

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA (OSB) YÖNELİK
TOPLUMSAL TUTUMLAR ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE
UYARLAMASI VE ÖĞRETMENLERİN OSB'YE YÖNELİK
TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Selma BATUM
(Yüksek Lisans Tezi)**

İstanbul, 2019

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı**

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA (OSB) YÖNELİK
TOPLUMSAL TUTUMLAR ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE
UYARLAMASI VE ÖĞRETMENLERİN OSB'YE YÖNELİK
TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Selma BATUM
(Yüksek Lisans Tezi)**




**Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Aydan AYDIN**

İstanbul, 2019

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2019**

ONAY

Selma BATUM tarafından hazırlanan “Otizm Spektrum Bozukluğuna (OSB) Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği’nin Türkçe Uyarlaması ve Öğretmenlerin OSB’ye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi” konulu bu çalışma, 23/05/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIşMANI	Doç. Dr. Aydan AYDIN	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Özcan KARAASLAN	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Savaş AKGÜL	

ÖZGEÇMİŞ

EĞİTİM

- 2015... Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim A.B.D.
Zihin Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı
- 2007-2011 Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Lisans Programı
- 2002-2007 Nuri Erbak Lisesi

MESLEKİ

- 2017... Kayışdağı Arifpaşa İlkokulu
- 2014-2017 Mustafa Öncel İlkokulu
- 2012-2014 Ovaakça Şarık Tara Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
- 2011-2012 Korkut Ata Anadolu Lisesi

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Milli Eğitim Bakanlığı

e- posta: selmabatum@outlook.com

ÖNSÖZ

Bu araştırma otizm spektrum bozukluğuna yönelik toplumsal tutumları ölçecek bir ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanması ve öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğuna yönelik tutumlarının araştırılması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Uzun ve zorlu tez sürecimde, tez konumun seçiminden sonuna kadar her zaman fikirlerime öncelik ve değer veren, beni yaptığım çalışma konusunda yüreklendiren, tüm yoğunluğuna rağmen hiçbir zaman ilgi ve desteğini esirgemeyen, bilgi ve deneyimiyle yolumu aydınlatan, çok değerli tez danışmanın Doç. Dr. Aydan AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda ihtiyaç duyduğum her konuda yardımlarını esirgemeyen sayın hocam Doç. Dr. Özcan KARAASLAN'a özellikle ölçek uyarlama aşamasında vermiş oldukları çeviri desteği ve yorumları için teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın veri toplama sürecinde vermiş olduğu katkılardan dolayı değerli hocam Öğretim Üyesi TUNA ŞAHSUVAROĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda, dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında gerçekleştirilen ölçek çeviri işlemlerinde vermiş oldukları katkılardan dolayı Doç. Dr. Müge YÜKSEL'e ve Uzman Dil ve Konuşma Terapisti Işıl GÖRGÜ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca benden maddi manevi her türlü desteğini esirgemeyen aileme teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisansa başlamamda beni cesaretlendiren, bu sürecin başından sonuna kadar en büyük destekçim olan, ilgisi ve sevgisiyle tüm stresli ve zor anlarımda yükümü hafifletmeye çalışan, her daim sabır ve anlayışla yanımda olan sevgili eşim Hakan BATUM'a hayat arkadaşlığı için teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreç içerisinde dünyaya gelerek, varlığıyla beni hayatın akışına katan, ondan esirgediğim zamanları ona geri verebilmek adına tezimi tamamlamam için en büyük motivasyon kaynağım olan canım kızım Aylin BATUM'a sevgilerimi sunarım.

ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNA (OSB) YÖNELİK TOPLUMSAL TUTUMLAR ÖLÇEĞİ'NİN TÜRKÇE UYARLAMASI VE ÖĞRETMENLERİN OSB'YE YÖNELİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırmanın birinci amacı; otizm spektrum bozukluğuna yönelik tutumları ölçecek, Flood, Bulgrin ve Morgan tarafından 2013'de geliştirilen Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin (Societal Attitudes Toward Autism) geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasıdır. Araştırmanın ikinci amacı ise öğretmenlerin OSB'ye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmasıdır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği, Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin uyarlama çalışması 248 kadın, 79 erkek olmak üzere toplam 327 öğretmenden toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin OSB'ye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilmesi ise 213 kadın, 70 erkek olmak üzere toplam 283 öğretmenden toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS 16.0 paket programında analiz edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin yapı geçerliğini sınamak amacıyla Temel Bileşenler Faktör Analizi uygulanmış ve ölçek maddelerinin orijinalinden farklı olarak altı faktöre dağıldığı görülmüştür. Ancak faktörlerin ayrışmaması ve orijinal çalışmasında da üç faktör olarak tanımlanması nedeniyle faktör analizi tekrarlanarak ölçeğin orijinalinde belirlenen üç alt faktörde yer alan maddelerin ne oranda bu üç faktörde toplandığı değerlendirilmiştir. Faktör analizi sonucu sekiz maddenin kendi faktörü dışında başka bir faktöre yerleştiği; fakat anlam içeriği açısından dağıldıkları faktör maddeleriyle örtüşükleri görülmüş, anlamsal içerik açısından, ölçeğin teorik alt yapısına uygun ve orijinal ölçekle örtüşen bir faktör yapısı elde edilmiştir. Elde edilen faktörlerin adlandırılmasında ilk ikisi için orijinal ölçekte

yer alan faktör isimleri; “Kişisel Mesafe” ve “Bilgi” kullanılmış, üçüncü faktör ölçekle aynı adı taşıması ve bazı maddelerin farklı faktörlere yerleşmeleri nedeniyle “Toplumsal Yaşam” olarak adlandırılması daha uygun görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları ve toplam puan arasındaki korelasyonlara bakıldığında $p < ,001$ ($r_{\min} = .231$; $r_{\max} = .833$) düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu araştırmada Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin ölçüt-bağımlı geçerliğini sınamak üzere Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puanları ve alt boyutları ile Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r_{\min} = .287$; $r_{\max} = .492$) bulunmuştur.

Güvenirlilik çalışmasında test-tekrar test korelasyon katsayısı en düşük Kişisel Mesafe alt boyutunda ($r = ,618$; $p < ,001$) en yüksek katsayı ise ölçeğin bütününde ($r = ,724$; $p < ,001$) elde edilmiştir. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,87 olduğu bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı Kişisel Mesafe alt boyutu için ,85; Bilgi alt boyutu için ,78; Toplumsal yaşam alt boyutu için ,77 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda madde analiz işlemleri sonucu madde-toplam ve madde-kalan korelasyonlarının anlamlı ($p < ,001$); t testi kullanılarak yapılan (alt-üst %27) analizler sonucu maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin OSB'ye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; cinsiyet, branş, özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimine ilişkin hizmet öncesi eğitim alma durumu, otizme yönelik hizmet içi ya da çeşitli üniversite ve sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği eğitimlere katılma durumu, otizmlilerle öğrenciler ile çalışma deneyimi, otizmlilerle bireyler yardımı muhtaç ve merhamet edilmesi gereken bireylerdir ifadesine katılma durumu, otizmlilerle bireylerin kendi yaşamlarıyla ilgili karar alma konusunda yetkin olmadığını düşünme durumu, otizmlilerle bireyler kendi istekleriyle yalnızlığı tercih eden bireylerdir ifadesine katılma durumu, otizmlilerle öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yol normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmalarıdır ifadesine katılma durumu, otizmlilerle bir öğrencinin öğretmeni olmak isteme durumu,

çocuklarının otizmlî bir öğrenciyle sıra arkadaşı olmasından rahatsızlık duyma durumu, çocuklarının otizmlî bir arkadaşlarını evlerine misafir olarak getirmesinden rahatsızlık duyma durumu, otizmlî biriyle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyma durumu, otizmlî öğrencileri normal sınıflara dahil etmenin öğretim süreci üzerinde olumsuz bir etki yaratacağına inanma durumu, otizmlî kaynaştırma öğrencilerin sergiledikleri davranışsal sorunlar nedeniyle normal gelişim gösteren akranlarının bazı istenmedik davranışlar geliştireceğini düşünme durumu, normal gelişim gösteren akranlarının otizmlî kaynaştırma öğrencisine yönelik genel tutumunun nasıl olacağına dair inançlar, otizmlî öğrenciler için önerilen en uygun eğitim ortamı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyut puanlarının yaş, öğrenim durumu ve yakın çevrede otizmlî birey olması durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Otizm, Toplumsal Tutum, Tutum Ölçeği.

ABSTRACT

ADAPTING THE SCALE OF ATTITUDES TOWARDS AUTISM SPECTRUM DISORDERS (ASD) FOR TURKISH AND EVALUATING THE ATTITUDES TOWARDS ASD OF TEACHERS

The first aim of the research is to assess the reliability and validity of the Societal Attitudes Towards Autism Scale which was developed by Flood, Bulgrin and Morgan in 2013, to assess the attitudes towards ASD. The second aim is to compare the attitudes of teachers towards autism in terms of various variables. Attitudes Towards Disabled Persons Scale, Societal Attitudes Towards Autism Scale and Personal information Form were used in the assessment. Sampling of the study consists of teachers have been working province of Istanbul. Adaptation of the Societal Attitudes Towards Autism Scale has been carried out with the data obtained from 327 teachers, consisting 248 female 79 male. In this research to assess the attitudes of teachers towards ASD whether it differs according to various variables, has been carried out with data obtained from 283 teachers, consisting 213 female and 70 male. Obtained data was analyzed in SPSS 16.0 computer program.

Structural validity of the Societal Attitudes Towards Autism Scale was assessed using principal components factor analyses, which resulted in six factors, unlike the original solution. Nevertheless, due to the fact that the factors were not differentiated and they were defined as three factors in the original study, factor analysis was repeated and the extent to which the items in the three sub-factors determined in the original of the scale were collected in these three factors were evaluated. Factor analyses showed that eight items of the scale belongs to different factor than the original one's. Although the eight items were different than the original, the factor contents were similar to the original factor structure. Factor names in the original scale "Personal Distance" and "Knowledge" were used to nomenclature for the first two of the factors obtained, the third factor was named "Social Life" due to the fact that the third factor had the same name as total sums of the scale and some of the items were located on different factors.

The correlation between the subscales and the total sums of the scale were revealed to have a statistically significantly positive correlation ($r_{\min}=.231$; $r_{\max}=.833$) of ,001.

In this research, Attitudes Towards Disabled Persons Scale was used for criterion-dependent validity of the Societal Attitudes Towards Autism Scale. The Societal Attitudes Towards Autism Scale total and subscales and the Attitudes Towards Disabled Persons Scale total were revealed to have a statistically significantly positive correlation ($r_{\min}=.287$; $r_{\max}=.492$) of ,001.

The reliability study revealed a test-retest correlation coefficient of at least ,618 in Personal Distance subscale and at most ,724 in the sums of the scale ($p<.001$). The Cronbach Alpha internal consistency of the Societal Attitudes Towards Autism Scale total was calculated as ,87. In addition the Cronbach Alpha internal consistency was calculated as .85 for Personal Distance, .78 for Knowledge subscale, .77 for Social Life subscale. In addition, according to the results of the item analyses that item-total and item-remainder correlations were revealed as significant ($p<.001$), items and factors revealed with regards to the analyses held via t test (bottom-top 27%) were revealed as distinguishing.

As a result of the research, it has been found that the attitudes of teachers towards ASD differ according to gender, branch, pre-service training status for special needs students and inclusion education, participation status in training for autism in-service or organized by various universities and non-profit organisations, working experience with students with autism, acceptance status of statement that the Individuals with autism are in need of help and compassion, status of thinking that individuals with autism are not competent in making decisions about their lives, acceptance status of statement that the individuals with autism are preferred to be lonely with their own wishes, acceptance status of statement that the best way to socializing students with autism are to be intense contact with their typically developing peers, willingness to be a teacher of the students with autism, status of being uncomfortable that their children are to be a deskmate with student with autism, status of being uncomfortable that their children are bringing their autistic friends to home as guest, status of being uncomfortable of eating face to face with a person with autism, acceptance status of statement that the students with autism

who are mainstreamed into regular classrooms will be effecting the learning process negatively, status of thinking that the behavioral problems of mainstreaming students with autism will be cause to develop some undesirable behaviors of the typically developing peers, the most appropriate placement recommendations for the education of students with autism. It has been found that Societal Attitudes Towards Autism Scale total score and subscales scores are not differ according to age, education level and having individuals with autism in close environment.

Key Words: Teacher, Autism, Societal Attitude, Attitude Scale.



İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
KISALTMALAR	xix
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sayıtlar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	12
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN	13
2.1. Tutum Kavramı ve Tanımı	13
2.1.1. Tutumun Bileşenleri	13
2.1.2. Tutumun İşlevleri	15
2.1.3. Tutum Değişirme.....	16
2.1.3.1. Bilgilendirme	17
2.1.3.2. Etkileşimde Bulunma.....	18
2.1.3.3. Simülasyon	18
2.2. Engellilik ve Özel Gereksinimli Birey	19
2.2.1. Engelli Bireylere Yönelik Toplumsal Tutumlar	20
2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanımı	25
2.2.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar.....	26

2.3.2.1. Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Tutumları.....	29
BÖLÜM III: YÖNTEM	39
3.1. Araştırma Modeli	39
3.2. Evren ve Örneklem.....	39
3.3. Verilerin Toplanması.....	43
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	44
3.3.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği.....	44
3.3.1.2. Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği	45
3.3.1.3. Kişisel Bilgi Formu.....	46
3.3. Verilerin Analizi	46
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	50
4.1. Dilsel Eşdeğerlik Çalışması.....	50
4.2. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	53
4.2.1. Geçerlik Çalışması	53
4.2.2. Güvenirlik Çalışması	59
4.3. Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Tutumlarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi	64
4.3.1. Demografik Özelliklere Yönelik Analizler	64
4.3.2. Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular.	72
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	97
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	97
5.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.	97

5.1.2. Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırmalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	101
5.2. Öneriler	125
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	125
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	126
KAYNAKÇA	129
EKLER	144
Ek 1: Milli Eğitim İzin Dilekçesi	144
Ek 2: Valilik İzin Belgesi	145
Ek 3: Kişisel Bilgi Formu	146
Ek 4: Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Kullanım İzni	149
Ek 5: Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni	150

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1.	Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Yapılan Gruba Ait Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	40
Tablo 3.2.	Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi için Seçilen Çalışma Grubuna Ait Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	41
Tablo 4.1.	Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği İngilizce ve Türkçe Form Toplam Puanlarının Normallliğini Saptamak Üzere Yapılan Kolmogorow-Smirnov Test Sonuçları.....	51
Tablo 4.2.	Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği İngilizce ve Türkçe Form Toplam Puanları İçin Yapılan Bağımlı Grup t Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.3.	Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği İngilizce ve Türkçe Form Madde Puanları İçin Yapılan Bağımlı Grup t Testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.4.	Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi Değerleri	54
Tablo 4.5.	Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Türkçe Formundaki Maddelere İlişkin İkinci Çalışma Sonrası Elde Edilen Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri ve Madde Ortak Faktör Varyansı	56
Tablo 4.6.	OYTTÖ Orijinal ve Türkçe Formunun Maddelerinin Faktörlere Dağılımı.....	58
Tablo 4.7.	OYTTÖ Alt Boyutlar ve Ölçek Toplam Puan Arasındaki İlişki	58
Tablo 4.8.	OYTTÖ Toplam Puanı ve Alt Boyutları ile Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği Arasındaki Korelasyonlar	59
Tablo 4.9.	OYTTÖ Test-Tekrar Test Korelasyonları.....	60
Tablo 4.10.	OYTTÖ İç Tutarlılık Katsayıları.....	61
Tablo 4.11.	OYTTÖ Madde Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 4.12.	OYTTÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	63
Tablo 4.13.	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	64
Tablo 4.14.	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	64

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Hizmet Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	65
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Otizme Yönelik Hizmet İçi ya da Çeşitli Üniversite ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Düzenlediği Eğitimlere Katılma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	66
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Otizimli Öğrencilerle Çalışma Deneyimi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	66
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Yakın Çevresinde Otizimli Birey Olması Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	67
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Otizimli Bireyler Yardıma Muhtaç ve Merhamet Edilmesi Gereken Bireylerdir İfadesine Katılma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	67
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Otizimli Bireylerin Kendi Yaşamları ile İlgili Karar Alma Konusunda Yetkin Olmadığını Düşünme Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	67
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Otizimli Bireyler Kendi İstekleriyle Yalnızlığı Tercih Eden Bireylerdir İfadesine Katılma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	68
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Otizimli Öğrencilerin, Sosyalleşmelerini Sağlamak için En İyi Yol; Normal Gelişim Gösteren Akranları ile Daha Yoğun Temas Halinde Olmalarını İfadesine Katılma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	68
Tablo 4.25. Öğretmenlerin Otizimli Bir Öğrencinin Öğretmeni Olmak İsteme Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	69
Tablo 4.26. Öğretmenlerin Çocuklarının Otizimli Bir Öğrenciyle Sıra Arkadaşı Olmasından Rahatsızlık Duyma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	69
Tablo 4.27. Öğretmenlerin Çocuklarının Otizimli Bir Arkadaşlarını Evlerine Misafir Olarak Getirmesinden Rahatsızlık Duyma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	69
Tablo 4.28. Öğretmenlerin Otizimli Biriyle Karşılıklı Yemek Yemekten Rahatsızlık Duyması Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	70
Tablo 4.29. Öğretmenlerin Otizimli Öğrencileri Normal Sınıflara Dahil Etmenin, Öğretim Süreci Üzerinde Olumsuz Bir Etki	

	Yaratacağına İnanma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	70
Tablo 4.30.	Öğretmenlerin Otizmlili Kaynaştırma Öğrencilerin Sergiledikleri Davranışsal Sorunlar Nedeniyle, Normal Gelişim Gösteren Akranlarının Bazı İstenmedik Davranışlar Geliştireceğini Düşünme Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	71
Tablo 4.31.	Öğretmenlerin Normal Gelişim Gösteren Akranlarının, Otizmlili Kaynaştırma Öğrencisine Yönelik Genel Tutumunun Nasıl Olacağına Dair İnançları Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	71
Tablo 4.32.	Öğretmenlerin Otizmlili Öğrenciler için Önerdikleri En Uygun Eğitim Ortamı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	72
Tablo 4.33.	Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Alt Boyutlar ve Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler	73
Tablo 4.34.	Cinsiyet Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.35.	Yaş Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	74
Tablo 4.36.	Branş Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	75
Tablo 4.37.	Branş Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe ve Tamhane's T2Testi Sonuçları	76
Tablo 4.38.	Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.39.	Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Hizmet Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	80
Tablo 4.40.	Otizme Yönelik Hizmet İçi ya da Çeşitli Üniversite ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Düzenlediği Eğitimlere Katılma Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	81
Tablo 4.41.	Otizme Yönelik Hizmet İçi ya da Çeşitli Üniversite ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Düzenlediği Eğitimlere Katılma Durumu Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik	

Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.42. Otizmliler ile Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	83
Tablo 4.43. Otizmlilerle Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.44. Yakın Çevrede Otizmliler Olması Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt Boyutları İçin Yapılan Bağımsız grup t testi sonuçları.....	86
Tablo 4.45. Otizmliler Yardıma Muhtaç Yardım Edilmesi Gereken Bireylerdir İfadesine Katılma Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	87
Tablo 4.46. Otizmliler Kendi Yaşamlarıyla İlgili Karar Alma Konusunda Yetkin Olmadığını Düşünme Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.47. Otizmliler Kendi İstekleriyle Yalnızlığı Tercih Eden Bireylerdir İfadesine Katılma Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	88
Tablo 4.48. Otizmliler Öğrencilerin, Sosyalleşmelerini Sağlamak için En İyi Yol; Normal Gelişim Gösteren Akranları ile Daha Yoğun Temas Halinde Olmaları İfadesine Katılma Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.49. Otizmliler Bir Öğrencinin Öğretmeni Olmak İsteme Durumu Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız grup t testi Sonuçları	89
Tablo 4.50. Çocuklarının Otizmliler Bir Öğrenciyle Sıra Arkadaşı Olmasından Rahatsızlık Duyma Durumu Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız grup t Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.51. Çocuklarının Otizmliler Bir Arkadaşlarını Evlerine Misafir Olarak Getirmesinden Rahatsızlık Duyma Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	91

Tablo 4.52. Otizmlilerle Karşılıklı Yemek Yemekten Rahatsızlık Duyma Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	91
Tablo 4.53. Otizmliler Öğrencileri Normal Sınıflara Dahil Etmenin, Öğretim Süreci Üzerinde Olumsuz Bir Etki Yaratacağına İnanma Durumu Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız grup t Testi Sonuçları	92
Tablo 4.54. Otizmliler Kaynaştırma Öğrencilerinin Sergiledikleri Davranışsal Sorunlar Nedeniyle, Normal Gelişim Gösteren Akranlarının Bazı İstenmedik Davranışlar Geliştireceğini Düşünme Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları	93
Tablo 4.55. Normal Gelişim Gösteren Akranlarının, Otizmliler Kaynaştırma Öğrencisine Yönelik Genel Tutumunun Nasıl Olacağına Dair İnançlar Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.56. Otizmliler Öğrenciler için Önerilen en uygun eğitim ortamı Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	94
Tablo 4.57. Otizmliler Öğrenciler için Önerilen En Uygun Eğitim Ortamı Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 4.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Türkçe Formu Yamaç-Birikinti (Scree-Plot) Grafiği55



KISALTMALAR

- BEP** : Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
- DEHB** : Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
- DSM-V** : Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders 5th version
- CDC** : Centers for Disease Control and Prevention
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- OSB** : Otizm Spektrum Bozukluğu
- OYTTÖ** : Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği
- ÖZİDA** : Özürlüler İdaresi Daire Başkanlığı
- TDK** : Türk Dil Kurumu
- TÜİK** : Türkiye İstatistik Kurumu
- YEKYTÖ** : Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Engellilik konusunda tanımlar ve anlayışlar zamanla birlikte kökten değişiklik göstermiş olsa da toplum tarafından en çok dışlanmaya maruz kalan kesimlerden birini, çoğu toplumda en dezavantajlı olarak sınıflandırılan, engelli bireyler oluşturmaktadır. Engelli bireylerin tarihsel olarak, geçmişten günümüze, farklı şekillerde toplumdan uzaklaştırma ve izole edilme gibi durumlarla karşı karşıya kaldığı bilinmektedir.

Geleneksel bakış açısıyla yetersizliği olan birey ve ailelerinin trajik bir sorunu (Barnes ve Oliver, 1993, s.116) olarak algılanan engellilik olgusu, günümüzde birey ve ailesini merkeze almaktan uzaklaşarak toplumsal dünyaya yönelmiş, tutum, damgalama ve ayrımcılık gibi toplumsal durumları odağa almıştır. Sosyal baskının bir şekli olan bu engellilik durumu eğitim, sağlık, istihdam gibi sosyal hayatın her alanında engelli bireylere yönelik ayrımcılıkların yaşanması şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Engelli bireylere yönelik düzenlenen uluslararası ve ulusal politikalar doğrultusunda hazırlanan kanun, yasa ve yönetmelikler bugün; eğitim, iş ve toplumsal yaşamın her alanında engelli bireylerin toplumla bütünleştirilmesini desteklemekte ve engelli bireylere yönelik ayrımcılığa karşı çıkmaktadır; fakat yapılan yasal düzenlemelerin yanı sıra engelli bireylerin toplumsal hayatın tüm alanlarında tam olarak katılımlarının sağlanabilmesinde, toplumdaki bireylerin engelli bireylere yönelik olumlu tutumlara sahip olması da kritik bir öneme sahiptir (Özyürek, 2006, s.20-26). Nitekim engelli bireylerin toplum hayatına tam olarak katılımlarının sağlanamaması gerçeğinin temelinde; modern toplumlar içerisindeki bireylerin sahip olduğu ön yargılı tutumların, kalıp yargıların ve bunlar sonucu engelli bireylere karşı gerçekleştirilen olumsuz ve haksız davranışların yer aldığı söylenebilir.

Toplumdaki bireylerin kişisel deneyimleri, inanç ve tutumları engelli bireylerin kabulünde önemli bir rol oynamaktadır ve bireylerin engellilere yönelik inançları ister doğru ister yanlış olsun, kişisel deneyim ve yaşantılar ile toplumdaki hakim geleneksel inançlar yani kalıp yargılardan kaynaklı olarak elde edilmektedir (Jorm, 2000, s.396). Engelli bireylerle toplumun artan teması ile birlikte toplum, bu grubun üyeleri üzerinde

tipik özellikleri hakkında genellemeler yaparak kalıp yargılar üretebilmektedir. Kalıp yargılar, bir birey, yer veya başka konular hakkında oluşturulan toplumsal bilginin temsilidir (Fazino ve Olson, 2003, s.319). Aşırı genellemeye dayanan bu kalıp yargılar, bilgimizin az olduğu durumlara karşı olumlu veya olumsuz hızlı değerlendirmeler yapmamızı ve kararlar almamızı sağlarlar. Yanlış bilgiler ise tutumları ve davranışsal niyetleri etkileyebilmektedir (Fishbein ve Ajzen, 2005). Tutumlar ise bireyin algıları, inanç ve değerlerinin davranışa dönüşmesi, birtakım amaçlarına hizmet etmeleri yolunda bir köprü ortaya koymaktadır (Baysal, 1981, s.134; Kirel, 2011, s.74). Dolayısıyla kalıp yargılar, algılarımızı etkileyerek mantıksız ve peşin hükme dayalı inançların kabul edilmesi sonucu, olumsuz tutumlar geliştirilmesine yol açmakta, tutumlar ise belli kişi, nesne ya da durumlara karşı nasıl bir düşünce, duygu ve davranış eğilimi göstereceğimizi belirlemektedir.

Toplumdaki bireylerin engellilere yönelik tutumları konusunda yapılan çok sayıda çalışma; engellilere yönelik tutumların yaşanılan coğrafyadaki bireylerin sahip olduğu etnik özellikleri (Azmi, Hatton, Emerson ve Caine, 1997; Mcdonald, Keys ve Balcazar, 2007), toplumsal dünya görüşleri (Graf, Blankenship, Sanchez ve Carlson, 2007; Parashar, Chan ve Leierer, 2008), dini inançları ve sosyal değerleri (Tekeş, 2013) gibi toplumsal faktörler neticesinde kültüre göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Engellilere yönelik tutumların daha olumlu olduğu ülkelerde, toplumdaki bireylerin engellilere yönelik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu (Obeid, Daou, DeNigris, Shane-Simpson, Brooks ve Gillespie-Lynch ve diğ., 2015), engellilerle ilgili kurumlarının tarihinin daha eskiye dayandığı (Alghazo, Dodeen ve Algaryouti, 2003) ve engelli bireylerin bütünleştirilmesi anlayışının daha uzun zaman önce benimsendiği (Wolman, McCrink, Rodriguez ve Harris-Looby, 2004) gözlenmiştir. Myers, Ager, Kerr ve Myles (1998) ise engellileri yakın ilişki kurulacak (komşu, arkadaş vb.) kişi gibi görmeye hazır olmamak, engellilerle ilgili farkındalık eksikliği, engellilerin toplumla bütünleşmesine karşı olmak üzere engelli bireylere yönelik olarak üç tip tutum tespit etmişlerdir.

Toplumun engelli bireylere karşı tutumu genellikle, kalıp yargı, cehalet, acıma, dışlama ve merak hisleri ile özdeşleşmektedir (Akt. Uçar, 2008, s.52). Aynı zamanda engelli bireyler zaman zaman hasta, bağımlı, aciz, acınacak, yardım edilecek, yetersiz ve pasif bireyler olarak değerlendirilmekte (Shakespeare, 1994, s.288) ve normal bireylerden

farklı olarak algılanmaktadır. Toplum engelli bireylerin sahip oldukları farklılıkları, istenmeyen nitelikler olarak ilişkilendirerek etiketlemekte, özel gereksinimli bireyler olarak görmek yerine engellerine odaklanarak ‘dezavantajlı’, ‘alt’, ‘zayıf’, ‘güçsüz’ ve ‘aşağı’ olarak sınıflandırmaktadır. Farklı nedenlerden dolayı toplumda geçerli normlara ve beklentilere uygun davranışlar gösteremeyen bireylerin bu şekilde sınıflandırılmaları ve etiketlenmeleri, bu bireylerin ötekileştirilerek sosyal gruplara katılımlarının sınırlandırılmasına ve sosyal olarak dışlanmalarına (Stafford ve Scott, 1986, s.80-81), kendilerini değersiz kılan bir sosyal kimlik kazanmalarına (Crocker, Major ve Steele, 1998, s.505), ayrımcı tutum ve davranışlara maruz kalmalarına neden olmaktadır. Sonuç olarak toplumdaki diğer bireylerin engelli bireylere yönelik olumsuz tutumlara sahip olması, bu bireylerin toplumla entegrasyonun önünde ciddi bir sorun oluşturarak karşımıza çıkmaktadır.

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin karakteristik özelliklerinden olan sosyal etkileşimdeki yetersizlikler, bu bireylerin toplumla bütünleştirilmesini özellikle önemli hale getirmektedir. Sosyal alanlardaki yetersizliklere ek olarak otizm spektrum bozukluğunda davranışsal ve iletişimsel eksiklikler de görülmektedir (DSM-V, 2014, s.25). Otizm spektrum bozukluğu; beynin yürütücü işlevleriyle bağlantılı olarak sosyalleşme, dil, iletişim ve dikkati yöneltme ve sürdürme gibi bilişsel alanlardaki eksiklikler ile kendini gösteren nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Bu bozuklukla ilgili önemli özellikler; tekrarlayan, basmakalıp, rutin odaklı davranışlar, sosyal geri çekilme ve duygusal olaylara anormal tepkiler göstermeyi içermektedir (Kopetz ve Endowed, 2012, s.197).

Tanılama kriterlerinin değişmesi, tıbbın ilerlemesi, OSB’ye yönelik toplumsal farkındalığın artması ve ailelerin bilinçlenmesi gibi faktörler neticesinde otizm spektrum bozukluğunun görülme oranı dünya çapında artış göstermektedir (Hertz-Piccioto ve Delwiche, 2009, s.84; Flood, Bulgrin ve Morgan, 2013, s.121). Günümüzde bu oranın 68 çocukta bir olduğu tahmin edilmektedir (CDC, 2017). Bu durum; OSB’li bireyler konusunda bilgi sahibi sağlık çalışanları, konuşma ve uğraşı terapistleri, özel eğitim uzmanları yetiştirilmesini sağlamak amacıyla düzenlenen kursların ve eğitimlerin geliştirilmesine yönelik ihtiyaç oluşturmuştur. Ayrıca erken tanı, okul çağındaki çocukların eğitimi, aile danışmanlığı, toplumsal yaşam düzenlemeleri, istihdam gibi alanlarda da yeni ihtiyaçlar meydana getirmiştir. Tüm bu ihtiyaçlar OSB’li bireylerin

her geçen gün toplum içindeki diğer bireylerle daha fazla temas halinde olduklarını göstermekle birlikte, toplumdaki diğer engelli bireylere karşı geliştirilen kalıp yargılar gibi, otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik geliştirilen kalıp yargıların da artan temasın sonucu olduğu düşünülebilir.

Bütün dünya genelinde sıklıkla duymaya başladığımız, otizm spektrum bozukluğunun etiolojisinde bilinmeyenlere dair öne sürülen farklı görüşler ve semptomlarda görülen değişkenlikler gibi bir dizi faktör, OSB'ye yönelik yanlış inançları meydana getirmektedir (Furnham ve Buck, 2003). Sarrent (2011, s.142) OSB'li bireylere yönelik kalıp yargıların bilimsel bilgi ve gerçeklerden ziyade çoğunlukla film, roman, gazete ve dergi gibi envanterlerden şekillendiğini ileri sürmüştür. Özellikle basında OSB'nin oluşum nedenleri ve kanıta dayalı olmayan alternatif tedavi yöntemleriyle ilgili çok sayıda yanlış yönlendirici haber yer almaktadır. Dolayısıyla OSB hakkındaki yanlış inançlara hatalı medya gösterimi de katkıda bulunmuştur (Huws ve Jones, 2010, s.341).

Toplumsal yaşam içerisinde pek çok kişi OSB'li bireylerin farklılıkları ve ihtiyaçları konusunda sağlıklı bilgilere sahip değildirler. Bilgi yetersizliğinden kaynaklı olarak OSB çoğu zaman zeka geriliği ile eş tutulmakta ve tedavisi olmayan bir hastalık olarak görülmekte (Karabekiroğlu ve diğ., 2009, s.80) ya da zaman zaman istisnai örneklerden yola çıkarak aşırı genellemeler ile 'dahi', 'deha' şeklinde nitelenerek üstün yetenekleri olan bireyler olarak değerlendirilmektedirler (Mahoney, 2007, s.19). Araştırma bulguları da genel olarak OSB hakkında sınırlı bilgiye sahip olmanın, OSB'ye yönelik tutumları etkilediğini ortaya koymaktadır (Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve Marino, 2004, s.321; Karabekiroğlu ve diğ., 2009, s.79).

OSB olan çocukların bazı davranışları yıkıcı ve kasıtlı olarak görülebilmekte ve bu çocuklar uygunsuz davranışlar sergileyen çocuklar olarak etiketlenebilmektedirler (Apers, 2016, s.14). Gray (2002, s.743) diğer engel türleri gibi (ör: down sendromu, bedensel engel) hiçbir görünür fiziksel niteliğe sahip olmayan OSB'li bireylerin yıkıcı ve alışılmadık sosyal davranışları ile fiziksel görünüşleri arasındaki tutarsızlığın bu bireyleri olumsuz algılara daha açık hale getirdiğini belirtmişlerdir. OSB'li çocuklar, normal gelişim gösteren akranlarıyla hem davranışsal hem de bilişsel olarak karşılaştırılarak olumsuz değerlendirmelere maruz kalmaktadırlar (Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve Marino, 2004, s.322). Dolayısıyla toplum tarafından anlaşılması

daha güç bir engel grubu olarak OSB'li bireylerin diğer bireyler tarafından normal bir birey olarak, kendi istekleriyle sosyal normları ihlal eden bireyler olarak algılanmalarına neden olabilir ve bu durum OSB'li bireyleri daha fazla olumsuz tutum ve davranışla karşı karşıya getirebilir.

Çeşitli araştırmalar OSB olan çocukların akranlarının da OSB ile ilişkili genellikle olumsuz sosyal algı geliştirdiklerini ve OSB'li bireylere yönelik aşağılayıcı, olumsuz tutum ve davranışlar sergilediklerini, olumsuz kişilik özellikleri atfettiklerini göstermektedir (Swaim ve Morgan, 2001; Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve Marino, 2004; Odom, Li, Sandal, Zercher, Marquart ve Brown, 2006; Yeong, Ostrosky ve Fowler, 2012; Mavropoulou ve Sideridis, 2014). Yüksek işlevli çocukların sosyal çevrelerini konu alan, yalnızlık ve arkadaşlık ilişkileri üzerine gerçekleştirilen bir çalışmada ise, OSB'li çocukların yaklaşık yüzde ellisi kendilerini sınıflarına ait olarak hissetmediklerini, yalnız ve dışlanmış olarak hissettiklerini bildirmişlerdir (Locke, Ishijima, Kasari ve London, 2010, s.74). Bu deneyimler, OSB'li çocukların, kendilerini olumsuz olarak algılamalarına, izolasyon nedeniyle daha fazla kaygı, kafa karışıklığı ve üzüntü yaşamalarına yol açabilmektedir (Shea ve Mesibov, 2005, s.295-303; Foley-Nicpon, Doobay ve Assouline, 2010, s.1028).

OSB'li olan bireyler için toplumsal dışlanma ve olumsuz tutum ve davranışlara maruz kalma, kısacası damgalanma duygusu ile mücadele etme, son derece zor bir mücadeledir (Martin, 2012, s.164). Bazı çalışmalar OSB'ye yönelik olumsuz tutumların bu bireylerin benlik saygıları (Shtayermman, 2009), psikolojik stres (Shea ve Mesibov, 2005) ve sosyal anksiyete (Bellini, 2004; Bellini, 2006) düzeyleri üzerinde doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir. Bu durum kaynaştırma eğitiminin faydalarına ilişkin çözülmemiş sorunlara ek olarak, bu çocukların normal akranları tarafından kabul edilme derecesine ilişkin kaçınılmaz bazı soruları da beraberinde getirmiştir. Zira kaynaştırma, öğrencilerin normal sınıflara dahil edilmesinden çok daha fazlasıdır. Sınıflara dahil edilmenin yanı sıra bir öğrencinin okulun bir parçası gibi hissetmesi ve aidiyet duygusunun olması gereklidir (Farrell ve Ainscow, 2002, s.3).

Bütünleştirici eğitim ortamları, OSB'li bireylere normal akranlarıyla daha fazla etkileşim fırsatı sunmasına rağmen, OSB'li çocuklar için yeterince hazırlanmış değildir (Shea ve Mesibow, 1996, s.342-348; Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve

Marino 2004, s.322). Bu bakış açısı doğrultusunda kaynaştırma eğitimin gerçek anlamda uygulanabilmesi, okul sistemi içerisine dahil edilen tüm öğrencilerin, başta okul müdürleri olmak üzere öğretmenler ve normal gelişim gösteren akranlar tarafından kabul edilmelerine, destekleyici tutumlar sergilenmesine ve hem akademik hem sosyal-duygusal olarak başarı kazandırmayı hedefleyen yüksek kalitede eğitim sunulmasına bağlıdır (Humphrey, 2008, s.41; Çetintaş ve Gökçearsan-Çifçi, 2017, s.43). Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisini kabul edici bir tutum sergilemesi, sınıftaki diğer öğrencilerin de bu öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyecektir (Batu, 2000, s.40). Aynı zamanda öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkinin güçlü ve pozitif olmasının öğrenmeler üzerinde de geliştirici bir etkisi olacaktır (Doll, LeClair ve Kurien, 2009, s.793-794).

Günümüzde ise pek çok okul OSB tanısı alan çocukları okula kabul etmemek konusunda çaba göstermektedir (Sun, Allison, Auyeung, Baron-Cohen ve Brayne, 2013a, s.475), çok sayıda ebeveyn ise bu tarz damgalama ve ayrımcı tepkilere maruz kalmamak adına çocuklarının tanısını gizleme eğilimi içersindedir (Sun, Allison, Auyeung, Baron-Cohen ve Brayne, 2013b, s.92-93). Ebeveynlerin olumsuz tepkilerden kurtulmak adına OSB’li çocuklarının gelişimsel farklılıklarını görmezden gelme eğilimi içerisinde olmaları, çocukların okul çağından önce tanılanmalarında gecikmelere ve erken müdahale imkanlarından yoksun kalmalarına neden olmaktadır (Nirit ve Shunit, 2013, s.29). Dolayısıyla öğretmenlerin OSB’ye yönelik tutumları, OSB’ye yönelik müdahalelerin başarılı bir şekilde yürütülmesinde etkili olabilecek aracı bir değişkendir (McGregor ve Campbell, 2001).

Öğretmenler sahip oldukları tutumlar doğrultusunda, OSB’li öğrencilerin normal eğitim sınıflarındaki başarısına ve başarısızlığına katkıda bulunan, kabul edici veya dışlayıcı davranışlar sergileyebilmektedirler (Horrocks, White ve Roberts, 2008, s.1463). Bazı çalışmalar öğretmenlerin, OSB hakkında genellikle eksik ya da yanlış bilgiye sahip olduklarını (Yumak ve Akgül, 2010; Al-Sharbati ve diğerleri, 2013; Liu ve diğ., 2016), OSB’li çocukları tembel, agresif, söz dinlemeyen, çekingen, bağımlı-muhtaç öğrenciler olarak gördüklerini (Mcgregor ve Campbell, 2001; Engelhardt, 2014, Akt. Apers, 2016, s.14), OSB’li öğrencilerin normal sınıflarda olmasının diğer öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yaratacağı ve sınıfın dikkatini dağıtacağı konusunda endişe duyduklarını (Mcgregor ve Campbell, 2001) ve kaynaştırma konusunda genel olarak

olumsuz tutuma sahip olduklarını (Mavropoulou ve Padeliadu, 2000) ortaya koymaktadır. Bazı araştırma bulguları ise öğretmenlerin ve idarecilerin OSB'li öğrencilere eğitim verme konusunda olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir (Al-Shammari, 2006; Rodriquez, Saldana ve Moreno, 2012; Humphrey ve Symes, 2013).

Öğretmenler geleceğin vatandaşları olacak genç nesilleri yetiştirmek konusunda lider olarak çalışmak için seçilmiş kişilerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin OSB'ye yönelik mevcut tutumlarının, OSB'li öğrencisine yönelik vereceği eğitimin kalitesi ve sınıf içerisindeki normal gelişim gösteren akranların OSB'li öğrenciye yönelik tutumları üzerinde de etki yaratacağı düşünülebilir.

Öğretmenler genel olarak OSB hakkında olumsuz bir görüşe sahiplerse, OSB tanısı olan öğrencilerine karşı olumsuz inançlara sahip olma olasılığı da daha fazla olacaktır (Engelhardt, 2014, s.23). Bu nedenle OSB'li öğrencilerle çalışan veya çalışma ihtimali olan öğretmenlerin OSB'ye yönelik mevcut tutumlarının belirlenmesinin, OSB'li öğrencilerin bütünleştirilmiş eğitim ortamlarda kaynaştırılmalarının önünde engel olabilecek tutumların değiştirilmesinde, yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla OSB'ye yönelik tutumların değiştirilebilmesi için öncelikle var olan tutumların tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmüştür.

