



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN 3-6 YAŞ ÇOCUKLARIN
KAYNAŞTIRMASINA YÖNELİK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SUAT ŞAN

İSTANBUL, 2021



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMI

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN 3-6 YAŞ ÇOCUKLARIN
KAYNAŞTIRMASINA YÖNELİK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SUAT ŞAN
(190501005)

Danışman
(Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR)

İSTANBUL, 2021

16/07/2021

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda 190501005 numaralı Suat ŞAN'ın hazırladığı “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan 3-6 Yaş Çocukların Kaynaştırmasına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu Okul Öncesi Eğitimi Tezli yüksek lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 16/07/2021 Cuma günü saat 14:00 'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜNE** karar verilmiştir.

Düzeltilme verilmesi halinde:

Adı geçen öğrencinin Tez Savunma Sınavı .../.../20... tarihinde, saat ...:.... da yapılacaktır.

Tez Adı Değişikliği Yapılması Halinde: Tez adının “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan 3-6 Yaş Çocukların Kaynaştırmasına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Tarih	İmza
(Danışman) Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN POLATLAR	16/07/2021	KABUL
Prof. Dr. Serdal SEVEN	16/07/2021	KABUL
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nur TUĞLUK	16/07/2021	KABUL
(İkinci Danışman) *.....	.../ .../20...
*.....	.../ .../20...

*2. Danışman varsa doldurulacak

BEYAN/ ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Suat ŞAN

İmza

TEŞEKKÜR

Bu alıŐma sűresince kıymetli bilgi, birikim ve tecrűbeleri ile bana yol gűsterici ve destek olan deęerli danıŐman hocam Dr. Duygu Yalman Polatlar'a

Lisans eęitiminde olduęu gibi yűksek lisans eęitimimde de her zaman desteęini aldıęım kıymetli hocam Prof. Dr. Serdal Seven'e,

Yűksek lisans sűrecinde kendilerinden ders aldıęım hocalarımdan Prof. Dr. Hasan Bacanlı'ya, Prof. Dr. Fatma Alisinanoęlu'na ve Dr. İsa Kaya'ya,

ÇalıŐmaya gűnűllű olarak katılan ve çalıŐmanın űkillenmesinde bűyűk bir rol teŐkil eden kıymetli űęretmen meslektaŐlarıma,

ÇalıŐmada kaynaklarına baŐvurduęum, fikirleriyle bilime renk katan, ıŐık tutan tűm yazarlara,

Kűűk yaŐlardan itibaren bana bir filozof edasıyla bilgiyi sevdiren, kitap tutkusu kazandıran ve her durumda koŐsulsuz destekçim olan Babam'a ve eęitim hayatım boyunca bana iyi dileklerini hiç eksik etmeyen Annem'e,

Hayatımın her alanında olduğu gibi bu tez çalıŐmasında da yanımda duran, beni destekleyen ve birçok fedakârlığı gűsteren canım eŐime,

Ve tűm çocukların nezdinde yűzűndeki gűlűŐleri bana her daim bahŐeden kızım Milena'ya,

Çok TEŞEKKÜR EDERİM.

Suat ŞAN

İmza

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN 3-6 YAŞÇOCUKLARIN KAYNAŞTIRMASINA YÖNELİK OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TUTUMLARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

SUAT ŞAN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırmasına yönelik tutumlarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nicel çalışma yöntemlerinden olan tarama modeli ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya İstanbul ilinin Anadolu yakasında okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenler dâhil edilmiştir. Çalışmaya %95,1'i kadın ve %4,9'u ise erkek olmak üzere toplamda 283 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Segall (2008) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması ise Demir ve Aydın (2012) tarafından yapılan "Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" da yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler istatistik programı ile analiz edilmiştir. Bu analizde katılımcıların Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden alınan toplam tutum/görüş puanlarının farklı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin OSB olan çocukların kaynaştırmasına yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakıldığında; yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, sınıfında otizm tanısı almış öğrencinin bulunma durumu, otizmle ilgili program, seminere ya da kursa katılma durumu, otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyimi ve otizm tanısı almış çocukların kaynaştırma eğitiminin şeklini tanımlama değişkenlerine göre anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ancak öğretmenlerin tutumları cinsiyet, mezun olunan bölüm, özel eğitim dersi alma durumu, yakın çevresinde otizm tanısı almış çocuğun bulunma durumu ve otizmi tanımlama şekli değişkenleri açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca araştırmada okul öncesi öğretmenlerin büyük çoğunluğunun otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırmasına karşı olumlu bir tutum içinde oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: **Otizm Spektrum Bozukluğu, Kaynaştırma, Okul Öncesi Öğretmeni.**

EXAMINATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS' ATTITUDE ON THE INCLUSION OF 3-6 YEARS OLD CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

SUAT ŞAN

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the views of pre-school teachers on inclusion of children with autism spectrum disorder. For this purpose, the study was carried out with the scanning model, which is one of the quantitative study methods. Teachers working at pre-school education institutions on the Anatolian side of Istanbul were included in the research. A total of 283 teachers, 95.1% female and 4.9% male, participated in the study. The "Attitude Scale Towards Inclusion of Children with Autism" developed by Segall (2008) and adapted into Turkish by Demir and Aydın (2012) was used as a data collection tool in the study. In addition, the "Personal Information Form" created by the researcher was used as a data collection tool in the study. The obtained data were analyzed with statistics program. In this analysis, tests such as the Mann Whitney U Test and the Kruskal Wallis H Test were used to determine whether the total attitude scores obtained from the Attitude Scale for the Inclusion of Children with Autism differ in terms of different variables.

According to the research findings, when the views/attitudes of pre-school teachers towards inclusion of children with ASD differ according to different variables; a significant difference was obtained according to the variables of age, education level, professional seniority, presence of a student diagnosed with autism in his class, a program related to autism, participation in a seminar or course, experience of working with students diagnosed with autism, and defining the form of inclusive education for children diagnosed with autism. However, when teachers' views/attitudes were evaluated in terms of gender, department graduated, taking special education courses, presence of a child diagnosed with autism in their immediate surroundings, and the way of defining autism, no significant relationship was found. In addition, it was determined in the study that the majority of pre-school teachers had a positive attitude towards inclusion of children with autism spectrum disorder.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Inclusion, Pre-school Teacher

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırmasına yönelik tutumlarını irdelemektir. Ayrıca bu çalışma okul öncesi öğretmenlerin otizmlı çocukların kaynaştırılmasında hangi tutumlara sahip olduklarını betimlemek ve bu tutumlara kaynaklık eden faktörleri açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Nitekim öğretmen tutumlarının eğitim üzerindeki yansıması son derece önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Özellikle özel gereksinimli çocuklara karşı gösterilen olumlu tutumlar, eğitimin başarısında ve etkin sürdürülmesinde büyük bir önem taşımaktadır. Erken yaşlarda teşhis konulan otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ilk okul deneyimlerini okul öncesi eğitim kurumlarında yaşamaktadırlar. Bu kurumlarda özellikle etkili kaynaştırma modelleri ile akranları ile aynı eğitim ortamını paylaşmaları, sosyal ve entelektüel beceriler kazanmaları adına okul öncesi öğretmenleri büyük bir role sahiptir. Öğretmenlerin otizmlı çocukların kaynaştırmasına karşı tutumları, onları kabul görmeleri kaynaştırma başarısını oldukça etkilemektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın otizmlı çocuklara yönelik kaynaştırma eğitime ve otizme ilişkin yapılacak olan başka çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Temmuz 2021

Suat ŞAN

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR	xvi
GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ	5
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	5
1.3. ALT AMAÇLAR	6
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
1.5. SAYILTIAR	8
1.6. SINIRLIKLAR	8
1.7.TANIMLAR	9
BİRİNCİ BÖLÜM.....	11
1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
1.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ VE ÖNEMİ.....	11
1.2. ÖZEL EĞİTİM.....	12
1.3.KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ	12
1.3.1. Okul Öncesinde Kaynaştırma Eğitimi	13
1.3.2. Dünyada Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi	14
1.3.3. Türkiye'de Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi	16
1.3.4. Kaynaştırma Eğitiminin Türleri	17
1.3.5. Kaynaştırma Eğitimi Yararları.....	19
1.3.6. Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar, Güçlükler.....	22
1.3.7. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Başarı Kriterleri.....	25
1.4. OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE GELİŞİMSEL ÖZELİKLERİ	25
1.4.1.Tanı ve Tarihsel Süreç.....	25

1.4.2. OSB'de Yaygınlık.....	29
1.4.3. OSB Olan Çocuklarda Sosyal Etkileşim ve Dil Gelişimi	30
1.4.4. OSB Olan Çocuklarda Duyusal Gelişim.....	31
1.4.5. OSB Olan Çocuklarda Bilişsel ve Akademik Gelişim	32
1.4.6. OSB Olan Çocuklarda Problem Davranışlar.....	33
1.4.7.OSB Olan Çocuklarda Stereotipi (Yineleyici/Basmakalıp) Davranışlar	34
1.5. OSB OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ VE DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN FAKTÖRLER	34
1.6. OSB OLAN ÇOCUKLARIN KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME EĞİTİMİ VE ÖNEMİ	36
1.7. OSB OLAN ÇOCUKLARIN KAYNAŞTIRILMASINDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN FAKTÖRLER	37
1.8. OSB OLAN ÇOCUKLARIN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR	38
1.8.1. Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar	39
1.8.2. Dünyada Yapılmış Çalışmalar.....	41
İKİNCİ BÖLÜM.....	45
2. YÖNTEM.....	45
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ	45
2.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	45
2.3. ARAŞTIRMA VERİLERİN TOPLANMASI.....	46
2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	47
2.4.1. Kişisel Bilgi Formu	47
2.4.2. Otizmlı Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği	47
2.5. VERİ ÇÖZÜMLEME YÖNTEMLERİ	48
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	50
3. BULGULAR ve YORUM.....	50
3.1. ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMUNA İLİŞKİN BULGULAR	50
3.2. OTİZMLİ ÇOCUKLARIN KAYNAŞTIRILMASINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİNDEN ALINAN TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	58
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	82

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	82
4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	82
4.2. ÖNERİLER	90
KAYNAKÇA	92
EKLER.....	111

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1.1. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	50
Tablo 3.1.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	51
Tablo 3.1.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	52
Tablo 3.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	52
Tablo 3.1.5. Öğretmenlerin Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	53
Tablo 3.1.6. Öğretmenlerin Özel Eğitim Dersi Alma Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	54
Tablo 3.1.7. Öğretmenlerin Sınıfında Otizm Tanısı Almış Öğrencinin Bulunma Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	54
Tablo 3.1.8. Öğretmenlerin Yakın Çevresinde Otizm Tanısı Almış Çocuğun Bulunma Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	55
Tablo 3.1.9. Öğretmenlerin Otizmle İlgili Programa, Seminere Ya Da Kursu Katılma Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	55
Tablo 3.1.10. Öğretmenlerin Otizm Tanısı Almış Öğrencilerle Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	56
Tablo 3.1.11. Öğretmenlerin Otizmi Tanımlama Şekli Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	56
Tablo 3.1.12. Öğretmenlerin Otizm Tanısı Almış Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitiminin Şeklini Tanımlama Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	57
Tablo 3.2.1. Otizimli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden Alınan Tutum Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerlerine Ait Bulgular.....	59

Tablo 3.2.2. Öğretmenlerin Otizmli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Gruplanmış Tutum Türüne Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	60
Tablo 3.2.3. Öğretmenlerin Otizmli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı.....	61
Tablo 3.2.4. Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	62
Tablo 3.2.5. Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu.....	62
Tablo 3.2.6. Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu.....	65
Tablo 3.2.7. Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	65
Tablo 3.2.8. Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu.....	66
Tablo 3.2.9. Tutum Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	67
Tablo 3.2.10. Tutum Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu.....	68
Tablo 3.2.11. Tutum Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	71
Tablo 3.2.12. Tutum Ölçeği Puanlarının Özel Eğitim Dersi Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu.....	72
Tablo 3.2.13. Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıfında Otizm Tanısı Almış Öğrencinin Bulunma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu.....	72

Tablo 3.2.14. Tutum Ölçeği Puanlarının Yakın Çevresinde Otizm Tanısı Almış Çocuğun Bulunma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu.....	73
Tablo 3.2.15. Tutum Ölçeği Puanlarının Otizmle İlgili Programa, Seminere Ya Da Kursu Katılma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu.....	74
Tablo 3.2.16. Tutum Ölçeği Puanlarının Otizm Tanısı Almış Öğrencilerle Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	75
Tablo 3.2.17. Tutum Ölçeği Puanlarının Otizm Tanısı Almış Öğrencilerle Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu.....	75
Tablo 3.2.18. Tutum Ölçeği Puanlarının Otizmi Tanımlama Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	77
Tablo 3.2.19. Tutum Ölçeği Puanlarının Otizm Tanısı Almış Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitiminin Şekli Tanımlama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	78
Tablo 3.2.20. Tutum Ölçeği Puanlarının Otizm Tanısı Almış Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitiminin Şekli Tanımlama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu.....	79

KISALTMALAR

Akt	:	Aktaran
APA	:	American Psychiatric Association
ASD	:	Autism Spectrum Disorder
Ed	:	Editör
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	:	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü)
OSB	:	Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖEHY	:	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
vb	:	ve benzeri
vd	:	ve diğerleri

GİRİŞ

Her bireyin doğuştan itibaren sahip olduğu temel vazgeçilmez hakları vardır. Eğitim kişinin yaşam boyu sürdürdüğü bu haklardandır. Eğitimin her döneme özgü, kendisine has dinamik bir yapısı vardır. Bu dinamik yapısından dolayı bireylerin aldığı eğitim de zaman içinde farklılaşmaktadır. Ancak verilecek olan eğitimin ne olduğu kadar, nasıl verildiği ve ne zaman verildiği de önemsenmesi gereken faktörlerdendir. İşte tam da bu noktada yaşamın erken yıllarında alınacak eğitim ve eğitimin niteliği sonraki tüm yaşamı etkilemektedir (Oktay, 1990; Tunçeli & Zembat, 2017).

Son yarım yüzyılda özellikle okul öncesi eğitime olan ilginin hızla arttığı literatür çalışmalarında açıkça görülmektedir. Eskiden sadece belirli bir statüdeki ebeveyn ve uzmanların ilgili olduğu bir alan iken günümüzde artık birçok ülkenin kalkınma programının bir parçası haline gelmiştir. Başlangıçta yoksul ve dezavantajlı ailelerin çocuklarına yönelik başlatılan okul öncesi desteği daha sonraları entelektüel becerilerin kazanıldığı bir saha haline kısa sürede gelmiştir. Örneğin Amerika'da 1964'te okul öncesine kayıtlı çocuk sayısı 3 milyondan biraz fazla iken sadece 2 yıl içinde yapılan ekonomik desteklenmelerle %17 gibi bir artışla 550 bin çocuğun daha okul öncesi okullarına kaydı gerçekleşmiş ve bu rakam neredeyse 4 milyona yaklaşmıştır (Morrisett, 1966). Yine yakın zamanda Çin'de yapılan bir araştırmaya göre 3-6 yaş çocuklarındaki okul öncesi okullaşma oranının %59.34'ten %66.33'e yükseldiği belirtilmiştir (Su , Carrie ve Nirmala, 2020).

Eğitimin temel basamağı olan okul öncesi dönem gerek normal gelişim gerekse özel gereksinim gerektiren bireylerin ilk buluşma evresi olarak kabul görülmektedir. Bu dönemin özellikle kaynaştırmaya tabi tutulan bireyler için önemli ve kritik bir role sahip olduğu yapılan çalışmalarda (Bozarslan & Batu, 2014; Ş. Metin, 2013) ifade edilmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitsel desteğini karşılamak üzerine kurgulanmış kaynaştırma eğitiminin en temel belirleyiciliği çocukların normal eğitim şartlarında ve yine normal okullarda akranlarıyla bir arada bulunmasıdır. Özel gereksinime ihtiyaç duyan bireylerin kaynaştırma yolu ile normal gelişim gösteren çocuklar ile en az sınırlandırılmış ortamda eğitim görmeleri, bilişsel ve sosyal gelişimleri için büyük bir öneme sahiptir (Koçyiğit, 2015).

Yapılan çalışmalarda (Gordon, 1998) çocukların öğrenmelerini etkileyen doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası gibi birden çok faktör olduğu açıklansa da okul öncesi kurumlarının çevresel ve eğitsel koşulları ile çocuklar

erkenden uyaranlar almaktadır. Farklı nitelikteki bu uyaranlar hem dezavantajlı hem de normal gelişim gösteren çocukların fiziksel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini sağlamaktadır (Morrisett, 1966).

Erken çocuklukta verilen eğitim desteği insan hakları, demokratik toplum ve eğitimde fırsat eşitliği temelinde düşünüldüğünde bütün çocuklara ulaştırılması beraberinde özel gereksinimli bireyler için bazı eğitim alternatiflerini doğurmuştur ki kaynaştırma bunlardan en önemlisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kaynaştırma eğitimi ile okul öncesi eğitimden faydalanan çocuklar bir yandan akran grupları içinde sosyalleşme fırsatı bulurken bir yandan da fiziksel, zihinsel ve akademik becerilerini geliştirirler. Dolayısı ile çocukların sosyal ve akademik bir takım başarılar elde etmesi için kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde varlık kazanmasıyla mümkündür (Akçamete, 1998; Diken & Sucuoğlu, 1999)

Son zamanlarda özel gereksinimli çocuklar için ayrıştırılmış sınıflar yerine genel sınıf ortamı artış göstermiştir. Kaynaştırma ile ilgili olarak çıkarılan bazı yasalar hem dünyada hem de ülkemizde bu artışın sebebi olarak görülmektedir. Amerika'da 1970'te bu bağlamda atılan adımlar kaynaştırma uygulamalarında büyük bir hareketlilik sağlamıştır (Cassady, 2011; Sucuoğlu, 2004). Türkiye'de ise bu anlamda 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Yönetmeliği'nin 2020 yılı 31152 sayılı Resmî Gazete kararındaki değişikliklerle kaynaştırma eğitimine yeniden yer verilmiştir. Kararda Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda, kaynaştırma eğitiminin resmi ve özel olan okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarınca özel eğitime ihtiyacı olan bireylere normal akranlarıyla aynı ortamda verilebileceği ifade edilmiştir (MEB, 2020a).

Özel eğitim alanının önemli bir parçası olan kaynaştırma eğitimi, ülkemizde neredeyse 40 yıldır fiili olarak uygulanmaktadır. İlk olarak 1983'te çıkarılan yasa ve ardından 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı kararname ve buna bağlı olarak 2000 yılında resmîyet kazanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kaynaştırma uygulamaları günümüze kadar taşımıştır. Yasa doğrultusunda "eğitsel tanılama" işleminin ardından özel gereksinimli çocuğun üstün yetenekleri olup olmaması ya da yetersizlikten etkilenmiş olmasına bakılmaksızın aynı akran grubu içinde en az sınırlandırılmış ortamda eğitim alması kararlaştırılmıştır (Yeşilyaprak, 2003; İzci, 2005).

İstatistik veriler bağlamında bakıldığında kaynaştırma eğitimi yıllar boyunca birçok öğrenciye ulaşmış ve her geçen yıl katılım oranı yükselmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün Mayıs 2020 verilerine göre özel eğitim alan öğrenciler kategorisinde kaynaştırma uygulamasından destek görenlerin sayısı 2001-2002'de 29.074 kişi iken bu sayı 2018-2019 yıllarında 295.697 kişiye ulaşmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı

Strateji Geliştirme Başkanlığı 2019-2020 verilerine göre Özel Eğitim Okul Öncesi kurumlarında bulunan 4873 çocuktan 789'unun kaynaştırma eğitimi almış olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu veriler kaynaştırma eğitiminin artan önemine işaret etmektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2020; MEB, 2020b).

Mevcut durumda kaynaştırma eğitimi yasal çerçeve ile her ne kadar güvence altına alınmış olsa da bu verilecek olan eğitimin kusursuz olacağı anlamı taşımamaktadır. Bunun için elbette temel birtakım kıstasların yerine getirilmesi, gerekli planlama ve düzenlemelerin etkin bir biçimde ortaya konulması gerekmektedir. Zira her eğitimde olduğu gibi kaynaştırma eğitiminde de işbirlikçilere ihtiyaç duyulmakta ve bu işbirlikçilerden öğretmenler başat rol almakta; eğitime yönelik tutumları da kaynaştırma eğitiminin başarısını büyük oranda etkilemektedir. Öğretmenlerin de eğitim-öğretim planlaması yapmanın dışında çocukları oldukları gibi kabul etmesi ve bu doğrultuda bir tutum içinde olması gerekmektedir (Kargın, 2004).

Özel destek gerektiren çocuklara yönelik uygulanan kaynaştırmanın terminolojik anlamda ortak bir tanımı olmadığı kimi çalışmalarda (Odom & Diamond, 1998) ifade edilse de genel olarak özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla aynı sınıf ortamını paylaşması ve böylece iletişim, etkileşim kanallarıyla bütünleştirme sağlamasıdır (Akçamete & Ceber, 1999). Ancak terim olarak tanımlanması ya da belli bir sıklıkta kullanılması kaynaştırma eğitiminin doğru şekilde uygulandığı anlamını taşımamaktadır. Zira kaynaştırmanın özü itibarıyla hem çocuğa hem de eğitimcisine destek hizmeti sağlamak olduğu; aksi durumda uygulamanın öğrenciyi sınıf ortamına yerleştirmekten öteye taşımayacağı anlaşılmalıdır. Dolayısıyla kaynaştırmanın bağlamından koparılmadan özel eğitim desteği kapsamında kaynak oda, sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı gibi ilkeleri barındırarak öğretmen ve uzmanın kolektif çalışmasıyla sürdürülmesi gerekmektedir (Batu, 2000).

Özel eğitime olan ilgi tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitimde de son dönemlerde yaygınlık kazanmıştır. Okul öncesi eğitimin önemli bileşeni olan özel gereksinimli çocuklara sağlanan kaynaştırma hizmetlerinin nasıl yapılacağına dair yönetmelik çıkarılmış olsa da uygulamada sorunların yaşandığı çalışmalarda (Çolak & Saraç, 2012; Hasanoğlu, 2013) ifade edilmektedir. Kaynaştırmayı öğrencinin "akranlarının buldukları sınıflara yerleştirilmeleri" olarak nitelenmek beraberinde pek çok yanlışı da getirmektedir. (Altun & Gülben, 2009). Bunun yerine kaynaştırma öğrencisinin yeteneklerini geliştirmesine fırsat tanıyacak eğitim-öğretim ortamının oluşturulması, gerekli yöntem ve teknikler eşliğinde uygun araç donanımının sağlanması ve sosyal, toplumsal beklentileri yerine

getirecek destek eğitim hizmetlerinin sunulması gerekmektedir (Ersoy & Avcı, 2001).

Özel gereksinimli bireyler hayatın her döneminde eğitimde yer edinebilirler. Ancak okul öncesi eğitim ortamının özel gereksinimli çocuklara sağladığı yararlar bu dönem açısından ayrı bir öneme sahiptir. Okul öncesi, çocuğun yeni deneyimlere, yeni öğrenmelere en açık olduğu dönemdir. Özel eğitim desteği duyan çocukların akran grupları içindeki bu erken deneyimleri, ileriki zaman diliminde toplumsal entegrasyon adına da önemli bir adım olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalar sonraki yaşlarda etiketlenme ve toplumdan soyutlanma ihtimali olan özel gereksinimli çocukların aynı ortamda arkadaşlarıyla olan temasları, etkileşimleri onları olası bir izolasyondan koruduğu gibi kendi yeteneklerini de geliştirmelerine fırsat sunmaktadır. Bu bakıma yaşamın gelişimsel açıdan en hızlı ve aynı zamanda en kritik olan bu evresi özel gereksinimli bireyler açısından değeri oldukça büyüktür (Yavuz, 2005; Metin, 2013; Okagaki, Diamond, Kontos ve Hestenes, 1998).

Toplumsal yaşama bakıldığında pek çok farklı gruplar bir arada yaşayabilmektedir. Özel gereksinimli bireyler bu grupların içinde bağımsız hareket etmek için bazı desteklemelere ihtiyaç duyarlar. Bu bireylerin özel eğitime ihtiyaç duymaları beraberinde bazı yetersizlik türlerini de ortaya çıkarmıştır. Bu yetersizlikler görülme sıklığı, özel eğitim ya da desteğe ihtiyaç duyma şekline göre sınıflandırılabilirler (Eldeniz-Çetin, 2017). Bu sınıflandırmayı görülme sıklığına göre çok ve az diye gruplandıran Ataman (2005) az görülenler kategorisinde Otizm Spektrum Bozukluğu'na da yer vermiştir. Ancak sıklığı "az" diye ifade edilmiş olsa da günümüzde otizmin çarpıcı bir şekilde arttığı yapılan son çalışmalarda (Chiarotti & Venerosi, 2020) ifade edilmektedir.

Ülkemizde okul öncesi eğitimde önemli bir yer tutan kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgi, görüş ve tutumların incelendiği çok sayıda çalışma vardır (Batu, Odluyurt, Alagözoğlu, Çattık ve Şahin, 2017; Bozarslan & Batu, 2014; Çolak & Özaydın, 2011; Doğaroğlu & Bapoğlu Dümenci, 2015; Koçyiğit, 2015; Nacaroğlu, 2014; Özdemir, 2010; Şahbaz & Kalay, 2010; Sargın & Sünbül, 2002; Temel, 2000; Uçar, 2020; Yazıcı, Mercan ve Akman, 2018). Ancak dikkat edildiğinde bu çalışmaların neredeyse çoğu genel anlamda kaynaştırmaya yönelik bilgi, görüş ve tutumları irdelemektedir. Yani spesifik olarak belli bir gruba yönelik görüş ve tutumları inceleyen çalışmalar daha azınlıktadır. Örneğin, bu çalışmanın da amacını belirleyen OSB olan çocukların kaynaştırmasına yönelik görüşleri, tutumları irdeleyen çalışmaların sayısı oldukça azdır (Burak & Ahmetoğlu, 2019; Özgünel, 2012).

Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının eğitimine yönelik düşünce ve tutumlarının kaynaştırmanın başarısına etki eden önemli bir ölçüt olarak kabul

edilmektedir (Rodríguez, Saldana ve Moreno, 2012). Kaynaştırma eğitiminin ana paydaşlarından olan öğretmenlerin OSB ilişkin tutumları çocukların performanslarını etkilediği gibi; kaynaştırma eğitime karşı gösterdikleri tutum ve görüşleri de uygulamanın verimliliğini artırmaktadır. Başka bir ifade ile kaynaştırma uygulamasının merkezinde olan öğretmenler, kaynaştırma hakkındaki düşünce ve tutumları ile kaynaştırma eğitime bakış kazandırdığı gibi OSB olan çocukların uygulamaya yerleştirilmesinde ve doğru şekilde eğitim almalarında da önemli bir role sahiptir (Burak, 2019; Forlin, Loreman ve Sharma, 2014; Fuchs & Illinois, 2010; Kurth, Lyon ve Shogren, 2015).

Öğretmene hem eğitsel ortamda hem de eğitim ortamının dışında sunulacak olan desteğin kaynaştırma uygulamasının niteliğini olumlu olarak değiştirebileceği; destek alan bir öğretmenin de yine kaynaştırmaya karşı tutumunun değişeceği yapılan çalışmalarda dile getirilmektedir. Kaynaştırma eğitiminin olmazsa olmazlarından sayılan destek eğitim hizmetlerinin eksikliği, öğretmene bu konuda yasal çerçevede yer alan desteğin verilmemesi, öğretmenin hem sınıf hâkimiyetinde hem de çocuğa yönelik sorunsal davranışlarda zorluklara maruz kalacağı görülmektedir (Çolak & Özaydın, 2011; Kargın, Sucuoğlu ve Acarlar, 2003)

Diğer eğitsel faaliyetlerde olduğu gibi kaynaştırma eğitiminde de doğru bilgi, tecrübe ve tekniklere ihtiyaç vardır. Öğretmenin OSB gibi erkenden tanı, tedavi ve müdahale gerektiren bir yetersizlikle etkin şekilde, uygun yöntemlerle cevap vermesi elbette çok önemlidir (Burak, 2019). Okul öncesi dönem gibi son derece kritik bir eşikte tanılanan ve müdahale gerektiren OSB, bu bakıma ön yargılardan uzak, doğru ve gerçekçi bir tutum içinde ele alınmalı. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olduğu tutumların ne olduğu OSB'ye sahip çocukların başarılı şekilde kaynaştırmasında belirleyici rol oynamaktadır.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEM CÜMLESİ

Otizm Spektrum Bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumları çeşitli değişkenler açısından nasıl farklılık göstermektedir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma Otizm Spektrum Bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Yaklaşık 3 yaş dolaylarında tanısı konulan Otizm Spektrum Bozukluğu son yıllarda yaygınlık kazanmış ve kaynaştırma eğitimindeki oranı da artmıştır. Dolayısıyla bu araştırma, kaynaştırma eğitiminin bir paydaşı olan okul öncesi eğitimcilerinin OSB olan çocukların kaynaştırma eğitimine karşı eğilimlerini açığa çıkarmayı hedeflemektedir.

Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranması hedeflenmektedir.

1.3. ALT AMAÇLAR

- a) Otizm Spektrum Bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarında, yaş değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- b) Otizm Spektrum Bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- c) Otizm Spektrum Bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarında, eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
- d) Otizm Spektrum Bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarında, meslekteki hizmet yılına göre anlamlı bir fark var mıdır?
- e) Otizm Spektrum Bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarında, mezun olunan bölüme göre anlamlı bir fark var mıdır?
- f) Otizm Spektrum Bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarında, mezun olunan bölümde özel ders alma/almama durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
- g) Otizm Spektrum Bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarında, sınıfında otizmlili çocuk olup olmama durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
- h) Otizm Spektrum Bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarında, yakın çevresinde otizmlili çocuk olup olmama durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
- i) Otizm Spektrum Bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarında, otizme ilişkin herhangi bir programa, seminere ya da kursa katılıp katılmama durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
- j) Otizm Spektrum Bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarında, otizmlili çocukla çalışma deneyimine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- k) Otizm Spektrum Bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarında, otizmi tanımlama şekillerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

- 1) Otizm Spektrum Bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarında, otizm tanısı almış çocukların kaynaştırma eğitiminin şeklini tanımlama biçimine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. ARAşTIRMANIN ÖNEMİ

Yaşamın ilk yılları olan 0-6 yaş dönemi hem normal çocuklar hem de OSB tanısı almış özel gereksinimli çocuklar açısından son derece önemlidir. Bu dönemde çocuklar yaşama uyum becerileri edinir ve bunları bir üst seviyeye çıkarırlar. Özellikle 3-6 yaş dönemleri çocukların en hızlı geliştiği dönem olarak kabul görülmekle beraber bu dönemde bazı çocukların uyumsal becerileri yerine getirmede zorlandıkları görülmektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların daha çok zorluk yaşadığı ve bundan ötürü bir takım erken müdahalelere ihtiyaç duydukları alan yazın çalışmalarında ifade edilmektedir. Sosyal beceriler, dil, oyun ve diğer temel becerilerde bağımsız hareket etmede oldukça zorluk yaşayan otizmliler çocuklar bu bağlamda özel desteğe gereksinim duymaktadırlar (Buggey, Hoomes, Sherberger ve Williams, 2011; Güven & Diken, 2014; Stanton-Chapman, Denning ve Jamison, 2008). Ancak yapılan çalışmalarda, özel gereksinimli olan çocukların kaynaştırılmasında otizmliler çocukların oranının düşük olduğu ifade edilmektedir. Buna karşın uygun kaynaştırma şartları yerine getirildiğinde ve akran grupları içinde bütünleşme sağlandığında çok iyi fayda görebilecekleri de belirtilmektedir (Özgünel, 2012).

