

Çocukların Otizme İlişkin Tutumları Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması

Turkish Adaptation of the Scale of Children's Attitudes Towards Autism

İrem Girgin, Gökhan Ilgaz, Esra Selvi

Yazar Bilgileri

İrem Girgin 
Uzman, Trakya Üniversitesi,
Engelli Çalışmaları,
iremgrgn.0@gmail.com

Gökhan Ilgaz 
Doç. Dr., Trakya Üniversitesi,
Eğitim Programları ve Öğretim,
gokhani@trakya.edu.tr

Esra Selvi 
Sosyolog, Trakya Üniversitesi,
Engelli Çalışmaları,
esraselviedirne@hotmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Derguy, Aubé, Rohmer, Maro ve Loyal'ın (2021) geliştirdiği "Çocukların Otizme İlişkin Tutumları Ölçeği"ni Türkçeye uyarlamaktır. Yapılan çalışmalar otizmin artık günümüzde sıklıkla karşılaşılan bir engel grubu haline geldiğini göstermektedir. Toplumun her kademesinde karşılaşılabilecek bireylerin ötekileştirilmeden kaynaştırılması önem taşımaktadır. Sınıf ortamındaki negatif düşünceler kaynaştırmanın önündeki engellerden birisi olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin otizmlilere ilişkin düşüncelerinin ve tutumlarının önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın temel amacı çocukların otizmlilere ilişkin tutumlarını belirleyerek alanyazındaki boşluğun doldurulmasıdır. Bu çalışma, 3. sınıf ve 4. sınıf kademelerinde eğitim görmek olan 224 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin orijinal yapısı doğrulayıcı faktör analizinde kabul edilebilir değerler üretmediği için önce açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. AFA sonunda orijinal boyutlardaki bazı maddelerin çıkararak aynı boyutların korunduğu gözlemlenmiştir. Yapılan ikinci DFA sonucunda kabul edilebilir değerler üretilmiştir. Türk kültürüne göre elde edilen yeni ölçekle elde edilen puanlara göre, cinsiyet ve sınıf düzeyleri ortalamaları karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Kaynaştırma
Ölçek uyarlaması
Otizm
Otizmliler çocuklar
Tutum

Keywords

Inclusion
Scale adaptation
Autism
Autistic child
Attitude

Makale Geçmişi

Geliş: 05.01.2023
Düzeltilme: 03.06.2023
Kabul: 25.06.2023

ABSTRACT

The aim of this study is to adapt the "Children's Attitudes Toward Autism Scale" developed by Derguy, Aubé, Rohmer, Maro, and Loyal (2021) into Turkish. Recent studies have revealed that autism is a frequently encountered disability group. Therefore, it is important to integrate disabled individuals into society without marginalizing them. Related studies mentioned that negative thoughts in the classroom environment were among the obstacles in front of the inclusion. Thus, students' thoughts and attitudes towards autistic individuals could be considered very important. In this light, the main purpose of this study is to fill the gap in the literature by determining the attitudes of children towards individuals with autism. This study was carried out with 224 students who are studying in the 3rd and 4th grades. Since the original structure of the scale did not produce acceptable values in confirmatory factor analysis, exploratory factor analysis was performed first. At the end of the EFA, it was observed that some items in the original dimensions were removed and the same dimensions were preserved. As a result of the second DFA, acceptable values were produced. According to the scores obtained with the new scale obtained according to Turkish culture, the averages of gender and class levels were compared and no significant difference was found.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Girgin, İ., Ilgaz, G. & Selvi, E. (2023). Çocukların Otizme İlişkin Tutumları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *TEBD*, 21(2), 798-824. <https://doi.org/10.37217/tebd.1229836>

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu, iletişim problemleri ve belirli davranış kalıplarının tekrarıyla karakterize olmuş, günümüzde büyük oranda artmakta olarak karşımıza çıkan bir engel grubudur (American Psychiatric Association, 2013). Otizmliler bireylerin toplumdan soyutlanmaması ve hayata kazandırılabilmesi için kaynaştırma faaliyetlerinin yürütülmesi önem taşımaktadır. Kaynaştırma eğitimi, otizmliler bireylerin eğitsel ortamlara katılımını engelleyen bariyerlerin kaldırılması için tüm seviyelerdeki öğrencileri bir araya getiren bir öğretim yöntemi olarak ifade edilmiştir (Meindl, Delgado ve Casey, 2020). Yapılan çalışmalara göre kaynaştırma eğitimi alan otizmliler bireyler tek bir öğretmenle özel ders gören otizmliler bireylere kıyasla daha hızlı gelişim göstermektedir (Grindle vd., 2012). Kaynaştırma eğitiminin etkili bir biçimde yürütülebilmesi için gerekli eğitim faaliyetlerinin uygulanması ve olumlu bir sınıf ortamının sağlanması önem taşımaktadır (Dyer, 2020; Teddlie, Kirby ve Strinfield, 1989).

Otizmliler öğrenciler eğitim ortamlarında akran zorbalığı, akademik başarısızlık veya eğitimcilerin yetersizliği gibi birtakım problemlerle karşılaşmaktadırlar (Graham, 2021). Yapılmış olan bir çalışmada otizm spektrum bozukluğu tanısı almış sınıf arkadaşı olan bireylerin, otizmliler sınıf arkadaşı olmayan bireylere kıyasla daha olumlu davranışsal niyetlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Mavropoulou ve Sideridis, 2014). Öte yandan Swaim ve Morgan'ın (2001) çalışmasında, öğrencilerin otistik davranış sergileyen akranlarına kıyasla daha az olumlu bir tutum sergiledikleri ifade edilmiştir. Dolayısıyla engelli bireylerin eğitim ortamlarına adaptasyonunda öğrencilerin engelli bireylere bakış açıları da önem taşımaktadır. Otizmliler bireylere ilişkin 2012 yılında yapılan bir çalışmaya göre, çocukların kaynaştırma eğitimine maruz kalmaları ve bireysel engel grupları hakkında bilgi sahibi olmalarının engelli bireylere ilişkin sosyal kabullenmelerini etkilediği bulunmuştur (DeBoer, Timmerman ve Minnaert, 2012). Kraus (1995) otizmliler bireylere yönelik tutumların, olası potansiyel davranışları da etkilediğini ifade etmiştir. Yani, çocukların otizmliler bireylere ilişkin tutumlarının incelenmesi önem taşımaktadır.

Engelli bireyler toplumun genelinde dışlanmış ve yetersiz olarak nitelendirilmişlerdir (Dunn, 2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal olarak dışlanması veya gördükleri olumsuz muamele biçimleri küçük çocuklar arasında bile görülmüştür (Huckstadt ve Shutts, 2014). Bu tür bir dışlanma, genellikle bir kişinin tıbbi durumuna veya fiziksel sınırlamalarına bağlı olarak kaçınılmaz olarak algılanır (Dunn ve Brody, 2008; Yucker, 1994). Dolayısıyla engelli kişilere yönelik ayrımcılık ve dışlanma, kasıtlı ve zararlı olmaktan ziyade sıklıkla normal ve haklı olarak algılanmaktadır (Dovidio, Pagotto, Hebl, Wiener ve Willborn, 2011; Watermeyer ve Gorgens, 2014). Toplum, engelli bireylerin uğrayabilecekleri dışlanma veya kısıtlanma konusunda gerekli adımları atmakla ve engellilerin

yaşamsal ihtiyaçlarını sağlamada eşit fırsatlar sağlayarak karşılamakla yükümlüdür (Idrees ve Ilyas, 2012).

Küçük çocukların akranlarının hem ırk hem de cinsiyet farklılıklarını tanıdıklarına dair kanıtlar vardır (Aboud, 1988; Derman-Sparks, 1993). Yapılmış çalışmalar çocukluk çağındaki bireylerin görme engeli, işitme engeli ve fiziksel engelleri tanınmalarının zihinsel bir engeli fark etmelerinden daha olası olduğunu göstermektedir (Diamond, 1993; Diamond ve Hestenes, 1996). Çocukların engelli akranlarıyla arkadaşlık ilişkilerini inceleyen bir çalışmaya göre çocukların aynı cinsiyet ve yaş grubundaki akranlarıyla ya da görülebilir bir engeli olmayan bireylerle arkadaşlık kurmalarının daha olası olduğu bulunmuştur (Freeman ve Kasari, 1998; Shutts, Roben ve Spelke, 2013). Yapılan bir başka çalışmada ise normal gelişim gösteren küçük çocukların fiziksel engelli çocukları oyun gruplarına kabul etmedikleri bulunmuştur (Guralnick, Conner, Hammond, Gottman ve Kinnish, 1996). Nowicki (2006) çocukların engelli akranlarıyla etkileşime geçmeye ilişkin daha az istekli olduklarını bulmuştur. Benzer bir sonuç Werner, Peretz ve Roth'un (2015) çalışmasında da elde edilmiştir. Bu çalışmada çocukların normal gelişim gösteren akranlarına ilişkin daha olumlu bir tutum sergilediklerini belirlemişlerdir. Öte yandan Dyson (2005) çocukların engellilik durumuna ilişkin olumlu tutum sergilediklerini fakat birçoğunun engelli arkadaşı olmadığını bulmuştur. Yapılmış olan bir çalışmada sınıfında engelli akranı bulunan öğrencilerin, engelli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri bulunmuştur (Helmstetter, Peck ve Ginargo, 1994). Konuyla ilgili yürütülmüş olan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin engelli akranlarına yönelik tutumlarıyla ilgili henüz ortak bir görüşe varılamadığı görülmüştür.