Öğretmenlerin OSB'li bireylere yönelik tutumlarını ortaya koyan ve OSB'ye yönelik gerçekleştirilen müdahaleler üzerinde öğretmen tutumlarının rolünü araştıran çalışmalar yapılabilmesi açısından bu değişkeni ölçebilecek bir ölçme aracının varlığının önemli olduğu düşünülmüştür. Gözlenen bu ihtiyaca karşılık verebilecek, bir ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasının yapılması bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin geçmiş yaşantılarına dayalı olarak, OSB konusundaki bilgi düzeylerinde farklılıklar ve OSB konusunda eğitimsel donanıma sahip olup olmama gibi faktörler olabileceği göz önünde bulundurulduğunda, OSB'ye yönelik tutumlarında da farklılıklar olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin OSB'ye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması bu araştırmanın diğer bir problemidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; Flood, Bulgrin ve Morgan (2013) tarafından geliştirilen Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin (OYTTÖ) Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik özelliklerinin incelenmesidir. Araştırmanın bir diğer amacı ise, öğretmenlerin OSB'li bireylere yönelik sahip oldukları tutumları tespit etmek ve bu tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini karşılaştırmaktır. Belirtilen bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. OYTTÖ'nin geçerlik düzeyi nedir?
2. OYTTÖ 'nin güvenirlik düzeyi nedir?
3. Öğretmenlerin OSB'ye yönelik tutumları arasında çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş, öğrenim durumu, özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitime ilişkin hizmet öncesi eğitim alma durumu, otizme yönelik hizmet içi ya da çeşitli üniversite ve sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği eğitimlere katılma durumu, otizmlilerle çalışma deneyimi, yakın çevrede otizmlilerle ilişki durumu, otizmlilerle yardıma muhtaç ve merhamet edilmesi gereken bireylerdir ifadesine katılma durumu, otizmlilerle bireylerin kendi yaşamlarıyla ilgili karar alma konusunda yetkin olmadığını düşünme durumu, otizmlilerle kendi istekleriyle yalnızlığı tercih eden bireylerdir ifadesine katılma durumu, otizmlilerle öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yol; normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmalarıdır ifadesine katılma durumu, otizmlilerle bir öğrencinin öğretmeni olmak isteme durumu, çocuklarının otizmlilerle bir öğrenciyle sıra arkadaşı olmasından rahatsızlık duyma durumu, çocuklarının otizmlilerle bir arkadaşını evlerine misafir olarak getirmesinden rahatsızlık duyma durumu, otizmlilerle biriyle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyma durumu, otizmlilerle öğrencileri normal sınıflara dahil etmenin öğretim süreci üzerinde olumsuz bir etki yaratacağına inanma durumu, otizmlilerle kaynaştırma öğrencilerinin sergiledikleri davranışsal sorunlar nedeniyle normal gelişim gösteren akranlarının bazı istenmedik davranışlar geliştireceğini düşünme durumu, normal gelişim gösteren akranlarının otizmlilerle kaynaştırma öğrencisine yönelik genel tutumunun nasıl olacağına dair inançlar, otizmliler için önerilen en uygun eğitim ortamı) göre anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumdaki bireylerin sahip olduğu olumsuz tutumlar neticesinde meydana gelen toplumsal engellemeler, engelli bireylerin toplumsal faaliyetlere tam olarak katılımlarını kısıtlamakta ve toplum tarafından sık sık olumsuz tutum ve tepkilerle karşılaşmak engelli bireyler ve ailelerinin birçok sorunla yüz yüze gelmelerine neden olmaktadır (Ali, Hassiotis, Strydom ve King, 2012, s.2134). Genel olarak engelli bireylere yönelik tutumları konu alan mevcut çalışmalar olmasına rağmen (Kumtepe, 2001; Avcıoğlu, Sazak-Pınar ve Öztürk, 2005; Bulduk, 2014; Çolak ve Çetin, 2014; Yaralı, 2015; Şahin ve Bekir, 2016) spesifik olarak diğer engel türlerine göre tarihi daha yakın geçmişe dayanan otizm spektrum bozukluğuna yönelik tutumların ele alındığı çalışmalara yurt dışında olduğu gibi (Mahoney, 2007; Flood, Bulgrin ve Morgan, 2013; Payne ve Wood, 2016; Liu ve diğ., 2016; Simonstein ve Mashiach-Eizenberg, 2016) ülkemizde de son yıllarda yer verilmeye başlanmıştır. Ülkemizdeki OSB'ye yönelik tutumları konu alan mevcut çalışmalar; OSB'li kardeşe sahip normal gelişim gösteren çocuklar (Atasoy, 2002) ile normal gelişim gösteren akranların OSB'ye yönelik tutumlarının (Uçar, 2008) araştırılması ve öğretmen ve öğretmen adaylarının otizme yönelik algılarının ve otizmliler öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının araştırılması (Güleç ve Aslan, 2014; Macaroğlu-Akgül, 2011; Yazıcı ve Akman, 2018) ile sınırlıdır. OSB'ye özgü toplumsal tutumların ele alındığı çalışmaların sayısının oldukça sınırlı olması nedeniyle bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada uyarılma çalışması yapılan ölçeğin Türkiye'de OSB'li bireylere yönelik toplumsal tutumları tespit etmeye yönelik kullanılabilir ilk standart ölçme aracı olması bakımından önem taşımaktadır. Türkçe uyarılması yapılan ölçeğin ülkemizde OSB'li bireylere yönelik toplumsal tutumlar ile ilişkili çalışmaların çoğalmasına imkan sağlayacağı da düşünülmektedir.

Otizmliler öğrencilerin hem akademik hem de sosyal alanlarda gelişimlerini desteklemek açısından sosyal etkileşimlerin oluşma olasılığının olması nedeniyle çeşitli öğrenci grubunun yer aldığı örgün eğitim kurumlarının içinde, bütünleştirici sınıflarda yer almaları önerilmektedir (Smith, 2011, s.24). Masten ve Motti-Stefanidi (2009, s.721-738) sosyal becerileri geliştirmek ve olumlu ilişkiler yaşama yeteneğini kazandırmak için bu sınıfların otizmliler için en ideal yer olduğunu belirtmişlerdir. Günümüzde

OSB'li çocukların görülme sıklığının 68 çocukta bir (CDC, 2017) olduğu tahmin edilmekte olup; genel olarak, son yıllarda ülkemizde örgün eğitime devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sayısında önemli bir artış olduğu gözlenmektedir (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014, s.802). Bu durum öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma ortamlarında OSB'li öğrencilerle karşılaşma oranlarında da artış olabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin, otizmlili öğrencilerin akademik ve sosyal beceri alanlarında yaşadıkları eksiklerin giderilmesinde, içinde bulunulan eğitim ortamından maksimum düzeyde yarar elde edebilmelerinde oldukça önemli bir role sahip oldukları inkar edilemeyen bir gerçektir. Özellikle bir sınıf öğretmenin sınıfındaki çocuk ile haftada yaklaşık otuz saat birlikte vakit geçirmesi nedeniyle öğrenci ve öğretmen arasında güçlü ilişkilerin kurulması çok önemlidir (Doll, 2009, s.793). Öğretmenlerin engelli bir öğrenciye dair sahip oldukları inançların, algı ve tutumların bu öğrencileri bütünleştirici eğitime kabul etmek istemeleri konusunda ve öğrenciler üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Ainscow, 2008, s.240). Bu doğrultuda bireysel ihtiyaçlara cevap verebilmenin öneminin arttığı ve hedeflendiği günümüzde OSB'li öğrencilere yönelik bütünleştirici eğitim uygulamalarının sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilmesi aynı zamanda dışlayıcı ve olumsuz yaşantıları önlemek için öğretmen tutumlarının belirlenmesi önemlidir. Ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalar genellikle otizmlili çocuklarla çalışan ve çalışma ihtimali olan öğretmen ve öğretmen adaylarının OSB'ye yönelik bilgilerinin ne düzeyde olduğu (Yumak ve Akgül 2010; Yaşar ve Cronin 2014; Rakap, Balıkçı, Parlak-Rakap, ve Kalkan 2016) ve otizmlili öğrencilerin normal eğitim ortamlarında kaynaştırılmalarına yönelik tutumlar üzerinde (Macaroğlu-Akgül, 2011; Yazıcı ve Akman, 2018) yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin OSB'li bireylere yönelik tutumlarını ele alan ilk çalışma olma özelliğini de taşıyacak olması bakımından önem taşımaktadır.

Bireyin tutum konusuna yönelik davranışını tahmin etmek; belirli nesne, durum, olay veya kişilere karşı öğrenilmiş, olumlu ve olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanan tutumların ölçülmesi ile mümkün olmaktadır (Turstone, 1967, s.77-79; Koballa, 1998, s.116). Dolayısıyla insanların OSB'ye yönelik tutumlarını değiştirmek için var olan algıları saptamanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın öğretmenlerin OSB'li bireylere yönelik olumlu olmayan tutumlar

geliştirmelerini etkileyen sorunlara çözüm üretilmesi, eğitim programlarındaki eksiklerin belirlenmesi ve verilecek hizmet içi eğitim hizmetlerinin planlanması konusunda uzmanlara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu noktada yapılacak araştırmanın; OSB’li bireylere yönelik toplumsal tutumları ortaya koymak, OSB’li bireylerin toplumla bütünleşmesinin önünde engel oluşturan tutumlar konusunda farkındalık oluşturmak, toplumsal duyarlılığı arttırmak ve olumsuz tutumları ortadan kaldırmak adına uygun stratejilerin belirlenmesi açısından da faydalı olacağı düşünülmüştür.

1.4. Sayıtlar

1. Öğretmenlerden toplanan verilerin gerçeği yansıttığı, öğretmenlerin samimi ve içten cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma bulguları, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul İl MEB’e bağlı devlet okullarında görev yapan, Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği uyarlama çalışması kapsamında 248 kadın, 79 erkek olmak üzere toplam 327 öğretmenden elde edilen veriler ve öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğuna yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının değerlendirilmesi için 213 kadın, 70 erkek olmak üzere toplam 283 öğretmenden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, “Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği’nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin verilen bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formundan elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.
4. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Engellilik ve Özel Gereksinimli Birey: Engellilik, bireyin yetersizliği nedeniyle yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörler doğrultusunda kendisinden beklenen rol performansını gereği gibi yerine getiremez durumda kalmasıdır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998).

Özel gereksinimli bireyler; bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri bakımından akranlarından farklı ihtiyaçları olan (Kargın, 2004, s.1), bireysel nitelikleri bakımından yaşlılarından önemli derecede farklılık göstererek genel eğitim hizmetlerinden yararlanamayan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Vural ve Yücesoy, 2003, s.146).

Otizm Spektrum Bozukluğu: Otizm spektrum bozukluğu (OSB) gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan, sosyal etkileşim ile sözel ve sözel olmayan alanlarda görülen iletişim yetersizliği ile sınırlı, tekrarlayıcı davranışlarla karakterize olan gelişimsel bir yetersizlik türüdür (DSM-V, 2014, s.25-26).

Tutum: Tutum; belirli bir takım kişi, nesne ve olaylara karşı sürekli olarak aynı biçimde davranmamıza neden olan toplumsal olarak kazanılmış bir eğilim, yönelim ya da yatkınlık olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Tutumlar kişilere, objelere, olaylara ya da düşünelere ilişkin, belli bir şekilde davranmamıza etki eden ve oldukça süreklilik arz eden, içsel olarak önceden geliştirilmiş duygu, düşünce ve inançlar bütünüdür (Özyürek, 2006, s.11).

BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Tutum Kavramı ve Tanımı

Tutum kavramı, 1920’li yıllardan sonra üzerinde çalışılmaya başlanan, günümüzde sosyal yapı oluşturma ve sosyal düzeni sağlamada önemli bir faktör olarak sosyal bilimlerde sıklıkla karşımıza çıkan fakat tanımlanması ve ölçülmesinde evrensel olarak kabul görmüş bir görüş birliği olmayan bir kavramdır (Chaiklin, 2011, s.31-33).

Allport ‘a (1935, s.810) göre tutum; yaşantı ve deneyim sonucu, bireyin ilgili olduğu tüm obje ve durumlara karşı gösterdiği tepkileri üzerinde yönlendirici ve dinamik etki yaratan, zihinsel ve sinirsel açıdan hazır olma durumudur.

Katz (1960, s.193) ise tutumların olumlu veya olumsuz olabileceğine vurgu yaparak tutumu; bireyin kendi dünyasındaki bazı sembol, obje ve kişilere karşı olumlu veya olumsuz şekilde değerlendirme yapma eğilimi şeklinde tanımlamaktadır.

Turstone (1967, s.77-79) bir amaca yönelik davranışı tahmin etmenin tutumların ölçülmesiyle mümkün olacağını belirterek tutumu, bir psikolojik objeye yönelen olumlu ve olumsuz tepki gösterme eğiliminin yoğunluk sıralaması ve derecelemesi olarak tanımlamıştır.

Koballa (1998, s.116), tutum kavramını bireylerin belirli nesne, durum, olay, kurum veya insanlara karşı öğrenilmiş tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlamıştır. Bu eğilim olumlu ya da olumsuz olmakla birlikte gözle görülemez yapıdadır. Fakat bireylerin davranışları gözlenerek, sahip olduğu tutum hakkında bilgi sahibi olmak mümkündür (Çöllü ve Öztürk, s.375).

2.1.1. Tutumun Bileşenleri

Tutum bir uyarana karşı verilen tepkilerdir. Tutumların altında yatan temel varsayım, bir uyarana karşı verilen bu tepkilerin üç bileşenden oluşmasıdır ve tutumları tanımlamak için yaygın olarak bu öğeler kullanılmaktadır (Breckler, 1984, s.1192):

- 1) Hoşlanma ve hoşlanmamayı içine alan, içgüdüsel olarak verdiğimiz reaksiyonlar ya da sempatik sinir sisteminin aktivitelerini ifade eden *duygusal öge*,
- 2) Doğrudan gözlemlenebilen açık eylemler ya da davranışsal niyetler ve bunlarla ilişkili sözel ifadeleri içeren *davranışsal öge*,
- 3) İnançlar, bilgi yapıları, algısal tepkiler ve düşüncelerin oluşturduğu *bilişsel öge*.

Bu ögeler arasında genellikle tutarlılık olduğu varsayılmaktadır ve bu varsayıma göre bireylerin bir durum, obje veya kişi hakkındaki bildikleri ondan hoşlanmasını gerektiriyorsa (bilişsel öge), birey o durum, obje veya kişiden hoşlanır (duygusal öge) ve bu durumu sözleri ya da eylemleri (davranışsal öge) ile ifade eder (Baysal, 1981, s.123). Dolayısıyla tutumlar sadece bir düşünce, duygu ya da davranış eğilimi değil, düşünce-duygu-davranış eğilimi bütünlüğüdür.

Bilişsel öge, bilginin düşüncelerden ve algılama sonucu kazanıldığı zihinsel bir süreç olarak, bireylerin tutum objesi ile ilgili yaşantıları ve çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgilerin doğrultusunda ortaya çıkan algı ve bilgileri kapsamaktadır (Akt. Sarıışık, 2010, s.8). Bireylerin tutum objesine yönelik bazı kaynaklardan aldığı bilgiler, kendi zihinlerinde hali hazırdaki bilgilerle birleşerek inançlar sistemini meydana getirmektedir. İnanç; bireyin bir konuyla ilgili bilişlerinin tümü olup, algılar ve bilişlerin kendi içlerinde örgütlenmesi sonucu ortaya çıkar (Çöllü ve Öztürk, 2006, s.380). Bu inançlar ister gerçeği yansısın ister asılsız ve gerçeklerden uzak olsun bireye özgüdürler, aynı zamanda bireyin bir konuda geçmişte öğrenilenlerini özetleyerek gelecekteki olayları algılayışını ve yorumlayışını etkilerler (Köklü, 1995, s.82). Dolayısıyla tutumların bilişsel ögesini yansıtan inançlar, tutumları farklılaştırmaktadır.

Duygusal öge, bireyin tutuma konu olan nesnelere ilişkin duygularını ifade etmektedir. Duygusal öge, hoşlanma ve hoşlanmamayı içine alan tutum objesine karşı oluşan his ve duyguları içermektedir. Duygusal bileşen bireyin değer sistemi ile yakından ilişkili olup, bireyin içinde bulunduğu ya da sahip olduğu değer sisteminin, tutum nesnesi ile nasıl bir ilişki biçiminin oluşturulacağına önemli derecede etkisi vardır. Tutumların duygusal bileşeninin olması, tutumu inanç ve değerlerden ayıran en önemli özelliktir (Çöllü ve Öztürk, 2006, s.381).

Davranışsal öge, bireyi tutumun konusuna ilişkin belli bir davranış göstermeye eğilimli kılabilir. Bir birey bir objeye ilişkin olumlu tutuma sahip ise bu objeye karşı yaklaşma ve yakınlık gösterme, destekleme, yardım etme şeklinde olumlu davranış eğilimleri gösterecektir; olumsuz tutuma sahip ise aksi şekilde ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta zarar verme eğilimi olacaktır (Aydın, 2004, s.283). Davranışsal bileşen duygu ve kaniya uygun olarak eylemde bulunma eğilimini içermektedir (Çöllü ve Öztürk, 2006, s.382). İnsanlar çeşitli sebeplerle daima duyguları ve inançları doğrultusunda davranmalar da duyguları ve inançları doğrultusunda hareket etme eğilimleri her zaman mevcuttur.

2.1.2. Tutumun İşlevleri

Tutumlar, bireyin algıları, inanç ve değerlerinin davranışa dönüşmesi, birtakım amaçlarına hizmet etmeleri yolunda bir köprü ortaya koymaktadır (Baysal, 1981, s.134; Kırel, 2011, s.74). Psikolog Daniel Katz tutumların ortaya koyduğu işlevsel tutum yaklaşımı ile tutumun sosyal davranışları nasıl kolaylaştırdığını; yarar sağlama, benlik koruma, değer ifade etme ve bilgi olmak üzere dört işlev doğrultusunda açıklamaktadır (Katz, 1960, s.170).

Yarar sağlama (Araçsal) işlevi; istenen, arzu edilen hedefe ulaşmak ve istenmeyen durumlardan kaçınmak için bir araçtır. Bu yaklaşım davranışçı öğrenme temel prensipleriyle yani ödül ve ceza ile ilgilidir (Katz, 1960, s.171). Birey dış dünyadaki cezaları en aza indirmek ve ödülleri en üst seviyeye çıkarması durumuyla tanınmaktadır. Tutuma konu olan nesne haz veya acı veriyorsa buna uygun tutumlar gelişir. Birey kendi dünyasında onu ödüllendiren, haz veren ya da ödül vadeden durumlara karşı olumlu, ızdırap veren ya da cezaya götürücü durumlara karşı olumsuz tutumlar geliştirir (Kırel, 2011, s.78). Bu işlevi yerine getiren tutumlar, koşullar değiştikçe kolaylıkla değişirler (Baysal, 1981, s.134).

Benlik (Ego) koruma işlevi, bireyin nasıl bir insan olduğuna dair öz algılamaları ile dış dünyadaki bireylerin kendisine yönelik sert ve acımasız algıları ya da kendisi hakkındaki temel gerçekler arasındaki tutarsızlıkların oluşturduğu tehlikelerden kendini korumak istemesi ile ilgilidir (Katz, 1960, s.172). Birey belirli konulara karşı tutumlar geliştirerek, benliğine yönelik tehdit olarak algıladığı, öz saygısını zedeleyici duygulardan kendini uzaklaştırır. Örneğin, düşük benlik değerine sahip bir kişi, öz

değerini yüceltmek ve bu aşağılık duygusundan kurtulmak için güçlü bulduğu bir ideolojiye karşı olumlu tutum benimseyerek toplumda saygınlık kazanmaya çalışabilir. Aynı zamanda birey kendine itiraf edemediği kendine yönelik olumsuz duygularını uygun azınlık ve dezavantajlı bir gruba yönlendirebilir. Bireyin kendisini, kendisinden daha kötü, aşağı, zayıf ya da şansız olduklarını düşündükleri, arzu edilmeyen özelliklere sahip diğer bireylerle karşılaştırması, bu bireylerin kendilerini diğerlerine göre üstün hissetmelerine izin vermektedir (Coleman, 1986, s.213). Benlik koruyucu tutumların, değiştirilmesi en güç tutumlar olduğu savunulmaktadır (Katz, Sarnoff ve McClintock, 1956, s.466).

Değer ifade etme işlevi, benlik kavramının merkezini oluşturarak, bireyin düşüncelerini oluşturmasına ve yansıtmasına yardımcı olur (Katz, 1960, s.173). Değerler insan davranışlarına yol gösterici olan inançları ifade etmektedir. Özellikle ahlaki davranış konusunda değer, bir bireyin çeşitli insanları sahip oldukları özellikleri, davranışları, istek ve niyetleri doğrultusunda değerlendirirken başvurduğu bir ölçüttür (Akt. Özen, 2012, s.170). Tutumlar ise kişinin sahip olduğu temel değerlerin göstergesidir. Dışavurumcu tutumlar ile değerlerin ifade edilmesi, bireyin öz kimliğini ve imajını ortaya çıkarmasını sağlamanın yanı sıra, öz kimliği arzu edilen hale dönüştürebilmektedir. Bu işlevi yerine getiren tutumlar, bireyin öz kimliğini koruma ve olumlu bir öz-görüntü yaratma arzusundan kaynaklanır (Kirel, 2011, s.78).

Bilgi İşlevi; bireyin bilgi edinme, bilgiyi bireyin çevresinde olup biten kargaşa halindeki durumlara anlam verecek şekilde derleme ihtiyacına dayanmaktadır (Katz, 1960, s.175). Düzen, yapı ve anlam için ihtiyaçtan dolayı tutumlar oluşturulur. Kargaşa halindeki durumları basite indirgemeyi, karmaşık toplumsal ortamlarda benzer tepki göstermeyi sağlamaları bakımından bu tutumlar bireye şimdiki ve gelecekteki deneyimlerinde becerili olacakları duygusunu verir (Baysal, 1981, s.134; Kirel, 2011, s.78). Yeni bilgiler veya kargaşa halindeki durumlar hakkında daha anlamlı bilgiler edindikçe tutumlarda da değişme meydana gelir (Katz, 1960, s.190).

2.1.3. Tutum Değiştirme

Bireylerin çeşitli olay, durum ve objelere ilişkin sahip olduğu tutumlarında yaşantılar sonucu zaman içinde değişimler meydana gelmektedir. Tutumlara ilişkin sahip olunan

inanç ve duygular ne kadar güçlü olursa, içsel olarak benimsenmiş bu eğilimleri değiştirmek de o denli güç olmaktadır. Tutumların değiştirilebilmesi için özel düzenlemelere ve farklı tekniklere ihtiyaç vardır. Özellikle toplumda dezavantajlı konumdaki özel gereksinimli bireylere yönelik oluşturulan tutumların değiştirilmesinde, bilgilendirme ve etkileşimde bulunma (Özyürek, 2006, s.15; ÖZİDA, 2009, s.36) ile simülasyon (ÖZİDA, 2009, s.36; Şahin ve Güldenoğlu, 2013, s.218) sıkça kullanılan tekniklerdir.

2.1.3.1. Bilgilendirme

Tutum objesine karşı kalıp yargılar geliştirmiş veya toplumda var olan kalıp yargıları benimsemiş olan bireylerin, tutum objesine yönelik bilgiler elde etmesi sonucunda, tutumlarında farklılaşmalar meydana gelmektedir. Tutumların inanç boyutunu değiştirmek tutum geliştirilen nesne, kişi ya da durumun olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin inandırıcı ve gerçekçi olan işitsel veya görsel bilgilerin sunulmasını gerektirmektedir (Özyürek, 2006, s.15).

Tutum değişikliğini sağlayan inandırıcı bilgilendirmenin ileten, mesaj, dinleyici ve dönüt olmak üzere dört önemli unsuru vardır (Özyürek, 2006, s.16):

- 1) İleten; bilgiyi kimin aktardığını, bilgi kaynağının inanılabilirliği ve güvenilirliğini, dinleyiciler üzerinde ilk bıraktığı izlenimi ve statüsünü,
- 2) Mesaj; bilginin aktarıldığı mesajın içeriğini, nasıl aktarıldığını (yazılı, yüzyüze vb.)
- 3) Dinleyici, aktarılacak bilginin dinleyicilerin özellikleri ve gereksinimleriyle uyuşmasını,
- 4) Dönüt ise, sonradan edinilmiş bilgilerin onaylanmasını içermektedir. Tutumların onay görmesi ve tutumları yansıtan davranışlar göstermenin sonuçlarının olumlu olması tutumların devamlılığını sağlarken; tutumların onay görmemesi ve tutumları yansıtan davranışların sonuçlarının olumsuz olması, tutumlarda değişimin meydana gelmesini kolaylaştırır (Katz, 1960, s.178; Özyürek, 2006, s.16-19).

2.1.3.2. Etkileşimde Bulunma

Bireyin daha önceden karşılaşmadığı bir tutum objesine dair olumlu bir tutuma sahip olması beklenemez; ancak aşına olunan kişi ya da objelere karşı olumlu tutumların geliştirilmesi olasılığı yüksektir (ÖZİDA, 2009, s.34). Birey bir uyarıcıyla ne kadar sık karşılaşırsa ona yönelik o kadar çok olumlu tutum geliştirir (Zajonc, 1968, s.1). Tutumların özellikle duygu boyutu tutum konusu olan kişi, nesne ve gruplar ile etkileşimde bulunarak değişir (Özyürek, 2006, s.15).

Allport'a (1954, s.40) göre etkileşim, tutum konusu olan gruplara yönelik kalıp yargılar ile ön yargıları azaltabilir. Evrimsel psikolojiye dayalı bakış açısıyla Kurzban ve Leary (2001, s.188) insanların doğası gereği işbirlikçi gruplara katılmayı yeğlediklerini, etkileşimlerinin zayıf olacağı gruplardan ve kendileri için tehlike oluşturan kişilerden uzak durduklarını, dolayısıyla bazı grupların sosyal olarak dışlandıklarını belirtmişlerdir. İyi bir işbirliği sağlamakta başarısız olanların reddedilmesi ve bu kişilerden kendini uzaklaştırma bu gruplarla etkileşim kurmanın ve bu gruplara yönelik olumlu tutumların geliştirilmesinin önünde bir engel oluşturmaktadır. Allport (1954, s.39), bu olumsuz tutumların değişiminin; gruplar eşit statüde olduğunda, gruplar arasında ortak amaçlar bulunduğunda ve rekabet olmadığında, aynı zamanda iki grup arasındaki ilişkilerin toplumsal normlarca onaylanması durumunda gerçekleşeceğini belirtmiştir.

2.1.3.3. Simülasyon

Sosyal olarak dışlanmaya maruz kalan gruplara yönelik tutumların değiştirilmesinde simülasyon tekniğinden yararlanılmaktadır. Simülasyon çalışmaları sosyal olarak dışlanan gruplardaki bireylerin (engelli bireyler vb.) bakış açısından bir deneyim sunarak bu gruptaki bireylerle empati kurma ve onları daha iyi anlamalarına katkı sağlayan bir yaklaşımdır (Gerling, Mandryk, Birk, Miller ve Orji, 2014, s.3415).

Engelli bireylere yönelik olumsuz tutumların değiştirilmesini hedefleyen çalışmaların derlendiği bir meta-analiz çalışmasında, simülasyonun tutum değiştirme konusunda çok fazla etkili olmadığı; etkileşimin ise en yüksek etki gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Flower, Burns ve Bottford-Miller, 2007, s.76). Simülasyonun olumlu etkisi genellikle kısa sürmekte, empatiden çok sempati duygusunu ortaya çıkartmakta, kalıcı

bir tutum değişikliğini sağlayamamaktadır; ancak simülasyon bilgilendirme ve etkileşim tekniği ile birlikte kullanıldığında olumlu sonuçlar vermektedir (Akt. ÖZİDA, 2009, s.38).

2.2. Engellilik ve Özel Gereksinimli Birey

Engellilik, bireyin yetersizliği nedeniyle yaşı, cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörler doğrultusunda kendisinden beklenen rol performansını gereği gibi yerine getiremez durumda kalmasıdır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998). Engellilik, fiziksel engelliler (görme engelliler, işitme engelliler, konuşma engelliler, bedensel engelliler), zihinsel engelliler ve duygusal/davranışsal engelliler (otizm spektrum bozukluğu vb.) ve sürekli hastalıkları olanlar olmak üzere dört engel türünden birinde değerlendirilebilmektedir (ÖZİDA, 2009, s. 42).

Engelliği tanımlamak için kullanılan terimlerde zaman içerisinde farklılaşmalar meydana gelmiş olup, ülkemizde eğitim alanında geçmiş yıllarda kullanılan “zihin engeli” ya da “zihinsel engelli” terimleri yerine “zihin yetersizliği” ve “zihinsel yetersizlik” terimlerinin kullanılmaya başlanması ile “engel” yerine “yetersizlik” teriminin tercih edildiği görülmektedir (Akalin, 2016, s.3). Ancak bu araştırmanın bazı bölümlerinde, geçmiş yıllara ait alanyazında engellilik terimine yer verildiği için, “yetersizlik” yerine “engelli” ve “engellilik” terimleri kullanılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer verilen yetersizlik durumları ve tanımlamalarında bazı bölümlerde “engelli” terimine yer verilirken bazı bölümlerde “yetersizlik” ifadesi kullanılmıştır; bireysel ve gelişimsel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri bakımından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyler ise özel eğitim gerektiren birey olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Özel eğitim alanındaki uzmanlar, sınıflandırma mantığı içerisinde bireylerin sahip olduğu engel türüne göre (örneğin: zihinsel engelli) bir gruba yerleştirilmesinin bireyi etiketlemek anlamına geleceğini vurgulayarak, engelli yerine özel gereksinimli birey teriminin kullanılmasının, bireyin yetersiz olduğu konulara odaklanmak yerine onun ihtiyacı olduğu eğitime dikkat çekmesi açısından, daha uygun olacağını belirtmişlerdir (Güven, 2015, s.59).

Özel gereksinimli bireyler; bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri bakımından akranlarından farklı ihtiyaçları olan (Kargın, 2004, s.1), bireysel nitelikleri bakımından yaşlılarından önemli derecede farklılık göstererek genel eğitim hizmetlerinden yararlanamayan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Vural ve Yücesoy, 2003, s.146).

2.2.1. Engelli Bireylere Yönelik Toplumsal Tutumlar

Engellilik, bireye ait niteliklerin neden olduğu bir durumdan ziyade engeli olan ve engeli olmayanlar arasındaki sosyal mesafe ya da sosyal etkileşimlerden kaynaklanan, engelli olan bireyi göz ardı eden toplumsal bir olgudur (Oliver, 1990, s.76). Engelli bireylerin, sahip oldukları bazı dezavantajlı farklılıkları nedeniyle ait oldukları sosyal çevrelerinde etkileşim halinde oldukları diğer bireyler ve sosyal gruplar tarafından göz ardı edilmeleri, engelliğe yönelik toplumsal boyutu gündeme getirmektedir (Burcu, 2015, s.11). Sosyal sistemin ayrılmaz bir parçası olan engelli bireyler, tarih boyunca çeşitli sosyal tepkilerle karşı karşıya gelmişlerdir.

Barton (1998, s.54-55), engelli bireylerin tarih boyunca üç temel sosyal tepkiye maruz kaldıklarını belirtmiştir:

- 1) Engelli bireylerin toplum tarafından 'tehdit edici' olarak algılanması ve bu durum sonucunda kurumsal bazı tedbirlerin alınması,
- 2) Engelli bireylerin 'bir yük' olarak görülmeleri sebebiyle toplumun bu bireylerden ayıklanmaya çalışılması,
- 3) Engelli bireylerin 'aciz' olarak etiketlenmeleri sonucu, toplumun bu bireylere yönelik 'korumacı-acımacı' tutumlar geliştirmesi.

Geleneksel olarak yetersizliği olan birey ve ailelerini ilgilendiren acınası bir durum olarak algılanan engellilik, günümüzde sosyal baskı ve sosyal dışlanma biçimi olarak görülmektedir (Oliver ve Barnes, 1998). Sosyal baskının bir şekli olan bu engellilik durumu eğitim, sağlık, istihdam gibi sosyal hayatın her alanında engelli bireylere yönelik ön yargı ve ayrımcılıkların yaşanması şeklinde ortaya çıkmakta ve engelli bireyler pasivize edilmektedir (Barnes, Mercer ve Shakespeare, 1999, s.27-28). Engelli bireylerin, toplumun bu bireylere yönelik geliştirdiği olumsuz tutumlar doğrultusunda, sık sık damgalayıcı tepkilere maruz kalmaları, hem engelli bireyler hem de aileleri

açısından önemli bir sorun olarak kabul edilmektedir (Ali, Hassiotis, Strydom ve King, 2012, s.2134). Toplumdaki bireylerin sahip olduğu tutumlar neticesinde meydana gelen toplumsal engellemeler, engelli bireylerin toplumsal faaliyetlere tam olarak katılımlarını kısıtlamakta ve onların birçok sorunla yüz yüze gelmelerine neden olmaktadır. Engelli bireylere karşı oluşan, sosyal dışlama ve ayrımcılığa yol açan olumsuz toplumsal algılar, tarihsel süreç içerisinde gerçekleşen politik, ekonomik ve sosyal değişimler sonucunda meydana gelmektedir (Link ve Phelan, 2001, s.367).

Toplumun engelli bireylere karşı sahip olduğu bakış açısını yansıtan tutumları, genellikle politik ve ekonomik değişikliklerle beraber değişkenlik göstermiş, mevcut ekonomik düzeni oluşturan politikalar neticesinde ekonomik düzenden yeteri kadar faydalanamayan engelli bireyler sosyal olarak dışlanmışlardır. Toplumun bu bakış açılarını; feodal dönem, kapitalist dönem ve modern dönem özellikle ortaya koymaktadır (Swain ve French, 2000).

Feodal dönemde engellilik; geleneksel olarak birey ve ailesinin trajik bir sorunu olarak algılanmış, engeli olan bireyler kişisel anlamda ‘şanssız’ olarak görülmüştür (Oliver ve Barnes, 1998). Ataerkil yapının yer aldığı feodal dönemde mistik ve dini öğelerin egemen olduğu merkezlerde engeli olan bireylerin kişisel şanssızlıklarının kaynağı, ilahi bir takdir ile bireyin sınanması veya kültüre özgü geleneksel bir düşünce yapısı olarak görülmüştür (Okur ve Erdugan, 2010, s.249). Bu bakış açısıyla engelli bireyler ya lanetlenmiş ve cezalandırılmış kişiler olarak değerlendirilerek dışlanmış, hatta birçok insan cadı olmakla suçlanarak enginizasyon mahkemelerince idam edilmiş ya da iyi ve şefkatli davranılması, merhamet edilmesi gereken kişiler olarak görülerek himaye edilmişlerdir (Patır, 2012, s.12). Dini öğreti ve kurumların egemen olmadığı daha kırsal bölgelerde feodal yapı engelli bireylere daha fazla özgürlük alanı tanıyarak bu bireylerin ekonomik ve toplumsal sisteme katılımlarına olanak sağlamıştır (Kızılaslan, Zorluoğlu, Yüce ve Sözbilir, 2016, s.186). Bir diğer değişle bu bireyler sosyal hayatın üretim süreçlerine farklı türlerde işgücü sağlayarak hane ekonomisine rahat bir şekilde katkıda bulunabilmişlerdir (Okur ve Erdugan, 2010, s.248). Ancak üretim biçiminde meydana gelen değişikliklerle toprağa bağlı üretimden fabrika temelli üretim tarzına geçilmesiyle beraber feodalizmin gerilemesi sonucu engellilere karşı yeni bir algısal durum oluşmuştur.

Endüstrileşme ve kapitalistleşme ile beraber üretim şeklinin odağı, üretimin daha hızlı ve düzenli olduğu fabrikalar olmaya başlamıştır. Bu yeni üretim tarzı çalışanlara esneklik tanımayacak şekilde ortalama bir beden anlayışına göre düzenlenerek üretim sırasında yapılması gerekli hareketlerin sırası ve üretim için gereken hız belirlenmiştir (Yardımcı, 2015, s.13). Fabrikaların üretim anlayışı ve çalışma hızı bir bütün olarak düşünüldüğünde bedensel farklılıklara yer bırakmayan mevcut düzen, engellilerin üretim süreçlerinden tamamen dışlanmalarına neden olmuştur (Oliver, 2011, s.209-217). Çalışma koşullarındaki değişim burjuvaziye has yeni bir çalışma ahlakı meydana getirerek engelli bireylerin ev içlerine mahkum edilmesine veya kurumlara kapatılmasına neden olmuş ve bu durum çalışma hayatının dışına itilen engelli bireylerin ahlaki olarak damgalanmalarına yol açmıştır (Yardımcı, 2015, s.14-15). Bu yaşam tarzına ait toplumsal algı engeli olan bireyleri faydasızlıkla ilişkilendirmiş; sonuç olarak da engellilik, sosyal toplumsal bir sorun olarak değil, tıbbi yöntemlerle tedavi edilmesi gereken birer sorun olarak görülmeye başlamıştır (Kızılaslan ve diğ., 2016, s.187-188). Ekonomik-politik öncüller sonucu engelli bireylere yönelik ‘normal-aykırı’, ‘üretken-üretken olmayan’, ‘hasta-sağlıklı’, ‘güçlü-zayıf’ şeklinde kategorilere ayırıcı değerlendirmeler yapılmaya başlanmış; engelli bireylerin tıp biliminin imkanlarından yararlanılarak düzeltilmesi, rehabilite edilmesi, normalleştirilmesi hedeflenmiştir (Okur ve Erdugan, 2010, s.250). Bu tıbbi bakış açısı, engelli bireyi engelinin sonucu olarak toplumdan ayırmış ve engele yönelik sosyal tutumların, engelli bireyin kimliğini nasıl etkilediğini görmeyi reddetmiştir (Edwards ve Imrie, 2003, s.244). ‘Normal-anormal’ şeklinde yapılan sınıflamalar ile engelli bireylerin ‘tam’ değil de ‘daha az’ kabul edilmesi, bireysel farklılıkların olabileceği gerçeğinin göz ardı edilmesine ve engelli bireylere yönelik sergilenen ayırıcı tutumların güçlenmesine neden olmuştur (Özgökçeler ve Alper, 2010, s.37).

Engelli bireylerin normal olana yaklaştırılmasına ve işlevsizlik-bozukluk olarak kabul edilen durumların tedavisine yönelik uğraşlar bazı dönemlerde soy ıslahına varan acımasızlıkta karşımıza çıkmaktadır. Öjeni olarak bilinen insan ırkının genetik açıdan kontrol altında tutularak gen kalitesini artırmaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalar, yetersizliği olan özellikle de iyileştirilmesinin mümkün olmadığına inanılan zihinsel engelli bireylere 19. yüzyıldan itibaren hız kazanarak uygulanmıştır (Akt. Kızılaslan ve diğ., 2016, s.189). Engelli bireylerin sorunlarına yönelik gerçekleştirilen ‘tedavi’,

'rehabilitasyon', 'öjeni' gibi uygulamalar, normalin dışı olarak görülen engelli bireyleri ötekileştirerek değersizleştirmiş ve damgalamıştır. Bu bakış açısı engelli ve engelli olmayanlar arasında toplumsal bir hiyerarşi ortaya çıkarmış olup engellilerin bu hiyerarşik düzenin içinden çıkmalarına izin vermemiştir (Okur ve Erdugan, 2010, s.251).

Artan üretim sonucu toplumsal refahın da arttığı kapitalizm sonrası dönemin ekonomik ve politik ortamı engellilere yönelik yaklaşımda köklü değişiklikler getirmiş, engellilik daha toplumsal ve sosyal bir olgu olarak anlamlandırılarak engelliliğe bakış yeni bir boyut kazanmıştır (Okur ve Erdugan, 2010, s.251-252). Özellikle 1960'lı yıllarda gerçekleştirilmeye başlanan engelliliğe yönelik çalışmalar ile normal ve normal dışı olarak belirlenen durumların bireyin içinde yer aldığı toplumsal çevre ile ilgili olduğu vurgulanarak bireyin, sosyal bağlamından ayrı olarak ele alınamayacağı daha fazla netleşmiştir (Meşe, 2014, s.82-83). Bu çalışmalarının başladığı aynı dönemde, engelli bireylerin yaşam şartlarını belirleyip onları bağımlı hale getiren çalışma hayatına düşük oranda katılım, eğitim olanaklarından tam olarak yararlanamama, yoksulluk gibi etkenlerin tıbbi bir bozukluktan kaynaklı değil de engelli bireyleri sosyal hayatın dışına iten toplumsal olarak inşa edilmiş bariyerlerden kaynaklandığı engelli aktivistler tarafından dile getirilmiştir (Prilleltensky, 2012, s.333). Engelli aktivistler öncüllüğünde gerçekleşen engellilik hareketliliği, engelli bireylere yönelik engelleştirici tutum ve sosyal baskılara bir tepki olarak meydana gelmiştir. Bu sosyal bakış açısıyla engellilikle ilgili sorunların bir kısmı bireylerin sahip oldukları nitelikler neticesinde bireysel, büyük bir kısmı ise toplumsal evrenle ilgilidir (Meşe, 2014, s.88).

Günümüzde birey ve ailesini merkeze almaktan uzaklaşarak toplumsal dünyaya yönelen engellilik olgusu, damgalama ve ayrımcılık, engelleyici tutum gibi toplumsal durumları odağa almıştır (Okur ve Erdugan, 2010, s.246; Meşe, 2014; s.88; Kızılaslan ve diğ., 2016, s.191). Engellilik bireysel, çevresel, hukuki, siyasi ve benzeri birçok faktörün etkisiyle oluşan bir deneyim olarak kabul edilmektedir. Engelli bireylere yönelik toplumsal baskı meydana getiren ön yargılı tutumların; yaş, cinsiyet, gelir ve eğitim düzeyi gibi sosyodemografik değişkenler ve yaşanılan coğrafyadaki bireylerin toplumsal dünya görüşleri (batıl inançlar, sosyal baskı vb.), dini inançları, sosyal değerleri gibi toplumsal faktörlere göre farklılık göstermektedir. Ayrıca yasa ve

mahkemeler, devlet politikaları ve kitle iletişim araçları da engelli bireylere yönelik tutumları şekillendirmektedir (Swain ve French, s.580; Huws ve Jones, 2010, s.341).

Alanyazında engelli bireylere yönelik tutumların sosyodemografik değişkenlere göre değişip değişmediğini inceleyen çalışmalarda cinsiyet faktöründe, kadınların erkeklere oranla daha olumlu tutumlara sahip olduğu (Avcıoğlu, Sazak-Pınar ve Öztürk, 2005; Chiu ve Chan, 2007; Park ve Chitiyo, 2011; Ozan-Bulduk, 2014; Yaralı, 2015; Şahin ve Bekir, 2016); yaş fôktöründe, daha küçük yaştaki bireylerin daha olumlu tutumlara sahip olduğu (Park ve Chitiyo, 2011; Tekeş, 2013) yönünde bulgular yer almaktadır. Aynı zamanda eğitim düzeyi (ÖZİDA, 2009; Çolak ve Çetin, 2014) ve gelir düzeyi (ÖZİDA, 2009) artış gösterdikçe bireylerin engelli bireylere yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdiği görülmektedir. Medeni durum faktöründe; evli bireylerin bekarlara oranla engellilere yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu yönünde araştırma bulguları da yer almaktadır (Çolak ve Çetin, 2014). Ayrıca bireylerin çevrelerinde engelli tanıdıklarının olup olmaması (Kumtepe, 2001; Parasuram, 2006; Çolak ve Çetin, 2014) ve engellilik konusundaki bilgi düzeylerinin (Tait ve Purdie, 2000; Şahin ve Güldenoğlu, 2013; Şahin ve Bekir, 2016) engelli bireylere karşı daha olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olduğu yönünde sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur.

Diken (2006, s.13) tarafından zihin engelli çocuğu olan Türk annelerinin engelliliğın nedenlerine ilişkin inançlarının araştırıldığı çalışmada, katılımcıların yaklaşık yarısının engelliğın tanrının kararı olduğuna bazılarının büyü, şeytanın ve kötü ruhların işi olduğuna inandıkları görülmektedir. Dolayısıyla bireylerin sahip oldukları geleneksel inançların da tutumlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Kültürlerarası engellilere yönelik tutumların karşılaştırıldığı çalışmalarda; bireylerin engellilere yönelik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu (Obeid ve diğ., 2015), engellilerle ilgili sosyal kurumlarının tarihinin daha eskiye dayandığı (Alghazo, Dodeen ve Algaryouti, 2003), engelli bireylerin toplumla bütünleştirilmesi anlayışının daha uzun zaman önce benimsendiği (Wolman ve diğ., 2004) ülkelerde engellilere yönelik tutumların daha olumlu olduğu görülmüştür.

Tekeş (2013) tarafından Birleşik Krallık ve Türkiye örneğinde tolerans, özgecilik sosyal baskınlık yönelimi ve adil dünya inancının engellilere yönelik ön yargı ile

ilişkinin ve söz konusu değişkenlerin Birleşik Krallık ve Türkiye örneklemelerinde farklılaşp farklılaşmadığının incelendiği çalışmada; sosyal baskınlık ve adil dünya inancı düzeyi yüksek olan bireylerin engellilere karşı daha fazla ön yargılı olma eğiliminde oldukları, tolerans ve özgecilik düzeyleri yüksek olanların ise daha az ön yargı geliştirme eğiliminde oldukları, Birleşik Krallık'ta yaşayan katılımcıların engellilere yönelik ön yargı, adil dünya inancı, grup temelli baskınlık ve eşitliğe karşı olma düzeylerinin Türkiye'de yaşayan katılımcılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bulgular engellilere yönelik ön yargı üzerinde yaşanan ülke özelliklerinin etkisinin anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışmada dindarlık ve engellilere yönelik ön yargı arasındaki ilişki de incelenmiş ve dindarlık arttıkça engellilere yönelik ön yargının da arttığı gözlenmiştir (Tekeş, 2013).

2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanımı

Otizm spektrum bozukluğu, bebeklikten itibaren söz öncesi iletişim becerileri olan; karşısındakinin gözüne bakma, ortak dikkat ve işaret etme davranışlarındaki yetersizlik ve isteksizlikle kendini belli eden (Akt. Aydın, 2008, s.59), sosyal etkileşim ile sosyal iletişimde kalıcı bozukluklar ve sınırlı tekrarlayıcı davranışlarla karakterize olan ve gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan gelişimsel bir bozukluktur (DSM-V, 2014, s.25-26).