Kaynaştırma yolu ile eğitimin yasallaşmasıyla birlikte OSB olan çocukların normal eğitim kurumlarına alınması öğretmenleri de etkilemiştir. Öğretmenlerin görev ve sorumluluk alanlarında da bazı değişimler, gereklikten öte zorunluluk haline gelmiştir. Öğretmenin OSB olan çocuğu her şeyden önce anlayıp kabul etmesi ve sonrasında da ona göre bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlaması; ayrıca bunu tüm çocukların etkileşimini gözeterek aktif bir şekilde ortaya koyması gerekmektedir. Başarılı bir kaynaştırma eğitiminin en önemli unsurlarından olan öğretmenin çocuğun özel gereksinimlerine uygun teknik ve yöntemleri kullanması; bilimsel, etkililiği kanıtlanmış müdahale programların uygulama becerisini kazanmış olması, çocukların bütünleşmesinde son derece önemlidir (Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2015; Burak, 2019).

Okul öncesinde kaynaştırma programlarına dâhil edilen kategorilere bakıldığında sıklıkla down sendromlu, otizmliler, görme ve işitme yetersizliği olan çocukları görmekteyiz. Bu çocukların okul öncesi bünyesinde eğitime kaynaştırma yolu ile dâhil edilmesi okul öncesi öğretmenleri açısından bazı güçlükler doğurmaktadır (Engstrand & Roll-Pettersson, 2012; Odom, Vitztum, Wolery, Lieber,

Sandal, Hanson, Beckman, Schwartz ve Horn, 2004). Otizmli çocukların sınıf içindeki uyumu, sosyal iletişim sorunları ve akademik anlamda karşılaşılabilecek güçlüklerle ek olarak öğretmenlerin tutumlarından kaynaklı güçlüklerin de yaşandığını söylemek mümkündür (Çakıcı, 2020). Yapılan kimi çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarında, kaynaştırmaya dâhil edilen özel gereksinimli çocuğun engel türü ve derecesinin etkili olduğu ifade edilmiştir (Eiserman, Healey ve Shisler, 1995). Oysaki bu olumsuz tutum ve düşüncelerin başarılı bir kaynaştırma eğitimi önünde en büyük engel olduğu unutulmamalıdır. Zira kaynaştırma eğitimine dönük başından itibaren verilmiş peşin hükümlerin 'kendini gerçekleştiren kehanet' benzeri sonuçlar doğurması olası sonuçlardandır. Böylesi bir durumda doğal olarak otizmli bir çocuğun başarılı bir kaynaştırma eğitimi alması söz konusu değildir. Bu bakımdan okul öncesi öğretmenin kaynaştırmaya karşı olumlu bir tutuma sahip olmasının kaçınılmaz bir gereklilik olduğu açıktır (Eiserman vd., 1995; Guralnick, 2008; Simpson, De Boer- Ot ve Smith- Myles, 2003).

Literatür çalışmalarında da ifade edildiği gibi başarılı bir kaynaştırma eğitiminde öğretmen tutumlarının önemli olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri özellikle eğitim ortamına yeni adım atmış olan küçük yaş grubu için önemli bir figür pozisyonundadır. Gerek çocuğun rol model aldığı, gerekse tutumları dolayısı eğitim ortamına karşı tepki geliştirdiği bir kişi olma özelliği taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenin yetersizliği ne olursa olsun çocuğu kabul etmesi, farklılıklarına saygı duyması eğitim ortamında yer alan normal gelişime sahip çocuklara da büyük bir modelleme fırsatı sunacaktır. Dolayısıyla OSB gibi gittikçe yaygınlaşan bir bozukluğa karşı gösterilen tutumlarının niteliği düşünüldüğünde bu çalışmanın büyük bir önem taşıdığı ifade edilebilir. Bu çerçevede okul öncesi öğretmenlerinin OSB olan çocukların kaynaştırmasına yönelik tutumlarının ele alınacağı bu çalışmanın alan yazına katkı sunacağı ve yeni araştırmacılara ışık tutacak bir perspektif kazandıracığı düşünülmektedir.

1.5. SAYILTILAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Kişisel Bilgi Formu", "Otizm Kaynaştırma Ölçeği"ni içten ve doğru cevapladıkları kabul edilmiştir.

1.6. SINIRLIKLAR

- I. Araştırma, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Otizm Kaynaştırma Ölçeği" ile elde edilen bulgular ile sınırlıdır.
- II. Araştırma 2020-2021 yılları ile sınırlıdır.

1.7.TANIMLAR

Yapılan çalışmanın bu bölümde konu ile ilgili olan ve literatür kısmında da metinler içinde karşılaşılabilecek olan bazı temel bilgi niteliğindeki kavramların açıklamalarına yer verilmiştir.

1.7.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 'Örgün Eğitim' başlığı altında bulunan 19. Maddesinde şu şekilde tanımlanmıştır: Okul öncesi eğitim, mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

1.7.2. Özel Eğitim

Özel eğitim, *"Bireysel ve gelişim özellikleri eğitim yeterlikleri açısından akranlarından anlamlı farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim"* olarak ifade edilmektedir (MEB, 2020a).

1.7.3. Özel Eğitim Gereksinimi Olan Birey

573 sayılı Özel Eğitim Kanun Hükmünde Kararname kararı doğrultusunda özel eğitime gereksinimi olan birey, gelişimsel ve bireysel farklılıklarından ötürü eğitim yeterliklerinden dolayı aynı gelişim dönemi yaşlılarından anlamlı düzeyde farklılığı olan birey olarak tanımlanmıştır (MEB, 2020a).

1.7.4. Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime gereksinimi olan bireyin destek eğitim ihtiyaçları sağlanarak normal gelişim gösteren yaşlılarıyla etkileşim içinde, eğitim amaçlarını en ileriye taşımalarını gözeterek her türlü eğitim kademesinde tam ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı verilen eğitimi ifade etmektedir (MEB, 2020a).

1.7.5. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)

En son yayımlanan Amerikan Psikiyatri Birliği DSM-5'e göre OSB, "göz kontağı kuramama, ilişki kurma ve sürdürmede yetersizlik, duyguları ifade etmede

güçlük; basmakalıp tekrarlayıcı davranışlar, toplumsal ve duygusal iletişimde yetersizlik, rutinlere aşırı bağımlı olma ve aynılıkta ısrar etme, duygusal olarak az ya da çok uyarılma" gibi özelliklerle ifade edilmiştir (American Psychiatric Association, 2013).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde; okul öncesi eğitim, özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, otizm ve otizmlı çocukların kaynaştırılması ile ilgili araştırma bulgularına yer verilmiştir.

1.1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ VE ÖNEMİ

Erken çocukluk eğitimi artık tüm dünyada kabul görmüş bir olgu olarak görülmektedir. Tarihsel anlamda bakıldığında bu eğitimin temellerinin geçmiş yüzyıllara dayandığını görebiliriz. Froebel, Montessori, Steiner, Piaget, Vygotsky gibi eğitimcilerin hepsi bu eğitimin önemine dikkat çekmişlerdir. Her biri okul öncesi eğitimin farklı bir özelliğine önem atfetmekle beraber genel anlamda hepsi bu eğitimin çocukluk yaşantısı üzerinde zengin uyarıcı bir etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Froebel'in "çocuklar kelimelerin dilinde ustalaşmadan önce nesnelere diline hâkim olmalıdır" sözü bu anlamda okul öncesi eğitimin önemini özetlemektedir. Zira okul öncesi eğitimin çocuklara sunduğu doğal etkileşim alanıyla çocuklar nesnelere dilini öncelikle sembolik olarak anlamaya çalışırlar. Montessori'nin "çocuğun en önemli işi" olarak gördüğü oyun, okul öncesi eğitimin en önemli parçası olarak çocuklara zengin deneyimler yaşattır (Elkind, 2001; Bruce, 2012).

Okul öncesi fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal birçok becerinin öğrenilip geliştirdiği doğal bir ortamıdır. Çocuklar bu doğallık içerisinde yaratıcılıklarını keşfetme ve sergileme fırsatını bulurlar. Bu kazanımların yanı sıra çocukların ilkokula hazır bir donanıma sahip olmalarında okul öncesi eğitimin önemi büyüktür (Zembat, 1992; Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007).

Okul öncesi eğitimi alan çocuklar sonraki yaşamlarında daha sağlıklı toplumsal ilişkiler geliştirirken aynı zamanda mevcut buldukları dönemi de yine en verimli şekilde geçirirler. Bu dönemde çocuklar kendi yeteneklerinin farkına varır ve bir anlamda ilk benliğini bu evrede oluşturur. Bu dönem çocuğun kişilik, değer ve inançlarının gerçek anlamda şekillendiği ilk ve en önemli süreç olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan 0-6 yaş dönemini kapsayan okul öncesi eğitimi sadece bu

dönemi değil tüm yaşamı etkileyen bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Verilen eğitim ile çocukların zihinsel becerilerini en üst seviyeye taşıdığı; sosyal duygusal problemlerini rahatlıkla çözdüğü, yetişkinlikte toplumsal norm ve değerlere uygun davranışlar gösterdiği görülmektedir (Zembar, 2005; Akduman, 2010).

Okul öncesi eğitim, 3-6 yaş çocukların anneden bağımsız oldukları ilk kademedir. Bu eğitim ortamına gelene kadar çocuğun rol model olarak gördüğü sınırlı kişiler vardır ki bunlar da ebeveynleridir. Ancak okul öncesi eğitim ile çocuklar yeni bir ortamı ve yeni insanları görme deneyimini edinirler. Bu deneyimle beraber çocukların rol model alabilecekleri öğretmenleri ve akranları olacaktır. Çocuğun sosyal, fiziksel, bilişsel ve duygusal yönden gelişimini büyük ölçüde etkileyen bu dönem bu açıdan kritik bir öneme sahiptir. Çocuğun gizli kalmış yeteneklerini özgürce sergileyebildiği, açığa çıkardığı okul öncesi eğitim dönemi bu yeteneklerini görmesini ve geliştirmesini de sağlar aynı zamanda (Yavuzer, 2010).

1.2. ÖZEL EĞİTİM

Ülkemizde yapılan özel eğitim hizmetlerine bakıldığında dünyadaki çalışmalarla benzer bir paralellikle ilerleme sağlandığını görmekteyiz (Gunner, Ayham ve Tunç, 2016). Yasal olarak 2000 yılında çıkan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile eğitim süreci başlamıştır. Çıkarılan bu yasaya göre özel eğitim hizmetlerinin ilkeleri ortaya konulmuştur. Bu bağlamda atipik olan bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitilmesi yönünde kararlar alınmıştır. Bu kararların yanı sıra özel eğitim gereksinimli çocuklar için okul öncesi eğitimin zorunlu olduğu da bildirilmiştir (Koçyiğit, 2015). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2020a) tanımına bakıldığında özel eğitim; " *Bireysel ve gelişim özellikleri eğitim yeterlikleri açısından akranlarından anlamlı farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim*" (s. 1) şeklinde ifade edilmiştir. Bu tanım doğrultusunda özel eğitim ile özel gereksinimli çocuklar bağımsız olma, kendi kendine yetebilme potansiyellerini en üst düzeye çıkarma olanağı bulurlar. Bu bakımdan özel eğitim; bu kapsamda yapılan her türlü hizmeti tanımlamaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

1.3.KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Eğitimde her birey temel haklar çerçevesinde yararlanmaktadır. Bu hak fırsat eşitliği ilkesi kapsamında özel gereksinimli bireyi de kapsamaktadır. Kaynaştırma eğitimi ile bu haktan faydalanan özel gereksinimli çocuklar akranları ile en az sınırlandırılmış ortamda bulunurlar. Kaynaştırma eğitimi çocuğun hem ailesi hem de akranlarıyla daha fazla zaman geçirmesini sağlarken aynı zamanda onu eğitim ortamından ayırmayarak eğitsel destek görmesine olanak tanımaktadır (Batu &

Kırcaali-İftar, 2007). Bu destek kapsamında kaynaştırma alacak çocuğun ailesinden gerekli görüşler alınarak çocuğun engel durumuna göre belirlenen sınıf ya da okul ortamında akranlarıyla beraber eğitim alması sağlanmaktadır (Sarı, 2002).

Kaynaştırma eğitimi genel olarak özel gereksinimli çocuğun akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitim alması olarak ifade edilmiştir. Ancak literatüre bakıldığında kaynaştırmaya yönelik farklı tanımlamaların olduğu görülmektedir. Sucuoğlu (2006) kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla bir arada geçirmesi olarak tanımlamış; kaynaştırma öğrencisinin bu şekilde sosyalleşerek topluma bütünleşme gerçekleştiğini ifade etmiştir.

Lindsay (2007) kaynaştırmayı özel gereksinimli bireylerin eğitim fırsatlarından faydalanmaları adına önemli bir politik adım olarak görmektedir. Buna ek olarak kaynaştırma desteği sunmada iki önemli unsur olduğunu; bunların çocukların normal okullardan eğitim görme hakkı ve etkili bir bütünleştirme eğitimi olduğunu ifade etmiştir.

Eripek (2009) ise kaynaştırmanın çocuğun yetersizlik alanına göre değil, mevcut yeteneklerine göre verilmesi gerektiğini bildirmiş; özel gereksinimli çocuğun akranları ve yetişkin ile etkileşim içinde olmasının sosyal yönden onu bütünleştireceğini belirtmiştir. Ayrıca erken çocukluk döneminde gelişim hızlı gerçekleştiğinden olası başka yetersizlikleri de kaynaştırma eğitimi ile erkenden müdahale etmenin mümkün olduğu yapılan çalışmalarda (Eripek, 2003) ifade edilmektedir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre kaynaştırma; özel eğitime gereksinimi olan bireyin destek eğitim ihtiyaçları sağlanarak normal gelişim gösteren yaşlılarıyla etkileşim içinde, eğitim amaçlarını en ileriye taşımalarını gözeterek her türlü eğitim kademesinde tam eğitim ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı verilen eğitimi ifade etmektedir (MEB, 2020a).

1.3.1. Okul Öncesinde Kaynaştırma Eğitimi

Gelişim doğumdan önce başlayıp yaşamın sonuna kadar devam eden bir sürekliliği ifade eder. Ancak bu gelişim her dönemde aynı hızda devam etmez. Çocukluğun ilk yılları gelişimin hızlı olduğu bir dönem olması yönüyle diğer dönemlerden ayrılmaktadır (Baran, 2011). Gelişimin hızlı olduğu bu dönem, çocuğun sosyal, toplumsal kazanımlar elde etmesi açısından da son derece kritik bir öneme sahiptir. Bu yüzden okul öncesi dönemde özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırma eğitimine tabi tutulması erkenden müdahale bağlamında avantaj sağlamaktadır (Koçyiğit, 2015; Odluyurt, 2007).

Okul öncesi dönemde etkili bir planlama ile kaynaştırmanın hem yetersizliği olan çocuğa hem de normal çocuğa olumlu kazanımlar sağlayacağı önemli noktalar arasındadır. Özel gereksinimli çocuk için gerek okul öncesi etkinlik çalışmaları gerekse serbest oyun zamanları aktif katılım fırsatı yaratmaktadır. Bu aktiviteler ile çocuk akranlarını gözetleyerek ve onları taklit ederek yeni öğrenmeler gerçekleştirmiş olur. Çocuklar serbest oyun diliminde istedikleri materyaller ile birlikte sosyal iletişimi sağlamış olurlar. Yine bu süreçte normal çocuklar, özel gereksinimli akranlarına karşı göstermiş oldukları tutum ve davranışlar ile gelecekteki toplumsal ilişkileri erkenden gerçekleştirmiş olurlar. Bu bireyleri tanıma, onlara nasıl yaklaşılması gerektiği, nasıl yardım edilmesi gerektiği konusunda normal çocuklar bilgi ve tecrübe sahibi olurlar (N. Metin, 1992).

Okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan özel gereksinimli çocuklar erkenden desteklenme fırsatı ile gelişimsel problemlerini daha da minimize etmiş olurlar. Okul öncesi eğitim bu açıdan düşünüldüğünde yetersizliği olan çocuklar için oldukça pozitif sonuçlar yaratmaktadır. Erken yıllarda kaynaştırma eğitimi alan çocuklar bilişsel, sosyal gelişimlerini daha hızlı ilerletmekte ve problem davranışlarını da asgari seviyeye düşürmektedir. Kaynaştırma eğitimi ile çocuğun kendisi başta olmak üzere çevresinde bulunan normal gelişim gösteren çocuklar, öğretmenler ve aileler de fayda görmektedirler. Bu bağlamda tüm bu paydaşların bu eğitimin önemli bir parçası olduğu ve kaynaştırma eğitiminin bu düzlemde ele alınması gerektiği ifade edilmektedir (Batu & Kırcaali, 2007; Aral, 2011; Koçyiğit, 2015).

Kaynaştırma/ bütünleştirme uygulaması Milli Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (Resmi Gazete, 2020) tanımından da anlaşılacağı üzere özel eğitim desteğine gereksinim duyan çocuğun akran grupları içine dâhil edilmesi ve böylece toplumla bütünleşmesini ifade etmektedir. Bu tanım doğrultusunda bir hedef güdülürken aynı zamanda çocuğun akademik ve sosyal ihtiyaçlarının da desteklenmesi dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Bu çerçevede okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulaması bu gereksinimleri erken yaşta karşılamamanın ilk adresidir. Bu ilk deneyimler ile normal gelişim gösteren çocuklar büyük bir farkındalık kazanmış olurlar. Böylece normal çocuklar, yetişkin yaşlarda özel gereksinimli bireye nasıl yaklaşılması gerektiğine dair deneyim elde ederler (N. Metin, 1992).

1.3.2. Dünyada Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi

Kaynaştırma eğitimin gelişimsel tarihine bakıldığında 1900'lü yıllara dayandırmak mümkündür. Amerika'da 1913 yılında görme engelli bireylerin günün belli bir dilimini akranlarıyla genel eğitim ortamında geçirmeleri sağlanmıştır. Daha

sonra kaynaştırma eğitiminde bazı sorunlara yol açtığı yönündeki eleştiriler üzerine kaynaştırma eğitimi yasal çerçeveler ile koruma altına alınmıştır. Bu gelişme kaynaştırma eğitiminin gelişip yaygınlaşmasında önemli bir etki yaratmıştır (Kargın, 2004). Yapılan yasal düzenlemeler ile özel gereksinimi olan çocuğun normal gelişim gösteren çocuklar ile genel eğitim sınıflarında bulunmasının önündeki engeller ortadan kaldırılmıştır. Böylece kaynaştırma eğitimi mevcut eğitim sistemi anlayışında da değişime yol açmış ve kaynaştırma ihtiyacı olan çocukların genel eğitimde yer edinmesi gerektiği düşüncesini yaygınlaştırmıştır (Macmillan, 1982).

Amerika'da öncelikle görme engellilere yönelik olarak uygulamaya başlanan kaynaştırma uygulaması daha sonra 1975 yılında çıkarılan Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142) ile güvence altına alınmıştır. Bu yasa daha sonra 1990 yılında revize edilmiş ve 0-21 yaş arasındaki tüm bireylerin engeline bakılmaksızın devlet okullarında ücretsiz eğitim almaları zorunlu hale getirilmiştir (Kırcaali-İftar, 1998).

Kaynaştırma uygulamasına 1994 yılında Özel Eğitim Uygulama Kılavuzu esaslarınca yer veren İngiltere bu doğrultuda bir dizi yenilik getirmiştir. Bu kapsamda özel eğitim gereksinimi olan çocukların normal sınıf ortamında eğitim almaları kararlaştırılmıştır. Özel eğitim gerektiren çocuklar için farklı bir değerlendirilmenin olmasına karar verilmiştir. Ayrıca İngiltere'de her özel eğitim okulunda öğretmenlere danışmanlık yapmak üzere bir özel eğitim koordinatörünün bulunması da yapılan düzenlemeler içinde yer edinmiştir (Kırcaali-İftar, 1998). Yine 1994 yılında 92 devletin katılım gösterdiği Salamanca'daki Dünya Özel Eğitim Konferansı kaynaştırma eğitimi adına tarihte önemli bir yer tutmaktadır. Bu konferansta "herkes için eğitim", "kapsayıcı eğitim" yaklaşımları ile kaynaştırma eğitiminin yaygınlık kazanmasına önem atfedilmiştir. Bu bildiri ile özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin normal eğitim içinde yer alması gerektiği vurgulanmış, bu bireylerin eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu dile getirilmiştir (Dede, 1996).

Amerika'da başlayan kaynaştırma uygulamaları hızla diğer ülkelerde de uygulanmaya başlanmıştır. Fransa'da 1975'te, Norveç'te 1976'da, Portekiz'de 1986'da, Finlandiya'da 1990'da, Avustralya'da 1992'de yapılan yasal düzenlemeler ile kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli bireyler için yasal bir hak haline getirilmiştir (Yazıcıoğlu, 2018).

Avrupa Birliği'nin kaynaştırmaya yönelik tanımlama sürecine bakıldığında 2009 tarihine kadar "Kaynaştırma" şeklinde nitelenmiş bu tarihten sonra ise "Bütünleştirme" kavramı olarak kullanılmıştır. Bu yeni kavram doğrultusunda "öğrencilerin farklılıklarını, adalet, ayrımcısızlık, karşılıklı anlayış ve demokratik

değerleri esas alan bütünleştirme, 2016-2020 dönemi açısından önceliklidir" ilkesi kabul görülmüştür (European Parliament, 2017).

1.3.3. Türkiye'de Kaynaştırma Eğitiminin Tarihi

Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin tarihi 1983 yılında çıkarılmış olan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası'na dayanmaktadır. Bu yasa, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitiminden faydalanması gerektiğini ortaya koyan ilk yasadır aynı zamanda. Söz konusu yasada özel gereksinimli çocukların normal akranlarıyla beraber eğitim almalarını ve okul idaresinin de bunun için önlem alması gerektiği ifade edilmiştir (Sucuoğlu, 2004).

Kaynaştırma eğitiminin uluslararası normlara uygun şekilde tanımlanması ise 1988 tarihli "özel gereksinimli çocukların normal sınıflara kaynaştırılması yoluyla eğitim" konulu genelgeye dayanmaktadır. 1990 yılındaki XIII. Millî Eğitim Şûrası kararı ve ardından 1991 yılındaki 1. Özel Eğitim Konseyi toplantısında kaynaştırma eğitiminin yaygınlık kazanması gerektiği ifade edilen karar kapsamında; özel eğitim desteği gerektiren çocukların uzman kişilerce hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları ile eğitim görmeleri gerektiğine yer verilmiştir (Uysal, 2003).

1992-1993 yıllarında kaynaştırma eğitimini yaygınlaştırmak için pilot uygulamalara geçilmiştir. Bu ekseninde 12 ilde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim olmak üzere 88 pilot okul seçilmiş ve bu okullardaki öğretmen, öğrenci, velilerin kaynaştırma uygulamasına katılımı sağlanmıştır (Sucuoğlu, 2004). Daha sonra kaynaştırma eğitimi, 1992'de hazırlanan yönetmelik ve 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 12. maddesi ile şekillenmiştir (Batu, 1998). Bu kararname özel gereksinimli çocukların tanınması, değerlendirilmesi ve eğitimlerinin nasıl olacağına dair faktörler açısından en kapsamlı yasal düzenleme olarak ifade edilmektedir. Bu düzenlemede diğer eğitim kademeleri gibi okul öncesi eğitim de bir başlık altında ele alınmıştır (Kargın, 2004). Kararnamede kaynaştırmaya yönelik kavramsal bilgilere; erken eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim gibi ifadelerle detaylı bir şekilde açıklık getirilmiştir. Çıkarılan kararnamede kaynaştırma eğitiminin tanımı; *"özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim programları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür"* şeklinde ifade edilmiştir (Sucuoğlu, 2004).

Özel eğitim ile paralel şekilde gelişen kaynaştırma eğitimi 2000 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin yürürlüğe girmesiyle ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Bu yönetmelikte özel eğitim desteği olan çocukların tanınması, yerleştirilmesi ve değerlendirilmesi ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Kaynaştırmaya ilişkin ayrılan bölümde ise kaynaştırmanın esas ve ölçütleri belirtilmiş olup

kaynaştırmayı; özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan bireylere, tüm özel ve resmi eğitim kurumlarında, akran grupları içerisinde ve aynı eğitim ortamında sağlanan destek eğitim faaliyetleri olarak tanımlamıştır (MEB, 2000).

2008 yılına gelindiğinde ise Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün yayımlamış olduğu Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları konulu, 2008/60 sayılı genelgede kaynaştırmanın amacı, hedefi ve uygulama durumlarından söz edilmiştir. Bu genelgede kaynaştırma için her tür kademedeki okul ve kuruluşlarda alınması gereken tedbirler belirtilmiş ayrıca öğretmenlere kaynaştırma uygulamaları ile ilgili önerilerde bulunulmuştur (MEB, 2008). Kaynaştırma uygulamasına dönük son olarak 2017 yılında çıkarılan 2017/28 sayılı genelge ile uygulama, "Kaynaştırma /Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları" adı ile yürürlüğe girmiştir. Böylece kaynaştırmaya 'bütünleştirme' kavramı eklenmiş ve 2008 yılındaki Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamalar konulu genelge yürürlükten kaldırılmıştır. Yeni genelgede kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin kapsam ve niteliği açıklanmış, bunun yanı sıra öğretmenlere kaynaştırma ile ilgili önerilere yer verilmiştir (MEB, 2017).

2019-2020 eğitim-öğretim yıllarına ait istatistik verilere bakıldığında okul öncesi eğitim başlığında; Bünyesinde Anasınıfı Olan Özel Eğitim Okulu'nda 1642, Özel Eğitim Ana Okulu'nda 2388, Özel Özel Eğitim Ana Okulu'nda 54 ve 789'u Kaynaştırma Eğitimi olmak üzere toplamda 4873 çocuğun Özel Eğitim Okul Öncesi bünyesinde eğitim aldığı görülmektedir. Kaynaştırma eğitimi alan 789 çocuğun 300'ü kız ve 489'u erkek olup özel eğitim alan okul öncesi çocuklar içinde bu oranın %16,1 olduğu görülmektedir (MEB, 2020b). Yılmaz ve Batu (2016)'ya göre 2014-2015 yılında okul öncesi özel eğitim bünyesinde kaynaştırma eğitiminden destek gören çocuk sayısının 304 olduğu ifade edilmektedir. Bu veriler ışığında önceki yıllara kıyasla okul öncesi kaynaştırma eğitiminde önemli bir artış olduğu anlaşılmaktadır.

1.3.4. Kaynaştırma Eğitiminin Türleri

Ülkemizde mevcut durumda uygulanmakta olan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine bakıldığında üç model altında karşımıza çıktığını görmekteyiz. Bunlar tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma şeklinde olup farklı uygulama şekilleriyle özel eğitim gereksinimi olan çocuğun destek görmesini amaçlamaktadır (Yazıcıoğlu, 2018).

1.3.4.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma

Bu kaynaştırma şekline göre özel gereksinimli çocuk normal sınıf ortamında tüm gün boyunca akran grubu içinde eğitimini sürdürür. Okul öncesi ve diğer tüm

eğitim kademelerinde özel gereksinimli bireyin aynı sınıfta eğitim görmesi ve eğitim-öğretim ortamının bu bireylere göre düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2010).

Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ilişkin bazı faktörler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23.maddesinde belirtilmiştir (MEB, 2020a);

- ✓ Hazırlanacak olan BEP öğrencilerin izlemiş olduğu programa göre yapılmalı ve öğrenciler kayıtlı oldukları okul programına göre hareket ederler.
- ✓ Kaynaştırma/bütünleştirmenin yapılacağı okulda gerek eğitim ortamı gerekse destek eğitim odası özel eğitime destek duyan öğrenciye göre tertiplenir.
- ✓ Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yapılacak okulda sınıftaki öğrenci sayısı özel gereksinimli öğrencinin gelişimsel özellikleri gözetilerek sınıflara eşit sayıda ve her sınıfta sayısı 2'yi aşmayacak şekilde düzenlenir. Bu sayı birleştirilmiş sınıflar için ihtiyaç durumunda artırılabilir.
- ✓ Özel eğitim okul öncesi okullarında yapılacak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında sınıf mevcudu 5'i özel gereksinimli çocuk olmak üzere toplamda 14' ü geçemez; diğer kademelerde ise bu sayı 15 çocuk olacak şekilde düzenlenir.

1.3.4.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma

Bu kaynaştırma modelinde özel gereksinimli öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfındadır. Öğrenci başarılı olduğu ders durumuna göre sınıf ortamında ya da sınıf dışı faaliyetlerde akranlarıyla beraber eğitimini sürdürmektedir (Batu& Kırcaali-iftar, 2007; Topçu & Katılmış, 2013). Özel gereksinimli çocukların mevcut durumda devam etikleri özel eğitim okulları ya da kurumlarında bazı dersler ile sınırlandırılmış bu eğitimde, çocuklar sosyal etkinliklere akranlarıyla beraber katılım gösterebilmektedir. Özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan öğrenciler akranlarıyla beraber tam zamanlı olarak aynı ortamda bulunabilecekleri gibi yarı zamanlı olarak da özel eğitim sınıflarında bulunabilir. Yarı zamanlı kaynaştırma eğitime ilişkin olarak 2006 yılında çıkarılan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 23. Maddesinde detaylı olmasa da yer verildiği görülmektedir. Yönetmelikte yarı zamanlı kaynaştırma ; "*Öğrencilerin bazı derslere yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte aynı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları yoluyla yapılır*" (s. 9) şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2006).

1.3.4.3. Tersine Kaynaştırma

Bu eğitim modelinin amacının normal gelişim gösteren öğrencinin özel gereksinimli akranlarının olduğu sınıfa kısa bir süreliğine dâhil edilerek sosyal etkileşimi artırmak olduğu, Schoger (2006) tarafından ifade edilmektedir. Ancak bu eğitimin başarılı olması için bazı faktörlerin dikkate alınması gerekmektedir;

- Tersine kaynaştırma eğitimine alınacak öğrencilerin uygun bir şekilde hazırlanması
- Etkili bir etkileşim/iletişim programının düzenlenmesi
- Tersine kaynaştırma eğitiminde yapılacak olan etkinlik faaliyetlerinin uygun şekilde belirlenip seçilmesi
- Eğitim için belirlenen hedeflerin ölçülebilir olması (Schoger, 2006).

Türkiye'de uygulanmakta olan kaynaştırma eğitiminde tersine kaynaştırma ile ilgili olarak bir tanımın yapılmadığı görülmekle birlikte (Yazıcıoğlu, 2018) uygulamanın nasıl yapıldığına yönelik durumlara yönetmeliklerde yer verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliği'ne göre normal gelişime sahip öğrencilerin isteğine bağlı olarak özel eğitim okulları bünyesinde açılacak olan sınıflara kayıtlarının yapılabileceği ifade edilmektedir. Buna göre okul öncesi kurumlarda 5'i özel gereksinimli çocuk olmak üzere toplamda 14, ilköğretim ve ortaöğretimde 20, yaygın eğitimde 10 kişi olacak şekilde sınıf mevcutları düzenlenebilecektir (MEB, 2006). Aynı yönetmeliğe göre tersine kaynaştırma eğitimi için ilköğretim programına bağlı özel eğitim kurumlarında yetersizliği olmayan çocukların özel gereksinimli akranlarıyla aynı sınıf ortamını paylaşabileceği ya da yetersizliği olan öğrenciler için ayrı sınıfın açılabilmesi ifade edilmiştir.

