

Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Veysel Aksoy**

Pamukkale Üniversitesi

İbrahim H. Diken***

Anadolu Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı okul rehber öğretmenlerinin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili görevlerine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek ve ölçeğin psikometrik özelliklerini (geçerlik ve güvenirlilik) değerlendirmektir. Çalışmada, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan, 22-58 yaşları arasında, 158'i (%57) kadın ve 119'u (%43) erkek toplam 277 rehber öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında uzman görüşüne dayalı kapsam geçerliği, yapı geçerliği amacıyla da faktör analizi yapılmıştır. Güvenirliği test etmek amacıyla ise test-tekrar test ve iç tutarlılığı analiz edilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları sonucunda, ölçeğin 40 maddeden oluştuğu ve ölçmek istediği yapıyı tek boyutlu olarak ölçtüğü görülmüştür. Test-tekrar test sonucu $r=0.96$ ve Cronbach Alfa değeri 0.98 olarak bulunmuştur. Ölçeğin psikometrik özelliklerinin, rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öz yeterlik, rehber öğretmen (psikolojik danışman), özel eğitim

Abstract

The purpose of this study was to develop and examine reliability and validity of the School Counselors' Self-Efficacy Scale regarding Special Education (SCSSSE). Participants included 277 school counselors working at elementary schools in Turkey. Out of 277, 158 (57%) were female and 119 (43%) were male. Participants' ages ranged from 22 to 58 with a mean of 38 (SD: 5.7). Regarding validity of the SCSSSE, content validity and construct validity were explored through item analysis and exploratory factor analysis. Test-retest and internal consistency were also checked for reliability. The result of studying validity and reliability shows that scale has one construct dimension. Test-retest reliability of scale is $r=0.96$ and Cronbach Alpha value is 0.98. Results indicate that the SCSSSE is one factor 40-item scale with high reliability. As a conclusion, the SCSSSE has enough psychometric features and is a valid and reliable scale could be used to examine school counselors' sense of self-efficacy regarding special education.

Key Words: Special education, self-efficacy, school counselor

*Bu çalışma birinci yazarın Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Doç. Dr. İbrahim H. Diken'in danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur. Araştırma Kasım 2008'de Konya'da gerçekleştirilen 18.Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Öğr. Gör. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Denizli, E-Posta: vaksoy@pau.edu.tr

***Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir, E-Posta: ihdiken@anadolu.edu.tr

Ülkemizde özel eğitim alanında eğitim veren resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle çalışmaktadırlar. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitsel tanılamaları illerde ve bazı ilçelerde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yapıldığı için rehber öğretmenler önemli görevler üstlenmektedirler. Rehber öğretmenler, ayrıca özel gereksinimi olan öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlarda ve öğrenmeyle ilgili sorunlarında sınıf ve branş öğretmenlerinin ilk danıştıkları kişilerdirler. Rehber öğretmenlerin bu gibi sorunlara doğrudan ya da dolaylı olarak müdahale etmek gibi bir rol ve sorumlulukları da vardır. Bu nedenle sahip oldukları bilgi, beceri, tutum ve deneyimlerinin yanı sıra özel eğitime gereksinim duyan çocukların yaşayabilecekleri sorun alanlarına ilişkin öz yeterlik algıları sürece etki eden önemli bir değişken olmaktadır.

Bandura'ya (1982) göre öz yeterlik, bireylerin muhtemel durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine dair yargılarıdır. Diğer bir deyişle bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı şekilde yapma yeteneğine dair yargısıdır. Bandura'ya (1989; 1994) göre, öz yeterlik algısı, insanların kendilerine ilişkin düşünce ve duygularını etkileyebileceği gibi, belirli bir duruma yönelik güdülenme düzeylerini ve davranışlarını da etkileyebilir. Öz yeterlik algısı, yeterliliğimize yönelik bir inançtır. Amaçlarımıza ulaşmak için belirli davranışları organize etmek ve onu gerçekleştirmek için gereklidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Bandura'nın, öz yeterlik algısının bireyin; etkinliklerinin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını ya da ısrarcı tutumunu, çabalarının düzeyini ve performansını etkilediği konusundaki görüşü birçok araştırmaya konu olmaktadır. Bandura (1977), insanların ne kadar çaba sarf edeceğini ve engeller ile olumsuz deneyimler karşısında ne kadar süre dayanabileceğini yeterlik beklentilerinin belirlediğini ve algılanan öz-yeterlik ne kadar güçlü olursa çabaların da o kadar etkin olacağını belirtmektedir.

Rehber öğretmenlerin öz yeterliği konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla danışmanlık becerilerine odaklandığı görülmektedir. Danışman yeterliği, danışmanların, danışanların isteklerini karşılamadaki etkililikleri olarak tanımlanmıştır (Walz ve Bleuer, 1993, s:1). Larson ve Daniels, (1998, s:179) danışman öz yeterliğini, danışmanın, danışma sürecinde danışmanlıkla ilgili davranışlar ve belirli klinik durumlarla baş edebilme konusunda kendi kapasitelerine dair yeterlik algıları olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili öz yeterliği, okul danışmanının özel eğitimle ilgili rol ve sorumluluklarının beceriye dönüştürülmesinde ve uygulanmasında kendi yeterliklerine dair algıları olarak tanımlanmaktadır.

Ülkemizde Bandura'nın "self-efficacy" kavramının, öz yeterlik inancı (Kurbanoğlu, 2004), yetkinlik beklentisi (Yiyit, 2001), öz yetkinlik (Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009) ve öz yeterlik algısı (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003) gibi farklı kavramsallaştırmalarla kullanıldığı görülmektedir. Farklı kavramlar kullanılsa da, bu çalışmaların hepsi Bandura'nın öz-yeterlik (self-efficacy) kavramına atıfta bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlik algıları üzerine çalışmalar yapılmıştır. Psikolojik danışmanlıkla ilgili öz yeterlik çalışmalarında, danışman eğitiminde önemli değişkenlerden olan danışman anksiyetesi, danışmanlık performansı ve süpervizyon ortamı gibi değişkenlerle danışmanlık öz yeterliği arasındaki ilişkiye odaklanıldığı görülmektedir (Johnson, Baker, Kopala, Kiselica ve Thompson 1989; Ridgway ve Sharpley, 1990; Sipps, Sugden ve Faiver, 1988).

Psikolojik danışma ve rehberlik alanında yapılan öz yeterlik çalışmalarının bulguları doğrultusunda, öz yeterliğin bireyin performansını ve başarılarını etkileyen önemli bir özellik olarak, psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan psikolojik danışmanların etkinlikleri üzerinde etkili olması beklenebilir (Larson, Clark, Wesely, Koraleski, Daniels ve Smith, 1999; Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connell ve Stewart-Sicking, 2004). Benzer şekilde, rehber

öğretmenlerin özel eğitim konusundaki öz yeterlik algılarının, okullarda ve diğer eğitim kurumlarındaki rol ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini ve verimliliklerini yüksek oranda etkilemesi beklenebilir. Böylece rehber öğretmenlerin, özel eğitim konusunda yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olmalarının özel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini yürütürken karşılaşacakları güçlüklerle baş etmede ısrarcı olmalarını ve karşılaşılan yeni durumlara uyum sağlamalarını etkileyebileceği düşünülebilir.

Psikolojik danışmanların öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Larson ve Daniels (1998) on psikolojik danışmanlık öz yeterlik ölçeği olduğunu bildirmişlerdir. Bu ölçeklerin dördünün bireysel danışmanlıkla, ikisinin grupta danışma, vaka yönetimi ve aile eğitimi gibi konularla ve kalanlarında belirli psikolojik danışmanlık alanlarıyla ilgili olduğu bildirilmiştir. Daha sonraki yıllarda Lent, Hill ve Hoffman (2003), danışman etkinlikleri öz yeterlik ölçeğini ve Bodenhorn ve Skaggs (2005) da okul danışmanları öz yeterlik ölçeğini geliştirmişlerdir. Aynı şekilde ülkemizde de Yiyit (2001) tarafından okul psikolojik danışmanları yetkinlik beklentisi ölçeği geliştirilmiştir. Bunun dışında Coşgun ve Ilgar (2004) okul deneyiminin danışman adaylarının öz yeterliklerine etkisini inceledikleri çalışmada öz yeterlik ölçeği kullandıklarını bildirmişlerdir. Ancak sunum özetlerinde hangi ölçeği kullandıklarını, ölçeğe dair geçerlik güvenirlik bulguları ve detaylarını rapor etmemişlerdir. Gerek yurt dışında gerekse ülkemizde, rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algılarını değerlendirmeye yönelik bir ölçeğe ve bununla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu gereksinimden yola çıkılarak bu çalışmada okullarda çalışan rehber öğretmenlerin, özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili görevlerine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, Eskişehir, Denizli ve Diyarbakır illerindeki Milli Eğitim Bakanlığına

bağlı ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan 158'i (%57) kadın ve 119'u (%43) erkek toplam 277 rehber öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin yaşları 22 ile 58 arasında ($X=33.8$; $SS=5.7$) değişmektedir. Meslekteki deneyim süreleri ise 1 ile 36 yıl ($X=10.3$; $SS=5.5$) arasındadır.

İşlem

Ölçekte yer alması düşünülen maddeler, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede (1997), Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2001) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2006) yer alan rehber ve psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili rolleri, görevleri ve sorumluluklarından yola çıkarak belirlenmiştir. İlgili yasal düzenlemeler gereği rehber öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler listelenmiştir. İlk aşamada 28 maddelik bir taslak oluşturulmuştur. Taslakta yer alan maddelerden birden fazla beceriyi ölçenler, ayrı maddeler olarak yeniden yapılandırılmıştır. Daha sonra yüksek lisans derecesine sahip iki psikolojik danışmanla birlikte maddeler yeniden gözden geçirilmiş yeni maddeler eklenmiştir. Taslak bu haliyle 40 madde olmuştur.

Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği'nin (RÖ-ÖEÖYÖ) kapsam geçerliğine sahip olup olmadığını belirlemek üzere uzman görüşüne başvurulmuştur. RÖ-ÖEÖYÖ'nün taslak formunda yer alan maddelerin ölçmek istediği özelliği yeterli bir biçimde temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla özel eğitim alanı ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından dört akademisyenin ve alanda en az 5 yıllık mesleki deneyimi olan ve RAM'larda görev yapan altı rehber öğretmenin değerlendirmelerine başvurulmuştur. Uzman görüşüne dayanarak ölçek geliştirme çalışmalarında Kapsam Geçerlik Oranı – KGO- (Content Validity Ratio/Index) adı verilen bir ölçüt kullanıldığı bildirilmektedir (Grant ve Davis 1997; Akt., Yurdugül, 2005). Uzmanlar her bir maddeye ilişkin görüşlerini gerekli, yararlı ancak gerekli değil ve gerekli değil şeklinde bir derecelendirme ile belirtmektedirler. Bu derecelendirmeden sonra KGO, gerekli seçeneğini

işaretleyen uzman sayısından toplam uzman sayısının yarısının çıkartılmasıyla elde edilen değer, toplam uzman sayısının yarısına bölünmesi yoluyla hesaplanmaktadır. Uzman sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlılık sağlamada 10 uzman için 0.62 değerinin kullanılması gerektiğini bildirmektedir (Veneziano ve Hooper, 1997; Akt., Yurdugül, 2005). Yapılan çalışmada 40 maddelik ölçekten hiçbir madde 0.62'nin altında değer almadığından tüm maddeler uygulama formuna alınmıştır.

Ölçek 40 maddeden oluşmakta ve maddelere verilen yanıtlar 5'li Likert tipi derecelendirilmektedir. Bireyin her bir maddede belirtilen yeterliğe sahip oluşuna ilişkin görüşünü; (1) "Tamamen katılmıyorum", (2) "Katılmıyorum", (3) "Kararsızım", (4) "Katılıyorum" ve (5) "Tamamen katılıyorum" biçiminde sıralanan seçeneklerden birisini işaretleyerek belirtmesi istenmektedir. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40 iken en yüksek puan 200'dür. Puan artışı, rehber öğretmenin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algısının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Verilerin toplanması amacıyla üç ilde toplam 450 araştırma formu dağıtılmış bunlardan 293 tanesi (%65) geri dönmüştür. Araştırmacılara ulaşan formlardan 16 tanesi uygun şekilde doldurulmadığından analizlere dâhil edilememiştir. Verilerin dağıtılması ve toplanması yaklaşık sekiz hafta almıştır.

Verilerin Analizi

RÖ-ÖEÖYÖ' nün geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği boyutunda, ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için açılımlı (exploratory) faktör analizi yapılmıştır. Maddelerin ayırt edicilik gücünü belirlemede bir yol olarak testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların her bir maddeye ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı, ilişkisiz örneklem için t-testi ile incelenmiştir. RÖ-ÖEÖYÖ'nün güvenilirliğini belirlemek üzere, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğine ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğine Denizli ilinde görev yapan 44

katılımcıdan üç hafta arayla elde edilen ölçümler üzerinden bakılmıştır. İki puan seti arasındaki ilişkinin derecesi Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Geçerlik Bulguları

Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği boyutunda, ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için açılımlı (exploratory) faktör analizi yapılmıştır (N=277). Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığı, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Yapılan analizlerde, 40 maddenin faktör analizi için KMO değerinin 0.97 olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, verilere faktör analizi uygulanabilmesi için minimum KMO değerinin .60'ın üzerinde olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Pallant, 2001). Analiz sonucuna bakıldığında, KMO değerinin istenilen minimum değer olduğunda üzerinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 40 maddenin Barlett testi sonucu, [$\chi^2=9775,736$, $df=780$, $p<.001$] olarak bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek üzere temel bileşenler analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Kaiser normalleştirilmesine göre özdeğeri (eigenvalue) 1.00'ın üzerinde olan faktörler ölçüt alınmıştır. Analizler sonucunda toplam varyansın %68.896'sını açıklayan 5 faktör elde edilmiştir. Temel faktör olarak varsayılan ve özdeğeri 21.589 olan birinci faktör toplam varyansın %53.97'sini, özdeğeri 2.119 olan ikinci faktör toplam varyansın %5.297'sini, özdeğeri 1.581 olan üçüncü bir faktör toplam varyansın %3.951'ini, özdeğeri 1.188 olan dördüncü faktör, toplam varyansın %2.971'ini ve özdeğeri 1.082 olan beşinci faktör ise toplam varyansın %2.705'ini açıklamaktadır. Temel bileşenler analizinden sonra varimax rotasyonu yöntemi kullanılarak yapılan döndürme işleminde temel bileşenler analiziyle elde edilen faktör yapısında önemli kabul edilebilecek bir değişme olmadığı görülmüştür.

Lord (1980), bir ölçeğin tek boyutluluğunun belirlenmesinde, tetrakorik korelasyonlarla hesaplanan korelasyon matrisiyle yapılan faktör analizinde, birinci faktör yüküne ait özdeğerin ikinci faktör yüküne ait özdeğerden çok farklı olmasının ve ikinci faktör yüküne ait özdeğerin diğerlerinden çok farklı olmamasının bir ölçü olabileceğini belirtmektedir (Akt., Duru ve Balkıs 2007). Benzer şekilde Doğan (2002), sosyal bilimlerde ölçeğin tek boyutlu olabilmesi için iki temel koşul ileri sürmektedir. Bu temel koşullardan ilki, birinci faktörün açıkladığı varyans oranının toplam varyansın en az %30'u olması, ikincisi ise birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinden 3 ila 3.5 kat daha büyük olmasıdır (Akt., Duru ve Balkıs 2007). Bununla birlikte ölçeğin tek boyutlu olarak kabul edilebilmesi için, maddelerin temel faktördeki yüklerinin diğer faktörlerdeki yüklerinden yüksek olması ya da en fazla 0.20'lik bir fark olması beklenmektedir (Duru ve Balkıs, 2007).

Faktör analizi sonuçlarında toplam varyansın %53.97'sini oluşturan 21.589 özdeğerli temel faktör olarak varsayılan birinci faktör ile yine toplam varyansın %5,297'sini oluşturan 2.119 özdeğerli ikinci faktör arasında istenilen ölçüde fark olması ve birinci faktörün toplam varyansın %53.97'sini tek başına açıklayabilmesi ölçeği tek boyutlu olarak varsayılabilineceğini göstermektedir. Ayrıca, birinci faktör dışındaki diğer faktörlerde yer alan maddeler incelendiğinde bu faktörlerin tek başlarına anlamlı birer alt boyut oluşturamadıkları, benzer kavramlar altında yer alabilecek maddelerin döndürme işleminden sonra da bir araya toplanmadığı görülmüştür. Birinci faktörün tek başına açıkladığı varyansın kabul edilebilir olmasının yanında, Scree test grafiği sonuçlarına göre ilk faktörden sonra hızla bir düşmenin olduğu ve maddelerin birinci faktördeki yüklerinin diğer faktördeki yüklerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Elde edilen bu değerler dikkate alındığında, ölçeğin tek boyutluluğundan söz edilebilir. Ölçeğin tek faktörlü olarak yapılan faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin birinci faktördeki döndürülmemiş faktör yük değerleri Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1

RÖ-ÖEÖYÖ de Yer Alan Maddelerin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde-toplam Korelasyonları ve Faktör Yükleri

Madde No	\bar{X}	SS	(r)	Faktör Yükleri	Madde No	\bar{X}	SS	(r)	Faktör Yükleri
1	3.08	1.136	.70	.72	21	3.10	1.151	.68	.70
2	3.61	0.978	.57	.60	22	3.90	1.070	.49	.51
3	3.21	1.095	.69	.71	23	3.25	1.044	.77	.78
4	4.13	1.001	.51	.53	24	2.45	1.047	.73	.75
5	3.26	1.020	.75	.76	25	2.55	1.142	.75	.77
6	3.26	1.021	.77	.79	26	3.81	0.950	.69	.70
7	3.27	0.998	.75	.77	27	3.20	1.126	.71	.72
8	3.68	1.015	.71	.73	28	2.91	1.120	.73	.75
9	3.17	0.997	.73	.75	29	3.39	1.113	.56	.57
10	3.10	1.074	.83	.84	30	3.32	1.116	.71	.73
11	2.93	1.102	.78	.80	31	2.95	1.060	.84	.86
12	3.38	1.069	.71	.73	32	3.46	1.030	.74	.75
13	3.33	1.082	.78	.79	33	2.96	1.104	.82	.84
14	3.07	1.043	.72	.74	34	3.14	1.078	.83	.84
15	3.06	1.065	.75	.76	35	3.10	1.070	.82	.83
16	2.85	1.114	.68	.70	36	3.25	1.023	.70	.71
17	4.07	0.971	.62	.63	37	3.52	1.044	.76	.77
18	3.71	0.987	.62	.63	38	3.40	1.004	.72	.74
19	4.08	0.897	.54	.55	39	3.35	1.037	.75	.76
20	3.16	1.134	.76	.77	40	3.49	1.078	.80	.82
					$\alpha=.98$				

Ölçeği oluşturan maddeler faktör yükleri açısından incelediğinde, bu değerlerin 0.51 ile 0.86 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekteki maddelerin tamamının faktör yüklerinin 0.50'nin üzerinde olması, ölçekteki temsil edilebilirlik gücünün yüksekliğini göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Ölçekteki hiçbir madde, sınır değer olarak görülen 0.30 (Büyüköztürk, 2007) faktör yükü değerinin altına düşmediğinden hiçbir madde ölçekten çıkartılmamıştır. Sonuçlara göre, RÖ-ÖEÖYÖ' nün son şeklinin 40 maddeden oluştuğu (EK 1) ve rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlik algılarını tek boyutlu olarak ölçtüğü görülmüştür.

Madde Analizi

Maddelerin ayırt edicilik gücünü belirlemek amacıyla testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların her bir maddeden aldıkları madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı, ilişkisiz örneklem için T-testi kullanılarak incelenmiştir. Bu analiz sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerde alt ve üst grupların puan ortalamaları arasındaki farkın 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Maddelerin her birinin ölçme gücünü belirlemede ikinci yol olarak, korelasyonlara dayalı madde analizi yapılmıştır. Bu amaçla, ölçekte bulunan maddelerin madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi elde edilen madde-toplam korelasyon katsayılarının (r), 0.49 ile 0.84 arasında değişmektedir.

Güvenirlilik Bulguları

RÖ-ÖEÖYÖ' nün güvenirliğini belirlemek üzere, ölçeğin test-tekrar test güvenirliğine ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, iki uygulama arasındaki Pearson korelasyon katsayısı, $r=0.96$, $p<0.001$ bulunmuştur.

Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunun bir diğer deyişle iç tutarlığının (benzeşikliğinin) bir ölçüsü olarak tüm ölçek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. 277 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve bu değer $\alpha=0.98$ olarak bulunmuştur. Yine ölçekteki maddelerin toplam

puanla korelasyonuna bakılmış korelasyonların 0.49 ile 0.84 arasında değiştiği görülmüştür.

Tartışma

Öğretmen öz yeterliği konusunda alanyazında birçok araştırma bulunmasına rağmen rehber öğretmenlerin (okul psikolojik danışmanı) öz yeterlik algılarına ilişkin çalışmalar gerek dünyada gerekse de ülkemizde çok uzun bir geçmişe dayanmamaktadır. Bu alanda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ve daha çok psikolojik danışmanlık becerileri öz yeterliğini konu aldığı görülmektedir. Eğitim kurumlarında özel eğitim hizmetlerini veren ekibin önemli bir üyesi olarak rehber öğretmenlerin özel eğitim konusundaki performanslarının önemi açıktır. Rehber öğretmenlerin özel eğitim alanındaki öz yeterlik algılarının performanslarını, dolayısıyla da hizmetin verimlilik ve kalitesini etkileyen önemli bir özellik olması beklenebilir. Bu çalışmada rehber öğretmenlerin özel eğitim konusundaki hizmetler söz konusu olduğunda sahip oldukları öz yeterlik algılarını ölçebilecek bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bulgular incelendiğinde, kapsam geçerliği çalışmasından sonra elde edilen formda yer alan maddelerin tamamının, daha sonra yapılan geçerlik çalışmalarında alanyazında kabul edilen değerlerin üzerinde değerler almaları nedeniyle kapsam geçerliğinin uygun bir biçimde gerçekleştirilmiş olduğu söylenebilir. Yapı geçerliği amacıyla yapılan faktör analizi çalışmasında özdeğeri 1 den büyük beş faktör oluşmuş ancak temel faktör dışındaki faktörler istenilen istatistikî ölçütleri karşılayamamışlardır. Bu nedenle daha büyük bir örneklemle çalışmanın yenilenmesi durumunda faktör yapısı yeniden şekillendirilebilir. Ancak elde edilen veriler ölçeğin bu haliyle tek boyutlu olarak kullanılabileceğini de göstermektedir.

Madde analizi kapsamında elde edilen bulgular ölçeğin ölçtüğü davranış alanına ilişkin yüksek bir tutarlılıkta veri sağlayabildiğini göstermektedir. Maddelerin ayırt edicilik gücünü belirlemede bir yol olarak testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların her bir maddeden aldıkları madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz t-testi kullanılarak incelenmiştir. Büyüköztürk (2007), bu yöntemde

gruplar arası istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkmasının testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirildiği ve analiz sonuçlarının maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derecede ayırt ettiğini de göstermesi bakımından geçerlik göstergesi olarak da kullanıldığını bildirmektedir. Ölçeğin bu analize ilişkin bulguları farkın 0.001 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Maddelerin her birinin ölçme gücünü belirlemek amacıyla, korelasyonlara dayalı madde analizi yapılmıştır. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olmasının, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterdiği bildirilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Bu amaçla ölçekte bulunan 40 madde için hesaplanan madde-toplam puan korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, maddelerin korelasyonlarının toplam ölçek puanıyla yüksek ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Büyüköztürk (2007), genel olarak madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği belirtmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddelerin r değerlerinin .30'dan büyük olması nedeniyle tüm maddelerin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğu düşünülmüştür.

Güvenirlilik bulguları incelendiğinde test-tekrar test ilişki düzeyinin ve Cronbach Alfa katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. RÖ-ÖEÖYÖ' nün, güvenirlilik ve geçerliğine ilişkin

yapılan çalışmaların bulguları ölçeğin, rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Bununla birlikte ölçek ilk kez geliştirilmiş olduğundan sonraki çalışmalarda, yeni örneklerde ölçeğin geçerliğinin yeniden test edilmesi uygun olacaktır. Bu amaçla ölçek daha geniş bir örneklem grubuna ya da psikolojik danışmanlık adaylarına uygulanabilir. Ayrıca, ölçeğin uygun bir ölçekte ölçüt bağıntılı geçerliğinin araştırılması psikometrik özelliklerini güçlendirecektir. Ölçeğin bu alanda yetkin olduğu ve yetkin olmadığı belirlenen iki grup rehber öğretmene uygulanması öz yeterliğin gerçekten performansa dönüşüp dönüşmediğini ortaya koyması bakımından önemli olacaktır. Ayrıca ölçek, rehber öğretmen adaylarının lisans programlarında aldıkları özel eğitim ders ve uygulamalarının etkililiğini değerlendirmeye yönelik yapılacak araştırmalarda da kullanılabilir. Özel eğitimle ilgili alınan derslerden sonra adayların öz yeterliklerinin artması ölçeğin geçerliğine işaret edebilecektir. Ancak, bu ölçek geliştirilirken alanda çalışan rehber öğretmenlerden veri toplandığından, psikolojik danışmanlık adaylarıyla yapılacak çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğinin yeniden analiz edilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1–10.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 32(2), 122–147.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of Child Development Six Theories of Child Development*, 6, 1–60.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy. Encyclopedia of human behavior*. Newyork: Academic Pres.
- Bodenhorn, N. & Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38, 14–28.
- Bozgeyikli, H., Bacanlı, F., & Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 125–136.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Coşgun, S. & Ilgar, M. Z. (2004). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık deneyimi çalışmalarının adayların öz yeterlilik algılarına etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayına sunulan bildiri. Malatya.
- Duru, E. & Balkıs M. (2007). Sosyal provizyon ölçeğinin psikometrik özellikleri: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 27, 79–90.
- Grant, J. S. & Davis, L. L. (1997). Selection and use of content experts for instrument development. *Research in Nursing and Health*, 20(3), 269–274.
- Johnson, E., Baker, S. B., Kopala, M., Kiselica, M. S., & Thompson, E. C. (1989). Counseling self-efficacy and counseling competence in prepracticum training. *Counselor Education and Supervision*, 28, 205–218.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137–152.
- Larson, L. M., Clark, M. P., Wesely, L. H., Koraleski, S. F., Daniels, J. A., & Smith, P. A. (1999). Videos versus role plays to increase counseling self-efficacy in prepracticum trainees.” *Counselor Education and Supervision*. 38(4), 179–219.
- Larson, L. M. & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *Counseling Psychologist*, 26(2), 179–218.
- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A., (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97–108.
- M.E.B. (2001). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*, 17.04.2001.24376 Sayılı Resmi Gazete.
- M.E.B. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, 31.05.2006.26184 Sayılı Resmi Gazete.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. (1997). Karar Sayısı: KHK/573, 23911: 06.06.1997. Resmi Gazete.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manuel. A Step-By-Step Guide to Data Analysis Using Spss for Windows*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Ridgway, I. R. & Sharpley, C. F. (1990). Multiple measures for the prediction of counselor trainee effectiveness. *Canadian Journal of Counseling*, 24, 156–177.
- Sipps, G. J., Sugden, G. J., & Faiver, C. M. (1988). Counselor training level and verbal response type: Their relationship to efficacy and outcome expectations. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 397–401.

- Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking, J. A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education ve Supervision, 44*, 70–80.
- Veneziano L. & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior, 21*(1), 67–70.
- Walz, G. R. & Bleuer, J. C. (1993). "Counselor efficacy: Assessing and using counseling outcomes research. *Information Analyses-ERIC Clearing House Products*, 1–5.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Öğretmen öz yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5*.
- Yiyit, F. (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yurdugül, H. (2005). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme çalışmaları için bazı ayrıntılar. 18.10.2005.
<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul>.
Erişim Tarihi: 10.04.2007.

Summary

School Counselors' Self-Efficacy Scale regarding Special Education (SCSSSE): Validity and Reliability Results

Veysel Aksoy*

Pamukkale University

İbrahim H. Diken**

Anadolu University

Self-efficacy is the most important concept used most frequently by social-learning theory in explaining the process of how learning behaviors turn to performance. According to Bandura (1982) self-efficacy is perception of individual on how well s/he can deal with situations. In other words, self-efficacy is individual's perception of organizing and practicing successfully activities to perform a certain skill or behavior. Bandura (1989; 1994) also points out that perception of self-efficacy determines an individual's self-thinking, self-motivation and self-feeling and directs behaviors. Perceptions of self-efficacy are actually our beliefs on our competencies and needed in order to meet pre-determined certain goals (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran 2004). Studies clearly revealed that people with high belief or sense of self-efficacy perform greater efforts, do not quit, and are more patient to achieve certain goals (Bandura, 1977).

Counselors' efficacy has been defined as counselors' efficiency in meeting needs and requests of counselees (Walz & Bleuer, 1993). Counselors' efficacy can also defined as self-perception of how efficiently deal with issues and problems during counseling process (Larson & Daniels, 1998). In the current study, school counselors' self-efficacy regarding special education is defined as school counselors' perception of self-efficacy regarding responsibilities and duties regarding special education services at schools.

In literature there have been several studies regarding school counselors' self-efficacy. In some of these studies, researchers were interested in investigating relationships between self-efficacy and counselors' level of anxiety, performance, and context of supervision (Johnson, Baker, Kopala, Kiselica, & Thompson 1989; Ridgway & Sharpley, 1990; Sipps, Sugden, & Faiver, 1988). Results of studies conducted on school counselors' self-

*Pamukkale University, Faculty of Education, Department of Special Education, Denizli. E-mail: vaksoy@pau.edu.tr

**Assoc. Prof. Dr., Anadolu University, Faculty of Education, Department of Special Education, Eskişehir. E-mail: ihdiken@anadolu.edu.tr

efficacy revealed that perception of self-efficacy has been seen as an important factor on performance and success of counselors (Larson, Clark, Wesely, Koraleski, Daniels, & Smith, 1999; Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connell, & Stewart-Sicking, 2004). There have been several assessment tools to explore school counselors' self-efficacy. Larson and Daniels stated in 1998 that there were only ten self-efficacy scales to be used with school counselors. Later on Lent, Hill and Hoffman (2003) developed self-efficacy scale for counselor activities, and Bodenhorn and Skaggs (2005) developed school counselors' self-efficacy scale. In Turkey, Yiyit (2001) developed school counselors' self-efficacy scale. Coşgun and Ilgar (2004) also examined the effect of practicum on self-efficacy perception of school counselors.

Both in national and international literature on school counselors' self-efficacy, there is no self-efficacy scale in order for assessing school counselors' self-efficacy regarding special education responsibilities and duties at schools. Based on this need, in the current study it was aimed to develop and examine validity and reliability of a tool to assess school counselors' self-efficacy perceptions regarding special education responsibilities and duties at schools.

Method

Participants

Participants of the study were 277 school counselors working at elementary schools of three cities (Eskisehir, Denizli, and Diyarbakir) in Turkey. Out of 277, 158 (57%) were female and 119 (43%) were male. School counselors' ages ranged from 22 to 58 with a mean of 38 (SD: 5.7). Participants' years of job experience ranged also from 1 to 36 years with a mean of 10.3 (SD: 5.5).

Procedure

In order to determine scale items, legislations regarding special education services at schools (e.g., 573 Public Law on Individuals with Special Needs passed in 1997, Counseling and Psychological Consultation Legislation passed in 2001, and Special Education Services Legislation revised in 2006) were considered. Based on responsibilities and duties of school counselors

regarding special education in these legislations, items were determined. By considering Bandura's article published in 2006 on how to develop self-efficacy scales, responsibilities and duties were worded in appropriate sentences. Finally, a total of 40 item was developed and named ad School Counselors' Self-Efficacy Scale regarding Special Education (SCSSSE). Content validity of this 40-item scale was carried out with four faculty members (two professors in school counseling, two professors in special education) and six experienced school counselors. Final version of the scale to examine its validity and reliability included 5-point likert-type (1=Definitely agree, 2=Agree, 3=No opinion, 4=Disagree, 5=Definitely disagree) 40 items. The highest point could be gathered from the scale was 200, and the lowest was 40. The higher the scores are, the higher the sense of self-efficacy mean.

Results

Validity results

Construct Validity. The 40 items of the SCSSSE were subjected to principal components analysis (PCA) using SPSS. Prior to performing PCA, the suitability of data for factor analysis was assessed. Inspection of the correlation matrix revealed the presence of all coefficients .3 and above. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was .97, exceeding the recommended value of .6 and the Barlett's Test of Sphericity reached statistical significance, supporting the factorability of the correlation ($\chi^2=9775,736$, $df=780$, $p<.001$).

Principal components analysis revealed that the presence of five components with eigenvalues exceeding 1, explaining 21.5 per cent, 5.2 per cent, 3.9 per cent, 2.9 per cent, and 2.7 per cent respectively. An inspection of the screeplot revealed a clear break after the first component. Due to the screeplot result, the difference between the first component, explaining 21.5 per cent of total variance, and the second component, explaining 5.2 per cent of total variance, and the first component only explained 53.97 per cent of the variance, the SCSSSE was considered as one factor scale with no components.

Item analysis. Item discrimination was checked for item analysis procedure. Independent Samples T-Test was run to examine mean of item scores of groups who were in the highest 27% and the lowest 27% groups of total scale score. Results indicated that mean scores of all 40 items differ at .001 level. As the second way of examining item analysis, correlational item analysis was conducted. It was found that correlation coefficients ranged from .49 to .84, meaning all were higher than .30.

Reliability Results

In order for testing reliability of the SCSSSE, test-retest was conducted and internal consistency of the scale was checked. Test-retest results revealed that pearson correlation coefficient was found as .96 ($p < .001$). Internal consistency of the SCSSSE was checked by exploring Cronbach

Alpha value of the data gathered from 277 participants. Cronbach alpha value was found as .98.

Conclusion

The purpose of the current study was to develop and examine validity and reliability of a tool to assess school counselors' self-efficacy perceptions regarding special education responsibilities and duties at schools. Results of validity and reliability analyses revealed that the developed SCSSSE was psychometrically sound scale supporting that the SCSSSE could be used to assess school counselors' self-efficacy perceptions regarding special education responsibilities and duties at schools.

EK-1

REHBER ÖĞRETMEN ÖZEL EĞİTİM ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİNDE YER ALAN MADDELER

1. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin kişisel gelişimlerine yardımcı olacak bireysel rehberlik hizmetleriyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahibim.
2. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, doğrudan doğruya özürleri ile ilgili olamayabilecek çeşitli problemlerini fark edebildiğimi (edebileceğimi) düşünüyorum.
3. Özel eğitime gereksinimi olan ergenlik dönemindeki öğrencilere, sosyal duygusal ve bilişsel zorlukların üstesinden gelmelerinde bireysel rehberlik hizmeti verecek donanıma sahibim.
4. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, üstesinden gelemediğim sorunlarında, öğrenciyi yönlendirebileceğim uzmanları, meslek elemanlarını veya kurumları biliyorum.
5. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere, sosyal ve duygusal gelişimlerinde yeterli düzeyde destek sağlayabilirim.
6. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, sergiledikleri davranış problemleriyle baş etmek için neler yapmam gerektiğini bilirim.
7. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere grup içi etkileşim ve işbirliğinde, asgari düzeyde gerekli sosyal, duygusal ve bilişsel becerileri kazandırabilirim.
8. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ailelerine, çocuklarının sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeleri konusunda rehberlik edebilirim.
9. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, karşı cinsle istedik biçimde ilişki kurmalarında ve bu alandaki duygusal problemlerinde kolaylaştırıcı olabilirim.
10. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere, istedik davranışlar kazandırma konusunda bilgi sahibiyim.
11. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, bireysel özellikleri ile güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin farkındalık düzeylerini arttıracak yöntemler konusunda yeterli donanıma sahibim.
12. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere ve velilerine, öğrencinin özelliklerine göre, meslekler ve bunları edinme yollarına ilişkin güncel bilgiler verebilirim.
13. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, bireysel özelliklerine uygun mesleği seçmeleri için nasıl rehberlik edeceğim konusunda bilgi sahibiyim.
14. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri, özür derecelerine uygun olarak pek çok mesleğe yönlendirebilirim.
15. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin özelliklerine uygun bireyi tanıma tekniklerinin neler olduğunu bilirim.
16. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, özelliklerine uygun bireyi tanıma tekniklerini uygulama becerilerine sahibim.
17. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin belirlenmesinde okul rehber öğretmeni olarak görev ve sorumluluklarımın neler olduğunu bilirim.
18. Okul rehberlik servisinde yapacağım çalışmalarla, kaynaştırma uygulamasının başarısını arttırabilirim.
19. Özel Eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında hangi kişi veya kurumlarla işbirliği yapmam gerektiğini bilirim.
20. Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda okul personeli, öğretmenler ve okul idaresine eğitim verebilirim.
21. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanmasında yapmam gerekenler konusunda yeterli donanıma sahibim.

22. Özel gereksinimli öğrencilere ve ailelerine rehberlik ederken uymam gereken yasal ve etik kuralların neler olduğunu bilirim.
 23. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin, gereksinim duyacağı destek hizmetlerin neler olduğuna, yapacağım değerlendirmeye karar verebilirim.
 24. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ailelerine yönelik, “Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (BAHP)” ne şekilde hazırlanacağı konusunda yeterli bilgiye sahibim.
 25. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmeye yönelik formlar hazırlama konusunda gereken eğitim ve donanıma sahibim.
 26. Özel eğitim konusunda gereksinim duyduğum bilgilere nereden ulaşabileceğimi bilirim.
 27. Özel eğitimle ilgili yasal mevzuat hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibiyim.
 28. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin “bireysel gelişim raporlarını” nasıl hazırlayacağımı bilirim.
 29. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri belirlemek için yapılacak tarama çalışmalarında oldukça önemli bir rolüm olduğuna inanıyorum.
 30. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması konusunda hangi komisyonlarda yer almam gerektiğini bilirim.
 31. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, etkili öğrenme ve çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma konusunda yeterli donanıma sahibim.
 32. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, özelliklerine uygun üst eğitim kurumlarına yönlendirilmesi için neler yapacağımı bilirim.
 33. Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için, öğretmenlere, uygun eğitsel ve öğretimsel teknikleri önerme ve yeterlik kazandırmada yardımcı olacak donanıma sahibim.
 34. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin motivasyonlarını desteklemek ve arttırmak konusunda yeterli donanıma sahibim.
 35. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri, kendi yeterliklerine uygun okullara, okuldaki alanlara, çeşitli etkinliklere, yeni durumlara alıştırarak ve yönlendirecek yöntemleri bilirim.
 36. Grup rehberliği etkinliklerine, özelliklerine uygun düzenlemeler yaparak, özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri de katabilirim.
 37. Kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarının ailelerine, çocuklarının özel gereksinimli öğrencileri kabullenmeleri konusunda gerekli eğitimi verebilirim.
 38. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin sahip oldukları olumlu kişilik veya kişisel özelliklerini grup içi etkileşim ve ilişki sürecinde öğrencinin lehine kullanabileceğimi (kullanabildiğimi) düşünüyorum.
 39. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, akranlarından sosyal kabul görmeleri için gerekli, grup rehberliği becerilerine sahibim.
 40. Kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlere rehberlik edebilirim.
-