Dünya Sağlık Örgütü (1993), otizm spektrum bozukluğunu değişik gelişimsel nedenlere bağlı olarak, sıklıkla üç yaş öncesinde çocuklarda açığa çıkan ve değişen klinik ağırlıklarda sözel ve sözel olmayan iletişim, sembolik etkinlik, oyun ve sosyal ilişki alanlarında problem ve stereotipiler ile karakterize olan bir bozukluk olarak tanımlamıştır.

OSB olan çocuklarda, iletişim ve ilişki becerilerinde kısıtlılık belirgin olarak karşımıza çıkmaktadır. DSM-V (2014, s.25)'te otizm spektrum bozukluğunda görülen sözel ve sözel olamayan iletişim ve toplumsal etkileşimdeki eksiklikler; göz iletişimi ve beden dilinde olağandışlıklar, el-kol devinimlerini ve yüz ifadelerini anlamama ve kullanma eksiklikleri, değişik toplumsal ortamlara göre kendini ayarlama güçlükleri, imgesel oyunu paylaşmama, arkadaş edinme güçlükleri, yaşlılarına ilgi göstermeme şeklinde

görülen ilişkiler kurma, ilişkilerini sürdürme ve ilişkileri anlama eksiklikleri olarak belirtilmiştir.

Otizm spektrum bozukluğundaki kısıtlı, tekrarlayıcı davranış kalıpları, ilgiler ya da etkinlikler ise; tekrarlayıcı ya da basmakalıp motor hareketler, nesne kullanımları, konuşma (ekolali); aynılık konusunda direnme, alışkanlıklar dışına esneklik göstermeme ya da rutin sözel veya sözel olmayan davranışlar sergileme, rutinlerinde meydana gelen küçük değişiklikler karşında ve geçişlerde aşırı sıkıntı duyma ve zorluk yaşama, katı düşünce kalıpları, aşırı derecede kısıtlı, değişkenlik göstermeyen ilgi alanları, duyuşsal uyarılara karşı çok aşırı ya da düşük düzeyde tepki gösterme olarak yer almaktadır (DSM-V, 2014, s.26).

Günümüzde OSB’li bireyleri tanımlamak için otistik, otizm, otizmlı gibi ifadelerin kullanımı yaygın olarak görülse de en güncel tanım olarak ‘otizm spektrum bozukluğu’ terimi kullanılmaktadır (Kaymak, 2016). Ancak bu araştırmanın bazı bölümlerinde geçmiş alanyazında ‘otizm’ ve ‘otizmlı birey’ ifadelerinin kullanımına yer verilmesi ve uyarılama çalışması yapılan ölçeğin maddelerinde yer alan ‘otizmlı birey’ terimiyle tutarlılık sağlamak adına ‘otizm’ ve ‘otizmlı birey’ terimleri kullanılmıştır.

2.2.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar

Otizmin tarihinin çok eskiye dayanmaması nedeniyle otizm hakkında bilgi veren çalışmaların odak noktası; otizmin tanılanması, etiyolojisi ve tedavisine yönelik anlayışlar olmuş, otizme yönelik toplumsal bilgi ve tutumlara odaklanılmamıştır (Mahoney, 2007, s.16). Otizmin nedenlerine ve özelliklerine ilişkin çeşitli görüşler öne sürülmüş ve zamanla otizme yönelik bilgilerde de farklılaşmalar meydana gelmiştir.

Otizmin etiyolojisindeki değişiklikler ile birlikte otizmin kaynağının ‘buz dolabı anneler’ olarak nitelenen soğuk ve yetersiz velilerle etkileşimlerinden kaynaklanan bir hastalık olduğu anlayışı yerini biyolojik faktörlerin neden olduğu nörolojik bozukluğa bırakmıştır (Schopler ve Mesibov, 1984, s.7; Martin, 2012, s.165).

Otizmin bilişsel özellikleri açısından, başlangıçta bu bireylerin zekalarının test edilemeyeceği ancak özel yeteneklere (dahi, deha vb.) sahip bireyler olduğu kabul edilmiştir (Schopler ve Mesibov, 1984, s.5). Zamanla çok sayıda çalışma, bu bireylerin

zekalarının güvenilir olarak değerlendirilebileceğini ve çoğunluğunda zihinsel yetersizliğin mevcut olduğunu göstermiştir (Schopler ve Mesibov 1984, s.8; Klinger 2003, s.440).

Son olarak ilk otizm tanısı alan çocukların çoğunluğunun sosyo ekonomik durumu iyi ailelerden gelen çocuklar olduğuna ve otizmin bu grupta daha sık meydana geldiğine inanılmıştır (Schopler ve Mesibov, 1984, s.8). Ancak daha sonraki çalışmalar otizmin her sosyo ekonomik düzeyde yaygın olduğunu göstermiştir.

Tüm değişikliklere rağmen toplumdaki bireylerin otizm hakkındaki bilgi düzeyi değişkenlik göstermekte olup toplumun geneli ilginç bir şekilde yanlış bazı bilgileri (otizmlili bireylerin bilişsel yetileri hakkındaki belirsizlik nedeniyle üstün olarak değerlendirilmeleri vb.) onaylamaya devam etmektedir (Mahoney, 2007, s.17). OSB'ye yönelik ortak yanlış kanı; OSB'li bireylerin kendi istekleriyle yalnızlığı tercih eden bireyler olduğudur (Causton-Theoharis, Ashby ve Cosier, 2009, s.92).

Günümüzde otizmi ve engelliliği sembolize eden trajedi, yıkım, eksiklik, sınırlama ve yetersizlik gibi birçok terim kullanılmaktadır. Özellikle otizmi tarif etmek için kullanılan 'yıkıcı' terimi otizmin olumsuz ve arzu edilmeyen bir durum olduğuna dair hakim anlayışı göstermektedir (O'doherty, 2014, s.3).

Otizm konusunda bilgi sahibi olmayan yetişkinler, otizmlili bireylerin sergilediği yaşa uygun olmayan, toplum tarafından kabul görmeyen davranışları nedeniyle genellikle otizmlili bireyleri sosyal olarak yalıtılmış, asi ve uyumsuz olarak görmektedir (Huws ve Jones, 2010, s.336-340). OSB'nin diğer engel türleri gibi (down sendromu, bedensel yetersizlik vb.) görünür fiziksel belirtilerinin olmaması 'normal' bir birey olarak sosyal normlara aykırı davranan algısının oluşmasına neden olmaktadır (Gray, 2002, s.743). Toplumun otizmlili bireylere yönelik bu algısı, otizmlili bireyleri sezgisel, davranışsal ve duygusal olgunluk gösterebilme, çevresindeki söylenmemiş normları ve kuralları kavrayabilme, yaşa uygun akran ilişkileri geliştirme, çevredeki sosyal olayları başarıyla yorumlama beklentileriyle karşı karşıya getirmektedir. Entelektüel yetenekleri olan OSB'li çocuklarda, sahip oldukları entelektüel yetenekler ve gelişimsel yetenekler arasında tutarsızlık görülmesi nedeniyle bu tarz beklentiler daha da şiddetlenmektedir (Assouline, Foley Nicpon ve Doobay, 2009, s.91; Taneja-Johansson, 2014, s.423-424).

Bazı araştırmalar otizmin toplumdaki diğer bireyler tarafından ilk bakışta normal gelişim gösteren bir ocuk gibi algılanması nedeniyle çocuğun kamusal alanlarda sergilediği öfke nöbetlerinin toplum tarafından yanlış yorumlanmasıyla olumsuz bir algının gerçekleştiğine ve ebeveynler üzerinde üzüntü, utanç öfke gibi duyguları tetiklediğine ve ebeveynlerin fiziksel yetersizliği olan bir çocuğa sahip olsalardı insanların onlara daha nazik ve anlayışlı davranacaklarını düşündüklerine dair bulgular yer almaktadır (Ooi, Ong, Jacob ve Khan, 2016, s.746). Dolayısıyla yetişkinler de otizimli çocukları anlayamayabilir, sergiledikleri davranışları uygunsuz olarak algılayabilir ve uygunsuz görülen bu davranışları kısıtlayıcı yaptırımlar uygulayabilirler.

Chambres, Auxiette, Vansinglense ve Gil (2008) tarafıdan gerçekleştirilen otizm konusunda hiçbir bilgisi olmayan yetişkin grubunun otizme yönelik olumsuz bakış açısının ele alındığı çalışmada, tüm katılımcılara 6 yaşındaki otizimli bir çocuğun iki problem davranışı olmak üzere ve dört davranışını içeren videosu seyrettirilmiştir. Katılımcıların yarısına videodaki çocuğun otizimli olduğu bilgisi verilerek tüm katılımcılardan çocuğun davranışlarını duygusal-sosyal ve bilişsel boyutlarıyla değerlendirmeleri istenmiştir. Çocuğun otizimli olduğu konusunda bilgilendirilen katılımcıların bilgisi olmayanlara göre değerlendirmelerde çocuğa karşı daha hoşgrl davrandığı, fakat problem davranışların değerlendirilmesinde herhangi bir farklılık olmadığı, problem davranışların genel olarak otizmden kaynaklı diğer davranışlara göre daha olumsuz olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Davranışlar otizimli bir ocuk için daha normal görünürken normal ocuk için daha katı bir değerlendirmeye daha fazla problem olarak görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları sosyal boyutuyla değerlendirildiğinde, otizmin diğer engel türleri gibi görünür özelliklerinin olmamasından kaynaklı ebeveynlerin toplum içinde çocuklarına yönelik hissettikleri olumsuz tutumlar konusunda haklı olduklarını desteklemektedir.

Otizimli ocuklar sahip oldukları davranışsal özellikleri nedeniyle akranları tarafından da farklı olarak görülebilmektedirler. Alışılmadık davranışlar sergileyen otizimli bireylerin bu davranışları akranları tarafından yanlış anlaşılarak hoşgrl olmayan yöntemlerle yanıt vermelerine neden olabilmektedir (Engelhardt, 2014, s.22). Normal gelişim gösteren akranların otizimli bireylerle kendilerini sık sık karşılaştırmaları olumsuz etkileşimlere yol açabilmektedir (Swaim ve Morgan, 2001, s.204; Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve Marino 2004, s.332). OSB olan bireyler daha fazla

sosyal dışlanma ve zorbalığa (Campbell ve Barger, 2014, s.258; Gelbar, Smith ve Reichow; 2014, s.2597) maruz kalabilmektedirler. Ayrıca birçok yüksek işlevli OSB'li çocuk yaşlıları ile nasıl farklı özelliklere sahip olduğunu ve onlardan bu farklılıkları nedeniyle ayrıldığını fark etmeye başlayabilir ve bu durum psikolojik stres (Shea ve Mesibov, 2005) ve sosyal anksiyete (Bellini, 2006) yaşamalarına, düşük benlik saygısı (Shtayermann, 2009) geliştirmelerine neden olabilmektedir.

Toplum içindeki bireylerin genel olarak otizm hakkında farkındalık kazanmaları, bu bireylere yönelik olumsuz algıların azaltılmasına yardımcı olabilir (Chambres, Auxiette, Vansinglense ve Gil, 2008, s.1325). Swaim ve Morgan'ın (2001) gerçekleştirdiği araştırma bulgularına göre otizm hakkında bilgi vermenin tutumlar ve davranışsal niyetler üzerinde etkisi olmadığını gösterse de genel olarak araştırmalar; otizm hakkında sınırlı bilgiye sahip olmanın ve tamamlayıcı-açıklayıcı bilgilerin otizme yönelik tutumları etkilediğini ortaya koymaktadır (Campbell, 2006; Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve Morino, 2004; Chambers, Auxiette, Vansingle and Gli 2008; Gillespie-Lynch ve diğ., 2015).

2.3.2.1. Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Tutumları

Çoğu insan gibi öğretmenlerin otizmlili bireylere yönelik tutumlarının oluşumunda da deneyim, eğitim, otizm konusunda destek alma, toplumun otizm hakkındaki genel görüşleri gibi birçok etken vardır (Apers, 2016, s.53). Bazı öğretmenler hem eğitim hem öğretim deneyimleri gibi geçmiş yaşantıları sonucu engelli öğrencilerin kendi sorumluluklarında olmadığını algılayabilir ve engelli öğrencileri sınıflarına dahil etmenin sınıfları üzerinde önemli bir engel oluşturacağı, öğretim süreci üzerinde ciddi bir etkisi olacağı yönündeki düşünceleri nedeniyle normal öğrencilerin olduğu sınıflara engelli öğrencilerin dahil edilmemeleri gerektiğini savunabilir (Ainscow, 1999, s.139; Kearney, 2009, s.116).

McGregor ve Campbell (2001) yaptıkları çalışmada öğretmenler otizmlili bireyleri özellikle grup çalışmalarına katılım gösterme konusunda işbirliği yapmayan, agresif, çekingen ve kolay incinen, savunmasız, bağımlı-muhtaç kişiler olarak ifade etmişlerdir.

Bir öğretmenin OSB olan bir çocukta bulunan tüm davranışların farkında olması pek mümkün olmasa da öğretmenlerin OSB'li bireylere yönelik sahip oldukları inanç ve

bilgi düzeylerinin öğrenme-öğretme süreci üzerinde büyük bir etkisi vardır (Akt. Apers, 2016, s.15). Toplumun genelinde görülen otizme yönelik bilgi ve anlayış eksikliğinin, olumsuz tutumlara yol açması nedeniyle, öğretmenler arasında da görülmesi okuldaki otizmlili çocuklar için bir risk oluşturmaktadır (Engelhardt, 2014, s.23). Araştırmalar OSB hakkında öğretmenlerin bilgilerinin genellikle yanlış ve sınırlı olduğu yönünde bulgular içermektedir.

Liu ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk gelişimi ve otizm spektrum bozukluğu konusundaki bilgileri değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan 471 öğretmenin çocuk gelişimi bilgi düzeyleri ile OSB hakkındaki bilgi düzeyleri arasında anlamlı derecede farklılık olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %84'ü çocuk gelişimi anket sorularının %50'sinden fazlasına doğru yanıt verirken, OSB anket sorularının %50'sinden fazlasına ise %17'sinin doğru yanıt verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin geneli OSB'nin erken yaşta tanınması durumunda tamamen tedavi edilebilecek psikolojik bir bozukluk olduğunu bildirmişlerdir.

Al-Sharbatı ve diğerleri (2013) Umman'daki öğretmenlerin otizm hakkındaki farkındalıklarını, OSB etiyojisi, belirti ve semptomlar ve sosyodemografik faktörler açısından incelemişlerdir. Araştırmaya 164 kişi katılmış olup öğretmenlerin OSB hakkındaki bilgi düzeylerinin zayıf olduğu tespit edilmiştir. Etiyolojik boyutta; katılımcıların %60'dan fazlasının otizmin özellikle erken çocukluk döneminde ebeveynlerin kötü bakım vermesi ve ihmali ile patolojik ebeveyn-çocuk ilişkileri nedeniyle ortaya çıktığına inandıkları, belirli gıdaların (%11) ve aşılamanın (%8) otizme neden olabileceği yönünde inançlara sahip oldukları görülmüştür. Belirti ve semptomlar bakımından öğretmenlerin OSB'li çocukların sadece sözel olmayan şekilde iletişim kurabilecekleri (%53,7), özel yetenekleri olduğu (%35); sosyodemografik olarak da, OSB'nin yüksek gelirli aileler arasında daha yaygın olduğu (%13) ve eğitim düzeyi yüksek ailelerde görüldüğü (%6,1) yönünde bazı asılsız inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin OSB'ye yönelik tutumlarını ele alan mevcut araştırmalar genel olarak otizmlili öğrencilerin eğitim ortamlarında kaynaştırılmasına yönelik öğretmen tutumlarını tespit etmeye odaklanırken (Mavropoulou ve Padeliadu, 2000, Campbell ve McGregor, 2001, Al-Faiz 2007, Segall, 2008, Abu-Hamour ve Muhaidat, 2013, Huhmprey ve

Symers 2013, çok az sayıda çalışma öğretmenlerin doğrudan otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik tutumlarına odaklanmıştır (Olley, DeVellis ve Devellis, 1981; Park ve Chitiyo, 2011; Chung, Chung, Edgar-Smith, Palmer, DeLambo ve Huang, 2015).

Öğretmenlerin OSB'ye yönelik tutumlarını ortaya koyan mevcut araştırmalar ise tutarsız bulgular içermektedir. Bazı çalışmalarda öğretmen tutumlarının olumlu olduğu yönünde bulgular elde edilirken (Al-Shammari, 2006; Park ve Chitiyo, 2011; Rodriguez, Saldana ve Moreno, 2012) bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin otizme yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğu (Mavropoulou ve Padelidi, 2000), aynı zamanda öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimlerin olumsuz olduğu yönünde (Emam ve Farrell, 2009) bulgular yer almaktadır.

Park ve Chitio (2011) öğretmenlerin otizme yönelik mevcut tutumlarını ortaya koymak amacıyla 105 özel eğitim, 22 genel eğitim olmak üzere toplam 127 öğretmenin katıldığı araştırmada; genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin tutumlarını karşılaştırmış ve çeşitli demografik değişkenlerin öğretmen tutumları üzerinde etkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin genel olarak otizme yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu tespit edilmiş, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip olduğu, 56 yaş ve üzeri öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre daha olumsuz tutuma sahip olduğu, ilkokulda görev yapan öğretmenlerinin ortaokul ve lisede görev yapanlara göre daha olumlu tutuma sahip olduğu, birden fazla eğitime katılan öğretmenlerin bir kere katılan ve hiç katılmayanlara göre daha olumlu tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tutumları arasında kıdem ve OSB'li çocuklarla deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Olley, Devellis ve Devellis (1981) araştırmalarında öğretmenler için otizm tutum ölçeği (The Autism Attitude Scale for Teachers) geliştirmiş ve 95 genel eğitim öğretmenin katılımıyla pilot çalışmasını gerçekleştirerek öğretmenlerin otizme yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda genel eğitim öğretmenlerinin otizme yönelik tutumlarının ılımlı seviyede olduğu görülmüştür.

Ürdün’de özel eğitim merkezleri ya da okullarda çalışan 92 özel eğitim öğretmenin otizmlı öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının incelendiği çalışma sonucunda; katılımcıların 18’nin kaynaştırmaya yönelik eğitim aldığı ve öğretmenlerin 72’sinin otizmlı öğrencilerin kamu okullarında kaynaştırılmasına karşı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin otizmlı öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler bakımından incelendiğinde ise; 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre anlamlı derecede daha olumlu tutuma sahip oldukları, lisans derecesinde eğitim alanların lisans derecesinde eğitim almayanlara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen tutumları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olduğu, özel sektörde görev yapan öğretmenlerin devlet kurumlarında çalışanlara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin tutumları arasında OSB’ye yönelik kapsayıcı uygulamalar ile ilgili eğitim alıp almama durumuna göre ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Abu-Hamour ve Muhaidat, 2013).

Chung, Chung, Edgar-Smith, Palmer, DeLambo ve Huang (2015) araştırmasında, Öğretmen otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yönelik tutumları ile normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik tutumlarını karşılaştırmış ve öğretmen tutumlarını çeşitli değişkenler bakımından incelemişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin normal gelişim gösteren ve OSB’li öğrencilere yönelik tutumlarının her iki durumda da olumlu olduğunu; fakat OSB olan öğrencilere yönelik tutumlarının anlamlı derecede daha negatif olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin tutumları arasındaki farklılıklar, OSB’li öğrencileri diğer öğrencilerden daha farklı algılamalarından kaynaklı olmakla birlikte OSB’li öğrencilerden sakınmak ve hoşlanmamak gibi davranışsal ve duygusal boyutları da kapsamaktadır. Aynı zamanda kadınların, özel eğitim sertifikası olanların ve öğretim kademesi ilköğretim olan öğretmenlerin anlamlı derecede daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

Rodriquez, Saldana ve Moreno (2012) 69 özel eğitim öğretmenin katıldığı araştırmalarında, özel eğitim öğretmenlerinin otizmlı öğrencilere eğitim verme konusundaki tutumlarını ve olumlu tutumlarla ilişkili çeşitli değişkenleri incelemişlerdir. Öğretmenlerin otizmlı öğrencilere eğitim verme konusundaki tutumları aile ve okul olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Öğretmenlerin genel olarak otizmlı

öğrencilere yönelik eğitim verme konusunda olumlu tutuma sahip oldukları ve ailelere yönelik tutumlarının anlamlı derecede daha olumsuz olduğu görülmüştür. Deneyim yılı, otizmle ilgili bir derneğe veya kuruluşa üye olmak ve okul türü olmak üzere öğretmenlerin tutumlarını yordayan üç faktör tespit edilmiştir. Değişkenler arasından sadece bir derneğe veya kuruluşa üye olmanın tutumlar üzerinde tek başına etkisi olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca belirlenen değişkenlerin hiçbirisinin ailelere yönelik tutumlarda etkisi olmamıştır.

Huhmprey ve Symers (2013) araştırmalarında; okul personelinin OSB'li öğrencilerin kaynaştırılması ile ilgili bilgi, deneyim ve tutumlarını incelemiştir. Okul personelinin OSB'li öğrencilerin okullarında kaynaştırılmasına yönelik algılarının olumlu olduğu ve yöneticiler ile öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Okul personelinin, OSB'li öğrencilere yönelik eğitim verme konusundaki yeterlilik algıları ve OSB'dan kaynaklı temel davranışlarla baş etmeye yönelik yeterlik algıları anlamlı derecede yöneticiler lehine farklılık göstermektedir. OSB'li öğrencilerle çalışma deneyimleri ve otizmlili bireylerle ilgili bir eğitime katılma konusunda isteklilikleri bakımından yönetici ve öğretmenlerin OSB'li öğrencilerin okullarında kaynaştırılmasına yönelik algıları, OSB'li öğrencilere eğitim verme konusundaki yeterlilik algıları ve OSB'den kaynaklı temel davranışlarla baş etmeye yönelik yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Eğitim profesyonellerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışmaya yönelik geçmiş deneyimlerinin ve OSB hakkındaki mevcut bilgilerinin, OSB'li öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları üzerinde etkisinin incelendiği araştırma sonucunda; OSB'li çocuklarla daha fazla çalışma deneyimi ve bilgi düzeyine sahip olanların, OSB'li öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu ve etkin öğretim yöntem ve stratejileri konusunda daha fazla farkındalık sahibi oldukları görülmüştür. Ayrıca bilgi düzeyi, yöntemler konusunda farkındalık ve kaynaştırmaya yönelik tutumlar branşlara göre karşılaştırılmış; genel eğitim öğretmenleri ve yöneticilerin bilgi düzeyi puanları ile yöntemler konusunda farkındalık seviyelerinin özel eğitim ve okul psikologlarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğu, okul psikologlarının bilgi düzeyi puanlarının ise özel eğitim öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenleri ve

yöneticilere oranla OSB'li öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür (Segall, 2008).

Cassady (2011) öğretmenlerin otizmliler ve duygusal davranışsal problemleri olan öğrencilere yönelik tutumlarını inceledikleri araştırma sonucunda, her iki engel türünde öğrencinin sınıf içerisindeki varlığının öğretmenlerin kendi sınıflarına karşı istekliliğini etkilediği görülmüştür. Öğretmenler genel olarak kendi sınıflarında duygusal davranışsal problemi olan öğrenciler yerine otizmliler bir öğrencinin olmasının daha avantajlı alacağını bildirmişlerdir. Katılımcılar otizmliler çocuklara yararlı öğrenme ortamı oluşturmak için gereken desteği sağlama konusunda daha fazla istekli olduklarını, otizmliler öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama, uygulama ve öğretim yapma konusunda daha fazla güven duyduklarını ifade etmişlerdir.

Alamri ve Tyler-Wood (2016) araştırmalarında otizmliler çocuklara yönelik öğretmen tutumlarını Suudi Arabistan ve Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere iki ülkede karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Genel eğitim ve özel eğitim olmak üzere 137 Suudi, 43 Amerikalı öğretmenin katıldığı araştırmada kullanılan ölçeğin olumlu ve olumsuz tutumları ölçek maddelere verilen cevaplar ayrı olarak değerlendirilmiş, olumlu tutumları ölçek madde puanları arasında bir fark bulunamamıştır. Olumsuz tutumları ölçek madde puanları arasında Suudi öğretmenlerin Amerikalı öğretmenlere göre daha fazla olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Fleva ve Khan (2015) araştırmalarında Yunanistan ve Hindistan'da görev yapan öğretmenlerin otizm konusundaki bilgi düzeyleri ve özyeterlilikleri ile otizmliler öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, Yunan öğretmenlerin otizm konusunda bilgi düzeylerinin Hintli öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu; otizmliler öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlar açısından ise, Hintli öğretmenlerin Yunan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Özyeterlilik algıları bakımından iki grup arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Ayrıca otizmliler öğrencilerle çalışma deneyimi olan öğretmenlerin otizm konusunda daha fazla bilgi sahibi oldukları fakat deneyimin tutum ve özyeterlilik üzerinde etkisi olmadığı

görülmüştür. Özel eğitim konusunda eğitim alan öğretmenlerin bilgi düzeyleri ve özyeterlik algıları anlamlı derecede daha yüksektir.

Al-Faiz (2007) Suudi Arabistan Riyad'da 116 erkek 115 kadın 231 ilkokul öğretmenin katıldığı araştırma çalışmasında öğretmenlerin otizmli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları tutumlar üzerinde etkisi incelenen 11 değişken (cinsiyet, uyruk, yaş, medeni durum, eğitim seviyesi, kıdem, öğretim deneyimi, öğretim programı, eğitim ortamı, engelli yakının olması, engelli öğrenci ile etkileşim) arasından; eğitim ortamı, aile çevresinde engelli birey olması ve engelli bireylere yönelik öğretim deneyimi olmak üzere üç faktörün önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğuna yönelik algılarının; bilgi, deneyim ve tutumlar arasındaki ilişki bakımından incelendiği araştırma bulguları sonucunda, özel eğitim öğretmenlerinin OSB bilgi düzeylerinin diğer gruplara göre anlamlı olarak yüksek olmasına rağmen genel olarak katılımcıların bilgi düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyi, deneyim ve OSB'ye yönelik algılar arasında hiçbir ilişki bulunmamıştır (Jones, 2015).

Helps, Newsom-Davis ve Callias (1999), 72 öğretmen ve diğer destek personelinin katıldığı araştırmalarında öğretmenlerin ve diğer destek personelinin otizm hakkındaki görüşlerini otizm alanında çalışan ruh sağlığı uzmanlarının görüşleriyle karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Öğretmen ve diğer destek personelinin otizme yönelik görüşlerinin ruh sağlığı uzmanlarından anlamlı derecede farklı olduğu görülmüştür. Her üç gruptaki katılımcıların çoğunluğu otizm konusunda sınırlı olarak eğitim aldıklarını ya da hiç eğitim almadıklarını ve daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını bildirmişlerdir.

Stoiber, Gettinger ve Goetz (1998) 415 ebeveyn ve 128 okul öncesi öğretmenin katıldığı araştırmalarında, ebeveyn ve öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının ebeveyn tutumlarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveyn tutumlarının eğitim seviyesi, çocuk sayısı ve medeni durum ve engelli çocuğu olup olmama durumu ile öğretmen tutumlarının ise eğitim seviyesi, eğitim geçmişi, kıdem ile ilişkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda engel türünün öğretmen tutumlarını etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Öğretmenler dil ve

konuşma güçlüğü, öğrenme güçlükleri ve hafif zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, otizmliler ve nörolojik bozuklukları olan öğrencilere göre eğitim ortamlarında daha kolay kaynaştırılacağını bildirmişlerdir.

İlköğretim öğretmenlerinin otizmliler öğrencilerin eğitim ortamlarında kaynaştırılmasına yönelik deneyimlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen 5 ilköğretim öğretmeninin katıldığı nitel araştırma sonucu; genel eğitim sınıflarına dahil olan otizmliler öğrencilere eğitim vermenin, otizmliler öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öğretmen tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Finke, Finke, McNaughton ve Drager, 2009).

Campbell ve McGregor (2001)'un 23 özel eğitim 49 genel eğitim öğretmenin katıldığı, otizmliler öğrencilerin normal eğitim sınıflarında kaynaştırılmalarına yönelik tutumlarını inceledikleri araştırma sonucunda, otizmliler öğrencilerle çalışma deneyimi olan genel eğitim öğretmenlerinin deneyimi olmayan öğretmenlere göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları ve bu öğrencilerle çalışmak konusunda kendilerine daha fazla güven duydukları görülmüştür. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin tutumlarının genel eğitim öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Al Shammari (2006) Kuveyt'te özel eğitim öğretmenlerinin otizme yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda otizmliler çocuklara yönelik olumlu tutumların geliştirilmesinde özel eğitim öğretmenlerinin engelli çocuklarla daha fazla zaman geçirmelerinin ve eğitimleri konusunda daha fazla efor sarf etmelerinin etkili olduğu görülmüştür.

Yunanistanda 35 genel eğitim 29 özel eğitim öğretmenin otizme yönelik algılarının incelendiği araştırma sonucunda, her iki öğretmen grubunda da otizmin nedenlerine ilişkin bazı yanlış inançlara sahip oldukları fakat özel eğitim öğretmenlerinin otizmin özelliklerini diğer öğretmenlere göre daha iyi tanımladıkları görülmüştür. Ayrıca Öğretmenlerin otizmin tedavisine yönelik farklı eğitim uygulamalarını öncelikli olarak belirttiği ve genel eğitim öğretmenlerinin 55%'inin, özel eğitim öğretmenlerinin ise 37%'sinin kaynaştırmaya yönelik olumlu tutum gösterdiği tespit edilmiştir (Mavropoulou ve Padeliadu, 2000).

Syriopoulou-Delli, Cassiomas, Tripsianis ve Polychronopoulou (2012) Yunanistan'da 228 öğretmenin katıldığı araştırmalarında öğretmenlerin otizmin doğası ve sağaltımına ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırma sonucu, öğretmenlerin otizme yönelik özel

bir eğitimlerinin ve OSB'li çocuklarla çalışma deneyimlerinin olmasının öğretmen algılarının iyileştirilmesinde ve otizmliler için verilen hizmetlerin verimliliğinin arttırmada kritik birer değişken olduğu görülmüştür.

Ashburner, Ziviani ve Rodger (2009) araştırmalarında, normal sınıflardaki yaş ve IQ seviyesi bakımından eşleştirilmiş 28 otizmliler ve 51 normal gelişim gösteren öğrenciye yönelik öğretmen algılarını duygu ve davranış düzenleme ile akademik performans yeterlilikleri bakımından karşılaştırmışlardır. Öğretmenlerin duygu ve davranış düzenlemeye ilişkin algılarının otizmliler için normal gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı derecede daha fazla duygusal davranışsal güçlükler (dikkat eksikliği, anksiyete, depresyon, karşı gelme ve agresif davranışlar) sergiledikleri yönünde olduğu görülmüştür. Akademik performans bakımından ise otizmliler için normal gelişim gösteren öğrencilerin ise %8'inin beklenenden daha az akademik başarı gösterdiği görülmüştür.

Emam ve Farrell (2009), araştırmalarında yaşları 7 ile 16 arasında olan normal okullarda kaynaştırma olarak yerleştirilen 17 öğrencinin öğretmenleri, öğretim asistanları ve özel eğitim koordinatörleri ile öğretmenlerin okullarda karşılaşılabilecekleri gerilimleri keşfetmek amacıyla görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda otizm spektrum bozukluğuna ilişkin zayıf sosyal etkileşimin ve duygusal anlayışın yol açtığı gerginliklerin öğretmen ve OSB'li öğrenciler arasında olumsuz etkileşimlere yol açtığı görülmüştür.

Rafferty ve Griffin (2005) 217 ebeveyn ve 118 okul öncesi öğretmenin katıldığı araştırmalarında engelli ve engelli olmayan okul öncesi öğrencileri için kaynaştırmanın faydaları ve risklerine yönelik öğretmen ve ebeveyn tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve ebeveyn tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiş, genel olarak her iki grupta kaynaştırmanın engelli olan ve olmayan öğrenciler için faydalı olduğuna yönelik olumlu tutumları olduğu görülmüştür. Ayrıca engel türünün ve derecesinin kaynaştırmaya yönelik tutumları etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Duygusal problemleri, otizmi ve bilişsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırılmalarının dil ve konuşma güçlüğü, bedensel yetersizlik ve işitme problemi olan çocuklara göre daha az desteklendiği, hafif düzeyde yetersizliği olan çocukların kaynaştırılmalarının daha çok desteklendiği görülmüştür.

Okul yöneticilerinin otizmlı öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları ile çeşitli demografik faktörler ve otizmlı öğrenciler için önerilen eğitim ortamı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda; katılımcıların kaynaştırmaya yönelik olumlu tutuma sahip oldukları ve tutumların mesleki deneyim ile pozitif, mesleki kıdem ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca otizmlı öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik inançları olan yöneticilerin ve ilkökul düzeyinde yöneticilik yapanların ortaokul ve lise düzeyindekilere göre eğitim ortamı olarak kaynaştırmayı fazla tavsiye ettikleri görülmüştür (Horrocks, White ve Roberts, 2008).

Karabekiroğlu ve diğerleri (2009) araştırmalarında Türkiye’de farklı coğrafi bölgelerde bulunan hastanelerin çocuk psikiyatrisi kliniklerine gelen hastaların ebeveynleri (n=666) ve öğretmenleri (n=453) arasında dikkat eksikliği ve hiperaktivite (DEHB) ile otizme yönelik yanlış değerlendirmeler ve damgalamayı incelemişlerdir. Her iki grupta da DEHB’ye yönelik damgalama düzeyi ile otizme yönelik damgalama düzeyi arasında ve DEHB’ye ilişkin yanlış değerlendirme düzeyi ve otizme ilişkin yanlış değerlendirme düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Doğu illerinde görev yapan öğretmenler ve eğitim düzeyi düşük ailelerde damgalama düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin yarısından fazlasının DEHB ve otizmi olan çocukların ayrı sınıflarda okutulması gerektiğine dair inançları olduğu görülmüştür.

Normal eğitime devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik 44 öğretmen, 508 veli ve 1113 akran tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve öğretmen ile veli tutumlarının akran tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; eğitim düzeyi, sınıfta yardımcı öğretmen olması, özel gereksinimli çocuklarla çalışma deneyiminin öğretmen tutumları üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen tutumlarının akran tutumları üzerinde anlamlı derecede olumsuz etkisi olduğu görülürken, ebeveyn tutumlarının olumlu etkisi olduğu görülmüştür (De Boer, Pijl, Post ve Minnaert, 2012).

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma toplumun otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Araştırmanın modeli olarak; İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin, OSB'li bireylere yönelik tutumlarını değerlendirmek, OSB'li bireylere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2005, s.81) ilişkisel tarama modellerini, iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını, derecesini ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlamıştır. İlişkisel çözümleme korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama olarak iki şekilde yapılmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini elverişli örnekleme tekniği ile seçilen ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler oluşturmaktadır. Elverişli örnekleme (Convenience Sampling), araştırmacının kolaylıkla erişebileceği örneklem elemanlarını almayı içerir. Bu örnekleme tekniği araştırmacının bazen örneklem tasarlaması ve ulaşması çok zor olduğu durumlarda bazen de evren elemanlarının tamamını belirlemesinin imkansız olduğu durumlarda kullanılan örneklemedir. Elverişli örnekleme, pratik ve ekonomik olması açısından tercih edilebilir (Monette, Sullivan ve De Jong, 2010, s.150).

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği uyarlama çalışmasını yürütmek ve öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla araştırma farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilmiştir. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği uyarlama çalışmasının yürütüldüğü birinci örneklem grubu İstanbul İlinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda görev

yapan 327 öğretmen den oluşturulmuştur. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması kapsamında uygulama yapılan örneklem grubuna ait demografik özelliklere ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğuna yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının değerlendirilebilmesi için seçilen 283 öğretmen araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturmaktadır (Tablo 3.2).

Tablo 3.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Yapılan Gruba Ait Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Grup	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Cinsiyet	Kadın	248	75,8	75,8	75,8
	Erkek	79	24,2	24,2	100,0
	Toplam	327	100,0	100,0	
Yaş	25 ve altı	26	8,0	8,0	8,0
	26 -35	116	35,5	35,5	43,4
	36 - 45	128	39,1	39,1	82,6
	46 - 55	51	15,6	15,6	98,2
	56 ve üstü	6	1,8	1,8	100,0
	Toplam	327	100,0	100,0	
Branş	Sınıf Öğretmenliği	95	29,1	29,1	29,1
	Okul Öncesi Öğretmenliği	24	7,3	7,3	36,4
	Özel Eğitim	35	10,7	10,7	47,1
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	38	11,6	11,6	58,7
	Diğer (Branş)	135	41,3	41,3	100,0
	Toplam	327	100,0	100,0	
Öğrenim Durumu	Lisans	275	84,1	84,1	84,1
	Yüksek Lisans/Doktora	52	15,9	15,9	100,0
	Toplam	327	100,0	100,0	

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan öğretmen grubunun 248’i (%75,8) kadın, 79’u (%24,2) erkektir. Öğretmenlerin, 26’sı (%8) 25 ve altı, 116’sı (%35,5) 26-35, 128’i (%39,1) 36-45, 51’i (%15,6) 46-55, 6’sı (%1,8) 56 ve üstü yaş aralığındadır. Öğretmenlerin 95’inin (%29,1) branşı sınıf öğretmenliği, 24’ünün (%7,3) okul öncesi öğretmenliği, 35’inin (%10,7) özel eğitim, 38’inin (%11,6) psikolojik danışmanlık ve rehberlik, 135’inin (%41,3) diğer (branş) branştır. Öğretmenlerin 275’i (84,1) lisans, 52’si (%15,9) yüksek lisans/doktora mezunudur.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi için Seçilen Çalışma Grubuna Ait Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Grup	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Cinsiyet	Kadın	213	75,3	75,3	75,3
	Erkek	70	24,7	24,7,0	100,0
	Toplam	283	100,0		
Yaş	25 ve altı	30	10,6	10,6	10,6
	26 -35	133	47,0	47,0	57,6
	36 - 45	82	29,0	29,0	86,6
	46 - 55	38	13,4	13,4	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Brans	Sınıf Öğretmenliği	58	20,5	20,5	20,5
	Okul Öncesi Öğretmenliği	43	15,2	15,2	35,7
	Özel Eğitim	32	11,3	11,3	47,0
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	37	13,1	13,1	60,1
	Diğer (Brans)	113	39,9	39,9	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Öğrenim Durumu	Lisans	240	84,8	84,8	84,8
	Yüksek Lisans/Doktora	43	15,2	15,2	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Hizmet Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	139	49,1	49,1	49,1
	Hayır	144	50,9	50,9	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Otizme Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Hiç katılmadım	165	58,3	58,3	58,3
	1 kere katıldım	62	21,9	21,9	80,2
	1'den fazla	56	19,8	19,8	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Otizmli Öğrencilerle Çalışma Deneyimi	Hiç bir deneyimim yok	127	44,9	44,9	44,9
	Kaynaştırma deneyimi	71	25,1	25,1	70,0
	Özel eğitim Sınıfında/okulunda öğretim	57	20,1	20,1	90,1
	Gönüllü olarak çalışma ve öğretim deneyimi	18	6,4	6,4	96,5
	Diğer (başka sınıfta otizmli öğrenci, aileye rehberlik)	10	3,5	3,5	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	

Tablo 3.1. (devam) Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi için Seçilen Çalışma Grubuna Ait Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Grup	f	%	% _{geç}	% _{yig}
Yakın Çevrede Otizmlili Birey Olması Durumu	Var	32	11,3	11,3	11,3
	Yok	251	88,7	88,7	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Otizmlili Bireyler Yardıma Muhtaç ve Merhamet Edilmesi Gereken Bireylerdir İfadesine Katılma Durumu	Evet	132	46,6	46,6	46,6
	Hayır	151	53,4	53,4	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Öğretmenlerin Otizmlili Bireylerin Kendi Yaşamları ile İlgili Karar Alma Konusunda Yetkin Olmadığını Düşünme Durumu	Evet	153	54,1	54,1	54,1
	Hayır	130	45,9	45,9	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Otizmlili Bireyler Kendi İsteği ile Yalnızlığı Tercih Eden Bireylerdir İfadesine Katılma Durumu	Evet	49	17,3	17,3	17,3
	Hayır	234	82,7	82,7	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Otizmlili Öğrencilerin, Sosyalleşmelerini Sağlamak İçin En İyi Yol; Normal Gelişim Gösteren Akranlarıyla Yoğun Temas Halinde Olmalarıdır İfadesine Katılma Durumu	Evet	229	80,9	80,9	80,9
	Hayır	54	19,1	19,1	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Otizmlili Öğrencinin Öğretmeni Olmak İsteme Durumu	Evet	177	62,5	62,5	62,5
	Hayır	106	37,5	37,5	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Çocuklarının Otizmlili Bir Öğrenciyle Sıra Arkadaşı Olmasından Rahatsızlık Duyma Durumu	Evet	47	16,6	16,6	16,6
	Hayır	236	83,4	83,4	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Çocuklarının Otizmlili Bir Arkadaşlarını Evlerine Misafir Olarak Getirmelerinden Rahatsızlık Duyma Durumu	Evet	23	8,1	8,1	8,1
	Hayır	260	91,9	91,9	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Otizmlili Biriyle Karşılıklı Yemek Yemekten Rahatsızlık Duyma Durumu	Evet	5	1,8	1,8	1,8
	Hayır	278	98,2	98,2	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Otizmlili Öğrencileri Normal Sınıflara Dahil Etmenin, Öğretim Süreci Üzerinde Olumsuz Bir Etki Yaratacağına İnanma Durumu	Evet	78	27,6	27,6	27,6
	Hayır	205	72,4	72,4	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	

Tablo 3.1. (devam) Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi için Seçilen Çalışma Grubuna Ait Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Grup	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Otizmliler Öğrencilerinin Sergiledikleri Davranışsal Sorunlar Nedeniyle, Normal Gelişim Gösteren Akranlarının Bazı İstenmedik Davranışlar Geliştireceğini Düşünme Durumu	Evet	128	45,2	46,6	46,6
	Hayır	155	54,8	54,8	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Normal Gelişim Gösteren Akranlarının, Otizmliler Öğrenciye Yönelik Genel Tutumunun Nasıl Olacağına Dair İnançlar	Kabul edici	148	52,3	52,3	52,3
	Dışlayıcı	135	47,7	47,7	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	
Otizmliler Öğrenciler İçin Önerilen Eğitim Ortamı	Kaynaştırma	75	26,5	26,5	26,5
	Normal Okulda Özel Eğitim Sınıfı	135	47,7	47,7	74,2
	Özel Eğitim Okulu	73	25,8	25,8	100,0
	Toplam	283	100,0	100,0	

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Ekim ayı içerisinde gerekli uygulama izinleri alınmıştır. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeğinin uyarlanmasına ilişkin veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ekim ve Kasım ayları içerisinde İstanbul ili Ataşehir, Beykoz, Sultanbeyli Ümraniye ilçelerinde toplam 17 okuldaki, çeşitli branşlarda görev yapan, öğretmenlerden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Veri elde etmek amacıyla yapılan uygulamalar, araştırmacının bizzat kendisi tarafından belirlenen okullara gidilerek ve okul yöneticilerinin uygulamanın detayları hakkında bilgilendirilmesi sonucunda kendilerinden gereken izinler alınarak gerçekleştirilmiştir. Ancak sadece ikinci uygulama (Öğretmenlerin OSB'ye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi amacıyla toplanan veriler) sırasında bazen, okullardaki ders yükü ve ders programlarının dağılımı gibi nedenlerden dolayı, uygulama hakkında detaylı bilgilendirme yapıldıktan sonra, okul yöneticileri ve okul psikolojik danışmanlarından, ölçeğin uygulanması için yardım alınmıştır. Toplu halde yapılan uygulamalarda kişisel bilgi formu ve ölçeklerin yer aldığı anket formları, gönüllü öğretmenlere dağıtılmış ve

yazılı olarak ifade edilen yönergeler ve cevapların gizli kalacağı, elde edilen verilerin sadece bu araştırma kapsamında kullanılacağını belirten gerekli açıklamalar sözlü olarak da tekrarlanmıştır. Bir anketin cevaplama süresi ortalama yirmi dakika sürmüştür. Öğretmenlere verilen anket formları öğretmenler tarafından öğretmenler odasında veya sınıflarında doldurulduktan sonra araştırmacıya teslim edilmiştir.

