonrasında maddelerin uygunluğunu ölçmek adına, araştırmacı tarafından hazırlanan formda, maddelerin Türkçe son hali ve altına maddenin orijinal hali ile maddelerin tekrar uzmanlar tarafından görüşlerinin alınması adına “Uzman Görüş Formu” (**EK 3.**) hazırlanmıştır. Formda maddeleri değerlendirebilmeleri adına “Çeviri Uygunluğu”, “Dilsel Açıdan Anlaşılabilirlik ve Uygunluk” ve “Öğrenciyi Değerlendirmeye İlişkin Uygunluğu” olmak üzere üç farklı değerlendirme sütunu oluşturulmuştur. Her bir maddenin sonunda uzmanlardan var ise önerileri alınmıştır. Buna göre uzmanların “1=uygun değil”, “2= Düzeltilmeli” ve “3= Uygun” olarak işaretleme yapmaları istenmiştir. Bunun sonucunda özel eğitim alanında yetkin sekiz farklı uzmandan görüşleri alınmıştır. Sekiz farklı uzmandan toplamda üç defa uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin alınması ile ilgili süreçler aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Uzman Görüş Formu” sekiz farklı uzmana gönderilmiştir ve görüşleri alınmıştır. Her bir maddenin sonunda uzmanlardan var ise önerileri alınmıştır. İlk tur sonucunda görüş birliğine varılamamış maddeler ikinci tur için aynı uzmanlara tekrar gönderilmiştir.

2. İkinci turda, birinci turda görüş birliği sağlanamayan toplam 11 farklı madde (3- 4- 5- 8- 10- 12- 14- 16- 17- 18 ve 24) tekrar uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüş değerlendirmeleri sonucunda söz konusu maddelerde değişikliklere gidilmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler sonucunda araştırmacılar tarafından dördüncü madde tekrar değerlendirmeye alınarak “Değerlendirme sonucunda elde edilen bilgileri öğrenci için öğretim hedeflerine dönüştürme” maddesi “Değerlendirme sonucunda elde edilen bilgileri öğrenci için uzun dönemli ve kısa dönemli amaçlara dönüştürme” olarak düzenlenmiştir. Madde 10 “Öğrenciye diğer kişileri anlaması için yardımcı olma” maddesi “Diğer kişileri anlaması için öğrenciye yardımcı olma” olarak düzenlenmiştir. Madde 14 “Öğrenci için olumlu davranışsal destekleri düzenleme” maddesi “Öğrenci için olumlu davranışsal destekleri tasarlama” olarak düzenlenmiştir. Madde 17 “Öğrencinin hedeflere ilişkin ilerlemesini yeniden değerlendirmek üzere verilerden yararlanma” maddesi “Öğrencinin kısa ve uzun dönemli amaçlarını yeniden değerlendirmek üzere verilerden faydalanma” olarak düzenlenmiştir. Madde 18 “Öğrenciye sosyal etkileşim becerilerini öğretme” maddesi “Öğrencinin sosyal etkileşim becerilerini değerlendirme” olarak düzenlenmiştir. Madde 24 “Öğrencinin ebeveyni ya da bakım veren kişi ile etkili biçimde iletişim kurma ve çalışma” maddesi “Öğrencinin ebeveyni ya da bakım vereni ile etkili biçimde iletişim kurma ve çalışma” olarak düzenlenmiştir.
3. Üçüncü turda ikinci turda görüş birliğine varılamamış olan maddeler (3- 5- 8- 12 ve 16) için tekrar uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu turun sonunda bu maddelerde de son karara varılmıştır. Üçüncü maddede “Öğrencinin otizmle ilişkili özelliklerine dayanarak, sunulacak uygulamanın özellikleriyle ilgili çıkarımlar yapma” maddesi “Öğrencinin otizmle ilişkili özelliklerine dayanarak, gerçekleştirebilecek uyarlamaları tanımlama/yapma” olarak, sekizinci maddede “Öğrencinin öğrenme fırsatlarını artırmak

için sınıfı düzenleme” maddesi “Öğrencinin öğrenme fırsatlarını artırmak için sınıfı düzenleme” olarak, Madde 12’de “Sınıf içinde gün boyunca iletişim kurması için öğrenciye fırsatlar sağlama” maddesi “Sınıf içinde gün boyunca iletişim kurması için öğrenciye fırsatlar sağlama” olarak

Bu sürecin ardından Türkçe diline ve özel eğitim alanındaki yaygın olarak kullanılan terimlere uygun hale getirilmek amacıyla bir düzenlemeye gidilmiştir. Araştırmacılar tarafından ölçeğe son halini vermeden önce dört özel eğitim öğretmeni ile pilot uygulama yapılarak maddelerin anlaşılabilirliği ve açıklığı konusunda görüş alınmıştır. Uzman ve öğretmen görüşlerinden alınan değerlendirmeler sonucunda araştırmacılar tarafından değerlendirme aracı maddelerine son hali verilmiştir. Türkçe form maddelerine son hal verilmesi ile birlikte pilot çalışma uygulanmıştır. Pilot çalışma kapsamında çalışma örneklemine uygun en az bir OSB tanımlı çocuk ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin olduğu okullar aranmış ve çalışma kapsamında gönüllü öğretmenler ile uygulama yapılacağı bilgisi verilmiştir. Araştırmacıya ulaşan 15 özel eğitim öğretmeni ile onamlarının alınmasının ardından yüz yüze görüşülmüş ve katılımcılar tarafından Türkçe formda yer alan maddeler değerlendirilmiştir. Bununla birlikte gönüllü katılımcılara maddelerin açıklığı, anlaşılabilirliği ve özel eğitim terminolojisine uygunluğu üzerine dönütler alınmıştır.

Uzman görüşlerinden alınan maddelerin ve tüm testin uygun olup olmadığının belirlenebilmesi açısından her bir uzman görüşünün ardından kapsam geçerliği bakılmıştır. Kapsam geçerliği için Lawshe Tekniği (1975), veri toplama araçlarının kapsam geçerliğini kontrol etmek amacıyla hesaplanan bir tekniktir. Bu teknikle uzmanlardan alınan görüşlerin uyuşup uyuşmadığına bakılmaktadır. Kapsam geçerlik oranı için “Uzman Görüş Formu”nda yer alan “Çeviri Uygunluğu”, “Dilsel Açısından Anlaşılabilirlik ve Uygunluk” ve “Öğrenciyi Değerlendirmeye İlişkin Uygunluğu” kategorilerin her biri için ayrı kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanmıştır. Bunun için uzmanlar tarafından 30 maddenin her birine verilen puanlara karşılık olarak hesap puanlaması yapılmıştır. Her bir kategori için “Uygun”, “Kalabilir” ve “Uygun Değil” olarak işaretleyen uzmanların

her birine oran verilmiştir. Oran verilen her bir madde için maddeye gerekli/uygun işaretleyen uzman sayısının tüm toplam uzman sayısının yarısına bölünüp bir çıkarılarak elde edilen oran her bir madde için Kapsam Geçerlik Oranı olmuştur. Buna uygun olarak sekiz uzmandan görüş alındığı için Lawshe'nin Kapsam Geçerlik Oranı Değer Tablosuna göre sekiz uzmandan alınan görüşlerin kapsam geçerlik oranı minimum 0.78 olmalıdır. KGO hesaplaması yapıldığında sekiz uzmandan görüş alındığından dolayı her bir maddenin 0,78 oranı ve üstünde olması ve altında kalanların test-tekrar test ölçütüne alınmıştır. Ardından bütün testin uyuşup uyuşmadığını belirleyebilmek adına Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır. KGİ, kalan maddelerin kapsam geçerlik oranının kalan maddelerin sayısına bölünerek hesaplanması şeklinde yapılmaktadır. KGİ hesaplaması sonucunda her üç sütun için KGİ oranı 1 olarak hesaplanmıştır.

KGO hesaplamasında uygun oranın altında kalan maddeler gönderilmiş olan aynı sekiz uzmana gönderilmiş ve düzenlenmiş maddeleri puanlamaları istenmiştir. Her bir maddede uygun oran hesaplanana kadar uzman görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın geçerlik çalışmalarında yapı geçerliği için faktör analizine uygunluğuna bakılması üzerine Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Faktör analizine uygunluğunun belirlenmesinin ardından açımlayıcı faktör analizi için faktör yükleri ve Faktör Öz Değer Grafiği (Scree Plot) uygulanmıştır. Hesaplamalar sonucu faktör sayısına ilişkin karara varılmıştır.

Araştırmanın güvenirlik çalışmalarında, iç tutarlılık yöntemlerden olan Cronbach- Alfa Katsayısı uygulanmıştır.

Araştırmanın özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından karşılaştırılması için, her bir değişkene göre farklı analiz yöntemleri uygulanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerinin yaş ve görev yapılan sınıf düzeyi değişkeninde farklılaşıp farklılaşmadığı durumu Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile hesaplanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerinin mesleki çalışma süresi değişkeninde farklılaşıp farklılaşmadığı durumuna Korelasyon Analizi ile

hesaplanmıştır. Özel eğitim ğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerinin cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, eğitim düzeyi, öğretmenlik uygulamasında OSB tanılı çocukla karşılaşma, değişkeninde farklılaşıp farklılaşmadığı durumu İlişkisiz T Testi ile hesaplanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)'nin veriler ışığında elde edilen analiz sonuçları ve ilgili yorumları yer almaktadır.

4.1. ÖĞRETMENLER İÇİN OTİZM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ (ÖZYÖ-OSB) GEÇERLİK ve GÜVENİRLİK ÇALIŞMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama sürecindeki dilsel eşdeğerlik çalışmaları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile ilgili analizlere yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) Türkçe Uyarlaması Dilsel Eşdeğerlik Çalışmaları

Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) çalışmalarına aracın orijinal halinde mevcut olan 30 maddenin Türkçeye uyarlaması için dilsel eşdeğerlik çalışmaları ile başlanmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmaları adına aracın orijinal yazarından izin alınmasının ardından bir uzman çeviribilim alanında, bir uzman dil ve konuşma alanında, bir uzman özel eğitim ve bir uzman ölçme ve değerlendirme alanında çalışan dört farklı uzman ile çalışılmıştır. İngilizce- Türkçe ve İngilizce- Türkçe çevirileri için orijinal İngilizce maddeler özel eğitim alanında belirlenen uzman tarafından incelenerek Türkçe'ye çevirileri yapılmıştır. Türkçe'den İngilizce'ye çeviri ise farklı bir uzman tarafından yapılarak araştırmacılar tarafından kontrolleri sağlanmıştır. Ölçme ve değerlendirme alanında uzman tarafından eşdeğerlik değerlendirmeleri yapılarak test- tekrar test ile İngilizce- Türkçe çevirileri yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından gerekli düzeltmeleri yapılmasının ardından maddeler form haline getirilmiştir. Dilsel

eşdeğerlik çalışmaları ile ilgili çeviriler, dört farklı uzman tarafından birbirlerinden bağımsız bir şekilde yapılmıştır.

Maddelerin uygunluğunu ölçmek adına ilgili alanda sekiz farklı uzmana Türkçe'ye çevirileri tamamlanarak düzeltmeleri yapılmış maddeler gönderilerek dil, çeviri ve anlam bakımından uygunlukları ölçülmüştür. Uzmanlardan gelen görüşlerin ardından maddeler dört özel eğitim öğretmeni ile pilot uygulama yapılarak maddelerin anlaşılabilirliği ve açıklığı üzerine görüşler alınmasının ardından araştırmacılar tarafından düzeltmelere gidilmiştir. İlgili maddeler kapsam geçerliği için uygun orana ulaşması uzman görüşlerinden alınan değerlendirmeler sonucunda araştırmacılar tarafından değerlendirme aracı maddelerine son hali verilmiştir.

Orijinal aracın 0-100 arası madde puanlaması ardından revize edilen aynı çalışmada tekrardan madde puanlamaları 6lı likert olarak hazırlanmış ve geçerlik güvenirlik açısından 6lı likert hazırlanmış ölçeğin uygun olduğu belirtilmiştir. Bu tez çalışmasında, 6lı likert şeklinde uyarlanan ve hazırlanan araç, orijinal aracın yazarı Dr. Lisa Ruble ve temel verilerin toplanmasından önce özel eğitim öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda Türkçe formda aracın 6lı likert tipi olarak düzenlenmesine karar verilmiştir.

Araştırmacılar tarafından Türkçe form maddelerine son hali verilmesinin ardından gerçekleştirilen pilot çalışma sonucunda, pilot çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin maddelerin açıklığı, anlaşılabilirliği ve özel eğitim terminolojisine uygunluğu üzerine olumlu dönütlerinin ardından Türkçe forma son hali ile devam edilmesi kararlaştırılmıştır.

4.1.2. Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) Türkçe Uyarlaması Geçerlik Çalışmaları

4.1.2.1. Kapsam Geçerliği

Her bir maddenin değerlendirme aracına ilişkin amaca uygun olup olmadığını test etmek adına kapsam geçerliği hesaplanmıştır. Kapsam geçerliği, ölçme aracındaki maddelerin araca uygunluğunu ölçmek adına yapılan geçerlik

türlerinden biridir (Demir, 2020). Kapsam geçerliği için kullanılan Lawshe Tekniği (1975) ile uzmanlara gönderilen Uzman Görüş Formu ile uzmanlardan alınan puan sonuçlarında çeviri, dilsel anlaşılabilirlik ve uygunluk ve öğrenciyi değerlendirme uygunluğu kapsamında puanlar alınmıştır. Kapsam geçerliği için her biri için ayrı kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanmıştır. Her bir sütun için “Uygun”, “Kalabilir” ve “Uygun Değil” olarak işaretleyen uzmanların her birine oran verilmiştir. Oran verilen her bir madde için maddeye gerekli/uygun işaretleyen uzman sayısının tüm toplam uzman sayısının yarısına bölünüp bir çıkarılarak elde edilen oran her bir madde için Kapsam Geçerlik Oranı olmuştur. Buna uygun olarak 8 uzmandan görüş alındığı için Lawshe’nin Kapsam Geçerlik Oranı Değer Tablosuna göre 8 uzmandan alınan görüşlerin kapsam geçerlik oranı minimum 0.78 olmalıdır. KGO hesaplaması yapıldığında 8 uzmandan görüş alındığından dolayı her bir maddenin 0,78 oranı ve üstünde olması ve altında kalanların test-tekrar test ölçütüne alınmıştır. Ardından bütün testin uyuşup uyuşmadığını belirleyebilmek adına Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanmıştır. KGİ, kalan maddelerin kapsam geçerlik oranının kalan maddelerin sayısına bölünerek hesaplanması şeklinde yapılmaktadır. KGİ hesaplaması sonucunda her üç sütun için KGİ oranı 1 olarak hesaplanmıştır. Sonuca göre ölçme aracında kalan maddeler kapsam geçerliği açısından istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($1 > 0,78$).