Engelli bireylerin engel gruplarına göre davranışlarının genellenmesi, normalin haricinde görülen engelle karakteristik davranışlarının toplumda dışlanması, etiketlenmelerine neden olabilmektedir (Diamond, Hestenes, Carpenter ve Innes, 1997; Gold ve Richards, 2012; Levine ve Munsch, 2017). Etiketlemenin en büyük zararının çocukların özgüveni üzerinde olduğu ifade edilmiştir (Hastings, 1994). Raviv ve Stone (1991), ikinci sınıftan önce teşhis konulan ve etiketlenen çocukların ergenlik döneminde benlik saygılarının akranlarına kıyasla daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Engelliliğe ilişkin tüm etiketlerin zamanla olumsuz çağrışımlar kazandığı belirtilmiştir (Hastings, 1994). Bireylerin etiketlenmelerini engellemek için toplum içerisindeki bireylerin olası tutumlarının incelenmesi önem taşımaktadır. Bu durumda, okul çağındaki çocukların engelli akranlarına ilişkin olası tutumlarının incelenmesi gerekmektedir.

Tutum kavramı, bireysel bir görüşün belirli bir dereceye kadar lehte veya aleyhte değerlendirilerek ifade edilmesine dayanan sosyo-psikolojik bir terim olarak ifade edilmiştir (Eagly ve Chaiken, 1998). Tutum değerlendirilirken, nihai amaç belirli bir davranışı tahmin etmeye ilişkin ise genel bir davranış grubu, bir kavram, politika, kişi veya nesneden ziyade ilgili o davranışa yönelik

tutumları ölçmek önemlidir (Albarracin, Johnson ve Zanna, 2005; Fishbein ve Ajzen, 1977). Yani, tutum ölçme çalışmaları genel olarak bir grubun belirli bir kişiye veya duruma yönelik olası davranışlarını tahmin etmek için uygulanan çalışmalardır.

Alanyazın incelendiğinde daha önce öğretmenlerin kaynaştırma eğitime (Batu, İftar ve Uzuner, 2004; Bayar ve Üstün, 2017; Bektaş, 2022; Gök ve Erba, 2011; Laçın ve Taşlıbeyaz, 2020; Orel, Töret ve Zerey, 2004; Özcan, 2020; Varlier, 2004) yönelik tutumlarını ve görüşlerini ölçen çalışmaların sıklıkta olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin otizmlili bireylere ilişkin tutumlarını ve görüşlerini ölçen (Ahmetoğlu, Burak ve Acar, 2019; Batum, 2019; Hacıbrahimoğlu ve Ustaoglu, 2019; Şan, 2021) çalışmalar olduğu da görülmüştür. Ayrıca İşcan, Fazlıoğlu ve Parlak (2015), ilkökul öğrencilerinin engelli akranlarına yönelik tutumlarını inceleyen bir çalışma yapmıştır. Fakat yapılmış çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin otizmlili bireylere ilişkin tutumlarını inceleyen çalışmaların yeterli sayıda olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmayla birlikte, öğrencilerin otizmlili bireylere yönelik tutum ve görüşlerinin ölçülebilmesi için Derguy, Aubé, Rohmer, Maro ve Loyal'ın (2021) geliştirdiği "Çocukların Otizme İlişkin Tutumları Ölçeği"nin Türkçe diline uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, "Çocukların Otizme İlişkin Tutumları Ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması için gerekli ölçümleri yapmak ve ilkökul öğrencilerinin otizmlili akranlarına ilişkin görüş ve tutumlarını ölçüp derleyerek akademik bir çalışma haline getirmektir. Çalışma kapsamında öğrenciler cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre ayrılmış ve değişkenler ele alınarak incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma Derguy vd.'nin (2021) geliştirdiği "Çocukların Otizme İlişkin Tutumları Ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması sürecinde geçerlik ve güvenilirlik testlerinin yapılmasıyla gerçekleştirilmiş tanımlayıcı ve metodolojik bir çalışma olarak planlanmıştır. Tanımlayıcı çalışmalarda, ilgili araştırma belirlenen özellikler bakımından incelenir (Lesko, Fox ve Edwards, 2022). Metodolojik çalışmalar ise alanyazındaki yöntemleri tanımlayan ve analiz eden oldukça kapsamlı çalışmalardır (Gohari vd., 2015; Shanthanna vd., 2018). Metodolojik araştırmalar, çalışmaların tasarımı, yürütülmesi, analizi veya raporlanması hakkında bilgi sağlayarak araştırmalarının kalitesini ve tutarlılığını değerlendirmek için kullanılabilir (Areia, Soares ve Dinis-Ribeiro, 2010).

Çalışma Grubu

Bu çalışma normal gelişim gösteren çocukların eğitim gördüğü 4 farklı okuldaki madde sayısının 3 veya 10 katı arasındaki kişiye ulaşmak hedeflenmiştir. Bu ölçek 24 maddeden oluştuğu için en az 240 öğrenciye ulaşılmalı istenmiştir. Otizm ölçeği uygulaması için öğrencilerin aşinalık seviyesi olması beklendiğinden kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu okullar tercih edilmiştir. Bu okulların

hedef ilde fazla sayıda olmamasından ötürü büyük bir örneklem elde edilememiştir. Dolayısıyla gönüllü olarak katılımda bulunan 224 öğrencinin verileriyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyet dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Sınıf		Toplam
	3. sınıf	4. sınıf	
Kız	40	76	116
Erkek	29	79	108
Toplam	69	155	224

Çalışmanın Etik Yönü

Bu araştırmanın yapılması E-29563864-050.04.04-61831 sayılı belgede belirtildiği Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 26.05.2021 tarihli toplantısında alınan 05/13 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Derguy vd.’nin (2021) geliştirdiği “Çocukların Otizme İlişkin Tutumları (ÇÖİT) Ölçeği” Fransızcadan Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır. Ölçeğin Fransızca aslından Türkçeye uyarlanması çalışması için gerekli izinler yazarlar ile direk e-posta yoluyla iletişime geçilerek alınmıştır. ÇÖİT Ölçeği 3 alt boyuttan ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları “Bilişsel Alt Boyut”, “Duygusal Alt Boyut” ve “Davranışsal Alt Boyut”tan oluşmaktadır. Bilişsel Alt Boyut’ta öğrencilerin otizmlilere ilişkin sahip olabilecekleri basmakalıp düşüncelere ilişkin maddeler yer almaktadır. Duygusal Alt Boyut’ta öğrencilerin otizmlilere ilişkin sahip olabilecekleri duygusal durumlara ilişkin maddeler yer almakta ve Davranışsal Alt Boyut’ta olumsuz davranışlara ilişkin maddeler yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde katılımcılara otizmlilerle ilgili bir bireyin yaşantısına ilişkin kısa bir animasyon izletilmiştir. Ardından katılımcılardan üç alt boyut ve her alt boyutta sekiz maddeden oluşan ölçekte okunan kelimelere ilişkin kendilerini en yakın hissettikleri yüz ifadesini seçmeleri istenmiştir. Veri toplama süreci sonucunda toplam 224 katılımcıdan elde edilen verilerin çalışmaya katılmasına karar verilmiştir.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

Ölçeğin Türkçeye Çevrilmesi

Ölçeğin Fransızcadan Türkçeye çevirisi yapılırken Şeker ve Gençdoğan'ın (2006) önerileri dikkate alınmıştır. Ayrıca ölçeğin kültürlerarası değerlendirilebilmesi için Hambleton'ın (2005) önerileri değerlendirilmiştir. Bu öneriler kapsamında ilk olarak ölçeğin kültürel ve dilsel farklılıkları ele alınmış ve ölçek uyarlamasına ilişkin planlamalar bu doğrultuda planlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması sırasında Hambleton'ın (2005) önerileri de dikkate alınmıştır. Bu öneriler şu şekildedir:

1. Araştırmacılar, ölçek uyarlama sürecinin hedeflenen popülasyondaki dilsel ve kültürel farklılıkları dikkate almalıdır: Bu ölçek geliştirme çalışması sürecinde ölçeğin kültürel yapısı ve Türkiye'ye uygunluğuna ilişkin çalışmalar yapılmış ve ölçeğin Türk kültürüne uygun olduğu görülmüştür.
2. Araştırmacılar, ölçeğin puanlama yöntemi, yönlendirmeleri, cevap anahtarı ve maddeleri bakımından hedef kültüre uygun olmasına dikkat etmelidir: Yabancı bir ölçeğin farklı bir dile uyarlanması esnasında kültürel farklılıklar, teknik konular ve sonuçlar konularında sorunlar yaşanabileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla bu ölçek uyarlama çalışmasında birbirine denk iki test sunmak amacıyla, maddelerin ve yönlendirmelerin çevirisinde nitelikli çevirmenlerden yardım alınmış ve ölçülen yapının orijinal formuyla karşılaştırılabilir olmasına dikkat edilmiştir. Ölçeğin puanlanması türünde bir değişikliğe gerek duyulmamıştır.
3. Araştırmacılar, katılımcıların, madde formatlarına, test kurallarına ve ölçek prosedürüne aşina olmasına dikkat etmelidir: Bu çalışmanın katılımcıları, daha önce de anketlere katılmış olan öğrencilerden oluşmaktadır, ayrıca araştırmacılarından biri veri toplama sürecinde aktif olarak rol almış ve direk olarak öğrencilere açıklamalarda bulunmuştur, dolayısıyla bu kriter sağlanmıştır.
4. Araştırmacılar, katılımcıların maddelerin içeriğine aşina olmasına ve teşvik edici unsurların bulunmasına dikkat etmelidir: Uygulanan ölçeğin maddeleri, öğrencilerin aşina oldukları "birlikte kitap okumak" veya "oyun oynamak" gibi kavramlardan oluşmaktadır.
5. Araştırmacılar, ölçek uyarlama sürecinin doğruluğunu sağlamak ve dil öğelerinin denkliliğine ilişkin kanıtları elde etmek için hedef yapının dilbilimsel ve psikolojik yargılarını incelemelidir: Ölçeğin esas dilinin Fransızca olması ve bu dilin katılımcı öğretim ortamlarında bilinirliğinin yaygın olmamasından ötürü Türkçe diline benzerliğine ilişkin sayısal bir kanıt sunulamamaktadır. Ancak, ölçeğin uyarlanması sürecinde ilişkili alanda uzman bireylerin düşünce ve görüşlerinden faydalanılmıştır.
6. Araştırmacılar, veri toplama aracının farklı dil versiyonları arasında yapı ve madde eşdeğerliğinin sağlanmasına ve istatistiksel tekniklerin uygun şekilde kullanılmasına dikkat

etmelidir: Ölçek geliştirme sürecinde yapı ve madde eşdeğerliğinin sağlanması için uygun yöntemlerden faydalanılmıştır.

7. Araştırmacılar, a) testin farklı dillerdeki versiyonlarının eşdeğerliğini oluşturmak ve b) hedef popülasyonun bir veya daha fazlasında yetersiz olabilecek testin sorunlu bileşenlerinin ayrıştırılması için uygun teknikleri kullanmalıdırlar: Maddelerin eşdeğerliğinin sağlandığı kontrol edilmiş ve testin sorunlu bileşenleri incelenmiştir.
8. Araştırmacılar katılımcılara testin uyarlanmış hali ile ilgili bilgi sağlamalıdır: Ölçek uygulanmadan önce gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmış, katılımcıların soruları cevaplanmıştır.
9. Araştırmacılar hedeflenen tüm katılımcıların verdiği cevapların, ölçeğin öğelerinin eşdeğerliğini sağladığı hakkında istatistiksel kanıt sağlamalıdır: Katılımcıların farklı dil versiyonlarına ilişkin ölçeğin maddelerine verecekleri cevaplar ile ilgili istatistiksel kanıt sağlanamamaktadır çünkü her iki dili de bilen aktif Türk öğrenci katılımcılar arasında mevcut değildir.
10. Araştırmacılar hedef popülasyon için eşdeğer olmayan maddeler testin uyarlanmış versiyonlarında ortak bir puanlama ölçeği için kullanılmamalıdır: Yapılan çalışmada eşit olmayan madde yoktur, ölçeğin maddelerine öğrencilerin aşına olduğu görüldüğünden maddelerde çıkarılma yapılmamıştır.

Uygulama aşamasında da Hambleton'ın (2005) önerileri değerlendirilmiştir. Bunlar şu şekildedir:

1. Araştırmacılar ölçeğin uygulanma sürecini etkileyecek çevresel faktörlerin, ölçeğin uygulanmasının amaçlandığı popülasyonlar için mümkün olduğunca benzer hale getirilmesine dikkat etmelidir: Uygulama sürecinde benzer çevresel ortamlar oluşturulmaya çalışılmıştır fakat orijinal ölçeğin uygulandığı ortamın bir Fransız ilkokulu olduğundan araştırmacıların elinde olmayan farklılıklar olması muhtemeldir.
2. Araştırmacılar karşılaşılabilecek sorun türlerini ön görmeye çalışmalı ve bu sebeple önlemler almalıdır: Ölçeğin uygulama sürecinde uygulamacı psikolojik danışman tarafından sınıflarda gerekli açıklamalar yapılmış, olası problemlere karşı hazırlık yapılmıştır. Bundan dolayı herhangi bir problem yaşanmamıştır.
3. Araştırmacılar ölçeğin puanlarından elde edilen çıkarımların geçerliliğini azaltabilecek uyarın eksikliği, uygulama prosedürlerindeki kusurlar veya yanıt türleri konusunda dikkatli olmalıdır: Veriyi toplayan araştırmacının psikolojik danışman olmasından ötürü bu konuda bir sorun yaşanmamıştır.

4. Hedef popülasyonda istenmeyen değişkenlik kaynaklarının etkisinin en aza indirilmesi için uygulama talimatları kaynak ve hedef dillerde ifade edilmelidir: Uyarlanan ölçek Türkçe dilinde uygulanmıştır, katılımcıların ölçeğin orijinal dili ile ilgili yeterliliği olmadığından ölçek tek dilde uygulanmıştır.
5. Test yönergeleri, ölçeğin tüm yönlerinin ve ölçeğin yeni bir kültürel bağlama uygulanmasında değerlendirilen tüm yönleri incelemelidir: Ölçeğin yönergeleri hedef kültürün birçok yönü göz önüne alınarak incelenmiştir.
6. Ölçek uygulayıcısı veri toplama sürecinde göze çarpmamalı ve uygulayıcı-katılımcı etkileşimi en azda tutulmalıdır: Veri toplayan araştırmacı testin yönergelerine göre hareket etmiştir, katılımcıların soruları olduğunda cevaplamıştır.

Bu doğrultuda, uygun bir ölçek uyarlaması elde edebilmek için ilk olarak birden fazla çevirmenden yararlanılarak ölçeğin diline ilişkin farklı bakış açıları elde edilmesi sağlanmıştır. Çalışmanın çevirisi sürecinde iki dil uzmanından yardım alınmıştır. Uzmanlardan birisi çalışmadaki birinci yazar diğeri de bir Fransızca öğretmenidir. Çeviri sürecinde Türkçe diline çevrilmesinde sorun olabilecek kelimeler olup olmadığı değerlendirilmiş, sonuç olarak Türkçe diline en yakın çeviri yapılmıştır (Hambleton, 2005). Çevrilmiş ölçeğin üç farklı versiyonu Fransızca dil uzmanlarına sunulmuştur. Çevirmenler birbirinden bağımsız şekilde çeviriyi tamamlamışlardır. Uzman görüşleri göz önünde bulundurularak elde edilen Türkçe form Fransızca eğitimi alanında çalışmakta olan uzmanlar tarafından tekrar Fransızcaya çevrilmiştir. Çalışmanın yazarları tarafından yapılan incelemede bu iki çeviri arasında anlamsal bir fark olmadığı değerlendirilmesine varılmış ve Türkçe form son şeklini almıştır.

Verilerin Analizi

224 kişiden elde edilen verilerin çok değişkenli istatistiğe uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle her maddenin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda çarpıklık >2 ve basıklık >7 (West, Finch ve Curran, 1995) olmaması durumu normallik varsayımı olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca Z dağılımıyla uç değerler kontrol edilmiş ve değerlerin ± 3 arasından yer aldığı görülmüştür. Ardından uç değerler ve çoklu bağlantı için katılımcılara verilen “denek no” ile çoklu regresyon yapılarak uç değerler ve çoklu bağlantı durumları incelenmiştir. Buna ek olarak Varyans Artış Değer’inin 10’dan küçük olması, tolerans değerinin .10’dan büyük olması durumunda çoklu bağlantı probleminin olmadığı varsayılmıştır (Field, 2009). Yine yapılan korelasyon incelemesinde de .90 ve üzerinde (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014) ilişkinin olmadığı belirlenmesi bunu destekleyici bir durum olarak değerlendirilmiştir.

Alanyazında ölçülen yapının değerlendirilmesine ilişkin farklı görüşler olduğu görülmüştür. Bazı araştırmacılara göre analizlere öncelikle AFA ile başlanıp elde edilen yapının yeni bir örneklem ile

DFA analizine sokulması gerekmektedir (Erkuş, 2007). Öte yandan bir araştırmacının yeterince büyük bir örneklem büyüklüğü varsa, analizlerini örnekleme rastgele iki bağımsız gruba bölerek yapılabileceği ifade edilmiştir (Lorenzo-Seva, 2022). Ancak bu çalışmanın örnekleme alınırken, katılımcıların okullarında kaynaştırma öğrencisi olmasına dikkat edilmiştir. Bundan ötürü çalışmaya katılan okullar az sayıda olmuş ve dolayısıyla geniş bir örnekleme ulaşılamamıştır. Dolayısıyla yapılan tüm çalışmalar tek bir örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir.

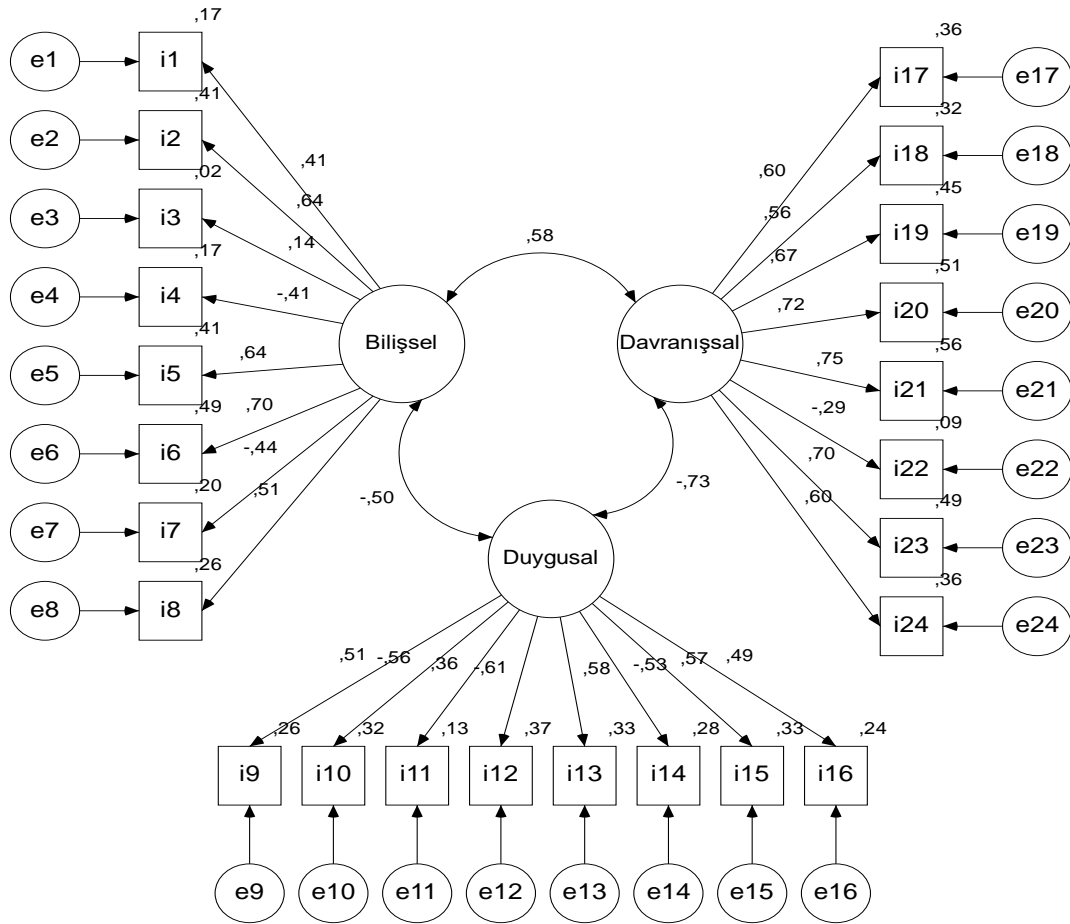
Bu çalışmada önce doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak ölçeğin var olan yapısının Türk kültüründe de geçerli olup olmadığına bakılmıştır. DFA Maximum Likelihood yöntemi ile gerçekleştirilmiş ve χ^2 /serbestlik derecesi (sd), CFA, TLI ve RMSEA değerlerine göre inceleme yapılmıştır. Tablo 2’de kabul edilen referans değerleri sunulmuştur. Yapılan DFA analizi sonucunda kabul edilebilir değerler üretilmediği görülmüştür. Bundan dolayı ölçeğin Türk kültüründe var olan yapısını açığa çıkarabilmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) Maximum Likelihood ile gerçekleştirilmiştir. Döndürmede direct oblimin (Delta=0) kullanılmıştır. Kritik faktör yük değeri .32 olarak alınmıştır (Büyüköztürk, 2005). AFA sonucunda elde edilen bu yapıya göre DFA analizi yapılmıştır. Elde edilen ölçekte her bir maddenin, ölçtükları özellikler açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının tespiti amacıyla toplam puana göre üst %27 ve alt %27’lik gruplar belirlenmiştir. Bu grupların madde ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Testin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Daha önce yapılan bir çalışmada değerin 0,60 ve üzeri olması kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir (Özdamar, 2004).

Bu çalışmada katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre otizmlı öğrencilere yönelik tutumlarının farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu amaçla ilk başta bağımsız gruplara göre dağılımların normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Normallik varsayımları için Skinner ve Kurtosis değerlerinin ± 1 değerleri arasında olması referans alınmıştır (Büyüköztürk, 2005). Normal dağılım gösteren veriler için t-testi, normal dağılım göstermeyen veriler için Mann-Whitney U testleri uygulanmıştır. Yapılan bütün analizlerde p değerinin .05’ten küçük olması önem değeri olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Ölçeğin Orijinal Yapısının Türk Kültüründe Doğrulama Çalışması

Ölçeğin var olan yapısının Türk kültüründe çalışıp çalışmadığını belirlemek için DFA yapılmış ve sonuçlar Şekil 1’de ve Tablo 2’de sunulmuştur.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Şekilde görüldüğü gibi, bazı maddelerin negatif regresyon katsayısına sahip oldukları görülürken, bilişsel alt boyut ile duygusal alt boyut arasındaki ilişkiyle duygusal alt boyutla davranışsal alt boyut arasındaki ilişkinin negatif olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum ölçeği orijinal yapısında yer almamaktadır. Öte yandan CFI (.862) ve TLI (.847) değerlerinin kabul edilebilir değerleri göstermediği belirlenmiştir. Bundan dolayı ölçek Türk kültüründeki yapısını belirleyebilmek için önce AFA uygulanmış; ardından bu analiz sonucunda elde edilen yapı DFA'ya tabi tutulmuştur.

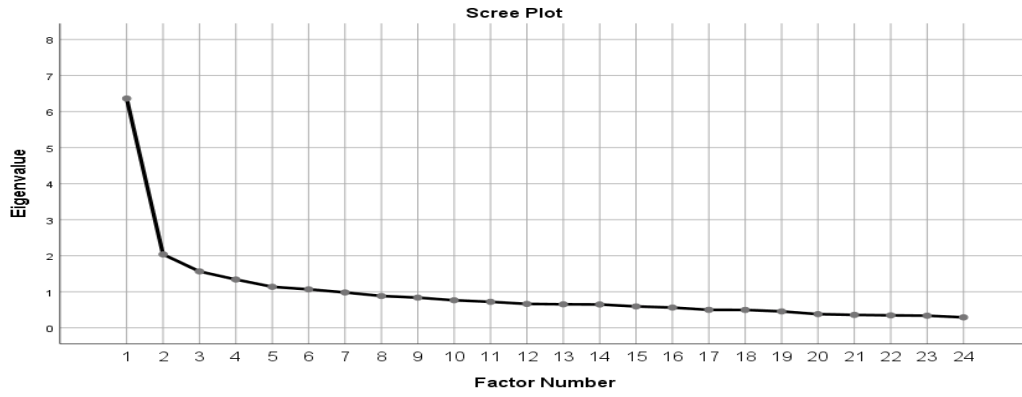
Tablo 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum İndisleri	Değerler	Anlamı	Kaynak	İlk DFA'da Çıkan
χ^2 / sd	< 5	Kabul edilebilir uyum	Marh ve Hocevar (1985)	1,751
	.050 ve altı	Mükemmel uyum	Kline (2005)	0,58
RMSEA	.050 ve .080 arası	İyi uyum	Browne ve Cudeck (1993), Sümer (2000)	
	.050 ve .100 arası	Kabul edilebilir uyum	Weston ve Gore (2006)	0,862
	.080 ve .100 arası	Orta düzey uyum	MacCallum, Browne ve Sugawara (1996'dan aktaran Byrne, 2001)	
	.100 ve üzeri	Zayıf uyum	Browne ve Cudeck (1993); Sümer (2000)	
TLI	.90 ve üzeri	İyi uyum	Brown (2006)	0,847
CFI	.90 ve üzeri	İyi uyum	Brown (2006)	0,862

Açımlayıcı Faktör Analizi

Bu analiz Maximum Likelihood yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Kaiser-Meher Olkin değeri .86 ve Bartlett-Krisalit testi 1567,54 ($p<.05$) olarak belirlenmiştir. Buna göre örneklem uygunluğu yüksektir ve dağılım küresel olduğu için faktör analizine devam edilmiştir. Birinci faktör analizi sonucunda toplam varyansın %42,58'ini açıklayan ve özdeğeri 1'in üstünde olan altı boyutlu bir yapı elde edilmiştir (Bkz. Şekil 2). Yapı incelendiğinde kırılmanın ikinci boyutta olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ilk iki boyutun açıkladıkları varyans oranının %5'in üzerinde olduğu, diğerlerinin bunun altında olduğu belirlenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde madde 1, madde 3, madde 8 ve madde 14'ün herhangi bir boyut altına girmediği tespit edilmiştir. Bu maddeler çıkartılarak analiz tekrarlanmıştır. Tablo 4 incelendiğinde ikinci faktör analizi sonucunda madde 10'un ve madde 12'nin herhangi bir boyut altına girmediği gözlenmiştir. Ve bununla birlikte madde 18'in de birden fazla faktör altında yüksek değer ürettiği görülmüştür. Dolayısıyla bu maddeler çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Yapılan üçüncü faktör analizi sonucunda 7. maddenin tek başına 4. boyutta yer aldığı görülmüştür. Ölçeğin orijinal yapısının da üç boyutlu olduğu düşünülerek analiz üç boyutluyla sınırlandırılarak tekrarlanmıştır. Dördüncü faktör analizi sonucunda Kaiser-Mayer Olkin .839 ve Bartlett-Krusalis testi 1001,814 ($p<.05$) olarak belirlenmiştir. Açıklanan varyans incelendiğinde birinci boyutun %25,495'ini, ikinci boyutun %8,407'sini, üçüncü boyutun da %5,9'unu açıkladığı belirlenmiştir. Buna göre ölçek toplam varyansın %39,802'sini açıklamıştır. Maddelerin boyutlara göre dağılımları incelendiğinde orijinal ölçektekine benzer yapılarda toplandığı belirlenmiştir. Yine aynı şekilde orijinal ölçeğin boyut isimleri verilmiştir.

Tablo 4'e göre ölçek orijinal yapısındaki gibi üç boyuttan oluşmaktadır. Bundan dolayı orijinal ölçekteki boyut isimleriyle ölçek doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Birinci boyutta 1-8 arasındaki maddeler yer almaktadır. İkinci boyut 9-16 maddelerini kapsamakta olup bu boyut daha çok öğrencilerin otizmlili bireylere yönelik sahip olabilecekleri duygusal durumlarla ilgilidir. Üçüncü boyut ise 17-24 maddelerinden oluşmaktadır ve daha çok öğrencilerin otizmlili bireylere yönelik davranışlarıyla ilgilidir. AFA ile elde edilen yapı DFA'ya tabi tutulmuş ve sonuçlar Şekil 2 ve Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.



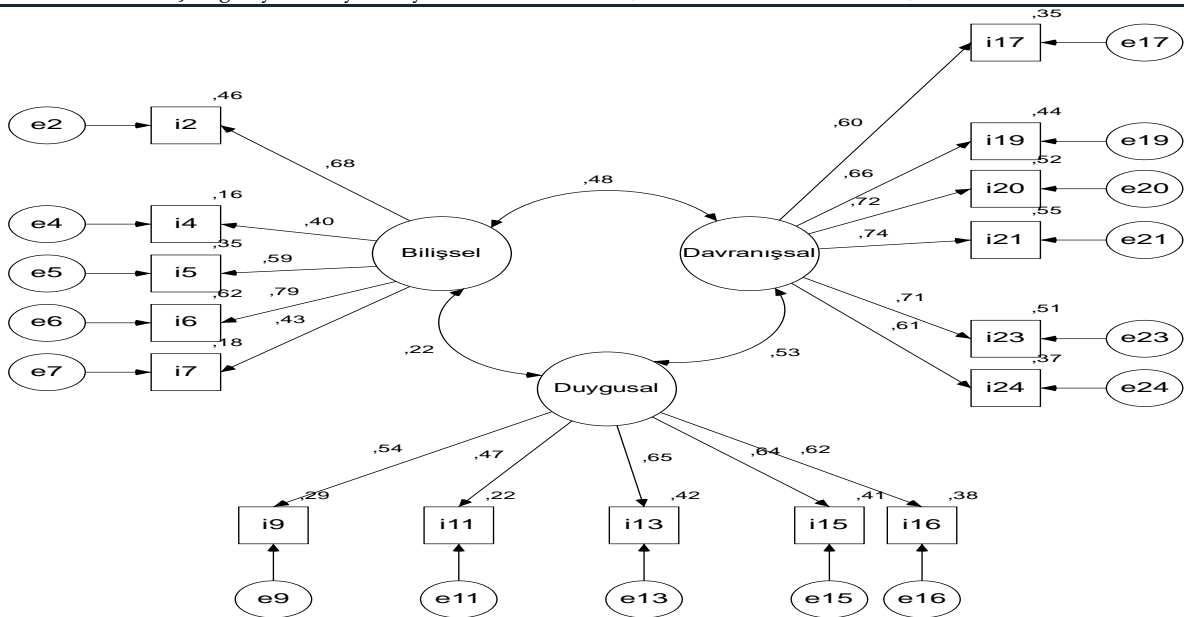
Şekil 2. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları

Tablo 3. Ölçek Maddelerinin Birinci Faktör Analizi ve İkinci Faktör Analizi Sonuçları

Madde no	Ölçek maddeleri	Birinci Faktör Analizi						İkinci Faktör Analizi						
		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5		
i1	Otizmli çocuklar arkadaş canlısıdır.													
i2	Otizmli çocuklar okulda başarılıdır.						,807							
i3	Otizmli çocuklar havalıdır.													
i4	Otizmli çocuklar pek akıllı değildirler.						,357							
i5	Otizmli çocuklar gerçekten harikadır													
i6	Otizmli çocuklar akıllıdır.													
i7	Otizmli çocuklar tembeldirler.						,780							
i8	Otizmli çocuklar naziktirler.													
i9	Sınıfta yanıma otizmli bir çocuk oturursa endişelenebilirim.													
i10	Okulda otizmli bir çocukla beraber resim yapmaktan mutluluk duyarım.													
i11	Okulda, aynı sırada otizmli bir çocukla el ele tutuşsam bundan utanırım.													
i12	Okulumuzdaki otizmli bir çocuk okuldan sonra birlikte ödev yapmayı teklif ederse mutlu olurum.													
i13	Okul kantininde otizmli bir çocukla beraber yemek yemem gerekirse sinirlenirim.													
i14	Teneffüste otizmli bir çocukla oynarsam kendimi harika hissederim.													
i15	Beden eğitimi dersinde otizmli bir çocukla spor yapmak zorunda kalırsam kendimi rahatsız hissederim.													
i16	Otizmli bir çocuğun yakınlarında olmaktan korkarım.													
i17	Otizmli bir çocukla yemeğimi paylaşmak isterim.													
i18	Otizmli bir çocuğu rahatsız eden olursa onu savunurum.													
i19	Kitaplarımı otizmli bir çocukla paylaşmak isterim.													
i20	Otizmli bir çocukla aynı kitap okuma grubunda olmak isterim.													
i21	Otizmli bir çocuğu doğum günü kutlamam için evime davet etmek isterim.													
i22	Otizmli bir çocuğa sırlarımı anlatmaktan çekinirim.													
i23	Otizmli bir çocukla bahçede oynarım.													
i24	Otizmli bir çocuğun yanında yemek yemek isterim.													

Tablo 4. Ölçek Maddelerinin Üçüncü Faktör Analizi ve Dördüncü Faktör Analizi Sonuçları

Madde no	Ölçek maddeleri	Üçüncü Faktör Analizi				Dördüncü Faktör Analizi		
		1	2	3	4	1	2	3
i1	Otizmli çocuklar arkadaş canlısıdır.							
i2	Otizmli çocuklar okulda başarılıdır.		-,731				-,700	
i3	Otizmli çocuklar havalıdır.							
i4	Otizmli çocuklar pek akıllı değildirler.		-,346				-,426	
i5	Otizmli çocuklar gerçekten harikadırlar		-,548				-,525	
i6	Otizmli çocuklar akıllıdır.		-,766				-,807	
i7	Otizmli çocuklar tembeldirler.				-,583		-,349	
i8	Otizmli çocuklar naziktirler.							
i9	Sınıfta yanıma otizmli bir çocuk oturursa endişelenebilirim.			,544				,508
i10	Okulda otizmli bir çocukla beraber resim yapmaktan mutluluk duyarım.							
i11	Okulda, aynı sırada otizmli bir çocukla el ele tutuşsam bundan utanırım.			,481				,492
i12	Okulumuzdaki otizmli bir çocuk okuldan sonra birlikte ödev yapmayı teklif ederse mutlu olurum.							
i13	Okul kantininde otizmli bir çocukla beraber yemek yemem gerekirse sinirlenirim.			,670				,654
i14	Teneffüste otizmli bir çocukla oynarsam kendimi harika hissederim.							
i15	Beden eğitimi dersinde otizmli bir çocukla spor yapmak zorunda kalırsam kendimi rahatsız hissederim.			,635				,621
i16	Otizmli bir çocuğun yakınlarında olmaktan korkarım.			,586				,602
i17	Otizmli bir çocukla yemeğimi paylaşmak isterim.	,458				,539		
i18	Otizmli bir çocuğu rahatsız eden olursa onu savunurum.							
i19	Kitaplarımı otizmli bir çocukla paylaşmak isterim.	,649				,677		
i20	Otizmli bir çocukla aynı kitap okuma grubunda olmak isterim.	,733				,658		
i21	Otizmli bir çocuğu doğum günü kutlamam için evime davet etmek isterim.	,589				,644		
i22	Otizmli bir çocuğa sırlarımı anlatmaktan çekinirim.							
i23	Otizmli bir çocukla bahçede oynarım.	,750				,729		
i24	Otizmli bir çocuğun yanında yemek yemek isterim.	,642				,675		



Şekil 3. Maddelerin dağılımı

Tablo 5. AFA ile Elde Edilen Yapılan DFA Sonuçları

Uyum İndeksleri	Değerler	Anlamı	Kaynak	İkinci DFA'da Çıkan	
RMSEA	χ^2 / sd	< 5	Kabul edilebilir uyum	Marh ve Hocevar (1985)	1,445
	.050 ve altı	Mükemmel uyum	Kline (2005)		
	.050 ve .080 arası	İyi uyum	Browne ve Cudeck (1993), Sümer (2000)		
	.050 ve .100 arası	Kabul edilebilir uyum	Weston ve Gore (2006)		
	.080 ve .100 arası	Orta düzey uyum	MacCallum, Browne ve Sugawara (1996'dan aktaran Byrne, 2001)		
	.100 ve üzeri	Zayıf uyum	Browne ve Cudeck (1993); Sümer (2000)		
TLI	.90 ve üzeri	İyi uyum	Brown (2006)	0,941	
CFI	.90 ve üzeri	İyi uyum	Brown (2006)	0,951	

Analiz sonuçlarında AFA ile elde edilen yapının DFA sonucunda kabul edilebilir değerler elde edilmiştir.

Ölçeğin ayırt etme geçerliği belirlemek için puan sıralamasına göre oluşturulan %27 alt-üst grupların madde ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bağımsız gruplar t testi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. %27 Alt-Üst Gruplar Madde Ortalamaları t Testi Sonuçları

No	Maddeler	t
2	Otizmliler çocuklar okulda başarılıdır.	6,691*
4	Otizmliler çocuklar pek akıllı değildirler.	5,26*
5	Otizmliler çocuklar gerçekten harikadılar	8,045*
6	Otizmliler çocuklar akıllıdır.	8,366*
7	Otizmliler çocuklar tembeldirler.	6,245*
9	Sınıfta yanıma otizmliler bir çocuk oturursa endişelenebilirim.	8,483*
11	Okulda, aynı sırada otizmliler bir çocukla el ele tutuşsam bundan utanırım.	6,516*
13	Okul kantininde otizmliler bir çocukla beraber yemek yemem gerekirse sinirlenirim.	8,547*
15	Beden eğitimi dersinde otizmliler bir çocukla spor yapmak zorunda kalırsam kendimi rahatsız hissederim.	11,068*
16	Otizmliler bir çocuğun yakınlarında olmaktan korkarım.	9,108*
17	Otizmliler bir çocukla yemeğimi paylaşmak isterim.	8,85*
19	Kitaplarımı otizmliler bir çocukla paylaşmak isterim.	7,852*
21	Otizmliler bir çocuğu doğum günü kutlamam için evime davet etmek isterim.	11,454*
23	Otizmliler bir çocukla bahçede oynarım.	8,717*
24	Otizmliler bir çocuğun yanında yemek yemek isterim.	8,022*

*p<.05

Analiz sonuçlarına üst gruplar lehine anlamlı fark olup ölçek maddelerinin ayırt edici olduğu söylenebilir. Ölçeğin açıklanan ortalama varyans (AOV) ve Kompozit güvenilirlik (KG) değerleri hem AFA hem de DFA için hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Ölçeğin AVE ve CR Değerleri

Altboyutlar	AFA		DFA	
	AOV	KG	AOV	KG
Bilişsel (i2...i7)	0,356	0,722	0,356	0,722
Duyusal (i9...i16)	0,335	0,71	0,345	0,723
Davranışsal (i17...i24)	0,431	0,827	0,394	0,817

Fornell ve Larcker'a (1981) göre, AVE değeri 0,5'ten küçük olsa bile ve bileşik güvenirlik 0,6'dan yüksek olsa bile yapının yakınsak geçerliliği yeterlidir. Analizde performans, endüstri ve dinamik yetenek yapıları için elde edilen AVE değerleri sırasıyla 0,42, 0,30 ve 0,50 olarak bulunmuştur. Bileşik güvenirlik değerleri (her bir yapı için 0,6'dan yüksek) ile birlikte ele alındığında, yakınsak geçerliliğin sağlandığı söylenebilir.

Cinsiyete göre grupların ve toplam puanın normal dağılımına bakılmış ve bilişsel davranışsal ve toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu üç puan için t-testi yapılırken duyuşsal alt boyutun normal dağılım göstermemesinden ötürü Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 8. Normal Dağılım Gösteren Boyutlar için Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
Bilişsel	Kız	116	19,0172	3,33619	1,811	222	0,71
	Erkek	108	18,2037	3,38429			
Davranışsal	Kız	116	20,8103	3,28346	0,317	222	0,75
	Erkek	108	20,6667	3,49098			
Toplam	Kız	116	59,1034	8,10945	0,942	222	0,35
	Erkek	108	58,1204	7,46921			

Tablo 9. Normal Dağılım Göstermeyen Boyutlar için Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Duyuşsal	Kız	116	112,04	12997,00	6211	0,913
	Erkek	108	112,99	12203,00		

Tablo 8 ile Tablo 9 incelendiğinde cinsiyete göre tutum puanlarının da ortalamalarının çok yakın olduğu görülmüştür. Değerler arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları da cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını işaret etmiştir.

Yapılan analizlerde sınıflara göre olan dağılımın boyutlara göre ve toplam puanda normal olduğu ortaya çıkmıştır. Bundan ötürü bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

Tablo 10. Sınıfa Göre t-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Sınıf düzeyi	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	p
Bilişsel	3. Sınıf	69	18,0435	3,42755	-1,727	222	,085
	4. Sınıf	155	18,8839	3,33216			
Duyuşsal	3. Sınıf	69	19,3333	3,79499	,181	222	,856
	4. Sınıf	155	19,2323	3,88106			
Davranışsal	3. Sınıf	69	21,2029	3,26109	1,368	222	,173
	4. Sınıf	155	20,5355	3,41934			
Toplam	3. Sınıf	69	58,5797	7,59916	-0,064	222	,949
	4. Sınıf	155	58,6516	7,91972			

Tablo 10'da görüldüğü gibi, cinsiyetkine benzer şekilde sınıf düzeyine göre tutum puanlarının ortalamalarının da çok yakın olduğu görülmüştür. Anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları da 3. ve 4. sınıflar arasında tutum puanları bakımından anlamlı bir fark olmadığına işaret etmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada ilkökul kademesindeki çocukların otizmlili akranelarına ilişkin tutum ve algılarının ölçülebilmesi ve bu doğrultuda bireylerin bütünleştirilmesine yönelik engellerin ortadan kaldırılabilmesi için orijinali Fransızca olan Derguy vd.'nin (2021) geliştirdiği "Çocukların Otizme İlişkin Tutumları Ölçeği"nin Türkçeye uyarlanması amacıyla iki dil uzmanından yardım alınmıştır. Çevrilmiş ölçeğin üç farklı versiyonu Fransızca dil uzmanlarına sunulmuştur. Çevirmenler birbirinden bağımsız şekilde çeviriyi tamamlamışlardır. Uzman görüşleri göz önünde bulundurularak elde edilen Türkçe form Fransızca eğitimi alanında çalışmakta olan uzmanlar tarafından tekrar Fransızcaya çevrilmiştir. Bu süreç sonunda ölçeğin Türkçe dilinde uygulanabilir formu elde edilmiş ve bu form Türkiye'nin kuzeybatısında yer alan bir okuldaki ilkökul öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışma kapsamında 224 adet öğrencinin otizmlili bireylere ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi için elde edilen form ile veri toplanmış ve elde edilen verilerin analizleri yapılmıştır. Ölçeğin orijinal yapısının Türk kültüründe de korunup korunmadığını belirlemek için yapılan ilk DFA sonucunda istenilen uyum değerleri elde edilememiştir. Bundan dolayı AFA yapılmıştır ve AFA sonucunda bilişsel alt boyutta 1. madde (Otizmlili çocuklar arkadaş canlısıdır.), 3. madde (Otizmlili çocuklar havalıdır) ve 8. madde (Otizmlili çocuklar naziktirler) atılmıştır. Bu maddeler çeviri yapıldığında meydana gelen önlenemez anlam kaybından dolayı kültürümüze uymadığından dolayı ölçekte uyum göstermemiş olabilir. Ölçeğin duyuşsal boyutunda da 10. madde (Okulda otizmlili bir çocukla beraber resim yapmaktan mutluluk duyarım.), 12. madde (Okulumuzdaki otizmlili bir çocuk okuldan sonra birlikte ödev yapmayı teklif ederse mutlu olurum.) ve 14. madde (Teneffüste otizmlili bir çocukla oynarsam kendimi harika hissederim) atılmıştır. Bu maddelerde de dilimize çeviri yapılırken yaşanan önlenemez anlam kaybı ile katılımcılar tarafından istenilen şekilde algılanamamış olabilir. Ölçeğin davranışsal boyutunda 18. madde (Otizmlili bir çocuğu rahatsız eden olursa onu savunurum) atılmıştır. Bu maddede de çeviriden ötürü yaşanan anlam kaybı yaşanarak istenilen anlam katılımcılara iletilememiş olabilir. Analiz sonuçlarında AFA ile elde edilen yapının DFA sonucunda kabul edilebilir değerler ürettiği görülmüştür.

Ölçeğin yakınsak geçerlik ve kompozit güvenilirlik işlemleri sonucunda istenilen değerlerin elde edilemediği belirlenmiştir. Ancak Fornell ve Larcker'a (1981) göre, AVE değeri 0,5'ten küçük ve bileşik güvenilirlik değeri 0,6'dan yüksek olsa bile yapının yakınsak geçerliliği olduğu söylenebilir. Bu

çalışmada kullanılan analizler sonucunda yapılara ilişkin elde edilen AVE değerleri sırasıyla 0,42, 0,30 ve 0,50 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçeğin yakınsak geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Faktör analizleri sonucunda modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin uyarlanması sürecinde ölçeğe hem açıklayıcı faktör analizi (AFA) hem de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak ölçeğin kapsamlı bir geçerlik analizine tabi tutulması sağlanmıştır. Ölçeğin geçerlik düzeyini test etmek için ayırt etme geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri ölçülmüştür. Yapılan analizler bu ölçeğin Türkçeye uyarlanmış haliyle geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada aynı zamanda elde edilen ölçek üzerinden sınıf düzeyi ve cinsiyete göre öğrencilerin otizmlili bireylere yönelik tutumlarının değişip değişmediği de belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları sınıf faktörüne göre değerlendirildiklerinde yapılan t testi sonuçlarında 3. ve 4. sınıflar arasında tutum puanlarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Buna ek olarak katılımcılar cinsiyet faktörüne göre değerlendirildiklerinde cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada uyarlanan ölçek yalnızca Türkiye'nin kuzeybatısında bulunan bir ildeki ilkokulda veri toplanarak uyarlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın örneklemini Türkiye'de bulunan diğer illeri temsil etmekte yetersiz kalabilir. İleride yapılacak çalışmalarda ölçek farklı illerde uygulanarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Otizmlili bireylerin toplumda kaynaştırılması ve yaşamın her alanında bütünselleştirilmelerinin önemi göz önünde bulundurulduğunda bu ölçek uyarlaması çalışmasının ileride yapılacak çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Aboud, F. (1988). *Children and prejudice*. London: Basil Blackwell.
- Ahmetoğlu, E., Burak, Y. & Acar, İ. H. (2019). Otizmlili Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 231-249.
- Albarracín, D., Johnson, B. & Zanna, M. (2005). *Handbook of attitudes*. Mahwah: Erlbaum.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Areia, M., Soares, M. & Dinis-Ribeiro, M. (2010). Quality reporting of endoscopic diagnostic studies in gastrointestinal journals: Where do we stand on the use of the STARD and CONSORT statements? *Endoscopy*, 42(02), 138-147.
- Batu, S., İftar, G. K. & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 33-57.

- Batum, S. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğuna (OSB) Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması ve öğretmenlerin OSB'ye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bayar, M. & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 73-88.
- Bektaş, F. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşünce, tutum ve endişelerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). <https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/38968/1/Fadiye%20BEKTAS%20Proje.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeBoer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education, *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 573-589.
- Derguy, C., Aubé, B., Rohmer, O., Marotta, F. & Loyal, D. (2021). Another step to school inclusion: Development and validation of the Children's Attitudes Toward Autism Questionnaire. *Autism*, 25(6), 1666-1681.
- Derman-Sparks, L. (1993). Empowering children to create a caring culture in a world of differences. *Childhood Education*, 70(2), 66-71.
- Diamond, K. (1993). Preschool children's concepts of disability in their peers. *Early Education and Development*, 4(2), 123-129.
- Diamond, K. E. & Hestenes, L. L. (1996). Preschool children's conceptions of disabilities: The salience of disability in children's ideas about others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458-475.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S., & Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's ideas about people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(4), 520-536.
- Dovidio, J. F., Pagotto, L., Hebl, M. R., Wiener, R. L. & Willborn, S. L. (2011). *Disability and aging discrimination*. New York, NY: Springer.
- Dunn, D. S. & Brody, C. (2008). Defining the good life following acquired physical disability. *Rehabilitation Psychology*, 53(4), 413-425.
- Dunn, D. (2014). *The social psychology of disability*. New York, NY: Oxford University Press.

- Dyer, K. R. (2020). Providing implementation supports to intensify instruction in an autism classroom. *Psychology in the Schools, 58*(6), 1041-1055.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 25*(2), 95-105.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (1998). Attitude structure. *Handbook of Social Psychology, 1*, 269-322.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni, 13*(40), 17-25.
- Gök, G. & Erba, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1), 66-87.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. b.). London: Sage Publications.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1977). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. *Philosophy and Rhetoric, 10*(2), 130-132.
- Fornell, C. D. & Lacker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50.
- Freeman, S. F. N. & Kasari, C. (1998). Friendship in children with development disabilities. *Early Education and Development, 9*(4), 341-355.
- Gold, M. E. & Richards, H. (2012). To label or not to label: The special education question for African Americans. *Educational Foundations, 26*(1), 143-156.
- Graham, L. J. (2021). Inclusive education challenges for students with autism spectrum disorder. *BU Journal of Graduate Studies in Education, 13*(3), 21-25.
- Grindle, C. F., Hastings, R. P., Saville, M., Hughes, J. C., Huxley, K., Kovshoff, H. & Remington, B. (2012). Outcomes of a behavior education model for children with autism in a mainstream school setting. *Behavior Modification, 36*(3), 298-319.
- Gohari, F., Baradaran, H. R., Tabatabaee, M., Anijidani, S., Mohammadpour-Touserani, F., Atlasi, R. & Razmgir, M. (2015). Quality of reporting randomized controlled trials (RCTs) in diabetes in Iran: a systematic review. *Journal of Diabetes & Metabolic Disorders, 15*, 1-6.
- Guralnick, M. J., Conner, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M. & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal of Mental Retardation, 100*(4), 350-377.
- Hacıbrahimoğlu, B. & Ustaoglu, A. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 491-506.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. R. K. Hambleton, P. F. Meranda & C. D. Spielberger (Ed.) *Adapting*

- educational and psychological tests for cross-cultural assessment* içinde (s. 3-39). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hastings, R. (1994). On "good" terms: Labeling people with mental retardation. *Mental Retardation*, 32(5), 363-365.
- Helmstetter, E., Peck, C. A. & Ginargo, M. F. (1994). Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities. A statewide survey of high school students. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(4), 263-276.
- Huckstadt, L. K. & Shutts, K. (2014). How young children evaluate people with and without disabilities? *The Journal of Social Issues*, 70(1), 99-114.
- İşcan, G. Ç., Fazlıoğlu, Y. & Parlak, C. (2015). The attitudes of typically developing primary school students' towards their retarded peers. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 128-138.
- Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(1), 58-75.
- Laçın, E. & Taşlıbeyaz, H. F. (2020). Kaynaştırma Eğitimi Tutum Ölçeği (KETÖÇ)- Öğretmen Formu: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 120-133.
- Lesko, C. R., Fox, M. P. & Edwards, J. K. (2022). A framework for descriptive epidemiology. *American Journal of Epidemiology*, 191(12), 2063-2070.
- Levine, L. E. & Munsch, J. (2018). *Child development from infancy to adolescence: An active learning approach*. Sage Publications.
- Lorenzo-Seva, U. (2022). SOLOMON: A method for splitting a sample into equivalent subsamples in factor analysis. *Behavior Research Methods*, 54(6), 2665-2677.
- 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.
- Meindl, J. N., Delgado, D. & Casey, L. B. (2020). Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review*, 111, 1-10.
- Idrees, B. & Ilyas, R. (2012). Discrimination and stigmatization of physically disabled student in a general educational environment in Pakistan: A case study. *Academic Research International*, 2(2), 622.
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.

- Orel, A., Töret, G. & Zerey, Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Özcan, İ. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Raviv, D. & Stone, C. (1991). Individual differences in the self-image of adolescents with learning disabilities: The roles of severity, time of diagnosis, and parental perceptions. *Journal of Learning Disabilities*, 24(10), 602-661.
- Shanthanna, H., Kaushal, A., Mbuagbaw, L., Couban, R., Busse, J. & Thabane, L. (2018). A cross-sectional study of the reporting quality of pilot or feasibility trials in high-impact anesthesia journals. *Canadian Journal of Anesthesia*, 65(11), 1180-1195.
- Shutts, K., Roben, C. K. P. & Spelke, E. S. (2013). Children's use of social categories in thinking about people and social relationships. *Journal of Cognition and Development*, 14(1), 35-62.
- Swaim, 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.
- Şan, S. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan 3-6 yaş çocuklarının kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Teddlie, C., Kirby, P. & Strinfield, S. (1989). Effective versus ineffective schools: observable differences in the classroom. *American Journal of Education*, 97(3), 221-236.
- Varlıer, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Watermeyer, B. & Görgens, T. (2014). Disability and internalized oppression. *Internalized Oppression: The Psychology of Marginalized Groups*, 253-280.
- Werner, S., Peretz, H. & Roth, D. (2015). Children's attitudes toward children with and without disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 98-107.
- West, S. G., Finch, J. F. & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* içinde (s. 56-75). Sage Publications.
- Yuker, H. E. (1994). Variables that influence attitudes toward persons with disabilities: Conclusions from the data. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(5), 3-22.

Extended Summary

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a disability group that is characterized by communication problems and repetition of certain behavioral patterns. Related research shows that ASD has become a common disorder we can come across everywhere. According to a study, students with autism face some problems in educational environments such as bullying, academic failure or the inadequacy of educators. Therefore, it is important to carry out inclusion activities so that individuals with autism are not isolated from society and can be brought into life. Inclusive education has been expressed as a teaching method that brings together students at all levels in order to remove the barriers that prevent individuals with autism from participating in educational environments. The generalization of the behaviors of disabled individuals according to disability groups may cause the exclusion and labeling of the behaviors characteristic of the disability seen outside of the norm in the society. Studies show that the biggest harm of labeling is on children's self-confidence. Thus it is important to examine the possible attitudes of individuals in society in order to prevent individuals from being labeled. In this case, it is necessary to examine the possible attitudes of school-age children towards their disabled peers.

The concept of attitude was previously expressed as a socio-psychological term based on the expression of an individual view by evaluating it to a certain degree in favor or against. While evaluating the attitude, if the ultimate goal is to predict a specific behavior, it is important to measure attitudes towards that behavior rather than a general behavior group, concept, policy, person or object. In other words, attitude measurement studies are generally applied to predict the possible behavior of a group towards a certain person or situation.

According to literature there are some studies examining the attitudes of primary school students towards their disabled peers. However, during the literature review in this study, it was determined that there were not enough studies examining students' attitudes towards individuals with autism. Therefore, with this study, it is aimed to adapt the "Children's Attitudes Towards Autism Scale", developed by Derguy et al. (2021) into Turkish culture, and to conduct validity and reliability analyzes in order to measure students' attitudes and views towards individuals with autism.

This study was planned as a descriptive and methodological study. In this study, it was aimed to reach people in 4 different schools where children with regular development are educated, and people 3 or 10 times more than the number of items in the scale. Since this scale consists of 24 items, it was desired to reach at least 240 students. However, the study was carried out with the data of 224 students who participated voluntarily.

In the study, the "Children's Attitudes towards Autism" scale developed by Derguy et al. (2021) was translated from French to Turkish. Later, the translated scale was used to collect data for the study. Necessary permissions for the adaptation of the scale from the French original to Turkish were obtained

by contacting the authors directly via e-mail. The ÇOİT scale consists of 3 sub-dimensions and a total of 24 items. The sub-dimensions of the scale consist of "Cognitive Sub-dimension", "Emotional Sub-dimension" and "Behavioral Sub-dimension". In the cognitive sub-dimension, there are items about the stereotypical thoughts that students may have about individuals with autism. In the emotional sub-dimension, there are items related to the emotional states that students may have regarding individuals with autism, and in the behavioral sub-dimension, there are items related to negative behaviors. During the data collection process, a short animation about the life of an individual with autism was shown to the participants. Then, the participants were asked to choose the facial expression that they felt closest to the words read on the scale consisting of three sub-dimensions and eight items in each sub-dimension.

In this study, it was aimed to adapt the "Children's Attitudes Towards Autism" scale, originally in French, developed by Derguy et al. (2021), in order to measure the attitudes and perceptions of primary school children towards their autistic peers and to eliminate the obstacles to integrating individuals accordingly. During the language translation procedure, professional assistance was obtained from two linguists. Three different versions of the translated scale were presented to French language experts. The translators completed the translation independently of each other. The Turkish form, which was obtained by considering expert opinions, was translated back into French by experts working in the field of French education.

At the end of this process, the applicable form of the scale in Turkish was obtained and this form was applied to primary school students in the northwest of Turkey. Within the scope of the study, data were collected with the form obtained to evaluate the attitudes of 224 students towards individuals with autism, and the data obtained were analyzed. As a result of the first CFA performed to determine whether the original structure of the scale was preserved in Turkish culture, the desired fit values could not be obtained. For this reason, EFA was done first. As a result of EFA, 1st item, 3rd item and 8th item were excluded from the cognitive dimension. These items may not be compatible with the scale because they do not fit our culture due to the inevitable loss of meaning that occurs when translated. In the affective dimension of the scale, Item 10, Item 12, and Item 14 was excluded. These items may not have been perceived as desired by the participants due to the inevitable loss of meaning experienced while translating the items into Turkish language. In the behavioral dimension of the scale, the 18th item was excluded. In this article, the meaning loss due to the translation may have been experienced and the desired meaning may not have been conveyed to the participants. In the results of the analysis, it was seen that the structure obtained by EFA produced acceptable values as a result of CFA.

As a result of the convergent validity and composite reliability processes of the scale, it was determined that the desired values could not be obtained. However, according to Fornell and Larcker

(1981), even if the AVE value is less than 0.5 and the composite reliability value is higher than 0.6, it can be said that the construct has convergent validity. As a result of the analyzes used in this study, the AVE values for the structures were found to be 0.42, 0.30, and 0.50, respectively. Therefore, it can be said that the convergent validity of the scale was ensured. As a result of factor analysis, it was seen that the model had good fit values. During the adaptation process of the scale, both explanatory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed and the scale was subjected to a comprehensive validity analysis. In order to test the validity level of the scale, discrimination validity and reliability levels were measured. The analyzes indicated that this scale was a valid and reliable measurement tool.

In this study, it was also tried to determine whether the students' attitude levels towards individuals with autism changed depending on the grade level and gender through the scale obtained. When the participants of the study were evaluated depending on the class factor, it was found that there was no significant difference in the attitude scores between the 3rd and 4th grades in the T-test results. In addition, when the participants were evaluated depending on the gender factor, it was concluded that there was no significant difference in the gender variable.

The scale in this study was adapted by collecting data only in primary schools in a province located in the Northwest of Turkey. Therefore, the sample of this study may be insufficient to represent other provinces in Turkey. In future studies, the results can be compared by applying the scale in different provinces. Considering the importance of integrating individuals with autism in the society and integrating them in all areas of life, it is thought that this scale adaptation study will be a guide for the future studies.

Ekler

EK-1 ÇOCUKLARIN OTİZMLİ BİREYLERE İLİŞKİN TUTUMLARI ÖLÇEĞİ

a) Bilişsel Alt boyut

1) Otizmli çocuklar okulda başarılıdırlar.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

2) Otizmli çocuklar pek akıllı değildirler.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

3) Otizmli çocuklar gerçekten harikadırlar.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

4) Otizmli çocuklar akıllıdırlar.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

5) Otizmli çocuklar tembeldirler.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

b) Duyusal Alt boyut

6) Sınıfta yanıma otizmli bir çocuk oturursa endişelenebilirim.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

7) Okulda, aynı sırada otizmli bir çocukla el ele tutuşursam bundan utanırım. *



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

8) Okul kantininde otizmli bir çocukla beraber yemek yemem gerekirse sinirlenirim.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

9) Beden eğitimi dersinde otizmli bir çocukla spor yapmak zorunda kalırsam kendimi rahatsız hissederim.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

10) Otizmlı bir çocuğun yakınlarında olmaktan korkarım.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

c) Davranışsal Alt boyut

11) Otizmlı bir çocukla yemeğimi paylaşmak isterim.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

12) Kitaplarımı otizmlı bir çocukla paylaşmak isterim.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

13) Otizmlı bir çocukla aynı kitap okuma grubunda olmak isterim.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

14) Otizmlı bir çocuğu doğum günü kutlamam için evime davet etmek isterim.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

15) Otizmlı bir çocukla bahçede oynarım.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

16) Otizmlı bir çocuğun yanında yemek yemek isterim.



Kesinlikle katılmıyorum.



Katılmıyorum.



Kararsızım.



Katılıyorum.



Kesinlikle katılıyorum.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma Trakya Üniversitesi Etik Kurulunun 26.05.2021 tarih ve 05/13 sayılı onayı ile yürütülmüştür.