Uyarılma çalışması kapsamında toplamda 450 anket formu dağıtılmış bunlardan 381 tanesi geri toplanmıştır. Toplanan anket formları incelenmiş eksik doldurulan 54 form analiz dışı bırakılmıştır. İlişkili ölçekle yapılan ölçümde yapı geçerliğini örnekleme verilerinden kullanılmış ve bu öğretmenlerden 195'ine Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Aynı zamandan test tekrar test için, 3 hafta ara ile 60 öğretmene OYTTÖ'nin tekrar uygulanması ile uyarılma çalışması kapsamında veri toplama işlemi sonlandırılmıştır.

Geçerlik güvenirlik işlemlerinden sonra öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğuna yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla Aralık ve Ocak ayları içerisinde, Ataşehir, Kadıköy ve Ümraniye ilçelerinde toplam 13 okuldaki, çeşitli branşlarda görev yapan, öğretmenlerden oluşan farklı bir çalışma grubuyla tekrar veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Dağıtılan 400 anket formundan 317 tanesi geri toplanmış, eksik veri olması nedeniyle 34 tanesi devre dışı bırakılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında, otizm spektrum bozukluğu bulunan bireylere yönelik tutumları belirlemek amacıyla “Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği”, genel olarak engelli bireylere yönelik tutumları belirlemek amacıyla “Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutumlar Ölçeği” ve öğretmenlerin demografik bilgilerini kaydetmek üzere “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği (Societal Attitudes Toward Autism); Flood, Bulgrin ve Morgan tarafından 2013 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiştir. Ölçek OSB'li bireylere yönelik toplumsal tutumları

ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. 75 maddeden oluşan otizmli bireylere yönelik tutum ölçeğinin, pilot çalışma neticesinde yapılan çeşitli düzenlemelerle elde edilen 26 madde ile gerçekleştirilen faktör analizi sonucu; Toplumsal Tutumlar (16 madde), Bilgi (5 madde), Kişisel Mesafe (5 madde) olmak üzere 3 alt boyut elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması sonucu alt ölçekler için Cronbach alfa değeri; Toplumsal Tutumlar için .86, Bilgi için .47 ve Kişisel Mesafe için .71, toplam ölçek için ise .77 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin en son hali olarak faktör analizi sonucu elde edilen 3 alt boyuttan biri olan 16 maddelik Toplumsal Tutumlar alt boyut formu kullanılmaktadır. Son ölçek olan 16 maddelik form, OSB'li bireylere yönelik toplumsal tutumları tek faktörlü bir yapı olarak ölçmektedir. 4'lü likert tipi ölçekte her bir madde; 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 4 (kesinlikle katılıyorum) arasında ve 2., 9. ile 13. maddeler tersine çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 64'tür. Alınan puanın yüksekliği, OSB'li bireylere yönelik toplumsal tutumların olumsuz olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin son hali olan toplumsal tutum boyutunu ölçen 16 maddelik alt boyutun Cronbach alfa değeri ,86 olarak hesaplanmıştır.

3.3.1.2. Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği

Ölçek engel gruplarını özel olarak ayırmaksınız genel anlamda yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları belirlemek amacıyla Yuker ve Block (1986) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması ise Özyürek (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. 6'lı likert tipte hazırlanan her bir madde, +3 (tamamen katılıyorum) ile -3 (kesinlikle katılmıyorum) arasında puanlanmaktadır. Ölçeğin 2., 5., 6., 11. ve 12. maddeleri tersine çevrilerek puanlanmaktadır. Tüm maddelerden elde edilen puanlar işaretlerine dikkat edilerek toplandıktan sonra, negatif değerleri ortadan kaldırmak amacıyla elde edilen puanlara +60 eklenerek ölçek toplam puanı elde edilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 en yüksek puan ise 120'dir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ,67 test tekrar test güvenirlik katsayısı ,76 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan, cevaplayıcıların engelli bireylere karşı kabul edici olumlu tutumları olduğunu göstermektedir. Eğer düşük puan alınmış ise bu da cevaplayıcıların engelli bireylere yönelik olumsuz tutumları olduğunu göstermektedir.

3.3.1.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, branş, öğrenim durumu, özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimine ilişkin hizmet öncesi eğitim alma durumu, otizme yönelik hizmet içi ya da çeşitli üniversite ve sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği eğitimlere katılma durumu, otizmlilerle çalışma deneyimi, yakın çevrede otizmlilerle birey olması durumu, otizmlilerle bireyler yardımı muhtaç ve merhamet edilmesi gereken bireylerdir ifadesine katılma durumu, otizmlilerle bireylerin kendi yaşamlarıyla ilgili karar alma konusunda yetkin olmadığını düşünme durumu, otizmlilerle bireyler kendi istekleriyle yalnızlığı tercih eden bireylerdir ifadesine katılma durumu, otizmlilerle öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yol; normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmalarıdır ifadesine katılma durumu, otizmlilerle bir öğrencinin öğretmeni olmak isteme durumu, çocuklarının otizmlilerle bir öğrenciyle sıra arkadaşı olmasından rahatsızlık duyma durumu, çocuklarının otizmlilerle bir arkadaşını evlerine misafir olarak getirmesinden rahatsızlık duyma durumu, otizmlilerle biriyle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyma durumu, otizmlilerle öğrencileri normal sınıflara dahil etmenin öğretim süreci üzerinde olumsuz bir etki yaratacağına inanma durumu, otizmlilerle kaynaştırma öğrencilerinin sergiledikleri davranışsal sorunlar nedeniyle normal gelişim gösteren akranlarının bazı istenmedik davranışlar göstireceğini düşünme durumu, normal gelişim gösteren akranlarının otizmlilerle kaynaştırma öğrencisine yönelik genel tutumunun nasıl olacağına dair inançlar, otizmlilerle öğrenciler için önerilen en uygun eğitim ortamı konusunda bilgilere yer verilmiştir.

3.3. Verilerin Analizi

Verilerin toplanması işleminin ardından, araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin puanlamaları yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 16.0 paket programında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir.

1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği (OYTTÖ) Türkçe uyarlaması amacıyla gerçekleştirilen dilsel eşdeğerlik çalışması için:

- Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği İngilizce ve Türkçe form toplam puanlarının normalliğini saptamak üzere Kolmogorow-Smirnov kullanılmıştır.
- Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği İngilizce ve Türkçe form toplam puanları için bağımlı grup t testi kullanılmıştır. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği İngilizce ve Türkçe madde puanları için bağımlı grup t testi kullanılmıştır.

2. Geçerlik çalışması için:

- Yapı geçerliğini sınamak amacıyla toplanan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett (Sphericity) küresellik testi kullanılmıştır.
- OYTTÖ faktör yapısını belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmış, faktörleme yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Faktörlerin daha kolay yorumlanabilmesi için varimaks dik döndürme tekniği kullanılmıştır.
- Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği yapı geçerliğinin sınanması amacıyla OYTTÖ alt boyutları ile toplam puan arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.
- Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği ölçüt geçerliğinin sınanması amacıyla OYTTÖ toplam ve alt boyutları ile Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

3. Güvenirlik çalışması için:

- OYTTÖ test tekrar test güvenilirliği için pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. OYTTÖ iç tutarlık katsayıları belirlemek amacıyla alt boyutlar ve toplam puan için Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır.

- Madde analiz işlemleri kapsamında, Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin her bir maddesi için madde toplam ve madde kalan korelasyon katsayılarını belirlemek amacıyla pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. OYYTÖ madde ve alt boyutlar bazında ayırt ediciliklerinin belirlemek için alt %27'lik ve üst %27'lik grupların madde ve alt boyut puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız grup t test kullanılmıştır.

4. Araştırmanın ikinci amacı olan öğretmenlerin otizm spektum bozukluğuna yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik analizlerde, normal dağılım koşulları ve grupların sahip olduğu frekans değerleri dikkate alınarak, parametrik ve nanparametrik testlerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda:

- Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği puanlarının yaşa, branşa, otizme yönelik hizmet içi ya da çeşitli üniversite sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği eğitimlere katılma durumuna, otizmliler öğrenciler çalışma deneyimine ve otizmliler öğrenciler için önerilen en uygun eğitim ortamına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.
- Tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında görülen farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla tamamlayıcı istatistik tekniklerinden (post hoc) Scheffe ve Tamhane kullanılmıştır.
- Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği puanlarının cinsiyete, öğrenim durumuna, özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimine ilişkin hizmet öncesi eğitim alma durumuna, yakın çevrede otizmliler birey olması durumuna, otizmliler bireyler yardıma muhtaç ve merhamet edilmesi gereken bireylerdir ifadesine katılma durumuna, otizmliler bireylerin kendi yaşamlarıyla ilgili karar alma konusunda yetkin olmadığını düşünme durumuna, otizmliler bireyler kendi istekleriyle yalnızlığı tercih eden bireylerdir ifadesine katılma durumuna, otizmliler öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yol; normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmalarıdır ifadesine katılma durumuna, otizmliler bir öğrencinin öğretmeni olmak isteme durumuna, çocuklarının otizmliler bir öğrenciyle sıra

arkadaşı olmasından rahatsızlık duyma durumuna, çocuklarının otizmlili bir arkadaşını evlerine misafir olarak getirmesinden rahatsızlık duyma durumuna, otizmlili öğrencileri normal sınıflara dahil etmenin öğretim süreci üzerinde olumsuz bir etki yaratacağına inanma durumuna, otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin sergiledikleri davranışsal sorunlar nedeniyle normal gelişim gösteren akranlarının bazı istenmedik davranışlar geliştireceğini düşünme durumuna, normal gelişim gösteren akranlarının otizmlili kaynaştırma öğrencisine yönelik genel tutumunun nasıl olacağına dair inançlara, otizmlili öğrenciler için önerilen en uygun eğitim ortamına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız grup t testi kullanılmıştır.

- Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği puanlarının otizmlili biriyle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümünde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Birinci bölümde, Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği (OYTTÖ) dilsel eşdeğerlik ile geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında elde edilen bulgular yer almaktadır. İkinci bölümde ise önce demografik değişkenlere ilişkin analizlere, öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği puanlarına ilişkin betimsel analizlere ve öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği puanlarının çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi ileri ve geri çeviri olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak ileri çeviri aşamasında ölçek maddeleri araştırmacı, Marmara Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden üç öğretim üyesi, otizmlili bireylerle çalışan bir uzman dil ve konuşma terapisti ve bir uzman psikolojik danışman tarafından birbirinden bağımsız olarak İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Yapılan çeviriler karşılaştırılmış benzer çeviriye sahip maddeler belirlenmiştir. Çeviriler bir Türk dili uzmanı ve bir mütercim tercümanın da görüşleri alınarak ölçeğin Türkçe son formu oluşturulmuştur. Elde edilen bu Türkçe form, geri çeviri aşamasında, aslen İngiliz olan Uludağ Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapan profesyonel bir çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Geri çeviri aşamasından sonra, oluşturulan Türkçe formun orijinaliyle tutarlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin çeviri işlemlerinin ardından İngilizce ve Türkçe formun dilsel eşdeğerliğini saptayabilmek için İstanbul ili Ataşehir ilçesinde görev yapan İngilizce'ye hakim öğretmenlerden oluşan 40 kişilik bir gruba OYTTÖ'nin önce İngilizce formu, iki hafta sonra da Türkçe formu uygulanmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışması kapsamında elde edilen bu verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Kolmogorow-Smirnow testi uygulanmıştır. Kolmogorow-Smirnow testi sonucu dilsel

eşdeğerlik çalışması kapsamında elde edilen verilerin dağılımlarının normal olduğu görülmüş ve buna dayanarak parametrik istatistik tekniklerinin kullanılabilir olduğu anlaşılmıştır (Tablo 4.1).

Tablo 4.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği İngilizce ve Türkçe Form Toplam Puanlarının Normalliğini Saptamak Üzere Yapılan Kolmogorow-Smirnov Test Sonuçları

		Türkçe test toplam	İngilizce test toplam
N		40	40
Betimleyici	Art.Ortalama	62,900	62,925
İstatistik	Std. Sapma	5,062	5,165
Kolmogorow-Smirnov Z		,563	,752
P		,909	,623

Tablo 4.2. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği İngilizce ve Türkçe Form Toplam Puanları İçin Yapılan Bağımlı Grup t Testi Sonuçları

	Art.Ort	N	Std. Sapma	Std. Hata	r	p	t	sd	p
Türkçe test toplam	62,900	40	5,062	,800					
İngilizce test toplam	62,925	40	5,165	,816	,750	,000	-,044	39	,965

İngilizce ve Türkçe form uygulamaları arasında toplam puan ve maddeler düzeyinde bağımlı grup t testi sonuçlarına bakılmıştır. Bağımlı grup t testi sonuçlarının anlamlı olmaması, pearson korelasyon katsayılarının ise anlamlı olması beklenmektedir.

OYTTÖ toplam puanları için yapılan bağımlı grup t testi sonuçları Tablo 4.2'de sunulmuştur. OYTTÖ toplam puanlar bazında yapılan bağımlı grup t testi sonucu iki uygulama arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t = -,044$ $p > ,05$). İki uygulama arasında elde edilen pearson korelasyon katsayısı ,75'dir ve bu sonuç istatistiksel olarak ,001 düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgular doğrultusunda İngilizce ve Türkçe formların toplam puan bazında birbirine eşit olduğu kabul edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin her bir maddesi için dilsel eşdeğerliğin sınanması amacıyla uygulanan bağımlı grup t testi sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur. OYTTÖ'de yer alan tüm maddelerin istatistiksel olarak ,001 düzeyinde anlamlı korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Bağımlı grup t testi sonucu

İngilizce ve Türkçe formların hiç bir maddesinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda tüm maddelerin İngilizce ve Türkçe dilsel eşdeğerliliklerinin sağlandığı tespit edilmiştir.

Tablo 4.3. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği İngilizce ve Türkçe Form Madde Puanları İçin Yapılan Bağımlı Grup t Testi Sonuçları

Madde	X	N	Std. Sapma	R	p	t	Sd	P
ing_1 & tur_1	,050	40	,597	,708	,000	,530	39	,599
ing_2 & tur_2	-,100	40	,378	,774	,000	-1,669	39	,103
ing_3 & tur_3	,025	40	,479	,845	,000	,330	39	,743
ing_4 & tur_4	,125	40	,722	,613	,000	1,094	39	,281
ing_5 & tur_5	-,025	40	,463	,752	,000	1,706	39	,096
ing_6 & tur_6	,100	40	,479	,698	,000	-,330	39	,743
ing_7 & tur_7	,025	40	,496	,643	,000	1,275	39	,210
ing_8 & tur_8	,100	40	,619	,714	,000	,255	39	,800
ing_9 & tur_9	-,050	40	,597	,590	,000	-,530	39	,599
ing_10 & tur_10	,050	40	,552	,790	,000	,572	39	,570
ing_11 & tur_11	,075	40	,525	,655	,000	,902	39	,372
ing_12 & tur_12	-,200	40	,686	,576	,000	-1,842	39	,073
ing_13 & tur_13	-,050	40	,597	,606	,000	-,530	39	,599
ing_14 & tur_14	-,100	40	,496	,878	,000	-1,275	39	,210
ing_15 & tur_15	-,125	40	,515	,721	,000	-1,533	39	,133
ing_16 & tur_16	,025	40	,619	,688	,000	,255	39	,800
ing_17 & tur_17	,125	40	,463	,636	,000	1,706	39	,096
ing_18 & tur_18	-,150	40	,579	,526	,000	-1,637	39	,110
ing_19 & tur_19	-,025	40	,479	,751	,000	-,330	39	,743
ing_20 & tur_20	,150	40	,533	,559	,000	1,778	39	,083
ing_21 & tur_21	,150	40	,533	,706	,000	1,778	39	,083
ing_22 & tur_22	-,100	40	,496	,622	,000	-1,275	39	,210
ing_23 & tur_23	-,125	40	,515	,686	,000	-1,533	39	,133
ing_24 & tur_24	-,050	40	,503	,550	,000	-,628	39	,534
ing_25 & tur_25	,000	40	,506	,538	,000	,000	39	1,000
ing_26 & tur_26	,050	40	,450	,826	,000	,703	39	,486

4.2. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

4.2.1. Geçerlik Çalışması

Geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili bir kavramdır. Geçerlik teknikleri için çeşitli sınıflandırmalar söz konusudur. Bu sınıflandırma içinde sıklıkla kullanılanları kapsam geçerliği, ölçüt-bağımlı geçerlik ve yapı geçerliğidir (Büyüköztürk, 2010, s.167-169). Kapsam geçerliği testteki maddelerin ölçülmek istenen davranış (nitelik) alanını yeterli düzeyde kapsayıp kapsamadığı ile ilgilidir (Akt. Doğan, 2009, s.16).

Ölçüt-bağımlı geçerlik, eşzaman ve yordama geçerliği olmak üzere iki yaklaşımla değerlendirilir. Eşzaman geçerliğinde, katılımcıların geliştirilmek istenen testten aldıkları puanlarla aynı grubun daha önce geçerliği çalışılan, aynı davranışı ya da ilişkili başka bir davranışı ölçen başka bir testten aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye bakılır. Yordama geçerliğinde ise, test puanı ile gelecekte ölçülecek davranış arasındaki ilişki incelenerek, test sonuçlarının gelecekteki davranışı ne derece yordadığı ele alınır (Büyüköztürk, 2010, s.169).

Yapı geçerliği, testin soyut bir kavramı ne derece doğru ölçebildiğini gösterir. Yapı geçerliğini incelemek amacıyla hipotez (deneysel değişkenlerin sınanması), içtutarlık, faktör analizi ve bilinen grupla karşılaştırma tekniklerinden yararlanılabilir (Akt. Doğan, 2009, s.18).

Uyarlanan Türkçe formun yapı geçerliğini sınamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde faktörleme yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) kullanılmıştır. Envanter faktörlerinin daha kolay tanımlanabilmesini sağlamak amacıyla dik döndürme yöntemlerinden Varimax tekniği kullanılmıştır.

Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik Testi (spherity) ile incelenmiştir (Tablo 4.4). Faktörleştirilebilirlik için KMO'nun ,60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması beklenilmektedir (Büyüköztürk, 2010, s.126). KMO değeri 0 ile 1 arasında

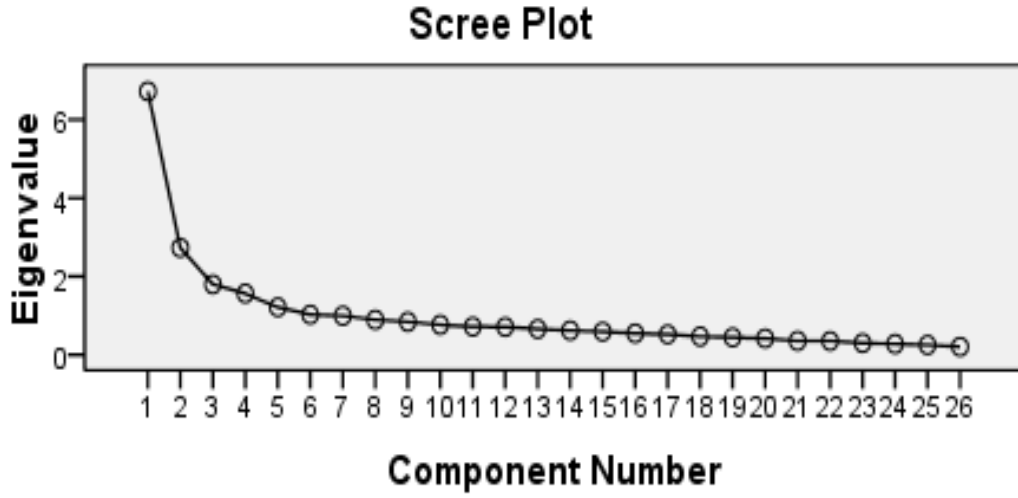
değişen bir değer olup, bazı kaynaklara göre bu değer ,50 ile ,70 arasında normal ,70 ile ,80 arasında iyi ,80 ile ,90 arasında çok iyi ,90 ve üzeri mükemmel olduğu ileri sürülmektedir (Akt. Dağlı, Ergül ve Kaya, 2017, s.242).

Tablo 4.4. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Değeri		,849
Barlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-kare değeri	3,0713
	Sd	325
	P	,000

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Türkçe formuna ilişkin KMO değeri ,849 olarak hesaplanmış ve Barlett Küresellik testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 3.0713$ df=325, $p < ,001$). Bu sonuçlar, seçilen örneklem sayısının ve verilerin dağılımının faktör analizi yapmak için uygun olduğunu doğrulamaktadır.

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin 26 maddesi için ilk olarak hiç bir sınırlama getirilmeden gerçekleştirilen faktör analizi sonucu özdeğeri 1'den büyük toplam varyansın 57,915'ini açıklayan 6 faktör elde edilmiştir. Maddelerin, açıkladıkları yük incelendiğinde, birden fazla faktöre ,30'un üzerinde katkı sağlaması ve aralarında en az ,10 oranında bir fark görülmemesi nedeniyle faktörlerin ayrışmadığı tespit edilmiştir. Yamaç birikinti (scree plot) grafiğine bakıldığında üçüncü noktadan itibaren eğrinin düzleşmeye başladığı ve bu noktadan sonra aralıkların yaklaşık olarak birbirinin aynısı olduğu görülmektedir (Şekil 1). Flood, Bulgrin ve Morgan (2013, s.124) tarafından orijinal çalışması yapılarak teorik alt yapısı oluşturulan Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği üç faktörlü olarak tanımlanmıştır. Buradan hareketle yamaç-birikinti grafiğinin de incelenmesiyle Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Türkçe formunun üç faktörlü bir yapısı olduğu öngörülmüştür. Faktör analizi tekrarlanarak ölçeğin orijinalinde belirlenen 3 alt faktörde yer alan maddelerin ne oranda bu 3 faktörde toplandığı değerlendirilmiştir. Üç faktör üzerinden tekrar yapılan faktör analizi sonuçları Tablo 4.5.'te sunulmuştur.



Şekil 4.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Türkçe Formu Yamaç-Birikinti (Scree Plot) Grafiği

Ölçeğin orijinali de 3 faktörden oluştuğu için ölçek 3 faktöre zorlandığında, 26 maddenin üç faktör altında toplandığı, 8 maddeden oluşan “Kişisel mesafe” adı verilen ilk faktörün yük değerlerinin ,786 ile ,410 arasında değiştiği görülmüştür. “Bilgi” adı verilen ikinci faktörde 8 madde bulunmakta maddelerin faktör yük değerleri ,653 ile ,469 arasında değişmektedir. “Toplumsal Yaşam” adı verilen üçüncü faktörde ise 10 madde bulunmakta, maddelerin faktör yük değerleri ,700 ve ,324 arasında değişmektedir.

Faktör yük değerinin ,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür; fakat bu değer ,30’a kadar indirilebileceği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2010, s.124). Az sayıda maddenin faktör yük değerinin ,45’in altında olması nedeniyle ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi için faktör yükü kabul düzeyi ,30 olarak belirlenmiştir. Buna göre birinci faktörün ölçek varyansının %25,823’ünün, ikinci faktörün %10,505’ini, üçüncü faktörün ise %6,956’sını, üç faktörün toplam varyansın %43,284’ünü açıkladığı görülmüştür. Faktörlerin her bir maddeye ilişkin açıkladıkları ortak varyans miktarı ise ,647 ile ,189 arasında değişmektedir.

Tablo 4.5. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Türkçe Formundaki Maddelere İlişkin İkinci Çalışma Sonrası Elde Edilen Döndürölmüş Faktör Yük Değerleri ve Madde Ortak Faktör Varyansı

Maddeler	Ortak Faktör Varyansı	Döndürölmüş Faktör Yük Değerleri		
		FAKTÖR-1	FAKTÖR-2	FAKTÖR-3
Madde 5	,248	,410		
Madde 7	,466	,653		
Madde 9	,416	,631		
Madde 14	,485	,666		
Madde 22	,647	,779		
Madde 23	,645	,786		
Madde 24	,623	,760		
Madde 25	,623	,725		
Madde 12	,380		,587	
Madde 15	,359	,349	,487	
Madde 16	,462		,653	
Madde 17	,494		,620	
Madde 18	,454		,615	
Madde 19	,521		,606	,344
Madde 20	,417		,637	
Madde 21	,247		,469	
Madde 1	,523			,700
Madde 2	,376			,567
Madde 3	,502			,641
Madde 4	,366			,595
Madde 6	,477		,309	,614
Madde 8	,341		,351	,455
Madde 10	,386		,301	,535
Madde 11	,189			,324
Madde 13	,227			,408
Madde 26	,379		,323	,483

* Maddelerin 0.30'dan düşük yük değerleri tabloda gösterilmemiştir

Ölçek faktörlerinin adlandırılmasında, ilk ikisi için orijinal ölçekte yer alan faktör isimleri kullanılmış, üçüncü faktör ölçekle aynı adı taşıması ve bazı maddelerin farklı faktörlere yerleşmeleri nedeniyle “Toplumsal Yaşam” olarak adlandırılması daha uygun görülmüştür. Faktör analizi sonucu üç faktöre yerleşen maddelerin orijinal ölçekte yer alan “Kişisel Mesafe”, “Bilgi” ve “Toplumsal Tutum” faktörlerinin içerdiği maddelerle büyük oranda örtüştüğü, 8 maddenin kendi faktörü dışında başka bir faktöre yerleştiği görülmüştür. Orijinal ölçek ve Türkçe formun maddelerinin faktörlere dağılımı Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Orijinal ölçekte “Bilgi” olarak adlandırılan 2. faktörün içerdiği maddeler ile Türkçe ölçekteki aynıdır. Türkçe ölçekte ek olarak 12 (Otizmliler, ilişki kurma ve duygusal yakınlık göstermede yetersizdir), 15 (Otizmliler başkalarının duygularını anlayamazlar) ve 16 (Normal sınıflara yerleştirilen otizmliler, aynı sınıftaki diğer öğrenciler için dikkat dağıtıcı bir unsurdur) numaralı maddeler de 2. faktör altında toplanmıştır. Orijinal ölçekte “Kişisel mesafe” adı verilen 1. faktöre giren 26 (Otizmliler normal bir hayata sahip olabilirler) numaralı maddenin Türkçe formda “Toplumsal Yaşam” adı verilen 3. faktör altında toplandığı, aynı zamanda orijinal ölçekte 3. faktörde yer alan 5 (Yaşadığım çevrede otizmliler için bir kurum açılırsa, başka bir yere taşınmayı düşünürüm), 7 (Otizmliler birinin etrafında olmaktan korkarım), 9 (Aynı sınıfta otizmliler yanına oturmaktan rahatsız olmam) ve 14 (Otizmliler birine sarılmak beni rahatsız eder) numaralı maddelerin de 1. faktöre yerleştikleri görülmüştür.

Ölçeğin orijinal çalışmasında “Toplumsal Tutum” adı verilen faktörde bazı kişisel mesafeyi kapsayan maddelerin de yer alması ve 2. faktör olan bilgi faktörünün daha güvenilir ölçümlerle desteklenmesi gerektiği gerekçesiyle ölçekten çıkarılarak, ölçeğin son hali olarak 16 maddeyi kapsayan “Toplumsal Tutum” faktörünün kullanılmasına karar verilmiştir (Flood, Bulgrin ve Morgan, 2013, s.125). Buna dayanarak ölçeğin orijinalinde farklı faktörlere yerleşen 8 maddenin, Türkçe formunda anlam içeriği açısından dağıldıkları faktör maddeleriyle örtüştükleri görülmektedir.

Tablo 4.6. OYTTÖ Orjinal ve Türkçe Formunun Maddelerinin Faktörlere Dağılımı

Faktör 1 maddeleri		Faktör 2 Maddeleri		Faktör 3 Maddeleri	
Orjinal Form	Türkçe Form	Orjinal Form	Türkçe Form	Orjinal Form	Türkçe Form
Madde 22	Madde 5	Madde 17	Madde 12	Madde 1	Madde 1
Madde 23	Madde 7	Madde 18	Madde 15	Madde 2	Madde 2
Madde 24	Madde 9	Madde 19	Madde 16	Madde 3	Madde 3
Madde 25	Madde 14	Madde 20	Madde 17	Madde 4	Madde 4
Madde 26	Madde 22	Madde 21	Madde 18	Madde 5	Madde 6
	Madde 23		Madde 19	Madde 6	Madde 8
	Madde 24		Madde 20	Madde 7	Madde 10
	Madde 25		Madde 21	Madde 8	Madde 11
				Madde 9	Madde 13
				Madde 10	Madde 26
				Madde 11	
				Madde 12	
				Madde 13	
				Madde 14	
				Madde 15	
				Madde 16	

Ölçeğin faktör yapısına ilişkin analizler sonrasında OYTTÖ'nin 3 alt boyutu ve alt boyutları ile tüm ölçek arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon katsayıları hesaplanarak Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. OYTTÖ Alt Boyutlar ve Ölçek Toplam Puan Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	Kişisel Mesafe	Bilgi	Toplumsal Yaşam	OYTTÖ Toplam
Kişisel Mesafe		,231	,410	,719
Bilgi			,426	,712
Toplumsal Yaşam				,833

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi Kişisel mesafe alt boyutu ile Bilgi alt boyutu arasında ,23 Toplumsal Yaşam alt boyutu ile ,41 ve toplam puan ile ,71 düzeyinde pozitif yönde bir ilişki gözlenmiştir. Bilgi alt boyutu ile Toplumsal Yaşam alt boyutu arasında ,42 ve toplam puan arasında ,71 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Toplumsal Yaşam alt boyutu ile OYTTÖ toplam puan arasında ,83 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<,001$).

OYTTÖ ölçüt-bağımlı geçerliğini sınamak üzere OSB'ye yönelik tutumları ele alan Türkçe geçerliğı ve güvenilirliğı yapılan bir ölçme aracı olmadığı için, ilişkili olduğı düşünölen, ölçėđin orijinal çalışmasında da kullanılan Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. İki ölçek arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. OYTTÖ Toplam Puanı ve Alt Boyutları ile Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği Arasındaki Korelasyonlar

	Kişisel Mesafe	Bilgi	Toplumsal Yaşam	OYTTÖ Toplam
YEKYTÖ	,287	,350	,465	,492

OYTTÖ toplam puanları ve alt boyutları ile Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.2.2. Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik bireylerin test maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir. Bir ölçme aracının güvenilirliğı için aranılan iki temel ölçüt “değişik zamanlarda elde edilen cevaplar arasında tutarlılık” ve “aynı zamanda elde edilen cevaplar arasında tutarlılık” olarak açıklanabilir. Testin güvenilirlik katsayısı olarak hesaplanan korelasyon test puanlarına ilişkin bireysel farklılıkların ne derecede gerçek ve ne derece hata faktörüne bağlı olduğunu yorumlamak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2010, s.169-170).

Test tekrar test güvenilirliğı, bir testin aynı örnekleme grubuna belli bir zaman aralıklarıyla iki kez uygulanması sonucu elde edilen puanların Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı yöntemiyle hesaplanmasına dayanır. Elde edilen katsayı test puanının değişmezlik göstergesi olarak kabul edilir ve katsayının artması testin kararlılığını ve güvenilir olduğunu gösterir (Doğan, 2009, s.11). İki uygulama arasındaki zaman aralığı, daha önce verilen cevapların hatırlanmayacağı kadar uzun, ölçölmek istenen nitelikte değişim meydana gelmesine izin vermeyecek kadar kısa olmalıdır ve bunun sağlanması için genellikle benzer koşullar altında 2-3 ile 4-6 haftalık

aralıklarla uygulama yapılması önerilmektedir (Akt. Aker, Dündar ve Pekşen, 2002, s.52). Bu araştırmada test tekrar test zaman aralığı 3 hafta olarak belirlenmiştir.

Test maddelerine verilen puanlar arasındaki içtutarlılığı incelemek amacıyla test maddelerine verilecek cevapların süreksiz (doğru/yanlış, evet/hayır vb.) olması durumunda Kuder-Richardson (KR-20), test maddelerinin sürekli (likert tipi) olması durumunda Cronbach Alpha katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2010, s.170-171).

Madde toplam puan korelasyonunun hesaplanması ve testin toplam puanlarına göre alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların bağımsız grup t testi kullanılarak sınanması madde analizi kapsamında kullanılan tekniklerdendir. Madde toplam korelasyonu, testin her bir maddesinden alınan puan ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması maddelerin benzer davranışları örneklediğini; alt %27 ve üst %27'lik gruplar arasında istendik yönde anlamlı farklılıklar görülmesi, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini göstermektedir. Her iki durum da testin iç tutarlılığının göstergesi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2010, s.171). Bir maddenin ayırt edici olarak belirlenmesi ve dolayısıyla güvenilir olabilmesi için t değerinin en az ,05 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi, madde toplam ve madde kalan işlemlerinde ise her bir madde için hesaplanan korelasyon katsayısının en az ,20 olması beklenmektedir (Otrar ve Arın, 2015, s.401).

Tablo 4.9. OYTTÖ Test-Tekrar Test Korelasyonları

OYTTÖ	n	r	p
Kişisel Mesafe	60	,618	,000
Bilgi	60	,627	,000
Toplumsal Yaşam	60	,634	,000
TOPLAM	60	,724	,000

Test tekrar test güvenilirliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen pearson moment korelasyon analizi sonucunda ölçeğin bütünü ve alt boyutları için elde edilen değerler arasındaki ilişki pozitif yönde ve istatistiksel olarak $p < ,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Tablo 4.9). En düşük ilişki katsayısı Kişisel Mesafe alt boyutunda ($r = ,618$; $p < ,001$) en yüksek katsayı ise ölçeğin bütününde ($r = ,724$; $p < ,001$) elde edilmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin farklı zamanlarda gerçekleştirilen uygulamalarında

tutarlı sonuçlar elde edildiğini, ölçeğin devamlılık katsayısı bağlamında güvenilir bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 4.10. OYTTÖ İç Tutarlılık Katsayıları

OYTTÖ	Cronbach's Alpha Değeri
Kişisel Mesafe	,853
Bilgi	,782
Toplumsal Yaşam	,776
TOPLAM	,875

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin iç tutarlılığı Cronbach Alpha güvenilirlik analizi tekniği ile hesaplanmıştır. Tablo 4.10'da görüldüğü üzere tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,87 olduğu bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin Kişisel Mesafe alt boyutu için Cronbach Alpha katsayısı ,85, Bilgi alt boyutu için ,78 Toplumsal Yaşam alt boyutu için ,77 olarak hesaplanmıştır.

Madde analiz işlemleri kapsamında gerçekleştirilen, Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nde yer alan her bir maddenin ölçeğin bütünüyle ne kadar ilişkili olduğunu ortaya koymak ve her bir maddenin ayırt ediciliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanan, madde-toplam ve madde kalan korelasyonları ile ölçek toplam puanlarına göre alt %27 ve üst %27 puan aralığındakilerin madde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 4.11'de sunulmuştur. Ölçeğin bütününde yer alan 26 maddenin madde toplam korelasyon katsayıları ,277 (Madde11) ile ,635 (Madde 19) arasında değişmektedir. Her bir maddenin değerinin toplamdan çıkarılması ile elde edilen kalan değer ile madde arasındaki ilişkiye bakılarak hesaplanan madde kalan korelasyon değerlerinin ise ,207 (Madde11) ve ,585 (Madde19) arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekteki tüm maddelerin madde toplam ve kalan korelasyon katsayılarının genel kabul gören ,20'nin üzerinde ve $p < ,001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar ölçeği oluşturan bütün maddelerin aynı yapı içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca maddeler bazında gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonuçları, tüm maddelerde üst %27'lik grubun madde ortalama puanının alt %27'lik grubun madde ortalama puanından anlamlı derecede ($p < ,001$) yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar ölçekteki tüm maddelerin ayırt edici özelliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.11. OYTTÖ Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	N	Madde Toplam		Madde Kalan		Alt %27 (n=88) - Üst %27 (n=88)	
		r	p	r	P	t	p
FAKTÖR-1							
Madde 5	327	,380	,000	,320	,000	-7,347	,000
Madde 7	327	,540	,000	,488	,000	-10,156	,000
Madde 9	327	,397	,000	,321	,000	-6,042	,000
Madde 14	327	,542	,000	,485	,000	-8,173	,000
Madde 22	327	,583	,000	,534	,000	-9,865	,000
Madde 23	327	,562	,000	,510	,000	-8,756	,000
Madde 24	327	,586	,000	,541	,000	-10,127	,000
Madde 25	327	,628	,000	,583	,000	-10,467	,000
FAKTÖR-2							
Madde 12	327	,441	,000	,374	,000	-6,734	,000
Madde 15	327	,493	,000	,433	,000	-8,147	,000
Madde 16	327	,505	,000	,441	,000	-8,061	,000
Madde 17	327	,445	,000	,386	,000	-6,850	,000
Madde 18	327	,552	,000	,500	,000	-9,661	,000
Madde 19	327	,635	,000	,585	,000	-12,190	,000
Madde 20	327	,357	,000	,295	,000	-6,543	,000
Madde 21	327	,407	,000	,338	,000	-8,287	,000
FAKTÖR-3							
Madde 1	327	,555	,000	,494	,000	-9,549	,000
Madde 2	327	,390	,000	,310	,000	-5,662	,000
Madde 3	327	,599	,000	,532	,000	-12,348	,000
Madde 4	327	,428	,000	,365	,000	-7,206	,000
Madde 6	327	,573	,000	,517	,000	-11,226	,000
Madde 8	327	,532	,000	,465	,000	-9,607	,000
Madde 10	327	,547	,000	,479	,000	-10,106	,000
Madde 11	327	,277	,000	,207	,000	-3,629	,000
Madde 13	327	,426	,000	,349	,000	-6,984	,000
Madde 26	327	,569	,000	,512	,000	-10,187	,000

Tablo 4.12. OYTTÖ Alt Boyut ve Toplam Puanlarının Ayırt Ediciliklerini Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	p																																						
FAKTÖR-1	Alt %27	88	9,35	1,33	,142	-30,097	174	,000																																						
	Üst &27	88	18,6	2,56	,273				FAKTÖR-2	Alt %27	88	14,4	1,95	,208	-30,552	174	,000	Üst &27	88	23,2	1,83	,195	FAKTÖR-3	Alt %27	88	15,9	2,22	,237	-29,359	174	,000	Üst &27	88	27,1	2,78	,296	TOPLAM	Alt %27	88	43,0	4,78	,509	-29,449	174	,000	Üst &27
FAKTÖR-2	Alt %27	88	14,4	1,95	,208	-30,552	174	,000																																						
	Üst &27	88	23,2	1,83	,195				FAKTÖR-3	Alt %27	88	15,9	2,22	,237	-29,359	174	,000	Üst &27	88	27,1	2,78	,296	TOPLAM	Alt %27	88	43,0	4,78	,509	-29,449	174	,000	Üst &27	88	65,9	5,50	,587										
FAKTÖR-3	Alt %27	88	15,9	2,22	,237	-29,359	174	,000																																						
	Üst &27	88	27,1	2,78	,296				TOPLAM	Alt %27	88	43,0	4,78	,509	-29,449	174	,000	Üst &27	88	65,9	5,50	,587																								
TOPLAM	Alt %27	88	43,0	4,78	,509	-29,449	174	,000																																						
	Üst &27	88	65,9	5,50	,587																																									

Madde ayırt ediciliğinin test edilmesinin ardından, ölçeğin alt boyut ve toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek üzere alt %27 ve üst %27'lik grupların puan ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucu, tüm gruplar için üst %27'lik grubun ortalama puanlarının alt %27'lik grubun ortalama puanlarından anlamlı derecede ($p < ,001$) yüksek olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.12). Elde edilen bulgular, ölçek alt boyut ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır.

4.3. Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Tutumlarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Bu bölümde, öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğuna yönelik tutumlarının çeşitli demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi amacıyla veri elde edilen, öğretmen grubuna ait demografik özellikler ve değişkenler arasındaki farklılıklara yönelik analizler, tablolar halinde sunumları ve bunların raporları yer almaktadır.

4.3.1. Demografik Özelliklere Yönelik Analizler

Bu başlık altında araştırma kapsamında oluşturulan kişisel bilgi formundan elde edilen öğretmenlere ait demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde değerlere yer verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Kadın	213	75,3	75,3	75,3
Erkek	70	24,7	24,7	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ait bilgiler Tablo 4.13'te gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 213'ü (%75,3) kadın, 70'i (%24,7) erkektir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
25 ve altı	30	10,6	10,6	10,6
26 -35	133	47,0	47,0	57,6
36 - 45	82	29,0	29,0	86,6
46 - 55	38	13,4	13,4	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine ait bilgileri Tablo 4.14.'te gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenden 30'u (%10,6) 25 ve altı yaş aralığında, 133'ü (%47,0) 26-35 yaş aralığında, 82'si (%29,0) 36-45 yaş aralığında ve 38'i ise (%13,4) 46-55 yaş aralığındadır.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Sınıf Öğretmenliği	58	20,5	20,5	20,5
Okul Öncesi Öğretmenliği	43	15,2	15,2	35,7
Özel Eğitim	32	11,3	11,3	47,0
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	37	13,1	13,1	60,1
Diğer (Branş)	113	39,9	39,9	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine ait bilgileri Tablo 4.15'te gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenden 58'inin (%20,5) branşı sınıf öğretmenliği, 43'ünün (%15,2) branşı okul öncesi öğretmenliği, 32'sinin (%11,3) branşı özel eğitim (Zihin engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği vb.), 37'sinin (%13,1) branşı psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve 113'ünün (%39,9) ise diğer branştır.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Lisans	240	84,8	84,8	84,8
Yüksek Lisans/Doktora	43	15,2	15,2	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.16'da gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 240'ı (%84,8) lisans, 43'ü (%15,2) yüksek lisans/doktora mezunudur.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Hizmet Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	139	49,1	49,1	49,1
Hayır	144	50,9	50,9	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimine ilişkin hizmet öncesi eğitim alma durumu değişkenine ait bilgiler Tablo

4.17’de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenlerin 139’u (%49,1) özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırmaya ilişkin hizmet öncesi eğitim almış, 144’ü (%50,9) ise eğitim almamıştır.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Otizme Yönelik Hizmet İçi ya da Çeşitli Üniversite ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Düzenlediği Eğitimlere Katılma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiç katılmadım	165	58,3	58,3	58,3
1 kere katıldım	62	21,9	21,9	80,2
1’den fazla	56	19,8	19,8	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otizme yönelik hizmet içi ya da çeşitli üniversite ve sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği eğitimlere katılma durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.18’de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 165’i (%58,3) otizme yönelik hizmet içi ya da çeşitli üniversite ve sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği eğitimlere hiç katılmamış, 62’si (%21,9) 1’kere katılmış, 56’sı (%19,8) ise 1’den fazla eğitime katılmıştır.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Otizimli Öğrencilerle Çalışma Deneyimi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Hiç bir deneyimim yok	127	44,9	44,9	44,9
Kaynaştırma deneyimi	71	25,1	25,1	70,0
Özel eğitim sınıfında/okulunda öğretim	57	20,1	20,1	90,1
Gönüllü olarak çalışma ve öğretim deneyimi	18	6,4	6,4	96,5
Diğer (başka sınıfta otizimli öğrenci, aileye rehberlik)	10	3,5	3,5	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otizimli öğrencilerle çalışma deneyimi değişkenine ait bilgiler Tablo 4.19’da gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 127’sinin (%44,9) otizimli öğrencilerle çalışma konusunda hiçbir deneyimi

yoktur; 71'inin (25,1) kaynaştırma deneyimi, 57'sinin (%20,1) özel eğitim sınıfında/okulunda öğretim deneyimi, 18'inin (%6,4) gönüllü olarak çalışma ve öğretim deneyimi, 10'unun (%3,5) diğer deneyimi vardır.