4.1.2.2 Yapı Geçerliği

ÖZYÖ-OSB Türkçe formda katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde yapı geçerliği ölçülmüştür. Yapı geçerliği, bir aracın ölçmek istediği yapıyı uygun şekilde ölçüp ölçmediğine dair istatistiksel sonuçlar sunmaktadır. Yapı geçerliğinin yöntemlerinden olan faktör analizi, aracın amaca uygun yapıyı ölçüp ölçmediğini test etmektedir (Büyüköztürk vd, 2021). Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), aracın ölçmeyi amaçlananı ölçerek faktör yapısını açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd, 2021). Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlama formunun amacına uygun yapıyı ölçmesini incelemek üzere Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır.

Çalışmanın ilk aşamasında kaç faktörlü olduğunu ve faktör analizine uygunluğu ölçmek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile Tablo7.'de incelenmiştir.

Tablo 7

Öğretmenler için Öz Yeterlik Ölçeği'nin Faktör Analizi İçin Uygunluğu Analiz Sonuçları

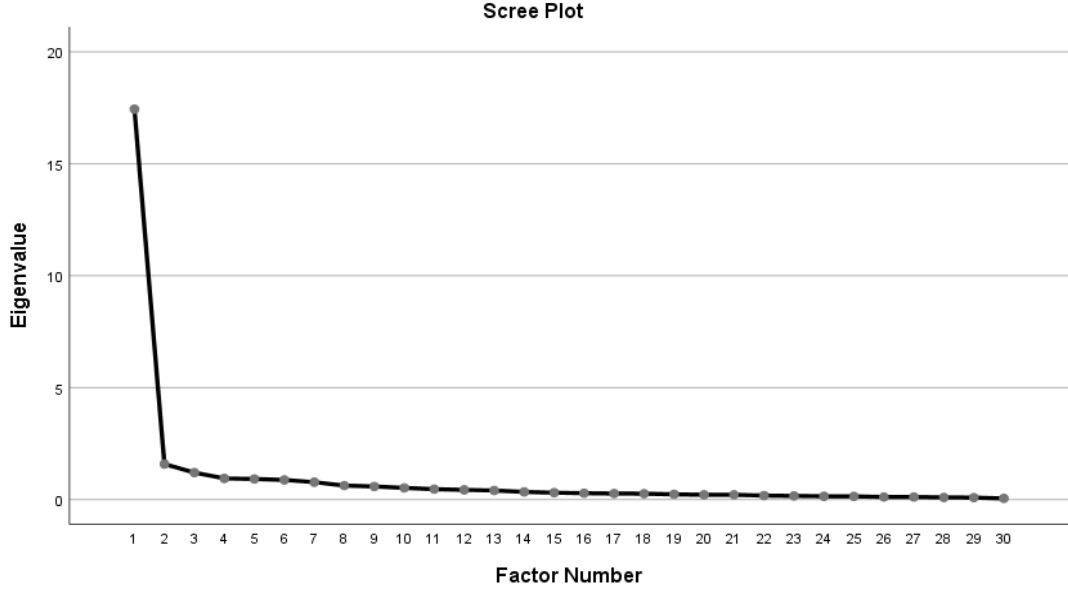
Kaiser- Meyer- Olkin	(KMO) ve Barlett Sphericity Test	,944
	Yaklaşık Ki-Kare Değeri	6192.739
Barlett's Test of Sphericity	Df	435
	Sig	.000

Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi ile aracın faktör analizine uygun olup olmadığı incelenmiştir (Tablo 1). KMO 'nun ,60 ve üzerinde olması ve değerin 1'e yaklaşması faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). Analiz sonuçlarında KMO değeri .94 düzeyi olarak hesaplanmıştır. Barlett's Testi ise anlamlı olarak görülmektedir. KMO değerinin ,90 ve üzeri hesaplanması mükemmel olarak nitelendirilmektedir (Sharma, 1996). Analiz sonucu ile aracın faktör analizi için yüksek derecede uygun olduğu analizi görülmektedir.

Maddelerin orijinal değerlendirme aracında olduğu gibi tek faktörlü olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmada maddelerin tek faktörlü olup olmadığını incelemek için Faktör Özdeğer Grafiği (Scree Plot) incelenmiştir (Şekil 3.). Grafikte faktörlerin birinci maddeden sonra düşme/kırılma eğilimi gösterdiği, 1.maddeden itibaren maddelerin birbirleri ile faktör varyanslarının yakın olduğu söylenebilmektedir. Grafikten elde edilen hesaplamalar değerlendirme aracının tek faktörlü olduğunu yönünde değerlendirme yapmaya olanak sağlamaktadır.

Şekil 3

Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu Faktör Özdeğer Grafiği



Her madde için ortak faktör varyansı hesaplanmıştır (Tablo 8.) Ortak Faktör Varyansı, maddelerin güvenilirliğini yorumlamada kullanılmasından dolayı yüksek olması toplam varyansı da etkileyeceği söylenebilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Analiz sonuçlarında maddelerin her biri incelendiğinde maddelerin ortak faktör varyans madde değerleri en düşük ,440 en yüksek değer ,934 olduğu hesaplanmıştır. Ortak faktör varyans değerlerinin .40 ve üzeri çıkması aracın güvenilirliğini yorumlamada bir gösterge olduğunu göstermektedir (Avcu, 2021). Faktör yüklerinde üç faktörlü olarak hesaplanmıştır. Üç faktörlü yapıda yük değerlerine bakıldığında birinci faktörde faktör yük değerleri ,582 ile ,894 , ikinci faktörde faktör yük değerleri -,367 ile ,310 değerleri arasında, üçüncü faktörde faktör yük değerleri -,394 ile ,344 değerleri arasında değişmektedir.

Tablo 8

*Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu Ortak Faktör Varyansı
ve Faktör Yük Değerleri*

Maddeler	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Madde 14	,934	,894	-,367	,027
Madde 15	,918	,890	-,355	-,010
Madde 7	,672	,805	,053	-,148
Madde 3	,669	,804	,140	-,053
Madde 4	,778	,803	,168	-,325
Madde 5	,834	,797	,211	-,394
Madde 30	,673	,791	,132	,176
Madde 13	,643	,784	-,169	-,029
Madde 6	,744	,778	,189	-,320
Madde 12	,612	,776	,089	,047
Madde 28	,640	,773	,115	,171
Madde 20	,634	,770	,128	,156
Madde 11	,610	,767	,138	,051
Madde 27	,632	,759	,153	,180
Madde 26	,663	,753	,273	,145
Madde 8	,563	,746	,076	-,025
Madde 16	,555	,734	,083	-,098
Madde 18	,590	,734	,225	,037
Madde 10	,575	,728	,092	,190
Madde 2	,580	,723	,228	-,078
Madde 1	,604	,719	,257	-,144
Madde 9	,552	,719	,186	,020
Madde 17	,547	,702	,158	-,170
Madde 29	,650	,699	,205	,344
Madde 19	,537	,675	,264	,110
Madde 21	,523	,670	,147	,229
Madde 24	,572	,635	,310	,269
Madde 25	,574	,635	,242	,334
Madde 23	,504	,602	,215	,309
Madde 22	,440	,582	,036	,316

Faktör sayısının belirlenebilmesi için uygulanan Açıklanan Toplam Varyans analizi sonuçlarında üç faktörlü atadığı hesaplanmıştır. Birinci faktörün %16,647 sini toplamda ise %55,490'ını, ikinci faktörün %1,177'ini toplamda %59,413'ünü, üçüncü faktörün %1,199'unu toplamda %63,409'unu açıkladığı hesaplanmıştır(Tablo 9). Toplam varyansın %50 üzerinde olması geçerli bir analiz olduğunu varsaymaktadır (Avcu, 2021).

Tablo 9

Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu Toplam Açıklanan Varyans Analizi

Açıklanan Toplam Varyans	Başlangıç Öz Değerleri			Faktör Sayısı Önerileri		
	Total	Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzdesi	Total	Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzdesi
1	17.441	58.137	58.137	16.647	55.490	55.490
2	1.587	5.291	63.428	1.177	3.922	59.413
3	1.203	4.011	67.438	1.199	3.997	63.409
4	.944	3.145	70.583			
5	.918	3.059	73.643			
6	.879	2.929	76.572			
7	.775	2.583	79.154			
8	.625	2.084	81.238			
9	.585	1.950	83.188			
10	.522	1.741	84.929			
11	.466	1.552	86.481			

12	.434	1.446	87.927
13	.405	1.351	89.278
14	.341	1.138	90.415
15	.307	1.022	91.438
16	.283	.944	92.381
17	.270	.901	93.282
18	.263	.877	94.160
19	.234	.781	94.941
20	.213	.711	95.652
21	.213	.710	96.362
22	.179	.596	96.958
23	.164	.546	97.504
24	.146	.486	97.991
25	.141	.471	98.462
26	.114	.381	98.843
27	.113	.378	99.221
28	.095	.318	99.539
29	.088	.293	99.831
30	.051	.169	100.000

İdeal faktör sayısına karar verebilmek için analizlerin ilk çözümünde faktör yapısının ve yük değerlerinin sonuçları incelendiğinde, orijinal ölçeğin tek faktörlü yapısı olması ve faktör özdeğer (scree plot) grafiğinde düşme eğilimi gösteren ve doğrusal çizginin bulunduğundan itibaren bakıldığında Türkçe formun tek faktörlü

olduğuna karar verilmiştir. Faktör özdeğer grafiği ile birlikte faktör yükleri göstergesinde birinci faktörün faktör yük değerleri anlamlı ve yüksek bulunmuştur. Analiz sonuçlarının incelenmesi Türkçe formun tek faktör yapısında sürdürülebileceği görölmektedir. Aracın tek faktör yapısı üzerinden analizleri aşağıda tabloda verilmiştir.

Tek faktörlü yapıda uygulanan tekrar analizler sonucu incelendiğinde, ortak faktör varyansı analizi sonuçlarında en düşük .396 ile en yüksek .674 değerleri arasında değişmektir (Tablo 10). Faktör yük değerleri ise ,590 ile ,821 değerleri arasında değişmektedir. Comrey ve Lee (1992) ‘ye göre faktör yükleri 0,55 ile 0,62 arasındaki faktör yük değerlerinin iyi, 0,63 ile 0,70 faktör yük değerlerinin çok iyi, 0,71 ile üzeri faktör yük değerlerinin ise mükemmel olarak kabul edildiğini söylenmiştir.

Tablo 10

Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu Ortak Faktör Varyansı ve Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri
Madde 14	,674	,821
Madde 15	,670	,818
Madde 3	,666	,816
Madde 30	,653	,808
Madde 4	,646	,804
Madde 7	,641	,800
Madde 5	,633	,795
Madde 12	,618	,786
Madde 28	,617	,785
Madde 26	,616	,785
Madde 11	,615	,784
Madde 20	,615	,784
Madde 6	,608	,780
Madde 27	,604	,777

Madde 18	,578	,760
Madde 8	,568	,753
Madde 13	,565	,751
Madde 9	,559	,747
Madde 2	,556	,745
Madde 10	,554	,744
Madde 1	,551	,742
Madde 16	,544	,737
Madde 29	,529	,727
Madde 17	,514	,717
Madde 19	,500	,707
Madde 21	,478	,691
Madde 24	,449	,670
Madde 25	,441	,664
Madde 23	,396	,629
Madde 22	,348	,590

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Tablo 11

Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu Toplam Açıklanan Varyans Analizi

Açıklanan Toplam Varyans	Başlangıç Öz Değerleri			Faktör Sayısı Önerileri		
	Total	Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzdesi	Total	Varyans Yüzdesi	Birikimli Yüzdesi
1	17.441	58.137	58.137	17,003	56,678	56,678
2	1.587	5.291	63.428			
3	1.203	4.011	67.438			
4	.944	3.145	70.583			
5	.918	3.059	73.643			
6	.879	2.929	76.572			
7	.775	2.583	79.154			
8	.625	2.084	81.238			
9	.585	1.950	83.188			
10	.522	1.741	84.929			
11	.466	1.552	86.481			
12	.434	1.446	87.927			
13	.405	1.351	89.278			
14	.341	1.138	90.415			
15	.307	1.022	91.438			
16	.283	.944	92.381			
17	.270	.901	93.282			
18	.263	.877	94.160			
19	.234	.781	94.941			
20	.213	.711	95.652			

21	.213	.710	96.362
22	.179	.596	96.958
23	.164	.546	97.504
24	.146	.486	97.991
25	.141	.471	98.462
26	.114	.381	98.843
27	.113	.378	99.221
28	.095	.318	99.539
29	.088	.293	99.831
30	.051	.169	100.000

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Açıklanan Toplam Varyans analizi sonuçlarında toplamda tek faktöre atadığını ve tek faktörlü olarak hesaplanmıştır. Tek faktörün %17,003'ünü toplamda ise %56,678'ini açıkladığı hesaplanmıştır. Toplam varyansın %50 üzerinde olması geçerli bir analiz olduğunu varsaymaktadır (Avcu, 2021)

Faktör matrisi incelediğinde maddelerin en düşük değerinin ,590 en yüksek değerinin ,821 hesaplanmıştır. Tabloda analiz sonuçlarına göre 0,32'den küçük madde yer almamaktadır.

4.1.3. Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) Türkçe Uyarlaması Güvenirlik Çalışmaları

4.1.3.1 İç Tutarlılık

Güvenirlik, ölçülen aracın birden fazla ölçülmesi, farklı zamanlarda ve farklı

kişiler tarafından cevaplanarak tutarlı ve kararlı olması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd, 2021). Güvenirlik çalışmaları tek uygulamaya ve ikili uygulamaya dayalı olarak ikiye ayrılmaktadır.

ÖZYÖ-OSB Türkçe formunun güvenirlik incelemesi için, iç tutarlılık yöntemlerinden olan Cronbach- Alfa Katsayısı uygulanmıştır. Cronbach- Alfa Katsayısı, tüm maddelerin araç ile ne kadar tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk vd, 2021).

Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formunun Cronbach- Alfa Katsayısı güvenirlik katsayıları ölçülmüştür ve Tablo 12’de analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu İç Tutarlılık (Cronbach- Alfa Katsayısı) Analizi

Cronbach- Alfa Katsayısı Değeri	Madde Sayısı
.974	30

ÖZYÖ-OSB Türkçe Formunun Cronbach- Alfa güvenirlik katsayısı hesaplandığında, tüm maddeleri için ,97 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının .80 ile .90 arasında değer alması ölçeğin yüksek derecede güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Gliem ve Gliem, 2003). Orijinal ölçme aracının ,96 olarak açıklanması Türkçe formun orijinal ölçme aracının güvenirlik katsayısından yüksek olduğu bulunmuştur. Aracın toplam madde istatistiği incelendiğinde, bir maddenin diğer maddeler ile tutarlı olduğu ve bir maddenin değiştirilmesi/çıkarılmasının güvenirliği değiştirmediği sonucuna varılmıştır. Aracın Türkçe formunun güvenilir olduğu söylenebilir.

4.1.4. “The Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET) ve Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) Türkçe Formu Psikometrik Özelliklerinin Karşılaştırılması

ASSET değerlendirme aracı çalışmasında özel eğitim öğretmenlerinin OSB’ye ilişkin öz yeterliklerini belirlemeye yönelik 30 madde yer almaktadır. Türkçe formda da ilgili 30 maddeye Türkçe’ye uygun halde uyarlama yapılarak yer verilmiştir. Aracın orijinal halinde 0-100 puan arasında ölçme uygun görülerek veriler toplanmışken, aracın ölçme ile ilgili ikinci kısmında 0-100 arası puanlama ölçütü 6lı likert tipine dönüştürülmüştür (0-50 arası 0, 51-60 arası 1, 61-70 arası 2, 71-80 arası 3, 81-90 arası 4, 91-100 arası 5). Aracın Türkçe formu da orijinalinde belirtildiği üzere 6lı likert tipinde (Kesinlikle yapamam 0, Yapamam 1, Biraz yapabilirim 2, Orta düzeyde yapabilirim 3, Yapabilirim 4, Kesinlikle yapabilirim 5) oluşturulmuştur. Türkçe formun puanlama ölçütünde katılımcı tarafından en düşük 0 en yüksek 5 puan verilebilmektedir.

Orijinal aracın tek faktörlü yapısı analiz sonuçlarında Türkçe formun da tek faktörlü yapıda olması ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte orijinal aracın geçerlik ve güvenirlik sonuçlarında, güvenirlik ölçümleri .96 bulunmuş ve araç geçerli ve güvenilir bir araç olduğu bulgulanmıştır. Geçerlik sonuçlarında faktör yükleri .39 ile .87 arasında değişmektedir. Türkçe formun geçerlik ve güvenirlik sonuçları da orijinal aracın sonuçları ile paralellik göstermekle birlikte Türkçe formun geçerlik analizi sonuçları faktör yükleri .59 ile .82 arasında değişmektedir, güvenirlik sonuçlarında ise .97 ile daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2 ÖĞRETMENLER İÇİN OTİZM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ (ÖZYÖ-OSB) TÜRKÇE FORMU GENEL ÖZ YETERLİK ALGILARI

Bu bölümde verilerden elde edilen analiz sonuçlarının özel eğitim öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarını belirlenmesi açısından analiz bulguları tablo halinde yer

almaktadır.

Tablo 13

Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu Genel Öz Yeterlik Algıları Betimsel Bilgileri

Gruplar	N	Ortalama
Katılımcı	209	4,28

Tablo'da görüldüğü üzere özel eğitim öğretmenlerinin genel öz yeterlik ortalama puan analizlerine bakıldığında, özel eğitim öğretmenlerinin genel öz yeterliklerinin yüksek olduğu bulunmuştur ($\bar{x}$ = 4,28). Türkçe formdan alınacak en yüksek puan 5'tir. Analiz sonuçlarında ortalama puanın 4,28 oranını açıkladığı görülmektedir.

Tablo 14

Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu Genel Öz Yeterlik Algıları Madde Bazında Betimsel Bilgiler

Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma
Madde 4	209	4,44	,69
Madde 5	209	4,41	,71
Madde 12	209	4,41	,70
Madde 21	209	4,18	,78
Madde 22	209	3,98	,86
Madde 23	209	4,05	,93
Madde 25	209	4,12	,92

Tablo'da görüldüğü üzere özel eğitim öğretmenlerinin Öğretmenler için Otizm Öz

Yeterlik Ölçeği maddelerinden alınan ortalama ve standart sapma sonuçları verilmiştir. Analizlerde puanlanan en yüksek derecesi olan maddelere bakıldığında, Madde 4 “Değerlendirme sonucunda elde edilen bilgileri öğrenci için uzun dönemli ve kısa dönemli amaçlara dönüştürme” maddesi, Madde 5 “Öğrenci için ölçülebilir bir amaç yazma”, Madde 12 “Sınıf içinde gün boyunca iletişim kurması için öğrenciye fırsatlar sağlama” maddeleri özel eğitim öğretmenlerinin ölçekten aldığı ortalama puan bakımından en yüksek puan olarak bulunmuştur ($\bar{x}= 4,44$, $\bar{x}= 4,41$, $\bar{x}= 4,41$). Madde 21 “Öğrenciye oyun becerilerini öğretme”, Madde 22 “Öğrencinin sosyal becerilerini geliştirmek üzere akran modelleri eğitme” maddesi, Madde 23 “Öğrenciye ilişkin ebeveyn kaygılarını tanımlama” ve Madde 25 “Öğrenme için öğrenciyle ilgili ebeveyn önceliklerini tanımlama” maddeleri özel eğitim öğretmenlerinin ölçekten aldığı ortalama puan bakımından en düşük puan olarak bulunmuştur ($\bar{x}= 4,18$, $\bar{x}= 3,98$, $\bar{x}= 4,05$, $\bar{x}= 4,12$).

4.3 ÖĞRETMENLER İÇİN OTİZM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ (ÖZYÖ-OSB) TÜRKÇE FORMU FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Bu bölümde verilerden elde edilen analiz sonuçlarının farklı değişkenler (yaş, cinsiyet, mesleki çalışma süresi, görev yapılan sınıf düzeyi, OSB’ye ilişkin ders alma durumu, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim alma, öğretmenlik uygulamasında OSB tanıli çocuk ile karşılaşma) açısından analiz bulguları tablolar halinde yer almaktadır.

4.3.1 Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin Yaş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Bu bölümde özel eğitim öğretmenlerinin OSB’ye ilişkin öz yeterlikleri yaş değişkeni açısından karşılaştırılarak elde edilen verilerin analizleri tablolar halinde

yer almaktadır.

Tablo 15

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Yaş Değişkeni Demografik Bilgileri

Gruplar	N	Standart Sapma	Standart Hata	Alt Sınır	Üst Sınır	Minimum	Maksimum
25 Yaş ve Altı	38	4.1711	,45409	4.0218	4.3203	3.13	5.00
26-30	95	4.2898	,58318	4.1710	4.4086	2.00	5.00
31-35	38	4.3781	,59620	4.1821	4.5740	2.53	5.00
36 ve üstü	38	4.2754	,67533	4.0535	4.4974	2.00	5.00
Toplam	209	4.2817	,58198	4.2023	4.3610	2.00	5.00

Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe formu ve kişisel bilgi formuna katılımcılara tarafından verilerin analizinde 38'i 25 yaş ve altı aralıkta, 95'i 26-30 yaş aralığında, 38'i 31-35 yaş aralığında ve 38' ise 36 ve üstü yaş aralığına sahiptir.

Tablo 16

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Yaş Değişkeni ANOVA Sonuçları

	Kareler	df	Ortalamaların	F	P
	Toplamı		Karesi		
Gruplar Arası	,826	3	,275	,811	,489
Gruplar İçi	69,625	205	,340		
Toplam	70,451	208			

Tablo 'da belirtildiği üzere özel eğitim öğretmenlerinin OSB öz yeterliklerine ilişkin yaş değişkeninde farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA ile hesaplanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, yaş değişkeninin gruplar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p = ,489$, $p > .05$).

4.3.2 Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Bu bölümde özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterlikleri cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılarak elde edilen verilerin analizleri tablolar halinde yer almaktadır.

Tablo 17

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Cinsiyet Değişkeni İlişkisiz T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	sd	p
Toplam	Kadın	130	4,2467	,61	-1,116	207	,266
	Erkek	79	4,3392	,51			

Tabloda belirtildiği gibi analiz sonuçlarında cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p = ,266$, $p > .05$). Katılımcıların 130'u kadın, 79'u ise erkektir. Etki büyüklüğü bakıldığında, zayıf düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir (Cohens's $d = 0,161$).

4.3.3 Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin Mesleki Çalışma Süresi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Bu bölümde özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterlikleri mesleki çalışma süresi değişkeni açısından karşılaştırılarak elde edilen verilerin analizleri tablolar halinde yer almaktadır.

Tablo 18

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Mesleki Çalışma Süresi Değişkeni Korelasyon Analizi Sonuçları

	N	r	p
Mesleki Yıl	209	,125	0,0

Tabloda belirtildiği gibi analiz sonuçlarında mesleki çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($r=,125$, $p>.05$).

Katılımcıların mesleki çalışma süreleri ise 1 yıl ile 25 yıl arasında değişmektedir.

4.3.4 Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin Görev Yapılan Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Bu bölümde özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterlikleri görev yapılan sınıf düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılarak elde edilen verilerin analizleri tablolar halinde yer almaktadır.

Tablo 19

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Görev Yapılan Sınıf Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	df	Ortalamaların Karesi	F	P
Gruplar Arası	1,705	4	,426	1,265	,285
Gruplar İçi	68,746	204	,337		
Toplam	70,451	208			

Tablo ‘da belirtildiği üzere Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği’nin görev yapılan sınıf düzeyi değişkeninde farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA ile hesaplanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, görev yapılan sınıf düzeyi değişkeninin gruplar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p = ,285$, $p > .05$). Özel eğitim öğretmeninin okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise veya diğer (bireysel) sınıf düzeylerinde görev yapması durumu gruplar arasında anlamlı bir ilişki oluşturmadığını göstermektedir. Etki büyüklüğüne bakıldığında, zayıf düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Cohen’s $d = 0,02$).

4.3.5 Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin OSB İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Bu bölümde özel eğitim öğretmenlerinin OSB’ye ilişkin öz yeterlikleri hizmet içi eğitim alma değişkeni açısından karşılaştırılarak elde edilen verilerin analizleri tablolar halinde yer almaktadır.

Tablo 20

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB’ye İlişkin Öz Yeterlikleri Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeni İlişkisiz T Testi Sonuçları

Gruplar	N	Ortalama	SS	t	sd	p
Hayır	59	4,1972	,65			
Toplam				-1,296	207	,196

	Evet	150	4,3133	,55	
--	------	-----	--------	-----	--

Tabloda belirtildiği gibi analiz sonuçlarında hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p = ,196$, $p > .05$). Katılımcılardan 59'u hizmet içi eğitim almamışken, 150'si hizmet içi eğitim almıştır. Etki büyüklüğüne bakıldığında, zayıf düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Cohen's $d = 0,20$).

4.3.6 Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin Öğretmenlik Uygulamasında OSB Tanılı Çocuk İle Karşılaşma Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Bu bölümde özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterlikleri lisans eğitimleri Öğretmenlik Uygulaması derslerinde OSB tanılı çocuk ile karşılaşma değişkeni açısından karşılaştırılarak elde edilen verilerin analizleri tablolar halinde yer almaktadır.

Tablo 21

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Öğretmenlik Uygulamasında OSB Tanılı Çocukla Karşılaşma Değişkeni İlişkisiz T Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Ortalama	SS	t	sd	p
Toplam	Hayır	73	4,1630	,60			
	Evet	136	4,3436	,56	-1,150	207	,033

Tabloda belirtildiği gibi analiz sonuçlarında uygulamalı derslerde OSB tanılı çocuk

ile karşılaşma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=,033$, $p < .05$). Katılımcılardan 73'ü OSB tanımlı çocuk ile karşılaşmışken, 136'sı karşılaşmamıştır. Daha önceden OSB tanımlı çocuk ile karşılaşanlar ile daha önce OSB tanımlı çocuk ile karşılaşmayanların arasında OSB'ye ilişkin öz yeterliklerinde farklılaştığı söylenebilmektedir. Etki büyüklüğüne bakıldığında orta düzeyde ve lisans eğitiminde OSB tanımlı çocuk ile karşılaşanların daha önceden OSB tanımlı çocuk ile karşılaşmayanların lehine olduğu yönünde elde edilmiştir. (Cohen's $d = 0,31$)

4.3.7 Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Bu bölümde özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterlikleri eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırılarak elde edilen verilerin analizleri tablolar halinde yer almaktadır.

Tablo 22

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Eğitim Düzeyi Değişkeni İlişkisiz T Testi Sonuçları 1

	Gruplar	N	Ortalama	SS	t	sd	p
Toplam	Lisans	178	4,2476	,60	-1,970	207	,050
	Lisansüstü	31	4,4699	,41			

Tabloda belirtildiği gibi analiz sonuçlarında uygulamalı derslerde yüksek lisans yapmış/yapıyor olmak değişkeni incelendiğinde, her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p < .05$). Katılımcılardan 178'i yüksek lisans yapmamışken, 31'i yapmıştır. Yüksek lisans yapanların yüksek lisans

yapmayanlara göre ortalaması ($\bar{x}= 4,46$) daha yüksek sonucu fakat anlamlı ilişki olmadığı elde edilmiştir. Etki büyüklüğüne bakıldığında, orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Cohen's $d = 0,38$).

Tablo 23

Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Öz Yeterlikleri Eğitim Düzeyi Değişkeni İlişkisiz T Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Ortalama	SS	t	sd	p
Toplam	Özel Eğitim Öğretmenliği Mezunları	155	4,2385	,58	-1,773	207	,078
	Diğer Özel Eğitim Alan Mezunları (Görme, İşitme ve Zihin Engelliler)	54	4,4012	,55			

Tabloda belirtildiği gibi analiz sonuçlarında özel eğitim öğretmenliği mezunu ile diğer özel eğitim alanlarından (görme engelliler, işitme engelliler ve zihin engelliler öğretmenliği) mezunu olmak değişkeni incelendiğinde, her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Katılımcılardan 155'i özel eğitim öğretmenliği lisans mezunu iken, 54'ü diğer (görme engelliler, işitme engelliler ve zihin engelliler öğretmenliği) lisans mezunudur. Etki büyüklüğüne bakıldığında, orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (Cohen's $d = 0,28$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ışığında tartışma, sonuç ve önerilere yer almaktadır.

5.1. TARTIŞMA

Bu bölümde orijinali Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET) olan ve Türkçe'ye Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB) olarak çevrilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ve Türkçe formunun kullanılarak OSB ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın Bu bulguları başlıklar halinde tartışılmıştır.

5.1.1. Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)'nin Türkçe'ye Uyarlanması, Dilsel Eşitlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Tartışma

Araştırmanın ilk alt amacı doğrultusunda orijinali ASSET olan Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeğinin dilsel eşdeğerlik çalışmaları yapılmıştır ve uzmanlardan alınan değerlendirmeler sonrasında Türkçe forma son hali verilmiştir.

ÖZYÖ-OSB Türkçe formunun geçerlik çalışmaları için kapsam geçerliği test edilmiştir. Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe form toplamda 6'lı likert şeklinde ve 30 maddeden oluşmaktadır. Kapsam geçerliği test etmek adına Lawshe Tekniği (1975) kullanılmıştır. Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplaması yapıldığında sekiz uzmandan görüş alındığından dolayı her bir

maddenin 0,78 oranı ve üstünde olması ve altında kalanların test-tekrar test ölçütüne alınmıştır. Oranın altında kalan maddelerin tekrar gönderilmesi ve tekrar değerlendirmeye alınması sonucunda bütün maddelerin Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI) hesaplanmış ve tüm maddelerin oranı yeterli seviyeye ulaştığında uzman görüşleri sonlandırılmıştır. Kapsam geçerliği ile tüm aracın maddelere uygunluğu ve maddelerin testin amacına hizmet ettiği desteklenmektedir.

ÖZYÖ-OSB Türkçe formunun geçerlik çalışmaları için yapı geçerliği test edilmiştir. Türkçe forma katılımcı olarak 209 özel eğitim öğretmeni dahil edilmiştir. Yapı geçerliğinin test edilmesi için faktör analizi yapılmıştır. Aracın faktör analizine uygunluğunu ölçmek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarında KMO değeri .94 düzeyi olarak hesaplanmıştır. Faktör Özdeğer (Scree Plot) Grafiği incelendiğinde, ilk faktör sonrasında doğrunun düşme eğilimi gösterdiği, tek faktörden sonra açıklanan maddelerin faktör varyanslarının yakın olduğu sonucu çıkmıştır. Açımlayıcı faktör analizi tek faktörlü olarak tekrar uygulandığında, faktör yükleri ,348 ile ,670 arasında değer gösterdiği hesaplanmıştır. Aracın tek faktörlü yapısı olarak hesaplandığında, açıklanan toplam varyans analizi tek faktörlü için maddelerin %17 sini toplam varyansın %56sını karşıladığı açıklamıştır.

Araştırmada yapılan yapı geçerliği kapsamında faktör analizi çalışmaları sonucunda aracın tek faktörlü yapısı olduğu açıklanmış ve orijinal aracın faktör yapısı ile örtüştüğü sonucuna varılmıştır. Ruble vd (2013) tarafından geliştirilen ASSET tek faktörlü yapısı olmakla birlikte Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği'nin tek faktörlü yapı üzerinden açıklanabileceği orijinal araç ile paralel sonuçları desteklemektedir.

ÖZYÖ-OSB Türkçe formunun güvenirlik çalışmaları için Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı test edilmiştir. Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı sonuçlarında ,97 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda tüm maddelerin birbirleri ile tutarlılığına bakıldığında, her bir maddenin Cronbach-Alfa katsayısı tek tek değerlendirildiğinde ,97 oranında hesaplanmıştır. Analizden elde edilen sonuçların Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği'nin maddelerinin değiştirilmesi/çıkarılması durumunda

hiçbir maddenin güvenilirliğinin değişmeyeceği, güvenilirliğin sabit kalacağı olarak yorumlanabilmektedir.

ÖZYÖ-OSB Türkçe formunun güvenilirlik çalışmaları için bakılan iç tutarlılık katsayıları orijinal araç ile kıyaslandığında, ÖZYÖ-OSB Türkçe formunun güvenilirlik katsayısının orijinal araca kıyasla daha yüksek oranda bulunduğu sonucu Türkçe formun güvenilir bir araç olduğu durumunu desteklemektedir. Love vd.(2019) ve Nazari (2020) geliştirdikleri benzer araçlar ile kıyaslandığında da Türkçe formun daha yüksek oranda güvenilir bulgusunun çıktığı görülebilmektedir. Bu durum araçların madde sayısı, katılımcı sayısı gibi farklılıklardan oluştuğu düşünülebilir.

5.1.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB'ye İlişkin Genel Öz Yeterlik Algıları

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin genel öz yeterlik algısı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında araştırmanın katılımcısı özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin genel öz yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin yüksek olduğu araştırmalar (Dimitrios vd, 2020; Ergül vd., 2013; Kalıncı Dünya, 2022; Ryan ve Mathews, 2022; Toran vd., 2016) ile paralellik göstermektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin OSB öz yeterliklerinin yüksek çıktığı çalışmaların gerçekleştirildiği tarihlerin günümüze yakın olması dikkat çekicidir. OSB'nin yaygınlık oranının yıllar geçtikçe artması (CDC, 2023) öğretmenlerin OSB tanımlı çocuk ile karşılaşma oranını arttırmaktadır. Bu durum özel eğitim öğretmenlerinin OSB tanımlı öğrenciler ile daha fazla karşılaşarak OSB ile ilgili mesleki deneyim ve yaşantı oluşturmalarını sağlıyor olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin OSB olan öğrenci ile uygulama deneyimlerinin de öğretmenlerin OSB alanında öz yeterliğini arttırmış olabilir. Nitekim özel gereksinimli ve OSB tanımlı öğrencilerle daha fazla mesleki (Örneğin, Dimitrios vd., 2020) ve uygulama deneyiminin (Devi ve Ganguly, 2022; Ergül vd., 2013) özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin artması ile ilişkili olabileceğini vurgulayan araştırma bulguları söz konusudur. Ayrıca araştırma katılımcılarının

mesleki deneyim dışında çeşitli yollarla da gerek genel gerek özel eğitim gerekse de OSB alanında bilgi ve becerilerinin artmış olabileceğini akla getirmektedir. Nitekim, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle genel özel eğitim ve OSB'ye özgü bilgi ve becerilerinin arttığını belirten çalışmalar söz konusudur (Corona vd., 2017; Devi ve Ganguly, 2022; Güleç Aslan ve Sola Özgüç, 2017; Nougaret vd., 2005) Bununla beraber Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2018 yılında yayınlanan “Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı” kapsamında OSB başlığında 10 seçmeli dersin olması, lisans eğitimin öğretmen adaylarının OSB'ye ilişkin eğitim almalarını sağlamaktadır. Lisans eğitiminde alınan OSB'ye ilişkin dersler özel eğitim öğretmenlerinin OSB öz yeterliğini etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte, son yıllarda teknolojinin gelişimi ile birlikte öğretmenlerin bilgiye erişimlerinin kolaylaşarak, öz yeterliklerini artırmış olabileceği de akla gelmektedir. Nitekim alanyazın (Eldeniz Çetin ve Geçal, 2017; Ergün Elverici, 2021) öğretmenlerin OSB hakkında bilgi ve becerilerinin teknoloji aracılığıyla erişimlerinin kolaylaştığını da vurgulamaktadır.

Öte yandan öz yeterliklerinin yüksek olması bulgusu, bulguya götüren verilerin araştırma katılımcılarının Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği'ne verilen yanıtlardan elde edildiği ve dolayısıyla verilerin öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmelerine dayalı öznel veriler olduğunun da unutulmaması gerektiğini akla getirmektedir. Öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirme yaparken objektif olmaları ve eylemlerine ilişkin farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir (Ross, 2006). Öğretmenlerin kendi kendini değerlendirirken objektif olmalarının güç olduğu düşünülebilir. Öz yeterlik algısı öznel algıya dayalı olması bulguların da öğretmenlerin kendi algılarına dayanmasını gerektirmiştir. Öğretmenlerin kendi performans düzeyleri ile yansıttıkları kendi yeterlikleri arasında farklılıkların bulunduğu araştırmalar da mevcuttur (Bandura ve Adams, 1997; Zimmerman, 1995). Bu nedenle bu bulgu öğretmenler kendi algılarını yeterli düzeyde ve nesnel olarak yansıtamamış olabileceklerini ve öğretmenlerin öz yeterliklerinin öznel değerlendirmelerinin yanı sıra farklı yollarla da değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerinin madde bazında

karşılaştırılmasına bakıldığında, değerlendirme sonucundan elde edilen bilgilerin kullanılarak uzun ve kısa dönemli amaç yazma, ölçülebilir bir amaç yazma ve öğrenciye gün boyunca iletişim için fırsatlar oluşturma maddelerinde öz yeterliklerinin yüksek, oyun becerilerini öğretme, sosyal becerilerini geliştirmek üzere akran modelleri eğitime, ebeveyn kaygılarını tanımlama ve öğrenme için ebeveyn önceliklerini tanımlama maddelerinde ise öz yeterliklerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin davranışsal amaç yazma maddelerinde puanlarının yüksek olması öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse de hizmet içi eğitimlerde bu konuda mesleki yeterliklerinin gelişmiş olduğunu düşündürmektedir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında, OSB tanımlı farklı düzeydeki öğrencilere özel eğitim öğretmenlerinin davranışsal amaç belirlemede ve yazmada zayıf kaldıklarını ortaya koymaktadır (Rakap, 2015; Ruble, McGrew, Dalrymple ve Jung, 2010). Bu durum, bu araştırmanın sonuçları ile farklılık olduğunu göstermektedir. “Öğrenciye gün boyunca iletişim için fırsatlar oluşturma” maddesindeki yüksek puanlar da öğretmenlerin OSB olan öğrencilerinin gelişiminde oldukça önemli olan bu alanda bilgi ve beceri kazanmış olabileceklerini düşündürmektedir. Çalışma bulgularında, özel eğitim öğretmenlerinin OSB’ye ilişkin öz yeterlik açısından en düşük puan aldıkları maddenin oyun becerilerini öğretme, öğrencinin sosyal becerilerini geliştirmek üzere akran model eğitime, ebeveyn kaygılarını tanımlama ve öğrenme için ebeveyn önceliklerini tanımlama maddesi olduğu görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmaların bu bulgularının da bu bulguyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ryan ve Matthews (2022) yaptıkları çalışmada akran modelleme ve oyun becerilerinin öğretilmesi maddelerinde öğretmenlerin kendilerini yeterli, ebeveyn ile etkileşim kurma maddesinde ise kendilerini yeterli görmedikleri sonucu ile bu araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin oyun becerilerinin öğretiminde sınırlı kaldıkları bulgularına ulaşan araştırmalar mevcuttur (Örneğin, Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2017). Benzer şekilde, ebeveynin desteği ve işbirliği kurmanın öğretmen gereksinimlerinden olduğu alanyazında vurgulanmaktadır (Kılıç, 2020; Sivrikaya ve Yıkılmış, 2016). Bu bulgu öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin özel eğitimde oyun öğretimi, sosyal beceriler, akran öğretimi ve aile eğitimi konularında bilgi ve beceri ihtiyaçlarını akla getirmekte olup, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde bu konulara yönelik düzenlemeler

yapılması gerektiğini düşündürmektedir.

5.1.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin OSB Öz Yeterliklerinin Farklı Değişkenler Açısından İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacına özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerinin farklı değişkenler açısından (yaş, cinsiyet, mesleki çalışma süresi, görev yapılan sınıf düzeyi, OSB'ye ilişkin ders alma durumu, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim alma, öğretmenlik uygulamasında OSB tanılı çocuk ile karşılaşma) incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bu değişkenler için tartışmalar yer almaktadır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında özel eğitim öğretmenlerinin OSB öz yeterliklerinin cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB öz yeterliklerinin incelendiği çalışmalarda ise cinsiyet değişkenine odaklanılmadığı görülmektedir. Ancak bu araştırmanın bulgusu özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerine odaklanan araştırmaların (Alaçayır, 2011; Antoniou, Geralexis ve Charitaki, 2017; Karahan ve Balat, 2011; Sarıçam ve Sakız, 2014) öz yeterliğin cinsiyet bakımından farklılık göstermediğine yönelik bulgular ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte, alanyazında farklı sonuçların elde edildiği çalışmalar da söz konusudur. Bu doğrultuda, erkek özel eğitim öğretmenlerinin kadın öğretmenlere göre öz yeterliklerinin yüksek olduğunu (Aslan, 2021; Perkins-Brown, 2009) ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öz yeterliğin yüksek olduğu (Yavuz, 2020) belirten çalışmalar göze çarpmaktadır. Araştırmanın bulgularının OSB öz yeterliği ile cinsiyet değişkeni arasında ilişki göstermemesi, özel eğitim öğretmenlerinin OSB öz yeterliklerinin mesleğinin cinsiyete atfedilmediğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu durum akla OSB alanındaki öz yeterlik üzerinde cinsiyetten daha farklı değişkenlerin varlığının olabileceğini akla getirmektedir. Nitekin özel eğitim öğretmenlerinin gerek genel öz yeterlik gerekse de OSB öz yeterliklerinin cinsiyetten ziyade deneyim ve yaşantı ile ilişkili olduğunu vurgulayan araştırmalar söz konusudur (Perkins-Brown, 2009; Carlson, Lee ve

Schroll, 2004; Devi ve Ganguly, 2022; Ünal, 2022).

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında özel eğitim öğretmenlerinin OSB öz yeterliklerinin yaş değişkeninde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerinin incelendiği çalışmalarda ise yaş değişkenine odaklanılmadığı görülmektedir. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelendiği Coladarci ve Breton (1997), Perkins-Brown (2009) ve Dimitrios vd. (2020) çalışmalarında bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak yaş değişkeninin öz yeterliği farklılaştırdığı sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmaların bulgularında yaşı arttıkça öz yeterliğin de daha yüksek olduğu sonucu dikkat çekmektedir. Araştırma sonuçları ile paralel sonuçların olduğu Alaçayır (2011), Antoniou, Geralexis ve Charitaki (2017), Ünal (2022), Yavuz (2020), Aslan (2021) çalışmalarında ise yaş ile öz yeterlik arasında anlamlı ilişki oluşmadığı görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB öz yeterlikleri ile yaş değişkeni arasında ilişki olmadığına yönelik bu bulgu, OSB alanındaki öz yeterlikle ilişkili yaş dışında farklı değişkenlerin olabileceğini düşündürmektedir. OSB öğretmenlerin yaşlarından ziyade, edindikleri mesleki deneyimin öz yeterlik üzerinde etkisi olabileceği akla gelmektedir. Nitekim, özel eğitim öğretmenlerinin nitelikli eğitim sunabilmesi için OSB'ye yönelik deneyim ve yaşantı oluşturmaları Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı ile de bağlantılı görünmektedir. Bireyin olaylar karşısındaki deneyimin de öz yeterliği etkilediğini savunulmaktadır (Bandura, 1977). OSB'nin daha iyi anlaşılabilmesi için bilgi, beceri ile OSB tanımlı öğrencilere öğretmenin öğrencinin performansına uygun öğretim sunabilme yeteneğinin de varlığı ön plana çıkmaktadır (Danker, Strnadova ve Cumming, 2019; Hendrick, 2011). Bandura (1995,1977) da çalışmalarında öz yeterliğin kişisel yaşantı ve deneyimlerle ilişkisinin olduğunu açıklamaktadır. Aynı zamanda nitelikli özel eğitim öğretmenin belirgin özelliklerinden birisinin mesleki deneyim olması da bu durumu açıklar niteliktedir (Carlson, Lee ve Schroll ,2004). Bu doğrultuda yaş değişkeninin OSB öz yeterlik ile ilişkili bulunmaması, OSB tanımlı öğrencilerle olumlu yaşantı deneyimlerinin (Syriopoulou-Delli, Cassimos, Tripsianis ve Polychronopoulou, 2012), olumlu mesleki deneyimlerin ve yaşantıların (Bandura,1977; Guskey ve Passaro, 1994; Guskey, 2021; Tschannen-Moran ve

Hoy, 2001) öğretmenlerin öz yeterliğinde yaş değişkeninden daha önemli olabileceği ile açıklanabilir. Farklı değişkenlerin varlığı, özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin bilgi ve beceri kazanımının OSB öz yeterlikleri üzerinde yaş değişkeninden daha etkili olduğunu düşündürmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında özel eğitim öğretmenlerinin OSB öz yeterliklerinin mesleki çalışma süresi değişkeninde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Araştırmada 2019-2023 yılı arası mezun olan özel eğitim öğretmenlerinin yoğunlukta olduğu sonucuna varılmıştır. Mesleki çalışma süresi içinde öğretmenlerin genel mesleki çalışma süreleri alınmıştır. OSB öz yeterliklerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında Ruble (2011) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmanın mesleki kıdem ile OSB'ye ilişkin öz yeterlik arasında ilişki olmadığı bulgusu, araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Öğretmenin mesleki çalışma süresi dışında OSB tanıli öğrenci ile geçirilen süre ve OSB ile uygulama deneyimi gibi farklı değişkenler etkili olmuş olabilir. Farklı çalışmaların sonuçları incelendiğinde de Perkins-Brown (2009), Karahan ve Balat (2011), Yavuz (2020), Aslan (2021), Gönültaş ve Gümüşkaya (2022) mesleki çalışma süresi ile öz yeterlik arasında bir ilişki olmadığının ortaya konduğu görülmektedir. Öte yandan Ünal (2022), Dimopoulou (2014) ve Soodak ve Podell (1993) tarafından yapılan çalışmalarda mesleki çalışma süresinin öz yeterliğe etkisinin bulunduğu dair bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma bulgularındaki farklılıklar, araştırma katılımcılarının mesleki çalışma sürelerini geçirdikleri özel gereksinimli grupların ve okulların farklılığını düşündürmektedir. Mesleki çalışma süresinden ziyade bu sürede ne tür görevler yaptıkları ve ne tür öğrencilerle karşılaştıkları gibi değişkenler bu farklı sonuçları doğuruyor olabilir. Ayrıca OSB tanıli çocukların karakteristik özelliklerinin her birinde farklı seyrediyor olması, bir başka deyişle OSB olan öğrencilerin oldukça heterojen bir grup olması da bu durumu ortaya koyuyor olabilir. Sonuç olarak bu değişkene ilişkin farklı sonuçların varlığı, bu değişkene yönelik daha kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğunu akla getirmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında özel eğitim öğretmenlerinin OSB öz yeterliklerinin görev yapılan sınıf düzeyi değişkeninde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen sonucun diğer

Çalışmaların sonucu ile paralellik göstermektedir. Ersel Kaymakamoğlu (2017), Dimitrios vd (2020) ve Yavuz (2020) yaptığı çalışmada özel eğitim ğretmenlerinin çalıştığı sınıf grubunun öz yeterliğe anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucu ortaya koyulmuştur. Görev yapılan sınıf düzeyi veya okul değişkenine ilişkin çalışmanın sınırlı olduğu da görülmektedir. Guo, Dynia, Pelatti ve Justice (2013) tarafından yapılan çalışmada ise erken çocuklukta çalışan özel eğitim ğretmenlerinin öz yeterliklerinin yüksek olduğu bulgusu çalışılan sınıf düzeyine göre öz yeterliğin farklılaşabileceğini akla getirmektedir. Öğretmenlerin bulunduğu sınıf düzeyinin öğretmenin öz yeterliğini etkileyip etkilemediğine dair daha fazla çalışmanın yapılması gerekliliğinden bahsedilebilir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında özel eğitim ğretmenlerinin OSB z yeterliklerinin OSB ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkeninde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Hizmet içi eğitimlerin öğretmenin bilgi ve becerisi üzerinde etkisi olduğu bilinmesine (Ergül vd., 2013) rağmen, araştırmanın bu bulgusu katılımcıların katıldıkları hizmet içi eğitimlerin nitelik ve nicelik bağlamında sorgulanabileceğini düşündürmüştür. Nitekim hizmet içi eğitimlerin nitelik ve nicelik bakımından yeterli olmasının öğretmenlerin özyeterliklerini olumlu yönde etkileyebileceğini belirten alanyazın bilgileri mevcuttur (Corona vd., 2017; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014). Ayrıca hizmet içi eğitimlerin katılımcıların ihtiyaçlarına uygun olarak, katılımcılarla birlikte planlanmasının da bu bulgu bağlamında akla gelmektedir. Nitekim ilgili araştırmalar öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ve ihtiyaca yönelik eğitimlerin onların mesleki yeterliklerinin gelişmesinde önemli olduğunu vurgulamaktadır (Corona vd., 2017; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014). Bu durum gerek hizmet öncesi ve gerek hizmet içi verilen eğitimlerin özel eğitim ğretmenlerinin ihtiyacına yönelik hazırlanmasının gerekliliğini düşündürmüştür.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında özel eğitim ğretmenlerinin OSB z yeterliklerinin öğretmenlik uygulaması dersinde OSB tanılı ocuk ile karşılaşma değişkeninde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucu uygulamalı derslerin ve eğitimlerin öneminden bahseden farklı çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Ergül vd., 2013; Güleç Aslan, 2014; Güleç Aslan, Sola zg, 2017; Ulay, 2018; Omak vd., 2022).

Hizmet içi eğitimlerde ve uygulamalı derslerin varlığının ve öğretmen adaylarının lisans döneminde aldığı OSB ile ilgili uygulamalı derslerin artırılması nicelik ve nitelik bakımından geliştirilmesinin öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin ve dolayısıyla öz yeterliklerinin gelişmesindeki önemi vurgulanmaktadır (Al-Hiary ve Migdady, 2019; Boyer ve Lee, 2001; Güleç Aslan ve Sola Özgüç, 2017). Ayrıca alanyazın öğretmenin OSB ile ilişkili yaşantısı bilgi ve beceri düzeyini de etkileyeceği söylenmektedir (Devi ve Ganguly, 2022). Bu doğrultuda araştırma katılımcısı özel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersinde OSB tanımlı çocuklarla karşılaşmış olmalarının ve onlarla belirli bir yaşantı geçirmiş olmalarının OSB'ye ilişkin öz yeterliklerini arttırmış olabileceği söylenebilir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ışığında özel eğitim öğretmenlerinin OSB öz yeterliklerinin eğitim düzeyi değişkeninde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Araştırmada lisans ve lisansüstü mezunların OSB öz yeterliğinde fark yaratıp yaratmadığına bakıldığında, iki grup arasında anlamlı ilişki bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Karahan ve Balat (2011) tarafından yürütülen çalışmasının sonuçları ile bu bulgu paralellik göstermiştir. Perkins-Brown (2009), Gerez, Cantimer, Şengül ve Akçin (2017), Ünal (2022) ve Gönüldaş ve Gümüşkaya (2022) tarafından yürütülen çalışmalarda ise lisansüstü mezunlarının lisans mezunlarına göre daha öz yeterliği yüksek çıkmıştır. Nuri, Sakallı Demirok ve Direktör (2017) gerçekleştirdiği çalışmada ise lisans mezunlarının lisansüstü mezunlarına göre öz yeterliğinin daha yüksek olduğu bulgusu dikkat çekmektedir. Her ne kadar bu çalışmalar öz yeterliğin lisansüstü mezunlarında yüksek olduğunu gösterse de OSB alanında çalışan öğretmenlerin lisansüstü mezuniyetinin öz yeterlikle ilişkili olmadığı bulgusuna ilişkin olarak, OSB alanında mezuniyet derecesinden ziyade uygulamaya ve deneyime dayalı mesleki yeterliklerin ön planda olduğunu akla getirmektedir.

Diğer bir bulgu olarak özel eğitim öğretmenliği mezunları ile diğer özel eğitim alan mezunu olan öğretmenlerin OSB öz yeterliklerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Bu bulgu özel eğitim öğretmenliği mezunları ile diğer özel eğitim alan mezunu olan öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde OSB'ye

aldıkları derslerin nitelik, nicelik ve uygulama boyutu bağlamında pek farklılık göstermemiş olabileceğini akla getirmektedir. Ayrıca bu bulgu öz yeterlik üzerinde mezun olunan programdan bu programlarda OSB'ye özgü olması derslerin nitelik ve niceliğinin ve/veya daha farklı değişkenlerin önemli olabileceğini düşündürmektedir. Alanyazında OSB'ye özgü bilgi ve beceri düzeyleri yüksek öğretmenlerin öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Hendricks,2011; Scheuermann ve diğerleri, 2003).

5.2. SONUÇ

Araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik alanyazının sınırlı olduğu bir değerlendirme aracının uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılması, ayrıca ölçek ile özel eğitim öğretmenlerinin OSB hakkında öz yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. OSB görülme oranlarının gün geçtikçe artması ve öğretmenlerin OSB tanımlı çocuklarla karşılaşma olasılığının da buna paralel olarak artması özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesini gerektiren bir değerlendirme aracına ihtiyaç doğurmuştur. Yurtdışında yapılan çalışmalarda spesifik olarak öğretmenlerin OSB'ye ilişkin öz yeterliğinin ölçülmesine yönelik sınırlı da olsa ölçme aracının olduğu, Türkiye'de bu yönde bir çalışmanın olmadığı dikkat çekmektedir. Araştırma, Türkiye'ye öğretmenlerin OSB öz yeterliğini ölçen bir değerlendirme aracı kazandırılması için bir öncü çalışma olması bakımından önem taşımaktadır. Araştırma bulguları ölçme aracının öğretmenlerin OSB öz yeterliğini ölçen geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Araştırma özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye yönelik öz yeterlikleri yaş, cinsiyet, mesleki çalışma süresi, görev yapılan sınıf düzeyi, OSB ile ilgili hizmet içi eğitim alma, eğitim düzeyi, lisans eğitiminde OSB tanısı almış çocuk ile karşılaşma

değişkenleri doğrultusunda bulgular içermektedir. Araştırma bulgularında özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye ilişkin genel öz yeterliklerinin ortalaması 4,28 ($\bar{x}=4,28$) olarak sonuçlanmıştır. OSB'ye yönelik genel öz yeterlikleri özel eğitim öğretmenlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada öğretmenlerin OSB öz yeterlikleri yaş ve cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında OSB öz yeterliği ile yaş, cinsiyet, mesleki çalışma süresi, görev yapılan sınıf düzeyi, OSB ile ilgili hizmet içi eğitim alma, eğitim düzeyi değişkenlerinin anlamlı bir ilişki yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda özel eğitim öğretmenlerinin OSB öz yeterliklerini etkileyen farklı değişkenlerin olabileceği sonucuna varılabilir. Katılımcıların ölçekten aldığı madde bazında puanlara bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin uzun ve kısa dönemli amaç yazma, ölçülebilir bir amaç yazma ve öğrenciye gün boyunca iletişim için fırsatlar oluşturma maddelerinde öz yeterliklerinin yüksek, oyun becerilerini öğretme, sosyal becerilerini geliştirmek üzere akran modelleri eğitme, ebeveyn kaygılarını tanımlama ve öğrenme için ebeveyn önceliklerini tanımlama maddelerin düşük puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın lisans eğitiminde OSB tanısı almış çocuk ile karşılaşma değişkeninde ,033 düzeyinde OSB öz yeterliği ile anlamlı ilişki yarattığı söylenebilir. Özel eğitim öğretmenliği programında OSB alanında uygulamalı derslerin ve OSB ile ilişkili derslerin nicelik ve niteliğinin artması ve öğretmen adayının lisans düzeyinde OSB tanımlı çocuk ile karşılaşmasının öğretmenin OSB öz yeterliğine etki ettiği sonucuna varılabilir.

5.3. ÖNERİLER

Bu bölümde uygulamaya ilişkin öneriler ile ileri araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya İlişkin Öneriler

Araştırmanın sonuçlarında elde edilen bulgulara dayanan ve uygulamaya dönük öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- a. Özel eğitim öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler uygulama ve danışmanlık unsurları içerek şekilde ve öğretmenlerin ihtiyacına dayalı hazırlanabilir.
- b. OSB'ye özgü lisansüstü eğitimler nitelik ve nicelik olarak geliştirilebilir.
- c. Hizmet öncesi eğitimlerde OSB'ye özgü uygulamalı derslerin nitelik ve niceliği gözden geçirilerek, gerekli revizyonlar yapılabilir.
- d. Öğretmenlere yönelik çeşitli materyaller (örneğin uygulamaya dönük pratik bilgilerin yer aldığı kitapçıklar, uygulama videoları) geliştirilebilir.

5.3.2. İleri Araştırmalara İlişkin Öneriler

Araştırmanın sonuçlarında elde edilen bulgulara dayanan ve uygulamaya dönük öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- a. Özel eğitim öğretmenlerine OSB'ye özgü uygulama unsurları içeren hizmet içi eğitimler sunularak bu eğitimlerin etkililiği araştırılabilir.
- b. OSB tanımlı öğrencisi olan veya olmayan farklı branş öğretmenleri ile çalışmalar yapılabilir.

- c. Öğretmenler için Otizm Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe formu kullanılarak OSB öz yeterliğinin farklı değişkenler (stres, tükenmişlik, motivasyon vb.) ile ilişkisi kıyaslanabilir.
- d. Öğretmenlerin öz yeterliklerini geliştirmeye yönelik öğretmenlerin ihtiyaçlarına dayalı eğitim programlarının hazırlanmasını ve uygulanmasını inceleyen nitel ve/veya karma desenle yürütülen araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- e. Özel eğitim öğretmenlerinin OSB bilgi düzeyleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ölçen farklı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- f. Özel eğitim öğretmenlerinin performansına dayalı bilgi ölçmeyi içeren nitel desende araştırmalar gerçekleştirilebilir.

BÖLÜM VI

KAYNAKÇA, EKLER ve ÖZGEÇMİŞ

KAYNAKÇA

- Abel, M.H. ve Sewell, J. (2010). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers, *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293, <https://doi.org/10.1080/00220679909597608>.
- Abrahams, B.S. ve Geschwind, D.H. (2008). Advances in Autism Genetics: On The Threshold of A New Neurobiology. *Nature Review Genetics*,9(5), 341-355. <https://doi.org/10.1038/nrg2346>.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2016). *Otizm Spektrum Bozukluğu*. <https://aile.gov.tr/uploads/eyhgm/uploads/pages/otizm-spektrum-bozuklugu/otizm-spektrum-bozuklugu-alanyazin-kitabi.pdf>.
- Alaçayır, S. (2011). *Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi].
- Allinder, R. (1994). The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>.
- Al-Shammari,Z. (2006). Special Education Teachers' Attitudes Toward Autistic Students in The State of Kuwait: A Case Study. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 170-178.
- Alshehri, A. M. (2022). General and Special Education Teachers' Knowledge and Self-Efficacy Regarding Autism. *Journal of Research in Curriculum*, 8(1), 35-69. <http://dx.doi.org/10.21608/jrciet.2022.213129>.

- Akmanoğlu, N. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Uygun ve Yeni Davranışların Kazandırılması ve Arttırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (s.119-179). Vize Yayıncılık.
- Aksoy,V. ve Diken,İ. H. (2009). Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 29-42. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000131.
- Aksoy, V. ve Şafak, P. (2020). 537 Sayılı KHK'dan Günümüze Özel Eğitimse Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme: Neredeyiz, Nereye Gitmeliyiz?. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 47-67. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0108>.
- Aksu, A. (2022). *Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Alanında Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması (Ankara Örnekleme)* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Al-Hiary, G. M. ve Migdady, Y. M. (2019). Pre-Service Special Education Teachers' Knowledge about Autism. *The New Educational Review*, 55(1), 277-289. <http://dx.doi.org/10.15804/tner.2019.55.1.23>.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Antoniou, A., Geralexis, I. ve Charitaki, G. (2017). Special Educators' Teaching Self-Efficacy Determination: A Quantitative Approach. *Psychology*, 8, 1642-1656. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811108>.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32. <https://doi.org/10.1177/002248718403500507>.

- Aslan, Ş. (2021). Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Benlik Saygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* ,23(3).
- Avcu, A. (2021). *Test Geliştirmede Modern Yaklaşımlar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. Morristown, NJ: General Learning Press, 1-46.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1978). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4).
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.37.2.122>.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy In Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist* , 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behaviour* içinde (s.71-81) New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. *Self-efficacy in Changing Societies*, 15, 334.
- Bandura, A. ve Adams, N. E. (1977). Analysis of Self-efficacy Theory of Behavioural Change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-31.
- Bandura , A. (2004). Swimming Against the Mainstream: The Early Years From Chilly Tributary to Transformative Mainstream . *Behavioral Research and Therapy* , 42 , 613 – 630.

Bandura,A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares ve T. Urdan (Ed). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 307-337.

Barbaro, J. ve Dissanayake, C. (2009). Autism Spectrum Disorders in Infancy and Toodlerhood: A Review of The Evidence on Early Signs, Early Identification Tools and Early Diagnosis. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30, 447-459.
<https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181ba0f9f>.

Barbaro, J. ve Dissanayake, C. (2012). Developmental Profiles of Infants and Toddlers with Autism Spectrum Disorders Identified Prospectively in A Community-Based Setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(9), 1939–1948. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1441-z>.

Barnhill, G. P., Polloway,E. A. ve Sumutka, B. M. (2011). A Survey of Personnel Preparation Practices in Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders*, 26(2), 75-86.
<https://doi.org/10.1177/1088357610378292>.

Barfield, V. ve Burlingame, M. (1974). The Pupil Control Ideology of Teachers in Selected Schools. *The Journal of Experimental Education*, 42(4), 6-11.
<http://dx.doi.org/10.1080/00220973.1974.11011486>.

Bayrakdar, U., Batık, M. ve Barut, Y. (2016). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* ,17(2), 133-149.

Beck, C. L. ve Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in Teachers of Retarded and Nonretarded Children. *The Journal of Educational Research*, 3, 169-173.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885444>.

- Billingsley, B., Israel, M. ve Smith, S. (2011). Supporting New Special Education Teachers: How Online Resources and Web 2.0 Technologies Can Help. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 20-29. <https://doi.org/10.1177/004005991104300502>.
- Bleger, J. (1974). Schizophrenia, Autism and Symbiosis. *Contemporary Psychoanalysis*, 10(1), 19-26. <https://doi.org/10.1080/00107530.1974.10745308>.
- Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E., Dean, A. ve Cappe, E. (2017). Self-Efficacy and Burnout in Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 36(2017), 8-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002>.
- Bozarslan, B. ve Batu, E.S. (2014). Özel Anaokullarında Çalışan Eğiticilerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma İle İlgili Görüş ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Boyer, L. ve Lee, C. (2001). Converting Challenge to Success: Supporting a New Teacher of Students with Autism. *The Journal of Special Education*, 35(2), 75-83. <https://doi.org/10.1177/002246690103500202>.
- Brownell, M.T., Hirsch, E. & Seo, S. (2004). Meeting The Demand for Highly Qualified Special Education Teachers During Severe Shortages: What Should Policymakers Consider?. *The Journal of Special Education*, 38(1), 56-61.
- Bryson, S. E., Rogers, S. J. ve Fombonne, E. (2003). Autism Spectrum Disorders: Early Detection, Intervention, Education and Psychooarmacological Management. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(8), 506-516. <https://doi.org/10.1177/070674370304800802>.
- Büyükalın Filiz, S., Çelik Şahin, A., Tufan, S. ve Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programlarının Birleştirilmesine İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 763-775.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2021). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (30.Baskı). Pegem Akademi.
- Canabarro, R. C. C., Teixeira, M. C. T. V. ve Schmidt, C. (2018). Translation and Transcultural Adaptation of The Self-Efficacy Scale for Teachers of Students with Autism: Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 221-240. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200006>.
- Carlson, E., Lee, H. ve Schroll, K. (2004). Identifying Attributes of High Quality Special Education Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 350-359. <https://doi.org/10.1177/088840640402700403>.
- Centers for Disease Control Prevention (2023). *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 years- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020* (2023, Mart 24). <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/pdfs/ss7011a1-H.pdf>
- Cerit, Y. (2010). Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik İnançları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (1), 68-85.
- Cook, B. G. ve Schirmer, B. R. (2003). What Is Special About Special Education? Overview and Analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200-205. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/00224669030370031001>.
- Coladarci, T. ve Breton, W. A. (1997). Teacher Efficacy, Supervision and the Special Education Resource-Room Teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544577>.
- Comrey, A. L., ve Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. Lawrence Erlbaum.

- Cone, N. (2009). Preservice Elementary Teachers' Self-Efficacy Beliefs About Equitable Science Teaching: Does Service Learning Make a Difference?. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 25-34. <https://doi.org/10.1007/BF03173682>
- Corona, L. L., Christodulu, K. V. ve Rinaldi, M. L. (2017). Investigation of School Professionals' Self-Efficacy for Working with Students with ASD: Impact of Prior Experience, Knowledge and Training. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 19(2), 90-101. <https://doi.org/10.1177/1098300716667604>.
- Corsello, C. M. (2005). Early Intervention in Autism. *Infants & Young Children*, 18 (2), 7485.
- Cunnigham, A. B. & Schreibman, L. (2008). Stereotypy in Autism: The Importance of Function. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(3), 469-479. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.09.006>.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Çıkılı, Y., Gönen, A., Aslan Bağcı, Ö. ve Kaynar, H. (2020). Özel Eğitim Alanında Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama Konusunda Yaşadıkları Güçlükler, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(10), 5123-5148. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.659506>.
- Çiftçi Dere, H. (2015). Özel Eğitim Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 221-241. <https://doi.org/10.13114.MJH.2015111378>.

- Çitil, M. (2017). *Türkiye’de Özel Eğitim Tarihsel,Politik ve Yasal Gelişmeler* (1.Baskı). Vize Yayıncılık.
- Çolak, İ., Yorulmaz,Y. İ. ve Altinkurt,Y. (2017). Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi* ,4(1), 20. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>.
- Canabarro, R. C. C., Teixeira, M. C. T. V. ve Schmidt, C. (2018). Translation and Transcultural Adaptation of The Self-Efficacy Scale for Teachers of Students with Autism: Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 221-240. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200006>.
- Carlson, E., Lee, H. ve Schroll, K. (2004). Identifying Attributes of High Quality Special Education Teachers. *Teacher Education and Special Eduaction*, 27(4), 350-359. <https://doi.org/10.1177/088840640402700403>.
- Centers for Disease Control Prevention (2023). *Prevelance and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 years- Autism and Developmental Disabilities Moniltoring Network,11 Sites, United States, 2020* (2023, Mart 24). <https://www..gov/mmwr/volumes/70/ss/pdfs/ss7011a1-H.pdf>
- Cerit, Y. (2010). Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik İnançları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6 (1),68-85.
- Cook, B. G. ve Schirmer, B. R. (2003). What Is Special About Special Education? Overview and Analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200-205. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/00224669030370031001>.
- Coladarci, T. ve Breton, W. A. (1997).Teacher Efficacy, Supervision and the Special Education Resource-Room Teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544577>.

- Comrey, A. L., ve Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* . Lawrence Erlbaum.
- Cone, N. (2009). Preservice Elementary Teachers' Self-Efficacy Beliefs About Equitable Science Teaching: Does Service Learning Make a Difference?. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 25-34. <https://doi.org/10.1007/BF03173682>
- Corona, L. L., Christodulu, K. V. ve Rinaldi, M. L. (2017). Investigation of School Professionals' Self-Efficacy for Working with Students with ASD: Impact of Prior Experience, Knowledge and Training. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 19(2), 90-101. <https://doi.org/10.1177/1098300716667604>.
- Corsello, C. M. (2005). Early Intervention in Autism. *Infants & Young Children*, 18 (2), 7485.
- Cunnigham, A. B. & Schreibman, L. (2008). Stereotypy in Autism: The Importance of Function. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(3), 469-479. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.09.006>.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Çıkılı, Y., Gönen, A., Aslan Bağcı, Ö. ve Kaynar, H. (2020). Özel Eğitim Alanında Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama Konusunda Yaşadıkları Güçlükler, 15 (10), 5123-5148. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.659506>.
- Çiftçi Dere, H. (2015). Özel Eğitim Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 221-241. <https://doi.org/10.13114.MJH.2015111378>.

- Çitil, M. (2017). *Türkiye’de Özel Eğitim Tarihsel,Politik ve Yasal Gelişmeler* (1.Baskı). Vize Yayıncılık.
- Çolak, İ., Yorulmaz,Y. İ. ve Altinkurt,Y. (2017). Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi* ,4(1), 20. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>.
- Daharlı, E.,Yılmaz, S. ve Koşan, Z. (2022). Autism and Environmental Relations: Review. *Journal of Environmental and Natural Studies*, 4(1), 73-80. <https://doi.org/10.53472/jenas.1056639>.
- Dawson, G. (2008). Early Behavioral Intervention, Brain Plasticity and The Prevention of Autism Spectrum Disorder. *Development and Psychopathology*, 20(2008), 775-803. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000370>.
- Dembo, M. H. ve Gibson, S. (1985). Teachers’ Sense of Efficacy: An Important Factor In School Improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Demir, İ. (2020). *SPSS ile İstatistik Rehberi*. Efe Akademi.
- Dere Çiftçi, H. (2015). Özel Eğitim Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 221-241. <https://doi.org/10.1013114/MJH.2015111378>.
- Devi, A. ve Ganguly, R. (2022). Pre-service Teachers’ and Recent Teacher Graduates’ Perceptions of Self-Efficacy in Teaching Students with Autism Spectrum Disorder- an Exploratory Case Study. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2088869>.
- DiGennaro Reed, F. D., Hirst, J. M. ve Hyman, S. R. (2012). Assesment and Treatment of Stereotypic Behaviour in Children with Autism and Other

Developmental Disabilities: A Thirty Year Review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 422-430.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2011.07.003>.

Diken, İ. H. (2004). Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 102-112.

Dimitrios, S., Foteini, C., Harilaos, Z., Victoria, Z., ve Panagoula, P. (2020). Self-Efficacy of Special Education Teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*, 7(4), 150-160.
<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3809401>.

Dimopoulou, E. (2014). Self Efficacy and Collective Efficacy Beliefs in Relation to Position, Quality of Teaching and Years of Experience. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 5(1), 1467-1475.

Eikeseth, S., Klintwall, L., Jahr, E. ve Karlsson, P. (2012). Outcome of Children with Autism Receiving Early and Intensive Behavioral Intervention in Mainstream Preschool and Kindergarten Settings. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2012), 829-835.

Eldeniz Çetin, M. ve Geçal, İ. (2017). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri ve Önerilerinin Belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(52), 624-635.

Emmer, E. ve Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755.
<https://doi.org/10.1177/0013164491513027>.

Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.

- Ergün Elverici, S. (2021). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizmlı Çocukların Eğitiminde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Turkish Studies-Education*, 16(2), 809-822. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49009>.
- Ersel Kaymakamoğlu, S. (2017). Self-Efficacy Beliefs of Special Education Student Teachers: Implications for Teacher Training Programmes. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 209-221.
- Erten Akdoğan, F. (2009). *Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- European Education and Culture Executive Agency. (2023). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2023*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/5_Teachers.pdf.
- Flannery, K. A. ve Wisner-Carlson, R. (2020). Autism and Education. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics* 29(2), 319-343. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2019.12.005>.
- Folstein, S. ve Rutter, M. (1977). Infantile Autism: A Genetic Study of 21 Twin Pairs. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18, 297-321.
- Fombonne, E. (2005). Epidemiology of Autistic Disorder and Other Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(4), 281-294. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2005.00266.x>

Gabbay-Dizdar, N., Ilan, M., Meiri, G., Faroy, M., Michaelovski, A., Flusser, H., Menashe, I., Koller, J., Zachor, D. A. ve Dinstein, I. (2022). Early Diagnosis of Autism in The Community is Associated with Marked Improvement in Social Symptoms within 1-2 Years. *Autism*, 26(6), 1353-1363. <https://doi.org/10.1177/13623613211049011>.

Gaffney Catalano, C. (2018). *Developing and Validating The Teacher Self-Efficacy for Teaching Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Classrooms (TSE-ASDI) Scale* [Doktora Tezi, Montclair State University]. <https://digitalcommons.montclair.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1199&context=etd>.

Gerez Cantimer, G. (2015). *Özel Eğitim Gereksinimli Çocukların Öğretmenlerinin Mesleki ve Matematik Öğretim Özyeterlilik Algılarının Belirlenmesi* [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. <file:///C:/Users/90542/Downloads/381753.pdf>.

Gerez Cantimer, G., Şengül, S. ve Akçin, N. (2017). Özel Eğitim Gereksinimli Çocukların Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 694-716. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.3995>.

Gernsbacher, M. A., Stevenson, J. L., Khandakar, S. ve Goldsmith, H. H. (2008). Why Does Joint Attention Look Atypical in Autism?. *Child Developmental Perspectives*, 2(1), 38-45. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00039.x>.

Gersten, R., Fuchs, L.S., Compton, D., Coyne, M. , Greenwood, C. ve Innocenti, M. S. (2005). Quality Indicators for Group Experimental and Ouasi-Experimental Research in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), 149-164.

Gibson, S. Ve Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.

- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1985). Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor In School Improvement. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 173-184.
- Gliem, J. A. ve Gliem, R. R. (2003). *Calculating, Interpreting and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales* [Bildiri Sunumu] . In 2003 Midwest Research to Practice Conference.
- Goldstein, S ve Ozonoff, S. (2009). Historical Perspective and Overview. S.Goldstein, J. Naglieri ve S. Ozonoff (Ed), *Assesment of Autism Spectrum Disorders* (s.1-17) içinde. The Guilford Press.
- Gönüldaş, H. ve Gümüşkaya, Ö. (2022). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ile Kaygı ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 19-43. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-780851>.
- Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y. ve Justice, L. M. (2014). Self-Efficacy of Early Childhood Special Education Teachers: Links to Classroom Quality and Children's Learning for Children with Language Impairment. *Teaching and Tacher Education*, 39(2014), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.002>.
- Guskey, T. (2021). The Past and Future of Teacher Efficacy. *Educational Leadership*, 79(3), 20-25.
- Guskey, T. R., ve Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Güleç Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C. Ve Cihan, H. (2013). Vaka Araştırması: Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Sorunları ve İhtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 639-654.

- Güleç Aslan, Y. (2014). Zihin Engelliler Öğretmenliği Programındaki Öğretmen Adaylarının Otizm Spektrum Bozukluğuna İlişkin Deneyim ve Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 869-896.
- Güleç Aslan, Y. ve Sola Özgüç, C. (2017). Mesleklerinin İlk Yılında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler ile Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerine Yönelik Bir Mentorluk Programı. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 528-559. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4323>.
- Güleç Aslan, Y. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu. A. Cavkaytar (Ed.). *Özel Eğitim* içinde (ss. 149-165). Ankara: Vize Yayınevi.
- Hendricks, D. (2011). Special Education Teachers Serving Students with Autism: A Descriptive Study of The Characteristics and Self-Reported Knowledge and Practices Employed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(2011), 37-50. <https://doi.org/10.3233/JVR-2011-0552>.
- Hess, K. L, Morrier, M. J., Heflin, L. J. ve Ivey, M. L. (2008). Autism Treatment Survey: Services Received by Children with Autism Spectrum Disorders in Public School Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 961-971. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0470-5>.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S.L. ve Wolery, M. (2005). The Use of Single-Subject Research to Identify Evidence-Based Practice in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179.
- Iovanne, R., Dunlap, G., Huber, H. ve Kincaid, D. (2003). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150-165. <https://doi.org/10.1177/10883576030180030301>.
- Jennett, H. K., Harris, S. L. ve Mesibov, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy and Burnout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593.

Johnson, B.W. (2010). *Job Satisfaction, Self-Efficacy, Burnout and Path of Teacher Certification: Predictors of Attrition in Special Education Teachers* [Doktora Tezi, Capella University].

Jung, S. ve Sainato, D. M. (2013). Teaching Play Skills to Young Children with Autism. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 74-90. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.732220>.

Kaba, D. ve Soykan Aysev, A. (2019). DSM-5 Tanı Ölçütlerine Göre Erken Çocukluk Döneminde Otizm Spektrum Bozukluğunun Değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 10(10). <https://doi.org/10.5080/u23735>.

Kadak, M. T. ve Meral, Y. (2019). Otizm Spektrum Bozuklukları- Güncel Bilgilerimiz Neler?. *İstanbul Kanuni Sultan Süleyman Tıp Dergisi*, 11 (ek sayı),5-15. <https://doi.org/10.5222/iksstd.2019.16023>.

Kalıncı Dünya, A. (2022). *Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlıkları ve Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi].

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.

Karabulut, A., Yandı, A. Ve Kaya, A. (2019). Özel Eğitim Bölümünde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 555-574.

Karahan, Ş. Ve Balat, G. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 1-14.

Karakoç Demirkaya, S. (2019). Otizm Neden Artışta?. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 123-124.

- Karasu, N., Aykut, Ç. ve Yılmaz, B. (2014). Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 41-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000191.
- Keskin, İ., Korkut, A. ve Can, S. (2016). Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-155. <https://10.17539/aej.43261>.
- Kılıç, M. H. (2020). *Özel Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar (Merkezefendi ve Pamukkale İlçe Örneği)*[Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi].
- Kırcaali İftar, G. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğuna Genel Bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (s.17-43). Vize Yayıncılık.
- Klassen, R. M. ve Chiu, M. M. (2011). The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Pre-Service Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress and Teaching Context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114-129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>.
- Koçak, V. (2018). *Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (Okulu) Kademe III'de Görev Yapan Özel Eğitim ve Alan Dışı Mezunu Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Y9o6F4gTNbt9qnbiYI7MwA&no=UVjLnuF27f2Y0pqGAs0pTQ>.
- Kurt, O. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu ve Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (s.81-116). Vize Yayıncılık.

- LaSalle, J. M. (2013). Epigenomic Strategies At The Interface of Genetic and Environmental Risk Factors for Autism. *Journal of Human Genetics*, 58, 396-401.
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lifter, K., Mason, E. J. ve Barton, E. E. (2011). Children's Play: Where We Have Been and Where We Could Go. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 281-297. <https://doi.org/10.1177/1053815111429465>.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H. ve Thomson, N. (2014). Exploring Teacher's Strategies for Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2),101-122. [http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012,758320](http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.758320).
- Lovaas, O.I. (2003). *Teaching Individuals with Developmental Delays*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Love, A., Toland, M. D., Usher, E. L., Campbell, J. M. ve Spriggs, A. (2019). Can I Teach Students with Autism Spectrum Disorder?: Investigating Teacher Self-Efficacy with An Emerging Population of Students. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.02.005>.
- Lyall, K., Schmidt, R. J. & Hertz-Picciotto, I. (2014). Maternal Lifestyle and Environmental Risk Factors for Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Epidemiology*, 43(2),443-464. <https://doi.org/10.1093/ije/dyt282>.
- Marchi, A. R. (2015). The Importance of Early Intensive Behavioural Intervention in Autism Spectrum Disorder. *Journal of Psychiatry*, 18 (5), 1-3. <https://doi.org/10.4172/2378-5756.1000317>.

- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, E. T. (2004). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- McConnell, S. (2002). Interventions to Facilitate Social Interaction for Young Children with Autism: Review of Available Research and Recommendations for Educational Intervention and Future Research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32 (5), 351-372.
- McDaniel, E. A., ve DiBella-McCarthy, H. (1989). Enhancing Teacher Efficacy in Special Education. *TEACHING Exceptional Children*, 21(4), 34-38. <https://doi.org/10.1177/004005998902100409>
- Meanner, M. J., Warren, Z., Williams, A. S. vd. (2023). *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020*. MMWR Surveill Summaries, 72, 1-14. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>.
- Miller, R. ve McDaniel, E. A. (1989). Enhancing Teacher Efficacy in Special Education Through The Assessment of Student Performance. *Intervention in School and Clinic*, 25(2), 171-181. <https://doi.org/10.1177/105345128902500205>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. ve Griffin, S. M. (1996). Teachers' Experiences with Inclusive Classrooms: Implications for Special Education Reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186. <https://doi.org/10.1177/002246699603000203>.
- Morrier, M.J., Hess, K.L ve Heflin, J. (2011). Teacher Training for Implementation of Teaching Strategies for Students with Autism Spectrum Disorders. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 119-132. <https://doi.org/10.1177/0888406410376660>.

- Motavalli Mukaddes, N. (2014). *Otizm Spektrum Bozuklukları Tanı ve Takip* (1.baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Mukharjee, S. B. (2017). Autism Spectrum Disorders-Diagnosis and Management. *Indian Journal Pediatr*, 84(4), 307-314. <https://doi.org/10.1007/s12098-016-2272-2>.
- Myers, S. ve Johnson, C. P. (2007). Management of Children with Autism Spectrum Disorders. *American Academy of Pediatrics Council on Children with Disabilities*, 120(5), 1162-1182. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-2362>.
- National Autism Center (NAC). (2019). *National Standards Report*.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders. (2014). *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Apectrum Disorder*. <http://autismpdc.fpg.unc.edu>.
- National Research Council. (2001). *Educating Children with Autism*. National Academy Press.
- Nazari, N. (2020). Developing and Validating the Teacher Self-Efficacy for Teaching Students with Autism Spectrum Disorder (TSE-ASD) Scale. *Journal of Intellectual Disability*, 8(3), 673-678. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.04.10>.
- Nougaret, A., Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (2005). Does Teacher Education Produce Better Special Education Teachers?, 71(3), 217-229. <https://doi.org/10.1177/001440290507100301>.
- Nuri, C., Sakallı Demirok, M. ve Direktör, C. (2017). Determination of Self-Efficacy and Burnout State of Teachers Working in the Special Education Field in Terms of Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(3), 160-166.

- Ocak, G., Adaloğlu, C. ve Yurtseven, R. (2023). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 39-70.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. ve Hatton, D. D. (2010). Evidence-Based Practices in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275-282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>.
- Omak, S., Alpdoğan, Y. ve Sazak, E. (2022). Sınıfında OSB’li Öğrenci Bulunan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 152-171. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1030716>.
- Ozonoff, S., Iosif, A. M., Baguoi, F., Cook, I. C., Moore Hill, M., Hutman, T., Rogers, S. J., Rozga, A., Sangha, S., Sigman, M., Steinfeld, M. B. ve Young, G. S. (2010). A Prospective Study of The Emergence of Early Behavioral Signs of Autism. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(3), 256-266.
- Ozonoff, S., Goodlin-Jones, B. ve Solomon, M. (2005). Evidence-Based Assesment of Autism Spectrum Disorders in Children and Adolescent. *Journal of Clinical Child and Adolescent Pyschology*, 34(3). 523-540. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3403_8.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf.
- Öksüz, Y. ve Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik Uygulaması I-II Derslerinin Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılamaları Üzerindeki Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 131-155.

- Özbaran, B. (2014). Otizm Spektrum Bozukluklarında Çevresel Faktörler Etkili Midir?. *The Journal of Pediatric Research*, 1(4), 170-173. <https://doi.org/10.4274/jpr.44153>.
- Özkaya Tortamış, B. (2013). Yaygın Gelişimsel Bozukluklardan Otizm Spektrum Bozukluğuna Geçiş: DSM-5'te Karşımıza Çıkacak Değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 127-139. <https://doi.org/10.5455/cap.20130509>.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Özyürek, M. (2014). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri*. Kök Yayıncılık.
- Perkins-Brown, B.E. (2009). *Alabama High School Special Education Teachers' Efficacy Beliefs in Student Engagement, Instructional Practices and Classroom Management* [Doktora Tezi, Alabama State University].
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2017). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.274303>.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2019). Investigation of Difficulties Faced by Special Education Teachers and Their Self-Efficacy Beliefs. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 57-69. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0103>.
- Rakap, S. (2015). Quality of Individualised Education Programme Goals and Objectives for Preschool Children with Disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186.

- Rakap, S., Balıkçı, Ş., Parlak-Rakap, A. ve Kalkan, S. (2016). An Analysis of Turkish Pre-Service Teachers' Knowledge of Autism Spectrum Disorder: Implications for Teacher Preparation Programs. *SAGE Open*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244016668853>.
- Rendle-Short, J. (1969). Infantile Autism In Australia. *The Medical Journal of Australia*, 2, 245-249.
- Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 11(10), 1-13. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10>.
- Ruble, L., McGrew, J., Dalrymple, N. ve Jung, L. A. (2010). Examining the Quality of IEPs for Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1459-1470. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1003-1>.
- Ruble, L., Usher, E. L. ve McGrew, J. H. (2011). Preliminary Investigation of The Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74. <https://doi.org/10.1177/1088357610397345>.
- Ruble, L., Toland, M. D., Birdwhistell, J.L., McGrew, J. H. ve Usher, E. L. (2013). Preliminary Study of Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(2013), 1151-1159. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2013.06.006>.
- Rutter, M. (1968). Concepts of Autism: A Review of Research. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 9, 1-25. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1968.tb02204.x>
- Ryan, A. ve Mathews, E.S. (2022). Examining The Highs and Lows of Teacher Self-Efficacy for Special Class Teachers Working with Learners with

Autism/Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 94, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.101952>.

Sandin, S., Hultman, C. M., Klevzon, A., Gross, R., MacCabe, J. H. ve Reichenberg, A. (2012). *Journal of The American Academy of Child&Adolescent Psychiatry*, 51(5), 477-486. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.02.018>.

Sarıçam, H. ve Sakız, H. (2014). Burnout and Teacher Self-Efficacy Among Teachers Working in Special Education Institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.930340>.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinde Yeni Yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 83-95.

Scheuermann, B., Webber, J., Boutot, E. A. ve Goodwin, M. (2003). Problems with Personnel Preparation in Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 197-206. <https://doi.org/10.1177/10883576030180030801>.

Schunk, D. H. (1989). Self-Efficacy and Achievement Behaviours. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.

Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory in Education. K.R. Wentzel ve D.B. Miele (Ed.), *Handbook of Motivation at School* içinde (s.20). Routledge.

Schunk, D. H. ve DiBenedetto, M. K. (2016). Self-Efficacy Theory in Education. K.R. Wentzel ve D.B. Miele (Ed.), *Handbook of Motivation at School* içinde (s.34-54).Routledge.

Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. John Wiley & Sons Inc.

- Shelton, J. F., Tancredi, D. J. ve Hertz-Picciotto, I. (2010). Independent and Dependent Contributions of Advanced Maternal and Paternal Ages to Autism Risk. *Autism Research*, 3, 30-39. <https://doi.org/10.1002/aur.116>.
- Simpson, R. (2004). Finding Effective Intervention and Personnel Preparation Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Exceptional Children*, 70(2), 135-144.
- Simpson, R. L. (2005). Evidence-Based Practices and Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Developmental Disabilities*, 20(3), 140-149. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/10883576050200030201>.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>.
- Simpson, R. L. (2004). Finding Effective Intervention and Personnel Preparation Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Exceptional Children*, 70(2), 135-144.
- Simpson, R. L., Mundschenk, N. A. ve Heflin, L. J. (2011). Issues, Policies and Recommendations for Improving the Education of Learners with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Disability Policy Studies*, 22(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1044207310394850>.
- Sivrikaya, T. ve Yıkmaş, A. (2016). Özel Eğitim Sınıflarında Görev Yapan Özel Eğitim Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Öğretim Süreciyle İlgili Gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1984-2001.
- Soodak, L.C. ve Podell, D.M. (1993). Teacher Efficacy and Student Problem As Factors in Special Education Referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81. <https://doi.org/10.1177/002246699302700105>.

Stoner, J. B., Bock, S. J., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B. S. ve Crowley, E. P. (2005). Welcome to Our World: Parent Perceptions of Interactions Between Parents of Young Children with ASD and Education Professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 39-51. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/10883576050200010401>.

Spann, S. J., Kohler, F. W. & Soenksen, D. (2003). Examining Parents' Involvement in and Perceptions of Special Education Services: An Interview with Families in a Parent Support Group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), <https://doi.org/10.1177/10883576030180040401>.

Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. ve Polychronopoulou, S. A. (2011). Teachers' Perceptions Regarding The Management of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 755-768. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1309-7>.

Şahin, N., Balkan, D. ve Kırılı, U. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Olgularda Anne Sütü Alım Süreleri ve Otizm Şiddetiyle İlişkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Dergisi*, 6(1), 5-9.

Tekin-İftar, E. ve Kutlu, M. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Aileleri: Aileleri Anlama ve İşbirliği Kurma. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (s. 523-554). Vize Yayıncılık.

Thiemann-Bourque, K., Johnson, L.K. ve Brady, N. C. (2019). Similarities in Functional Play Differences in Symbolic Play of Children with Autism Spectrum Disorder. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 124(1), 77-91. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.1.77>.

Thornton, B., Peltier, G. ve Medina, R. (2007). Reducing the Special Education Teacher Shortage, The Clearing House. *A Journal of Educational*

Strategies, Issues and Ideas, 80(5), 233-238.
<https://doi.org/10.3200/TCHS.80.5.233-238>.

Tohum Otizm Vakfı. (2017). *Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim*. <https://tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/10/tosboe2017.pdf>.

Tohum Otizm Vakfı. (2019). *Ulusal Otizm Merkezi Ulusal Standartlar Projesi: Bulgular ve Sonuçlar Özet Raporu 2019*. https://tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2019/10/Nac_Raporu_2019.pdf.

Toran, H., Westover, J. M., Sazlina, K., Suziyani, M. ve Hanafi, M. (2016). The Preparation, Knowledge and Self Reported Competency of Special Education Teachers Regarding Students with Autism. *Social Sciences and Humanities*, 24(1), 185-196.

Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2020). *Down Sendromu, Otizm ve Diğer Gelişim Bozukluklarının Yaygınlığının Tespiti ile İlgili Bireylerin ve Ailelerinin Sorunlarının Çözümü için Alınması Gereken Tedbirlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu*. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/server/api/core/bitstreams/8a2b4c48-7d66-4d80-b7cc-c7746baac63a/content>.

Ulay, G. (2018). *Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programının Zihin Engelliler Öğretmenliği Yeterlikleri Açısından İncelenmesi (Sakarya İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi].

Ünal, Ö. (2022). *Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri, Sınıf Yönetim Becerileri ve Program Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].

- Wetherby, A., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H. ve Lord, C. (2004). Early Indicators of Autism Spectrum Disorders in The Second Year of Life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 473-492. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-2544-y>.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A.V., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B. , Fleury, V. P. ve Schultz, T.R. (2015). Evidence-Based Practices for Children, Youth and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivet, K. ve Benson, G. (2010). Efficacy Beliefs of Special Educators: The Relationships Among Collective Efficacy, Teacher Self-Efficacy and Job Satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 20(10), 1-9. <https://doi.org/10.1177/0888406409360129>.
- Yaşar, P. ve Cronin, K. A. (2014). Perspectives of College of Education Students in Turkey on Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Special Education*, 29 (1), 61-75.
- Yavuz, M. (2020). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 01-25. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.546612>.
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S. ve Güzeller, C.O. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik, Mesleki Sosyal Destek ve Tükenmişlik İlişkisinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 1-25.

Yıldırım, N. (2021). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Oyunla Öğretim Süreci Öz Yeterlikleri* [Yüksek Lisan Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
file:///C:/Users/90542/Downloads/716695%20(1).pdf.

Yosunkaya, E. (2013). Otizm Etiyolojisinde Genetik ve Güncel Perspektif. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 76(4), 84-88.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and Educational Development. *Self-efficacy in Changing Societies*, 1(1), 202-231.

Zimmerman, B. J. ve Cleary, T. J. (2006). Teachers' Perceived Usefulness of Strategy Microanalytic Assessment Information. *Psychology in The Schools*, 43(2), 149-155. <https://doi.org/10.1002/pits.20141>.

EKLER

Ek 1. Araştırma İzinleri

Ek 1.1. Orijinal Yazar Ölçek Uyarlama İzni

Ek 1.2. Orijinal Yazar Ölçek Maddeleri Kullanım İzni

R

Redacted text

19 Oca 2023 Per 20:43

☆ 😊 ↩ ⋮

Hello Elif,
Good to hear from you.

For the item "Describe the implications for intervention based on this student's characteristics of autism," I am getting at teachers' understanding of how people with autism tend to learn and how this might impact how we teach. So for example, children with autism may require more time to process information, especially if it is provided auditorily only. So they would benefit from instructions given one at a time, or with a visual model of some sort. They might not be motivated by praise only and may need other types of reinforcement based on their preferences. They may focus on a single aspect of an assignment and miss the big picture, so assignments might need to highlight the important information that they should attend to. They might not understand the social concept of sharing or turn taking, so it would need to be taught.

So other ways I might phrase this item is:

Describe how interventions might need to be adapted based on the student's characteristics of autism.

Describe how the characteristics of autism impact interventions.

Describe how the diagnosis of autism affects how interventions are provided.

Let me know if this helps.

Ek 1.3. Valilik İzin Dilekçesi

Ek 1.4. Valilik İzin Dilekçesi

Ek 1.5. Valilik İzin Dilekçesi

Ek 2. Araştırmada Kullanılan Form ve Ölçekler

Ek 2.1. Orijinal Ölçek Formu

Appendix A. Autism Self-Efficacy Scale for Teachers

ASSET

Name: _____ Date: _____

This questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of things that create difficulties for teachers of students with autism. Please rate how certain you are that you can do the things discussed with regard to **the student with autism**. Write the appropriate number in the space provided.

Rate your degree of confidence by recording a number from 0 to 100 using the scale given below:

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Cannot do at all					Moderately can do					Highly certain can do

Remember to respond with your student in mind.

Confidence (0–100)

1. Conduct an assessment of this student's developmental skills/learning skills
2. Describe this student's characteristics that relate to autism
3. Describe the implications for intervention based on this student's characteristics of autism
4. Translate assessment information into teaching goals and objectives for this student
5. Write a measurable objective for this student
6. Write a teaching plan for this student based on goals and objectives
7. Generate teaching activities for this student
8. Organize the classroom to increase opportunities for learning for this student
9. Use visual structure to increase this student's independence
10. Help this student understand others
11. Help this student be understood by others
12. Provide opportunities for communication in the classroom throughout the day for this student
13. Assess the causes of problematic behaviors of this student
14. Design positive behavioral supports for this student
15. Implement positive behavioral supports for this student
16. Collect data to monitor this student's progress toward objectives
17. Make use of data to re-evaluate this student's goals or objectives
18. Assess this student's social interaction skills
19. Assess this student's play skills
20. Teach this student social interaction
21. Teach this student play skills
22. Train peer models to improve the social skills of this student
23. Describe parental concerns regarding this student
24. Communicate and work effectively with this student's parent(s) or caregiver
25. Describe parental priorities for learning with regard to this student
26. Help this student remain engaged
27. Sustain this student's attention
28. Motivate this student
29. Help this student feel successful
30. Teach this student academic skills

Ek 2.2. Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (Örnek Maddeler)

MADDELER	Kesinlikle Yapabilirim	Yapabilirim	Orta Düzeyde Yapabiliirim	Biraz Yapabilirim	Yapamam	Kesinlikle Yapamam
1. Öğrencinin gelişimsel/öğrenme becerilerine ilişkin değerlendirme yapma	5	4	3	2	1	0
4. Değerlendirme sonucunda elde edilen bilgileri öğrenci için uzun dönemli ve kısa dönemli amaçlara dönüştürme	5	4	3	2	1	0
9. Öğrencinin bağımsızlığını artırmak için görsel destekleri kullanma	5	4	3	2	1	0
10. Diğer kişileri anlaması için öğrenciye yardımcı olma	5	4	3	2	1	0
11. Başkaları tarafından anlaşılması için öğrenciye yardımcı olma	5	4	3	2	1	0
12. Sınıf içinde gün boyunca iletişim kurması için öğrenciye fırsatlar sağlama	5	4	3	2	1	0
MADDELER	Kesinlikle Yapabilirim	Yapabilirim	Orta Düzeyde Yapabiliirim	Biraz Yapabilirim	Yapamam	Kesinlikle Yapamam
13. Öğrencinin davranış problemlerinin nedenlerini değerlendirmeye	5	4	3	2	1	0

14. Öğrenci için olumlu davranışsal destekleri tasarlama	5	4	3	2	1	0
17. Öğrencinin kısa ve uzun dönemli amaçlarını yeniden değerlendirmek üzere verilerden faydalanma	5	4	3	2	1	0
21. Öğrenciye oyun becerilerini öğretme	5	4	3	2	1	0
22. Öğrencinin sosyal becerilerini geliştirmek üzere akran modelleri eğitme	5	4	3	2	1	0
23. Öğrenciye ilişkin ebeveyn kaygılarını tanımlama	5	4	3	2	1	0
MADDELER	Kesinlikle Yapabilirim	Yapabilirim	Orta Düzeyde Yapabiliyorum	Biraz Yapabilirim	Yapamam	Kesinlikle Yapamam
27. Öğrencinin dikkatini sürdürmesini sağlama	5	4	3	2	1	0
30. Öğrenciye akademik becerileri kazandırma	5	4	3	2	1	0

Ek 2.3. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sayın katılımcı; bu çalışma İstanbul Medeniyet Üniversitesi Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN'ın danışmanlığında yürütülmektedir. *Öğretmen Otizm Öz Yeterlik Ölçeği* uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışması ile özel eğitim öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğuna ilişkin özyeterlik algılarını incelemek amacıyla yapılmaktadır. Kişisel Bilgi Formu ve Ölçek soruları için sizden 20 dakika ayırmanız beklenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir, e-posta aracılığıyla ulaşabilirsiniz. İlgili çalışmaya vereceğiniz destek için şimdiden teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐

2. Yaşınız:

3. Mezuniyet yılınız:

Lisans mezuniyet

alanınız.....

Var ise Yüksek Lisans mezuniyet

alanınız.....

Var ise Doktora mezuniyet

alanınız.....

4. Kaç yıldır özel eğitim öğretmenliği yapıyorsunuz?

5. Otizm Spektrum Bozukluğu ile çalışma deneyiminiz (Birden fazla işaretleyebilirsiniz)

() Özel eğitim sınıfında öğretmen

() Özel eğitim uygulama okulunda öğretmen

() Özel eğitim anaokulunda öğretmen

() Özel eğitim meslek okulunda öğretmen

- () Özel rehabilitasyon merkezinde öğretmen
() Diğer.....

6. Çalıştığınız sınıfın düzeyi:

- () Okul öncesi kademesi
() İlkokul kademesi
() Ortaokul kademesi
() Lise kademesi
() Diğer

7. Çalıştığınız sınıfın mevcudu:

8. Otizm Spektrum Bozukluğu olan en az bir öğrenci ile çalışıyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

9. Otizm Spektrum Bozukluğu ile ilgili hizmet içi eğitim/ seminer aldınız mı?

☐ Evet ☐ Hayır

10. Lisans eğitiminizde Otizm Spektrum Bozukluğu ile ilgili hangi dersleri aldınız?

Aldığınız dersler.....

11. Öğretmenlik stajınızı hangi kurumlarda yaptınız?

.....
.....

12. Öğretmenlik stajınızı yaptığınız okulda OSB tanılı çocuk ile karşılaştınız mı? Bir etkinlik yaptınız mı? Ne tür etkinlik?



Ek 3. Uzman Görüş Formları

Ek 3.1 Birinci Tur Uzman Görüş Formu

BİRİNCİ TUR UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Sayın Hocam,

Aşağıda OSB ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlayan ve orijinal adı “The Autism Self-Efficacy Scale for Teachers (ASSET)” olup, Türkçeye “Öğretmenler İçin Otizm Öz Yeterlik Ölçeği (ÖZYÖ-OSB)” olarak çevrilen ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında özgün İngilizce ve Türkçeye uyarlanmış maddeleri yer almaktadır. Her bir maddeyi okuyarak;

- a. Çevirinin uygunluğunu,
- b. Dilsel açıdan anlaşılabilirliğini,
- c. Öğrenciyi değerlendirmeye ilişkin uygunluğunu

İlgili sütunda üçlü dereceleme (1=Uygun değil, 2=Düzeltilmeli, 3=Uygun)kullanarak puanlayınız ve varsa değişiklik önerilerinizi ilgili sütuna yazınız.

İstanbul Medeniyet Üniversitesi Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans Programında yürütülen bu tez için sunduğunuz değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Elif Gündoğdu Kılıçarslan

Yeşim Güleç Aslan

Özcan Erkan Akgün

**“ÖĞRETMENLER İÇİN OTİZM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ” UZMAN
GÖRÜŞÜ FORMU**

Maddeler	Çevirinin Uygunluğu	Dilsel Açıdan Anlaşılrlık ve Açıklık	Öğrenciyi değerlendirmeye ilişkin uygunluğu	Var ise Öneriniz
Derecelendirme	1= Uygun değil	2= Düzeltilmeli	3= Uygun	



Ek 4. Tez Etik Kurul Onay Formu