1.3.5. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Okul öncesi dönem gelişim açısından kritik yıllardır. Bu dönem normal gelişim gösteren çocuklar kadar yetersizliği olan çocuklar için de çok önemli bir yere sahiptir. Yetersizliği olan çocukların erken yaşlarda gereksinimlerinin tespiti gelişimlerinin iyileşmesini hızlandıran bir faktördür. Bu eksende verilecek olan kaynaştırma eğitimi büyük önem arz etmektedir (Ş. Metin, 2013). Okul öncesi dönemde özel eğitim desteğine ihtiyaç duyan çocuk birçok beceriyi gerek akranlarıyla etkileşimli oyun yoluyla gerekse onları taklit etmesiyle öğrenebilirler. Normal çocuklar ise geliştirdikleri farkındalık ile bu bireylere ileriki toplumsal yaşam içinde kuracakları olumlu ilişkinin temellini erken yaşlarda atmış olurlar. Dolayısı ile kaynaştırma eğitiminin sadece yetersizliği olan çocuk için değil, normal

gelişime sahip çocuk için de çok büyük yarar sağladığı görülmektedir (Yavuz, 2005; N. Metin, 1992).

1.3.5.1. Özel Gereksinimli Çocuğa Yararları

Kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrenciye birçok faydası vardır. Bunlar genel olarak şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2010);

- Kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimli çocuğa göre hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programı ile bu bireyler kendi kapasitesi ve öğrenme hızına göre eğitim desteği alırlar.
- Sorumluluk, takdir edilme, kendine güven, atılganlık vb. gibi birçok sosyal beceride kazanım sağlar. Bu da onun sosyal yönden uyumunu ve bütünleşmesini kolaylaştırır.
- Almış olduğu destek eğitimi ile yetersiz olduğu alandaki özelliklerini güçlendirebilir duruma gelir.
- Kaynaştırma eğitimi için hazırlanmış uygun eğitsel, sosyal ve fiziksel ortam özellikleri ile çocuklar güven duygularını kazanmış olurlar.
- Kullanılan teknik ve yöntemlerin çocuğun öğrenme ve algı düzeyine uygunluğu öğrenmelerin pekiştirilmesini sağlar.
- Model yoluyla olan öğrenmeler özel gereksinimli çocuklar açısından da çok önemlidir. Kaynaştırma ortamında özel gereksinimli çocuklar normal akranlarını taklit ederek bazı davranışları kazanabilirler.
- Kaynaştırma ile özel gereksinimli çocuklar iş birliği, iletişim, kabullenme, birlikte hareket etme gibi becerileri öğrenme fırsatı elde ederler.
- Kaynaştırma eğitiminin yanı sıra aile eğitimi, sosyal, kültürel ve serbest etkinlikler de çocuğun bütünleşmesini sağlayarak gelişimine pozitif katkı sağlar.

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda gözlem önemli bir mekanizma olarak görülmektedir. Bu dönemde çocuklar akranlarını taklit etme davranışları edinirler. Metin'e (1992) göre özel destek ihtiyacı bulunan çocuklar iyi planlanmış bir kaynaştırma programında normal akranlarını gözlemlene ve onları model alma olanağı bulurlar. Yine aynı çalışmada atipik gelişen çocuğun normal çocuk ile etkileşimde bulunması sonraki yaşantısında toplumsal birtakım becerileri kazandırmasını kolaylaştırdığı ifade edilmektedir.

1.3.5.2. Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Yararları

Kaynaştırmanın özel gereksinimli çocuğa faydası olduğu gibi normal gelişim gösteren çocuğa da faydaları vardır. Normal çocuklar yetersizliği olan akranlarını tanıma, ona nasıl destek olunabileceğini öğrenme ve nasıl bir iletişim kurması gerektiği noktasında deneyim sahibi olurlar. Bu deneyimler ileriki yaşantıda yetersizliği olan bireylere toplumsal yaşam içinde bağ kurmak adına büyük öneme sahiptir (N. Metin, 1992). Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimli akranlarıyla aynı ortamı paylaşan normal gelişim gösteren çocuklar yetersizliği olan bireyleri farklılıkları ile kabul etmeyi, onlara yönelik önyargı ve olumsuz davranışlardan kaçınmayı öğrenirler (Aral ve Gürsoy, 2007).

Normal gelişim gösteren bireyler kaynaştırma ortamında beraber buldukları özel gereksinimli çocukları kabul edip saygı duymayı; onların farklı özelliklerine anlayış göstermeyi, onlarla arkadaşlık ilişkileri geliştirmeyi erkenden öğrenmiş olurlar (Schoger, 2006). Tipik gelişim gösteren çocuklar kaynaştırma eğitimi ile edindikleri farkındalık ile insanların güçlü ve zayıf noktalarını kabul etmeleri ve buna karşı duyarlı olmaları noktasında fayda sağlarlar (López, 2016). Bunlara ek olarak kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren bireylere faydaları şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2010);

- Kaynaştırma eğitimi normal çocuklar, bireysel farklılıklara saygı duymayı öğrenirler. Böylece özel gereksinimli çocuklara karşı doğal bir yaklaşım sergilemiş olurlar.
- Normal gelişim gösteren çocuklar güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varırlar. Bunları kabul etmeyi ve zayıf oldukları alanları güçlü kılmayı öğrenirler.
- Özel gereksinimli bireyi koşulsuz, şartsız kabul etmeyi öğrenirler.
- Toplumsal değerlerden olan dayanışma, hoşgörü, ortak yaşam, demokratik ve ahlaki ilkeleri geliştirirler.

2.3.5.3. Öğretmene Sağladığı Yararlar

Kaynaştırma eğitiminin öğretmenlere faydası şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2010);

- Öğretmenler bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada ve uygulamada daha tecrübeli ve yetkin olurlar.
- Özel destek ihtiyacı olan çocukların kaynaştırması ile farklı deneyimlere sahip olur ve öğretim becerilerini geliştirir.
- Özel destek ihtiyacı olan çocuğun eğitimde yer edinmesiyle ekonomiklik ve fırsat eşitliği sağlanmış olur.

- Toplumsal değerlerden olan sabır, hoşgörü, koşulsuz kabul ve bireysel farklılıklara saygı gibi davranışları daha da geliştirmiş olur.

1.3.5.4. Ailelere Sağladığı Yaralar

Kaynaştırma eğitiminin aileye sağladığı yararlar şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2010);

- Ailelerin çocuklardan beklentileri çocuğun potansiyeline uygun şekillenir.
- Çocuklarına yönelik ihtiyaçları karşılamada daha sağlıklı bir bilgiye sahip olurlar.
- Çocuklarının gelişimi için duydukları kaygı ve güvensizliğin yerini pozitif duygular alır, umut duygusu gelişir.
- Okula karşı görüşleri farklılaşır ve okul ile iş birliği içinde olurlar.
- Ailede yaşanan çatışmazlıklar azalır, aile sağlığı güçlenir ve iş birliği artar.
- Kaynaştırma eğitimi ile aileler çocuklarına faydalı olacakları yeni yol, yöntemleri öğrenirler.

1.3.6. Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar, Güçlükler

Her eğitimde olduğu gibi kaynaştırma eğitiminde de karşılaşılan bazı sorunların olduğu alanyazın çalışmalarınca ifade edilmektedir. Bu sorunlara bakıldığında genel olarak öğretmenden kaynaklı sorunlar, öğrenciden kaynaklı sorunlar, ailelerden kaynaklı sorunlar, fiziksel faktörlerden kaynaklı sorunlar ve eğitim programından kaynaklı sorunlar görülmektedir (Burak, 2019; Gürgür & Hasanoğlu Yazçayır, 2019; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Pamuk, 2016; Sanır, 2009; Yılmaz & Batu, 2016).

- Öğretmenden kaynaklı sorunlar

Kaynaştırmada yaşanan sorunların öğretmen ile ilgili boyutuna bakıldığında öğretmenin kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz bakışa sahip olması, öğretmenin bu eğitim için yeterli donanıma sahip olmaması, tecrübe eksikliği, bilgi ve eğitim desteği noktasında eksikliklerinin olduğu bu konuda yapılan çalışmalarca (Altun & Gülben, 2009; Bozarıslan & Batu, 2014; Bulu & Hotaman, 2020; Çolak & Özaydın, 2011; Doğaroğlu & Bapoğlu Dümenci, 2015; Koçyiğit, 2015; Ünal, 2010; Varlıer, 2004; Yavuz, 2005) ifade edilmektedir.

Varlier (2004)'in 30 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı yarı-yapılandırılmış görüşmede öğretmenler kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, özel gereksinime ihtiyaç duyan çocuklar için de yine bilgi ve tecrübe eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Yine benzer bir sonuca Altun ve Gülben (2009)'nin yaptığı çalışmada görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 10 okul öncesi öğretmeni ile yapılan görüşmede öğretmenlerin özel eğitim hakkında kendilerini yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını aktardıkları görülmektedir.

Ünal (2010) tarafından öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde yetersizlikleri olduğu ifade edilmektedir. Çalışmada öğretmenlerin pek çoğunun kaynaştırma eğitimi hakkında kısmen bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel eğitim almış olmalarına karşın kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade ettiği çalışmada belirtilmektedir.

- Öğrenciden kaynaklı sorunlar

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde öğrenci kaynaklı faktörler içinde özel gereksinimli öğrenciden doğan sorunlar olabileceği gibi normal öğrenciden de kaynaklı sorunların olduğunu söylemek mümkündür (Koçyiğit, 2015). Bu sorunlar içerisinde sıklıkla karşılaşılan durumlar içinde özel gereksinimli öğrencinin problem davranışlar (arkadaşlarına tükürme, küfür, saldırganlık) sergilemesi, çalışmalara karşılık öğrenciden dönüt alınmaması (iletişim sorunları), normal çocukların kaynaştırma öğrencisini kabul etmemesi, gibi sorunların olduğu ifade edilmektedir (Altun & Gülben, 2009; Özengi, 2009).

Doğaroğlu ve Bapoğlu Dümenci (2015) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğa karşı bireysel ilgi göstermesinin normal çocuklarda kıskançlık durumlarının ortaya çıkabileceğini ifade etmişlerdir. Yine yapılmış bir çalışmaya (Hasanoğlu, 2013) göre özel gereksinimli çocukların ailelerinin çocuklarının normal çocuklardan fiziksel şiddet görmeleri ve dışlanmaları ile ilgili sorun yaşadıkları belirtilmiştir.

- Aileden kaynaklı sorunlar

Aileden kaynaklı sorunlarda ailelerin bilgi yetersizliğinin yanı sıra, özel gereksinimli çocuklara yönelik olumsuz tutumlarının da yer edindiği görülmektedir. Bozarıslan ve Batu (2014)'nin öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada bu yönde bir sonuçla karşılaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin ifadesinde, ailelerin bir kısmının özel gereksinimli çocuklara yönelik rahatsızlık duyduğu; özel gereksinimli

çocukların kendi çocuklarına zarar verebileceği öne sürüldüğü aktarılmıştır. Yine yapılmış başka çalışmalarda (Gök, 2009; Özengi, 2009) normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin özel gereksinimli çocuklara karşı olumsuz tutum içinde oldukları; çocuklarının yetersizliği olan çocuklardan olumsuz etkilendikleri, dolayısı ile onları kaynaştırma öğrencisi olarak sınıf ortamında istemedikleri belirtilmektedir.

Altun ve Gülben (2009)'nin okul öncesi dönemde özel gereksinim duyan çocuklara ilişkin öğretmen görüşleri ile ilgili yapmış oldukları çalışmada, öğretmenler ailelerin büyük çoğunluğunun özel gereksinimli bireyler hakkında iyi bakış açısına sahip olmadığı ve onları başlangıçta reddeden bir tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Çolak ve Özaydın (2011)'nin yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin ailelerin ilgisizliğinden yakındıkları bildirilmiştir. Kargin, Acarlar ve Sucuoğlu (2003)'na göre ebeveynlerin öğretmenlerle yapacağı iş birliği kaynaştırma eğitimi adına önem taşımaktadır. Bunun için ise ailelerin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi eksikliklerinin giderilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ailelerin bunu gerçekleştirmesi halinde kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz tabloları ortadan kaldıracığı belirtilmektedir.

- Fiziksel/Çevresel faktörlerden kaynaklı sorunlar

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında literatür çalışmalarına bakıldığında çevresel kaynaklı sorunların genel olarak öğrenci sayısının fazla olması, uygun eğitim araç-gereçlerinin olmayışı, fiziki ortamın uygun olmaması, idarenin ilgi yetersizliği, yardımcı öğretmen ve kaynak oda desteğinin sunulmaması gibi sorunların olduğu görülmektedir (Bozarlan & Batu, 2014; Çolak & Özaydın, 2011; Koçyiğit, 2015; Yılmaz & Batu, 2016; Varlıer, 2004; Yavuz, 2005; Gök, 2009).

- Eğitim programından kaynaklı sorunlar

Kaynaştırma eğitimine yönelik yapılmış programlara bakıldığında karakteristik olarak çocuğa dönük yapılacak uygulamalara yer verildiği, kaynaştırmanın teorik özelliklerine değinildiği; fakat öğretmenin herhangi bir sorun durumunda neler yapması gerektiğine dair yöntem ve stratejilere yeteri kadar yer verilmediği çalışmalarda (Akkaya & Güçlü, 2018) ifade edilmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme programının öğrenciye göre düzenlenip uyarlanması gerekmektedir. Bir ilkokuldaki programın özel gereksinimli çocuğun bulunduğu okula göre düzenlenemeyeceği, ek eğitim programlarının ve öğretimsel uyarlamaların yapılması gerekmektedir (Atkın, 2013). Dolayısı ile bu kriterlerin karşılanmadığı durumlarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında sorunlarla karşılaşabileceği görülmektedir.

1.3.7. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Başarı Kriterleri

İyi organize edilmiş bir kaynaştırma programının hem normal çocuklara hem de özel gereksinimli çocuklara faydalı olacağını ifade eden Metin (1992), programın başarısını şu kriterlere dayandırmaktadır;

- Okul öncesinde sosyal etkileşimi gözeterek çocukların serbest zaman etkinliklerine yer verilmesi sağlanmalı. Dolayısı ile kaynaştırma eğitiminde buna öncelik verilmeli. Serbest zaman etkinliği ile özel gereksinimli çocuk normal gelişim gösteren akranlarını gözleme, taklit etme ve sosyal iletişim kurma olanağı bulmaktadır.
- Kaynaştırmaya alınan öğrencinin kademeli olarak özel eğitim programından uzaklaştırılarak normal çocuklara göre hazırlanan programlara göre eğitilmesi sağlanmalıdır.
- Özel destek gerektiren çocuğun normal çocukları model alma durumları göz önünde bulundurularak normal çocukların problem davranış göstermesinin önüne geçilmelidir.
- Özel gereksinimli çocuklara yönelik film, kitap, tartışma ve dramatizasyon gibi teknik ve uygulamalar programa alınmalı, normal çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı geliştireceği tutumlar konusunda aydınlatılmalıdır.
- Özel eğitim ve sınıf öğretmenin yapacağı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi için iş birlikleri geliştirilmelidir.

1.4. OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE GELİŞİMSEL ÖZELİKLERİ

1.4.1.Tanı ve Tarihsel Süreç

1943 yılında tıp literatürüne giren otizm kavramı ilk olarak Kanner tarafından ifade edilmiştir. Kanner (1943) farklı yaşlardaki 11 çocuk üzerinde yaptığı etkin, sistematik çalışmalar sonucunda otizmin klinik belirtilerini "Etkili İletişimde Otistik Bozukluk" adlı çalışmasında ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmada Kanner bu çocuklardaki davranış örüntülerinin diğer çocuklardaki psikiyatrik bozukluklardan farklı olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılıklar; gecikmiş konuşma, gecikmiş ekolali, insanlarla ilişki kuramama, tekrarlayan davranışlar, basmakalıp ve tekrarlı oyun aktiviteleri, değişime olan direnç ve aynılıkta olan ısrar, eksik hayal gücü, ezber gücü olarak belirtilmiştir (Rutter, 1978). Kanner'in " duygusal temas bozukluğu",

"aynılıkta ısrar", "değişime direnç" gibi özellikler atfettiği otizm yılar içinde orijinal tanımından farklı özelliklerde de tanımlanmıştır (Kanner, 1973; Volkmar, Chawarska ve Klin, 2005).

Kanner'i takiben 1944 yılında Avusturya'nın Viyana şehrinde çocuk doktoru olarak çalışan Hans Asperger de çalışmasında otizme yer vermiştir. Asperger çalıştığı çocukların zekalarının yüksek düzeyde olduğunu, konuşmalarının iyi olmasına karşın spesifik konulara yönelik olduğunu; sosyal beceri ve motor becerilerinde ciddi yetersizlikler ve iletişim problemleri yaşadıklarını belirtmiştir (Çolak, 2016). Asperger yaptığı çalışmada çalıştığı çocuk grubunun sosyal yönden izole olmasına rağmen güçlü ve sınırlı ilgi alanına sahip olduklarını ortaya koymuştur (F. R. Volkmar & Jackson, 2019).

Otizmin terim olarak ilk kez İsviçreli psikiyatrist Eugen Bleur tarafından kullanıldığı Kanner (1973) tarafından ifade edilmektedir. Eugen Bleur bu terimi ilk olarak 1908'de şizofreni hastaları ile çalışırken gerçeklikten uzaklaşmayı tanımlamada kullanılmıştır. Yunanca olan "autós" kelimesinden türetilen "otizm", "ben" anlamı taşımaktadır (Sharma, Gonda ve Tarazi, 2018).

Geçen süre zarfında hem otizmin kavramsal çerçevesinde hem de otizm olan birey sayısında önemli değişimler kaydedilmiştir (Birkan, 2009; Kircaali-İftar, 2012; American Psychiatric Association, 2013; Weber&Scheuermann, 2008; Merrick, Kandel ve Morad, 2011). Daha önceleri otizmin bir çeşit sosyal kaygılardan ya da ebeveynlerin tutumlarından kaynaklı olarak ortaya çıktığı düşünülürdü. Ancak geçen yıllar zarfında yaşanan gelişmeler otizmin çocuklara yönelik tutumlardan değil nörobiyolojik sorunlardan kaynaklı olduğu yönünde görüşlerle ağırlık kazanmıştır (Bodur & Soysal, 2004).

İlerleyen yıllarda yapılan çalışmalar sonucunda "otizm" yerine artık Yaygın Gelişimsel Bozukluk (PDD: Pervasive Developmental Disorders) başlığı altında Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) terimi kullanılmıştır. Bu terim ileri derecede ve karmaşık olan gelişimsel yetersizliği ifade etmektedir (Birkan, 2009; Kircaali-İftar, 2012; Weber & Scheuermann, 2008; Çolak, 2016). OSB çocukların gelişimsel sürecini etkilediğinden dolayı "Gelişimsel Bozukluk" olarak nitelenmiştir. Zira OSB olan çocuklar diğer bireylerden farklı davranışlar sergilemekte ve farklı düşünce yapısına sahip olmaktadır (Autism Research Program, 2010).

1980 yılı ile birlikte otizm, Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nın üçüncü baskısı olan DSM-III (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ile literatürde yer edinmiştir. Burada otizm Yaygın Gelişimsel Bozukluk (PDD) çatısı altında infantil otizm (erken çocuklu otizmi) olarak belirtilmiş olup üç özelliği barındırmaktadır. Bunlar; (a) İnsanlara yanıt vermede eksiklik, (b) İletişimde

görülen belirgin bozukluk, (c) Çevresel faktörlü durumlara garip tepkiler verme ve bu sürecin 30 yaşından önce görülmesi olarak belirtilmektedir (Baker, 2013; Volkmar & McPartland, 2014 ; Rakap, Binyamin ve Serkan, 2017).

Otizm 1980'de resmi olarak tanınıp Yaygın Gelişimsel Bozukluk kategorisinde sınıflandırıldıktan (F. Volkmar vd., 2005) sonra yıllar içinde daha kapsamlı şekilde ele alınmıştır. Bu bağlamda 1987 yılında yayınlanan ve revize edilen DSM-III-R'de otizm tanısı için sosyal etkileşim, iletişim ve sınırlı ilgi veya aktiviteler olan üç başlık belirlenmiştir. Buna göre üç başlıkta belirtilen 16 kriterden 8'nin karşılanmasıyla otizm tanısı yapılabilmektedir. Ayrıca DSM-III-R'de daha önceden otizmin erken çocukta görülme koşulu kaldırılmış ve Başka Türlü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Pervasive Developmental Disorder, Not Otherwise Specified/PDD-NOS) yeni bir kategori olarak eklenmiştir. Bu gelişmeleri takiben 1994 yılında yayınlanan ve 2000 yılında revize edilen DSM-IV-R'de mevcut durumda karmaşık olan otizm tanı kriterleri çoğaltılmış ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk kategorisine Asperger ve Rett Sendromları da eklenmiştir (Baker, 2013; F. Volkmar & Reichow, 2013). Bu bakıma Yaygın Gelişimsel Bozukluklar çatısı altındaki bozuklukalar; Otistik bozukluk, Asperger sendromu, Başka Türlü Adlandırılmayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (PDD-NOS), Rett bozukluğu ve Çocukluk dezintegratif bozukluğu olmak üzere 5 başlık olarak belirlenmiştir (Sharma vd., 2018).

2013 yılına ise DSM-V kriterlerince otizm spektrum bozukluğu iki ana unsur altında tanılanmış olup bunlar; sosyal iletişim ve etkileşimdeki kalıcı bozulmalar ve kısıtlı, yinelenen davranış şekilleri olarak belirtilmiştir. Belirtilen bu iki durumun erken çocukluk yıllarında görülme gerekliliği DSM-V içinde yer almış, Asperger, PDD-NOS ve diğer Yaygın Gelişimsel Bozukluk kategorisindeki kısımlar çıkarılmıştır. Tanı koymada otizme eşlik eden zihinsel yetersizlik, dil ya da genetik bozuklukların olup olmama durumları da gereklikler arasında gösterilmiştir (Baker, 2013; Rakap vd., 2017).

Amerikan Psikiyatri Birliği' ne (American Psychiatric Association, 2013) göre otizm spektrum bozukluğu; sosyal etkileşim için gerekli olan sözel olmayan iletişimi kurma, devam ettirme ve anlama gibi pek çok yönde ortaya çıkan sosyal iletişim ve etkileşimdeki kalıcı eksiklikleri karakterize etmektedir. Otizmin septomlarının genel olarak iki yaş olan 12-24 aylarda ortaya çıktığı belirtilmektedir. Birliğin yayınladığı Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-5) otizmi iki faktör şeklinde ele almıştır. DSM-5'e göre OSB: a) Sosyal iletişim ve etkileşimde devamlılık arz eden bozukluklar, b) Kısıtlı, tekrarlayan davranış kalıpları olmak üzere iki başlık şeklinde bir araya getirilmiştir (Burak, 2019; F. Volkmar & Reichow, 2013). Bunun yanı sıra otizm spektrum bozukluğunu, bozukluktan

etkilenme düzeyine göre 3 kategoride ele almıştır. Bu kategoriler; (1) hafif düzeyde destek gereksinimi, (2) orta düzey destek gereksinimi, (3) ağır düzey destek gereksinimi şeklinde belirtilmiştir (Aksoy ve Şahin, 2016; APA, 2013; Rakap vd., 2017).

Uluslararası Hastalık Sınıflandırması (International Classification of Diseases/ICD) ile DSM-V kriterleri incelendiğinde otizmi benzer şekilde sınıflandırdıkları görülmektedir. Ocak 2022’de yürürlüğe konulması beklenen ICD-11 kriterleri de DSM-V gibi otizmi nörogelişimsel bozukluk olarak değerlendirmektedir. Ancak DSM-V’ten farklı olarak ICD-11 çevreye karşı çok yüksek ya da çok düşük duyuşal uyarıların olağandışı ilgilerini ele almaz (Fuentes, Hervás & Howlin, 2021).

Ulusal Otizm Merkezi'ne (National Autism Center, 2020) göre OSB, sosyal etkileşim ve iletişimde görülen eksiklikler, kısıtlı ve tekrarlı davranış şekilleri ile karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluk olarak ifade edilmektedir.

Türkiye'de en son yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2020a) ise otizmin üç farklı düzeydeki tanımı yapılmıştır. Buna göre;

- *Ağır düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,*
- *Orta düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan bireyi,*
- *Hafif düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi .(s.1) ifade etmektedir.*

Türkiye'de otizm tanısı için uluslararası çalışmalarda kabul görmüş araştırmacılar tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanmış olan değerlendirme araçları şunlardır (Aksoy ve Şahin, 2016; Rakap vd., 2017):

- Gilliam Otistik Bozukluk Dereceleme Ölçeği-2(Diken, Ardıç, Diken ve Gilliam, 2012)
- Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği- CARS (İncekaş, 2009; Sucuoğlu, Öktem, Akkök ve Gökler 1996)
- Otizm İçin Davranış Gözlem Ölçeği(Sucuoğlu vd., 1996)

- Otizm Spektrum Anketi(Köse, Bora, Eremiş ve Aydın, 2010)
- Otizm Davranış Kontrol Listesi(Yılmaz-Irmak, Tekinsav-Sütçü, Aydın ve Sorias, 2007)

1.4.2. OSB'de Yaygınlık

Otizm Spektrum Bozukluğu son zamanlarda tüm dünyada yaygınlık kazanmış (Burak, 2019; Chiarotti & Venerosi, 2020) ve bilimsel çalışmaların önemli bir konusu haline gelmiştir. Otizme yönelik çalışmaların sayısında ve çeşitliliğinde artan bir eğilimin olduğu (Matson & LoVullo, 2009) dikkate değer bir noktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çalışmada her 68 çocuktan 1'inin otizmden etkilendiği ifade edilmektedir (Christensen, D.L., Bilder, Zahorodn, Pettygrove, Durkin, Fitzgerald, Rice, Kurzius-Spencer, Baio ve Yeargin-Allsopp, 2016). Amerika'da daha önce yapılmış benzer bir çalışmada bu oranın 10.000'de 67 olduğu belirtilmektedir (Merrick, Kandel ve Morad, 2004).

Hastalık Kontrol Merkezi'nin Otizm ve Gelişimsel İzleme (Center for Disease Control's Autism and Developmental Monitoring/ ADDM) Ağı'nın verilerine göre 2000 yılında her 150 çocukta 1 olan otizm spektrum bozukluğu 2006 yılında 110 çocukta 1, 2012'de 88'de 1 ve 2016'da ise 54 çocukta 1 olarak kaydedilmiştir. Ayrıca bunun da dünya nüfusunun %1'i olduğu belirtilmektedir. Ayrıca erkeklerde görülme oranının kızların 4 katı olduğu bildirilmektedir (Christensen vd., 2016; Sharma vd., 2018). Bu veriler ışığında 2000 ile 2014 yılları arasında otizmlili bireylerin sayısında %6-15 oranında bir artış oldu görülmüştür (Baio, 2014).

Avrupa'da Otizm spektrum bozukluğunu taramaya yönelik yapılmış bir çalışmada 631.619 çocuk incelenmiştir. Yaş kesitleri 7-9 olan bu çocuklar arasında otizmin yaygınlığının her 89 çocukta 1 olduğu belirtilmiştir (Autism Spectrum Disorders in the European Union (ASDEU), 2018). Yine Sharma ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında otizmin son 20 yıl içinde düzenli bir artış gösterdiği ve her 36 çocuktan 1'inde otizm görüldüğüne dair tahminlerin olduğu belirtilmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization/WHO, 2021) son tahmin verilerine göre ise dünyada her 270 kişiden 1'inin otizm spektrum bozukluğuna sahip olduğu ifade edilmektedir.

Araştırmalara göre Türkiye'de 500.000 üzerinde otizm spektrum bozukluğu bireyin olduğu, buna ek olarak zorunlu öğrenim çağına gelmiş olan 100.000 üzerinde otizmlili çocuğun olduğu bildirilmektedir (Çakıcı, 2020). Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin Sağlık Bakanlığı'ndan elde ettiği 19.07.2019 tarihli ve 29542975-045.99-E.6 sayılı yazısında Türkiye'de 31.388'i erkek ve 7.273'ü kız olmak üzere toplamda

38.661 otizm spektrum bozukluğu olan birey olduğu görülmektedir. Meclis raporunun detaylarına bakıldığında yaş kategorisinde 26.365 kişi ile en büyük çoğunluğun 0-9 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Türkiye'deki coğrafi dağılıma bakıldığında ise en çok otizmlili bireyin Marmara Bölgesinde olduğu, en az ise Kuzey Doğu Anadolu Bölgesinde olduğu belirtilmiştir. İllere göre bakıldığında ise en çok otizmlili bireyin 9.633 kişi ile İstanbul, en az ise 14 kişi ile Bayburt olduğu görülmektedir (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 2020).

1.4.3. OSB Olan Çocuklarda Sosyal Etkileşim ve Dil Gelişimi

Sosyal etkileşim ve iletişim sorunları Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin toplumsal alanda en çok karşılaştıkları zorluklardır. Otizmlili çocukların başta ebeveynleri olmak üzere diğer insanlarla ilişki kurmada ve bağ geliştirmede sorun yaşamaları belirgin özelliklerindedir (Bodur & Soysal, 2004). Kanner'in (1943) otizmlili çocukların niteliklerinden söz ettiği orijinal tanımlamasında bu çocukların sosyal ilişki kurma kapasitelerinde büyük bozulmaların yaşandığından söz edilmektedir (Kanner, 1943; F. R. Volkmar , Carter, Sparrow ve Cicchetti, 1993). OSB olan çocuklarda görülen sosyal iletişim ve dil gelişimindeki temel zorluklar bu çocukların tanı almadaki ölçütleri arasında yer edinmektedir. DSM- 5'te belirtilen iletişim, sınırlı/yineleyici davranışlar ve sosyal etkileşim olan üç kriterden birini oluşturmaktadır (APA, 2013).

Sosyal etkileşim alanındaki yetersizlikten dolayı OSB olan çocuklar iletişim becerisi kurma, sürdürme, bilgi alma, tercihte bulunma gibi iletişimin önemli fonksiyonlarını yerine getirememektedirler (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014; Burak, 2019). Özellikle erken çocuklukta akranlarıyla etkileşim kuramazlar ve oyun aktivitelerinde bulunmazlar. Daha çok tek başına çeşitli cansız nesnelere ile zaman geçirirler ve bu nesnelere insanlardan daha çok ilgi gösterirler (Bodur & Soysal, 2004). OSB olan çocukların %40 'ı sözel iletişim becerilerini yerine getirmekte yetersizlik göstermektedir (Kırcaali-İftar, 2014). Sosyal etkileşim ve iletişimdeki bu yetersizlik ve sınırlılıklar OSB olan çocukların problem davranışlar göstermesine neden olmaktadır. Dolayısıyla iletişim sorunlarının giderilmesiyle problem davranışların azaltılacağı kabul görülmektedir (Sucuoğlu, 2014; Burak, 2019).