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Yakın Çevresinde Otizmlili Birey Olması Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{yig}
Var	32	11,3	11,3	11,3
Yok	251	88,7	88,7	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yakın çevresinde otizmlili birey olması durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.20'de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 32'sinin (%11,3) yakın çevresinde otizmlili birey bulunmaktadır, 251'inin (%88,7) ise yakın çevresinde otizmlili birey bulunmamaktadır.

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Otizmlili Bireyler Yardıma Muhtaç ve Merhamet Edilmesi Gereken Bireylerdir İfadesine Katılma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{yig}
Evet	132	46,6	46,6	46,6
Hayır	151	53,4	53,4	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otizmlili bireyler yardıma muhtaç ve merhamet edilmesi gereken bireylerdir ifadesine katılma durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.21'de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 132'si (%46,6) otizmlili bireyler yardıma muhtaç ve merhamet edilmesi gereken bireylerdir ifadesine katılmaktadır, 151'i (53,4) otizmlili bireyler yardıma muhtaç ve merhamet edilmesi gereken bireylerdir ifadesine katılmamaktadır.

Tablo 4.22. Öğretmenlerin Otizmlili Bireylerin Kendi Yaşamları ile İlgili Karar Alma Konusunda Yetkin Olmadığını Düşünme Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{yig}
Evet	153	54,1	54,1	54,1
Hayır	130	45,9	45,9	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otizmlili bireylerin kendi yaşamları ile ilgili karar alma konusunda yetkin olmadığını düşünme durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.22’de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 153’ü (%54,1) otizmlili bireylerin kendi yaşamları ile ilgili karar alma konusunda yetkin olmadığını düşünmektedir, 130’u (45,9) ise otizmlili bireylerin kendi yaşamları ile ilgili karar alma konusunda yetkin olduğunu düşünmektedir.

Tablo 4.23. Öğretmenlerin Otizmlili Bireyler Kendi İstekleriyle Yalnızlığı Tercih Eden Bireylerdir İfadesine Katılma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	49	17,3	17,3	17,3
Hayır	234	82,7	82,7	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otizmlili bireyler kendi istekleriyle yalnızlığı tercih eden bireylerdir ifadesine katılma durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.23’te gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 49’u (%17,3) otizmlili bireyler kendi istekleriyle yalnızlığı tercih eden bireylerdir ifadesine katılmaktadır, 234’ü (82,7) otizmlili bireyler kendi istekleriyle yalnızlığı tercih eden bireylerdir ifadesine katılmamaktadır.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Otizmlili Öğrencilerin, Sosyalleşmelerini Sağlamak için En İyi Yol; Normal Gelişim Gösteren Akranları ile Daha Yoğun Temas Halinde Olmalarıdır İfadesine Katılma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	229	80,9	80,9	80,9
Hayır	54	19,1	19,1	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otizmlili öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yol; normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmalarıdır ifadesine katılma durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.24’te gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 229’u (%80,9) otizmlili öğrencilerin, sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yol; normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmalarıdır ifadesine katılmamaktadır, 54’ü (19,1) otizmlili

öğrencilerin, sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yol; normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmalarıdır ifadesine katılmamaktadır.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin Otizmlili Bir Öğrencinin Öğretmeni Olmak İsteme Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	177	62,5	62,5	62,5
Hayır	106	37,5	37,5	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otizmlili bir öğrencinin öğretmeni olmak isteme durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.25'te gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 177'si (%62,5) otizmlili bir öğrencinin öğretmeni olmak istemektedir, 106'sı (%37,5) ise istememektedir.

Tablo 4.26. Öğretmenlerin Çocuklarının Otizmlili Bir Öğrenciyle Sıra Arkadaşı Olmasından Rahatsızlık Duyma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	47	16,6	16,6	16,6
Hayır	236	83,4	83,4	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuklarının otizmlili bir öğrenciyle sıra arkadaşı olmasından rahatsızlık duyma durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.26'da gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 47'si (%16,6) çocuklarının otizmlili bir öğrenciyle sıra arkadaşı olmasından rahatsızlık duyacağını belirtmiştir, 236'sı (%83,4) ise çocuklarının otizmlili bir öğrenciyle sıra arkadaşı olmasından rahatsızlık duymayacağını belirtmiştir.

Tablo 4.27. Öğretmenlerin Çocuklarının Otizmlili Bir Arkadaşlarını Evlerine Misafir Olarak Getirmesinden Rahatsızlık Duyma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	23	8,1	8,1	8,1
Hayır	260	91,9	91,9	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuklarının otizmlili bir arkadaşlarını evlerine misafir olarak getirmesinden rahatsızlık duyma durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.27’de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 23’ü (%8,1) çocuklarının otizmlili bir arkadaşlarını evlerine misafir olarak getirmesinde rahatsızlık duyacağını belirtmiştir, 260’ı (%91,9) ise çocuklarının otizmlili bir arkadaşlarını evlerine misafir olarak getirmesinde rahatsızlık duymayacağını belirtmiştir.

Tablo 4. 28. Öğretmenlerin Otizmlili Biriyle Karşılıklı Yemek Yemekten Rahatsızlık Duyması Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	5	1,8	1,8	1,8
Hayır	278	98,2	98,2	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otizmlili biriyle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyması durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.28’de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 5’i (%1,8) otizmlili biriyle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyacağını, 278’i (%98,2) ise otizmlili biriyle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duymayacağını belirtmiştir.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin Otizmlili Öğrencileri Normal Sınıflara Dahil Etmenin, Öğretim Süreci Üzerinde Olumsuz Bir Etki Yaratacağına İnanma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	78	27,6	27,6	27,6
Hayır	205	72,4	72,4	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otizmlili öğrencileri normal sınıflara dahil etmenin, öğretim süreci üzerinde olumsuz bir etki yaratacağına inanma durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.29’da gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 78’i (%27,6) otizmlili öğrencileri normal sınıflara dahil etmenin, öğretim süreci üzerinde olumsuz bir etki yaratacağına inanmaktadır; 205’i (%72,4) ise otizmlili öğrencileri normal sınıflara dahil etmenin, öğretim süreci üzerinde olumsuz bir etki yaratacağına inanmamaktadır.

Tablo 4.30. Öğretmenlerin Otizmlı Kaynaştırma Öğrencilerin Sergiledikleri Davranışsal Sorunlar Nedeniyle, Normal Gelişim Gösteren Akranlarının Bazı İstenmedik Davranışlar Geliştireceğini Düşünme Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Evet	128	45,2	46,6	46,6
Hayır	155	54,8	54,8	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otizmlı kaynaştırma öğrencilerin sergiledikleri davranışsal sorunlar nedeniyle, normal gelişim gösteren akranlarının bazı istenmedik davranışlar geliştireceğini düşünme durumu değişkenine ait bilgiler Tablo 4.30'da gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 128'i (%45,2) otizmlı kaynaştırma öğrencilerin sergiledikleri davranışsal sorunlar nedeniyle, normal gelişim gösteren akranlarının bazı istenmedik davranışlar geliştireceğini düşünmektedir; 155'i (%54,8) ise otizmlı kaynaştırma öğrencilerin sergiledikleri davranışsal sorunlar nedeniyle, normal gelişim gösteren akranlarının bazı istenmedik davranışlar geliştireceğini düşünmemektedir.

Tablo 4.31. Öğretmenlerin Normal Gelişim Gösteren Akranlarının, Otizmlı Kaynaştırma Öğrencisine Yönelik Genel Tutumunun Nasıl Olacağına Dair İnançları Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{gec}	% _{yig}
Kabul Edici	148	52,3	52,3	52,3
Dışlayıcı	135	47,7	47,7	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin normal gelişim gösteren akranlarının, otizmlı kaynaştırma öğrencisine yönelik genel tutumunun nasıl olacağına dair inançları değişkenine ait bilgiler Tablo 4.31'de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 148'i (%52,3) normal gelişim gösteren akranlarının, otizmlı kaynaştırma öğrencisine yönelik genel tutumunun kabul edici; 135'i (%47,7) ise dışlayıcı olacağını düşünmektedir.

Tablo 4.32. Öğretmenlerin Otizmliler için Önerdikleri En Uygun Eğitim Ortamı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	f	%	% _{geç}	% _{yig}
Kaynaştırma	75	26,5	26,5	26,5
Normal okul bünyesinde özel eğitim sınıfı	135	47,7	47,7	74,2
Özel eğitim okulu	73	25,8	25,8	100,0
Toplam	283	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin otizmliler için önerdikleri en uygun eğitim ortamı değişkenine ait bilgiler Tablo 4.32’de gösterilmiştir. Bu bilgilere göre araştırmaya katılan 283 öğretmenin 75’i (%26,5) otizmliler için en uygun eğitim ortamının kaynaştırma, 135’i (%47,7) normal okul bünyesinde özel eğitim sınıfı, 73’ü (%25,8) ise özel eğitim okulu olduğunu düşünmektedir.

4.3.2. Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öncelikle öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği alt boyutlar ve toplam puanlarına ilişkin betimsel değerlere, sonrasında araştırmanın ikinci amacı olan öğretmenlerin otizme yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş, öğrenim durumu, özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimine ilişkin hizmet öncesi eğitim alma durumu, otizme yönelik hizmet içi ya da çeşitli üniversite ve sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği eğitimlere katılma durumu, otizmlilerle çalışma deneyimi, yakın çevrede otizmliler olması durumu, otizmliler yardıma muhtaç ve merhamet edilmesi gereken bireylerdir ifadesine katılma durumu, otizmliler kendi yaşamlarıyla ilgili karar alma konusunda yetkin olmadığını düşünme durumu, otizmliler kendi istekleriyle yalnızlığı tercih eden bireylerdir ifadesine katılma durumu, otizmliler öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yol; normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmalarıdır ifadesine katılma durumu, otizmliler bir öğrencinin öğretmeni olmak isteme durumu, çocuklarının otizmlilerle arkadaşlık ortamından rahatsızlık duyma durumu, çocuklarının otizmlilerle arkadaşlık ortamında evlerine

misafir olarak getirmesinden rahatsızlık duyma durumu, otizmlili biriyle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyma durumu, otizmlili öğrencileri normal sınıflara dahil etmenin öğretim süreci üzerinde olumsuz bir etki yaratacağına inanma durumu, otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin sergiledikleri davranışsal sorunlar nedeniyle normal gelişim gösteren akranlarının bazı istenmedik davranışlar geliştireceğini düşünme durumu, normal gelişim gösteren akranlarının otizmlili kaynaştırma öğrencisine yönelik genel tutumunun nasıl olacağına dair inançlar, otizmlili öğrenciler için önerilen en uygun eğitim ortamı) göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine yönelik istatistiksel analizlere ve bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.33. Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Alt Boyutlar ve Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

	Kişisel Mesafe	Bilgi	Toplumsal Yaşam	OYTTÖ Toplam
N	283	283	283	283
\bar{X}	13,86	18,50	20,45	52,83
Ss	4,01	3,43	4,57	9,90
Minimum	8,00	8,00	10,00	29,00
Maximum	27,00	28,00	31,00	79,00
Çarpıklık	,296	-,294	,007	-,076
Basıklık	-,327	,322	-,463	-,565

Tablo 4.33'te görüldüğü üzere, Kişisel Mesafe alt boyutunun puan ortalaması $13,86 \pm 4,01$; Bilgi alt boyutunun puan ortalaması $18,50 \pm 3,43$; Toplumsal Yaşam alt boyutunun puan ortalaması $20,45 \pm 4,57$; Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puan ortalaması $52,83 \pm 9,90$ 'dir. Tüm alt boyutların ve toplam puanın çarpıklık basıklık değerleri normal sınırlar içerisindedir. Çarpıklık ve basıklık kat sayıları referans alınarak verilerin normal dağılım koşullarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.34. Cinsiyet Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
Kişisel Mesafe	Kadın	213	13,4	3,72	,255	-3,251	281	,001
	Erkek	70	15,2	4,55	,544			
Bilgi	Kadın	213	18,2	3,27	,224	-1,908	281	,057
	Erkek	70	19,1	3,84	,459			
Toplumsal Yaşam	Kadın	213	19,9	4,51	,309	-3,027	281	,003
	Erkek	70	21,8	4,49	,537			
TOPLAM	Kadın	213	51,7	9,48	,649	-3,396	281	,001
	Erkek	70	56,2	10,41	1,245			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OYTTÖ toplam ve alt boyutlarından almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız grup t testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.34'te sunulmuştur. Bu sonuçlara göre Kişisel Mesafe, Toplumsal Yaşam alt boyutları ve toplam puana göre iki grubun aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak ,01 düzeyinde kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Bilgi alt boyutunda cinsiyete değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.35. Yaş Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Etakare
Kişisel Mesafe	Gruplararası	120,239	3	40,080	2,528	,058	,026
	Gruplarıçi	4423,923	279	15,856			
	Toplam	4544,163	282				
Bilgi	Gruplararası	13,749	3	4,583	,385	,764	,004
	Gruplarıçi	3318,979	279	11,896			
	Toplam	3332,728	282				
Toplumsal Yaşam	Gruplararası	38,190	3	12,730	,606	,612	,006
	Gruplarıçi	5862,008	279	21,011			
	Toplam	5900,198	282				
TOPLAM	Gruplararası	229,106	3	76,369	,777	,508	,008
	Gruplarıçi	27420,089	279	98,280			
	Toplam	27649,194	282				

Yaş değişkenine göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyut ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.35'te sunulmuştur. Bu sonuçlara göre OYTTÖ toplam ve alt boyutlarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$). Elde edilen bu sonuca göre 25 yaş ve altı, 26-35 yaş, 36-45 yaş ve 46-55 yaş aralığındaki öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği puanları farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.36. Branş Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Etakare
Kişisel Mesafe	Gruplararası	634,987	4	158,747	11,289	,000	,140
	Gruplarıçi	3909,175	278	14,062			
	Toplam	4544,163	282				
Bilgi	Gruplararası	198,346	4	49,587	4,398	,002	,060
	Gruplarıçi	3134,382	278	11,275			
	Toplam	3332,728	282				
Toplumsal Yaşam	Gruplararası	812,058	4	203,014	11,092	,000	,138
	Gruplarıçi	5088,140	278	18,303			
	Toplam	5900,198	282				
TOPLAM	Gruplararası	4218,826	4	1054,707	12,514	,000	,153
	Gruplarıçi	23430,368	278	84,282			
	Toplam	27649,194	282				

Branş değişkenine göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyut ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.36'da sunulmuştur. Bu sonuçlara göre Kişisel Mesafe ve Toplumsal Yaşam alt boyut ile ölçek toplam puanda ,001 düzeyinde, Bilgi alt boyutunda ,01 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre branşı sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, özel eğitim (zihin engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği vb), psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile diğer (branş) olan öğretmenlerin Kişisel Mesafe, Bilgi, Toplumsal Yaşam alt boyut ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puanları farklılaşmaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmesinin ardından bu toplam farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Bu amaçla Kişisel Mesafe, Bilgi ve OYTTÖ toplamda varyanslar homojen olduğu (Kişisel Mesafe alt boyutu $LF=2,1$; $p>,05$; Bilgi alt boyutu için $LF=0,7$; $p>,05$; Toplam için $LF=3,83$; $p>,05$) için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe; Toplumsal Yaşam alt boyutunda varyanslar homojen olmadığı (Toplumsal Yaşam alt boyutu $LF=2,4$; $p<,05$) için Tamhane's T2 istatistik tekniği kullanılmıştır.

Tablo 4.37. Branş Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe ve Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Teknik	Bağımlı Değişken	Branş (I)	Branş (J)	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	P
Scheffe	Kişisel Mesafe	Sınıf Öğretmenliği	Okul Öncesi	2,96	0,75	,004
			Özel Eğitim	4,24	0,82	,000
			Psk. Danş ve Reh.	1,59	0,78	,393
			Diğer (Branş)	0,19	0,60	,999
		Okul Öncesi Öğrt.	Sınıf Öğretmenliği	-2,96	0,75	,004
			Özel Eğitim	1,27	0,87	,715
			Psk. Danş ve Reh.	-1,37	0,84	,618
			Diğer (Branş)	-2,77	0,67	,002
		Özel Eğitim	Sınıf Öğretmenliği	-4,24	0,82	,000
			Okul Öncesi	-1,27	0,87	,715
			Psk. Danş ve Reh.	-2,64	0,90	,077
			Diğer (Branş)	-4,05	0,75	,000
	Psk. Danş ve Reh.		Sınıf Öğretmenliği	-1,59	0,78	,393
			Okul Öncesi	1,37	0,84	,618
			Özel Eğitim	2,64	0,90	,077
			Diğer (Branş)	-1,40	0,71	,418
	Diğer (Branş)	Sınıf Öğretmenliği	-0,19	0,60	,999	
		Okul Öncesi	2,77	0,67	,002	
		Özel Eğitim	4,05	0,75	,000	
		Psk. Danş ve Reh.	1,40	0,71	,418	

Tablo 4.37. (devam) Branş Değişkenine Ait Scheffe ve Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken		Branş (I)	Branş (J)	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	P	
Scheffe	Bilgi	Sınıf Öğretmenliği	Okul Öncesi	0,67	0,67	,912	
			Özel Eğitim	2,37	0,73	,038	
			Psk. Danş ve Reh.	0,54	0,70	,965	
			Diğer (Branş)	-0,34	0,54	,981	
		Okul Öncesi Öğrt.	Sınıf Öğretmenliği	-0,67	0,67	,912	
			Özel Eğitim	1,70	0,78	,320	
			Psk. Danş ve Reh.	-0,13	0,75	1,000	
			Diğer (Branş)	-1,01	0,60	,580	
		Özel Eğitim	Sınıf Öğretmenliği	-2,37	0,73	,038	
			Okul Öncesi	-1,70	0,78	,320	
			Psk. Danş ve Reh.	-1,83	0,81	,279	
			Diğer (Branş)	-2,72	0,67	,003	
	Psk. Danş ve Reh.	Sınıf Öğretmenliği	-0,54	0,70	,965		
		Okul Öncesi	-0,13	0,75	1,000		
		Özel Eğitim	1,83	0,81	,279		
		Diğer (Branş)	-0,88	0,63	,744		
	Diğer (Branş)	Sınıf Öğretmenliği	0,34	0,54	,981		
		Okul Öncesi	1,01	0,60	,580		
		Özel Eğitim	2,72	0,67	,003		
		Psk. Danş ve Reh.	0,88	0,63	,744		
	Tamhane's T2	Toplumsal Yaşam	Sınıf Öğretmenliği	Okul Öncesi	4,47	0,86	,000
				Özel Eğitim	4,05	0,94	,004
				Psk. Danş ve Reh.	3,34	0,90	,007
				Diğer (Branş)	0,99	0,69	,878
Okul Öncesi Öğrt.			Sınıf Öğretmenliği	-4,47	0,86	,000	
			Özel Eğitim	-0,42	0,99	1,000	
			Psk. Danş ve Reh.	-1,12	0,95	,885	
			Diğer (Branş)	-3,48	0,76	,000	
Özel Eğitim			Sınıf Öğretmenliği	-4,05	0,94	,004	
			Okul Öncesi	0,42	0,99	1,000	
			Psk. Danş ve Reh.	-0,70	1,03	,999	
			Diğer (Branş)	-3,05	0,85	,022	
Psk. Danş ve Reh.		Sınıf Öğretmenliği	-3,34	0,90	,007		
		Okul Öncesi	1,12	0,95	,885		
		Özel Eğitim	0,70	1,03	,999		
		Diğer (Branş)	-3,05	0,81	,041		
Diğer (Branş)		Sınıf Öğretmenliği	-0,99	0,69	,878		
		Okul Öncesi	3,48	0,76	,000		
		Özel Eğitim	3,05	0,85	,022		
		Psk. Danş ve Reh.	2,35	0,81	,041		

Tablo 4.37. (devam) Branş Değişkenine Ait Scheffe ve Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Teknik	Bağımlı Değişken	Branş (I)	Branş (J)	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	P	
Scheffe	Sınıf Öğretmenliği		Okul Öncesi	8,11	1,84	,001	
			Özel Eğitim	10,67	2,02	,000	
			Psk. Danş ve Reh.	5,48	1,93	,092	
			Diğer (Branş)	0,84	1,48	,988	
	Okul Öncesi Öğrt.			Sınıf Öğretmenliği	-8,11	1,84	,001
				Özel Eğitim	2,55	2,14	,841
				Psk. Danş ve Reh.	-2,62	2,05	,803
				Diğer (Branş)	-7,27	1,64	,001
	OYTTÖ Toplam Puan	Özel Eğitim		Sınıf Öğretmenliği	-10,67	2,02	,000
				Okul Öncesi	-2,55	2,14	,841
				Psk. Danş ve Reh.	-5,18	2,05	,246
				Diğer (Branş)	-9,83	1,64	,000
	Psk. Danş ve Reh.			Sınıf Öğretmenliği	-5,48	1,93	,092
				Okul Öncesi	2,62	2,05	,803
				Özel Eğitim	5,18	2,21	,246
				Diğer (Branş)	-4,64	1,73	,132
	Diğer (Branş)			Sınıf Öğretmenliği	-0,84	1,48	,988
				Okul Öncesi	7,27	1,64	,001
				Özel Eğitim	9,83	1,83	,000
				Psk. Danş ve Reh.	4,64	1,73	,132

Branş değişkenine ait Scheffe ve Tamhane's T2 Testi sonuçları Tablo 4.37'de sunulmuştur. Kişisel Mesafe alt boyutunda branşı özel eğitim olan öğretmenlerin lehine sınıf öğretmenliği ve diğer branşlara göre ,001 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılık elde edilmiştir. Özel eğitim, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve okul öncesi branşları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($p>,05$). Psikolojik danışmanlık ve rehberlik, sınıf öğretmenliği ve diğer branş grupları arasında Kişisel Mesafe alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($p>,05$). Okul öncesi öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği branşları arasında ve diğer (branş) grupları arasında ,01 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Bilgi alt boyutunda, branşı özel eğitim olan öğretmenlerin lehine branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlere göre ,05 düzeyinde; diğer (branş) gruba göre ,01 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilmiştir. Özel eğitim, okul öncesi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik branş grupları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($p>,05$). Okul öncesi, sınıf öğretmenliği, psikolojik

danışmanlık ve rehberlik ve diğer (branş) grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılık elde edilmemiştir ($p>,05$).

Toplumsal Yaşam alt boyutunda; branşı özel eğitim olan öğretmenlerin lehine branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlere göre ,01 düzeyinde ve diğer branş (branş) olan öğretmenlere göre ,05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı derecede farklılaşma olduğu görülmüştür. Branşı okul öncesi olanların lehine sınıf öğretmenliği ile diğer (branş) grupları arasında ,001 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Aynı zamanda branşı psikolojik danışmanlık ve rehberlik olan öğretmenlerin lehine branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlere göre ,01 düzeyinde, diğer (branş) grupları arasında ,05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Özel eğitim, okul öncesi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik branş grupları puan ortalamaları arasında ve sınıf öğretmenliği ile diğer (branş) grupları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($p>,05$).

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerin lehine branşı sınıf öğretmenliği ve diğer branş olan öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilmiştir ($p<,001$). Özel eğitim, okul öncesi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik branş grupları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($p>,05$). Sınıf öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve diğer branş grupları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($p>,05$).

Tablo 4.38. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
Kişisel Mesafe	Lisans	240	14,0	3,97	,256	1,462	281	,145
	YüksekLisans/Doktora	43	13,0	4,15	,633			
Bilgi	Lisans	240	18,6	3,35	,216	1,588	281	,113
	YüksekLisans/Doktora	43	17,7	3,82	,583			
Toplumsal Yaşam	Lisans	240	20,5	4,59	,296	,637	281	,525
	YüksekLisans/Doktora	43	20,0	4,49	,685			
TOPLAM	Lisans	240	53,1	9,86	,636	1,439	281	,151
	YüksekLisans/Doktora	43	50,8	10,00	1,526			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyutlarından almış oldukları puanların öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız grup t testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.38’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.39. Özel Gereksinimli Öğrenciler ve Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Hizmet Öncesi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
Kişisel Mesafe	Evet	139	12,9	3,66	,310	-4,040	281	,000
	Hayır	144	14,7	4,13	,344			
Bilgi	Evet	139	17,9	3,37	,286	-2,540	281	,012
	Hayır	144	19,0	3,43	,286			
Toplumsal Yaşam	Evet	139	19,5	4,69	,398	-3,399	281	,001
	Hayır	144	21,3	4,28	,357			
TOPLAM	Evet	139	50,4	9,58	,812	-4,122	281	,000
	Hayır	144	55,1	9,68	,806			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyutlarından almış oldukları puanların özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimine ilişkin hizmet öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız grup t testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.39’da sunulmuştur. Bu sonuçlara göre Kişisel mesafe alt boyut ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde, Toplumsal Yaşam alt boyut puan ortalamaları arasında ,01 düzeyinde Bilgi alt boyut puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde hizmet öncesi eğitim alan grubun lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Tablo 4.40. Otizme Yönelik Hizmet İçi ya da Çeşitli Üniversite ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Düzenlediği Eğitimlere Katılma Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Etakare
Kişisel Mesafe	Gruplararası	210,927	2	105,463	6,815	,001	,046
	Gruplarıçi	4333,236	280	15,476			
	Toplam	4544,163	282				
Bilgi	Gruplararası	74,459	2	37,229	3,199	,042	,022
	Gruplarıçi	3258,269	280	11,637			
	Toplam	3332,728	282				
Toplumsal Yaşam	Gruplararası	219,723	2	109,861	5,415	,005	,037
	Gruplarıçi	5680,475	280	20,287			
	Toplam	5900,198	282				
TOPLAM	Gruplararası	1405,696	2	702,848	7,449	,001	,051
	Gruplarıçi	26243,499	280	93,727			
	Toplam	27649,194	282				

Otizme yönelik hizmet içi eğitim ya da çeşitli üniversite ve sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği eğitimlere (kurs, seminer vb) katılma durumu değişkenine göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyut ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.40'ta sunulmuştur. Bu sonuçlara göre Kişisel Mesafe ve Toplumsal Yaşam alt boyut ile OYTTÖ toplam puanda ,01 düzeyinde, Bilgi alt boyutunda ,05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre otizme yönelik hizmet içi eğitim ya da çeşitli üniversite ve sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği eğitimlere (kurs, seminer vb.) hiç katılmayan, 1 kere katılan ve 1'den fazla eğitime katılan öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği puanları farklılaşmaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmesinin ardından bu toplam farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Tüm alt boyutlar ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplamda varyanslar homojen olduğu (Kişisel Mesafe alt boyutu $LF=,11$; $p>,05$; Bilgi alt boyutu için $LF=1,79$; $p>,05$; Toplumsal Yaşam için $LF=,95$; $p>,05$; Toplam için $LF=,12$; $p>,05$) için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe istatistik tekniği kullanılmıştır.

Tablo 4.41. Otizme Yönelik Hizmet İçi ya da Çeşitli Üniversite ve Sivil Toplum Kuruluşlarının Düzenlediği Eğitimlere Katılma Durumu Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Hizmet İçi Eğitim (I)	Hizmet İçi Eğitim (J)	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p	
Kişisel Mesafe	Hiç katılmadım	1kere katıldım	,058	0,58	,605	
		1'den fazla	2,24	0,60	,001	
	1 kere katıldım	Hiç katılmadım	-,058	0,58	,605	
		1'den fazla	1,65	0,72	,075	
	1'den fazla	1 Hiç katılmadım	-2,24	0,60	,001	
		1kere katıldım	-1,65	0,72	,075	
	Bilgi	Hiç katılmadım	1kere katıldım	0,13	0,50	,963
			1'den fazla	1,31	0,52	,046
1 kere katıldım		Hiç katılmadım	-0,13	0,50	,963	
		1'den fazla	1,17	0,62	,174	
1'den fazla		1 Hiç katılmadım	-1,31	0,52	,046	
		1kere katıldım	-1,17	0,62	,174	
Toplumsal Yaşam		Hiç katılmadım	1kere katıldım	1,08	0,67	,272
			1'den fazla	2,22	0,69	,007
	1 kere katıldım	Hiç katılmadım	-1,08	0,67	,272	
		1'den fazla	1,13	0,83	,392	
	1'den fazla	1 Hiç katılmadım	-2,22	0,69	,007	
		1kere katıldım	-1,13	0,83	,392	
	OYTTÖ Toplam Puan	Hiç katılmadım	1kere katıldım	1,81	1,44	,455
			1'den fazla	5,78	1,49	,001
1 kere katıldım		Hiç katılmadım	-1,81	1,44	,455	
		1'den fazla	3,97	1,78	,086	
1'den fazla		1 Hiç katılmadım	-5,78	1,49	,001	
		1kere katıldım	-3,97	1,78	,086	

Otizme yönelik hizmet içi eğitim ya da çeşitli üniversite ve sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği eğitimlere (kurs, seminer vb) katılma durumu değişkenine ait Scheffe testi sonuçları Tablo 4.41'de sunulmuştur. 1'den fazla otizme yönelik hizmet içi eğitime katılan grubun puan ortalaması hiç katılmayanlara göre Kişisel Mesafe alt boyut, Toplumsal Yaşam alt boyut ve OYTTÖ toplam puanda ,01; Bilgi alt boyutunda ,05 düzeyinde anlamlı derecede daha farklıdır. Otizme yönelik hizmet içi eğitime 1 kere

katılanlar ile hiç katılmayan gruplar ve 1 kere katılan ile 1'den fazla katılan gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir ($p>,05$).

Tablo 4.42. Otizmliler ile Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Etakare
Kişisel Mesafe	Gruplararası	533,251	4	133,313			
	Gruplarıçi	4010,912	278	14,428	9,240	,000	,117
	Toplam	4544,163	282				
Bilgi	Gruplararası	55,604	4	13,901			
	Gruplarıçi	3277,124	278	11,788	1,179	,320	,017
	Toplam	3332,728	282				
Toplumsal Yaşam	Gruplararası	357,853	4	89,463			
	Gruplarıçi	5542,345	278	19,936	4,487	,002	,061
	Toplam	5900,198	282				
TOPLAM	Gruplararası	2217,223	4	554,306			
	Gruplarıçi	25431,97	278	91,482	6,059	,000	,080
	Toplam	27649,19	282				

Otizmliler ile çalışma deneyimi değişkenine göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyut ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.42'de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre Kişisel Mesafe alt boyut ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında ,001 düzeyinde, Toplumsal Yaşam alt boyut puan ortalamaları arasında ,01 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bilgi alt boyut puan ortalamaları arasında otizmliler ile çalışma deneyimi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir ($p>,05$). Elde edilen bu sonuca göre otizmlilerle hiçbir çalışma deneyimi olmayan, kaynaştırma, özel eğitim sınıfında öğretim, gönüllü olarak çalışma ve öğretim deneyimi olan ve diğer (başka sınıfta otizmliler öğrencisi olması, otizmliler çocuğun ailesine rehberlik vb) deneyimi olan öğretmenlerin Kişisel Mesafe ve Toplumsal Yaşam alt boyut, Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puanları farklılaşmaktadır; Bilgi alt boyut puanları ise farklılaşmamaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmesinin ardından bu toplam farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Kişisel Mesafe, Toplumsal Yaşam alt boyutlarda ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplamda varyanslar homojen olduğu (Kişisel mesafe alt boyutu $LF=,90$; $p>,05$; Toplumsal Yaşam için $LF=1,81$; $p>,05$; Toplam için $LF=1,76$; $p>,05$) için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe istatistik tekniği kullanılmıştır.

Tablo 4.43. Otizmlilerle Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

B. Değş.	Branş (I)	Branş (J)	Ort. Farkı	Std. Hata	p
Kişisel Mesafe	Hiçbir deneyimim yok	Kaynaştırma	1,92	0,56	,021
		Özel eğitim sınıfında öğretim	3,05	0,60	,000
		Gönüllü olarak çalışma ve öğretim	3,51	0,95	,010
		Diğer	-0,31	1,24	,999
	Kaynaştırma deneyimi	Hiçbir deneyimim yok	-1,92	0,56	,021
		Özel Eğitim sınıfında öğretim	1,13	0,67	,592
		Gönüllü olarak çalışma ve öğretim	1,58	1,00	,644
		Diğer	-2,24	1,28	,548
	Özel eğitim sınıfında öğretim	Hiçbir deneyimim yok	-3,05	0,60	,000
		Kaynaştırma	-1,13	0,67	,592
		Gönüllü olarak çalışma ve öğretim	0,45	1,02	,995
		Diğer	-3,37	1,30	,154
	Gönüllü olarak çalışma ve öğretim deneyimi	Hiçbir deneyimim yok	-3,51	0,95	,010
		Kaynaştırma	-1,58	1,00	,644
		Özel eğitim sınıfında öğretim	-0,45	1,02	,995
		Diğer	-3,83	1,49	,165
	Diğer (Başka sınıfa otizmlilerle öğrenci, aileye rehberlik vb.)	Hiçbir deneyimim yok	0,31	1,24	,999
		Kaynaştırma	2,24	1,28	,548
		Özel eğitim sınıfında öğretim	3,37	1,30	,154
		Gönüllü olarak çalışma ve öğretim	3,83	1,49	,165

Tablo 4.43. (devam) Otizimli Öğrencilerle Çalışma Deneyimi Değişkenine Ait Scheffe Testi

B. Değş.	Branş (I)	Branş (J)	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
Toplumsal Yaşam	Hiçbir deneyimim yok	Kaynaştırma	2,36	0,66	,014
		Özel eğitim sınıfında öğretim	1,58	0,71	,294
		Gönüllü olarak çalışma ve öğretim	2,94	1,12	,148
		Diğer	-0,14	1,46	1,000
	Kaynaştırma deneyimi	Hiçbir deneyimim yok	-2,36	0,66	,014
		Özel eğitim sınıfında öğretim	-,78	0,79	,914
		Gönüllü olarak çalışma ve öğretim	0,57	1,17	,994
		Diğer	-2,51	1,50	,595
	Özel Eğitim Sınıfında öğretim	Hiçbir deneyimim yok	-1,58	0,71	,294
		Kaynaştırma	0,78	0,79	,914
		Gönüllü olarak çalışma ve öğretim	1,35	1,20	,868
		Diğer	-1,73	1,53	,864
	Gönüllü olarak çalışma ve öğretim deneyimi	Hiçbir deneyimim yok	-2,94	1,12	,148
		Kaynaştırma	-0,57	1,17	,994
		Özel eğitim sınıfında öğretim	-1,35	1,20	,868
		Diğer	-3,08	1,76	,546
	Diğer (Başka sınıfa otizimli öğrenci olmaai, aileye rehberlik vb.)	Hiçbir deneyimim yok	0,14	1,46	1,000
		Kaynaştırma	2,51	1,50	,595
		Özel eğitim sınıfında öğretim	1,73	1,53	,864
		Gönüllü olarak çalışma ve öğretim	3,08	1,76	,546
OYTTÖ Toplam Puan	Hiçbir deneyimim yok	Kaynaştırma	4,73	1,41	,027
		Özel eğitim sınıfında öğretim	5,09	1,52	,027
		Gönüllü olarak çalışma ve öğretim	8,07	2,40	,026
		Diğer	-1,18	3,14	,998
	Kaynaştırma deneyimi	Hiçbir deneyimim yok	-4,73	1,41	,027
		Özel eğitim sınıfında öğretim	0,36	1,70	1,000
		Gönüllü olarak çalışma ve öğretim	3,34	2,52	,780
		Diğer	-5,91	3,23	,503
	Özel eğitim Sınıfında öğretim	Hiçbir deneyimim yok	-5,09	1,52	,027
		Kaynaştırma	-0,36	1,70	1,000
		Gönüllü olarak çalışma ve öğretim	2,97	2,58	,857
		Diğer	-6,27	3,27	,455
	Gönüllü olarak çalışma ve öğretim deneyimi	Hiçbir deneyimim yok	-8,07	2,40	,026
		Kaynaştırma	-3,34	2,52	,780
		Özel eğitim sınıfında öğretim	-2,97	2,58	,857
		Diğer	-9,25	3,77	,201
	Diğer (Başka sınıfa otizimli öğrenci olmaai, aileye rehberlik vb.)	Hiçbir deneyimim yok	1,18	3,14	,998
		Kaynaştırma	5,91	3,23	,503
		Özel eğitim sınıfında öğretim	6,27	3,27	,455
		Gönüllü olarak çalışma ve öğretim	9,25	3,77	,201

Otizimli öğrenciler ile çalışma deneyimi değişkenine ait Scheffe testi sonuçları Tablo 4.43'te sunulmuştur. Kişisel Mesafe alt boyutta ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplamda; otizimli öğrencilerle çalışma konusunda hiçbir deneyimi olmayan öğretmenlerin ortalamaları, kaynaştırma deneyimi, gönüllü olarak çalışma ve öğretim deneyimi olan grubun ve özel eğitim sınıfında öğretim deneyimi olan grubun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p < ,05$). Kaynaştırma deneyimi, özel eğitim sınıfında öğretim deneyimi gönüllü olarak çalışma ve öğretim deneyimi ve diğer deneyimi (başka sınıfta otizimli öğrenci olması, otizimli çocuğun ailesine rehberlik vb) olan grubun Kişisel Mesafe alt boyut ve OYTTÖ toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($p > ,05$).

Toplumsal Yaşam alt boyutta otizimli öğrencilerle çalışma konusunda hiçbir deneyimi olmayan öğretmenlerin ortalamaları kaynaştırma deneyimi olan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksektir ($p < ,05$). Toplumsal Yaşam alt boyutta, diğer grup (başka sınıfta otizimli öğrenci olması; otizimli çocuğun ailesine rehberlik vb) ile hiçbir deneyimi olmayan, kaynaştırma deneyimi, gönüllü olarak çalışma ve öğretim deneyimi ve özel eğitim sınıfında öğretim deneyimi olan grubun puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($p > ,05$).

Tablo 4.44. Yakın Çevrede Otizimli Birey Olması Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P																																						
Kişisel Mesafe	Var	32	13,9	3,99	,252	,412	281	,681																																						
	Yok	251	13,5	4,22	,747				Bilgi	Var	32	18,4	3,36	,212	-,748	281	,455	Yok	251	18,9	4,01	,709	Toplumsal Yaşam	Var	32	20,5	4,52	,285	1,091	281	,276	Yok	251	19,6	4,94	,875	TOPLAM	Var	32	52,9	9,77	,617	,410	281	,682	Yok
Bilgi	Var	32	18,4	3,36	,212	-,748	281	,455																																						
	Yok	251	18,9	4,01	,709				Toplumsal Yaşam	Var	32	20,5	4,52	,285	1,091	281	,276	Yok	251	19,6	4,94	,875	TOPLAM	Var	32	52,9	9,77	,617	,410	281	,682	Yok	251	52,1	10,96	1,939										
Toplumsal Yaşam	Var	32	20,5	4,52	,285	1,091	281	,276																																						
	Yok	251	19,6	4,94	,875				TOPLAM	Var	32	52,9	9,77	,617	,410	281	,682	Yok	251	52,1	10,96	1,939																								
TOPLAM	Var	32	52,9	9,77	,617	,410	281	,682																																						
	Yok	251	52,1	10,96	1,939																																									

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyutlarından almış oldukları puanların yakın çevrede otizimli birey olması durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız grup t testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.44'te sunulmuştur. Bu sonuçlara

göre OYTTÖ toplam ve alt boyutlarında yakın çevrede otizmlili birey olması değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($p>,05$).

Tablo 4.45. Otizmlili Bireyler Yardıma Muhtaç Yardım Edilmesi Gereken Bireylerdir İfadesine Katılma Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt Boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
Kişisel Mesafe	Evet	132	14,8	3,90	,339	3,998	281	,000
	Hayır	151	13,0	3,92	,319			
Bilgi	Evet	132	19,8	3,08	,268	6,572	281	,000
	Hayır	151	17,3	3,31	,269			
Toplumsal Yaşam	Evet	132	22,1	4,06	,353	6,365	281	,000
	Hayır	151	18,9	4,46	,363			
TOPLAM	Evet	132	56,9	8,85	,770	6,998	281	,000
	Hayır	151	49,2	9,41	,766			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OYTTÖ toplam ve alt boyutlarından almış oldukları puanların otizmlili bireyler yardıma muhtaç ve yardım edilmesi gereken bireylerdir ifadesine katılma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız grup t testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.45'te sunulmuştur. Bu sonuçlara göre alt boyutlar ve OYTTÖ toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde otizmlili bireyler yardıma muhtaç yardım edilmesi gereken bireylerdir ifadesine katılmayan grubun lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Tablo 4.46. Otizmlili Bireylerin Kendi Yaşamlarıyla İlgili Karar Alma Konusunda Yetkin Olmadığını Düşünme Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
Kişisel Mesafe	Evet	153	14,6	3,99	,322	3,611	281	,000
	Hayır	130	12,9	3,85	,338			
Bilgi	Evet	153	19,4	3,31	,267	5,270	281	,000
	Hayır	130	17,3	3,25	,285			
Toplumsal Yaşam	Evet	153	22,03	4,13	,334	6,774	281	,000
	Hayır	130	18,6	4,37	,383			
TOPLAM	Evet	153	56,1	9,01	,728	6,521	281	,000
	Hayır	130	48,9	9,50	,833			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyutlarından almış oldukları puanların otizmlili bireylerin kendi yaşamlarıyla ilgili karar alma konusunda yetkin olmadığını düşünme durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız grup t testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.46’da sunulmuştur. Bu sonuçlara göre alt boyutlar ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde otizmlili bireylerin kendi yaşamlarıyla ilgili karar alma konusunda yetkin olduğunu düşünen grubun lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Tablo 4.47. Otizmlili Bireyler Kendi İstekleriyle Yalnızlığı Tercih Eden Bireylerdir İfadesine Katılma Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt Boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
Kişisel Mesafe	Evet	49	14,6	4,17	,595	1,417	281	,144
	Hayır	234	13,7	3,97	,259			
Bilgi	Evet	49	19,7	3,62	,517	2,825	281	,005
	Hayır	234	18,24	3,34	,218			
Toplumsal Yaşam	Evet	49	21,18	4,71	,674	1,226	281	,221
	Hayır	234	20,30	4,53	,296			
TOPLAM	Evet	49	55,5	10,58	1,511	2,142	281	,033
	Hayır	234	52,2	9,67	,632			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyutlarından almış oldukları puanların otizmlili bireyler kendi istekleriyle yalnızlığı tercih eden bireylerdir ifadesine katılma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız grup t testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.47’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre Bilgi alt boyutta ,01 düzeyinde ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde, otizmlili bireylerin kendi istekleriyle yalnızlığı tercih eden bireydir ifadesine katılmayan grubun lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilmiştir. Kişisel Mesafe alt boyut ve Toplumsal Yaşam alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($p>,05$).

Tablo 4.48. Otizmlilerin, Sosyalleşmelerini Sağlamak için En İyi Yol; Normal Gelişim Gösteren Akranları ile Daha Yoğun Temas Halinde Olmalarını İfade Etmeye Katılma Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt Boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
Kişisel Mesafe	Evet	229	13,4	3,86	,255	-3,985	281	,000
	Hayır	54	15,7	4,12	,561			
Bilgi	Evet	229	18,1	3,33	,220	-3,998	281	,000
	Hayır	54	20,1	3,42	,465			
Toplumsal Yaşam	Evet	229	19,8	4,41	,291	-4,527	281	,000
	Hayır	54	22,9	4,46	,607			
TOPLAM	Evet	229	51,4	9,53	,629	-5,170	281	,000
	Hayır	54	58,8	9,25	1,259			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyutlarından almış oldukları puanların otizmliler öğrencilerin, sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yol; normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmaları ifadesine katılma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız grup t testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.48’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre alt boyutlar ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde otizmliler öğrencilerin, sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yolun normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmaları ifadesine katılan grubun lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Tablo 4.49. Otizmliler Bir Öğrencinin Öğretmeni Olmak İsteme Durumu Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
Kişisel Mesafe	Evet	177	12,6	3,79	,284	-7,328	281	,000
	Hayır	106	15,9	3,49	,339			
Bilgi	Evet	177	17,9	3,33	,251	-3,883	281	,000
	Hayır	106	19,5	3,38	,328			
Toplumsal Yaşam	Evet	177	19,0	3,97	,298	-7,439	281	,000
	Hayır	106	22,8	4,52	,439			
TOPLAM	Evet	177	49,5	8,81	,662	-7,941	281	,000
	Hayır	106	58,3	9,21	,894			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyutlarından almış oldukları puanların otizmlili bir öğrencinin öğretmeni olmak isteme durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız grup t testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.49’da sunulmuştur. Bu sonuçlara göre alt boyutlar ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında ,001 düzeyinde otizmlili bir öğrencinin öğretmeni olmak isteyen grubun lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Tablo 4.50. Çocuklarının Otizmlili Bir Öğrenciyle Sıra Arkadaşı Olmasından Rahatsızlık Duyma Durumu Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
Kişisel Mesafe	Evet	47	15,8	4,90	,715	3,879	281	,000
	Hayır	236	13,4	3,69	,240			
Bilgi	Evet	47	19,9	3,78	,552	3,166	281	,002
	Hayır	236	18,2	3,29	,214			
Toplumsal Yaşam	Evet	47	22,5	4,31	,628	3,585	281	,000
	Hayır	236	20,0	4,51	,293			
TOPLAM	Evet	47	58,4	10,9	1,592	4,374	281	,000
	Hayır	236	51,7	9,31	,606			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyutlarından almış oldukları puanların çocuklarının otizmlili bir öğrenciyle sıra arkadaşı olmasından rahatsızlık duyma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız grup t testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.50’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre Kişisel Mesafe, Toplumsal Yaşam alt boyut ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde, Bilgi alt boyut puan ortalamaları arasında ,01 düzeyinde çocuklarının otizmlili bir öğrenciyle sıra arkadaşı olmasından rahatsızlık duymayacağını bildiren grubun lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Tablo 4.51. Çocuklarının Otizmlili Bir Arkadaşlarını Evlerine Misafir Olarak Getirmesinden Rahatsızlık Duyma Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
Kişisel Mesafe	Evet	23	16,7	5,13	1,070	3,713	281	,000
	Hayır	260	13,6	3,80	,236			
Bilgi	Evet	23	20,6	3,47	,724	3,103	281	,002
	Hayır	260	18,3	3,37	,209			
Toplumsal Yaşam	Evet	23	24,3	3,67	,765	4,341	281	,000
	Hayır	260	20,1	4,49	,278			
TOPLAM	Evet	23	61,6	9,82	2,048	4,638	281	,000
	Hayır	260	52,0	9,53	,591			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyutlarından almış oldukları puanların çocuklarının otizmlili bir arkadaşlarını evlerine misafir olarak getirmesinden rahatsızlık duyma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız grup t testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4,51’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre Kişisel Mesafe, Toplumsal Yaşam alt boyut ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde; Bilgi alt boyut puan ortalamaları arasında ,01 düzeyinde çocuklarının otizmlili bir arkadaşlarını evlerine misafir olarak getirmesinden rahatsızlık duymayacağını bildiren grubun lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Tablo 4.52. Otizmlili Biriyle Karşılıklı Yemek Yemekten Rahatsızlık Duyma Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	P
Kişisel Mesafe	Evet	5	218,70	1093,50	311,50	-2,123	,034
	Hayır	278	140,62	39092,50			
Bilgi	Evet	5	210,70	1053,50	351,50	-1,902	,057
	Hayır	278	140,76	39132,50			
Toplumsal Yaşam	Evet	5	167,30	836,50	568,50	-,699	,484
	Hayır	278	141,54	39349,50			
TOPLAM	Evet	5	203,30	1016,50	388,50	-1,691	,091
	Hayır	278	140,90	39169,50			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyutlarından almış oldukları puanların otizmlilerle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.52’de sunulmuştur. Bu sonuçlara göre Kişisel Mesafe alt boyut aritmetik ortalamaları arasında ,05 düzeyinde otizmlilerle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duymayacağını bildiren grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Bilgi ve Toplumsal Yaşam alt boyut ile Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında otizmlilerle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyma durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($p>,05$).

Tablo 4.53. Otizmliler Normal Sınıflara Dahil Etmenin, Öğretim Süreci Üzerinde Olumsuz Bir Etki Yaratacağına İnanma Durumu Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
Kişisel Mesafe	Evet	78	15,8	3,69	,418	5,509	281	,000
	Hayır	205	13,0	3,86	,270			
Bilgi	Evet	78	20,0	2,56	,290	4,837	281	,000
	Hayır	205	17,9	3,54	,247			
Toplumsal Yaşam	Evet	78	23,1	3,89	,440	6,597	281	,000
	Hayır	205	19,4	4,39	,307			
TOPLAM	Evet	78	59,1	8,06	,913	7,143	281	,000
	Hayır	205	50,4	9,49	,663			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyutlarından almış oldukları puanların otizmlilerle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız grup t testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.53’te sunulmuştur. Bu sonuçlara göre alt boyutlar ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde otizmlilerle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyma durumu değişkenine göre otizmlilerle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duymayacağını bildiren grubun lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Tablo 4.54. Otizmlı Kaynaştırma Öğrencilerin Sergiledikleri Davranışsal Sorunlar Nedeniyle, Normal Gelişim Gösteren Akranlarının Bazı İstenmedik Davranışlar Geliştireceğini Düşünme Durumu Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
Kişisel Mesafe	Evet	128	14,9	3,93	,348	4,121	281	,000
	Hayır	155	13,0	3,87	,311			
Bilgi	Evet	128	19,8	2,76	,244	6,505	281	,000
	Hayır	155	17,3	3,53	,283			
Toplumsal Yaşam	Evet	128	21,8	4,00	,353	4,847	281	,000
	Hayır	155	19,3	4,70	,378			
TOPLAM	Evet	128	56,6	8,35	,738	6,277	281	,000
	Hayır	155	49,6	9,99	,803			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin OYTTÖ toplam ve alt boyutlarından almış oldukları puanların otizmlı kaynaştırma öğrencilerin sergiledikleri davranışsal sorunlar nedeniyle, normal gelişim gösteren akranlarının bazı istenmedik davranışlar geliştireceğini düşünme durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız grup t testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.54'te sunulmuştur. Bu sonuçlara göre alt boyutlar ve OYTTÖ toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde otizmlı kaynaştırma öğrencilerin sergiledikleri davranışsal sorunlar nedeniyle, normal gelişim gösteren akranlarının bazı istenmedik davranışlar geliştireceğini düşünmeyen grubun lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Tablo 4.55. Normal Gelişim Gösteren Akranlarının, Otizmlı Kaynaştırma Öğrencisine Yönelik Genel Tutumunun Nasıl Olacağına Dair İnançlar Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyutları İçin Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

	Grup	N	Art. Ort	Std. Sapma	Std. Hata	t	sd	P
Kişisel Mesafe	Kabul edici	148	13,3	3,90	,321	-2,473	281	,014
	Dışlayıcı	135	14,4	4,05	,348			
Bilgi	Kabul edici	148	17,6	3,33	,274	-4,830	281	,000
	Dışlayıcı	135	19,5	3,28	,282			
Toplumsal Yaşam	Kabul edici	148	19,3	4,65	,382	-4,590	281	,000
	Dışlayıcı	148	21,7	4,14	,356			
TOPLAM	Kabul edici	148	50,2	9,89	,813	-4,838	281	,000
	Dışlayıcı	135	55,7	9,11	,784			

Normal gelişim gösteren akranlarının, otizmlili kaynaştırma öğrencisine yönelik genel tutumunun nasıl olacağına dair İnançlar değişkenine göre OYTTÖ toplam ve alt boyut ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığı bağımsız grup t testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.55'te sunulmuştur. Bu sonuçlara göre Kişisel Mesafe alt boyut puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde; Bilgi alt boyut, Toplumsal Yaşam alt boyut ve OYTTÖ toplam puan ortalamaları arasında ,001 düzeyinde, normal gelişim gösteren akranlarının, otizmlili kaynaştırma öğrencisine yönelik genel tutumunun kabul edici olacağına inanan grubun lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Tablo 4.56. Otizmlili Öğrenciler için Önerilen En Uygun Eğitim Ortamı Değişkenine Göre OYTTÖ Toplam Puan ve Alt Boyutları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Etakare
Kişisel Mesafe	Gruplararası	204,566	2	102,283			
	Gruplarıçi	4339,597	280	15,499	6,600	,002	,045
	Toplam	4544,163	282				
Bilgi	Gruplararası	341,655	2	170,828			
	Gruplarıçi	2991,073	280	10,682	15,992	,000	,103
	Toplam	3332,728	282				
Toplumsal Yaşam	Gruplararası	1069,201	2	534,600			
	Gruplarıçi	4830,997	280	17,254	30,985	,000	,181
	Toplam	5900,198	282				
TOPLAM	Gruplararası	4179,495	2	2089,748			
	Gruplarıçi	23469,699	280	83,820	24,931	,000	,151
	Toplam	27649,194	282				

Otizmlili öğrenciler için önerilen en uygun eğitim ortamı değişkenine göre OYTTÖ toplam ve alt boyut ortalamaları arasında farklılaşma olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4,56'da sunulmuştur. Bu sonuçlara göre Bilgi ve Toplumsal Yaşam alt boyut ile OYTTÖ toplam puanda otizmlili öğrenciler için önerilen en uygun eğitim ortamı değişkenine göre ,001 düzeyinde, Kişisel Mesafe alt boyutunda ,01 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre otizmlili öğrenciler için en uygun eğitim ortamının normal okulda kaynaştırma, normal okul bünyesinde özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okulu olduğunu düşünen öğretmenlerin OYTTÖ toplam ve alt boyut puanları farklılaşmaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmesinin ardından bu toplam farklılığın hangi gruplar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Tüm alt boyutlar ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplamda varyanslar homojen olduğu (Kişisel mesafe alt boyutu için $LF=,88$; $p>,05$; Bilgi alt boyutu için $LF=,53$; $p>,05$; Toplumsal Yaşam için $LF=,43$; $p>,05$; Toplam için $LF=,43$; $p>,05$) için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe istatistik tekniği kullanılmıştır.

Tablo 4.57. Otizmliler için Önerilen En Uygun Eğitim Ortamı Değişkenine Göre Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Hizmet İçi Eğitim (I)	Hizmet İçi Eğitim (J)	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p	
Kişisel Mesafe	Kaynaştırma	Özel eğitim sınıfı	-1,08	0,56	,163	
		Özel eğitim okulu	-2,34	0,64	,002	
	Özel eğitim sınıfı	Kaynaştırma	1,08	0,56	,163	
		Özel eğitim okulu	-1,26	0,57	,088	
	Özel eğitim okulu	Kaynaştırma	2,34	0,64	,002	
		Özel eğitim sınıfı	1,26	0,57	,088	
	Bilgi	Kaynaştırma	Özel eğitim sınıfı	-2,23	0,47	,000
			Özel eğitim okulu	-2,80	0,53	,000
Özel eğitim sınıfı		Kaynaştırma	2,23	0,47	,000	
		Özel eğitim okulu	-0,56	0,47	,494	
Özel eğitim okulu		Kaynaştırma	2,80	0,53	,000	
		Özel eğitim sınıfı	0,56	0,47	,494	
Toplumsal Yaşam		Kaynaştırma	Özel eğitim sınıfı	-3,13	0,59	,000
			Özel eğitim okulu	-5,33	0,68	,000
	Özel eğitim sınıfı	Kaynaştırma	3,13	0,59	,000	
		Özel eğitim okulu	-2,19	0,60	,002	
	Özel eğitim okulu	Kaynaştırma	5,33	0,68	,000	
		Özel eğitim sınıfı	2,19	0,60	,002	
	OYTTÖ Toplam Puan	Kaynaştırma	Özel eğitim sınıfı	-6,45	1,31	,000
			Özel eğitim okulu	-10,48	1,50	,000
Özel eğitim sınıfı		Kaynaştırma	6,45	1,31	,000	
		Özel eğitim okulu	-4,03	1,33	,011	
Özel eğitim okulu		Kaynaştırma	10,48	1,50	,000	
		Özel eğitim sınıfı	4,03	1,33	,011	

Otizimli öğrenciler ile otizmli öğrenciler için önerilen en uygun eğitim ortamı değişkenine ait Scheffe testi sonuçları Tablo 4.57’de sunulmuştur. Kişisel Mesafe alt boyutunda otizmli öğrenciler için en uygun eğitim ortamının normal okulda kaynaştırma olduğunu düşünen grubun lehine özel eğitim okulu olduğunu düşünen gruba göre ,01 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilmiştir. Kişisel Mesafe alt boyutunda en uygun eğitim ortamının normal okulda kaynaştırma ve normal okul bünyesinde özel eğitim sınıfı olduğunu düşünen öğretmenler ile normal okulda kaynaştırma ve özel eğitim okulu olduğunu düşünen öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir ($p>,05$).

Bilgi alt boyutunda otizmli öğrenciler için en uygun eğitim ortamının normal okulda kaynaştırma olduğunu düşünen grubun lehine normal okul bünyesinde özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okulu olduğunu düşünen grupların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak ,001 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bilgi alt boyutunda en uygun eğitim ortamının normal okul bünyesinde özel eğitim sınıfı olduğunu ve özel eğitim okulu olduğunu düşünen grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($p>,05$).

Toplumsal Yaşam alt boyutta, en uygun eğitim ortamının normal okulda kaynaştırma olduğunu düşünen grubun lehine normal okul bünyesinde özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okulu olduğunu düşünen grubun puan ortalamaları arasında ,001 düzeyinde; en uygun eğitim ortamının normal okul bünyesinde özel eğitim sınıfı olduğunu düşünen grubun lehine özel eğitim okulu olduğunu düşünen grubun puan ortalamaları arasında ,01 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Otizim Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplamında, en uygun eğitim ortamının normal okulda kaynaştırma olduğunu düşünen grubun lehine normal okul bünyesinde özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okulu olduğunu düşünen grupların puan ortalamaları arasında ,001 düzeyinde; en uygun eğitim ortamının normal okul bünyesinde özel eğitim sınıfı olduğunu düşünen grubun lehine özel eğitim okulu olduğunu düşünen grupların puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, ilk olarak Flood, Bulgrin ve Morgan (2013) tarafından gerçekleştirilen Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği (OYTTÖ)'nin (Societal Attitudes Toward Autism) Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak öncelikle ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması, daha sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Geçerlik çalışması için öncelikle yapı geçerliğini test etmek amacıyla 327 kişilik örneklemden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi ile sınanmıştır (Büyüköztürk, 2010, s.126). Elde edilen KMO değeri ,849 ve Barlett Küresellik testi ile elde edilen Ki Kare değeri ($\chi^2 = 3.0713$ $df=325$, $p<,001$) anlamlı bulunmuştur. KMO ölçütü ,90 ve üzeri mükemmel ,80-,90 arası çok iyi; ,70-,80 arası iyi ,60-,70 arası orta ,50-,60 arası zayıf ,50 ve altı kabul edilemez değere sahiptir (Akt. Dağlı, Ergül ve Kaya, 2017, s.242). Bu bağlamda KMO ,849'un faktör analizi yapmak için çok iyi bir değere sahip olduğu söylenebilir.

Yapı geçerliğini sınamak amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanmış, faktörleme yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010, s.123) Açımlayıcı faktör analizi için faktör yükü kabul düzeyi ,30 olarak belirlenmiştir. Faktör analizi sonucu ilk olarak özdeğeri 1'den büyük toplam varyansın %57'sini açıklayan 6 faktör elde edilmiştir. Maddelerin açıkladıkları yük miktarı incelendiğinde faktörlerin birbirinden ayrılmadığı tespit edilmiştir. Yamaç birikinti grafiğine bakıldığında 3 faktörden sonraki faktörlerin açıkladıkları varyans miktarlarının azaldığı ve yaklaşık olarak birbirinin aynısı olduğu görülmüştür. Ölçeğin orijinali de 3 faktörlü olarak tanımlandığı için ölçek 3'lü faktör çözümlemesi varimaks dik döndürme tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve elde edilen 3 faktör toplam varyansın %43, 284'ünü açıklamıştır. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen

varyans oranları kabul edilmektedir (Tavşancıl, 2014, s.78). Üç faktörün %43, 284 ile varyansa yaptığı katkının, kabul edilebilir değerler içerisinde olduğu görülmektedir.

Maddelerin faktör yükleri ,786 ile ,324 arasında değişmektedir. Orijinal ölçekte Toplumsal Tutum olarak adlandırılan faktörde yer alan 5, 7, 9, 14, 12, 15 ve 16 numaralı maddelerin farklı faktörlere yerleştiği; 5 (Yaşadığım çevrede otizmlili bireylerin tedavisi için bir kurum açılırsa, başka bir yere taşınmayı düşünürüm), 7 (Otizmlili birinin etrafında olmaktan korkarım), 9 (Aynı sınıfta otizmlili birinin yanına oturmaktan rahatsız olmam) ve 14 (Otizmlili birine sarılmak beni rahatsız eder) numaralı maddelerin Türkçe formda Kişisel Mesafe olarak adlandırılan ilk faktör; 12 (Otizmlili bireyler, ilişki kurma ve duygusal yakınlık göstermede yetersizdir), 15 (Otizmlili bireyler başkalarının duygularını anlayamazlar) ve 16 (Normal sınıflara yerleştirilen otizmlili öğrenciler, aynı sınıftaki diğer öğrenciler için dikkat dağıtıcı bir unsurdur) numaralı maddelerin ise Bilgi adlı 2. faktör altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca orijinal ölçekte Kişisel Mesafe adlı faktörde yer alan 26 (Otizmlili bireyler normal bir hayata sahip olabilirler) numaralı maddenin Türkçe formda Toplumsal Yaşam adı verilen 3. faktöre yerleştiği tespit edilmiştir. Ölçek faktörlerinin adlandırılmasında ilk ikisi için orijinal ölçekte yer alan faktör isimleri; “Kişisel Mesafe” ve “Bilgi” kullanılmış, 3. faktör ölçekle aynı adı taşıması ve bazı maddelerin farklı faktörlere yerleşmesi nedeniyle “Toplumsal Yaşam” olarak adlandırılmıştır.

Üç faktörden oluşan Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği’ndeki 8 madde orijinal formuyla örtüşmüyor olarak görünse de anlamsal özellikler bakımından örtüşmektedir. Ölçeği geliştiren araştırmacılar (Flood, Bulgrin ve Morgan, 2013, s.124-125) üç faktörlü bir yapı önermiş ve faktör analizi sonucu bazı kişisel mesafeyi ölçen maddelerin de Toplumsal Tutum adlı faktöre yerleşmeleri, aynı zamanda Bilgi faktöründe daha güvenilir ölçümlere ihtiyaç duymaları nedeniyle sadece Toplumsal Tutum faktörünün kullanılmasını uygun görmüşlerdir. Ölçek maddeleri incelendiğinde 2. faktöre yerleşen 12, 15 ve 16 numaralı maddelerin de bilgi ifade eden maddeler olduğu görülmektedir. Bu anlamda maddelerin faktörlere dağılımının ölçeğin temelini oluşturan teorik alt yapıya uygun olarak gerçekleştiği söylenebilir.

Yapı geçerliliğini test etmek amacıyla ikinci yol olarak ölçeğin tümü ile alt boyutları arasındaki ve alt boyutların birbiri arasındaki ilişkilere bakılmıştır. OYTTÖ’nin alt

boyutları arasındaki korelasyon katsayıları değerlerinin ,23 ile ,42; alt boyutların toplam puan arasındaki korelasyon katsayı değerlerinin ,71 ile ,83 arasında olduğu tespit edilmiştir ($p<,001$). Tüm alt boyutlar arasında ve tüm alt boyutlar ile toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olması, ölçekteki tüm faktörlerin aynı yapı içinde olduklarını ortaya koymaktadır.

Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğini sınamak amacıyla, doğrudan otizm spektrum bozukluğuna yönelik tutumları ölçen Türkçe uyarlaması yapılan bir ölçme aracı olmaması nedeniyle, birbirleri ile ilişkili olduğu düşünülen Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği'nden yararlanılmıştır. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği alt boyutları ve toplam puanları ile ölçüt alınan ölçek puanı arasında ,001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik toplumsal Tutumlar Ölçeği orijinal çalışmasında da Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği (Attitudes Towards Disabled Persons Scale) ölçüt alınarak ölçüt bağımlı geçerlik değerlendirilmiş ve ,005 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı korelasyon katsayıları elde edilmiştir (Flood, Bulgrin ve Morgan, 2013, s.125).

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach Alpha içtutarlık katsayısının hesaplanması yanı sıra test-tekrar test güvenilirliği, madde toplam ve madde kalan puan korelasyonları ile madde ayırt edicilik hesaplamaları yapılmıştır (Büyüköztürk, 2010, s169-171).

Ölçeğin toplam güvenilirlik hesaplamasında kullanılan Cronbach Alpha içtutarlık katsayısı ,87'dir. Alt boyutların içtutarlık katsayı değerleri ise; "Kişisel Mesafe" ,85, "Bilgi" ,78, "Toplumsal Yaşam" ,77 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin orijinal çalışmasında iç tutarlık katsayısı tüm ölçek, "Toplumsal Tutumlar", "Bilgi" ve "Kişisel Mesafe" alt boyutları için sırasıyla ,77, ,86, ,47 ve ,71 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinal çalışmasında Bilgi alt boyutunda daha güvenilir ölçümlere ihtiyaç duyulması nedeniyle Bilgi alt boyutu ölçeğin bütününden çıkarılmıştır. Tutum ölçeklerinde güvenilirlik ölçütü olarak kabul edilecek güvenilirlik katsayısının düzeyi ,70 ve üzeri kabul edilebilir olarak görülmektedir (Gözüm ve Aksayan, 2002). Ölçeğin bütünü ve her bir alt boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısının ,70'in üzerinde

olması, içtutarlık güvenilirlik katsayılarının iyi düzeyde olduğunu ve ölçeğin bütün olarak ve alt boyutlarının kendi içinde tutarlı olduklarına işaret etmektedir.

Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği tüm ölçek için .72, “Kişisel Mesafe” için .61, “Bilgi” için .62, “Toplumsal Yaşam” için .63 olarak bulunmuştur ($p<.001$). Bu sonuçlar ölçeğin farklı zamanlarda gerçekleştirilen uygulamalarında tutarlı sonuçlar elde edildiğini, ölçeğin devamlılık katsayısı bağlamında test-tekrar test sonuçları açısından güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında test-tekrar test güvenilirlik hesaplaması yapılmamıştır.

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nde yer alan her bir maddenin güvenilirliğini sınamak üzere madde analiz işlemleri gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, 2010, s.171). Ölçekteki her bir maddenin ölçeğin bütünüyle ne kadar ilişkili olduğunu ortaya koymak amacıyla hesaplanan madde toplam korelasyon katsayıları ,27 ile ,63 madde kalan korelasyon katsayıları ,20 ile ,58 arasında değişmektedir. Ölçekteki tüm maddeler için madde toplam ve madde kalan korelasyon katsayıları genel kabul gören ,20'nin üzerindedir (Otrar ve Argın, 2015, s.401). Ölçekteki her bir maddenin ayırt ediciliğini sınamak üzere tüm maddelerde üst %27'lik grubun madde ortalama puanının alt %27'lik grubun madde ortalama puanından anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve üst %27'lik grubun madde ortalama puanının alt %27'lik grubun madde ortalama puanından anlamlı derecede ($p<.001$) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ölçekteki yer alan tüm maddelerin ayırt edici olduğuna ve ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Ayrıca alt boyutlar bazında aynı ayırt edicilik işlemleri gerçekleştirilerek tüm gruplar için farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<.001$). Alt %27 ve üst %27'lik gruplar için farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olması ölçeğin alt boyutları ve toplam puanlarının ayırt edici olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2010, s.171)

5.1.2. Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırmalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sonuçlar “cinsiyet” değişkeni açısından incelendiğinde, Bilgi alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Kişisel Mesafe, Toplumsal Yaşam alt boyut ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre, OSB'nin özelliklerini içeren bilgiye yönelik tutumlar arasında farklılık görülmezken, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, otizmlili bireylerle kişisel yakınlık kurma ve otizmlili bireylerin toplumsal yaşama katılımlarına yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Kadınlar lehine olan bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla örtüşmektedir (Park ve Chitio, 2011, s.72; Chung, Chung, Edgar-Smith, Palmer, DeLambo ve Huang, 2015, s.5). Bu sonuç farklı örneklem gruplarının OSB'ye yönelik tutumları üzerine gerçekleştirilen benzer araştırma sonuçları ile de desteklenmektedir (Chambers, Auxiette, Vansingle and Gli 2008, s.1323; Park, Chitio ve Choi, 2010, s.110). Genel olarak öğretmenlerin engellilere yönelik tutumların incelendiği araştırma sonuçlarında da benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Kargın, 2001, s.98-99; Fakolade, Adeniyi ve Tella 2009, s.155). Suk, Stella, Forlin ve Lan (2007) ise öğretmen adaylarına verilen kapsayıcı eğitim kursunun tutumların değişimi üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmaları sonucunda; öğretmen adaylarına verilen eğitimin ardından kadınların saldırgan davranışlar sergileyen özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmalarına yönelik istekliliklerinde artış olduğu gözlemlenirken, erkek öğretmen adaylarının bu öğrencilerin kaynaştırılmalarına yönelik istekliliklerinde azalma olduğu, onlara yardım etme ve sınıf içerisindeki disiplini sürdürme konusunda daha fazla endişe hissettikleri bulgulanmıştır. Bu durum araştırmacılar tarafından, toplumsal ve kültürel yapıyla ilişkili olarak erkeklerin itibarları konusunda duydukları endişeden kaynaklı olarak, öğrencilerin sergiledikleri saldırgan davranışları yönetme ve kontrol atında tutmada yetkin olamamanın itibar kaybına neden olabileceği kaygısını taşımalarının ve aynı zamanda kadınların tolerans düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olmasının etkisi olabileceği şeklinde açıklanmıştır. Moir ve Jessel (2002)'e göre cinsler arasında meydana gelen tutum ve

davranış farklılıkları, doğuştan gelen bir farklılık olarak beynin belli bir cinsiyete özgü gelişmesinden kaynaklanmakta olup, bu farklılaşma kadın ve erkeklerin olguları farklı şekilde algılayıp, sıralayıp değerlendirip farklı tarzda tepki vermelerine neden olmaktadır (Akt. Ersoy, 2009, s.212). Eagly ve Wood (1991, s.307-310)'a göre cinsiyet farklılığı var olan grup davranışlarını açıklayan önemli bir faktördür; çünkü bireyler cinsiyet rollerinden beklenenler doğrultusunda inanç ve sosyal davranış geliştirirler. Eagly ve Carli (1981, s.1-3) sosyal etki çalışmalarını derledikleri meta-analiz çalışmaları sonucunda, kadınların erkeklere göre daha fazla ikna edilebilir, grup baskısına ve etki yaratan durumlara karşı daha fazla uyum sağlama eğiliminde olduklarını bulgulamışlardır ve bu durumun kadın olma rolünün getirdiği uysallık-teslimiyetçilik ve bağlılık doğrultusunda cinsiyete göre deneyimledikleri geçmiş yaşantıları ile ilgili olduğunu bildirmişlerdir. Mudd (2002)'a göre kadınların erkeklerden farklı tutum ve davranış içerisinde olmaları, kendilerine özgü var olan duyarlılıklarından kaynaklı olarak, ilişkilerinde daha duygusal, destekleyici ve kişisel açıklık taraftarı olmaları gibi kişisel özellikleri ile yakın ilişkilidir (Akt. Ersoy, 2009, s.2012). Yumak (2009) ise öğretmenlerin otizmlili çocuklara yönelik bakış açısını inceledikleri araştırmaları sonucunda; katılımcıların şimdiye kadar uygulama yaptıkları sınıflarda otizmlili öğrenci olması durumunun cinsiyete göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği bulgulanmış ve otizmlili öğrencisi olan kadın öğretmenlerin sayısının fazla olması durumunun rastlantı sonucu olabileceği gibi, annelik içgüdüleri ile hareket ederek otizmlili öğrencileri sınıflarına kabul etmelerinden de kaynaklı olabileceği şeklinde açıklanmıştır. Tüm bunlara bakılarak kadın öğretmenlerin genel olarak OSB'li bireylere yönelik daha olumlu tutuma sahip olmalarında, OSB'li bireylere yönelik elde ettikleri bilgi ve OSB'li öğrencilerin normal eğitim ortamlarında kaynaştırılmaları gibi yeni deneyim kaynaklarından, engelli bireylere yönelik var olan medya söylemleri ve sosyal politikalar gibi toplumsal olgulardan, geçmişte daha farklı inanç ve yargıları benimsemiş olsalar dahi, erkek öğretmenlere göre daha duygusal ve destekleyici bir yaklaşım sergilemeleri sonucu daha fazla etkilenmelerinin ve bu durumlara cinsiyet rolleri gereği daha kolay uyum sağlayabilmelerinin etkisi olduğu söylenebilir.

Kadın olmaya yönelik geleneksel cinsiyet algısı, kadınların sözel olmayan davranış ipuçlarını anlamada daha başarılı olduğunu varsaymaktadır (Rosip ve Hall, 2004, s.268). Araştırma sonuçları ise kadınların sözsüz ipuçlarını erkeklere göre daha doğru

algıladığını ve kişinin bireysel, kişilerarası ve toplumsal çevreyi daha doğru bir şekilde algılama yeteneği olan kişilerarası duyarlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Hall, 1984; Rosip ve Hall, 2004, s.265). Eagly ve Wood (1991, s.307) kadınların sözel olmayan davranışsal ipuçlarını kullanmada da daha iyi olduklarını, erkeklerden daha fazla gülümseme, yüz ve bedenlerini daha etkili kullanma, diğer insanlarla daha fazla temasta bulunma ve yakınlık gösterme davranışlarını sergilediklerini bildirmişlerdir. Genel olarak bu sosyal davranışlardaki cinsiyet farklılıkları bizim kültürümüzdeki kadın rolüne biçilen sıcak, şefkatli, nazik, sezgileri güçlü gibi yaygın inançlarla ve başkalarına bakım verme, ihtiyaçlarını karşılama ve uzun süreli ve yakın ilişkiler kurma gibi davranış beklentileriyle de uyumlu görünmektedir. Erkeklerle göre kişilerarası duyarlılığı daha yüksek olan kadınların, sosyal etkileşimlerinde diğerlerinin ne hissettiklerine ve düşündüklerine dair daha fazla kaygı taşınmasının, toplumun görmek istediği kadın kalıplarına kolay uyum sağlamalarına yol açtığı düşünülmektedir. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin OSB’li bireylerle yakınlık kurma konusunda daha olumlu tutuma sahip olmalarında kendilerinden beklenen toplumsal rollerin etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca kadınların doğasında var olan kişilerarası duyarlılık, sözel olmayan davranışsal ipuçlarını daha kolay anlama ve gösterme eğilimlerinin, OSB’li bireylere karşı empati kurma becerileri üzerinde de etkisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü empati, bireyin karşısındaki kişinin belli bir duruma ilişkin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Akt. Dökmen, 1987 s.184). Miller (2010, s.3) ise araştırmalarında empati ile engellilere yönelik tutumlar arasında doğrusal bir ilişki olduğunu bulgulamış ve kadınlar ile erkeklerin engellilere yönelik tutumları arasındaki farklılıkların empati düzeylerindeki farklılıklarla açıklanabileceğini bildirmişlerdir. Alan yazındaki birçok çalışma da kadınların erkeklerden daha fazla empatik olma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Yıldırım, 2005, s.233; Saygılı, Kırıktaş ve Gülsoy, 2015, s.76; Arslan, 2016, s.54). Bu durum öğretmenlerin OSB’ye yönelik tutumlarına da yansıyor görünmektedir. Bununla birlikte bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarsız sonuçlar elde edilen araştırmalar da vardır (Al-Faiz 2007; Abu-Hamour ve Muhaidat, 2013, s.37). Bir başka araştırmacı ise (Parasuram, 2006, s.238) cinsiyetlerine göre öğretmenlerin engellilere yönelik tutumlarında farklılık görülmemesinin nedeninin, araştırmanın örnekleminin elde edildiği şehrin sahip olduğu

kültürel yapıyla ilişkili olarak, sanayi, şirket, sosyal sektörler ve diğer uzmanlık alanlarında iki cinsiyetin de katılım sağlamalarının etkisi olabileceğini belirtmiştir. Bu yorum kültüre göre farklılık gösteren cinsiyet rollerinin OSB'ye yönelik tutumlar üzerinde etkisi olabileceğini düşündürtebilir.

“Yaş” değişkenine göre, Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıklara bakıldığında anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Bu sonuç Chung ve diğerleri (2015, s.5) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlerin OSB olan öğrencilere yönelik tutumlarının incelendiği araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Al Faiz (2007)'in çalışmalarında da yaş değişkeninin öğretmenlerin otizmlili öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları üzerinde etkisi olmadığı bulgulanmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin genel olarak özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumları üzerine gerçekleştirilen araştırma bulguları ile de desteklenmektedir (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000, s.137; Carroll, Forlin ve Jobling, 2003, s.72). Bununla birlikte bu sonuç Park ve Chitio (2011)'nin araştırmaları ile tutarsızlık göstermektedir. Park and Chitio (2011, s.72) çalışmalarında 56 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin otizme yönelik tutumlarının diğer yaş grubundakilere göre anlamlı derecede daha olumsuz olduğunu saptamıştır.

Alanyazına bakıldığında yaş ve tutum esnekliği arasındaki ilişkiye yönelik yaygın görüş olarak iki temel bakış açısı vardır. Etkilenen yıl hipotezine göre ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde tutum değişikliğine karşı duyarlılığın en fazla olduğu ve yetişkinlik dönemi ve daha sonraki yaşam döngüsü içerisinde daha düşük seviyede kaldığı önerilmekte olup, artan kalıcılık hipotezi ise insanların hayatları boyunca tutum değişikliğine karşı giderek dirençli hale geldiklerini, erken sosyalleşme süreci sonrasında bireylerin oluşturduğu çekirdek inançların yaş ilerledikçe enerji ve bellek azalma, beynin yeni bilgiyi işleme kapasitesindeki düşüş gibi faktörler nedeniyle değiştirilmesinin olası olmadığını önermektedir (Krosnick ve Alwin, 1989, s.416-417). Üçüncü bir görüş olan hayat boyu açıklık hipotezine göre ise insanların hayatları boyunca tutum değişikliğine karşı duyarlı oldukları yönündedir (Brim ve Kagan, 1980, s.1). Krosnick ve Alwin (1989, s.417) bireyin içerisinde bulunduğu tarihsel çevrenin, temel toplumsal olayların, toplum düzeyinde kademeli değişimlerin, kişisel deneyimlerin tutumlar üzerinde etkisi olduğunu ve benzer sosyal geçmiş deneyimleri

olan ve benzer görüşleri paylaşan arkadaş seçimi gibi sosyal etki süreçlerinin bir sonucu olarak sosyal destekte meydana gelen uygun artışın tutumlar üzerinde etkili olduğunu bildirmişlerdir. Visser ve Krosnick (1998, s.1389) yaş ve tutumlar arasındaki ilişkide doğru bir değerlendirme için kontrol sağlayan değişkenler olduğunu; tutumla ilişkili bilgiyi değiştirme konusunda eğitimin, cinsiyetin ve toplumla ilişkili faktörlerin (ırk, belli bir grubun üyesi olma vb.) tutum gücü üzerinde etkisi olduğunu bildirmişlerdir. Araştırma sonucunda yaş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemesinde; örneklem grubunun çoğunluğunun (%47, n=133) 26-35 yaş aralığında olması neticesinde yaş ilerledikçe tutuma yönelik psikolojik istikrara yol açan sosyal olaylara karşı ilgide azalma gibi etkenlerin oluşma olasılığının azalmasının etkisinin olabileceği söylenebilir. Aynı zamanda örnekleme oluşturan öğretmenlerin toplumsal olarak ülkemizde özel gereksinimli bireylere yönelik uygulanan benzer politik süreçlere tanıklık etmeleri, benzer eğitim süreçlerinden geçmeleri ve çeşitli yaş grubundaki öğretmenlerin aynı okul kültürüne sahip ortamlarda çalışma imkanlarının olması gibi sosyal etki süreçlerinin etkisi olduğu söylenebilir.

“Branş” değişkenine göre, gruplar arasında Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği alt boyut ve toplam puanda anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farklılıkların kaynağına bakıldığında Kişisel Mesafe alt boyutta branşı özel eğitim ve okul öncesi öğretmenliği olan öğretmenlerin lehine sınıf öğretmenliği ve diğer (branş) branşlara göre anlamlı derecede farklılaşma olduğu görülmüştür. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik, sınıf öğretmenliği ve diğer (branş) branş grupları arasında; psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve okul öncesi öğretmenliği ve özel eğitim branş grupları arasında Kişisel Mesafe alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu bulgular branşı özel eğitim ve okul öncesi olan öğretmenlerin OSB’li bireylerle temasta bulunma ve yakın ilişki gösterme konusunda, sınıf öğretmenliği ve diğer (branş) branşlara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları; branşı rehberlik ve psikolojik danışmanlık olan öğretmenlerin ise sınıf öğretmenliği ve diğer (branş) branşlara göre daha ılımlı tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bilgi alt boyutunda, branşı özel eğitim olan öğretmenlerin lehine branşı sınıf öğretmenliği ve diğer (branş) branşa göre anlamlı derecede farklılaşma olduğu görülmüştür. Özel eğitim, okul öncesi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik branş

grupları arasında; okul öncesi, sınıf öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve diğer branş grupları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bu bulgular özel eğitim öğretmenlerinin bilgi boyutunda OSB'li bireylerin özelliklerine yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğunu göstermekle birlikte branşı okul öncesi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik olan öğretmenlerin ise sınıf öğretmenliği ve diğer branştaki öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlar alanyazındaki bazı araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Chung ve diğerleri (2015, s.5)'nin öğretmenlerin otizme yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmaları sonucunda; özel eğitim öğretmenlerinin tutumlarının genel eğitim öğretmenlerine göre anlamlı derecede daha olumlu olduğu görülmüştür. Segall (2008, s.30) ve Segall ve Chambell (2012, s.1161), öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin otizmlili kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmaları sonucunda; özel eğitim ve okul psikolojik danışmanlarının tutumlarının genel eğitim öğretmenleri ve yöneticilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada da, özel eğitim öğretmen adaylarının tutumlarının diğer branşlara (sınıf öğretmenliği, beden eğitimi, diğer) göre daha olumlu olduğu bulgulanmıştır (Park, Chitio ve Choi, 2010, s.110). Özel eğitim öğretmenlerinin genel olarak diğer branşlara göre olumlu tutuma sahip olmaları genel olarak özel gereksinimli öğrenciler ve OSB hakkında kapsamlı öğrenme deneyimlerinin olması nedeniyle şaşırtıcı bir durum değildir.

Toplumsal Yaşam alt boyutunda; özel eğitim, okul öncesi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik olan öğretmenlerin lehine branşı sınıf öğretmenliği ve diğer (branş) branşa göre anlamlı derecede farklılaşma olduğu görülmüştür. Özel eğitim, okul öncesi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik branş grupları arasında; sınıf öğretmenliği ve diğer (branş) branş grupları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bu bulgular branşı özel eğitim, okul öncesi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik olan öğretmenlerin OSB'li bireylerin toplum hayatına katılımlarına yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplamda, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerin lehine branşı sınıf öğretmenliği ve diğer branş olan öğretmenlere göre anlamlı derecede farklılaşma olduğu görülmüştür. Özel eğitim, okul

öncesi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik branş grupları arasında; sınıf öğretmenliği, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve diğer branş grupları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bu bulgular branşı özel eğitim ve okul öncesi olan öğretmenlerin genel olarak OSB'ye yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları; branşı psikolojik danışmanlık ve rehberlik olan öğretmenlerin ise sınıf öğretmenliği ve diğer (branş) branşlara göre daha ılımlı tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Okul öncesi ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik branşlarında olan öğretmenlerin sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerine göre genel olarak tutumlarının daha olumlu olmasında lisans düzeyinde aldıkları özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, risk altındaki çocuklar için destek programları gibi derslerin etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca rehber öğretmenlerin, görev yaptıkları kurumlardaki özel gereksinimli öğrencilerin okullarda kaynaştırılmalarına yönelik uygulamaların yürütülmesinde görev ve sorumluluklarının olmasının ve bu doğrultuda Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlama ekibinin oluşturulması, BEP toplantıları düzenleme, aileyle görüşmeler yaparak aile-öğretmen-okul arasında işbirliğini sağlama gibi konularda etkin bir rol üstlenmelerinin rehber öğretmenlerin OSB'li bireylerin toplum hayatına katılımlarına yönelik daha olumlu tutum geliştirmeleri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Günümüzde erken dönemde tanınması yapılan özel gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olması nedeniyle özel eğitim okulları ve diğer okul öncesi kurumlarında özel gereksinimli çocuklara eğitim verilmektedir; ancak ailelerin çocukları için özel eğitim okullarından daha çok normal gelişim gösteren akranlarının gittikleri okul öncesi kurumlarını tercih etme eğiliminde oldukları gözlenmektedir. Gerek ailelerin eğilimleri gerek okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin öncelikle kaynaştırma ortamlarında sürdürülmesinin esas alınması gibi yasal düzenlemelerin etkisi sonucu, mevcut eğitim sisteminde kaynaştırma uygulamalarına artan ilgi ile beraber, özel gereksinimli öğrenciler normal eğitim kurumlarında daha görünür hale gelmiştir (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014, s.805; MEB, 2018). Aynı zamanda günümüzde okul öncesi eğitim programlarında özel gereksinimli öğrencilerin yer alma durumlarına bakıldığında, günlük eğitim akışı içerisinde özel gereksinimli bireylere yönelik uyarlamaların yer aldığı, özel gereksinimli öğrencilerin gelişim alanlarındaki özelliklerine ve tüm gelişim alanlarında yapılması gerekenlere ayrı

ayrı yer verildiği göze çarpmaktadır (Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015, s.209). Tüm bunlara bakılarak okul öncesi öğretmenlerinin OSB’li bireylerle çeşitli bağlamlarda kişisel yakınlık kurmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde OSB’li öğrencilerle karşılaşma sıklıklarındaki artıştan kaynaklı olarak ve mesleklerinin doğası gereği karşılaştıkları yaş grubundaki öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda özellikle özbakım becerilerinin öğretiminde onlarla bireysel olarak daha fazla temas halinde olmalarının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin branşlarına göre OSB’ye yönelik tutumlarında farklılaşma görülmesinde, OSB’ye yönelik bilgi birikimlerinin, deneyimlerinin ve bu öğrencilerin toplum hayatına kazandırılmasında üstlendikleri rollerin etkisi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Park ve Chitio (2011, s.75)’nin araştırmalarında ise, bu araştırmanın bulgularıyla tutarsız olarak, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin otizme yönelik tutumlarında farklılaşma görülmediği bulgulanmıştır. Bu sonuç, araştırmacılar tarafından, devlet ve kar amacı gütmeyen kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen faaliyetler sonucunda toplumun genelinin otizme yönelik ilgisinin artmasının ve kaynaştırma hareketliliği doğrultusunda genel eğitim ortamlarında otizmlili öğrencilerin bulunmasının, diğer yandan da araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin sayısının az olmasının etkisinin olabileceği şeklinde açıklanmıştır.