Tipik gelişim gösteren çocuklar anne-babalarını, yaşlılarını ve çevresinde bulunan insanları gözlemler, model alma ve taklit etme gibi eylemleri yerine getirerek sosyal etkileşim faaliyetlerinde bulunurlar. 16 ve 18 aylarda edinilen söz konusu bu beceriler otizmlili çocuklarda farklılık göstermektedir. Otizmlili çocuklar göz kontağı kurmada zorlanma, ortak dikkat, hayali oyun ve sembolik oyun oynamada sınırlılık, sözel olmayan iletişim becerilerinde (jest- mimik, dokunma, gülümseme) sınırlılık, diğer insanların yaptıklarına karşı ilgisizlik, yakın derece aile

bireylerine karşı yakınlıkta sınırlılık gibi sosyal etkileşim ve sosyal beceri alanlarında tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşmaktadırlar (Sargent, 1991; Çolak, 2016).

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda dil gelişiminde görülen sorunların diğer tipik gelişim gösteren çocukların doğuştan sahip olduğu iletişim kurma dürtüsünün olmamasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Wing, 2015). Ayrıca OSB olan çocukların birçoğunda konuşma problemi yaşandığı bilinmektedir. Basit jest ve mimiklerde bile iletişim kurmaktan yoksun olan (Rutter,1978) otizmlili bireylerin yaklaşık %25'i hiç konuşmamaktadır (Sucuoğlu, 2014). Yine otizmlili çocukların yaklaşık %50'si nitelikli bir konuşma yapamazlar. Konuşma dilini anlamakta zayıf olan otizmlili çocuklar kendi isteklerini de yine ifade etmede yetişkinlerin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Örneğin, bir şey istediklerinde onu işaret etmezler ve yetişkinin bileğinden tutup ondan almalarını bu şekilde talep ederler. Bunun yanı sıra konuşması olan otizmlili çocukların konuşmaları da anormallik göstermektedir. Yeni konuşmaya başlayanlarda özellikle basmakalıp yineleyici tekrarlara ekolalinin eşlik ettiği sıkça görülmektedir (Rutter, 1978). Ekolali burada ani ekolali ve gecikmiş ekolali olarak nitelenmektedir. Ani ekolalide çocuk söylenen şeye aynı şekilde karşılık vermektedir. Örneğin, "İçecek bir şey ister misin?" sorusuna çocuk aynı soruyla dönüt vermektedir. Gecikmiş ekolalide ise zaman dilimi söz konusu olup saatler ya da günler öncesinde duyduğu bir sesi olur olmaz ortamda tekrar etmektedir. OSB olan çocukların dil iletişim becerileri oldukça yetersizdir. Burada karşılaşılan temel güçlükler arasında; konuşma dilinin gecikmesi ya da hiç oluşmaması, karşı konuşmalara tepki vermeme, stereotipik tekrarlar, zamir karmaşası, iletişimi başlatma ve sürdürmede yetersizlikler gibi durumlar yer almaktadır (Bodur & Soysal, 2004).

Otizm spektrum bozukluğunda dil gelişiminin hem normal gelişim ile benzerlik gösterdiği hem de zıt özellikler sergilendiği görülmektedir. Sessel (fonetik) ve söz dizimsel (sentaktik) özellikleri yavaş olmasına karşın normal gelişime paralellik göstermektedir. Dilin anlamsal (semantik) olarak kullanımında ise normalin dışında bir gelişim süreci izlenmektedir. Özellikle zamirlerde bir karmaşanın olduğu, 'ben' ve 'sen' zamirlerinin yerine uygun kullanılmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra mecazlı ifadeleri anlamada güçlük yaşanmakta ve sözcükleri uygun anlamlarına göre kullanmakta hatalar yapılmaktadır (Kırcaali-İftar, 2005; Akt: Işık, 2018).

1.4.4. OSB Olan Çocuklarda Duyusal Gelişim

Otizmlili çocukların yaygın yaşadığı sorunlardan biri de duyusal alandaki sorunlardır. Zira otistik çocuklarda koku, tat alma, görsel, dokunsal, işitsel vb. birçok

problem görülmektedir. Yaşanılan bu problemler çocukları yüksek düzeyde bir rahatsızlıkla karşı karşıya getirebilmektedir. OSB olan çocukların yaşadığı bu duygusal problemler onlarda beklenmedik tepkiler olan öfke, ağlama, çılgılık atma gibi davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Diken, 2015; Yıldırım-Doğru & Çetingöz, 2017; Karasu, 2013). OSB olan çocukların yaşadığı bu duygusal problemler öğrenmeyi de birçok yönde olumsuz anlamda etkilemektedir (Diken, 2015). OSB olan bireyler duygusal sorunlardan dolayı insanlar ile iletişimde zorluk yaşamakta bu da onlarda davranış problemi ortaya çıkarmaktadır. Bu problemler hem ailenin hem de çocuğun günlük yaşamını ciddi anlamda etkilediği gibi çocuğun yeni deneyimler, beceriler edinmesine engel oluşturmaktadır (Yıldırım-Doğru & Çetingöz, 2017).

OSB olan çocukların dil ve iletişimdeki yetersizliklerden kaynaklı olarak sık yaşadığı diğer bir sorun da duygusal becerilerde karşılaştıkları güçlüklerdir. Yaşamın ilk yıllarında, özellikle ebeveynler ile olan ilişkide görülen etkileşim sorunları OSB olan çocukları sonraki yaşamlarında daha karmaşık şekilde duygusal sorunlarla yüzleştirmektedir. Oluşan bu tabloda otizmlili birey dil, iletişim, sosyal ve duygusal gibi alanlarda da büyük oranda etkilenmektedir (Töret, 2016; Burak, 2019). OSB çocuklar genel olarak başkalarının yaptıklarına karşı tepki geliştirmezler ve duygularını (sevinen, üzülen, ağlayan, kızan vb.) anlamada oldukça sınırlılık vardır (Birkan, 2009; Avcıoğlu & Eliçin, 2014). Yakın çevresi ile vakit geçirmekten hoşlanmayan OSB çocuklar genel olarak yalnız başına kalmayı tercih edebilirler, örneğin kendi odasına çekilip birtakım nesnelere vakit geçirebilirler (Kırcaali-İftar, 2015).

1.4.5. OSB Olan Çocuklarda Bilişsel ve Akademik Gelişim

Normal çocuklarda olduğu gibi OSB olan çocuklarda da akademik gelişim için bilişsel beceriler büyük bir öneme sahiptir. Yürütücü bilişsel faaliyetlerin temelini oluşturan dikkat ve bellek gibi faktörler akademik gelişimi desteklemekte etkin role sahiptir. Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların büyük çoğunluğu bu özelliklerde, dikkat ve bellek, yetersizlik göstermektedirler (Töret, 2016). Otizmlili bireyler kendi yaşlıları olan tipik gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında belirgin şekilde düşük akademik başarı gösterirler. Zira yapılan araştırmalar da gösteriyor ki OSB olan çocukların %50'sinin 70 ve üstü, %25'inin ortalama ve üstü ve kalan %25'inin de 70 ve altında zekâ düzeyine sahiptir. Özellikle akademik becerilerden olan okuma- yazma, matematik becerileri, okuduğunu anlama gibi becerilerde yaşlılarına göre düşük düzeyde bir performansa sahiptirler (Chakrabarti ve Fombonne, 2005; Williams, Goldstein, Kojkowski ve Minshew, 2008).

Otistik çocuklarda yürütücü işlevler belirgin şekilde bozulma göstermektedir. Yürütücü işlev aynılıkta olan ısrar, esnek davranış gösterememe, yineleyici davranış

örüntüleri ve rutin alışkanlıkları değiştirmek için gerekli uyarıcı komut niteliğindeki emirleri yerine getirmekte kullanılmaktadır. Planlama, düzenleme, ket vurma, organize ve kontrol etme gibi mekanizmaları oluşturan yürütücü işlev bu yönüyle yeni tepkilerin oluşmasını sağlar. OSB olan çocuklarda yürütücü işlev bozukluğundan dolayı mevcut davranışları sürdürme, değişime karşı direnç oluşturma, yeniliklerden kaçınma gibi durumlarda problem oluşmaktadır (Hill, 2004; Fisher ve Happe, 2005).

1.4.6. OSB Olan Çocuklarda Problem Davranışlar

Problem davranışlar gelişimsel yetersizliği olan çocukların topluma dâhil olmalarını engelleyen en önemli nedenlerden görülmektedir. Kendine zarar verme, saldırganlık, öfke krizleri gibi sorunlar bu davranışları oluşturmaktadır (McAtee, Carr ve Schulte, 2004). Bu davranışlar hem çocuğun kendisine hem de diğer insanlara zarar vermekte, yine kendisinin ve başkalarının öğrenme durumlarına olumsuz etki yapan davranışlar olarak nitelenmektedir (Erbaş, 2002; Sucuoğlu, 2012).

Yapılan çalışmalarda problem davranışların temelinde dikkat çekmek, birtakım isteklerini gerçekleştirmek (örneğin; bir oyuncak elde etmek), bazı durumlardan kaçınmak ya da sosyal durumlardan kaçınmak olarak görülmektedir (Carr, Levin, McConnachie, Carlson, Kemp ve Smith, 1994). Fiziksel saldırganlık, öfke nöbetleri, pika (toprak, kâğıt, saç, boya, kül vb. yeme), eşyalara zarar verme, karşı koyma ve yineleyici basmakalıp davranışlar etkili bir eğitim ve sosyal gelişime engel olan başlıca davranış problemleri olarak görülmektedir. Bu tür problem davranışlar çocukları eğitim, aile ve toplumsal ilişkiler gibi ortamlarda dışlanma riski ile karşı karşıya bırakmaktadır (Horner, Carr, Strai, Todd ve Reed, 2002).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda gözlemlenen problem davranışların diğer gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla paralellik gösterdiği kimi çalışmalarca belirtilmektedir (Love, Carr ve LeBlanc, 2009). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda problem davranışlar çocuktan çocuğa farklılık gösterebilmektedir. Otizmlilerde çocuklarda problem davranışlar genel anlamda kendisine zarar verme davranışı (self-injurious behavior), bozma/parçalama, saldırganlık, aşırı duygusal tepkiler ve uyku sorunları şeklinde ortaya çıkmaktadır (Hanley, Jin, Vanselow ve Hanratty, 2014). Konuya ilişkin yapılmış çalışmalarda otizm olan çocukların %13-30'unda müdahale edilmesi gereken problem davranışın olduğu bildirilmektedir (Horner vd., 2002). OSB olan çocukların sık başvurduğu problem davranışlarından olan saldırganlık bazı durumlarda tehlikeli bir boyuta ulaşmaktadır. Yakın çevresi olan aile bireylerine karşı saç seçme, boğazına saldırma ya da kesici

alet vb. ile zarar verme şeklinde davranışlar görülebilmektedir. Söz konu davranışların süreğen varlığında ilaç tedavisine başvurulmaktadır (Korkmaz, 2003).

Yine problem davranışa ilişkin yapılmış çalışmalarda problem davranışların nedeninin davranışsal, çevresel ve biyolojik şeklinde üç model ile ele alındığı görülmektedir (Rapp ve Vollmer, 2005; Roane, 2014). Ancak yaygın olarak kabul edilen görüşe göre OSB çocuklarda görülen problem davranışların nedeni, davranışların belli bir amaca ulaşmak için yapıldığını belirten davranışsal model ile açıklanmaktadır. Bu modele göre problem davranışlar, davranış öncesi ve sonrası gerçekleşen uyaranlara bağlı olarak gerçekleşmektedir (Yücesoy-Özkan, 2016).

1.4.7.OSB Olan Çocuklarda Stereotipi (Yineleyici/Basmakalıp) Davranışlar

Yineleyici hareketler otizm spektrum bozukluğu olan çocukların tanılanmasında da yaygın olarak kabul edilen tanı ölçütleri arasında yer edinmektedir (American Psychiatric Association, 2013). Zihinsel yetersizliği olan bireylerde sık görülmekle birlikte otizm spektrum bozukluğu olan kişilerde bu durumun daha yoğun biçimde görüldüğü düşünülmektedir (Ahearn, Clark, MacDonald ve Chung, 2007). Dolayısı ile yineleyici, sınırlı olan ilgi alanları daha çok otizm spektrum bozukluğu ile karakterize edilen bir bozukluk olarak görülmektedir (Küçük, Ulaş, Yaylacı ve Miral, 2018) .

Otizm spektrum bozukluğunda sık görülen yineleyici davranışlar sallanma, anlamsız sesler çıkarma, ekolali, koklama, parmak ucunda yürüme, yerinde dönme, nesnelere döndürme, el çırpma, el salama, konu dışı ilgisiz konuşmalar gibi davranışlardan oluşmaktadır. Bunların yanı sıra otizm olan bireyler aynılıkta ısrar etmede de yineleyici davranırlar. Örneğin, sürekli aynı elbiseyi giymek, aynı sözcüklerle konuşmak ve soru sormak, aynı yemekleri yemek ya da aynı yolu kullanmak gibi tekrarlı alışkanlıkları sürdürmede ısrar ederler. Ayrıca bunlardan birinin değişme durumuna karşı aşırı sayılabilecek düzeyde tepkiler verirler (Yücesoy-Özkan, 2016; Bodur & Soysal, 2004).

1.5. OSB OLAN ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ VE DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN FAKTÖRLER

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde spesifik olarak sosyalleşme, iletişim ve ilgi gibi temel alanlarda bozulmalar ile karakterize edilen benzerlikler vardır. Ancak buna rağmen otizimli bireylerin kendi içinde birbirinden oldukça farklı özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerden dolayı otizmle ilgili olan ebeveynlerin, uzmanların otizmi anlamada zorluk yaşandığı görülmektedir. Dolayısı ile otizmle ilgili kişilerin, OSB olan tüm bireylerin özel gereksinimleri doğrultusunda farklı

programlarla çalışılması gerektiği düşünülmektedir (López, 2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitiminde bilimselliği kanıtlanmış birtakım uygulamalar, programlar gerekmektedir. Bunun yanı sıra bu program ve uygulamaların eğitiminde dikkat edilmesi gereken durumlar da büyük önem taşımaktadır (Burak, 2019). Literatüre bakıldığında OSB olan çocukların eğitiminde dikkat edilmesi gereken durumların şu şekilde olduğu görülmektedir (Yaşar, 2010; Corsello, 2005; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014; Dawson, 2008; Kurt, 2014; Spencer ve Simpson, 2009; Gıcı-Vatansever, 2018; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014; Iovannone, Dunlap, Huber ve Kincaid, 2003).

- Otizm spektrumu olan çocukların temel sorunlarında biri olan iletişim becerilerindeki yetersizliklerdir. Bu yetersizlikleri azaltmak ve iletişim becerilerini iyileştirmek için bilimselliği kanıtlanmış bilimsel temelli uygulamaların etkin bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir. Bununla birlikte otizm spektrumu olan çocukların taklit, ortak dikkat gibi becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilmesi büyük öneme sahiptir (Gıcı-Vatansever, 2018; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014).
- Otizmlilerle çalışırken muhakkak bir planlama süreci olmalıdır. Zira otistik çocukların çeşitli becerileri kazanmaları ve kazanılmış olan becerilerin kalıcılığa ulaşması, yeni durumlara genellemesi sorunlarla karşılaşabilir (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014).
- Erken eğitim otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar açısından önemlidir. Erken yaşlarda yapılacak olan müdahale ile OSB olan çocuğun akranları ile olan gelişimsel farkın büyümesi engellenmiş olur. Çocukta otizm belirtisinin büyüklüğüne bakılmaksızın erken müdahale yapılması ve eğitime tabi tutulması son derece önem arz etmektedir (Corsello, 2005; Dawson, 2008).
- Bireyselleştirilmiş eğitim doğrultusunda yapılacak olan programlar çocuğun mevcut gereksinimlerini karşılayacak şekilde organize edilmelidir (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014).
- Bilimsel temelli uygulamalar OSB olan çocukların eğitiminde kullanıldığı için eğitimciler de bu uygulamaların etkililiğini, güncelliğini takip etmeli ve yeni bilgilerin, güncel araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırıp uygunluğu, benzerlikleri tespit edilmelidir. Yapılacak uygulama süreçleri bu öncül doğrultusunda olmalıdır (Kurt, 2014).
- OSB çocuklar ile çalışılırken seçilecek olan araç-gereç otizmlilerle çocuğun günlük yaşamında kullandığı türden olmalıdır. Kullanılacak araç- gereç planlı ve amaçlı olarak çocuğun gereksinimlerine uygun olarak daha önceden

belirlenmelidir. Buna ek olarak OSB çocuğu merkeze alacak şekilde Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanmalı (Yaşar, 2010; Spencer ve Simpson, 2009).

- Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitiminde kaynaştırma/bütünleştirme temel amaç olarak güdülmektedir. Başta bire bir eğitim sonrası yapılan küçük, büyük grup etkinlikleri ile çocuklar genel eğitim ortamına, akranlarının içine dâhil edilmeye çalışılmalıdır. Bu yolla kazanmış oldukları bilgi ve becerileri sınıf ortamında genelleme fırsatı elde etmiş olurlar (Iovannone vd., 2003).

1.6. OSB OLAN ÇOCUKLARIN KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME EğİTİMİ VE ÖNEMİ

Kaynaştırma eğitimi çocuğun fiziksel olarak genel sınıf ortamında olmasından fazla bir anlam içermektedir. Çocuğun öncelikle kendini güvende hissettiği, değer gördüğü bir ortam özelliği taşıması önemlidir. Bunun yanı sıra çocuğun duygusal, bilişsel becerilerinin gelişimine olanak tanıyan bir felsefeyi barındırmaktadır (López, 2016). Etkili bir kaynaştırma eğitiminin çocuğun yerleştirilmesi olarak görülmemesi gerektiği, dahası onun bireysel eğitsel ihtiyaçlarına karşılık veren bir temelle oluşturulması gerekmektedir. Aksi durumda 'kaynaştırma' sadece bir etiket olmaktan öteye geçemez. Bunun için gerek eğitim ortamında gerekse eğitim dışındaki ortamlarda eşit fırsatlar doğrultusunda desteğin verilmesi, eğitimin çocuğun gereksinimlerine göre düzenlenmesi oldukça önemlidir (Lynch & Irvine, 2009).

Son yıllarda giderek yaygınlaşan otizm spektrum bozukluğunun özellikle erken yaşlarda fark edilmesi, OSB olan çocuğun bu anlamda özel eğitim alması, gelişimsel süreçleri açısından son derece önem taşımaktadır. OSB olan çocuklar için başta bire bir eğitimle başlayan süreç ve daha sonra onların akranlarıyla bir arada olmasına fırsat sunan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, otizimli olan çocukların bağımsızlık kazanmalarında ve güçlüklerle başa çıkmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Güleç-Aslan, 2020).

OSB olan çocukların eğitimine erken yaşlarda başlanması büyük önem taşımaktadır. Bu yaşlarda yapılan kaynaştırma eğitimi, özel destek ihtiyacı olan çocuğun bilişsel eksikleri, davranış problemleri ve akademik kazanımları açısından oldukça önemlidir (Iovannone, ve diğerleri 2003; Noland, Cason ve Lincoln, 2007; Sucuoğlu, 2003). Normal gelişimi olan akranlarıyla birlikte olmak, özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimlerini pozitif olarak etkilemektedir. Kaynaştırma uygulamaları ile genel eğitim ortamında yer alan özel gereksinimli çocuk tipik,

gelişen akranlarının rol model rehberliğinde olumsuz davranışlarını azaltmaktadır (López, 2016).

1.7. OSB OLAN ÇOCUKLARIN KAYNAŞTIRILMASINDA DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN FAKTÖRLER

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma uygulamalarından faydalanması toplumsal becerileri kazanmak ve bağımsız bireyler olmaları açısından önemli bir rol oynamaktadır. Fakat bu sadece kaynaştırma eğitime yerleştirmek ile mümkün olmamaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi öncesi gerek tipik gelişen akranlarının gerekse öğretmenlerin OSB olan çocuk hakkında yeterli bilgiye sahibi olmamaları, kaynaştırmaya alınacak OSB çocuğun iletişim ve sosyalleşme sorunlar yaşamasına neden olmakta; onların sınıf ortamından izole olmaları ve yanlış anlaşılmasına neden olabilmektedir. Bu sorunların görülmemesi için işbirlikçilerden olan okul idarecilerinin, öğretmenlerin, akranların ve ebeveynlerin OSB olan çocuk hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmalıdır (Kaya, 2016). Kaynaştırma uygulamasından yaralanan OSB olan çocuk ile ilgili olan tüm paydaşların dikkat etmesi gereken en önemli noktalardan biri herkesin işbirliği içinde olmasıdır (Güleç-Aslan, 2017). Özellikle aile ve okul arasında gerçekleştirilecek olan dayanışma OSB olan çocuğun hedef davranışları kısa sürede kazanması ve kazanılan bu davranışların sürekliliğini sağlamada büyük bir öneme sahiptir (Koegel, Matos-Freden, Lang ve Koegel, 2011).

Ebeveynlerle kurulacak olan ilişki ve işbirliği özellikle üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır. Öğretmenler ile ebeveynler arasında sürekli bir iletişimin olması gerekmektedir. Öğretmenler çeşitli kanallar yardımıyla (örneğin; e-posta, telefon görüşmesi, yüz yüze görüşme) iletişimi sürdürmesi sağlanmalıdır. Kaynaştırmanın başarısı için öğretmenlerin, personelin ve ebeveynlerin uyum içinde işbirliği yapması son derece önemli görülmektedir (Bock , Borders ve Probst, 2016).

OSB olan çocuklar için genel sınıf ortamının düzenlenmesi kaynaştırma uygulamasında dikkat edilmesi gereken noktalardandır. Yapılacak düzenlemelerin yanı sıra etkili öğretim yöntem ve stratejiler ile OSB olan çocuklar çeşitli bilgi ve becerileri kazanırlar. Böylece kendi gelişim hızları doğrultusunda öğrenmeler sürdürdükleri yapılan araştırmalarla ispatlanmıştır (Sucuoğlu, 2014). Genel sınıf ortamına alınması bazı gereklilikleri beraberinde getirmektedir. OSB olan çocuk için düzenlemelerin yapılması, bilimsel ve etkililiği kanıtlanmış uygulamaların yapılması, eğitim programının davranışsal desteği kapsamı ve bu bağlamda farklı müdahale programlarının varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Wilkinson, 2008).

OSB olan çocukların kaynaştırılmasında okul yönetiminin rolü oldukça büyüktür. Okul müdürlüklerinin otizmlili çocuklar için gerekli bireysel eğitim

programlarının geliştirilmesinde, uygulanmasında, kaynak yaratmak, personel istihdamı ve öğretmenlerin öğrencilerle uyum içinde çalışması için gereken bilgi ve donanımına sahip olmalarında etkin bir görev üstlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Gavaldá & Qinyi, 2012).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırmasında öğretmenler önemli bir yer edinmektedir (Rodríguez, Saldaña ve Moreno, 2012; Segall & Campbell, 2012; Yazıcı & Akman, 2018; Burak, 2019). Araştırmalarda OSB olan çocukların başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında öğretmenlerin tutumlarının önemli faktörlerden biri olduğu görülmüştür (Garrad, Rayner ve Pedersen , 2019; Gavaldá & Qinyi, 2012; Rodden, Prendeville, Burke ve Kinsella, 2018; Cassady, 2011). Öğretmenin sahip olduğu kişisel özellikler (kaynaştırmaya yönelik tutum, OSB'ye ilgi ve OSB olan çocuğu kabul etme), kaynaştırma bilgisi, OSB olan çocuğu tanıma ve onlara yönelik eğitsel bilgisi, güven oluşturma ve iletişim kurma gibi becerilerin otizmlili çocukların başarılı bir kaynaştırma eğitimi almasında kilit rol oynamaktadır (Bock vd., 2016).

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların erken çocukluk eğitiminde giderek daha fazla kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıyla yer edindiği görülmektedir (D'Agostino & Douglas, 2020). Bu anlamda Türkiye'de 2015-2016 yılında resmi okullarda ve genel eğitim ortamında eğitim alan 5523 çocuğun %45,2'sinin genel eğitim ortamında kaynaştırmadan yaralandığı belirtilmektedir. Bu sayı kaynaştırmadan yaralanan otizmlili çocukların artmakta olduğunu gösterse de bu çocuklarla çalışan öğretmenlerin hem kaynaştırma eğitimi hem de otizm spektrum bozukluğu hakkında yeterli bir eğitime sahip olmadıkları görülmektedir (Rakap vd., 2017). Bu bağlamda Rakap, Balıkcı ve Kalkan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonucuna göre farklı eğitim kademelerinde (anaokulu, ilkökul, ortaokul, lise) çalışmakta olan öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Dolayısı ile otizmlili çocuklar ile çalışacak olan okul öncesi öğretmenlerinin gerek hizmet öncesi eğitim almaları gerekse otizmlili çocuklar ile çalışırken ihtiyaç duydukları kanıta dayalı uygulamalar konusunda bilgilendirilmeleri önemli bir faktör özelliği taşımaktadır (D'Agostino & Douglas, 2020).

1.8. OSB OLAN ÇOCUKLARIN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirmesine yönelik Türkiye'de ve dünyada yapılmış olan ilgili ve benzer çalışmalara yer verilmiştir.

1.8.1. Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar

Gökdere (2012) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği bölümü adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dönük tutum, etkileşim ve endişe düzeylerini karşılaştırmasını incelemek üzere ölçme aracı geliştirmiştir. Araştırma Amasya merkezde görev yapmakta olan 68 sınıf öğretmeni ile Amasya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programı son sınıfı okuyan 112 sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile özel gereksinimli bireylerle etkileşim durumları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu farklılığın mesleki deneyim, özel gereksinimli bireylere karşı hazırbulunuşluk düzeyi gibi faktörlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Yine mevcut durumda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik bilgi düzeylerini geliştirecek çalışmaların kaynaştırma eğitimine fayda sağlayacağı belirtilmiştir.

Macaroğlu-Akgün (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen ve okul idarecilerinin Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine dâhil edilmesiyle ilgili olarak algılarını ve okul temelli sorunlarına yaklaşımlarını incelemeyi hedeflemişlerdir. Katılımcı grubunu İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki 117 ortaokul öğretmenleri ve okul idarecileri oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda veri gruplarından elde edilen bulgularda iki grubun da OSB öğrencilere karşı kendilerini yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu yetersizliği giderecek herhangi bir hizmet içi eğitimi almak isteklerinin olmadığı da çalışma bulgularında yer almaktadır. Yine yapılan çalışmanın sonucunda hem öğretmenlerin hem de okul idarecilerinin OSB hakkında bilgi seviyelerinin eksik olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak katılımcılar genel sınıf ortamının OSB öğrenciler için faydalı olduğunu belirlemekle birlikte bu çocukların özel eğitim sınıflarına bulunması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yazıcı ve Akman (2018) tarafında gerçekleştirilen araştırmada OSB olan öğrencilerin kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ve kartopu örnekleme yoluyla 16'sı kadın ve 42'ü erkek olmak üzere toplamda 20 okul öncesi öğretmeni çalışmaya dâhil edilmiştir. Yapılan açık uçlu görüşmede sorulan sorulara karşılık katılımcılardan 11'i yalnızca özel eğitim dersi aldığını belirtirken 9 ise hem özel eğitim dersi hem de kurs/seminer aldığını ifade etmiştir. Araştırma sonucunda katılımcı öğretmenlerin OSB'ye dair temel özellikler hakkında bilgi sahibi oldukları, sınıflarında OSB olan öğrenci bulunmasında istekli oldukları, kaynaştırma eğitiminin bu çocuklar için yararlı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, OSB olan öğrencileri tanımak istedikleri, bu öğrenciler için program hazırlayabileceklerini ve

normal gelişimi olan akranlarını ve anne-babaları bilgilendirebileceklerini ifade eden bulgulara da çalışma sonucunda ulaşılmıştır.

Işık (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada otizmlili çocukların tam zamanlı kaynaştırma ile anaokullarına yerleştirilmesine yönelik okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Mersin ilinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yapılan çalışmaya 34 okul öncesi öğretmeni katılım göstermiştir. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunun bulgularına göre okul öncesi öğretmenleri OSB olan çocukların kaynaştırılmasında bazı güçlüklerin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu güçlüklerin giderilmesi yönünde hangi çözüm önerileri olduğu sorusu sorulmuştur. Katılımcılar sınıf mevcudunun düzenlenmesi, sınıfa yardımcı personel kadrosu açılması, OSB olan bireylere dönük hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesi, üniversitelerde özel eğitim derslerine ağırlık verilmesi noktalarında olumlu görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler OSB olan çocukların normal sınıflara dâhil edilmemesi, alınacaksa kısa süreliğine alınması ya da özel eğitim öğretmeni eşliğinde bire bir eğitimle başka sınıfta olması gerektiği yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Ünsal ve Öksüz (2018) yaptıkları araştırmada uzman ve ebeveynlerin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bakış açılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubunu OSB çocuğa sahip 4 ebeveyn, 1 ergoterapist ve 1 psikolog oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasında olumlu tutum göstermeleri ile önemli oranda etkili olduğu uzmanlar ve ebeveynlerce bildirilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öz yeterlilik düzeylerinin de başarılı bir kaynaştırmada anlamlı şekilde etki ettiğini ifade etmiştir. Bu bulgulara ek olarak okul idaresi ve yardımcı personelin kaynaştırma eğitimine yönelik olumsuz tutuma sahip olduğu ve OSB olan çocukların kaynaştırılması hakkında yetersiz bakış açısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Hacıbrahimoğlu ve Ustaoglu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının OSB olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf okul öncesi öğretmeni adayı olan 193 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modeli ile yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak "Otizm Kaynaştırma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının OSB hakkında genel anlamda bilgiye sahip olmakla beraber özelde yetersiz ve yanlış bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının OSB olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik

olumlu bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının OSB olan çocuklara yönelik tutumlarının otizm konusunda eğitim alma durumuna ve otizmlilerle çocuklarla çalışma deneyimine göre farklılaştığı bulgular içinde yer almaktadır.

Burak (2019) Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların eğitsel yerleştirilmesi ve kaynaştırılmasını incelemek üzere sınıf öğretmenleri özelinde bir çalışma yapmıştır. Çalışmadaki katılımcıları 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Edirne il merkezi ve ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ve tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 674 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu katılımcıların %31,2'si erkek ve %62,9'u ise kadın olarak tespit edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Segall (2011) tarafından geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketi-YHA (Placement and Services Survey-PASS) ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada verilerden edinilen sonuç doğrultusunda otizmlilerle olan çocukların tanı düzeyinin katılımcı öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine olan bakışlarını etkilediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin OSB olan çocuklara yönelik öz-yeterlilik, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma, OSB'ye yönelik his, tutum, görüş ve OSB için yöntemlere ilişkin farkındalıkları arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulguların sonuçları arasında gösterilmektedir.

1.8.2. Dünyada Yapılmış Çalışmalar

Barned, Knapp ve Neuharth-Pritchett (2011) üniversiteli otistik çocuklara yönelik bilgi, tutum ve inanç yönündeki görüşleri incelemek üzere 15 okul öncesi öğretmen adayı üniversite öğrencisi ile çalışma yapmışlardır. Çalışmada Otizm Kaynaştırma Ölçeği'nin (Segall, 2008) uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır. Buna ek olarak çalışmadaki katılımcıların dördü ile daha sonra derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen adayı öğrencilerin otizmlilerle çocukların gereksinimleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların otizmlilerle çocukların kaynaştırmasına olumlu yaklaştığı ancak ağır düzeydeki OSB olan çocukların genel sınıflarda kaynaştırması noktasında net bir tutum sergilemedikleri belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının otizme yönelik daha çok bilgi sahibi olmak istedikleri de yine çalışmadan elde edilen sonuçları arasında gösterilmektedir.

Engstrand ve Roll-Pettersson (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin OSB olan çocukların kaynaştırmasına yönelik tutumları ile öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişki farkı değişkenlerce (eğitim, yaş, çalışma deneyimi vb.) incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini İsveç'teki okul öncesi kurumlarında çalışmakta olan ve okul öncesi öğretmenliği mezunu olan 21

öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlere yönelik Otizm Tutum Ölçeği, Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği ve demografik bilgiler anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak otizmlili çocuklara karşı olumlu bir tutum içinde oldukları ancak genel sınıfta kaynaştırmalarına karşı tarafsız tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin otizmlili çocuklara yönelik olumlu tutumlarının okul öncesi eğitim sırasında alınan özel eğitim dersi kredi sayısıyla anlamlı derecede ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bulgular içinde öğretmenlerin aldığı hizmet içi eğitim ile karar verme düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmasına karşın öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile kaynaştırma tutumları arasında bir ilişki tespit edilememiştir.

Rodríguez ve diğerleri (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere ilişkin tutumları ve OSB çocukların eğitimine ilişkin olumlu tutum yönündeki rollerinin açığa çıkartılması amaçlanmıştır. Çalışmaya 69 özel eğitim öğretmeni dâhil edilmiştir. Görüşme yöntemiyle yapılan çalışmada katılımcılardan iki likert tipi anketi cevaplandırmaları istenmiştir. Anketlerden biri 6'lı likert tarzı ile oluşturulmuş ve 21 sorudan oluşan öğretmenlerin tutumuna ilişkindir. Diğer anket ise yine 6'lı likert biçiminde olup 22 sorudan oluşmaktadır ve öğretmenlerin OSB olan çocuklarla çalışmalarına dönük ihtiyaç algılarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin OSB çocukların kaynaştırmaları hakkında büyük desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Ayrıca kaynaştırma uygulamasının OSB olan çocukların açısından büyük bir zorluk barındırdığı öğretmenlerden tarafından ifade edilmiştir. Çalışma bulgularında öğretmenlerin genel anlamda OSB olan çocukların eğitimine olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin OSB eğitiminde ihtiyaç algılarına yönelik bulgular içinde büyük oranda sosyal destek ve bilgi desteği faktörlerinin olduğu görülmüştür.

Lindsay, Proulx, Thomson ve Scott (2013) Kanada'nın Ontario şehrinde kaynaştırma yoluyla eğitim gören OSB öğrencilerle çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubu için sınıfında OSB öğrencisi olan 13 öğretmen seçilmiştir. Derinlemesine görüşme yoluyla elde edilen verilerde öğretmenlerden kaynaştırmanın sınıftaki niteliği ve kaynaştırma konusunda bilgi toplanmıştır. Ulaşılan bulgularda öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin birçok zorluğu beraberinde getirdiği belirtilmiştir. Bunlar, davranışları kontrol etmede zorluklar, eğitim ortamından kaynaklı sorunlar, okul idaresi, eğitim yetersizliği olarak belirtilmiştir. Araştırmada OSB olan öğrencilerin daha etkin şekilde kaynaştırma uygulamasından faydalanması için öğretmenlere sağlanan

eğitim, destek ve kaynak gibi hizmetlerin iyileştirilmesi gerektiği yönünde vurgu yapılmıştır.

Athanasoglou (2014) yaptığı araştırmada yüksek işlevli olan OSB'li öğrencilerin genel eğitim sınıflarına alınması ile ilgili tutumları incelemek için özel eğitim öğretmenleri ve ortaokul öğretmenleri ile çalışmıştır. Çalışmaya 167 ğretmen dâhil edilmiş olup bunların 135'ni kadın 41'ni ise erkekler oluşturmaktadır. Bunların 93' kaynaştırma ğretmeni, 44' ise özel eğitimci olarak görev yapmaktadır. Araştırmalar sonucunda ğretmenlerin OSB olan tutumlarında onların kişilik özelliklerinin ve deneyimlerinin anlamlı düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Yine katılımcıların OSB olan çocuklarla çalışmış olmasının ğretmen tutumlarıyla anlamlı düzeyde pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu göstermiştir.

Al-Rayess (2014) Lübnan'ın Mount Lebanon ve Beyrut Őehirlerinde yaptığı çalışmada sınıf öğretmenleri ve genel branş ğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve akran sosyal kabullerini farklı değişkenler (yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, hizmet içi eğitim, özel gereksinimli çocukla çalışma durumu) açısından ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmayı seçilen beş okuldan 25 sınıf ğretmeni, 10 özel eğitim ğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularında her iki ğretmen grubunun da kaynaştırmaya karşı tutumlarının pozitif olduğu grlmştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim ile kaynaştırma tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak akran sosyal kabul ile ilgili olan çalışmanın diğer kısmında, akran kabulüne yönelik yapılan sosyometrik ölçümlerde OSB olan çocukların akranlarınca ihmal edildiği ve düşük düzeyde akran sosyal kabul olduğu grlmştir. Ayrıca yapılan çalışmada OSB olan çocukların kaynaştırma eğitimi için sınıf ğretmenlerinin eğitim almalarının önem arz ettiği ifade edilmiştir. Yine akran kabul için öğretmenlere müdahale programlarının hazırlanmasının önemli olduğu bildirilmiştir.

D'Agostino ve Douglas (2020) tarafından Amerika'da gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi ğretmen adayları, rehber öğretmenleri ve yöneticilerin OSB olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik görüş, bilgi, inanç ve tutumlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Karma yöntem Şeklinde yapılan çalışmaya 2 yönetici, 6 danışman ğretmen ve 81 ğretmen adayı katılımcı olarak dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Otizm Kaynaştırma leği (Segall & Campbell, 2012) kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ulaşılan bulgulara bakıldığında tüm katılımcıların OSB olan çocukların özel eğitim desteği alması konusunda ortak görüş bildirdikleri belirtilmiştir. Ayrıca ğretmen adayları OSB olan çocukların kaynaştırma eğitiminden daha fazla yararlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların tümü okul öncesi öğretmenliğinin önemine dikkat çekmiş ve iyi bir okul öncesi öğretmenin OSB olan çocuğa destek olmak adına birçok şey yapabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcılar OSB olan çocukların kaynaştırılmasında mali desteklerin sunulması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Çalışmadan sonucunda tutum ve görüşlerle ilgili ortaya çıkan zorlukların öğretmenler, aileler diğer hizmet personellerinin koordinasyon eksikliğinden kaynaklandığı ileri sürülmüştür. Ayrıca öğretmenlere yönelik hazırlık programlarının öğretmenler, rehber öğretmenler ve diğer hizmet elemanları arasında işbirliği için önem taşıdığı çalışma sonucunda ifade edilmiştir.

OSB olan çocukların kaynaştırmasına yönelik yurt dışı ve yurt içi çalışmalara bakıldığında öne çıkan temel faktörün tutumların niteliği üzerinde olduğu görülmektedir. Genelde okul öncesi öğretmenleri ile özelde ise özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmenleri, diğer branş öğretmenleri ya da idareciler çalışma yürütüldüğü görülmektedir. Yürütülen bu çalışmalarda katılımcıların tutumları farklı değişkenler (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, hizmet içi eğitim alma, özel eğitim dersi alma vb.) açısından değerlendirilmiştir. Yine araştırmacıların çalışmayı hangi veri toplama araçları ile yaptıklarına yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca yapılan bu çalışmalara bakıldığında katılımcıların tutumlarının hangi değişkenlere bağlı olarak olumlu ya da olumsuz olduğu üzerine durulmuştur. Bunun yanı sıra katılımcıların OSB hakkında sahip oldukları bilgi, öz yeterlilik durumları, OSB olan çocuklara yönelik aldıkları eğitim, özel gereksinimli bireylere yönelik aldıkları eğitimler, kaynaştırma deneyimleri ve OSB olan çocukların kaynaştırma eğitimleri gibi durumların incelendiği görülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümünde, yapılmış olan bu çalışmayı anlaşılır kılmak daha sonra benzer çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara ışık tutmak adına araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğuna sahip okul öncesi dönemdeki 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik tutumlarının yaş, mesleki kıdem, cinsiyet gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmada var olan durum olduğu gibi betimlenmek istenildiğinden genel tarama modeli türlerinden birisi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003, s.81–82). Bu çalışmada değişkenlerin birlikte değişip değişmediği araştırıldığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini, otizm tanısı olan okul öncesi 3-6 yaş çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları incelenen İstanbul İli'nin Anadolu Yakası'nda çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklem belirlenmesi için Karasar (2003, s.116)'ın da belirttiği sıralama dikkate alınmıştır. İlk önce çalışma evreni tanımlanmıştır. Bu aşamadan sonra örnekleme türünün belirlenmesine geçilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, örnekleme yaklaşım türlerinden biri olan eleman örnekleme yöntemi seçilmiştir. Evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip olmaması nedeni ile eleman örnekleme türlerinden biri olan oransız eleman örnekleme (basit tesadüfî örnekleme) tercih edilmiştir. Daha sonra örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü aşağıdaki işlemler doğrultusunda belirlenmiştir (Karasar, 2003, s.123–124).

H: Hata payı ($z = 1.96$ için ,05 ve $z = 2.58$ için ,01).

K: Ölçekteki madde sayısı.

Max= Her bir maddeden alınabilecek en çok puan.

Min= Her bir maddeden alınabilecek en az puan.

$\epsilon = H.[K.(Max-Min)] \epsilon = 0,05.[19 (7-1)] = 57$ ve

$S = K.(Max-Min) / 6$

$S = 19.(7-1) / 6 = 19$ olarak alındığında her bir hücre için gerekli değer;

$n = (S.z)^2 / \epsilon n = (19. 1,96)^2 / 57 n = 24,33$ olarak bulunur.

Bulunan değer, her bir hücre için istatistikî işlemlere girmesi gereken minimum örneklem büyüklüğünden hareket ile olası geri dönüş kayıpları da dikkate alınarak toplam örneklem büyüklüğü;

c = Anket sorularındaki maksimum seçenek sayısı

Örneklem Büyüklüğü = **n .c** = 24,33 . 7 = 170,31

Bu sonuca göre örneklem büyüklüğü en az 170 kişi olarak saptanmış ve uygulamadaki olası veri kayıpları da dikkate alınarak çalışmanın 283 öğretmen ile yapılmasına karar verilmiştir.

2.3. ARAŞTIRMA VERİLERİN TOPLANMASI

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırmasına yönelik öğretmen tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla araştırmanın etik kurallar açısından bir sakınca oluşturmayacağını belirlemek için ilk olarak Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'ne başvurulmuş ve başvuru sonucunda üniversitenin etik kurul üyelerince onay alınmıştır. Etik kurul onayı alındıktan sonra İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne yazılı başvuruda bulunulmuş ve araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Söz konusu izinler EKLER bölümünde sunulmuştur. Resmi izinlerden sonra İstanbul Anadolu Yakasında bulunan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumları tespit edilerek okul/kurum yöneticileri yapılacak olan çalışma için izin istenip gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere çalışmanın amacı iletilmiş olup araştırmaya tamamen gönüllü katıldıklarını beyan eden Bilgilendirilmiş Onam Formu imzalatılmış ve kimlik bilgilerinin saklı kalınmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın amacı belirtildikten sonra katılımcı öğretmenlere veri toplama araçları olan Kişisel Bilgi Formu ve Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılardan araştırma formlarını içtenlikle ve eksiksiz bir şekilde doldurmaları istenmiştir. Katılımcı öğretmenler tarafından doldurulan formlar daha

sonra toplanmıştır. Araştırmaya sundukları destek için öğretmenlere teşekkür edilmiştir.

Araştırma verileri 2020-2021 Eğitim- Öğretim Yılı bahar dönemi 29 Nisan-20 Mayıs tarihler arasında toplanmıştır.

2.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafında oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve Segall (2008) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması ise Demir ve Aydın (2012) tarafından yapılan "Otizmli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bunlara ek olarak çalışmadan önce katılımcıların onayını almak üzere Bilgilendirilmiş Onam Formu oluşturulmuş olup diğer formlarla birlikte EKLER bölümünde sunulmuştur.

2.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması ışığında, öğretmenler için bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formunda yer alan sorular doğrultusunda öğretmenlere yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, özel eğitim dersi alma durumu, sınıfında otizm tanısı almış öğrencinin bulunma durumu, yakın çevresinde otizm tanısı almış çocuğun bulunma durumu, otizmle ilgili programa, seminere ya da kursa katılma durumu, otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyimi, otizmi tanımlama şekli, otizm tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin şeklini tanımlaması ile ilgili sorular sorulmuştur. Kişisel Bilgi Formu araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen 12 sorudan oluşmaktadır.

2.4.2. Otizmli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği

Otizmli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği Segall (2008) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe formunun uyarlanması Demir ve Aydın (2012) tarafından yapılmıştır. 7’li likert tipinde olan ölçekte “Kesinlikle Katılıyorum”dan “Kesinlikle Katılmıyorum”a doğru tutum ve görüşleri ölçmeye yarayan 19 maddeden oluşmaktadır.

Ankara Üniversite Eğitim Bilimleri Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 210 öğrenci üzerinden ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Yapı geçerliği, temel bileşenler analizine dayalı faktör analizi ile test edilirken, ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık anlamında bilgi veren Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Demir ve Aydın (2012) tarafından “Otizmli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği”nin (OÇKİTÖ) iki faktörlü yapıdan oluştuğu, ölçeğin toplam varyansın %41,50’sini açıkladığı, Cronbach Alfa katsayısının ise Faktör 1 için ,87; Faktör 2

için ise ,66 olduğu, 19 maddelik ölçeğin toplam puanı için ise güvenilirlik katsayısının ,76 olduğu ifade edilmiştir.

Ölçek ifadelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklayan madde ayırt edicilik değerleri hesaplanmış ve madde test korelasyonlarının ilk faktör için ,42 ile ,74 arasında ve ikinci faktör için ,31 ile ,55 arasında değiştiği belirtilmiştir. Bu durum ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 133, en düşük puan ise 19'dur. 19-44 Puan arasının olumsuz tutumu ifade ettiği, 45-75 puan arasının nötr tutumu ifade ettiği, 76 ve üzeri puanların ise olumlu tutumu yansıttığı Demir ve Aydın (2012) tarafından belirtilmiştir. Ayrıca ölçek içerisinde 5 madde; Madde 11, Madde 12, Madde 14, Madde 16 ve Madde 18 ters madde olduğu için dönüştürülerek puanlamasının yapılması gerekmektedir. Bu maddeler ise 8'den çıkarılır ve dönüştürülmüş hali ile kullanılır.

Ölçeğin başında, nasıl doldurulacağı ile kısa bir açıklama vardır. Maddeler okunurken katılımcı tarafından kendisine en çok uyan, en uygun olan seçenekler belirlenir. Her madde için “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Nötr / Fikrim Yok”, “Kısmen Katılmıyorum”, “Katılmıyorum” Ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şıklarından biri seçilerek işaretlenir. “Kesinlikle Katılıyorum” yanıtına 7 puan, “Kesinlikle Katılmıyorum” yanıtına ise 1 puan verilir. Yüksek puan, kaynaştırmaya dair olumlu tutumların/görüşlerin arttığının göstergesidir

2.5. VERİ ÇÖZÜMLEME YÖNTEMLERİ

İstatistiksel analizlere geçilmeden önce öğretmenler tarafından doldurulan Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinde yer alan verilerin bilgisayara doğru girilip girilmediği, kayıp değerlerin olup olmadığı ve normal dağılım sayılıtısını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Herhangi bir kayıp değerinin olmadığı anlaşılacak puanların normal dağılmadığı tespit edilmiş ve parametrik olmayan test tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri saptanmıştır. Araştırmanın amaçlarına ve değişkenlerine uygun olarak gerçekleştirilen çözümlenmeler için aşağıdaki teknikler kullanılmıştır:

1) Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden alınan toplam tutum/görüş puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti, özel eğitim dersi alma durumu,

sınıfında otizm tanısı almış öğrencinin bulunma durumu, yakın çevresinde otizm tanısı almış çocuğun bulunma durumu, otizmle ilgili programa, seminere ya da kursa katılma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere *Mann Whitney U Testi* kullanılmıştır.

2) Otizmlı Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden alınan toplam tutum/görüş puanlarının öğretmenlerin yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyimi, otizmi tanımlama şekli, otizm tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin şeklini tanımlaması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere *Kruskal Wallis H Testi* kullanılmıştır.

Uygulanan *Kruskal Wallis H Testi* sonuçlarının anlamlı bulunduğu durumlarda, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacı ile yapılan *Mann Whitney U Testi* kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver: 22.0” programında çözümlenmiştir. Araştırmada, tüm istatistiksel işlemler *çift yönlü* olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Bunun dışında .01 ile .001 düzeyindeki anlamlılıklar da ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğuna sahip okul öncesi dönemdeki çocukların kaynaştırmasına yönelik tutumlarına ait bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizine geçilmeden önce öğretmenlerin kişisel bilgi formuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMUNA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde Öğretmen Kişisel Bilgi Formunda yer alan sorular doğrultusunda örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm, özel eğitim dersi alma durumu, sınıfında otizm tanısı almış öğrencinin bulunma durumu, yakın çevresinde otizm tanısı almış çocuğun bulunma durumu, otizmle ilgili programa, seminere ya da kursa katılma durumu, otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyimi, otizmi tanımlama şekli, otizm tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin şeklini tanımlaması ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. İlgili bulgular frekans ve yüzde cinsinden belirtilmiş ve tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 3.1.1. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Yaş	f	%	Geçerli%
20-25 Yaş	42	14,8	14,8
26-30 Yaş	66	23,3	23,3
31-40 Yaş	118	41,7	41,7
41-50 Yaş	54	19,1	19,1

Tablo 3.1.1 (devam): Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Yaş	f	%	Geçerli%
51 Yaş ve Üzeri	3	1,1	1,1
TOPLAM	283	100,0	100,0

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. 20-25 yaş grubunda olan öğretmenler grubun %14,8'ini, 26-30 yaş grubunda olan öğretmenler grubun %23,3'ünü, 31-40 yaş grubunda olan öğretmenler grubun %41,7'sini, 41-50 yaş grubunda olan öğretmenler grubun %19,1'ini, 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenler ise grubun %1,1'ini oluşturmaktadır. Tabloya göre grubun çoğunluğunu yaşı 31-40 yaş aralığında olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.2.'de cinsiyet değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.1.2. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Cinsiyeti	f	%	Geçerli%
Kadın	269	95,1	95,1
Erkek	14	4,9	4,9
TOPLAM	283	100,0	100,0

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Tabloya göre grubun çoğunluğunu %95,1 ile kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.3.'te öğrenim durumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.1.3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Öğrenim Durumu	f	%	Geçerli%
Ön Lisans Mezunu	36	12,7	12,7
Lisans Mezunu	206	72,8	72,8
Lisansüstü Mezunu	41	14,5	14,5
TOPLAM	283	100,0	100,0

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Ön lisans mezunu olan öğretmenler grubun %12,7'sini, lisans mezunu olan öğretmenler grubun %72,8'ini, lisansüstü mezunu olan öğretmenler ise grubun %14,5'ini oluşturmaktadır. Tabloya göre grubun çoğunluğunu %72,8 ile lisans mezunu olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.4.'te mesleki kıdem değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Mesleki Kıdem	f	%	Geçerli%
1 Yıldan Az	17	6,0	6,0
1-5 Yıl	76	26,9	26,9
6-10 Yıl	72	25,4	25,4
11-15 Yıl	65	23,0	23,0
16-20 Yıl	31	11,0	11,0
21 Yıl ve Üzeri	22	7,8	7,8
TOPLAM	283	100,0	100,0

Öğretmenlerin mesleki değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Mesleki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenler grubun %6,0'sını, 1-5 yıl arasında olan öğretmenler %26,9'unu, 6-10 yıl arasında olan öğretmenler %25,4'ünü, 11-15 yıl arasında olan öğretmenler %23,0'ünü, 16-20 yıl arasında olan öğretmenler

%11,0'ini, 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdemi olan öğretmenler ise grubun %7,8'ini oluşturmaktadır. Tabloya göre grubun çoğunluğunu %26,9 ile mesleki kıdemi 1-5 yıl aralığında olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.5.'te mezun olunan bölüm değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.1.5. Öğretmenlerin Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Mezun Olunan Bölüm	f	%	Geçerli%
Çocuk Gelişimi / Ön Lisans	35	12,4	12,4
Okul Öncesi Lisans	204	72,1	72,1
Çocuk Gelişimi / Lisans	44	15,5	15,5
TOPLAM	283	100,0	100,0

Öğretmenlerin mezun olunan bölüm değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Çocuk gelişimi ön lisans bölümünden mezun olan öğretmenler grubun %12,4'ünü, okul öncesi lisans bölümünden mezun olan öğretmenler grubun %72,1'ini, çocuk gelişimi lisans bölümünden mezun olan öğretmenler ise grubun %15,5'ini oluşturmaktadır. Tabloya göre grubun çoğunluğunu %72,1 ile okul öncesi lisans bölümünden mezun olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.6.'da özel eğitim dersi alma durumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.1.6. Öğretmenlerin Özel Eğitim Dersi Alma Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Özel Eğitim Alma Durumu	f	%	Geçerli%
Evet. Aldım.	242	85,5	85,5
Hayır. Almadım.	41	14,5	14,5
TOPLAM	283	100,0	100,0

Öğretmenlerin özel eğitim dersi alma durumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Tabloya göre grubun çoğunluğunu %85,5 ile özel eğitim dersini alan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.7.'de sınıfında otizm tanısı almış öğrencinin bulunma durumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.1.7. Öğretmenlerin Sınıfında Otizm Tanısı Almış Öğrencinin Bulunma Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Sınıfında Otizm Tanısı Almış Öğrencinin Bulunma Durumu	f	%	Geçerli%
Evet. Var.	128	45,2	45,2
Hayır. Yok.	155	54,8	54,8
TOPLAM	283	100,0	100,0

Öğretmenlerin sınıfında otizm tanısı almış öğrencinin bulunma durumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Tabloya göre grubun çoğunluğunu %54,8 ile sınıfında otizm tanısı almış öğrenci bulunmayan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.8.'de yakın çevresinde otizm tanısı almış çocuğun bulunma durumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.1.8. Öğretmenlerin Yakın Çevresinde Otizm Tanısı Almış Çocuğun Bulunma Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Yakın Çevresinde Otizm Tanısı	f	%	Geçerli%
Almış Çocuğun Bulunma Durumu			
Evet. Var.	124	43,8	43,8
Hayır. Yok.	159	56,2	56,2
TOPLAM	283	100,0	100,0

Öğretmenlerin yakın çevresinde otizm tanısı almış öğrencinin bulunma durumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Tabloya göre grubun çoğunluğunu %56,2 ile yakın çevresinde otizm tanısı almış öğrenci bulunmayan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.9.'da otizmle ilgili programa, seminere ya da kursa katılma durumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.1.9. Öğretmenlerin Otizmle İlgili Programa, Seminere Ya Da Kursa Katılma Durumu Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Otizmle İlgili Programa, Seminere	f	%	Geçerli%
Ya Da Kursa Katılma Durumu			
Evet. Katıldım.	149	52,7	52,7
Hayır. Katılmadım.	134	47,3	47,3
TOPLAM	283	100,0	100,0

Öğretmenlerin otizmle ilgili programa, seminere ya da kursa katılma durumu değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Tabloya göre grubun çoğunluğunu %52,7 ile otizmle ilgili programa, seminere ya da kursa katıldığını belirten öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.10.'da otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyimi değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.1.10. Öğretmenlerin Otizm Tanısı Almış Öğrencilerle Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Otizm Tanısı Almış Öğrencilerle Çalışma Deneyimi	f	%	Geçerli%
Kaynaştırma Yöntemi ile	181	64,0	64,0
Rehabilitasyon Merkezi ile	45	15,9	15,9
Gönüllü Çalışma ile	6	2,1	2,1
Deneyimim yok.	51	18,0	18,0
TOPLAM	283	100,0	100,0

Öğretmenlerin otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyimi değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Tabloya göre otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyimini kaynaştırma yöntemi ile olduğunu belirten öğretmenler grubun %64,0'ünü, rehabilitasyon merkezi olarak belirten öğretmenler grubun %15,9'unu, gönüllü çalışma ile olarak belirten öğretmenler grubun %2,1'ini, otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyiminin olmadığını belirten öğretmenler ise grubun %18,0'ini oluşturmaktadır. Tabloya göre grubun çoğunluğunu %64,0 ile otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyimini kaynaştırma yöntemi ile olduğunu belirten öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.11.'de otizmi tanımlama şekli değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.1.11. Öğretmenlerin Otizmi Tanımlama Şekli Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Otizmi Tanımlama Şekli	f	%	Geçerli%
Doğuştan Gelen Hastalık	25	8,8	8,8
Nörolojik Ya Da Mental Bir Bozukluk	77	27,2	27,2
Sosyal Etkileşim ve İletişimde Bozukluk	165	58,3	58,3
Tekrarlayıcı Davranışlar	16	5,7	5,7
TOPLAM	283	100,0	100,0

Öğretmenlerin otizmi tanımlama şekli değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Tabloya göre otizmi “Doğuştan gelen bir hastalık” olarak tanımlayan öğretmenler grubun %8,8’ini, “Nörolojik ya da mental bir bozukluk” olarak tanımlayan öğretmenler grubun %27,2’sini, “Sosyal etkileşim ve iletişimde bozukluk” olarak tanımlayan öğretmenler grubun %58,3’ünü, “Tekrarlayıcı davranışlar” olarak tanımlayan öğretmenler ise grubun %5,7’sini oluşturmaktadır. Tabloya göre grubun çoğunluğunu %58,3 ile otizmi “Sosyal etkileşim ve iletişimde bozukluk” olarak tanımlayan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.12.’de otizm tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin şeklini tanımlama değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.1.12. Öğretmenlerin Otizm Tanısı Almış Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitiminin Şeklini Tanımlama Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Otizm Tanısı Almış Öğrencilerin	f	%	Geçerli%
Kaynaştırma Eğitiminin Şeklini Tanımlama			
Özel Eğitim Okulunda Bireysel Olmalı	41	14,5	14,5
Özel Eğitim Okulunda Kaynaştırma Olmalı	155	54,8	54,8
Rehabilitasyon Merkezlerinde Arttırılmış Seans	43	15,2	15,2

Tablo 3.1.12 (devam): Öğretmenlerin Otizm Tanısı Almış Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitiminin Şeklini Tanımlama Değişkenine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Otizm Tanısı Almış Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitiminin Şeklini Tanımlama	f	%	Geçerli%
Bire-Bir Özel Ders Eğitimi Olmalı	44	15,5	15,5
TOPLAM	283	100,0	100,0

Öğretmenlerin otizm tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin şeklini tanımlama değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Tabloya göre otizm tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin şeklini “Özel eğitim okulunda bireysel olmalı” şeklinde ifade eden öğretmenler grubun %14,5’ini, “Özel eğitim okulunda kaynaştırma olmalı” şeklinde ifade eden öğretmenler grubun %54,8’ini, “Rehabilitasyon merkezlerinde arttırılmış seans” olarak ifade eden öğretmenler grubun %15,2’sini, “Bire-bir özel ders eğitimi olmalı” şeklinde ifade eden öğretmenler ise grubun %15,5’ini oluşturmaktadır. Tabloya göre grubun çoğunluğunu %54,8 ile otizm tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma eğitimini “Özel eğitim okulunda kaynaştırma olmalı” şeklinde ifade eden öğretmenler oluşturmaktadır.

3.2. OTİZMLİ ÇOCUKLARIN KAYNAŞTIRILMASINA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİNDEN ALINAN TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları tutum puanlarının öğretmenlerin yaşına, cinsiyetine, öğrenim durumuna, mesleki kıdemine, mezun olunan bölüme, özel eğitim dersi alma durumuna, sınıfında otizm tanısı almış öğrencinin bulunma durumuna, yakın çevresinde otizm tanısı almış çocuğun bulunma durumuna, otizmle ilgili programa, seminere ya da kursa katılma durumuna, otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyimine, otizmi tanımlama şekline ve otizm tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin şeklini tanımlamasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılarak ilgili sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.2.1.'de örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarına ait tanımlayıcı istatistik değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.2.1. Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden Alınan Tutum Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerlerine Ait Bulgular

İstatistikler	Tanımlayıcı	
	Ölçek	Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği Toplam Puanları
	N	283
	\bar{X}	96,67
	$Sh_{\bar{x}}$,65
	Medyan	98,00
	Mod	101,00
	ss	10,95
	Varyans	119,83
	Çarpıklık	-,48
	Çarpıklık Hata	,15
	Basıklık	,22
	Basıklık Hata	,29
	Maksimum	124,00
	Minimum	60,00
Ranj	64,00	
K-S	Test Değeri <i>D</i>	,081
	<i>p</i>	,000

****p* < .001

Öğretmenlere uygulanan Otizmlilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği merkezi eğilim ve dağılım istatistikleri toplam puanlar temel alınarak incelenmiştir. Otizmlilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin aritmetik ortalaması 96,67'dir. Medyan değeri 98,00; mod değeri ise 101,00'dır. Çarpıklık (Skewness) katsayısının sıfırdan küçük olması çarpıklığın sola (negatif) çarpık, büyük olması sağa (pozitif) çarpık olduğunu, sıfıra eşit ise dağılımın ortalamaya göre simetrik olduğunu gösterir (Köklü ve Büyüköztürk, 2000, s.64-65). Otizmlilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin çarpıklık katsayısına bakıldığında (-,48) dağılımın sola (negatif) çarpık olduğu söylenebilir. Basıklık (Kurtosis) katsayısının sıfırdan küçük olması dağılımın basık, büyük olması sivri, sıfıra eşit olması ise standart normal dağılıma uygun olduğunu gösterir (Köklü ve Büyüköztürk, 2000, s.65). Otizmlilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin basıklık katsayısına bakıldığında (,22) dağılımın sivri olduğu söylenilebilir. Otizmlilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 133, en düşük puan ise 19'dur. Otizmlilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin uygulandığı örneklem grubunda ise alınan en yüksek puan 124,00 iken en düşük puan ise 60,00'tir.

Otizmlilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için tek örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmış ve dağılımın normal olmadığı saptanmıştır ($D = ,081$; $p = ,000$). Dağılımın normal dağılım kriterlerini taşımaması nedeniyle veri analizinde parametrik olmayan test teknikleri tercih edilmiştir.

Tablo 3.2.2.'de örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizmlilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının gruplanmış tutum türüne göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.2.2. Öğretmenlerin Otizmlilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Gruplanmış Tutum Türüne Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Gruplanmış Tutum Türü	f	%	Geçerli%
Olumsuz Tutum (19-44 Puan Arası)	-	-	-
Nötr Tutum (45-75 Puan Arası)	13	4,6	4,6

Tablo 3.2.2 (devam) Öğretmenlerin Otizmlı Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Gruplanmış Tutum Türüne Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Gruplanmış Tutum Türü	f	%	Geçerli%
Olumlu Tutum (76-133 Puan Arası)	270	95,4	95,4
TOPLAM	283	100,0	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Otizmlı Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının gruplanmış tutum türüne göre sınıflandırılmış yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Tabloya göre 19-44 puan arasında puan alan olumsuz tutuma sahip öğretmen bulunmazken 45-75 puan arasında puan alan nötr tutuma sahip öğretmenler grubun %4,6'sını oluşturmaktadır. %95,4 ile otizmlı çocukların kaynaştırılmasına dair olumlu tutuma sahip öğretmenler grubun çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Tablo 3.2.3.'te örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizmlı Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına yer verilmiştir.

Tablo 3.2.3. Öğretmenlerin Otizmlı Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı

	n	r	p
Cronbach Alpha	283	,70	p<.01**

**p< .01

Tabloda Otizmlı Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği Puanlarının Cronbach Alpha iç-tutarlılık katsayısı verilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ,70 olup p<.01 düzeyinde anlamlı olması bu ölçeğin iç-tutarlılığının yeterli olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.2.4.'te örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizmlı Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 3.2.4. Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Yaş Grupları	<i>N</i>	$\bar{X}_{\text{Sıra}}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
20-25 Yaş	42	136,71			
26-30 Yaş	66	165,24			
31-40 Yaş	118	139,06			
41-50 Yaş	54	128,74	10,155	4	,038*
51 Yaş ve Üzeri	3	59,17			
TOPLAM	283				

* $p < .05$

Tablodan görülebileceği gibi, tutum ölçeği sıralamalar ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda, yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2 = 10,155$; $sd = 4$; $p < .05$).

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.2.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.2.5. Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Yaş Grupları	<i>N</i>	$\bar{X}_{\text{Sıra}}$	$\Sigma \text{Sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
20-25 Yaş	42	47,24	1984,00	1081,00	-1,925	,054

Tablo 3.2.5 (devam): Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Yaş Grupları	<i>N</i>	\bar{X} Sıra	Σ Sıra	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
26-30 Yaş	66	59,12	3902,00			
TOPLAM	108					
20-25 Yaş	42	79,60	3343,00			
31-40 Yaş	118	80,82	9537,00	2440,00	-,148	,883
TOPLAM	160					
20-25 Yaş	42	50,49	2120,50			
41-50 Yaş	54	46,95	2535,50	1050,50	-,617	,537
TOPLAM	96					
20-25 Yaş	42	23,89	1003,50			
51 Yaş ve Üzeri	3	10,50	31,50	25,50	-1,712	,087
TOPLAM	45					
26-30 Yaş	66	102,77	6783,00			
31-40 Yaş	118	86,75	10237,00	3216,00	-1,958	,050
TOPLAM	184					
26-30 Yaş	66	67,77	4472,50			
41-50 Yaş	54	51,62	2787,50	1302,50	-2,531	,011*
TOPLAM	120					
26-30 Yaş	66	36,08	2381,50			
51 Yaş ve Üzeri	3	11,17	33,50	27,50	-2,106	,035*
TOPLAM	69					

Tablo 3.2.5 (devam): Tutum Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Yaş Grupları	<i>N</i>	$\bar{X}_{\text{Sıra}}$	$\Sigma \text{Sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
31-40 Yaş	118	88,16	10403,00			
41-50 Yaş	54	82,87	4475,00	2990,00	-,647	,518
TOPLAM	172					
31-40 Yaş	118	61,82	7294,50			
51 Yaş ve Üzeri	3	28,83	86,50	80,50	-1,610	,107
TOPLAM	121					
41-50 Yaş	54	29,80	1609,00			
51 Yaş ve Üzeri	3	14,67	44,00	38,00	-1,540	,124
TOPLAM	57					

* $p < .05$

Analizler sonucunda farklılığın, 26-30 Yaş grubunda olan öğretmenler ile 41-50 Yaş grubunda olan öğretmenler arasında 26-30 Yaş grubunda olan öğretmenler lehine ($U = 1302,50$; $z = -2,531$; $p < .05$); 26-30 Yaş grubunda olan öğretmenler ile 51 Yaş ve üzeri grubunda olan öğretmenler arasında 26-30 Yaş grubunda olan öğretmenler lehine ($U = 27,50$; $z = -2,106$; $p < .05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre 26-30 Yaş grubunda olan öğretmenler, 41-50 Yaş grubunda olan öğretmenler ile 51 Yaş ve üzerinde olan öğretmenlere göre Otizmlı Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden daha yüksek puan almışlar, başka bir deyişle kaynaştırmaya dair daha fazla olumlu tutum göstermişlerdir. Diğer yaş grupları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.2.6.'da örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizmlı Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 3.2.6. Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{X}_{\text{Sıra}}$	$\Sigma \text{Sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Kadın	269	140,67	37841,50			
Erkek	14	167,46	2344,50	1526,50	-1,195	,232
TOPLAM	283					

$p > .05$

Analizler sonucunda öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre Otizmlı Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılamamıştır ($U = 1526,50$; $z = -1,195$; $p > .05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin cinsiyete göre kaynaştırmaya dair tutumları farklılaşmamaktadır.

Tablo 3.2.7.'de örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizmlı Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 3.2.7. Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Öğrenim Durumu Grupları	<i>N</i>	$\bar{X}_{\text{Sıra}}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Ön Lisans Mezunu	36	119,63			
Lisans Mezunu	206	138,32	12,031	2	,002**
Lisansüstü Mezunu	41	180,15			
TOPLAM	283				

** $p < .01$

Tablodan görülebileceği gibi, tutum ölçeği sıralamalar ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda, öğrenim durumu

gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2 = 12,031$; $sd = 2$; $p < .01$).

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.2.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.8. Tutum Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Öğrenim Durumu Grupları	N	\bar{X} Sıra	Σ Sıra	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Ön Lisans Mezunu	36	107,89	3884,00			
Lisans Mezunu	206	123,88	25519,00	3218,00	- 1,265	,260
TOPLAM	242					
Ön Lisans Mezunu	36	30,24	1088,50			
Lisansüstü Mezunu	41	46,70	1914,50	422,50	- 3,226	,001**
TOPLAM	77					
Lisans Mezunu	206	117,94	24295,50			
Lisansüstü Mezunu	41	154,45	6332,50	2974,50	- 2,990	,003**
TOPLAM	247					

** $p < .01$

Analizler sonucunda farklılığın, ön lisans mezunu olan öğretmenler ile lisansüstü mezunu olan öğretmenler arasında lisansüstü mezunu olan öğretmenler lehine ($U = 422,50$; $z = -3,226$; $p < .01$); lisans mezunu olan öğretmenler ile lisansüstü mezunu olan öğretmenler arasında lisansüstü mezunu olan öğretmenler lehine ($U = 2974,50$; $z = -2,990$; $p < .01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre lisansüstü mezunu olan öğretmenler, ön lisans ve lisans mezunu olan öğretmenlere göre Otizmli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden daha yüksek puan almışlar,

başka bir deyişle kaynaştırmaya dair daha fazla olumlu tutum göstermişlerdir. Diğer öğrenim durumu grupları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.2.9.'da örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 3.2.9. Tutum Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Mesleki Kıdem	<i>N</i>	\bar{X} Sıra	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
1 Yıldan Az	17	150,35			
1-5 Yıl	76	164,74			
6-10 Yıl	72	145,36			
11-15 Yıl	65	111,22	18,686	5	,002**
16-20 Yıl	31	157,00			
21 Yıl ve Üzeri	22	115,77			
TOPLAM	283				

** $p<.01$

Tablodan görülebileceği gibi, tutum ölçeği sıralamalar ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda, mesleki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2= 18,686$; $sd = 5$; $p<.01$).

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.2.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.2.10. Tutum Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}_{\text{Sıra}}$	Σ Sıra	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
1 Yıdan Az	17	41,59	707,00			
1-5 Yıl	76	48,21	3664,00	554,00	-,916	,360
TOPLAM	93					
1 Yıdan Az	17	45,79	778,50			
6-10 Yıl	72	44,81	3226,50	598,50	-,141	,888
TOPLAM	89					
1 Yıdan Az	17	52,32	889,50			
11-15 Yıl	65	38,67	2513,50	368,50	-2,107	,035*
TOPLAM	82					
1 Yıdan Az	17	23,35	397,00			
16-20 Yıl	31	25,13	779,00	244,00	-,421	,674
TOPLAM	48					
1 Yıdan Az	17	23,29	396,00			
21 Yıl ve Üzeri	22	17,45	384,00	131,00	-1,591	,112
TOPLAM	39					

Tablo 3.2.10 (devam): Tutum Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Mesleki Kıdem	N	\bar{X} Sıra	Σ Sıra	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
1-5 Yıl	76	79,85	6068,50			
6-10 Yıl	72	68,85	4957,50	2329,50	-1,561	,119
TOPLAM	148					
1-5 Yıl	76	82,63	6279,50			
11-15 Yıl	65	57,41	3731,50	1586,50	-3,657	,000***
TOPLAM	141					
1-5 Yıl	76	54,61	4150,50			
16-20 Yıl	31	52,50	1627,50	1131,50	-,320	,749
TOPLAM	107					
1-5 Yıl	76	53,45	4062,00			
21 Yıl ve Üzeri	22	35,86	789,00	536,00	-2,556	,011*
TOPLAM	98					
6-10 Yıl	72	77,01	5545,00			
11-15 Yıl	65	60,12	3908,00	1763,00	-2,489	,013*
TOPLAM	137					
6-10 Yıl	72	50,63	3645,50			
16-20 Yıl	31	55,18	1710,50	1017,50	-,709	,478
TOPLAM	103					

Tablo 3.2.10 (devam): Tutum Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Mesleki Kıdem	N	\bar{X} Sıra	Σ Sıra	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
6-10 Yıl	72	50,05	3603,50	608,50	-1,641	,101
21 Yıl ve Üzeri	22	39,16	861,50			
TOPLAM	94					
11-15 Yıl	65	43,95	2857,00	712,00	-2,317	,020*
16-20 Yıl	31	58,03	1799,00			
TOPLAM	96					
11-15 Yıl	65	43,07	2799,50	654,50	-,591	,554
21 Yıl ve Üzeri	22	46,75	1028,50			
TOPLAM	87					
16-20 Yıl	31	30,16	935,00	243,00	-1,771	,077
21 Yıl ve Üzeri	22	22,55	496,00			
TOPLAM	53					

* $p < .05$; *** $p < .001$

Analizler sonucunda farklılığın, mesleki kıdemi 1 Yıldan az olan öğretmenler ile 11-15 yıl grubunda olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 1 Yıldan az olan öğretmenler lehine ($U = 368,50$; $z = -2,107$; $p < .05$); mesleki kıdemi 1-5 yıl grubunda olan öğretmenler ile 11-15 yıl grubunda olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 1-5 yıl grubunda olan öğretmenler lehine ($U = 1586,50$; $z = -3,657$; $p < .001$); mesleki kıdemi 1-5 yıl grubunda olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 1-5 yıl grubunda olan öğretmenler lehine ($U = 536,00$; $z = -2,556$; $p < .05$); mesleki kıdemi 6-10 yıl grubunda olan öğretmenler ile 11-15 yıl grubunda olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 6-10 yıl grubunda olan öğretmenler lehine ($U = 1763,00$; $z = -2,489$; $p < .05$); mesleki kıdemi 11-15 yıl grubunda olan öğretmenler ile 16-20 yıl grubunda olan öğretmenler arasında mesleki kıdemi 16-20 yıl grubunda olan öğretmenler lehine ($U = 712,00$; $z = -2,317$; $p < .05$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre mesleki kıdemi 1 Yıldan az olan öğretmenler,

mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlere göre; mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenler, 11-15 yıl arasında olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre; mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenler mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlere göre; mesleki kıdemi 16-20 yıl arasında olan öğretmenler de mesleki kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlere göre Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden daha yüksek puan almışlardır. Başka bir deyişle kaynaştırmaya dair daha fazla olumlu tutum göstermişlerdir. Diğer mesleki kıdem grupları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3.2.11.'de örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının mezun olunan bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucuna yer verilmiştir

Tablo 3.2.11. Tutum Ölçeği Puanlarının Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Mezun Olunan Bölüm	<i>N</i>	\bar{X} Sıra	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Çocuk Gelişimi / Ön Lisans	35	115,23			
Okul Öncesi Lisans	204	144,01	4,816	2	,090
Çocuk Gelişimi / Lisans	44	153,97			
TOPLAM	283				

$p>.05$

Tablodan görülebileceği gibi, tutum ölçeği sıralamalar ortalamalarının mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda, mezun olunan bölüm gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($x^2= 4,816$; $sd = 2$; $p>.05$).

Tablo 3.2.12.'de örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının özel eğitim dersi alma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 3.2.12. Tutum Ölçeği Puanlarının Özel Eğitim Dersi Alma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Özel Eğitim Alma Durumu	<i>N</i>	$\bar{X}_{\text{Sıra}}$	$\Sigma \text{Sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Evet. Aldım.	242	145,81	35286,00			
Hayır. Almadım.	41	119,51	4900,00	4039,00	-1,904	,057
TOPLAM	283					

$p > .05$

Analizler sonucunda öğretmenlerin özel eğitim dersi alma durumu değişkenine göre Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır ($U = 4039,00$; $z = -1,904$; $p > .05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin özel eğitim dersi alma durumlarına göre kaynaştırmaya dair tutumları farklılaşmamaktadır.

Tablo 3.2.13.'te örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının sınıfında otizm tanısı almış çocuğun bulunma durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 3.2.13. Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıfında Otizm Tanısı Almış Öğrencinin Bulunma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Sınıfında Otizm Tanısı Almış Öğrencinin Bulunma Durumu	<i>N</i>	$\bar{X}_{\text{Sıra}}$	$\Sigma \text{Sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Evet. Var.	128	152,91	19572,00			
Hayır. Yok.	155	132,99	20614,00	8524,00	2,039	,041*
TOPLAM	283					

* $p < .05$

Analizler sonucunda öğretmenlerin sınıfında otizm tanısı almış çocuğun bulunma durumu değişkenine göre Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında sınıfında otizm tanısı almış çocuk

bulunan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U = 8524,00$; $z = -2,039$; $p < .05$). Buna göre sınıfında otizm tanısı almış çocuk bulunan öğretmenler, sınıfında otizm tanısı almamış çocuk bulunan öğretmenlere göre Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden daha yüksek puan almışlar, başka bir deyişle kaynaştırmaya dair daha fazla olumlu tutum göstermişlerdir.

Tablo 3.2.14.'te örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının yakın çevresinde otizm tanısı almış çocuğun bulunma durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 3.2.14. Tutum Ölçeği Puanlarının Yakın Çevresinde Otizm Tanısı Almış Çocuğun Bulunma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Yakın Çevresinde Otizm Tanısı Almış Çocuğun Bulunma Durumu	N	\bar{X} Sıra	Σ Sıra	U	z	p
Evet. Var.	124	151,49	18785,00			
Hayır. Yok.	159	134,60	21401,00	8681,00	-1,724	,085
TOPLAM	283					

$p > .05$

Analizler sonucunda öğretmenlerin yakın çevresinde otizm tanısı almış çocuğun bulunma durumu değişkenine göre Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanılamamıştır ($U = 8681,00$; $z = -1,724$; $p > .05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin yakın çevresinde otizm tanısı almış çocuğun bulunması durumu kaynaştırmaya dair tutumlarını etkilememektedir.

Tablo 3.2.15.'te örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının otizmle ilgili programa, seminere ya da kursa katılma durumu değişkenine göre farklılaşıp

farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 3.2.15. Tutum Ölçeği Puanlarının Otizmle İlgili Programa, Seminere Ya Da Kursu Katılma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Otizmle İlgili Programa, Seminere Ya Da Kursu Katılma Durumu	<i>N</i>	\bar{X} Sıra	Σ Sıra	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Evet. Katıldım.	149	161,19	24017,50			
Hayır. Katılmadım.	134	120,66	16168,50	7123,00	-4,163	,000***
TOPLAM	283					

*** $p < .001$

Analizler sonucunda öğretmenlerin puanlarının otizmle ilgili programa, seminere ya da kursa katılma durumu değişkenine göre Otizimli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında otizmle ilgili programa, seminere ya da kursa katıldığını belirten öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($U = 7123,00$; $z = -4,163$; $p < .001$). Buna göre otizmle ilgili programa, seminere ya da kursa katıldığını belirten öğretmenler, otizmle ilgili programa, seminere ya da kursa katılmadığını belirten öğretmenlere göre Otizimli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden daha yüksek puan almışlar, başka bir deyişle kaynaştırmaya dair daha fazla olumlu tutum göstermişlerdir.

Tablo 3.2.16.'da örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizimli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyimi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 3.2.16. Tutum Ölçeği Puanlarının Otizm Tanısı Almış Öğrencilerle Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Otizm Tanısı Almış Öğrencilerle Çalışma Deneyimi	<i>N</i>	$\bar{X}_{\text{Sıra}}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kaynaştırma Yöntemi ile	181	142,46			
Rehabilitasyon Merkezi ile	45	169,17			
Gönüllü Çalışma ile	6	139,00	9,838	3	,020*
Deneyimim Yok	51	116,75			
TOPLAM	283				

* $p < .05$

Tablodan görülebileceği gibi, tutum ölçeği sıralamalar ortalamalarının otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyimi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda, deneyim gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($\chi^2 = 9,838$; $sd = 3$; $p < .05$).

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.2.17’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.17. Tutum Ölçeği Puanlarının Otizm Tanısı Almış Öğrencilerle Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Çalışma Deneyimi Grupları	<i>N</i>	$\bar{X}_{\text{Sıra}}$	$\Sigma \text{Sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Kaynaştırma Yöntemi ile	181	109,29	19781,00	3310,00	-1,944	,052

Tablo 3.2.17 (devam): Tutum Ölçeği Puanlarının Otizm Tanısı Almış Öğrencilerle Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Çalışma Deneyimi Grupları	N	$\bar{X}_{Sıra}$	$\Sigma_{Sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Rehabilitasyon Merkezi ile	45	130,44	5870,00			
TOPLAM	226					
Kaynaştırma Yöntemi ile	181	94,09	17030,50			
Gönüllü Çalışma ile	6	91,25	547,50	526,50	-,127	,899
TOPLAM	187					
Kaynaştırma Yöntemi ile	181	121,08	21915,50			
Deneyimim yok	51	100,25	5112,50	3786,50	-	1,960
TOPLAM	232					
Rehabilitasyon Merkezi ile	45	26,68	1200,50			
Gönüllü Çalışma ile	6	20,92	125,50	104,50	-,893	,382
TOPLAM	51					
Rehabilitasyon Merkezi ile	45	58,04	2612,00			
Deneyimim yok	51	40,08	2044,00	718,00	-	3,156
TOPLAM	96					,002**
Gönüllü Çalışma ile	6	33,83	203,00			
Deneyimim yok	51	28,43	1450,00	124,00	-,755	,468

Tablo 3.2.17 (devam): Tutum Ölçeği Puanlarının Otizm Tanısı Almış Öğrencilerle Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Çalışma Deneyimi Grupları	N	$\bar{X}_{Sıra}$	$\Sigma Sıra$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
TOPLAM	57					

**p<.01

Analizler sonucunda farklılığın, otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyimini rehabilitasyon merkezi aracılığıyla edindiğini belirten öğretmenler ile herhangi bir deneyiminin olmadığını belirten öğretmenler arasında çalışma deneyimini rehabilitasyon merkezi olarak belirten öğretmenler lehine ($U = 718,00$; $z = -3,156$; $p < .01$) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre çalışma deneyimini rehabilitasyon merkezi aracılığıyla edindiğini belirten öğretmenler, bu konuda herhangi bir deneyimi olmadığını belirten öğretmenlere göre Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden daha yüksek puan almışlar, başka bir deyişle kaynaştırmaya dair daha fazla olumlu tutum göstermişlerdir. Diğer çalışma deneyimi grupları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 3.2.18.'de örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının otizmi tanımlama şekli değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 3.2.18. Tutum Ölçeği Puanlarının Otizmi Tanımlama Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Otizmi Tanımlama Şekli	<i>N</i>	$\bar{X}_{Sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Doğuştan Gelen Hastalık	25	115,58			
Nörolojik Ya Da Mental Bir Bozukluk	77	149,91	5,987	3	,112
Sosyal Etkileşim ve İletişimde Bozukluk	165	145,37			

Tablo 3.2.18 (devam): Tutum Ölçeği Puanlarının Otizmi Tanımlama Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Otizmi Tanımlama Şekli	<i>N</i>	$\bar{X}_{\text{Sıra}}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Tekrarlayıcı Davranışlar	16	110,47			
TOPLAM	283				

$p > .05$

Tablodan görülebileceği gibi, tutum ölçeği sıralamalar ortalamalarının otizmi tanımlama şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda, otizmi tanımlama şekli gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($x^2 = 5,987$; $sd = 3$; $p > .05$).

Tablo 3.2.19.'da örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin Otizmlı Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği puanlarının otizm tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin şeklini tanımlama değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 3.2.19. Tutum Ölçeği Puanlarının Otizm Tanısı Almış Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitiminin Şeklini Tanımlama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Otizm Tanısı Almış Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitiminin Şeklini Tanımlama	<i>N</i>	$\bar{X}_{\text{Sıra}}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Özel Eğitim Okulunda Bireysel Olmalı	41	115,96			
Özel Eğitim Okulunda Kaynaştırma Olmalı	155	155,51	21,020	3	,000***
Rehabilitasyon Merkezlerinde Arttırılmış Seans	43	159,38			

Tablo 3.2.19 (devam):Tutum Ölçeği Puanlarının Otizm Tanısı Almış Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitiminin Şeklini Tanımlama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Otizm Tanısı Almış Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitiminin Şeklini Tanımlama	<i>N</i>	$\bar{X}_{\text{Sıra}}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Bire-Bir Özel Ders Eğitimi Olmalı	44	101,68			
TOPLAM	283				

*** $p < .001$

Tablodan görülebileceği gibi, tutum ölçeği sıralamalar ortalamalarının otizm tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin şeklini tanımlama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda, deneyim gruplarının sıralamalar ortalamaları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($x^2 = 21,020$; $sd = 3$; $p < .001$).

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3.2.20'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.20. Tutum Ölçeği Puanlarının Otizm Tanısı Almış Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitiminin Şeklini Tanımlama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Kaynaştırma Şeklini Tanımlama Grupları	<i>N</i>	$\bar{X}_{\text{Sıra}}$	$\Sigma_{\text{Sıra}}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Bireysel Olmalı	41	77,18	3164,50			
Kaynaştırma Olmalı	155	104,14	16141,50	2303,50	2,708	,007**
TOPLAM	196					

Tablo 3.2.20 (devam): Tutum Ölçeği Puanlarının Otizm Tanısı Almış Öğrencilerin Kaynaştırma Eğitiminin Şeklini Tanımlama Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonucu

Kaynaştırma Şekli Tanımlama Grupları	N	\bar{X} Sıra	Σ Sıra	U	z	p
Bireysel Olmalı	41	35,93	1473,00			
Arttırılmış Seans	43	48,77	2097,00	612,00	- 2,414	,016*
TOPLAM	84					
Bireysel Olmalı	41	44,85	1839,00			
Bire-Bir Özel Ders Eğitimi	44	41,27	1816,00	826,00	-,669	,503
TOPLAM	85					
Kaynaştırma Olmalı	155	98,96	15339,50			
Arttırılmış Seans	43	101,43	4361,50	3249,50	-,250	,803
TOPLAM	198					
Kaynaştırma Olmalı	155	108,41	16803,00			
Bire-Bir Özel Ders Eğitimi	44	70,39	3097,00	2107,00	- 3,868	,000***
TOPLAM	199					
Arttırılmış Seans	43	53,19	2287,00			
Bire-Bir Özel Ders Eğitimi	44	35,02	1541,00	551,00	- 3,357	,001**
TOPLAM	87					

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Analizler sonucunda farklılığın, otizm tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin şeklini “Özel Eğitim Okulunda Bireysel Olmalı” olarak belirten öğretmenler ile “Özel Eğitim Okulunda Kaynaştırma Olmalı” olarak belirten öğretmenler arasında kaynaştırma eğitiminin şeklini “Özel Eğitim Okulunda

Kaynaştırma Olmalı” olarak belirten öğretmenler lehine ($U = 2303,50$; $z = -2,708$; $p < .01$) olduğu görülmüştür. Kaynaştırma eğitiminin şeklini “Özel Eğitim Okulunda Bireysel Olmalı” olarak belirten öğretmenler ile “Rehabilitasyon Merkezlerinde Arttırılmış Seans” olarak belirten öğretmenler arasında kaynaştırma eğitiminin şeklini “Rehabilitasyon Merkezlerinde Arttırılmış Seans” olarak belirten öğretmenler lehine ($U = 612,00$; $z = -2,414$; $p < .05$) sonuç görülmüştür. Yine kaynaştırma eğitiminin şeklini “Özel Eğitim Okulunda Kaynaştırma Olmalı” olarak belirten öğretmenler ile “Bire-Bir Özel Ders Eğitimi Olmalı” olarak belirten öğretmenler arasında kaynaştırma eğitiminin şeklini “Özel Eğitim Okulunda Kaynaştırma Olmalı” olarak belirten öğretmenler lehine ($U = 2107,00$; $z = -3,868$; $p < .001$) bir sonuçla karşılaşmıştır. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin şeklini “Rehabilitasyon Merkezlerinde Arttırılmış Seans” olarak belirten öğretmenler ile “Bire-Bir Özel Ders Eğitimi Olmalı” olarak belirten öğretmenler arasında kaynaştırma eğitiminin şeklini “Rehabilitasyon Merkezlerinde Arttırılmış Seans” olarak belirten öğretmenler lehine ($U = 551,00$; $z = -3,357$; $p < .01$) gerçekleştigi belirlenmiştir.

Buna göre otizm tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma eğitiminin şeklini “Özel Eğitim Okulunda Kaynaştırma Olmalı” ile “Rehabilitasyon Merkezlerinde Arttırılmış Seans” olarak belirten öğretmenler “Özel Eğitim Okulunda Bireysel Olmalı” olarak belirten öğretmenlere göre daha olumlu tutum sergilemiştir. Bununla birlikte kaynaştırma eğitiminin şeklini “Özel Eğitim Okulunda Kaynaştırma Olmalı” ile “Rehabilitasyon Merkezlerinde Arttırılmış Seans” olarak belirten öğretmenler de “Bire-Bir Özel Ders Eğitimi Olmalı” olarak belirten öğretmenlere göre Otizmliler Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden daha yüksek puan almışlar, başka bir deyişle kaynaştırmaya dair daha fazla olumlu tutum göstermişlerdir. Diğer kaynaştırma şeklini tanımlama grupları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan 3-6 yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik tutumlarını incelemektir. Araştırmanın bu bölümünde problem cümlesinin alt amaçlarına ilişkin bulgular tartışılacaktır.

Araştırmanın sonucuna bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrumu olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutum puanlarının *yaş değişkenine* göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklığa bakıldığında; 26-30 Yaş grubunda olan öğretmenlerin, 41-50 Yaş grubunda olan öğretmenler ile 51 Yaş ve üzerinde olan öğretmenlere göre Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden daha yüksek puan aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle OSB olan çocukların kaynaştırılmasında daha olumlu bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Literatüre bakıldığında bu sonuca benzer sonuçlar (Avramidis ve Norwich, 2002; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Özdemir, 2010; Ünal & İflazoğlu-Saban, 2014; Burak, 2019) görülebileceği gibi farklı (Batum, 2019; Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Park ve Chitio , 2011) sonuçları da bulmak mümkündür. Burak (2019)'a göre öğretmenlerin yaşı ile tutumları arasındaki negatif korelasyonun sebebi genç öğretmenlerin bilgiye erişimde, ileri yaştaki öğretmenlere göre daha hızlı ve kolay erişim sağlamaları olarak görülmektedir. Buna ek olarak ileri yaştaki öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında kaynaştırmaya yönelik ders almamış olabilecekleri de sebepler arasında görülmüştür. Bu çalışmada ise yaşı ileri olan öğretmenlerin OSB olan çocukların kaynaştırılmasında yaşı genç olanlara göre daha olumsuz tutum göstermeleri, bu öğretmenlerin mesleki tükenmişlik duygusundan kaynaklanıyor olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma sonucuna bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrumu olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutum puanlarının *cinsiyet değişkenine* göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılmış olan çalışmalarda bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Şahbaz ve Kalay, 2010; Gülerüz ve Özdemir, 2015; Macaroğlu-

Akgül, 2012; Wilkerson, 2012; Burak, 2019). Ancak bu çalışmanın aksine cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında anlamlı ilişki olduğuna dair çalışmalar da vardır (Park ve Chitio , 2011; Pervin, 2016; Al-Faiz, 2007). Batum (2019) yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin OSB olan bireylerin toplumsal yaşam içinde yer edinmelerinde gösterdikleri tutumun, erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir. Batum (2019)' a göre kadın öğretmenlerin lehine olan bu farklılığın kadının toplumsal yaşamda temsil ettiği bir takım rollerin (şefkatli, sıcak, nazik, güçlü sezgileri olan) yanı sıra , erkeklere göre kişiler arası duyarlılıkta daha iyi olma, sosyal etkileşim kurmada diğerlerinin hisslerine karşın daha fazla kaygı besleme, kadının doğasına uygun olarak sözel ipuçlarını daha iyi analama gibi faktörlerin etkili olduğu bildirilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrumu olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutum puanlarının *öğrenim durumu değişkenine* göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bulgulara göre lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip olan öğretmenlerin ön lisans düzeyindeki öğretmenlere göre ve yine lisansüstü düzeyinde öğrenime sahip olan öğretmenlerin ise lisans düzeyindeki öğretmenlere göre kaynaştırmaya ilişkin tutumlarda daha yüksek tutum göstermişlerdir. Bu sonuca paralel bir sonuç Abu-Hamour ve Muhaidat (2013)'ın yaptığı çalışmada görülmektedir. Abu-Hamour ve Muhaidat (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarında, lisans düzeyinde öğrenime sahip olan öğretmenlerin lisans düzeyinde öğrenimi olmayanlara göre daha olumlu tutum sergiledikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde lisans ve lisansüstü öğrenim durumlarına göre özel gereksinimli çocuklara karşı öğretmen tutumlarının farklılık gösterdiğine dair başka çalışmalar da mevcuttur. Parasuram (2006) özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına dair 300 öğretmenin görüşlerini incelemiş ve çalışma sonucunda öğretmenlerin eğitim düzeyi ile kaynaştırmaya karşı tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe kaynaştırmaya karşı tutumlarının yükseldiği tespit edildiği belirtilmiştir. Ancak literatürde otizmlili çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen tutumlarının öğrenim durumuna göre farklılaşmadığını belirten sonuçları da görmek mümkündür (Al-Faiz, 2007; Alquraini, 2012; Batum, 2019). Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre OSB olan çocukların kaynaştırılmasında tutumlarında farklılık görülmesinde, öğretmenlerin eğitim düzeyine bağlı olarak otizme yönelik bilgi, donanım ve eğitsel kazanımlarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrumu olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutum puanlarının *mesleki kıdem değişkenine* göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara bakıldığında mesleki kıdemi 1 yıldan az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlere göre daha olumlu tutum gösterdiği görülmüştür. Yine mesleki kıdem yılı 1-5 olan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı 11-15 yıl olan öğretmenlerden; mesleki kıdemi 6-10 olan öğretmenlerin ise mesleki kıdemi 11-15 olan öğretmenlerden daha yüksek tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu sonucu Showalter-Barnes (2008)'in bulduğu sonuç destekler niteliktedir. Showalter-Barnes (2008) yaptığı çalışmada 178 öğretmenin OSB olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını incelemiş ve inceleme sonucunda öğretmenlerin kıdem yılı artıkça kaynaştırmaya karşı daha olumsuz tutum sergilediklerini tespit etmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmanın sonucuna benzer çalışmalar (Horrocks, White ve Roberts, 2008; Wilkerson, 2012; Gülleryüz ve Özdemir, 2015) olduğu gibi, çalışmanın aksine sonuçların da (Abu-Hamour ve Muhaidat, 2013; Athanasoglou, 2014; Al Rayess, 2014) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Kara ve Can (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin buldukları mesleki kıdem yılının kaynaştırmaya karşı tutumda anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında kıdem yılı ile kaynaştırmaya karşı tutum arasındaki negatif ilişkinin genç yaştaki öğretmenlerin (kıdem yılı düşük olanlar), ileri yaştaki öğretmenlere (kıdem yılı yüksek olanlar) göre; OSB olan çocuklara yönelik bilgi farklılıkları, mesleki yıpranmışlık ve motivasyon düzeyleri gibi faktörlerden kaynaklanıyor olabileceği üzerinde durulmaktadır. Özel eğitimin hem dünyada hem de Türkiye' de yeni yaklaşımları beraberinde getirdiği dolayısı ile genç yaştaki öğretmenlerin daha ileri yaştakilere göre bu yaklaşımlardan faydalanarak mezun oldukları düşüncesi de üzerinde durulan başka bir nokta olarak görülmektedir.

Araştırmada bulgularına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrumu olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutum puanlarının *mezun olunan bölüm değişkenine* göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak bir farklılık tespit edilmemiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında bu sonuca benzer nitelikte bulgulara ulaşılan çalışmaların olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2014; Yekeler, 2005). Ancak bu sonucun aksine mezun olunan bölüm değişkenine göre kaynaştırmaya karşı tutumda farklılığın olduğuna ilişkin çalışmalar da vardır. Şahin (2010) yaptığı çalışmada mezun olunan fakültenin sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin sosyalleşme düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ünal ve İflazoğlu-Saban (2014) gerçekleştirdikleri çalışmada kaynaştırma/bütünleştirme yapılan sınıflardaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda elde ettikleri

bulgularında sınıf öğretmenliği lisans mezunu olan öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı tutumlarının, sınıf öğretmenliği mezunu olmayıp formasyon eğitimi ile sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin tutumundan daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmada bu farklılığın nedeni; lisans eğitimi sırasında öğretmenlik mesleğine yönelik alınan derslerin yoğunluğunun uygulamada fayda sağladığı, bu açıdan da daha fazla sabır ve olumlu tutum olarak mesleğe yansıdığı şeklinde belirtilmiştir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırmasında mezun olunan bölüme göre anlamlı bir farklılık görülmemesinde öğretmenlerin örneklem grubunun büyük çoğunluğunun (%72,1; n=204) okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun olma durumundan kaynaklı bir faktör olarak görülebileceği düşüncesi üzerinde durulmaktadır.

Araştırmada bulgularına bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrumu olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutum puanlarının *özel eğitim dersi alma durumu değişkenine* göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuca benzer şekilde Yekeler (2005) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemiş ve öğretmenlerin özel eğitim dersi alma durumunun kaynaştırma puanlarıyla anlamlı bir ilişki içinde olmadığını tespit etmiştir. Ancak yapılan bazı çalışmalarda bu sonucun aksine bulgulara erişildiğini söylemek mümkündür. Özdemir (2010) gerçekleştirdiği araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya katılan 62 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenleri kaynaştırmaya karşı tutumları ile özel eğitim dersi alma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Başka bir deyişle daha önce özel eğitim dersi almış olan öğretmenlerin, özel eğitim dersi almayan öğretmenlerden kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında daha fazla olumlu tutum gösterdikleri tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin kaynaştırma dersi ya da özel eğitim dersi almalarının kaynaştırmada ve kaynaştırmaya karşı tutumlarda önemli bir faktör olduğunu belirten başka çalışmalar da görülmektedir (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Özdemir, 2008; Temel, 2000; Okyay, Mutluer ve Peker, 2016). Yine bu çalışmada ulaşılan bulgunun aksine Engstrand ve Roll-Pettersson (2012) okul öncesi öğretmenlerinin OSB olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları ile öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlerce incelemeyi amaçlamışlardır. Söz konusu çalışma sonucunda öğretmenlerin OSB olan çocukların kaynaştırma tutumlarında daha önce okul öncesi eğitim sürecinde aldıkları özel eğitim ders kredisi ile anlamlı bir ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Belirtilen tüm bu çalışma bulgularının aksine, okul öncesi öğretmenlerin OSB olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının incelendiği bu çalışmada ise özel eğitim dersi alma değişkenine göre, öğretmenlerin kaynaştırma puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin örneklem grubunun frekans ve yüzdelik dağılımlarında büyük çoğunluğun (%85,5; n=242) özel eğitim dersi almış olduğu görülmüştür. Bu açıdan bu bulgunun, okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim dersi alma durumu değişkenine göre kaynaştırma puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamasında etki ettiği düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrumu olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutum puanlarının *sınıfta otizm tanısı almış öğrencinin bulunma durumu değişkenine* göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Buna göre ulaşılan bulguda sınıfında otizm tanısı almış çocuk bulunan öğretmenlerin, sınıfında otizm tanısı almamış çocuk bulunan öğretmenlere göre Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden daha yüksek puan almış oldukları görülmektedir. Başka bir deyişle OSB olan çocukların kaynaştırılmasına dair daha fazla olumlu tutum gösterdikleri tespit edilmiştir. Alanyazında bu sonuca paralel olarak Yatkın, Sevgi ve Uysal (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kaynaştırma eğitiminde yer edinen öğretmenlerin olmayanlara göre daha çok yıpranma hissi yaşamalarına karşın kaynaştırma eğitimine daha fazla duyarlılık gösterdikleri tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada Kramer, Olsen, Mermelstein, Balcells ve Liljenquist (2011) ise sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlere göre kaynaştırma uygulamasında daha istekli oldukları ve özel eğitim konusunda daha bilgili oldukları tespit edilmiştir. Araştırmalara göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin daha çok bilgi edindikleri, öğrenciyi daha çok gözlemledikleri ve zaman geçirdikleri; özel gereksinimli çocuk için sınıf ortamını iyileştirmek adına sorumluluklar üstlendiği görülmektedir (Florian, 2008; McNally, Cole ve Waugh, 2001; Forrester, 2016). Bu çalışma sonucunda ise sınıfında otizm tanısı almış çocuk olan okul öncesi öğretmenin bu çocuklarla yaşantı deneyimi ve spektrum hakkında edindikleri bilginin bu farklılığın oluşmasında etkili olabileceği yorumu yapılabilir. Bir diğer düşünce sınıfında otizmlili çocuk olan öğretmenin bu çocuğun ihtimal dâhilinde gerçekleştirebileceği problemlili davranışlara karşın araştırma yapması, daha hazır bulunması gibi faktörler olarak görülebilir.

Yapılan bu çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrumu olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutum puanlarının *yakın çevresinde otizm tanısı almış çocuğun bulunma durumu değişkenine* göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin yakın çevresinde otizm tanısı almış çocuğun bulunması durumu, OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirmesine ilişkin görüş ve tutumlarında etkili olmamıştır. Bu sonuç Batum (2019), Wilkerson (2012) ve Sarı

ve Bozgeyikli (2003)'nin bulduğu sonuç ile örtüşmektedir. OSB olan çocukların genel eğitim ortamında kaynaştırma uygulaması ile eğitim görmelerine yönelik öğretmen tutumlarının/görüşlerinin alındığı kimi çalışmalarda ailede ya da yakın çevresinde otizmlili birey bulunmasının öğretmen görüş ve tutumlarına anlamlı şekilde etki etmediği bulgusuna yer verilmiştir (Batum, 2019; Wilkerson, 2012). Bu araştırma bulgularına benzer şekilde Sarı ve Bozgeyikli (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının özel eğitime karşı tutumları incelenmiş ve araştırma sonucunda yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunma durumunun öğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. Ancak alanyazın çalışmalarına bakıldığında bu çalışmanın sonuçlarının aksine yakın çevresinde özel gereksinimli birey bulunma durumunun tutumlar üzerinde anlamlı şekilde etki ettiğini tespit eden çalışmalar da vardır (Carroll, Forlin ve Jobling, 2003; Parasuram, 2006; Çolak ve Çetin, 2014). Yapılan bu çalışma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerden yakın çevresinde otizmlili çocuk bulunmadığını ifade edenlerin oranının (%56,2; n=159) yakın çevresinde otizmlili çocuk bulunduğunu ifade eden öğretmenlerin oranından (%43,8; n=124) daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısı ile bu niceliksel farkın bu bulgu üzerinde etki ettiği düşünülmektedir. Nitekim bu görüşü Parasuram (2006)'ın araştırma sonuçları destekler niteliktedir. Parasuram (2006) öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin kaynaştırmasına dair tutumlarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin tutumlarının yakın çevresinde tandık özel gereksinimli birey olma durumuna göre farklılaştığını tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrumu olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutum puanlarının *otizmle ilgili programa, seminare ya da kursa katılma durumu değişkenine* göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre okul öncesi öğretmenlerinden otizme ilişkin kurs, seminer, program alanların almayanlara göre otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüş ve tutumlarında daha olumlu oldukları tespit edilmiştir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmenlerine otizm spektrum bozuklu hakkında eğitim verilmesi büyük bir önem taşıdığı görülmektedir. Bu görüşü Işık (2018)'in yaptığı araştırma sonucu desteklemektedir. Işık (2018) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin otizmlili çocukların tam kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 34 okul öncesi öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile yanıt alınmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenler otizmlili çocuklarla başarılı bir kaynaştırma eğitimin yapılabilmesi için öğretmenlere otizm konusunda eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmada öğretmenlerin otizmlili çocukların kaynaştırılması hakkında bazı olumsuz düşüncelere sahip oldukları ve bu olumsuz düşüncelerin öğretmenlerin otizmlili çocuklar hakkında daha önce kaynaştırma eğitimi

almamasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Yapılan bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin otizme ilişkin herhangi bir eğitim (kurs, seminer, program) alma durumu değişkenine göre kaynaştırma tutumları değerlendirildiğinde benzer araştırma bulgularıyla karşılaşmak mümkündür (Park ve Chitio, 2011; Şahin ve Güldenöglü, 2013; Batum, 2019). Bu ekseninde Batum (2019)'un çeşitli branştaki öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin otizmlili olan bireylerin kaynaştırılmasına yönelik toplumsal tutumda; daha önce kurs, seminer vb. eğitimleri alan öğretmenlerin, bu eğitimi alamayan öğretmenlere göre kaynaştırma tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ve bu farkın eğitim alan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Park ve Chitio (2011) da yaptıkları çalışmada otizme yönelik eğitim almış olmanın tutumlar üzerinde olumlu etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Ancak bu belirtilen çalışmalara rağmen otizme yönelik eğitim almanın tutumlarda farklılık yaratmadığını ortaya koyan çalışmalar da vardır (Park, Chitio ve Choi, 2010; Abu-Hamour ve Muhaidat, 2013).

Yapılan bu çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrumu olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutum puanlarının *otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyimi değişkenine* göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgularda; bu farklılığın, otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyimini rehabilitasyon merkezi aracılığıyla edindiğini belirten öğretmenler ile herhangi bir deneyiminin olmadığını belirten öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda çalışma deneyimini rehabilitasyon merkezi aracılığıyla edindiğini belirten öğretmenler, bu konuda herhangi bir deneyimi olmadığını belirten öğretmenlere göre Otizmlili Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeğinden daha yüksek puan almışlar, başka bir deyişle kaynaştırmaya dair daha fazla olumlu tutum gösterdikleri görülmüştür. Bu sonuç Segall (2008)'in yaptığı çalışma ile desteklenmektedir. Nitekim Segall (2008) otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik öğretmen ve yöneticilerin tutumlarını incelemiş ve çalışma sonunda otizme ilişkin deneyimi olan öğretmen ve yöneticilerin olmayanlara göre daha olumlu tutum gösterdiklerini tespit etmiştir. Literatüre bakıldığında öğretmen tutumlarının otizmlili çocuklarla çalışma deneyimi olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiğini bulgulayan pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. (Batum, 2019; Segall, 2008; Al-Faiz, 2007 ; Campbell ve McGregor , 2001; Horrocks vd., 2008). Örneğin, Campbell ve McGregor (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada genel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin otizmlili çocukların kaynaştırılmasına dair tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında otizmlili çocuklarla çalışma deneyimi olan genel eğitim öğretmenlerinin olmayanlara göre daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye'de

otizmliler için yönelik eğitim desteği veren kurumlara bakıldığında bunlardan önemli bir kurum da Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleridir. Bu kurumlarda özel gereksinimli bireylere yönelik değişik programlarla eğitim yürütülmektedir. Bu programlardan biri olan “Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Destek Eğitim Programı” otizmliler için eğitimini desteklemek için faaliyet göstermektedir (Rakap vd., 2017). Bu kurumda çalışabilme yeterliliğine sahip olan öğretmenliklerden biri de okul öncesi öğretmenliğidir (MEB, 2012). Dolayısıyla bu açıdan bakıldığında rehabilitasyon deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimi olmayan öğretmenlere göre otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılmasında; duygu, düşünce ve tutumlarında farklılığın olması yönünde bir sonuç çıkması bu temelde değerlendirilebilir.

Bu araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrumu olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutum puanlarının *otizmi tanımlama şekli değişkenine* göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak çalışma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%58,3; n=165) otizm spektrum bozukluğunu "Sosyal Etkileşim ve İletişimde Bozukluk" olarak tanımlaması dikkat çekmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin büyük çoğunluğunun otizmin yaygın kullanılan tanımını tercih ettiklerini göstermektedir. Dolayısı ile bu sonuç öğretmenlerin otizmin genel hatları hakkında bilgi sahibi olduğunu düşündürmektedir. Ancak burada öğretmenlerin otizm hakkında detaylı ve yeterli bilgi sahibi olduğu yönünde bir sonucu çıkarılamayacağı da ifade edilebilir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin otizmi tanımlama şeklinin bu çalışmayla benzerlik gösterdiği örnekleri görmek mümkündür. Nitekim Arif , Niaz, Hassan ve Ahmed (2013) devlet ve özel okullarda çalışan 170 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun otizmi sosyal yönden eksiklik ve iletişim yetersizliği ile karakterize bir bozukluk olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Yine benzer şekilde Yazıcı ve Akman (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin otizmliler için çocuklara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada "Otizm nedir " sorusuna karşılık öğretmenlerin önemli bir kısmının sosyal etkileşim ve iletişim yönünde tanımlama ile görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Yapılan bu araştırma sonucuna bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrumu olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutum puanlarının *otizm tanısı almış çocukların kaynaştırma eğitiminin şeklini tanımlama değişkenine* göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında otizm tanısı almış öğrencilerin kaynaştırma eğitimini “Özel Eğitim Okulunda Kaynaştırma Olmalı” ile “Rehabilitasyon Merkezlerinde Arttırılmış Seans” olmalı şeklinde belirten öğretmenler “Özel Eğitim Okulunda Bireysel

Olmalı” olarak belirten öğretmenlere göre daha olumlu puan almışlardır. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin şeklini “Özel Eğitim Okulunda Kaynaştırma Olmalı” ile “Rehabilitasyon Merkezlerinde Arttırılmış Seans” olmalı olarak belirten öğretmenler, “Bire-Bir Özel Ders Eğitimi Olmalı” olarak belirten öğretmenlere karşı daha yüksek puan almışlardır. Başka bir deyişle daha fazla olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu ışığında ‘özel eğitim okullarında kaynaştırma eğitimi’ ve ‘rehabilitasyon merkezlerince arttırılmış seans’ şeklindeki tercihlerin öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarında başat bir rol oynadığı söylenebilir. Dolayısı ile bu iki faktörün önemsendiği bir kaynaştırma eğitiminde otizm spektrum bozukluğu olan çocukların daha nitelikli bir eğitim başarısı yakalayacağı düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin farklı değişkenlerce incelenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmenlerin tutumlarının yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, sınıfında otizm tanısı almış öğrencinin bulunma durumu, otizmle ilgili program, seminer ya da kursa katılma durumu, otizm tanısı almış öğrencilerle çalışma deneyimi ve otizm tanısı almış çocukların kaynaştırma eğitiminin şeklini tanımlama değişkenlerine göre anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ancak öğretmenlerin tutumları cinsiyet, mezun olunan bölüm, özel eğitim dersi alma durumu, yakın çevresinde otizm tanısı almış çocuğun bulunma durumu ve otizmi tanımlama şekli değişkenleri açısından değerlendirildiğinde anlamlı bir ilişkiye ulaşılmamıştır.

4.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda yeni araştırma ve uygulamalara ışık tutması adına bazı öneriler sunulmaktadır. Bu öneriler şunlardır:

- Okul öncesi öğretmenlerinden özel eğitim kurumlarında çalışmamış olanların bu kurumlarla etkileşim kurlmaları ve otizmlili çocuklara yönelik gerçekleştirilen eğitimler hakkında bilgi edinmeleri sağlanabilir.
- Lisans döneminde özel eğitim dersini alan aday öğretmenlerin rehabilitasyon merkezlerinde staj ya da uygulama yapması sağlanabilir. Ayrıca bu dönemde verilen özel eğitim ders kredi sayısı arttırılabilir.
- Bu çalışmanın sonucundan anlaşılacağı üzere otizmlili çocuklara yönelik deneyimi olanların olmayanlara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür, dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinden otizm çocuklarla deneyimi olmayanların deneyim kazanmaları için kurs, seminer, program vb. çalışmalarla desteklenmeleri önerilebilir.

- Yapılan bu araştırmada ulaşılan bulgulara bakıldığında yaşı ileri olan օęretmenlerin genç olan օęretmenlere gօre otizm olan çocukların kaynaştırmasında daha dۈřۈk tutum sergiledikleri gօrۈlmۈřtۈr. Dolayısı ile Milli Eğitim kurumları tarafından bu ileri yaştaki օęretmenlere yeni dinamik eğitim hizmetleri verilmesi sağlanabilir.
- Araştırmada sonucunda OSB olan çocuklarla sınıf içinde çalışma deneyimi olan օęretmenlerin olmayanlara gօre daha olumlu tutum içinde oldukları gօrۈlmۈřtۈr. Bu bulgu ışığında yeni araştırmacılara okul օncesi օęretmenleri ile okul օncesi օęretmenlięi aday օęretmenlerinin karřılařtırılmalđ tutumları daha geniş օrneklem gruplarıyla incelenebilir.
- Araştırma sonucunda օęretmenlerin otizmli çocukların kaynaştırma eğitimi nasıl olmalı yօnۈndeki soruya ilişkin “֖zel Eğitim Okulunda Kaynaştırma Olmalı” ile “Rehabilitasyon Merkezlerinde Arttırılmış Seans” olmalı şeklinde gօrۈř belirten grup lehine anlamlđ bir sonuç tespit edilmiştir. Dolayısı ile bu sonuçtan hareketle yetkililere օzel eğitim okulları ve rehabilitasyon merkezlerinde otizmli çocuklara yօnelik gerçekleştirilen eğitimin daha nitelikli olması için gereken deşteğin verilmesi yօnۈnde օneri getirilebilir.
- Bu çalışmadaki օrneklem grubu olan okul օncesi օęretmenleri ile farklı branştaki օęretmenlerin OSB olan çocukların kaynaştırmasına ilişkin tutumları başka değişkenler açısından araştırılabilir.
- ֖ęretmenlerin OSB olan çocuklar ile diğer օzel gereksinimli çocukların kaynaştırmasına yօnelik tutumları karřılařtırılmalđ olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M.** (2013). Special education teachers' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *Journal of the International Association of Special Education*, 14(1), 34-40.
- Al-Faiz, H.** (2007). Attitudes of elementary school teachers in Riyadh, Saudi Arabia toward the inclusion of children with autism in public education. ProQuest Information & Learning. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68(4), 1403-1403.
- Ahearn, W. H., Clark, K. M., MacDonald, R. P. F., & Chung, B. I.** (2007). Assessing and Treating Vocal Stereotypy in Children With Autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 263-275. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.30-06>
- Aile Ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.** (2020). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, <https://www.ailevecalisma.govtr/media/51832/mayis-istatistik-bulteni.pdf>. E.T: 28.01.2021
- Akçamete, G.** (1998). "Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi. Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Özel Eğitim Ders Kitabı", Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Akçamete, G., & Ceber, H.** (1999). Kaynaştırılmış Sınıflardaki İşitme Engelli ve İşiten Öğrencilerin Sosyometrik Statülerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-74. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000039
- Akkaya, S., & Güçlü, M.** (2018). Okul Öncesi Eğitim Dönemi Kaynaştırma Eğitimi Sürecinde Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerilerine Yönelik Çalışmaların İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 11(61), 628-634. <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2954>
- Akduman, G. G.** (2010). Okul Öncesi Eğitimin Tanımı ve Önemi. G. U. Balat (Ed.) içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi
- Aksoy, V. & Şahin, Ş.** (2016). Otizm spektrum bozukluğu: Tarama, tanılama ve değerlendirme. İçinde . İ.H. Diken, & H. Bakkaloğlu (Ed), *Zihin yetersizliği ve otizm spectrum bozukluğu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Al-Rayess, H. D.** (2014). *Teachers' attitudes towards the Inclusion of children with autism and their peer social acceptance across schools in Mount Lebanon and Beirut.* (Unpublished Master's Thesis). Lebanese American University,

Beirut, Lebanon.

- Alquraini, T. A.** (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170-182.
- Altun, T., & Gülben, A.** (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunları öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253–272.
- American Psychiatric Association.** (2013). *American Psychiatric Association (2013). Diagnostic And Statistical Manual Psychiatric, Mental Disorder Edition "DSM-5". Washinton DC: American DC., Publishing. Washinton.*
- Aral, N.** (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aral, N. & Gürsoy, F.** (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ataman, A. (2005).** Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim. A. Ataman (Ed), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim Ve Yayıncılık.
- Athanasoglou, E.** (2014). Attitudes of general and special education elementary schoolteachers toward inclusion of students with autism spectrum disorders (ASD) -high functioning autism (H.F.A.)] *Unpublished Master ' s Thesis* (In Greek). University of Macedonia, Macedonia, Greece. Retrieved from <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16248/1/AthanasoglouEleniMsc2014.pdf>
- Atkın, N. (2013).** Kaynaştırma. İçinde Hasan Avcıoğlu (Ed), *İlköğretimde Özel Eğitim*. (3.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Autism Spectrum Disorders in the European Union (ASDEU).** (2018). ASDEU. Autism Spectrum Disorders in the European Union. *European Commission*, 13. <http://asdeu.eu/>
- Arif, M. M., Niazy, A., Hassan, B., & Ahmed, F.** (2013). Awareness of Autism in Primary School Teachers. *Autism Research and Treatment*, 2013, 1–5. <https://doi.org/10.1155/2013/961595>
- Avcıoğlu, H., & Eliçin, Ö.** (2014). Otizmi Olan Çocuklara Duyguları Ayırt Etme Becerisi Kazandırma da Replik Silikleştirme İle Yapılan Öğretimin Etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 317–330.
- Avramidis, E., & Norwich, B.** (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17,(2), 129-47.

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R.** (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology, 20*(2), 191-211.
- Baio, J.** (2014). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States,
- Baker, J. P.** (2013). Autism at 70 — Redrawing the Boundaries. *New England Journal of Medicine, 369*(12), 1089–1091. <https://doi.org/10.1056/nejmp1306457>
- Baran, G.** (2011).Çocuk gelişimine giriş. İçinde (Ed.; Neriman Aral & Gülen Baran). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Yenigüven Matbaası.
- Baran, M., Yılmaz, A., & Yıldırım, M.** (2007). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Yaplarındaki Kullanıcı Gereksinimleri: Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*, 27–44.
- Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S.** (2011). Knowledge and Attitudes of Early Childhood Preservice Teachers Regarding the Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 32*(4), 302–321. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235>
- Batu, E. S.** (1998). *Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırılmaya ilişkin görüş ve önerileri*.(Yayınlanmış Doktora Tezi) Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Batu, E. S.** (2000). Kaynaştırma, Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(4), 035–045. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000050
- Batu, E. S. & Kırcaali-İftar, G.** (2007). Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagozoğlu, E., Çattık, M., & Şahin, Ş.** (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 401–420. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.283374>
- Batum, S.** (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğuna (OSB) Yönelik Toplumsal Tutumlar Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması Ve Öğretmenlerin Osb'ye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) .Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Birkan, B.** (2009).Otizmi olan çocuklar ve eğitimi.İçinde *G. Akcamete (Ed.). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (s. 503-526)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bock, S. J., Borders, C. M., & Probst, K. M.** (2016). Inclusion of students with autism spectrum disorders. *Advances in Special Education, 31*, 113–128.

<https://doi.org/10.1108/S0270-401320160000031008>

- Bodur, Ş., & Soysal, A. Ş.** (2004). Otizmin Erken Tanısı ve Önemi. *STED (Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi)*, 13(10), 394–398.
- Bozarslan, B., & Batu, E. S.** (2014). Özel Anaokullarında Çalışan Eğitimcilerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma İle İlgili Görüş ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86–108. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091529>
- Bruce, T.** (2012). *Early childhood practice: Froebel today*. London: Sage.
- Buggey, T., Hoomes, G., Sherberger, M. E., & Williams, S.** (2011). Facilitating social initiations of preschoolers with autism spectrum disorders using video self-modeling. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(1), 25–36. <https://doi.org/10.1177/1088357609344430>
- Bulu, B., & Hotaman, D.** (2020). Kaynaştırma Eğitimi: Gelişimi, Yararları, Karşılaşılan Sorunlar ve Fırsat Eşitliği Bağlamında Programların İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 716–723.
- Burak, Y.** (2019). *Otizimli Çocukların Eğitsel Yerleştirilmesi, Kaynaştırılması ve Bütünleştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Engelli Çalışmaları Ana Bilim Dalı, Edirne.
- Burak, Y., & Ahmetoğlu, E.** (2019). Otizimli Çocukların Eğitsel Yerleştirilmesi, Kaynaştırılması ve Bütünleştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 685–730. <https://doi.org/10.29029/busbed.586834>
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., & Smith, C. E.** (1994). *Communication-based intervention for problem behavior: A user's guide for producing positive change*. Baltimore: Brookes.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A.** (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher education quarterly*, 30(3), 65-79.
- Cassady, J. M.** (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 1–23.
- CDC-Centers for Disease Control and Prevention.** (Amerikan Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi), (2016). Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. 30.03.2021 tarihinde alınmıştır.
- Chakrabarti, S. ve Fombonne, E.** (2005). Pervasive developmental disorders in preschool children: Confirmation of high prevalence. *American Journal of Psychiatry*, 162(6), 1133-1141. doi: 10.1176/appi.ajp.162.6.1133
- Chiarotti, F., & Venerosi, A.** (2020). Epidemiology of autism spectrum disorders:

A review of worldwide prevalence estimates since 2014. *Brain Sciences*, 10(5), 274. <https://doi.org/10.3390/brainsci10050274>

- Christensen, D. L., Bilder, D. A., Zahorodny, W., Pettygrove, S., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Rice, C., Kurzius-Spencer, M., Baio, J., & Yeargin-Allsopp, M.** (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among 4-year-old children in the autism and developmental disabilities monitoring network. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 37(1), 1–8. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000235>
- Corsello, M. C.** (2005). Early intervantion in autism. *Infant and Young Children* 18, 74-85
- Çakıcı, A.** (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Kaynaştırma / Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Sorunlarına Genel Bir Bakış. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 37(2), 1–13.
- Çolak, A.** (2016). *Otizm Spektrum Bozukluğu* (A. Cavkaytar (Ed.). (2. Baskı). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara : Grafiker Ofset matbbacılık.
- Çolak, A.** (2016). Otizm Spektrum Bozukluğunu Anlamak. İçinde. A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm Spektrum Bozukluğu* (2. Baskı) . Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara:Grafiker Ofset matbbacılık.
- Çolak, A., & Özyayın, L.** (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Ve “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı”na İlişkin Görüşleri. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189–226. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.6>
- Çolak, A., & Saraç, T.** (2012). Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 2–16. <https://doi.org/10.17860/efd.83054>
- Çolak, M.,&Çetin, C.** (2014). Öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumlarıüzerine biraraştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,29(1).
- D’Agostino, S. R., & Douglas, S. N.** (2020). Early Childhood Educators’ Perceptions of Inclusion for Children with Autism Spectrum Disorder. *Early Childhood Education Journal*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01108-7>
- Dawson, G.** (2008). Earlybehavioralintervantion, brainplasticityandthe preventionof autismspectrumdisorder. *Development andPsychopatholgy*, 20, 775-803
- Dede, Ş.** (1996). Özel Eğitim Hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91–94. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000035

- Demir, Ş., & Aydın, E.** (2012).*Öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna sahip (otizmlı) çocuklara ilişkin bilgilerinin ve kaynaştırmaya yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi.* 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Diken, İ. H.** (2015) Otizm spektrum bozukluğu gösteren öğrenciler. İbrahim H. Diken(Editör), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* (12. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diken, İ. H., Ardiç, A., Diken, Ö., & Gilliam, J. E.** (2012). Gilliam otistik bozukluk derecelendirmeölçegi-2 Türkçe versiyonu'nun (GOBDÖ-2-TV) geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması. *Eğitimve Bilim*, 37(166), 318-326
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B.** (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25–039. https://doi.org/10.1501/ozlegt_00000000042
- Doğaroğlu, T. K., & Bapoğlu-Dümenci, S. S.** (2015). Sınıflarında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Okul Öncesi Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi ve Erken Müdahale Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of HealthSciences Journal*, 1(2), 460–473. <https://doi.org/10.21020/sbfjournal.43658>
- Eiserman, W. D., Healey, S., & Shisler, L.** (1995). A Community Assessment of Preschool Providers' Attitudes Toward Inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(2), 149–167. <https://doi.org/10.1177/105381519501900208>
- Eldeniz-Çetin, M.** (2017). Özel Gereksinimli Bireylerin Tercihlerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 309–328. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.293726>
- Elkind, D.** (2001). Early childhood education: Developmental or academic. *Education Next*, 2, 1-15.
- Engstrand, R. Z., & Roll-Pettersson, L.** (2012). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: Attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170–179. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x>
- Erbaş, D.** (2002). *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönme ve sönme olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Eripek, S.** (2003). Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim, T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını No:756, 16-41
- Eripek, S.** (2009). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar. Ankara: Maya Akademi
- European Parliament.** (2017). Inclusive Education for learners with disabilities.

Policy Department C: Citizen's rights and constitutional affairs

- Fisher, N., & Happe, F.** (2005). A training study of theory of mind and executive function in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(6), 757-771.
- Florian, L.** (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Forlin, C., Loreman, T., & Sharma, U.** (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 247-260. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.906564>
- Forrester, S. O.** (2016) *Relationships among middle school teachers' perceptions regarding inclusion of students with disabilities in general education classrooms.* (Unpublished Doctorate Dissertation). Walden University.
- Fuchs, W. W., & Illinois, S.** (2010). Examining Teachers' Perceived Barriers Associated with Inclusion. *SRATE Journal*, 19(1), 30-35.
- Fuentes, J., Hervás, A., & Howlin, P.** (2021). ESCAP practice guidance for autism: a summary of evidence-based recommendations for diagnosis and treatment. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 30(6), 961-984. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01587-4>
- Garrad, T. A., Rayner, C., & Pedersen, S.** (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>
- Gavaldá, J. M. S., & Qinyi, T.** (2012). Improving the Process of Inclusive Education in Children with ASD in Mainstream Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4072-4076. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro>.
- Gıcı-Vatansever, A.** (2018) *Otizm Spektrum Bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı, Edirne.
- Gordon, N.** (1998). Some influences on cognition in early life: A short review of recent opinions. *European Journal of Paediatric Neurology*, 2(1), 1-5. [https://doi.org/10.1016/1090-3798\(98\)01000-1](https://doi.org/10.1016/1090-3798(98)01000-1)
- Gök, G.** (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ve önerileri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Gökdere, M.** (2012) Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı

incelemesi *Educational Sciences: Theory & Practice* - 12 (4) 2789-2806

- Gunner, N., Ayham, M., & Tunç, A.** (2016). Türkiye ' de Özel Eğitim Araştırmalarının İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(4), 1076–1089. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Guralnick, M. J.** (2008). International perspectives on early intervention: A search for common ground. *Journal of Early Intervention*, 30(2), 90–101. <https://doi.org/10.1177/1053815107313483>
- Güleç-Aslan, Y.** (2017) Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler. Atilla Cavkaytar(Editör), *Özel eğitim*. (2. Basım), Ankara : Vize Yayıncılık.
- Güleç-Aslan, Y.** (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Okul Öncesi Çocuklarının Kaynaştırma/Bütünleştirme Ortamlarına Uygulamalı Davranış Analizinden Yansımalar. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 166–188. <https://doi.org/10.19126/suje.587131>
- Güleryüz, B , Özdemir, M .** (2015). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi . *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 8 (3) , 53-64.
- Gürgür, H., &Hasanoğlu-Yazçayır, G.** (2019). Synthesis of Graduate Education Theses Focused on Teachers' Views on Inclusive Education in Turkey: A Meta-Ethnographic Study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 1–28. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.16m>
- Güven, D., & Diken, İ. H.** (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi çocuklara yönelik sosyal beceri öğretim müdahaleleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 19–38. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000190
- Hanley, G. P., Jin, C. S., Vanselow, N. R., & Hanratty, L. A.** (2014). Producing meaningful improvements in problem behavior of children with autism via synthesized analyses and treatments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(1), 16–36. <https://doi.org/10.1002/jaba.106>
- Hasanoğlu, G.** (2013). *Birleştirilmiş sınıflardaki kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşler*.(Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Hill, E. L.** (2004). Executivedysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 26-31.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W., & Reed, H. K.** (2002). Problem Behavior Interventions for Young Children with Autism: A Research Synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 423–446. <https://doi.org/10.1023/A>
- Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L.** (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools.

Journal of autism and developmental disorders, 38(8), 1462-1473.

- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D.** (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18 (3), 4-25.
- Işık, S.** (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin tam zamanlı kaynaştırma kararı olan otizmli öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Sosyol Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Psikoloji Yüksek Lisans Programı, Mersin.
- İncekaş, S.** (2009). *Çocukluk otizmini derecelendirme ölçeği Türkçe formu geçerlik ve güvenilirlik çalışması.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İzmir.
- İzci, E.** (2005). Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Özel Eğitim” Konusundaki Yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106–114.
- Kanner, L.** (1943). Autistic disturbances of affective contact. In *Nervous Child* (C. 2, ss. 217–250).
- Kanner, L.** (1973). The birth of early infantile autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 3(2), 93–95. <https://doi.org/10.1007/BF01537984>
- Kara, Z., & Can, E.** (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(19), 71–96.
- Karasar, N.** (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar-İlkeler-Teknikler.* (12. Basım), Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım Ltd. Şti.
- Karasu, N.** (2013) Üstün zekâ/yetenek, dil ve konuşma bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu İ. Halil Diken (Editör) *İlköğretimde kaynaştırma*, (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kargın, T.** (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 001–013. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000080
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B.** (2003). Öğretmen, Yönetici Ve Anne-Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. İçinde *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* (C. 4, Sayı 2, ss. 55–76). https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000207
- Kaya, Ö.** (2016). Otizm spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Aileleri. İçinde. A. Cavkaytar (Ed.), (2. baskı). *Otizm Spektrum Bozukluğu Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.* Ankara: Grafik-Ofset Matbaacılık.
- Kırcaali-İftar, G.** (1998). Özel Gereksinimli Bireyler Ve Özel Eğitim. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 1018(December), 3.

- Kırcaali-İftar, G.** (2005). Otistik özellik gösteren çocuklarda iletişim becerilerinin kazandırılması. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G.** (2012). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss. 17-46). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G.** (2014) Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (3. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.
- Kırcaali-İftar, G.** (2015). Otizm spektrum bozukluğu. (2. Baskı). İstanbul: Daktylos.
- Kırcaali-İftar, G. & Odluyurt, S.** (2014) Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (3. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.
- Koçyiğit, S.** (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen Ve Ebeveyn Görüşleri. *International Journal Of Turkish Literature Culture Education*, 4(4/1), 391–391. <https://doi.org/10.7884/teke.409>
- Koegel, L., Matos-Freeden, R., Lang, R., & Koegel, R.** (2011). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18, 421-588.
- Korkmaz, B.** (2003). *Otizm. Farklı Gelişen Çocuklar*, A. Kulaksızoğlu (Editör). İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Köklü N. & Büyüköztürk, Ş.** (2000). *Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş* (2. Basım), Ankara: PegemA Yayıncılık
- Köse, S., Bora, E., Erermiş, S., & Aydın, C.** (2010). Otizm Spektrum Anketi Türkçe Formu'nun psikometrik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 253-260.
- Kramer, J., Olsen, S., Mermelstein, M., Balcels, A., & Liljenquist, K.** (2011). Youth with disabilities' perspectives of the environment and participation: A qualitative metasynthesis. *Child: Care, Health and development*, 38, 763-777.
- Kurt, O.** (2014) Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (3. Basım), Ankara: Vize Yayıncılık.
- Küçük, Ö., Ulaş, G., Yaylacı, F., & Miral, S.** (2018). Geniş Otizm Fenotipi. *Psikiyatride Guncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*, 10(2), 228–248. <https://doi.org/10.18863/pgy.358099>

- Kurth, J. A., Lyon, K. J., & Shogren, K. A.** (2015). Supporting students with severe disabilities in inclusive schools: A descriptive account from schools implementing inclusive practices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 261–274. <https://doi.org/10.1177/1540796915594160>
- Lindsay, G.** (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- López, G. F.** (2016). Social Skills Training for Autistic Children: A Comparison Study Between Inclusion and Mainstreaming Education. *Academic Journal of Pediatrics & Neonatology*, 1(3), 65–74. <https://doi.org/10.19080/ajpn.2016.01.555564>
- Love, J. R., Carr, J. E., & LeBlanc, L. A.** (2009). Functional assessment of problem behavior in children with autism spectrum disorders: A summary of 32 outpatient cases. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 363–372. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0633-z>
- Lynch, S. L., & Irvine, A. N.** (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 845–859. <https://doi.org/10.1080/13603110802475518>
- Macaroğlu-Akgul, E.** (2012). Are we ready for an inclusive classroom? Schooladministrators' and teachers' perceptions of autism. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(4), 1925–1934.
- Matson, J. L., & LoVullo, S. V.** (2009). Trends and topics in autism spectrum disorders research. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 252–257. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.06.005>
- McAtee, M., Carr, E. G., & Schulte, C.** (2004). A contextual assessment inventory for problem behavior: Initial development. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(3), 148–165. <https://doi.org/10.1177/10983007040060030301>
- McNally, R. D., Cole, P. G., & Waugh, R. F.** (2001). Regular teachers' attitudes to the need for additional classroom support for the inclusion of students with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26(3), 257–273.
- MEB.** (2000). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname Ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB.** (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 26184, 31 Mayıs 2006. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli_2006.pdf : E.T: 15.02.2021
- MEB.** (2008). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel

Müdürlüğü.https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_kaynatrmayoluylaaitimuygulamasgenelgesi.pdf. E.T: 14.02.2021

MEB. (2010). *Okullarımızda Neden,Niçin ve Nasıl Kaynaştırma Yönetici,Öğretmen ve Aile Kılavuzu*. Ankara: İ.Aygül Matbaası.

MEB. (2012). Özel eğitim kurumları yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 28296. 18 Mayıs 2012. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/05/20120518-27..htm>. E.T: 25.05.2021

MEB. (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*.Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğühttps://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf. E.T: 14.02.2021

MEB. (2020a). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 31152, 6 Haziran 2020.<https://orgm.meb.gov.tr/www/mevzuat/icerik/608>. E.T: 15.02.2021

MEB. (2020b). 2019-2020 Milli Eğitim İstatistikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Merrick, J., Kandel, I., & Morad, M. (2004). Trends in Autism. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 16(1), 75–78. <https://doi.org/10.1515/ijamh.2004.16.1.75>

Metin, N. (1992). Okul Öncesi Dönemde Özürlü Çocuklar İçin Kaynaştırma Programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 34–36.

Metin, Ş. (2013). Türkiye’de Okul Öncesinde Kaynaştırmaya İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Cilt:VIII, Sayı:1*, 8(1), 146–172.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). T.C Resmi gazete, 14574, 14 Haziran 1973. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. E.T: 25.03. 2021

Morrisett, L. (1966). *American Association for the Advancement of Science*, 153(3741), 10036.

Nacaroğlu, G. (2014). *Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitim Uygulamalarının Öğretmen Tutumlarına Göre İncelenmesi*.(Yüksek Lisans Tezi).Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

NationalAutism Center. (2020). <https://www.nationalautismcenter.org/autism/> . 28.03. 2021 tarihinde erişildi.

Noland, R., Cason, N., & Lincoln, A. (2007). Building a foundationforsuccessfulschooltransitionsandeducationalplacement. R. L., Gabriels ve D. E. Hill (Eds.). *Growingupwithautism: Workingwithschool-agechildrenandadolescents*. New York: ThGuilfordPress.

Odluyurt, S. (2007). *Okulöncesi Dönemde Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklar İçin Gerekli Kaynaştırmaya Hazırlık Becerilerinin Ve Bu Becerilerden Bazılarının Etkinlikler İçine Gömülen Eşzamanlı İpucuyla Öğretiminin*

Etkilerinin Belirlenmesi. (Doktora Tezi).Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

- Odom, S. L., & Diamond, K. E.** (1998). *Early Childhood Research Quarterly - Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base.* 25(1), 3–25. <http://www.sinab.unal.edu.co:2053/science/article/pii/S0885200699800234>
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., & Horn, E.** (2004). Preschool inclusion in the United States: a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17–49. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00016.x>
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J., & Hestenes, L. L.** (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 67–86. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80026-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80026-X)
- Oktay, A.** (1990). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (Sayı 2, ss. 151–160).
- Okyay, Ö., Mutluer, C., & Peker, G.** (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim*, 1(212), 27–46.
- Özdemir, H.** (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Özdemir, N.** (2008). *Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Afyon.
- Özengi, S.** (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaşturmaya ilişkin görüşleri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özgünel, S. Ö.** (2012). *Otizm Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerinin Bulunduğu Sınıflarda Akran İlişkilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eğitim Programının Etkiliğinin İncelenmesi.*(Doktora Tezi).Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İzmir.
- Pamuk, Y.** (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri.*(Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Parasuram, K.** (2006). Variables that affect teachers’ attitudes towards disability

andinclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, 21(3), 231-242.

Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.

Park, M., Chitiyo, M., & Choi, Y. S. (2010). Examining pre - service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 107-114.

Pervin, M. (2016). *Attitudes towards inclusion of pupils with autism spectrum disorder (ASD) A survey of regular primary school teachers in Bangladesh* Unpublished Master's Thesis.

Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (1), 59-75

Rakap, S., Balikci, S., & Kalkan, S. (2018). Teachers' knowledge about autism spectrum disorder: The case of Turkey. *Turkish Journal of Education*, 7(4), 169–185. <https://doi.org/10.19128/turje.388398>

Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu Ve Özel Eğitim. *Tohum Otizm Vakfı*.

Rapp, J. T., & Vollmer, T. R. (2005). Stereotypy. I. A review of behavioral assessment and treatment. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 527-547.

Roane, H. (2014). *Novel approaches to preventing and managing challenging behavior in children with ASD. Paper presented at the International Conference for Autism, Antalya, Turkey.*

Rodden, B., Prendeville, P., Burke, S., & Kinsella, W. (2018). Framing secondary teachers' perspectives on the inclusion of students with autism spectrum disorder using critical discourse analysis. *Cambridge Journal of Education*, 49(2), 235–253. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1506018>

Rodríguez, I. R., Saldaña, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2012/259468>

Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8(2), 139–161. <https://doi.org/10.1007/BF01537863>

Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Akademik Öğrenme İle İlgili Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen Ve Aile Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Sargın, N., & Sünbül, A. M.** (2002). Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumları: Konya İli örneği. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 Ekim 2002 Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC OKUL*, 1–6.
- Sarı, H.** (2002). Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Schoger, K. D.** (2006). Reverse Inclusion: Providing Peer Social Interaction Opportunities to Students Placed in Self-Contained Special Education Classrooms. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(6), 11. <http://ezproxy.library.yorku.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/1023530526?accountid=15182>
- Segall, M.** (2008). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes*. (Unpublished master's thesis). University of Georgia, GA). Athens, GA
- Segall, M. J., & Campbell, J. M.** (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156–1167. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.02.007>
- Sharma, S. R., Gonda, X., & Tarazi, F. I.** (2018). Autism Spectrum Disorder: Classification, diagnosis and therapy. *Pharmacology and Therapeutics*, 190, 91–104. <https://doi.org/10.1016/j.pharmthera.2018.05.007>
- Showalter-Barnes, K.** (2008). The attitudes of regular education teachers regarding inclusion for students with autism. *Unpublished Master's Dissertation*.
- Simpson, R. L., De Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B.** (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 116–133. <https://doi.org/10.1097/00011363-200304000-00005>
- Spencer, V. G., & Simpson, C. G. (Eds.).** (2009). *Teaching children with autism in the general classroom: Strategies for effective inclusion and instruction in the general education classroom*. Prufrock Press.
- Stanton-Chapman, T. L., Denning, C. B., & Jamison, K. R.** (2008). Exploring the effects of a social communication intervention for improving requests and word diversity in preschoolers with disabilities. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.20315>
- Su, Y., Lau, C., & Rao, N.** (2020). Early education policy in China: Reducing regional and socioeconomic disparities in preschool attendance. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 11–22. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.02.001>
- Sucuoğlu, B.** (2003). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve öze eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Sucuoğlu, B.** (2004). Türkiye’de Kaynaştırma Uygulamaları: Yayınlar/Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 015–023. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000083
- Sucuoğlu, B.** (2006). Etkili Kaynaştırma Uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B.** (2012). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Problem Davranışlarının Azaltılması. E. Tekin-İftar(Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B.** (2014). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. İçinde E.Tekin-İftar (Ed.), (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Öktem, F., Akkök, F., & Gökler, B.** (1996). Otistik çocukların değerlendirilmesinde kullanılan ölçeklere ilişkin bir çalışma. *Psikiyatri Psikoloji Psikiyatri Dergisi*, 4, 116-121.
- Şahbaz, Ü., Kalay, G.** (2010). Okul öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 116–135. <https://doi.org/10.21764/efd.37561>
- Şahin, A.** (2010). *Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Gören Öğrencilerin Sosyalleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi* (Erzurum İli Örneği). (Yüksek Lisans Tez). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Erzurum.
- Şahin, F., & Güldenoğlu, B.** (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- Tekin-İftar, E. & Değirmenci, H. D.** (2014) Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (3. Basım) , Ankara: Vize Yayıncılık
- Temel, Z. F.** (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 148–155.
- Topçu, E., & Katılmış, A.** (2013). Yarı Zamanlı Kaynaştırma Eğitimi Alan Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3/3(January), 48–81.
- Töret, G.** (2016) Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): özellikler. İ. H. Diken & H.Bakkaloğlu (Editörler), *Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (1.basım). Ankara:Pegem Akademi Yayınları.
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R.** (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1–12.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi.** (2020). Down Sendromu, Otizm ve Diğer Gelişim

Bozukluklarının Yaygınlığının Tespiti ile İlgili Bireylerin ve Ailelerinin Sorunlarının Çözümü İçin Alınması Gereken Tedbirlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu. *Kanunlar ve Kararlar Başkanlığı*, 1–411.

- Uçar, S.** (2020). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler dışındaki diğer personellerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Programı, İstanbul.
- Uysal, A.** (2003). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: Kök Yayınevi.
- Ünal, F.** (2010). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünal, F., & İflazoğlu-Saban, A.** (2014). Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflarda, Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 388–405.
- Varlıer, G.** (2004). *Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Volkmar, F. R., & McPartland, J. C.** (2014). *From Kanner to DSM-5: Autism as an evolving diagnostic concept*. *Annual review of clinical psychology*, 10, 193–212., Inc.
- Volkmar, F., Chawarska, K., & Klin, A.** (2005). Autism in infancy and early childhood. *Annual Review of Psychology*, 56, 315–336. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070159>
- Volkmar, F. R., Carter, A., Sparrow, S. S., & Cicchetti, D. V.** (1993). Quantifying Social Development in Autism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32(3), 627–632. <https://doi.org/10.1097/00004583-199305000-00020>
- Volkmar, F., & Reichow, B.** (2013). Autism in DSM-5: Progress and challenges. *Molecular Autism*, 4(1), 2–7. <https://doi.org/10.1186/2040-2392-4-13>
- Volkmar, F. R., & Jackson, S. L. J.** (2019). Diagnosis and definition of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism and Pervasive Developmental Disorders*, Second Edition, 03008, 1–24. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511544446.002>
- Webber, J., & Scheuermann, B.** (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Texas: PRO-ED, Inc.
- WHO- World Health Organization.** (Dünya Sağlık Örgütü), (2021). Autism

spectrum disorder. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. E.T: 30.03.2021

Williams, D. L., Goldstein, G., Kojkowski, N., ve Minshew, N. J. (2008). Do individuals with high functioning autism have the IQ profile associated with nonverbal learning disability? *Research in Autism Spectrum Disorder*, 2(2), 353-361. doi: 10.1016/j.rasd.2007.08.005

Wilkerson, S. (2012). *Assessing teacher attitude towards the inclusion of students with autism*. (Unpublished Doctoral Thesis). University of Louisville, Louisville, USA.

Wing, L. (2015). *Otizm El Rehberi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Yaşar, V. (2010). *Azım varsa engel yoktur. Özel eğitim gerektiren özel çocuklar*. İstanbul: Elit Kültür Yayınları.

Yatkın, S., Sevgi, H. M. & Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre meslek tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (Özel Sayı), 167-180.

Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yavuzer, H. (2010). *Çocuk Eğitimi El Kitabı* (26. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi

Yazıcı, D. N., Mercan-Uzun, E., & Akman, B. (2018). Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96–114. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305108>

Yazıcı, D. N., & Akman, B. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otizmli Çocukların Kaynaştırılması Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(105), 105–128. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.284253>

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Süreci ve Türkiye’de Uygulanan Kaynaştırma Modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 92–110.

Yekeler, B. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri (Gelişimsel Yaklaşım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.


Yıldırım, A. B. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*. (Yüksek

Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.


- Yıldırım-Doğru, S., & Çetingöz, D.** (2017). Duyu Eğitiminin Otistik Çocukların Alıcı Dil Gelişimine Etkileri. *Kastamonu Education Journal*, 25(5), 1819–1834.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S.** (2016). Farklı Branştan İlkokul Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Yasal Düzenlemeler ve Kaynaştırma Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247–268. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.266140>
- Yılmaz-Irmak, T., Tekinsav-Sütçü, S., Aydın, A., Sorias, O.** (2007). Otizm Davranış Kontrol Listesinin (ABC) geçerlilik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(1), 13-23.
- Yücesoy-Özkan, Ş.** (2016). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerde Davranış Yönetimi. A. Cavkaytar (Ed.), (2. baskı). *Otizm Spektrum Bozukluğu Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü*. Ankara: Grafik-Ofset Matbaacılık.
- Zembat, R.** (1992). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim ve yönetici özellikleri*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zembat, R.** (2005). Okul öncesi eğitimde nitelik (Ed.: A. Oktay & Ö. P.Unutkan) *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.


EKLER

Ek A Ölçek Kullanım İzni

☰  Gmail

🔍 Postalarda arayın

 Oluştur


 **Gelen Kutusu** 387

- ★ Yıldızlı
- 🕒 Ertelenenler
- ▶ Gönderilmiş Postalar
- 📁 **Taslaklar** 20
- ▼ Diğer

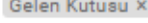
Meet


- 📺 Yeni toplantı
- 🗣️ Toplantıya katıl

Hangouts


 Suat ▾ +


Hangouts kişisi yok
[Birini bulun](#)

ölçek izni 

 **Suat Şan**
Alıcı: sedemir ▾

Merhabalar hocam,
Yapacağım yüksek lisans tez çalışması için "Otizm Kaynaştırma Ölçeği" inize ihtiyaç duymaktayım. Yardımcı olursanız sevinirim. Şimdiden teşekkürler.

 Virüs bulunmuyor. www.avast.com

 **Seyda.Demir**
Alıcı: ben ▾

Sayın Suat Hocam
Ekte ölçeği gönderiyorum, tezinizde kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim

Saygılarımla
Dr. Öğr. Üyesi Şeyda Demir
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü

Ek B1 Bilgilendirilmiş Onam Formu

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır. Bu kapsamda; Otizm Spektrum Bozukluğu Olan 3-6 Yaş Çocukların Kaynaştırmasına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi başlıklı araştırma, “Suat ŞAN” tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim. Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Araştırmanın amacı; *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan 3-6 Yaş Çocukların Kaynaştırmasına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*'dir.

Araştırmanın Nedeni: Tez Çalışması

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: İstanbul İli

Katılımcının

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

Suat ŞAN

E-posta:

İmza:

Ek B2 Kişisel Bilgi Formu

1) Yaşınız

20-25 26-30 31- 40 41-50 51 ve üstü

2) Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

3) Öğrenim durumunuz

Ön lisans Lisans Yüksek Lisans ve üstü

4) Meslekteki hizmet süreniz

1 yıldan az 1-5 6-10 11-15 16 -20 21 ve üstü

5)Mezun olduğunuz bölüm

Çocuk Gelişimi/Ön lisans Okul Öncesi Öğr. Çocuk Gelişimi/Lisans

6)Mezun olduğunuz bölümden özel eğitim dersi aldınız mı?

Evet Hayır

7)Sınıfınızda otizmlı çocuk var mı?

Evet Hayır

8) Yakın çevrenizde otizmlı çocuk var mı?

Evet Hayır

9) Otizme ilişkin herhangi bir programa, seminere ya da kursa katıldınız mı?

Evet Hayır

10) Otizmlı çocuklarla çalışma deneyiminiz?

- Kaynaştırma ile
 Rehabilitasyon merkezi ile
 Gönüllü çalışma ile
 Deneyimim yok

11) Otizmi tanımlayacak olursanız hangisiyle tanımlarsınız?

- Doğuştan gelen hastalık
 Nörolojik ya da mental bir bozukluk
 Sosyal etkileşim ve iletişimde bozukluk
 Tekrarlayıcı davranışlar

12) Sizce otizmlı çocuklara yönelik kaynaştırma eğitimi nasıl olmalıdır?

- Özel eğitim okulunda bireysel
 Özel eğitim okulunda kaynaştırma
 Rehabilitasyon merkezlerinde arttırılmış seans
 Bire-bir özel ders eğitimi

Ek B3 Otizmlı Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Tutum Ölçeği

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Nötr/fikrim yok
1. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar genel eğitim ortamlarında/sınıflarında kaynaştırılmalıdır.							
2. Destek eğitim uzmanının/yardımcı öğretmenin yardımı otizm spektrum bozukluğu olan öğrencinin başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.							
3. Otizm spektrum bozukluğu olan bir öğrencinin başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında öğrencinin akademik düzeyi (yeterliliği) önemli bir faktördür.							
4. Otizm spektrum bozukluğu olan bir öğrencinin başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında yetersizliğinin şiddeti önemli bir faktördür.							
5. Otizm spektrum bozukluğu olan bir öğrencinin başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında öğrencinin kişilik özellikleri							

önemli bir faktördür.							
6. Otizm spektrum bozukluğu olan tüm öğrenciler genel eğitim ortamlarında/sınıflarında kaynaştırılmalıdır.							
7.Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar genel eğitim ortamlarında/sınıflarında kaynaştırılmalıdır.							
8. Bireysel öğretim, otizm spektrum bozukluğu olan bir öğrencinin başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.							
9. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin başarılı bir şekilde kaynaştırılmalarında normal gelişim gösteren akranları ile etkileşime girmeleri için teşvik edilmeleri önemli bir faktördür.							
10. İlaç tedavisi, otizm spektrum bozukluğu olan bir öğrencinin başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.							
11. Okul ortamında sadece özel eğitim alanında deneyimli öğretmenlerin, öğrencilerin özel gereksinimlerinin üstesinden gelmesi beklenebilir.							

12. Okul ortamında sadece özel eğitim alanında deneyimli öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğunun üstesinden gelmesi beklenebilir.							
13. Kaynaştırma eğitimi engelli öğrencilerin öğrenme deneyimlerini artırır.							
14. Tipik otizme sahip öğrencilerin genel eğitim okulundaki etkinliklerden yararlanamayacak kadar fazla yetersizliği bulunmaktadır.							
15. İyi bir genel eğitim öğretmenin otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciye yardım etmek için yapabileceği birçok şey vardır.							
16. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin kaynaştırılması için özel mali kaynaklara gerek yoktur.							
17. Engelli olmayan öğrenciler otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle etkileşimlerinden yarar sağlayabilirler.							
18. Otizm spektrum bozukluğu olan bir öğrencinin gereksinimleri için özel olarak tasarlanmış özel eğitim okulları, bu							

öğrenci için en uygun yerleştirme seçeneğidir.							
19. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların, okulda özel eğitim hizmetlerinden yararlanması önemlidir.							

Katılımınız için teşekkür ederim.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-24578359

26/04/2021

Konu : Anket ve Araştırma İzni (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.

Araştırmacı	Yazı Tarihi	Sayı	Araştırma Konusu	Araştırma Yeri	Araştırma Kişiler
Suat ŞAN	23.03.2021	4441	Orta ve Yükseköğretim Kurumlarında 3-6 Yaş Çocukların Kaynaştırmasına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	İl Genel	Resmî ve Özel Tüm Ana Sınıf ve Anaokullarında Görevli Öğretmenler

Yukarıda bilgileri verilen araştırmaların; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçiş olan kurumlardaki, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mihurlu ve imzalı veri toplama araçlarının kurumunuza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bitikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında ilgi genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamunuza da uygun görülmesi takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/04/2021
Dr.Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazılar ve Ekleri (22 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İsmail Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 32
E-posta : stratejipolitika34@meb.gov.tr
Kop Adresi : meb@k101.kop.tr

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Yavuz KILIÇ
Uzman : Şef
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a175-c39d-3690-b7a9-83fe koda ile teyit edilebilir.

Ek D Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.03.2021-3



FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU PROJE ONAY FORMU

Toplantı Tarihi	: 26/02/ 2021
Toplantı Yeri	: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Rektörlüğü
ETİK KURUL ÜYELERİ	
Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR	Başkan
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Üye
Prof. Dr. Erol KILIÇ	Üye
Prof. Dr. Genco BERKİN	Üye
Prof. Dr. Mustafa ALTUNDAĞ	Üye
Prof. Dr. Esra AKGÜL	Üye
Dr. Öğr. Üyesi Fatıma Tuba YAYLACI	Üye
Dr. Öğr. Üyesi Nazlı Hilal ÇELİK	Üye
Dr. Öğr. Üyesi Aktül KAVAS	Üye
Bu form ile "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan 3-6 Yaş Çocukların Kaynaştırmasına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi " isimli araştırmanın/projenin öneri metni, kurulumuza sunulmuştur.	
Araştırmanın Başlığı	"Otizm Spektrum Bozukluğu Olan 3-6 Yaş Çocukların Kaynaştırmasına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi"
Araştırmacının Adı-Soyadı	Suat ŞAN
Öğrenci No	190501005
Fakülte/Enstitü	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Program/ABD	Okul Öncesi Öğretmenliği
Araştırmanın Süresi (Ay)	12
Araştırmanın Amacı	Bu araştırmanın amacı otizm tanısı almış ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kaynaştırmasına yönelik Okul Öncesi öğretmenlerinin görüşlerini ele almaktır.
Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları (Adları)	<ul style="list-style-type: none">• Kişisel Bilgi Formu• Otizm Kaynaştırma Ölçeği
Araştırmaya Katılacak Denek Sayısı ve Nereden Seçilecekleri	İstanbul Anadolu yakasında MEB'e bağlı devlet ve özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinden 300 kişi katılımcıları oluşturacaktır.
Araştırmada Deneklerin Nasıl Seçileceği	Belirtilen evren içinden rastgele örnekleme yöntemiyle katılımcılar seçilecektir.

Doküman No: A0.FR-004; İlk Yayın Tarihi: 19.03.2019; Revizyon Tarihi: 20.07.2020; Revizyon No: 01; Sayfa: 1 / 2

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

KARAR:

2 (iki) sayfadan oluşan bu form ile bildirilen araştırmanın üniversitemiz etik duruşuna aykırı olmadığına, toplantıya katılan Etik Kurul Üyelerinin oybirliğiyle karar verilmiştir.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR
Başkan

e-imzalıdır
Prof. Dr. Hasan BACANLI
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Erol KILIÇ
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Genco BERKİN
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mustafa ALTUNDAĞ
Üye

e-imzalıdır
Prof. Dr. Esra AKGÜL
Üye

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Fatıma Tuba YAYLACI
Üye

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Nazlı Hilal ÇELİK
Üye

e-imzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Aktül KAVAS
Üye

Turnitin Orijinallik Raporu

Turnitin

https://www.turnitin.com/newreport_printview.asp?eq=0&eb=1&esm..

Turnitin Orijinallik Raporu

İşleme kondu: 17-Haz-2021 12:46 +03
NUMARA: 1607953990
Kelime Sayısı: 31073
Gönderildi: 1

Benzerlik Endeksi

%7

Kaynağa göre Benzerlik

İnternet Sources: %6
Yayımlar: %3
Öğrenci Ödevleri: %4

190501005 Suat Şan Tez Suat
Şan tarafından

4% match (20-Haz-2020 tarihli internet)

<https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/okul-onesi-ogretmeninin-etik-davranislari-olcegi-ooedo-toad.pdf>

2% match (21-Nis-2015 tarihli öğrenci ödevleri)

[Submitted to Kafkas Üniversitesi on 2015-04-21](#)

1% match (12-Şub-2020 tarihli öğrenci ödevleri)

[Submitted to Akdeniz University on 2020-02-12](#)

1% match (09-Mar-2020 tarihli internet)

<http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/22230/10323880.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

1% match (27-Ağu-2020 tarihli internet)

<http://acikerisim.fsm.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11352/3102/U%c3%a7ar.pdf?isAllowed=y&sequence=1>