“Öğrenim durumu” değişkenine göre, Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir. Bu sonuç Al-Faiz (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Benzer bir çalışma olan çoklu yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarında kaynaştırılmalarına yönelik öğretmen tutumlarının incelendiği araştırmanın sonucunda da öğrenim durumlarına göre tutumlar arasında farklılık görülmemiştir (Alquraini, 2012, s.175). Abu-Hamour ve Muhaidat (2013, s.37)’in özel eğitim merkezleri ya da okullarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin otizmlili öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının incelendiği çalışmaları sonucunda lisans derecesinde eğitim alanların lisans derecesinde eğitim almayanlara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda öğrenim durumu değişkenine göre farklılık elde edilmemesinin, örneklem grubunun %84,8’inin (n=240) en az lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerden oluşması nedeniyle engelli bireylere ve spesifik olarak otizm spektrum bozukluğu olan

bireylere yönelik belli bir bilgi birikimi ve deneyime sahip olmalarından kaynaklandığını düşündürmektedir. Bunlarla birlikte lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin engellilere yönelik tutumlarının farklılaştığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Parasuram, 2006, s.236; Çolak ve Çetin, 2014, s.204).

“Özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimine ilişkin hizmet öncesi eğitim alma durumu” değişkenine göre, Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam ve alt boyutlarında özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimine ilişkin hizmet öncesi eğitim alan grubun lehine puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu sonuca göre hizmet öncesinde özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almanın olumlu tutumlar geliştirilmesi üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Benzer çalışmalarda, özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almış öğretmenlerin engellilere yönelik tutumları, özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimine yönelik eğitim almamış öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur (Özyürek, 2006, s. 24). Yine benzer şekilde, Sarı ve Bozgeyikli (2003, s.191), lisans eğitiminde özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının engelli öğrencilerle ilgili daha olumsuz düşüncelere sahip olduklarını bulgulamışlardır. Campbell, Gilmore ve Cuskelly (2003, s.3-4) öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirdikleri bir dönem süren (13 hafta boyunca haftada bir gün iki saat) odak noktası farklı gelişim süreçleri, bireysel farklılıklar, kapsayıcı eğitim, engellilik konusunda temel bilgiler olan bir eğitim uygulaması sonucunda; down sendromunun derslerde sadece engel türlerinden biri olarak gözden geçirilmiş olmasına rağmen, öğretmen adaylarının down sendromlu bireylere yönelik bilgi düzeylerinde ve kaynaştırılmalarına yönelik tutumlarında ve genel olarak engelli bireylere yönelik tutumlarında olumlu yönde artış olduğu bulunmuştur. Kirel (2011, s.79)’e göre bilişler arasında tutarsızlık algılama rahatsızlık vericidir ve bu tutarsızlık bilişlerin birini ya da ikisini de değiştirerek ya da yeni bir biliş edinilerek çözümlenebilir. Dolayısıyla tutarsızlık algılama, kendi başına tutarlılık sağlama yönünde değişim için güdüleyicidir (ÖZİDA, s.34) ve bunun sonucunda tutumlar arasında da ortalama bir değişim meydana gelecektir (Güney, 2009, s.126). Tüm bunlara bakılarak, genel olarak özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırılmalarına yönelik eğitim almış öğretmenlerin özel bir engel türü olarak OSB’li bireylere yönelik daha olumlu tutuma sahip olmaları; tutumların oluşumunda ve değişiminde insanların bir ihtiyaç gereği bilişleri arasında tutarlılık ve

anlam arayışı içinde olmaları ile açıklanmıştır. Bu doğrultuda genel olarak engelli bireylere yönelik, farkındalık kazanımı sonucunda, olumlu tutum geliştirmenin, özel bir engel türü olan OSB'ye yönelik tutumlar üzerinde de etkisinin olduğu söylenebilir.

“Otizme yönelik hizmet içi eğitim ya da çeşitli üniversite ve sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği eğitimlere (kurs, seminer vb.) katılma durumu” değişkenine göre, Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği alt boyutlar ve toplam puanda anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farklılıkların kaynağına bakıldığında tüm alt boyutlar ve toplamda, 1'den fazla otizme yönelik hizmet içi eğitime katılan grubun lehine hiç katılmayanlara göre anlamlı derecede farklılık olduğu görülmüştür. Otizme yönelik hizmet içi eğitime 1 kere katılanlar ile hiç katılmayan gruplar ve 1 kere katılan ve 1'den fazla katılan gruplar arasında anlamlı farklılık elde edilememiştir. Bu sonuç Park ve Chitio (2011, s.73)'nin araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Park ve Chitio (2011, s.75) 1'den fazla otizme yönelik eğitime katılan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olmasını, eğitimlere katılmanın tutumlar üzerinde etkisi olabileceği gibi, olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin bu tarz eğitimlere daha fazla katılma eğiliminde olmalarından da kaynaklanabileceği şeklinde yorumlamıştır. Alanyazındaki pek çok çalışma bilgilendirici eğitimlerin katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları üzerinde etkisi olduğunu desteklemektedir (Akçamete ve Kargın, 1994; Gözün ve Yıkılmış, 2004, s.66; Tavail ve Özyürek, 2009, s.265; Şahin ve Güldenoğlu, 2013, s.214). Alanyazında otizme yönelik eğitim alma durumuna göre tutumlarda farklılık elde edilmeyen araştırmalar da vardır (Park, Chitio ve Choi, 2010, s.110; Abu-Hamour ve Muhaidat, 2013, s.37). Alptekin ve Batık'a (2013, s.26) göre bilgilendirici eğitimler özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları kalıcı olarak değiştirmemekte, tutumlarda değişim görülse dahi bu değişim zamanla eski haline dönebilmektedir. Bu araştırmada geçerli olmak üzere, öğretmenlerin otizme yönelik sadece bir eğitime katılmış olmalarının otizme yönelik bilgi durumları ve tutumları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuç birden fazla eğitime katılmanın otizme yönelik elde edilen bilgilerin güncelliğini sağlaması ve bilginin kalıcılığını artırması sonucunda tutumlar üzerinde de etkisini arttırdığı şeklinde yorumlanmıştır.

“Otizmlilerle öğrencilerle çalışma deneyimi” değişkenine göre, Kişisel Mesafe ve Toplumsal Yaşam alt boyut ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal

Tutumlar toplamda anlamlı farklılık elde edilmiştir; Bilgi alt boyutunda ise anlamlı farklılık görülmemiştir. Farklılıkların kaynağına bakıldığında Kişisel Mesafe alt boyut ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplamda kaynaştırma, özel eğitim sınıfında öğretim ve gönüllü olarak çalışma ve öğretim deneyimi olan grupların lehine hiçbir deneyimi olmayan gruba göre anlamlı derecede farklılaşma olduğu görülmüştür. Otizmlilerle hiçbir çalışma deneyimi olmayan ve diğer (başka sınıfta otizmliler öğrencisi, aile rehberliği vb.) deneyimi olan gruplar arasında Kişisel Mesafe alt boyut ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar toplam puan ortalamaları arasında ise anlamlı farklılık görülmemiştir. Toplumsal Yaşam alt boyutta kaynaştırma deneyimi olan grubun lehine hiçbir deneyimi olmayan gruba göre anlamlı farklılık elde edilmiştir. Özel eğitim sınıfında öğretim, gönüllü çalışma ve öğretim deneyimi ve diğer (başka sınıfta otizmliler öğrencisi, aile rehberliği vb.) deneyimi olan ve hiçbir deneyimi olmayan gruplar arasında Toplumsal Yaşam alt boyutta anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bu bulgular otizmlilerle çalışma konusunda hiçbir deneyimi olmayan öğretmenlerin otizmlilerle bireylere yönelik daha olumsuz tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç alanyazında OSB'li çocuklarla çalışma deneyiminin öğretmen tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu bulguların araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir (Campbell ve McGregor 2001; Horrocks, White ve Roberts, 2008; Segall, 2008; Finke, Finke, McNaughton ve Drager, 2009; Segall ve Champbell, 2012; Syriopoulou-Delli, Cassiomos, Tripsianis ve Polychronopoulou, 2012; Al-Faiz, 2017). Bu sonuç alanyazında özel gereksinimli bireylerle çalışma deneyimi olan öğretmenlerin özel gereksinimli olan bireylere yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu ortaya koyan (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000) araştırmaların sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Özyürek (2006, s.15) tutumların özellikle duygu boyutunun tutum konusu olan kişi, nesne ve gruplar ile etkileşimde bulunarak değişeceğini belirtmiştir. Otizmlilerle çalışma deneyimi elde etmenin, öğretmenlerin otizmlilerle daha sık ve daha düzenli bir arada olmalarını gerektirmesi nedeniyle aralarındaki etkileşimin artmasına olanak sağladığı ve tutumları olumlu yönde etkileyebileceği şeklinde düşünülebilir. Flower, Burns ve Bottford-Miller (2007, s.76) alanyazında engelli bireylere yönelik olumsuz tutumların değiştirilmesini hedefleyen çalışmaları derledikleri meta-analiz çalışması sonucunda; tutum değişikliği üzerinde etkileşimin en yüksek etki gücüne sahip olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin otizmlilerle etkileşim halinde olmalarının otizmlilerle karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağladığı söylenebilir.

Sonuçlar “yakın çevrede otizm spektrum bozukluğu olan birey bulunması” değişkenine göre incelendiğinde, alt boyutlar ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bu sonuç Wilkerson (2012)’nin araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Wilkerson (2012, s.110)’nin öğretmenlerin otizmlilerle öğrencilerin genel eğitim ortamlarında kaynaştırılmalarına yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmaları sonucunda, otizmlilerle aile bireyine sahip olmanın ve diğer yakınlık derecesinde otizmlilerle tanışmanın öğretmen tutumları üzerinde etkisi olmadığı bulgulanmıştır. Benzer şekilde, Sarı ve Bozgeyikli (s.195)’nin öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelendiği araştırmaları sonucunda da ailesinde engelli birey bulunanlar ile bulunmayanların tutumlarında farklılık görülmemiştir. Bununla beraber alanyazındaki pek çok çalışma engelli bireylerle ilişki içerisinde olmanın tutumlar üzerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir (Meyer, Gouiver, Duke ve Advokat, 2001, s.50; Carroll ve Forlin, 2003, s.73; Yazbeck, McVilly, ve Parmenter, 2004, s.97; Yıldırım ve Dökmen, 2004; Laws ve Kelly, 2005, s.79; Parasuram, 2006, s.237; Çolak ve Çetin, 2014 s.204). Araştırma sonucunda öğretmenlerin yakın çevrelerinde otizmlilerle karşılaşmalarına göre tutumlarında farklılık görülmemesinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %55,1 (n=156)’inin otizmlilerle çalışma deneyimine sahip olmalarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu görüş Parasuram (2006)’ın araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Parasuram (2006, s.232) engelli bireyler ve kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumlarını inceledikleri araştırmaları sonucunda, öğretmen tutumlarında engelli bir tanıdıklarının olması duruma göre farklılaşma görülürken, engelli tanıdığı aile bireyi olup olmamasına göre farklılık göstermediği ve yakınlık derecesinin tutumlar üzerinde etkisinin olmadığı bulgulanmıştır. Dolayısıyla OSB’li yakını bulunan ve bulunmayan öğretmenlerin tutumları arasında farklılık görülmemesinde, yakınlık derecesinden bağımsız şekilde otizmlilerle çeşitli bağlamlarda etkileşim kurmanın tutumlar üzerinde olumlu etkiye yol açmasının etkisi olduğu söylenebilir.

“Otizmli bireyler yardıma muhtaç ve merhamet edilmesi gereken bireylerdir ifadesine katılma durumu” değişkenine ve *“otizmli bireylerin kendi yaşamlarıyla ilgili karar alma konusunda yetkin olmadığını düşünme durumu”* değişkenine göre, otizmli bireyler yardıma muhtaç ve merhamet edilmesi gereken bireylerdir ifadesine katılmayan ve otizmli bireylerin kendi yaşamlarıyla ilgili karar alma konusunda yetkin olduğunu düşünen gruplar lehine Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği alt boyutlar ve toplam puanda anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuçlar OSB’li bireyler için kullanılan ‘yardıma muhtaç, merhamet edilmesi gereken’ ve ‘yetkin olmayan’ şeklindeki tanımlamaların otizmli bireylere yönelik olumsuz tutumların göstergesi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Benzer bir çalışma olan ÖZİDA (2009)’nın toplumun genelinin engelliliğe yönelik tutumlarını incelediği araştırma sonucunda; engelli birey denildiğinde katılımcıların %33,9’luk bir kısmının engellileri ‘yardıma muhtaç’, ‘acınacak insan’, ‘aciz’, ‘yetersiz’ gibi tanımlamalarla değerlendirdikleri, engelin insanlar üzerinde oluşturduğu duygusal sonuçlara odaklandığı görülmüştür. Aynı zamanda katılımcıların engelliği tanımlamakta kullandığı bu tanımlama biçimlerinin olumsuz bir tutumun yansıması olduğu belirtilmiştir (ÖZİDA, 2009, s.64). Benzer şekilde Burcu (2011, s.46)’nın Türkiye’deki engelli bireylere yönelik kültürel tanımlamaların incelendiği araştırmaları sonucunda; katılımcıların %39,4 ‘ünün engelli bireyleri ‘acınacak halde olan, devamlı ilgi ve yardıma muhtaç olan’ şeklinde tanımladıkları, %14’ünün ise engelli bireyleri ‘mücadeleci ve yetenekli’ olarak olumlu şekilde tanımladıkları görülmektedir. Yapılan çalışmalarda, Türkiye’de olduğu gibi birçok toplumda, engelli bireylerin tarih boyunca acıma, dışlama, ikinci sınıf görme, yük ve yetersiz gibi çeşitli kültürel tanımlamalar eşliğinde algılandıkları tespit edilmiştir (Barton, 1998, s.55-56; Burcu, 2015, s.118). Uzunaslan (2016)’nın ortopedik ve görme engelli bireylerin farklılığa yönelik görüşlerini incelediği araştırmalarının sonucunda; ortopedik ve görme engelli bireylerin toplumun onları yardıma muhtaç, acınası ve merhamet edilmesi gereken bireyler olarak gördüklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Engelli bireylerin ‘tam değil’ de ‘daha az’ kabul edilmeleri, bireysel farklılıkların olabileceği gerçeğinin göz ardı edilmesine ve farklı bir grup olarak görülen engelli bireylere yönelik ayrımcı tutumların güçlenmesine neden olmaktadır. Zira farklı olmak toplumdaki diğer bireyler tarafından, yabancı, bilinmeyen, tanınmayan, uzak, gelişmemiş, yardıma muhtaç, kendi kendine yetemeyen, varlığıyla kuşku uyandıran, bir

tehdit unsuru olarak algılanmayı gerektirmektedir (Demirkürek, 2012). Akbulut (2012, s.3)'a göre ön yargılarla, bilgisizlikle ve iletişimsizlikle beslenen süreç içerisinde meydana gelen bu acıma, merhamet etme duygusu ve engelli bireylerin aciz insan olduğu algısı, engellilere yönelik ayrımcılığın ve ayrımcı uygulamaların üstünün örtülmesine, çoğu durumda fark edilmemesine neden olmaktadır. *“Otizmlili bireyler yardıma muhtaç ve merhamet edilmesi gereken bireylerdir ifadesine katılma durumu”* değişkenine ve *“otizmlili bireylerin kendi yaşamlarıyla ilgili karar alma konusunda yetkin olmadığını düşünme durumu”* değişkenine göre, bu araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerden elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerlerine bakıldığında, %46,6 (n=132)'sının otizmlili bireyleri yardıma muhtaç ve yardım edilmesi gereken bireyler olarak algıladıkları, %54,1 (n=153) otizmlili bireylerin kendi yaşamları ile ilgili karar alma konusunda yetkin olmadığını düşündükleri görülmektedir. Tüm bunlara bakılarak, bu araştırmadan elde edilen sonuca göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının, OSB'li bireyleri tanımlarken ‘yardıma muhtaç’, ‘merhamet edilmesi gereken’ ve ‘yetkin olmayan’ gibi farklılıkları benimsemiş olmaları nedeniyle, toplumun engellilere yönelik farkındalık düzeyinin dışına çıkmadıkları söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmenler arasında var olan OSB'ye yönelik olumsuz tutumların altında yatan temel sebebin, gerek bilgi gerek iletişim yetersizliği nedeniyle, OSB'li bireyleri ‘farklı’ olarak kabul etmelerinin olduğu söylenebilir.

“Otizmlili öğrenciler kendi istekleriyle yalnızlığı tercih eden bireylerdir ifadesine katılma durumu” değişkenine göre, Kişisel Mesafe ve Toplumsal Yaşam alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bilgi alt boyutunda ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında otizmlili öğrenciler kendi istekleriyle yalnızlığı tercih eden bireylerdir ifadesine katılmayan grubun lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bireyin kendi tercihi olan yalnızlık bireyin sosyal çevreyle ilişkilerini isteyerek, bilerek en aza indirgeyerek yaşadığı yalnızlıktır (Akt. Akgül, 2016, s.279). Dolayısıyla yalnızlığın sosyal ilişkilerle yakından ilişkili bir kavram olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Körler, 2011, s.77), öğretmenlerin OSB'li bireylerin kendi istekleriyle yalnızlığı tercih ettiklerine dair inançlara sahip olmalarında, otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde karşımıza çıkan toplumsal etkileşimdeki eksiklikler, sosyal iletişim ve ilişki becerilerindeki kısıtlılık durumlarından kaynaklı olarak, OSB'li bireylerle deneyimledikleri ilişkilerin kendi

beklentileri düzeyinde olmaması sonucunda sosyal etkileşimde yaşanan başarısızlığın etkisi olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda bireyin seçimi olan bu yalnızlık algısının OSB'ye yönelik bilgi yetersizliğinin bir göstergesi olduğu söylenebilir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda elde edilen bu bulgu öğretmenlerin OSB'ye yönelik sahip oldukları yanlış bilgilerinin tutumları üzerinde olumsuz etki oluşturduğu şeklinde yorumlanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Causton-Theoharis, Ashby ve Cosier (2009, s.92)'in görüşü ile de paralellik göstermektedir. Çünkü Causton-Theoharis, Ashby ve Cosier, eğitimciler arasında otizmlili bireylerin kendi istekleriyle yalnızlığı tercih ettiklerine dair yaygın bir inanış olduğunu ve bu durumu genellikle otizmlili öğrencileri normal gelişim gösteren akranlarından ayırmak için bir gerekçe olarak gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç otizme yönelik bilgi düzeyi ve tutumlar arasındaki ilişkinin incelendiği benzer araştırmalardan elde edilen bulgularla da desteklenmektedir (Segall, 2008, 1161; Mavropoluou ve Sideridis, 2014, 1876; Helmy, 2017, 682). Aynı zamanda otizmlili bireylerin sosyal çevreyle olan ilişkilerini kendi istekleri ile kısıtladığı yönündeki bu algının, 'normal' bir birey olarak sosyal normlara aykırı davranan algısının (Gray, 2002, s.743) oluşmasına neden olabileceğini, bunun neticesinde de otizmlili bireylerin sosyal etkileşimlerin gereksinimlerini yerine getirmekten aciz bireyler olarak etiketlenmelerine yol açabileceğini düşündürmektedir. Zira bireyin gerçek sosyal kimliğini temsil eden bu etiketler, toplumun normatif beklentilerini karşılayamayan bireysel niteliklere sahip olan bireylerin, diğerleriyle olan sosyal etkileşimleri sırasında ortaya çıkmakta ve bireyin bu şekilde etiketlenerek sınıflandırılması sosyal normları korumak adına tamamen gözden çıkarılmasına neden olabilmektedir (Kurzban ve Lary, 187). Özel gereksinimli öğrencilerin etiketlenmiş olması onlara yönelik tutumları belirleyen en önemli faktörlerden biridir ve etiketleme öğretmende özel gereksinimli öğrenciye ilişkin düşük beklenti içerisinde olma, objektif değerlendirmeme gibi olumsuz tutum ve davranışlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2014, s.307). Tüm bunlara bakılarak, bilgi yetersizliğinden kaynaklı olarak otizmlili bireylerin 'yalnızlığı tercih eden bireyler' olarak sınıflandırılmalarının, OSB'den kaynaklı sosyal etkileşimlerde yaşanan güçlüklerin, öğretmenler tarafından yaşa uygun akran ilişkileri geliştirme, sınıf içerisindeki işbirliği gerektiren etkinliklere katılım gösterme ve sosyal etkileşimlerde yaşanan problemlerin sorumluluğunu üstlenebilme gibi sosyal davranış beklentilerini karşılamayan bir nitelik olarak görülmesi nedeniyle,

öğretmenlerin otizme yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesinde etkisi olduğu söylenebilir.

“Otizmlı bir öğrencinin öğretmeni olmak isteme durumu” değişkenine göre, alt boyutlar ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puanları arasında otizmlı bir öğrencinin öğretmeni olmak isteyen grubun lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bilgi düzeyinde otizme yönelik algılarının, otizmlı bireylerle yakınlık kurma ve otizmlı bireylerin kaynaştırma eğitimine tabi olmaları gibi toplumla entegrasyonunda daha olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin, otizmlı bir öğrencinin öğretmeni olma konusunda daha olumlu görüşe sahip olması araştırma açısından beklendik bir durumdur. Yumak (2009, s.112-113) ilköğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan otizmlı çocuklara bakış açısını değerlendirdikleri araştırmaları sonucunda; katılımcıların çoğunluğunun otizmlı bir sınıfın öğretmeni olmak konusunda çekimser kaldığı azınlığın ise istekli olduğu, otizmle ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha istekli oldukları, otizmlı bir öğrencisi olan sınıfın öğretmeni olmak istememenin en büyük nedeninin ise otizmlı bir öğrenciye nasıl davranacağını bilmemeleri olduğu görülmüştür. McGregor ve Campbell (2001, s.189) araştırmalarında otizmle ilgili tecrübesi olan öğretmenlerin, tecrübesi olmayanlara göre otizmlı çocuklarla çalışmak, ilgilenmek konusunda kendilerine daha fazla güvendiklerini bildirmişlerdir. Jennett, Harris ve Mesibov (2003, s.589) öğretmenlerin otizm konusunda teorik bilgileri ve özyeterlilikleri arasında ilişki tespit etmiştir. Leblanc, Richardson ve Burns (2009, s.166) araştırmalarında otizme yönelik kanıta dayalı eğitim uygulamaları eğitimi ardından öğretmenlerin otizm algısı ve bilgi düzeylerindeki artış ile birlikte OSB ile çalışma konusunda stres ve kaygı düzeylerinde anlamlı düşüş elde edilmiştir. Cassady (2011, s.19) öğretmenlerin otizmlı ve duygusal davranışsal problemleri olan öğrencilere yönelik tutumlarını inceledikleri araştırma sonucunda; katılımcıların genel olarak duygusal davranışsal problemleri olan öğrencilere göre otizmlı çocuklara yararlı öğrenme ortamı oluşturmak için gereken desteği sağlama konusunda daha fazla istekli oldukları, otizmlı öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama, uygulama ve öğretim yapma konusunda daha fazla güven duydukları görülmüştür. Alanyazındaki çalışmalar ve bu araştırmanın diğer bir bulgusu olan otizmle ilgili eğitim almanın ve deneyimin otizme yönelik öğretmen tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu göz

önünde bulundurulduğunda; öğretmenlerin otizmliler bir öğrencinin öğretmeni olmak istememelerinin nedeninin bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklı olarak ortaya çıkan yetersizlik algıları ve otizmliler öğrenciye yönerge verme ve davranışları yönetmede yaşadıkları zorluklarla ilişkili olduğu söylenebilir.

Sonuçlar “öğretmenlerin çocuklarının otizmliler bir öğrenciyle sıra arkadaşı olmasından rahatsızlık duyma durumu”, “çocuklarının otizmliler bir arkadaşlarını evlerine misafir olarak getirmesinden rahatsızlık duyma durumu” ve “otizmliler biriyle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyma durumu” değişkenine göre incelendiğinde, çocuklarının otizmliler bir öğrenciyle sıra arkadaşı olmasından rahatsızlık duyma durumu ve çocuklarının otizmliler bir arkadaşlarını evlerine misafir olarak getirmesinden rahatsızlık duyma durumu değişkenine göre, çocuklarının otizmliler bir öğrenciyle sıra arkadaşı olmasından ve otizmliler bir arkadaşlarını evlerine misafir olarak getirmesinden rahatsızlık duymayacağını belirten gruplar lehine Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği alt boyutlar ve toplam puanda anlamlı farklılık elde edilmiştir. Otizmliler biriyle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyma durumu değişkenine göre, Kişisel Mesafe alt boyutta otizmliler biriyle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duymayacağını belirten grubun lehine anlamlı farklılık elde edilmiş; Bilgi ve Toplumsal Yaşam alt boyut ile toplamda anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Elde edilen bu sonuçlar, otizmliler öğrencilerin toplumunda var olan olumsuz tutumlar nedeniyle sosyal olarak dışlanma açısından risk altında olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar OSB’li çocukların ailelerinin, toplumdaki diğer bireylerin kaçınma, hoş olmayan tavırları ve kaba davranışları gibi, OSB ile ilişkili sosyal damga deneyimlediklerini belirten araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Gray, 2002, s.742).

Link ve Phelan (2001, s.367)’a göre damgalama, öteki olarak konumlandırılan kişi veya gruplardan sakınmak için kasıtlı bir çaba göstermek veya sosyal etkileşimlerden dışlamak gibi sosyal mesafeyi oluşturan eylemlerin bir sonucudur. Alanyazında damgalama üzerine gerçekleştirilen mevcut araştırmalar damgalamanın, kalıp yargı temelli olumsuz toplumsal tutumlar ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır (Ross ve Goldner, 2009; Link ve Phelan, 2001, s.369). Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bu bulgu araştırma açısından beklendiği bir durumdur. Benzer şekilde, Park, Lee ve Kim (2018, s.636-637) Kore toplumunun tourette sendromu, dikkat eksikliği hiperaktivite

bozukluğu ve otizme yönelik inanç ve tutumlarını karşılaştırdıkları araştırmaları sonucunda; toplumun araştırma kapsamındaki bozukluklara karşı inançlarının, tutumları ve sosyal mesafe tercihleri üzerinde etkisi olduğunu ve toplumun diğer bozukluklara göre OSB'ye yönelik sosyal mesafe tercihlerinin en yüksek düzeyde olduğunu bulgulamışlardır. Karabekiroğlu ve diğerleri (2009, s.84) ise anne-babalar ve öğretmenlerin DEHB ve otizm ile ilgili bilgi düzeyleri ve damgalamayı inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin DEHB ve OSB'ye yönelik damgalama düzeylerinin anne-babalardan daha yüksek olduğunu; DEHB ile otizme yönelik yanlış değerlendirmeler ve damgalama düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğunu; yetersiz ve yanlış kaynaktan edinilen bilginin damgalama düzeyini arttırdığını bulgulamışlardır. Tüm bunlara bakılarak, öğretmenlerin otizme yönelik mevcut tutumlarının, otizmlili bireylere karşı sosyal mesafe tercihlerini belirlemelerinde etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin otizmlili bireyle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyma durumu değişkenine göre Kişisel Mesafe alt boyutu haricinde toplamda ve diğer alt boyutlarda farklılık görülmemesinde, yemek yeme eyleminin, sıra arkadaşı olma ve eve misafir olarak gelme eylemlerinden daha az sosyal etkileşim gerektiren bir eylem olmasının etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda bu durumun otizmlili biriyle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyacağını belirten öğretmenlerin sayısının (n=5) oldukça az olmasından da kaynaklanabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin “çocuklarının otizmlili bir öğrenciyle sıra arkadaşı olmasından rahatsızlık duyma durumu”, “çocuklarının otizmlili bir arkadaşlarını evlerine misafir olarak getirmesinden rahatsızlık duyma durumu” ve “otizmlili biriyle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyması durumu” değişkenine göre, grupların frekans ve yüzdelik değerlerine bakıldığında, öğretmenlerin %16,6'sının çocuklarının otizmlili bir öğrenciyle sıra arkadaşı olmasından rahatsızlık duyacağına; %8,1'inin çocuklarının otizmlili bir arkadaşlarını evlerine misafir olarak getirmesinden rahatsızlık duyacağına; %1,8'inin otizmlili biriyle karşılıklı yemek yemekten rahatsızlık duyacağına dair görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu oran alan yazında otizme yönelik sosyal mesafenin ele alındığı araştırma bulgularına göre oldukça azdır. Örneğin Karabekiroğlu ve diğerleri (2009, s..83) çalışmalarında öğretmenlerin %49'unun otizmi olan çocuğun kendi çocuklarıyla sıra arkadaşı olmasından rahatsızlık duyacaklarını belirttiklerini bulgulamışlardır. Yine benzer bir çalışmada Park, Lee ve Kim (2018, s.637) Kore toplumu genel

popülasyondan elde edilen bulgularda katılımcıların % 53,9 ‘unun çocuklarının otizmlili biriyle arkadaşlıklarından rahatsızlık duyacağını, %67,3’ünün ise çocuklarının otizmlili biriyle çalışması ya da aynı sınıfta olmasından rahatsızlık duyacağını belirttikleri görülmüştür. Alan yazında farklı coğrafi bölgelerde yaşayan örneklem gruplarının otizme yönelik damgalama düzeylerinde anlamlı farklılık elde edilen çalışmalar mevcuttur (Karabekiroğlu ve diğ., 2009, s.85; Obeid, Daou, DeNigris, Shane-Simpson, Brooks ve Gillespie-Lynch ve diğ., 2015, 3520; Someki, Torii, Brooks, Koeda, Gillespie-Lynch, 2018, s.88). Dolayısıyla bu çalışma sonucunda elde edilen, öğretmenlerin otizmlili bireylere yönelik sosyal mesafe tercihlerini içeren bulgular üzerinde coğrafi bölge faktörünün etkisi olduğu düşünülmektedir. Lord (2011, s.166)’a göre farklı coğrafi bölgelerde ve kültürde otizmin görülme sıklığını bilmek, otizme yönelik toplumsal risk kaynaklarını karşılaştırmak için önemlidir. Martin (2012, s.167) toplumsal ön yargıların tespitinde araştırma örnekleminin ait olduğu popülasyonun aktarılması, toplum içinde uzun süre tanı konulamayan kaç çocuk olduğunun bilinmesi gerektiğini, aynı zamanda tanı sıklığına göre toplumsal ön yargıların önemli ölçüde değişiklik göstereceğini belirtmiştir. Tüm bunlara bakılarak içerisinde en fazla üniversite ve otizm konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarını bulunduran ilin İstanbul olması ve bu kurum ve kuruluşların gerçekleştirdiği faaliyetlerin doğru bilgi kaynaklarının elde edilmesindeki rolü ile sosyal ve kültürel yapıyı etkilen önemli bir faktör olduğu göz önünde bulundurulduğunda, İstanbul’da görev yapan öğretmenlerin OSB’ye yönelik doğru bilgi kaynaklarına ulaşma imkanlarının daha fazla olmasının, OSB’ye yönelik tutum ve sosyal mesafe tercihleri üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Doğru bilgi kaynağına ulaşım olanağının yanı sıra, İstanbul ilinde Türkiye nüfusunun %18,4’ünün ikamet ettiği (TÜİK, 2018) göz önünde bulundurulduğunda, toplum içinde OSB’li bireylerin görülme sıklığının da fazla olacağı düşünülebilir. Buna paralel olarak OSB’li bireylerin toplum içerisinde görülme sıklığındaki artışla orantılı şekilde öğretmenlerin, OSB’li öğrencilerle okullarda daha fazla sıklıkta karşılaşmaları sonucu daha fazla temas halinde olmalarının da OSB’ye yönelik sosyal mesafe tercihleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin “otizmlili öğrencileri normal sınıflara dahil etmenin, öğretim süreci üzerinde olumsuz bir etki yaratacağına inanma durumu” ve “otizmlili kaynaştırma öğrencilerin sergiledikleri davranışsal sorunlar nedeniyle normal gelişim gösteren

akranlarının bazı istenmedik davranışlar geliştireceğini düşünme durumu” değişkenine göre, alt boyutlar ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplam puanları arasında otizmliler normal sınıflara dahil etmenin, öğretim süreci üzerinde olumsuz bir etki yaratacağına inanmayan ve otizmlilerle kaynaştırma öğrencilerin sergiledikleri davranışsal sorunlar nedeniyle normal gelişim gösteren akranlarının bazı istenmedik davranışlar geliştireceğini düşünmeyen grupların lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Alanyazında öğretmenlerin otizmlilerle kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının ele alındığı benzer çalışmalarda da otizmlilerle kaynaştırma öğrencileri normal sınıflara dahil etmenin normal gelişim gösteren akranlarının bazı istenmedik davranışlar geliştireceğine ve öğretim süreci üzerinde olumsuz bir etki yaratacağına dair inançları olduğu bulgulanmıştır (Macaroğlu-Akgül, 2011, s.1931; Humphrey ve Symes, 2013, s.39). Engstrand ve Roll-Peterson (2014, s.172), otizmlilerle kaynaştırma öğrencilere yönelik daha olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin, bu tutumlarıyla ilişkili olarak otizmlilerle kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğunu bildirmişlerdir. Bu görüş alanyazında engel türü ve derecesinin öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmalarına yönelik tutumları üzerinde etkili olduğuna dair bulgular elde edilen araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Eiserman, Shisler ve Healey, 1995, s.149; Stoiber, Gettinger ve Goetz,1998, s.107; Rafferty ve Griffin, 2005, s.173). Dolayısıyla öğretmenlerin spesifik bir engel türü olarak otizme yönelik, bilgi eksikliğinden kaynaklı, bazı yanlış inanç ve tutumlarının (Ör. Normal sınıflara yerleştirilen otizmlilerle kaynaştırma öğrenciler, aynı sınıftaki diğer öğrenciler için dikkat dağıtıcı bir unsurdur; otizmlilerle kaynaştırma öğrenciler, şiddet eğilimi gösterirler vb.), onların otizmlilerle kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrenciler ve öğrenme süreci üzerinde olumsuz etki yaratacağına dair düşünceler geliştirmelerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin “normal gelişim gösteren akranlarının, otizmlilerle kaynaştırma öğrencisine yönelik genel tutumunun nasıl olacağına” dair inançları değişkenine göre, Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği alt boyutlar ve toplamda normal gelişim gösteren akranlarının, otizmlilerle kaynaştırma öğrencisine yönelik genel tutumunun kabul edici olacağını düşünen grubun lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre otizmlilerle kaynaştırma öğrencilere yönelik akran tutumlarının öğretmen tutumlarıyla ilişkili olabileceği düşünülebilir. Alanyazında davranış teorilerine göre belli bir otorite

konumunda olan ebeveyn, öğretmen ve model alınan güçlü bir yetişkin figürünün çocukların tutumlarını etkileyen önemli birer faktör olduğu vurgulanmaktadır (Akt. Campbell, 2006, s.257). Örneğin Rosenbaum, Armstrong ve King (1988, s.4)'in çalışmalarında akranların selebral palsi ve zihin engelli çocuklara karşı tutumlarının ebeveyn tutumları ile anlamlı derecede ilişkili olduğu bulgulanmıştır. De Boer, Pijl, Post ve Minnaer (2012, s.443) normal eğitime devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik öğretmen, veli ve akran tutumlarını değerlendirdikleri araştırmaları sonucunda; öğretmen ve veli tutumlarının akran tutumları üzerinde anlamlı derecede etkisi olduğu görülmüştür. Rosenbaum ve Arsmtrong (1988, s.4), ebeveyn tutumlarının engelli çocuklara yönelik akran tutumları üzerinde ılımlı düzeyde etkisinin olmasının yanı sıra öğretmen, okul yöneticileri ve diğer önemli yetişkinlerin tutumlarının akran tutumları üzerinde daha güçlü bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Iboost, Nabors, Rosenzweig, Srivorakiat, Champlin, Campbell and Segall (2009, s.402) yetişkinlerin otizmlili bireylere yönelik kabul düzeyleri ile olumlu inanç ve tutumlarını arttırmanın, mevcut tutumlarının normal gelişim gösteren çocuklara aktarımı konusunda önem taşıdığını vurgulamışlardır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin OSB'li bireylere yönelik mevcut tutumlarının, bu öğrencilere yönelik bütünleştirici eğitim uygulamalarının sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilmesi ve aynı zamanda dışlayıcı ve olumsuz yaşantıların önlenmesi için gerekli olan, akran kabulü üzerinde etkisi olabileceği söylenebilir.

“Otizmlili öğrencilerin, sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yol; normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmalarıdır” ifadesine katılma durumu ve “otizmlili öğrenciler için önerilen en uygun eğitim ortamı” değişkenine göre, Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği alt boyut ve toplam puan ortalamaları birbirinden farklıdır. “Otizmlili öğrencilerin, sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yol; normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmalarıdır” ifadesine katılma durumu değişkeninde, otizmlili öğrencilerin, sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yol normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmalarıdır ifadesine katılan grubun lehine anlamlı derecede farklılaşma olduğu görülmüştür. Benzer bir çalışma olan Horrocks, White ve Roberts (2008, s.1462)'in okul yöneticilerinin otizmlili öğrencilerin kaynaştırılmalarına yönelik

tutumlarının incelendiği araştırma sonucunda, yöneticilerin otizmliler için normal gelişim gösteren akranlarının bulunduğu ortamlarda kaynaştırılmalarına yönelik görüşleri ile otizmliler için önerdikleri eğitim ortamları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yine benzer şekilde Barning, Knapp ve Neuharth-Pritchett (2011, s.312) okul öncesi öğretmen adaylarının otizmliler için bilgi durumları ve otizmliler için kaynaştırılmalarına yönelik tutumlarının incelendiği araştırma sonucunda; katılımcıların tamamının otizmliler için başarılı şekilde entegrasyonlarının sağlanmasında, normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşim içinde olmalarının önemli bir faktör olduğu görüşüne sahip oldukları ve büyük çoğunluğun (%93,3) otizmliler için eğitim ortamlarında kaynaştırılmaları gerektiğine yönelik olumlu görüşe sahip oldukları bulunmuştur. Tüm bunlara bakılarak, otizmliler için daha olumlu tutuma sahip olan öğretmenlerin, otizmliler için sosyalleşmelerini sağlamak için normal gelişim gösteren akranlarıyla yoğun temas halinde olmaları gerekliliğine inanmaları dolayısıyla, otizmliler için normal akranlarıyla aynı ortamlarda kaynaştırılmalarına yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda otizmliler için önerilen en uygun eğitim ortamı değişkenine göre elde edilen farklılıkların kaynağına bakıldığında, Kişisel Mesafe alt boyutunda, otizmliler için en uygun eğitim ortamının normal okulda kaynaştırma olduğunu düşünen grubun lehine en uygun eğitim ortamının özel eğitim okulu olduğunu düşünen gruba göre anlamlı derecede farklılaşma olduğu görülmüştür. En uygun eğitim ortamının kaynaştırma ve özel eğitim sınıfı olduğunu düşünen gruplar arasında; en uygun eğitim ortamının normal okul bünyesinde özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okulu olduğunu düşünen gruplar arasında Kişisel Mesafe alt boyutta anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bu bulgular en uygun eğitim ortamının kaynaştırma olduğunu düşünen öğretmenlerin otizmlilerle temasta bulunma ve yakın ilişki gösterme konusunda, özel eğitim okulu olduğunu düşünenlere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları; en uygun eğitim ortamının normal okulda özel eğitim sınıfı olduğunu düşünen öğretmenlerin ise özel eğitim sınıfı olduğunu düşünenlere göre daha ılımlı tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bilgi alt boyutunda, otizmliler için en uygun eğitim ortamının normal okulda kaynaştırma olduğunu düşünen grubun lehine en uygun eğitim ortamının özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okulu olduğunu düşünen gruba göre anlamlı derecede farklılaşma olduğu görülmüştür. En uygun eğitim ortamının özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okulu olduğunu düşünen gruplar arasında Bilgi alt boyutta anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Barned, Knapp ve Neuharth-Pritchett (2011, 310) araştırmalarında, okul öncesi öğretmen adaylarının otizmliler için başarılı şekilde kaynaştırılmalarında, akademik yeteneğin, yetersizliğin derecesinin ve hepsinden önemlisi OSB’li öğrencinin kişisel özelliklerinin etkili faktörler olduğuna dair görüşleri olduğu bulgulanmış ve özellikle normal gelişim gösteren akranlar üzerinde rahatsızlık ve çatışma yaratan bir durum olmaması gerektiği gibi davranışsal durumlara odaklandıkları görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin, otizmliler için şiddet eğilimi gösterdikleri ve sınıftaki diğer öğrenciler için güvenlik riski oluşturacağı ve dikkat dağınık bir faktör olacağı gibi algılarının, otizmliler için normal eğitim sınıflarında kaynaştırılmalarına yönelik tutumları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Toplumsal Yaşam alt boyutta ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplamda en uygun eğitim ortamının normal okulda kaynaştırma olduğunu düşünen grubun lehine en uygun eğitim ortamının özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okulu olduğunu düşünen gruplara göre anlamlı derecede farklılaşma olduğu görülmüştür. En uygun eğitim ortamının özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okulu olduğunu düşünen gruplar arasında da en uygun eğitim ortamının özel eğitim sınıfı olduğunu düşünen grubun lehine Toplumsal Yaşam alt boyutta ve Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği toplamda anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin otizme yönelik tutumlarının, otizmliler için en az kısıtlayıcı ortam ilkesine göre normal eğitim okullarında kaynaştırılmalarına yönelik tutumları üzerinde de etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin “otizmliler için, sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yol; normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmalarıdır” ifadesine katılma durumu değişkenine göre frekans ve yüzdelik değerlerine bakıldığında; otizmliler için, sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yolun normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmalarıdır ifadesine %80,9’unun (n=229)

katıldığı, %19,1'inin (n=54) ise katılmadığı görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin büyük çoğunluğunun otizmliler için normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortam ve etkileşim içinde olmalarının otizmliler için fayda sağladığını düşündüğünü göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin “otizmliler için önerdikleri en uygun eğitim ortamı” değişkenine göre, grupların frekans ve yüzdelik değerlerine bakıldığında otizmliler için önerdikleri en uygun eğitim ortamının %26,5'inin (n=75) normal sınıfta kaynaştırma; %47,7'sinin (n=135) normal okul bünyesinde özel eğitim sınıfı; %25,8'inin (n=73) özel eğitim okulu olduğunu belirttiği görülmüştür. Bu sonuç araştırmaya katılan öğretmenlerin otizmliler için normal sınıflarda kaynaştırılmalarından ziyade ayrı eğitim ortamlarında öğrenim görmeleri yönünde eğilimleri olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu sonuçlar otizmliler için kaynaştırılmalarına yönelik tutumların ele alındığı araştırmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Macaroğlu ve Akgül (2012) okul yöneticileri ve öğretmenlerin otizm algılarını inceledikleri araştırmaları sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun otizmliler için ayrı özel eğitim sınıflarında okutulmaları gerektiğine inandıkları bulgulanmıştır. Benzer şekilde Al-Sharbatı ve diğerleri (2013) araştırmalarında öğretmenlerin otizmliler için kapsayıcı eğitim ortamlarında değil, ayrı eğitim ortamlarında eğitilmeleri eğiliminde olduklarını bulgulanmışlardır. Bu araştırmadan elde edilen bu bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun otizmliler için sosyalleşmeleri için en iyi yolun normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmaları gerektiğine inanmalarına rağmen, azınlığın otizmliler için en uygun eğitim ortamının normal sınıfta kaynaştırma olduğunu belirtmesi, öğretmenlerin otizmliler için kaynaştırılmalarına henüz hazır olmadıklarını düşündürmektedir.

Alanyazında otizmliler için kaynaştırılmalarına yönelik öğretmenlerin algılarının incelendiği araştırmalar sonucunda; öğretmenlerin otizmliler için genel eğitim ortamlarında kaynaştırılmalarının onları toplum hayatına hazırlamak, sosyalleşmelerini sağlamak adına faydalı bir uygulama olduğunu inkar etmemelerine rağmen, otizmliler için genel eğitim ortamlarına dahil etmenin otizmliler için normal gelişim gösteren akranları tarafından dışlanacakları ve zorbalığa maruz kalacakları, normal gelişim gösteren öğrencilerin velilerinin negatif tutumları ile karşılaşacakları, sosyal uyum sorunu oluşturacağı, öğrencilerin birbirlerine zarar verebileceği, normal gelişim

gösteren öğrencilerin bazı istenmedik davranışlar geliştirebileceği, öğretmenlerin OSB'li öğrencinin ihtiyaçlarını anlama ve olası problem davranışlarıyla başa çıkma konusunda yetersizlik hissedebileceği ve öğretmen açısından bir stres kaynağı oluşturacağı yönünde inançları olduğu bulgulanmıştır (Macaroğlu-Akgül, 2011; Humphrey ve Symes, 2013; Yazıcı ve Akman, 2018). Dolayısıyla otizmlili öğrencilerin kaynaştırılmalarına yönelik olumsuz tepkilerin, otizmin özelliklerine yönelik farkındalık yetersizliğinden ve bu öğrencilerin olası problem davranışlarıyla nasıl başa çıkacaklarına karşı duydukları endişe ile ilgili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin uyarılama çalışması 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul İl MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan 25-55 yaş aralığındaki 248'i kadın, 79'u erkek olmak üzere toplam 327 öğretmenden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Bu anlamda Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin toplumun genelinin OSB'ye yönelik tutumlarını ölçmeyi hedefleyen bir ölçme aracı olması nedeniyle çalışmanın örnekleme niteliksel açıdan kısıtlı kalmış olabilir. Araştırmada öğretmenlerin OSB'ye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi "Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanan veriler ile sınırlıdır. Aynı zamanda örneklem grubunun sadece İstanbul'da görev yapan öğretmenlerden oluşması nedeniyle ülke genelindeki öğretmenlerin tutumlarını yansıtmada sınırlılık oluşturabilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıda yer alan şu önerilerde bulunulabilir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. OSB'li bireylerin karşılaştıkları olumsuz tutumların büyük oranda bilgi eksikliği, etiketlemeler ve etkileşim yetersizliği nedeniyle bu bireylerden sakınmak gibi sosyal mesafeyi oluşturan eylemlerden kaynaklandığı göz önünde bulundurulduğunda eğitim öğretim süreçlerinin bu damgalayıcı tutumları ortadan kaldıracak şekilde düzenlenmesi damgalama ve ayrımcılık için

mücadele stratejilerinin oluşturulması önerilebilir. Bunun sağlanması için sivil toplum kuruluşlarının daha duyarlı olarak Mili Eğitim Bakanlığı ile ortak projeler üreterek öğretmenlere yönelik simülasyon çalışmaları ve buluşma projeleri organize etmeleri önerilebilir.

2. Bu araştırma sonucunda, özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimine yönelik hizmet öncesi eğitim almış öğretmenlerin almayanlara göre otizm spektrum bozukluğuna yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının lisans eğitimlerine otizm spektrum bozukluğu ve kaynaştırma uygulamaları konularını içeren lisans dersleri eklenmesi önerilebilir.
3. Araştırma bulguları doğrultusunda psikolojik danışmanlık ve rehberlik branşındaki öğretmenlerin otizmlili bireylerin toplumla entegrasyonlarına yönelik daha olumlu tutuma sahip olmalarına rağmen otizmlili bireylerle kişisel yakınlık kurmaya yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğu anlaşılmaktadır. Okul rehberlik servislerinde görev alan, hem okuldaki özel eğitim ve rehberlik hizmetlerini yürütmeleri hem de kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak öğretmenlere özel eğitim danışmanlığı yapmaları beklenen, psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin OSB'li öğrenciler ve diğer özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmalarına ilişkin rollerini aktif şekilde yerine getirebilmeleri amacıyla rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında yer alan özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin derslerde çeşitli düzenlemeler yapılarak uygulama ya da kaynaştırma deneyimi olanağı sağlanabilir.
4. Milli eğitim bakanlığı tarafından, öğretmenlerin OSB'li öğrencilerle çalışmaya yönelik yeterliklerini arttırmayı hedefleyen, otizm spektrum bozukluğuna yönelik açıklayıcı bilgiler içeren, kanıta dayalı eğitim uygulamaları ve olası problem davranışlarla baş etme konularında düzenlenen hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılabilir ve bu eğitimler içerisinde öğretmenlere uygulamalı eğitim fırsatı sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğinin, farklı örneklem gruplarıyla yapılan çalışmalarla tekrarlanması

ölçme aracının ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacağından, farklı örneklem gruplarıyla yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önerilebilir.

2. Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi sonucu elde edilen faktör yapısının uygunluğunu sınamak amacıyla farklı bir çalışma grubu üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi çalışmaları yapılabilir.
3. Otizmlili öğrencilerin ihtiyaçlarının mümkün olduğunca yüksek düzeyde karşılanması konusunda etkili olan, ebeveynler, sağlık çalışanları, konuşma ve uğraşı terapistleri gibi profesyonellerin de OSB'ye yönelik tutumlarının değerlendirileceği bir çalışma yapılabilir.
4. Öğretmenlerin OSB'ye yönelik tutumları yeni yapılacak çalışmalarda da değerlendirilebilir.
5. Öğretmenlerin, ebeveynlerin, akranların ve diğer meslek gruplarının OSB'ye yönelik tutumları karşılaştırılabilir.
6. Toplumun genelinin OSB'ye tutumları değerlendirilebilir.
7. Toplumun farklı kesimlerinde OSB'ye yönelik farkındalık çalışmaları gerçekleştirilerek, bu çalışmaların OSB'ye yönelik tutumlar üzerindeki etkisi incelenebilir.
8. Bu araştırma sonucunda elde edilen, otizmlili bireylere yönelik var olan 'yardıma muhtaç', 'merhamet edilmesi gereken ve 'yetkin olmayan' gibi olumsuz tanımlamaların otizme yönelik olumsuz tutumların yansıması olduğuna dair bulgular göz önünde bulundurulduğunda, otizmin sosyal ve kültürel anlamını betimlemenin ve bu tanımlamalar üzerinde etkili olan faktörleri analiz etmenin toplumu ve toplumdaki bireyleri daha iyi anlamak ve otizmlili bireylerin karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri getirmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, OSB'li bireylere ilişkin kültürel tanımlamaların ve bu kültürel tanımlamaların şekillenmesinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
9. Bu araştırmada öğretmenlerin OSB'li bireylere yönelik sosyal mesafe tercihleri üzerindeki sonuçlar dikkate alındığında, İstanbul ilinin sahip olduğu sosyal kültürel yapının sosyal mesafe tercihleri üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla farklı coğrafi bölgelerde yaşayan örneklem

gruplarının OSB'ye yönelik tutumları karşılaştırılarak, coğrafi bölge faktörünün otizm spektrum bozukluğuna yönelik tutumlar üzerindeki etkisi incelenebilir.

10. Bu araştırma bulgularından yola çıkarak, otizmliler kendi istekleriyle yalnızlığı tercih eden bireylerdir ifadesine katılan öğretmenlerin otizme yönelik daha olumsuz tutuma sahip olduklarının görülmesi nedeniyle, OSB'ye yönelik bilgi durumunun tutumlar üzerinde etkisi olduğu düşünülebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin OSB'ye yönelik bilgi düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
11. OSB'li bireylerin karşılaşılabileceği en büyük zorluklardan birinin diğer bireylerin sahip olduğu olumsuz tutumlar olduğu söylenebilir, dolayısıyla OSB'ye yönelik olumsuz tutumların nasıl azaltılabileceğine yönelik deneysel/uygulamalı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2013). Special education teachers' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *Journal of the International Association of Special Education*, 14(1), 34-40.
- Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2008). Teaching for diversity: The next big challenge. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The handbook of curriculum and Instruction* (pp. 240-259). Los Angeles: Sage Publications.
- Akalın, S. (2016). Zihin yetersizliği: tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenleri. Diken İ. H. & Bakkaloğlu, H. (Ed.). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Akçamete, G., & Kargın, T. (1994). Hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(4), 13-19.
- Aker, S., Dündar, C., & Pekşen, Y. (2005). Ölçme araçlarında iki yaşamsal kavram: geçerlik ve güvenilirlik. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi*, 22(1)50-60.
- Akgül, H. (2016). Yalnızlık duygusu ve ölçümü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(9), 273-289.
- Alamri, A., & Tyler-Wood, T. (2016). Teachers' Attitudes Towards Children with Autism: A Comparative Study of the United States and Saudi Arabia. *Journal of the International Association of Special Education*, 16, 14-25.
- Al-Faiz, H. (2007). Attitudes of elementary school teachers in riyadh, saudi arabia toward the inclusion of children with autism in public education. ProQuest Information & Learning. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(4), 1403-1403.
- Alghazo, E. M., Dodeen, H., & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-serviceteachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4), 515-523.
- Ali, A., Hassiotis, A., Strydom, A., & King, M. (2012). Self stigma in people with intellectual disabilities and courtesy stigma in family carers: A systematic review. *Research in developmental disabilities*, 33(6), 2122-2140.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. A. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 798 – 844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. Cambridge, MA: Addison-Wesley
- Alptekin, S. & Batık, V.M. (2013). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumlarına özel eğitim dersinin etkisi. *International Journal of Educational Research*, 4(4), 18-34.

- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170-182.
- Al-Shammari, Z. (2006). Special education teachers' attitudes toward autistic students in the autism school in the State of Kuwait. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 170-178.
- Al-Sharbati, M. M., Al-Farsi, Y. M., Ouhtit, A., Waly, M. I., Al-Shafae, M., Al-Farsi, O., ... & Al-Adawi, S. (2015). Awareness about autism among school teachers in Oman: A cross-sectional study. *Autism*, 19(1), 6-13.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (DSM-V)*. Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2013'den çeviren Köroğlu E., Hekimler Yayın Birliği: Ankara.
- Apers, C. (2016). *Teachers' Perceptions About Their Preparedness to Teach and Include Children with Autism Spectrum Disorder in the Regular Classroom*. Master Of Thesis, At Massey University, Palmerston North, New Zealand.
- Arslan, Y. (2016). Kim daha iyi empati kuruyor-Empati üzerine mikro bir sosyolojik araştırma. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(2/1), 51-64.
- Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 18-27.
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Doobay, A. (2009). Profoundlygifted girls and autism spectrum disorder: A psychometric casestudy comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 89-106.
- Atasoy, S. (2002). *Engelli (otistik) kardeşe sahip olan bireylerin kardeş ilişkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Psikoloji Anabilim Dalı. İzmir.
- Avcıoğlu, H., Sazak-Pınar, E., & Öztürk, T. (2005). Kaynaştırma Uygulamaları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Kaynaştırmaya Yönelik Öğretmen ve Anne-Baba Tutumlarının İncelenmesi. 14. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Özel Eğitimden Yansımalar*, 69-76.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211.
- Aydın, A. (2008). *Sembolik oyun testinin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, O. (2004). Tutumlar. E. Özkalp (Ed). *Davranış Bilimlerine Giriş* (283-293). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Azmi, S., Hatton, C., Emerson, E., & Caine, A. (1997). Listening to adolescents and adults with intellectual disability from South Asian communities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 10, 250–263.
- Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321.
- Barnes, C., Mercer, G., & Shakespeare, T. (1999). Culture, leisure and the media. *Exploring Disability: A Sociological Introduction*, C. Barnes, G. Mercer and T. Shakespeare, eds, 182-210.
- Barnes, C., & Oliver, M. (1993). *Disability: A sociological phenomenon ignored by sociologists*. University of Leeds.
- Barton (1998). Sociology, Disability Studies and Education: Some Observation, *in the Disability Reader: Social Science Perspectives*, T. Shakespeare (ed), NewYork. Cassell Pub.
- Batu, E.S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Baysal, A. C. (1981). Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar (s. 14-15). *Yalçın Ofset Matbaası, İstanbul*.
- Bellini, S. (2004). Social skill deficits and anxiety in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2), 78-86.
- Bellini, S. (2006). The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 21, 138-145.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of personality and social psychology*, 47(6), 1191.
- Brim, O. G., & Kagan, J. (1980). *Constancy and change in human development*, 1-25. Harvard University Press.
- Burcu, E. (2011). Türkiye'deki engellilere ilişkin kültürel tanımlamalar: Ankara örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(1), 37-54.
- Burcu, E. (2015). *Engellilik Sosyolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş.(2005) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12.Baskı). Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Campbell, J. M. (2006). Changing children's attitudes toward autism: A process of persuasive communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18(3), 251-272.

- Campbell, J. M., & Barger, B. D. (2014). Peers' knowledge about and attitudes towards students with autism spectrum disorders. *Comprehensive guide to autism*, 247-261.
- Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Research in Developmental Disabilities*, 25(4), 321-339.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher education quarterly*, 30(3), 65-79.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 5.
- Causton-Theoharis, J., Ashby, C., & Cosier, M. (2009). Islands of loneliness: Exploring social interaction through the autobiographies of individuals with autism. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 84-96.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2017). Newdata on autism: Five important facts to know. Retrieved from <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html>
- Chaiklin, H. (2011). Attitudes, behavior, and social practice. *J. Soc. & Soc. Welfare*, 38, 31.
- Chambres, P., Auxiette, C., Vansingle, C., & Gil, S. (2008). Adult attitudes toward behaviors of a six-year-old boy with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1320-1327.
- Chiu, M.Y.L., Chan, K.K.L. (2007), Community Attitudes towards Discriminatory Practice Against Persons with Severe Mental Illness in Hong Kong, *International Journal Of Social Psychiatry*, 53 (2), 159-174.
- Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D., & Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2).
- Coleman, L.M. (1986). Stigma an enigma demystified: some conceptual issues. S.C. Ainlay, G. Becker, L.M. Coleman (eds). *In The Dilemma of Difference*. New York: Plenum
- Crocker, J., Major, B., Steele, C. (1998). Social stigma.S. Fiske, D. Gilbert, G. Lindzey (eds.). *In Handbook of Social Psychology*. vol. 2, pp. 504–553. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Çakıroğlu, O., & Melekoğu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808.

- Çetintaş, E. & Gökçearslan Çifçi, E. (2017). *Engellilere Yönelik Tutumlar ve Okul Sosyal Hizmeti*, Ankara: Ürün Yayınları.
- Çitil, M., Karakoç, T., & Küçüközyiğit, M. S. Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi.. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 815-833.
- Çolak, M., & Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29(1).
- Çöllü, E. F., & Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde İnançlar-Tutular, Tutumların Ölçüm Yöntemleri ve Uygulama Örnekleri Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO Dergisi*, 9(1-2), 373-404.
- Dağlı, A., Ergül, H. F., & Kaya, İ. (2017). Öğretimsel Muhalefet Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(50), 237-251.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education?. *Educational Studies*, 38(4), 433-448.
- Diken, İ. H. (2006). Turkish mothers' interpretations of the disability of their children with mental retardation. *International Journal of Special Education*, 21 (2), 8-17.
- Doğan, M. (2009). *Türkiye'deki psikolojik çalışmalarda kullanılan testlerin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Kültürel açıdan test uyarlama çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Muğla.
- Doll, B., LeClair, C., & Kuriën, S. (2009). Effective classrooms: classroom learning environments that fosters school success. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (4th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1-2), 183-207.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (1981). Sex of researchers and sex-typed communications as determinants of sex differences in influenceability: a meta-analysis of social influence studies. *Psychological Bulletin*, 90(1), 1.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (1991). Explaining sex differences in social behavior: A meta-analytic perspective. *Personality and social psychology bulletin*, 17(3), 306-315.
- Edwards, C., & Imrie, R. (2003). Disability and Bodies as Bearers of Value, *Sociology*, 37: 239-256.
- Eiserman, W. D., Shisler, L., & Healey, S. (1995). A community assessment of preschool providers' attitudes toward inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(2), 149-167.

- Emam, M. M., & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education, 24*(4), 407-422.
- Engelhardt, J. (2014). The understanding and perceptions of teaching assistants working with children with autism. *Good Autism Practice, 15*(1), 22-33.
- Engstrand, R. Z., & Roll-Pettersson, L. (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs, 14*(3), 170-179.
- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği (Malatya örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(2), 209-230.
- Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O., & Tella, A. (2017). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of elementary education, 1*(3), 155-169.
- Farrell, P., & Ainscow, M. (2002). Making special education inclusive: mapping the issues. *Making special education inclusive: From research to practice*, 1-12.
- Farrell, P., Howes, A. J., Jimerson, S. R., & Davies, S. M. (2009). Promoting inclusive practice in schools: a challenging role for school psychologists. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (4th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Fazio, R.H., & Olson, M.A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology, 54*, 297-327.
- Finke, E. H., Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. (2009). "All Children Can and Should Have the Opportunity to Learn": General Education Teachers' Perspectives on Including Children with Autism Spectrum Disorder who Require AAC. *Augmentative and Alternative Communication, 25*(2), 110-122.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2005). The influence of attitudes on behavior. *The Handbook of Attitudes, 173-222*.
- Fleba, E., & Khan, A. (2015). Knowledge about Autism, Teachers' Self-efficacy and Attitudes towards Inclusive Education for Students on the Spectrum: A Greek and Indian Perspective. *Recent Advances in Psychology, 2*(1), 15-28.
- Flood, L. N., Bulgrin, A., & Morgan, B. L. (2013). Piecing together the puzzle: Development of the societal attitudes towards autism (SATA) scale. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(2), 121-128.
- Flower, A., Burns, M. K., & Bottsford-Miller, N. A. (2007). Meta-analysis of disability simulation research. *Remedial and Special Education, 28*(2), 72-79.
- Foley-Nicpon, M., Doobay, A. F., & Assouline, S. G. (2010). Parent, teacher and, self perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders 40* (8), 1028–1038.

- Furnham, A., & Buck, C. (2003). A comparison of lay-beliefs about autism and obsessivecompulsivedisorder. *International Journal of Social Psychiatry*, 49, 287-307.
- Gelbar, N. W., Smith, I., & Reichow, B. (2014). Systematic review of articles describing experience and supports of individuals with autism enrolled in college and university programs. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(10), 2593-2601.
- Gerling, K. M., Mandryk, R. L., Birk, M. V., Miller, M., & Orji, R. (2014). The effects of embodied persuasive games on player attitudes toward people using wheelchairs. In *Proceedings of the 32nd annual ACM conference on Human factors in computing systems* (pp. 3413-3422). ACM.
- Gillespie-Lynch, K., Brooks, P. J., Someki, F., Obeid, R., Shane-Simpson, C., Kapp, S. K., ... & Smith, D. S. (2015). Changing college students' conceptions of autism: An online training to increase knowledge and decrease stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2553-2566.
- Gözüm, S., & Aksayan, S. (2002). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: ölçek uyarlama aşamaları ve dil uyarlaması. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 4(1), 9-14.
- Gözün, Ö. & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Graf, N. M., Blankenship, C. J., Sanchez, G., & Carlson, R. (2007). Living on the line: Mexican and Mexican American attitudes toward disability. *Rehabilitation Counselling Bulletin*, 50 (3), 153-165.
- Gray, D. E. (2002). 'Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed': Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. *Sociology of Health & Illness*, 24(6), 734-749.
- Güleç-Aslan, Y. (2014). Presevice mental retardation education teachers' perceptions toward autism spectrum disorders field. *Kastamonu Education Journal*, 22(3), 869.
- Güney, S. (2009). Sosyal Psikoloji, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Güven, Y. (2015). Özel Eğitime Giriş. Kulaksızoğlu, A. (Ed.), *Farklı Gelişen Çocuklar içinde* (s.45-82). Ankara: Nobel.
- Hall, J. A. (1984). Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Helmy, F. F. (2017). Knowledge and attitude concerning Autism Spectrum Disorder (ASD) among Taif Medical College students Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, 4(3), 679-684.
- Helps, S., Newsom-Davis, I. C., & Callias, M. (1999). Autism: The teacher's view. *Autism*, 3(3), 287-298.

- Hertz-Picciotto, I., & Delwiche, L. (2009). The rise in autism and the role of age at diagnosis. *Epidemiology (Cambridge, Mass.)*, 20(1), 84-90.
- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 1462-1473.
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autisticspectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1), 41-47.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46.
- Huws, J. C., & Jones, R. S. P. (2010). 'They just seem to live their lives in their own little world': Lay perceptions of autism. *Disability & Society*, 25(3), 331-344.
- Jorm, A. F. (2000). Mental health literacy: Public knowledge and beliefs about mental disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 177, 396-401.
- Karabekiroğlu, K., Cakin-Memik, N., Özcan-Özel, O., Toros, F., Öztop, D., Özbaran, B., ... & Aydın, C. (2009). DEHB ve Otizm ile İlgili Bilgi Düzeyleri ve Damgalama: Sınıf Öğretmenleri ve Anababalarla Çok Merkezli Bir Çalışma. *Klinik Psikiyatri*, 12, 79-89.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T. (2001). Farklı eğitim özgeçmişlerine sahip öğretmenlerin işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 93-104.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02).
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public opinion quarterly*, 24(2), 163-204.
- Katz, D., Sarnoff, I., & McClintock, C. (1956). Ego-defense and attitude change. *Human Relations*, 9(1), 27-45.
- Kaymak, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenleri. Diken İ. H. & Bakkaloğlu, H. (Ed.). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (164-187). Ankara: Pegem Akademi.
- Kearney, A.C. (2009). *Barriers to school inclusion: an investigation into the exclusion of disabled students from and within new zealand schools*. Doctor of Thesis, Massey University, Palmerston North, New Zealand.
- Kılıçkaya, A., & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 200-212.
- Kırel, Ç. (2011). Tutum ve tutum değişimi. S. Ünlü (ed). *Sosyal Psikoloji* (72-87). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayını.

- Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L., Yüce, A., & Sözbilir, M. (2016). Yeti yitimi modellerinin tarihsel süreci. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1).
- Klinger, L. G., Dawson, G., & Renner, P. (2003). Autistic disorder. In E. J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed.) (pp.409-454). New York: Guilford.
- Koballa, T. R. (1988). Attitude and related concepts in science education. *Science education*, 72(2), 115-126.
- Kopetz, P. B., & Endowed, E. D. L. (2012). Autism worldwide: Prevalence, perceptions, acceptance, action. *Journal of Social Sciences*, 8(2), 196.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 81-93.
- Krosnick, J. A., & Alwin, D. F. (1989). Aging and susceptibility to attitude change. *Journal of personality and social psychology*, 57(3), 416.
- Kumtepe, H. (2001). *Ankara ilinde yaşayanların engellilere yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kurzban, R., & Leary, M. R. (2001). Evolutionary origins of stigmatization: the functions of social exclusion. *Psychological bulletin*, 127(2), 187.
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual review of Sociology*, 27(1), 363-385.
- Liu, Y., Li, J., Zheng, Q., Zaroff, C. M., Hall, B. J., Li, X., & Hao, Y. (2016). Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China. *BMC psychiatry*, 16(1), 142.
- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 74-81.
- Lord, C. (2011). Epidemiology: How common is autism?. *Nature*, 474(7350), 166.
- Macaroğlu-Akgül, E. (2012). Are we ready for an inclusive classroom?: school administrators' and teachers' perceptions of autism. *Energy education science and technology part B-Social and Educational Studies*, 4(4), 1925-1934.
- Mahoney, D. (2007). *College students' attitudes toward individuals with autism*. Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Martin, D. N. (2012), *The ever-changing social perception of autism spectrum disorders in the United States*. Project completed in partial fulfillment for graduation from the Honors College of East Carolina University.
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2009). Understanding and promoting resilience in children: Promotive and protective processes in schools. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The hand book of school psychology* (4th ed.). United States: John-Wiley and Sons.

- Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2000). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism, 4*(2), 173-183.
- Mavropoulou, S., & Sideridis, G. D. (2014). Knowledge of autism and attitudes of children towards their partially integrated peers with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders, 44*(8), 1867-1885.
- McDonald, K. E., Keys, C. B., & Balcazar, F. E. (2007). Disability, race/ethnicity and gender: themes of cultural oppression, acts of individual resistance. *American Journal of Community Psychology, 39*(1-2), 145-161.
- McGregor, E. M., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism, 5*(2), 189-207.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf
- Meşe, İ. (2014). Engelliliği Açıklayan Sosyal Model Nedir?. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, (33)*.
- Miller, S. R. (2010). Attitudes toward individuals with disabilities: does empathy explain the difference in scores between men and women?. *Annals of Behavioral Science and Medical Education, 16*(1), 3-6.
- Monette, D. R., Sullivan, T. J., & De Jong, C. R. (2010). *Applied social research: A tool for the human services*. Nelson Education.
- Morgan, C. T. (1991). Psikolojiye giriş (Çev. H. Arıncı vd.). *Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları*.
- Myers F., Ager A., Kerr P., & Myles S. (1998). *Outside Looking In? Studies of the Community Integration of People with Learning Disabilities*. *Disability & Society, 13*(3), 389-413.
- Nirit, K. V., & Shunit, R. (2013). Attitudes Towards Autism Among Israeli Arab Teachers' College Students. In *Recent Advances in Autism Spectrum Disorders-Volume II*. InTech.
- Obeid, R., Daou, N., DeNigris, D., Shane-Simpson, C., Brooks, P. J., & Gillespie-Lynch, K. (2015). A cross-cultural comparison of knowledge and stigma associated with autism spectrum disorder among college students in Lebanon and the United States. *Journal of autism and developmental disorders, 45*(11), 3520-3536.
- O'doherty, S. (2014). *Social perception of autism: increasing positive visibility of children with autism in mainstream classrooms*. Master of Thesis. Athabasca University, Alberta.
- Odom, S.L., Li, S., Sandal, S., Zercher, C., Marquart, J.M., & Brown, W.H. (2006). Social Acceptance and Rejection of Preschool Children With Disabilities: A Mixed-Method Analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 807-823.

- Okur, N., & Erdugan, F. E. (2010). Sosyal haklar ve özürlüler: Özürlülük modelleri bağlamında tarihsel bir değerlendirme. *II. Sosyal Haklar Ulusal Sempozyumu (SHUSII 2010) 4-5-6 Kasım 2010 Denizli, 23*, 2012.
- Oliver, M. (1990). *The Individual and Social Models of Disability*, Reader Presented at Joint Workshop of Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians.
- Oliver, M. (2011). Sakatlık ve kapitalizmin yükselişi. D. Bezmez, S. Yardımcı, & Y. Şentürk (Eds). *Sakatlık çalışmaları: Sosyal bilimlerden bakmak*. Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Oliver, M., & Barnes, C. (1998). *Disabled people and social policy: from exclusion to inclusion*. Addison Wesley Longman.
- Olley, J., Devellis, R., Devellis, B., Wall, A., & Long, C. (1981). The autism attitude scale for teachers. *Exceptional Children*, 47(5), 371-372.
- Ooi, K. L., Ong, Y. S., Jacob, S. A., & Khan, T. M. (2016). A meta-synthesis on parenting a child with autism. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 12, 745.
- Otrar, M., & Argın, F. S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 391-403.
- Ozan-Bulduk, R. (2014). *Ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Özen, Y. (2012). Değerlerin Kişilik ve Kimlik Kazanımındaki Rolü. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 167-181.
- Özgökçeler, S., & Alper, Y. (2010). Özürlüler Kanunu'nun Sosyal Model Açısından Değerlendirilmesi/An Assessment of The Turkish Disability Act in View of Social Model. *Business and Economics Research Journal*, 1(1), 33.
- ÖZİDA (2009). Toplum özürlülüğü nasıl algılıyor projesi, Ankara.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek, S. (2001). *Özel eğitime muhtaç çocuklar-Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2006). *Engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Parashar, D., Chan, F., & Leierer, S. (2008). Factor influencing Asian Indian graduate students' attitudes toward persons with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 51 (4), 229-239.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.

- Park, M., Chitiyo, M., & Choi, Y. S. (2010). Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 107-114.
- Park, S., Lee, Y., & Kim, C. E. (2018). Korean adults' beliefs about and social distance toward attention-deficit hyperactivity disorder, Tourette syndrome, and autism spectrum disorder. *Psychiatry research*, 269, 633-639.
- Patır, Ç. (2012). *Özürlülük olgusunun tarihsel sürecinde 1980 sonrası söylem ve politikaların küreselleşme ortamında hayata geçirilebilirliği üzerine bir tartışma: Türkiye örneği*. Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Payne, J. L., & Wood, C. (2016). College students' perceptions of attributes associated with autism spectrum disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 37(2), 77-87.
- Prilleltensky, O. (2012). Eleştirel psikoloji ve engelli çalışmaları: Anaakımı eleştirmek, eleştiriyi eleştirmek. (Fox, Prilleltensky ve Austin, Ed.). Eleştirel psikoloji (ss. 329- 349). (E. Erdener vd., Cev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Rafferty, Y., & Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173-192.
- Rakap, S., Balıkcı, S., Parlak-Rakap, A., & Kalkan, S. (2016). An Analysis of Turkish Pre-Service Teachers' Knowledge of Autism Spectrum Disorder: Implications for Teacher Preparation Programs. *SAGE Open*, 6(3), 2158244016668853.
- Rodríguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism research and treatment*, 1-8.
- Rosip, J. C., & Hall, J. A. (2004). Knowledge of nonverbal cues, gender, and nonverbal decoding accuracy. *Journal of Nonverbal Behavior*, 28(4), 267-286.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1988). Determinants of children's attitudes toward disability: A review of evidence. *Children's Health Care*, 17(1), 32-39.
- Ross, C. A., & Goldner, E. M. (2009). Stigma, negative attitudes and discrimination towards mental illness within the nursing profession: a review of the literature. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 16(6), 558-567.
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 183-203.
- Sarıışık, M. (2010). *Tüketicilerin dokunma ihtiyacı düzeyinin algılanan kalite, tutum ve satın alma niyetindeki farklılaşmaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Sarrett, J. C. (2011). Trapped Children: Popular Images of Children with Autism in the 1960s and 2000s. *Journal of Medical Humanities*, 32(1), 141-153.

- Saygılı, G., Kırıktaş, Ö. G. H., & Gülsoy, A. G. H. (2015). Bazı değişkenlere göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 73-82.
- Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1984). Professional attitudes toward parents: A forty year progress report. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.) *The effects of autism on the family* (pp.3-17). New York: Plenum.
- Segall, M. J. (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge and attitudes*. Master of Thesis, The University of Georgia, Athens, Georgia.
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167.
- Shakespeare, T. (1994). *Cultural Representation of Disabled People : dustbins for disavowal?* *Disability & Society*, 9 (3), 283-299.
- Shea, V., & Mesibov, G. B. (2005). Adolescents and adults with autism. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Volume 1, Third Edition*, 288-311.
- Shtayermman, O. (2009). An exploratory study of the stigma associated with a diagnosis of Asperger's syndrome: the mental health impact on the adolescents and young adults diagnosed with a disability with a social nature. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19, 298-313.
- Simonstein, F., & Mashiach-Eizenberg, M. (2016). Attitudes Toward Autism Spectrum Disorders Among Students of Allied Health Professions. *Journal of genetic counseling*, 25(6), 1276-1285.
- Smith, T. (2011). *Making inclusion work for students with autism spectrum disorders: An evidence-based guide*. Guilford Press.
- Someki, F., Torii, M., Brooks, P. J., Koeda, T., & Gillespie-Lynch, K. (2018). Stigma associated with autism among college students in Japan and the United States: An online training study. *Research in developmental disabilities*, 76, 88-98.
- Stafford, M.C., & Scott, R.R. (1986). Stigma deviance and social control: some conceptual issues. In *The Dilemma of Difference*, S.C. Ainlay, G. Becker, L.M. Coleman (eds). New York: Plenum.
- Stoiber, K. C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring Factors Influencing Parents' and Early Childhood Practitioners' Beliefs About Inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-24.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara Kök Yayıncılık.
- Sun, X., Allison, C., Auyeung, B., Baron-Cohen, S., & Brayne, C. (2013a). A review of healthcare service and education provision of Autism Spectrum Condition in mainland China. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 469-479.

- Sun, X., Allison, C., Auyeung, B., Matthews, F. E., Baron-Cohen, S., & Brayne, C. (2013b). Service provision for autism in mainland China: Preliminary mapping of service pathways. *Social Science & Medicine*, 98, 87-94.
- Swain, J., & French, S. (2000). Towards an affirmation model of disability. *Disability & Society*, 15(4), 569-582.
- Swain, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect?. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(2), 195-205.
- Şahin, H., & Bekir, H. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Engellilere Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 743-766.
- Şahin, F., & Güldenoğlu, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- Tait, K., & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.
- Taneja-Johansson, S. (2014). "He Is Intelligent but Different": Stakeholders' Perspectives on Children on the Autism Spectrum in an Urban Indian School Context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(4), 416-433.
- Tavil, Y. Z., & Özyürek, M. (2009). Gerçekçi bilgilendirme ve etkileşimde bulunmanın özel eğitim öğretmen adaylarının engelli kişilere yönelik tutumlarının değişmesine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 13(39), 265-276.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tekeş, B. (2013). *Engellilere yönelik tutumları yordayan değişkenler: Kültürlerarası bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Sosyal Psikoloji Bilim Dalı, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (15.12.2017). Türk Dil Kurumu, Büyük Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a37c0a1e6d717.22586985.
- Thurstone, L.L. (1967). Attitudes can be measured. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 77-89). New York: John Wiley & Sons.
- Uçar, C. (2008). Farklı gelişenleri kabul edici tutum geliştirme programının normal gelişen öğrenci tutumlarının değişimine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Visser, P. S., & Krosnick, J. A. (1998). Development of attitude strength over the life cycle: surge and decline. *Journal of personality and social psychology*, 75(6), 1389.

- Vural, S., & Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği’ne uyum çabalarının yansımaları.
- Wilkerson, S. E. (2012). *Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism*. Doctor of Thesis, University of Louisville, Kentucky.
- Williams, K. L., Schroeder, J. L., Carvalho, C., & Cervantes, A. (2011). School personnel knowledge of autism: A pilot survey.
- Wolman, C., McCrink, C.S., Rodriguez, S.F., & Harris-Looby, j. (2004). The accommodation of university students with disabilities inventory (AUSDI): Assessing American and Mexican faculty attitudes toward students with disabilities. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(3), 284-295.
- Yardımcı, S. (2015). "Sakatlığın Tarihsel İnşası" *Engellilik ve Ayrımcılık: Eğitimciler için Temel Metinler ve Örnek Dersler*, K. Çayır, M. Soran, M. Ergün (der.), İstanbul: Karekök Akademi, 2015. <http://secbir.org/images/2015/pdf/metin1.pdf>, Erişim Tarihi: 09.10.2017
- Yaralı, D. (2015). Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3).
- Yaşar, P., & 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.
- Yazıcı, D.N., & Akman, B. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otizmlı Çocukların Kaynaştırılması Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi. *Ozel Egitim Dergisi*, 19(1), 105-128.
- Yeong Yu, S., Ostrosky, M., & Fowler, S.A. (2012). Measuring Young Children’s Attitudes Toward Peers With Disabilities: Highlights from the Research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3), 132-142.
- Yıldırım, A. (2005). Kişilerin Empatik Eğilimleri İle Boşanma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı 22, Ss. 233- 242.
- Yuker, H. E., & Block, J. R. (1986). Research with the Attitudes towards Disabled Persons Scales (ATDP) 1960-1985.
- Yumak, N., & Akgül, E. M. (2010). Investigating elementary school administrators’ and teachers’ perceptions on children with autism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 910-914.
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of personality and social psychology*, 9(2p2), 1.

EKLER

Ek 1: Milli Eğitim İzin Dilekçesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.19829192
Konu : Anket ve Araştırma İzni

19.10.2018

Sayın: Selma BATUM

İlgi: a) 26.09.2018 tarihli ve 17416694 Gelen Evrak No'lu dilekçeniz.
b) Valilik Makamının 16.10.2018 tarih ve 19439081 sayılı oluru.

"Otizme Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması ve Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi" konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Timur TUĞRAL
Müdür a.
Şube Müdürü


EK:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0e69-c55e-3995-b280-d606 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Valilik İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.19439081
Konu :Anket ve Araştırma İzin Talebi

16/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) 26.09.2018 tarihli ve 17416694 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 12.10.2018 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Selma BATUM'un "Otizme Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması ve Öğretmenlerin Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere; kişisel bilgi formu, tolerans ölçeği, otizme yönelik toplumsal tutumları ölçeği ve yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
16/10/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a33e-1412-3a85-b5e3-cbfd kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3: Kişisel Bilgi Formu**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Bu bölümde kişisel bilgiler istenmektedir. Lütfen size en uygun seçeneği (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Yaş Grubunuz

25 ve altı 26 – 35 36 – 45 46 – 55 56 ve üstü

3. Branşınız

Sınıf Öğretmenliği

Okul Öncesi Öğretmenliği

Özel Eğitim (Zihin engelliler öğretmenliği, İşitme engelliler öğretmenliği vb.)

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

Diğer

4. Öğrenim Durumunuz

Önlisans

Lisans

Yüksek Lisans/Doktora

5. Özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma eğitimine ilişkin hizmet öncesi eğitim aldınız mı?

Evet

Hayır

6. Otizme yönelik hizmet içi ya da çeşitli üniversite ve sivil toplum kuruluşlarının düzenlediği eğitimlere katılma durumunuz (seminer, workshop vb.)

hiç katılmadım 1 kere katıldım 1'den fazla

7. Otizmlilerle Çalışma Deneyimleriniz

- Hiç bir deneyimim yok
- Kaynaştırma deneyimi
- Özel eğitim sınıfında öğretim
- Gönüllü olarak çalışma ve öğretim deneyimi
- Diğer.....

8. Yakın çevrenizde otizm spektrum bozukluğu olan birey var mı?

- Evet Hayır

9. Otizmliler yardıma muhtaç ve merhamet edilmesi gereken bireylerdir ifadesine katılıyor musunuz?

- Evet Hayır

10. Otizmliler kendi yaşamları ile ilgili karar alma konusunda yetkin olmadığını düşünüyor musunuz?

- Evet Hayır

11. Otizmliler kendi istekleriyle yalnızlığı tercih eden bireylerdir ifadesine katılıyor musunuz?

- Evet Hayır

12. Otizmliler, sosyalleşmelerini sağlamak için en iyi yol; normal gelişim gösteren akranları ile daha yoğun temas halinde olmalarıdır ifadesine katılıyor musunuz?

- Evet Hayır

13. Otizmliler bir öğrencinin öğretmeni olmak ister miydiniz?

- Evet Hayır

14. Çocuğunuzun otizmlilerle arkadaş olması sizi rahatsız eder miydi?

- Evet Hayır

15. Çocuğunuz, otizmlilerle arkadaşını evinize misafir olarak getirirse rahatsızlık duyar mısınız?

- Evet Hayır

16. Otizmlilerle karşılıklı yemek yemek sizi rahatsız eder miydi?

- Evet Hayır

17. Otizmliler öğrencileri normal sınıflara dahil etmenin, öğretim süreci üzerinde olumsuz bir etki yaratacağına inanıyor musunuz?

Evet Hayır

18. Otizmliler kaynaştırma öğrencilerin sergiledikleri davranışsal sorunlar nedeniyle, normal gelişim gösteren akranlarının bazı istenmedik davranışlar geliştireceğini düşünüyor musunuz?

Evet Hayır

19. Sizce normal gelişim gösteren akranlarının, otizmliler kaynaştırma öğrencisine yönelik genel tutumu nasıl olacaktır?

Kabul edici Dışlayıcı

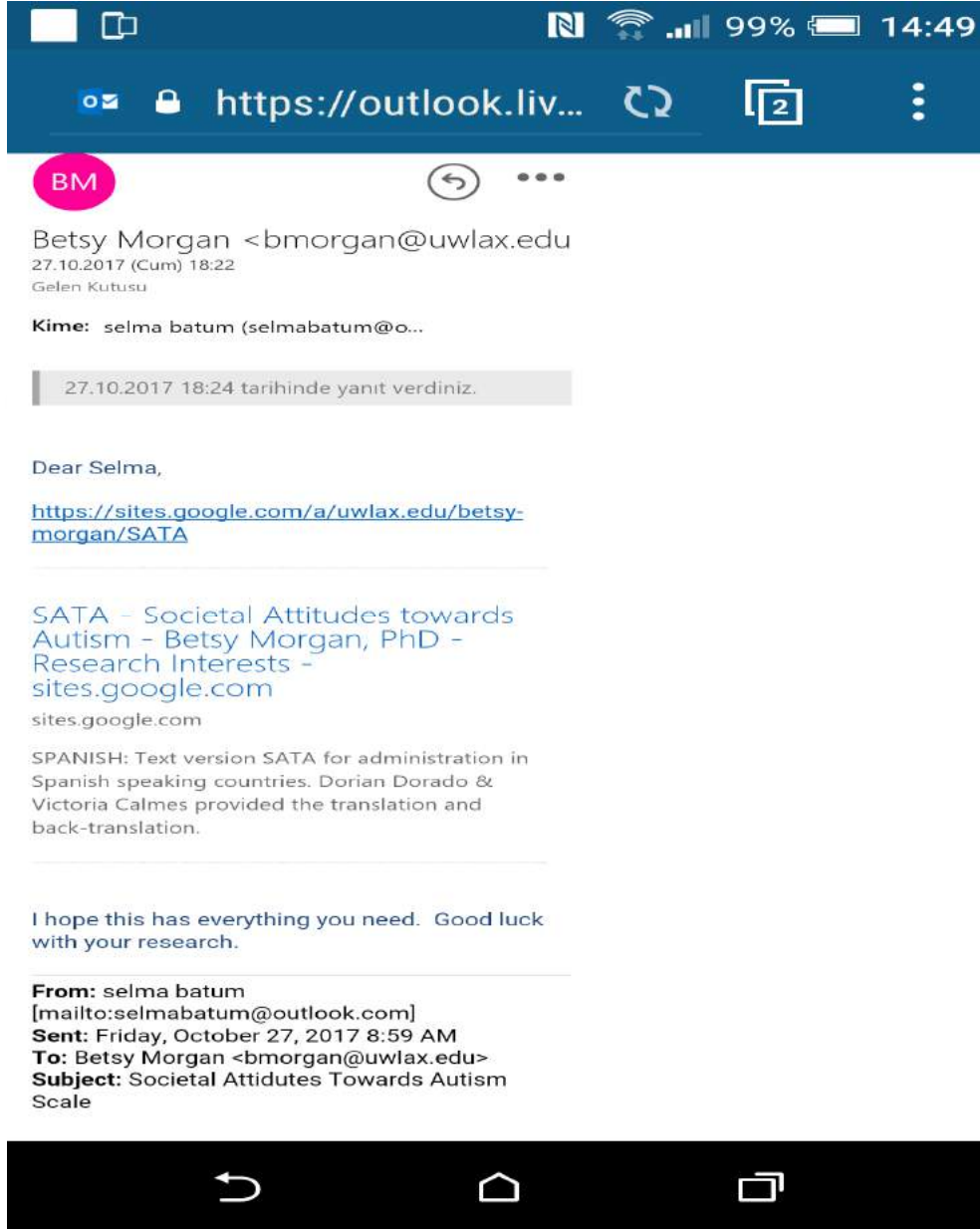
20. Sizce otizmliler öğrenciler için en uygun eğitim ortamı hangisidir?

Normal okulda kaynaştırma

Normal okul bünyesinde özel eğitim sınıfı

Özel eğitim okulu

Ek 4: Otizm Spektrum Bozukluğuna Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği Kullanım İzni



Ek 5: Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni