T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ENGELLİ ÇALIŞMALARI ANA BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

OTİZMLİ ÇOCUKLARIN EĞİTSEL YERLEŞTİRİLMESİ, KAYNAŞTIRILMASI ve BÜTÜNLEŞTİRİLMESİNDE ÖĞRETMENLERLE İLGİLİ DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

Yakup BURAK

Tez Danışmanı:
Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU

EDİRNE
2019

Tezin Adı: Otizmli Çocukların Eğitsel Yerleştirilmesi, Kaynaştırılması ve Bütünleştirilmesinde Öğretmenlerle İlgili Değişkenlerin İncelenmesi
Yazar Adı: Yakup BURAK

ÖZET

Bu araştırmada otizmli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırma verileri Edirne il ve ilçelerindeki resmi ve özel ilkokullarda görev yapan toplam 674 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Segall ve Campbell (2007) tarafından Otizm Kaynaştırma Ölçeği (Autism Inclusion Questionnaire - AIQ) olarak geliştirilen Segall (2011) tarafından yeniden yapılandırılan, altı senaryo ve 10 bölümden oluşan, Yerleştirme ve Hizmet Anketi (YHA - PASS) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde t testi, ANOVA, Pearson Korelasyon testleri kullanılmıştır.

Analizlerden elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin tüm senaryolarda yer alan çocukların (Akman) durumlarına göre mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun oldukları konusundaki görüşleri senaryolara, bilişsel seviyelerine, tanılarına göre değişkenlik göstermektedir. Ayrıca otizmi olan çocukların tanılarının olup olmaması ve bilişsel seviyelerinin sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin otizmi olan çocuklara yönelik his, tutum, görüş, öz yeterlik, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma, otizm bilgi ve otizm konusundaki yöntemlere yönelik farkındalıkları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelime: *Kaynaştırma, Bütünleştirme, Yerleştirme ve Hizmet Anketi, Otizm Spektrum Bozukluğu, Tutum*

Thesis Title: Examination of Variables Related to Teachers in Educational Placement, Mainstreaming and Inclusion of Children with Autism

Author: Yakup BURAK

ABSTARCT

In this study, it was aimed to examine the variables related to teachers in educational placement, mainstreaming and inclusion of children with autism. In the current research, which is in the relational survey model, the data were collected from 674 classroom teachers working in public and private primary schools in Edirne city and districts. Placement and Services Survey (YHA - PASS) consisting of six vignettes and 10 sections, which was developed as Autism Inclusion Questionnaire (AIQ) by Segall and Campbell (2007) and restructured by Segall (2011), was used as the data collection tool. Independent T-test, ANOVA, Pearson Correlation statistical tests were used to analyze the data.

According to the results obtained from the analyses, the opinions of the classroom teachers on the level of appropriateness to the existing placement environments of the children (Akman) in all vignettes varied according to their scenarios, cognitive levels and diagnoses. In addition, it has been determined that whether children with autism have a diagnosis and their cognitive levels influence the opinions of the classroom teachers about inclusion. Moreover, it was concluded that there was a significant relationship between teachers' feelings towards children with autism, attitudes, opinions, self-efficacy, being disturbed from in-class disturbing behaviors, autism knowledge and awareness of the methods for autism.

Key Words: *Mainstreaming, Inclusion, Placement and Services Survey, Autism Spectrum Disorder, Attitude*

ÖN SÖZ

Otizmli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelendiği bu araştırmanın hem uygulama hem de yazım sürecinde tüm bilgi, beceri ve tecrübelerini benden esirgemeyen, bana büyük destekte bulunan ve beni çok iyi motive ederek bana güven duyan ve beni yönlendiren danışman hocam Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Tez jürimde olmayı kabul ederek beni onurlandıran ve yapıcı eleştirileriyle tezimin daha değerli olmasını sağlayan çok değerli hocalarım Doç. Dr. Z. Gül ERCAN ve Dr. Öğr. Üyesi Demirali Yaşar ERGİN'e saygılarımla teşekkürlerimi iletmek isterim. Ayrıca doktora tez savunma sınavıma uzak yollardan gelerek jüri üyeliği yapmayı kabul eden Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Mine AKKAYNAK'a çok teşekkür ederim.

Tezin analizlerinde benden yardımlarını hiç esirgemeyen, bana yardımcı olup her türlü desteği veren Doç. Dr. İbrahim Hakkı ACAR'a teşekkür ederim

Doktora süresince tanışmış olduğum ve kendimi bu ekibin bir parçası olarak görmemi sağlayan Dr. Ezgi AKŞİN-YAVUZ'a, Dr. Aynur GICI-VATANSEVER'e, Manolya AŞIK-ÖZTÜRK'e, İlyas SÖNMEZ'e ve özellikle de Dr. Tringa SHPENDİ'ye tüm kalbimle teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Çalışmam boyunca desteğini benden esirgemeyen arkadaşlarım Cihan SERT, Ali KALAY ve Ahmet GÖZÜTOK'u da burada zikretmekten onur duyarım.

Son olarak tez verilerini toplama sürecinde araştırma formlarının doldurulması konusunda büyük katkılar sağlayan Edirne il ve ilçelerinde görev yapan başta sınıf öğretmenleri olmak üzere, tüm yöneticilere ve öğretmenlere de teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET I
ABSTARCT II
ÖN SÖZ III
TABLOLAR LİSTESİ VI
ŞEKİLLER LİSTESİ X
KISALTMALAR XI
1.GİRİŞ 1
1.1. PROBLEM 5
1.2 AMAÇ 10
1.3 ÖNEM 11
1.4 SAYILTILAR 15
1.5 SINIRLILIKLAR 15
1.6 TANIMLAR 15
KURAMSAL BİLGİLER 18
2. Özel Eğitim ve Kaynaştırmaya İlişkin Kavramlar 18
2.1 Özel Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler 18
2.1.1. Zihinsel Yetersizlik Tanımı ve Gelişim Özellikleri 20
2.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanımı ve Gelişim Özellikleri 22
2.1.3. Asperger Sendromu Tanımı ve Gelişim Özellikleri 27
2.2 Özel Gereksinimli Bireylerin Yerleştirilmesi 28
2.2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Yerleştirilmesi 31
2.2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi 33
2.2.3. OSB Olan Çocukların Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Durumlar 40
2.3. Kaynaştırmaya/Bütünleştirmeye İlişkin Kavramlar 43
2.3.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler 46
2.3.2. OSB Olan Çocukların Kaynaştırılması/Bütünleştirilmesi 58
2.3.3. OSB Olan Öğrencilerin Kaynaştırılmasında/Bütünleştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar ve Sınıf İçi Uygulamalar 60

2.4. Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar 64
2.4.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar.....64
2.4.2. Dünyada Yapılan Çalışmalar.....71
3. YÖNTEM.....84
3.1. Araştırma Modeli 84
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem Seçimi 85
3.3. Veri Toplama Araçları.....91
3.3.1. Yerleştirme ve Hizmet Anketi (Placement and Services Survey PASS)..91
3.4. Ölçme Araçlarının Uyarlama Aşaması.....104
3. 5. Araştırma Verilerinin Toplanması.....105
3.6. Araştırma Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi 106
3. 6. 1. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi 106
3. 6. 2. Araştırma Verilerinin Analizi 109
4. BULGULAR ve TARTIŞMA.....115
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....223
KAYNAKÇA.....245
EKLER.....289
EK 1: Ölçek Kullanma İzni 289
EK 2: MEB Araştırma İzin Belgesi.....290
EK 3 Etik Kurul İzni 293
EK 4: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları 295

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler 87
Tablo 3.2 Sınıf öğretmenlerinin sınıfındaki öğrencilere ilişkin bilgiler 88
Tablo 3.3 Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ve OSB hakkındaki özelliklerine ilişkin bilgiler 89
Tablo 3.4 Araştırmaya dahil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ, OBKEFÖ ve OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, çarpıklık/skewness ve basıklık/ kurtosis sonuçları 112
Tablo 4.1 Sınıf öğretmenlerine verilen senaryolara ilişkin frekans bilgileri 117
Tablo 4.2 Sınıf öğretmenlerine verilen senaryolarda belirtilen bilişsel seviyeler ve tanılara ilişkin frekans bilgileri 118
Tablo 4.3.1 Sınıf öğretmenlerinin tüm senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları 119
Tablo 4.3.2. Sınıf öğretmenlerinin tüm senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin varyans analizi sonuçları 121
Tablo 4.4 Sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların bilişsel seviyelerine göre belirttikleri mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 128
Tablo 4.5.1 Sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların tanılarına göre mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları 132
Tablo 4.5.2 Sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların tanılarına göre belirttikleri mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin varyans analizi sonuçları 134
Tablo 4.6 Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri uygun eğitim ortamına ilişkin yapılan ki-kare test sonuçları 140

Tablo 4.7 Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden hangisi kapsamında hizmet alabileceğine ilişkin yapılan ki-kare test sonuçları 145
Tablo 4.8.1 Sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları 150
Tablo 4.8.2 Sınıf öğretmenlerinin OBKEFÖ maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları 151
Tablo 4.8.3 Sınıf öğretmenlerinin OKHTÖ öznel yargı, duygusal tutum, öngörü ve öz yeterlik alt boyutları maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları 152
Tablo 4.8.4 Sınıf öğretmenlerinin SİRED maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları 154
Tablo 4.8.5.1 Sınıf öğretmenlerinin HUS farkındalık maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları.....155
Tablo 4.8.5.2 Sınıf öğretmenlerinin HUS fayda/kullanım maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları.....156
Tablo 4.8.5.3 Sınıf öğretmenlerinin HUS etkililik düzeylerini tanımlama maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları.....157
Tablo 4.8.6 Sınıf öğretmenlerinin OBÖ maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları 158
Tablo 4.9 Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin Pearson korelasyon sonuçları.....159
Tablo 4.10 Sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerine ilişkin puanları ile yaş, mevcut pozisyonda çalışma süresi, sınıfındaki öğrenci sayısı, çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı arasındaki Pearson korelasyon sonuçları 171
Tablo 4.11.1 Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ ve OKHTÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları.....180

Tablo 4.11.2 Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ ve OKHTÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları 181
Tablo 4.12.1 Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları 186
Tablo 4.12.2 Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları 187
Tablo 4.13 Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 189
Tablo 4.14.1 Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ ve OKHTÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları 192
Tablo 4.14.2 Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ ve OKHTÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları 193
Tablo 4.15.1 Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları.....195
Tablo 4.15.2 Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları 196
Tablo 4.16 Sınıf öğretmenlerinin daha önce OSB olan öğrencilerle çalışma durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 199
Tablo 4.17 Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim sertifikasının olma/ma durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 202
Tablo 4.18 Sınıf öğretmenlerinin OSB konusunda eğitim alma durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 205
Tablo 4.19 Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bilme/me durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve

HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 209
Tablo 4.20 Sınıf öğretmenlerinin sınıfında BEP alan öğrenci olma/ma durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları.....212
Tablo 4.21 Sınıf öğretmenlerinin OSB konusunda eğitim alma isteğine göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 215
Tablo 4.22 Sınıf öğretmenlerinin odak grup çalışmasına katılma isteğine göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları 219

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği doğrulayıcı faktör analizinde yer alan yük değerleri.....100
Şekil 2: Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği doğrulayıcı faktör analizinde yer alan yük değerleri.....103

KISALTMALAR

OBKTÖ: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama Ölçeği

OBKEFÖ: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler Ölçeği

OKHTÖ: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (öznel yargılar, duygusal tutum, öngörü ve öz yeterlik alt boyutları)

SİRED: Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği

OBÖ: Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği

HUS: Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi farkındalık, fayda/kullanım ve etkililik düzeylerini tanımlama boyutları

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

1.GİRİŞ

Son yıllarda Türkiye'de ve dünyada oldukça yaygınlaşan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), birçok bilimsel araştırmanın konusu olmuştur. Amerikan Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (Center for Disease Control and Prevention, 2016) verilerine göre OSB yaygınlık oranı her 68 çocuktan 1'inde görüldüğü tespit edilmiştir. Bu merkezin en güncel (2018) verilerinde ise bu sayının 59 çocuktan 1'ine düştüğü görülmektedir. Ayrıca bu verilere göre dünya nüfusunun %1'inin otizm spektrum bozukluğuna sahip olduğu düşünülmektedir. Ancak Türkiye'de OSB için, Amerika Birleşik Devletleri veya bazı Avrupa ülkelerinde bulunan, evrensel bir tarama, tanılama ve değerlendirme sisteminin olmamasından dolayı görülme sıklığı hakkında net veri bulunmamaktadır (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017).

Leo Kanner, 1943 yılında OSB'yi ilk tanımladığından beri birçok tedavi yöntemleri ve eğitim programları hazırlanmıştır. Özellikle son 30 yıldır etkililiği kanıtlanmış önemli çalışmalar yapılmıştır (Brereton ve Tonge, 2005). Türkiye'de ise son zamanlarda OSB konusunda farkındalık projeleri, eğitimleri, müdahale programları ve akademik çalışmalarında da nicelik ve nitelik olarak ciddi bir artış olduğu görülmektedir (Aslan ve Şahin, 2015; Ayan-Ceyhan, 2016; Güleç-Aslan, 2016; Düşkün, 2016). Ancak OSB olan bireylerin eğitimine yönelik birçok uygulamalar mevcut olmasına rağmen OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamına yerleştirilmesinde istenen düzeye ulaşılamamıştır (Rakap, Birkan ve Kalkan 2017). Bu durumun nedeni OSB olan çocukların kaynaştırma ortamına yerleştirilmesine yönelik bir takım zorlukların yaşanmasıdır. Bunların başında otizmli bireylerin akranları ve genel sınıf öğretmeni ile yaşadıkları iletişim ve/veya sosyal becerilerdeki yetersizlikler/zorluklar olarak ifade edilmektedir (Koegel, Matos-Freden, Lang ve Koegel, 2012; Seymour, 2017).

Amerika Birleşik Devletleri'nde tüm özel gereksinimli bireyler gibi OSB olan bireylerin de eğitsel yerleştirilmesi için en az kısıtlayıcı ortama göre oluşturulması gerektiği yasal düzenleme ile zorunlu hale getirilmiştir (Individuals with Disabilities Education Improvement Act-IDEIA, 2004). Yapılan araştırmalara göre OSB olan bireylerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişimi için en ideal eğitimin,

genel eğitim ortamında en az kısıtlayıcı ortama (tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme) yerleştirilmesi olduğu vurgulanmıştır (Lauderdale-Littin, Howell ve Blacher, 2013; Starr, Foy ve Cramer, 2001). OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme ortamına yerleştirmesinin onlara olumlu yönde katkısının olduğunu gösteren bir çok araştırma bulgusuna rastlanmıştır (Brubaker, Bundy, Winslow ve Belcher, 2010; Sucuoğlu, 2014; Odluyurt, 2015; Whalon ve Hanline, 2013). Ayrıca Mesibov ve Shea (1996) tarafından yapılan araştırmaya göre OSB olan çocukların genel eğitim ortamına yerleştirilmesinin birçok faydasının olduğu tespit edilmiştir. Bunlar: a) daha yüksek akademik beceriye sahip olması, b) normal gelişim gösteren akranlarından sosyal davranışları model alma olanağına sahip olması c) öz kavram becerisinin gelişmesi ve etiketlenmenin azalması (reduced stigma) ve d) normal gelişim gösteren akranları tarafından pozitif tutumun gelişmesi olarak tespit edilmiştir. Türkiye'de ise OSB olan öğrencilerin uygun bir eğitim ortamına yerleştirilmesi gerektiği ile ilgi görüşlerin de benzer olduğu, en az kısıtlayıcı ortam olan tam zamanlı kaynaştırma uygulamamsının olduğu eğitim ortamına yerleştirmenin yaygınlaştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca genel eğitim sınıflarına yerleştirilen OSB olan öğrenciye ve öğretmenine yeterli düzeyde destek sağlanarak başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme ortamının oluşturulması gerektiğine yönelik bakış açısının ağırlık kazandığı görülmektedir (Sucuoğlu, 2014).

Son yıllarda OSB olan çocukların en az kısıtlayıcı ortama yerleştirilmesi gereksiniminin/zorunluluğunun ağırlık kazanmasından dolayı OSB olan öğrencilerin toplumla daha fazla bütünleşmesi için kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dâhil edilmesinde ciddi artışlar görülmektedir (Rakap, Birkan ve Kalkan 2017). Bu nedenle yasa düzenleyicileri tarafından daha fazla özel gereksinimli öğrencinin (özellikle OSB olan) kaynaştırma/bütünleştirme ortamına yerleştirilmesi ile ilgili gerekli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018, madde 22) yer alan *"otizmi olan bireyler yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte her tür ve kademede kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdürebilecekleri"* maddesi ve Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'nin (2017, s.1) *"özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilirler"* maddesi dikkate alındığında; OSB olan öğrencilerin

kaynaştırılmasının/bütünleştirilmesinin her geçen gün daha da artacağı düşünülmektedir. Nitekim MEB tarafından 2017'de yayınlanan istatistiklere göre toplam 1.900 otizmli çocuk ilkokul düzeyinde özel eğitim sınıfında öğrenim görmektedir. Ayrıca 1.379 otizmli çocuk ise ilkokul düzeyinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamamalarının olduğu eğitim sınıflarında öğrenim görmektedir. MEB'in 2012 ile 2016 yılları arasına ait otizmli çocukların kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik istatistiksel verilere bakıldığında her geçen gün arttığı görülmektedir (MEB, 2017). Bu oranların her geçen yıl artması, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına dahil edilen OSB olan çocukların, eğitim alan tüm özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara oranının bu denli yüksek olması konunun üzerinde önemle durulması gerektiğini göstermektedir (Yılmaz ve Batu, 2016).

Türkiye'de OSB olan bireylerin tıbbi tanılanma sürecinden sonra eğitsel değerlendirme ve yerleştirilmesinin gerçekleştirilmesi amacıyla ilgili il/ilçelerde bulunan özel eğitim hizmetlerinin koordinasyonunu sağlayan Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından gerçekleştirilmektedir. Yani Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre tüm özel gereksinimli bireyler gibi OSB olan bireylerin eğitsel tanılama, değerlendirme ve yerleştirilmesi RAM'ların görev ve sorumluluğumdadır (Diken, 2005). RAM uzmanlarının görevi, eğitsel tanılama ve değerlendirme aşamasında bireyin ayrıntılı bir biçimde değerlendirilip eğitsel tanı ve yerleştirme kararı almaktır. OSB olan bireylerin eğitsel yerleştirme kararlarının en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesi ilkesi esas alınarak mümkün olduğunca normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı eğitim ortamına yerleştirilmesi gerekmektedir (Güleç-Aslan, 2017). Ancak öğretmenlerin RAM tarafından kendi sınıfına yerleştirilen OSB olan bireyin eğitsel tanı veya yerleştirme kararını ne düzeyde doğru bulduklarının bilinmesi, özel gereksinimi olan öğrencinin başarılı ve etkili bir biçimde kaynaştırılması/bütünleştirilmesi için son derece önemlidir (Denning, ve Moody 2013; Whalon ve Hanline 2013). Ayrıca RAM tarafından alınan kararın, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına dâhil edilen öğretmenin kaynaştırmanın başarısına yönelik görüş, tutum, özel gereksinimli birey hakkındaki bilgi düzeyinin bilinmesi ve belirlenmesi için de son derecede önemli olduğu tespit edilmiştir (Segall ve Campbell, 2014).

Kaynaştırmanın/bütünleştirmenin etkin ve başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde birçok bileşenin etkisinin olduğu bilinmektedir (Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin, 2016; Ünal ve Ahmetoğlu, 2017). Bunlardan biri olan öğretmenin önemli role sahip olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Burke ve Shutlerland; 2004; Gözün ve Yıkmış, 2004; Mitchell, 2008; Mutlu-Göçmen, Bozkurt ve Aydın, 2017). Genel itibariyle öğretmenlerin sınıf içerisinde etkili bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarıya ulaşmasına da büyük katkı sağladığı düşünülmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Ancak başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması yapacak öğretmenlerin bazı yeterliliklere sahip olması gerekir. Ekip çalışması yapabilmeli, destek hizmeti sunan uzmanlarla işbirliğini sürdürecek düzeyde ortak terminolojiye sahip olmalı, bireyselleştirlmiş eğitim planı hazırlama sürecinde aktif rol alabilmeli ve etkili öğretim yöntemleri kullanabilmelidir (Batu ve Uysal, 2010).

Etkili bir kaynaştırma/bütünleştirme için öğretmenlerin sadece kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerilere sahip olması yeterli değildir (Hannu, Petra, Mirna ve Olli-Pekka, 2012). Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dâhil edilen öğrencilere yönelik tutumlarının da olumlu olması gerekmektedir (Forlin, Loreman, Sharma ve Earle, 2009; Jones, 2004; Martinez, 2003; Sadler, 2005). Öğretmenler, önyargı, etiketleme, bilinmeyene karşı duyulan korku ve endişe, yanlış ve eksik bilgi gibi nedenlerden dolayı özel gereksinimi olan –özellikle OSB olan- çocukları tam tanımadıkları veya anlamadıkları görülmektedir (Odom, 2000). McGregor ve Campbell'a göre (2001) öğretmenlerin OSB olan öğrencilerine karşı olumlu tutumu, otizm hakkında bilgi ve farkındalık düzeyi, otizm için sınıf içi eğitimsel uyarlamaları bilme ve uygulama düzeyine sahip olmasının OSB olan öğrencilerin başarısının artmasında ve başarılı bir biçimde kaynaştırılmasında oldukça önemli bir rol aldığı tespit edilmiştir. Bunun için kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğtim uygulamalarına dahil edilen sınıf öğretmenlerinin öncelikle farklılıklara karşı olumlu tutum içerisinde olması veya kaynaştırma/bütünleştirme öncesinde eğitimden geçirilerek kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine yardım edilmesi gerekmektedir (Batu ve Uysal, 2010).

Sonuç olarak araştırmanın bu bölümünde OSB olan çocukların eğitsel yerleştirilmesinde ve kaynaştırılmasında/bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili

değişkenlere ilişkin problemden, araştırmanın neden önemli olduğundan, amacından, araştırmadaki sınırlılıklardan söz edilmektedir.

1.1. PROBLEM

Bireysel özellikleri, eğitim yeterlikleri ve gelişim düzeyleri açısından, yaşıtlarından belirgin düzeyde anlamlı farklılıklar gösteren ve bu nedenden dolayı özel gereksinimi olan bireylerin; eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların yetersizlik ve özelliklerine uygun bir ortamlarda sürdürmelerini sağlayan eğitim türüne 'özel eğitim' denilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Bu eğitime ihtiyacı olan kişiler de özel gereksinimli birey olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2012; Odom, Horner, Snell ve Blacher, 2007).

Özel gereksinimi olan bireylerin sosyal yaşama kazandırılmaları veya üretken bireyler haline gelmeleri, yeterli düzeyde eğitim imkânlarının sunulmasına bağlıdır. Tıbbi tanılaması yapılmış özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel tanılama, değerlendirme ve uygun ortama yerleştirme kararının alınması için özel eğitim hizmetleri kurulu oluşturulmaktadır. Özel gereksinimi olan bireyler için eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi tarafından yönlendirme kararı alınmaktadır. Özel eğitim hizmetleri kurulu özel gereksinimi olan bireyleri yetersizlik türü, derecesi veya bölgedeki olanaklara göre uygun eğitim ortamına yerleştirme karar almaktadır. Bu yerleştirme kararı en az kısıtlayıcı ortamdan en fazla kısıtlayıcı ortama doğru olmalıdır. Bu ortamlar; tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma, genel eğitim okulu bünyesinde özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okulu şeklinde sıralanabilir (Diken, 2016; MEB, 2006; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008). Özel gereksinimi olan bireyin yerleştirildiği eğitim ortamın doğru seçilmesi gelişimsel ilerlemesini ve akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Kluth, Straut ve Biklen, 2003; Lang, Hancock ve Singh,2016).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması; özel gereksinimi olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim öğretimlerini sürdürebilmeleri, bireyin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesinin ötesinde özel gereksinimlerinin genel eğitim sınıfında karşılandığı ve akranları ile bütünleştiği bir

ortam olarak tanımlanmaktadır (Avcıoğlu, 2013; Mitchell, 2008). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının sağlıklı biçimde yürütülebilmesi için sürecin içerisinde hem etkileyen hem de etkilenen önemli unsurlar vardır. Sözü edilen unsurlar öğretmenler, özel gereksinimi olan öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrenciler, aileler, okul yönetimi, fiziksel ortam ve destek eğitim hizmetleri olarak sıralanmaktadır (Atkın, 2013; Batu, 2015; Batu, 2015a; Chamberlain, Kasari ve Rotheram-Fuller, 2007; İdol, 2006; Kargın, 2014; Metin, 2017; Özokçu, 2016; Salend, 1998; Ünal ve Ahmetoğlu, 2017). Ancak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında en önemli kilit unsur öğretmenlerdir (Burke ve Shutlerland; 2004; Diken, 2015; Ereş ve Canarslan, 2017; Mutlu-Göçmen, Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015; Mutlu-Göçmen, Bozkurt ve Aydın, 2017; Odom, 2000; Yazıcı ve Akman, 2018).

Sınıf öğretmenlerinin daha önce hiç bilmediği, duymadığı özelliklerdeki bir öğrencinin hiçbir hazırlık yapılmadan sınıfına yerleştirilmesi ile bir takım sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına hazırlanması son derece önemlidir. Öğretmen tutumlarına yönelik ön hazırlıkların yapılması kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarında bu uygulamaya yönelik istekli ve yetersizliği olan öğrencileri kabul edici bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir (Odluyurt ve Batu 2012). Yapılan çeşitli araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin kaynaştırmaya/bütünleştirmeye yönelik olumsuz tutum ve görüş içinde oldukları tespit edilmiştir (Batu, 2012; Batu, 2015; Burke ve Shutlerland, 2004; Odom, 2000; Yazıcı ve Akman, 2018). Bu durumun öğretmenlerdeki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Dymond ve Gilson, 2007). Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde başarılı olmaları ve önyargılarının değişmesi için özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Toran, Westover, Sazlina, Suziyani ve Hanafi, 2016).

Sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu genel eğitim ortamında kaynaştırmaya yönelik olumlu sosyal iklimin oluşması ve özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik olumlu davranışların sergilenmesi açısından güçlü bir arabulucu oldukları kabul edilmektedir. Sınıfta bulunan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, sağlıklı etkileşimin kurulması ve

sürdürülmesi, özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıfına, okula, hatta sosyal yaşamda topluma sosyal kabulünün sağlanması büyük ölçüde öğretmenlere bağlıdır (Ereş ve Canarslan, 2017; Odluyurt ve Batu 2012). Ayrıca araştırmacılara kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları öğretmenlerin kişisel yaşamlarını ve mesleki yeterliklerini geliştirmelerine önemli katkı sağladığı belirlenmiştir (Burke ve Shutlerland; 2004; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Burke ve Sutler, 2004; Odluyurt ve Batu 2012).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasının önemli derecede fayda sağlayacağı düşünülen yetersizlik türlerinden biri de sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde sorun yaşayan OSB olan çocuklardır. OSB olan bireylerin tanıları ne kadar erken konulursa, bu bireyler için yaratacağı muhtemel yetersizlikler bir o kadar erken yaşlarda ortadan kaldırılabilir veya OSB'den etkilenme düzeyi hafifletilebilir (Amaral, Dawson ve Geschwind, 2011).

OSB tanı kriterleri DSM-5'e göre Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yapılmakta ve tüm dünyada kabul görmektedir (APB, 2013; Grzadzinski, Huerta ve Lord, 2013). OSB olan bireyler; sözel ve sözel olmayan iletişim, sosyal etkileşim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılık çocukluğun en erken dönemlerinde ortaya çıkan ve bu özelliklerinden dolayı destek eğitim ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireyleri ifade etmektedir (MEB, 2006). Yani OSB tanısı, iletişim, sosyal etkileşim ve sınırlı/tekrarlayıcı davranışlar olmak üzere üç alanda hafiften ağıra doğru değişen düzeylerde yetersizlik ve bozulma belirtilerinin saptandığı/görüldüğü durumları tanımlamaktadır (Özkaya-Tortamış, 2013). OSB; duygusal karışıklık, toplumsal etkileşim, sembolik oyunlar, sözel ve sözel olmayan iletişim alanlarında var olan yetersizlik veya güçlüklerle karakterize edilen bir takım bozuklukları kapsayan geniş yelpazesi olan bir terimdir (APB, 2013; Ghaziuddi, 2010; Whalon ve Hanline, 2013).

OSB olan çocukların pek çoğunda kendine ve/veya etrafına zarar verme, yönergelere uymama, ders çalışmayı reddetme gibi davranış sorunları ve dikkatsizlik, öğrenilen bilgileri genelleyememe ve kalıcılığının sağlanmaması gibi bir takım öğrenme sorunlarına rastlanmaktadır (Cavkaytar, 2008; Ergenekon, 2005). OSB olan çocuklar normal gelişim gösteren çocuklarla kıyaslandığında gelişim alanları, sosyal uyum, akademik beceri gibi alanlarda görülen farklılıkların çoğunun OSB olan çocukları olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir (Luiselli, 2014). Bu

yetersizliklerden dolayı OSB olan çocukların yaşıtları ile beraber aynı binada ve bazı derslerde aynı sınıfta eğitim görmeleri veya kaynaştırmaya/bütünleştirmeye dâhil edilmeleri OSB ile ilgili herhangi bir eğitim almamış ve hatta OSB konusunda çok az bilgi sahibi olan öğretmenler arasında tedirginlik yaratmaktadır (Yumak, 2009). Tüm bu nedenler OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilmesini zorlaştırmaktadır (Eldar, Talmor ve Wolf-Zukerman, 2009; Rakap, Birkan ve Kalkan 2017).

OSB olan çocuklarının başarılı bir biçimde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dahil edilmesini kolaylaştırıcı unsurlarından biri öğretmenlerdir (Myles ve Simpson, 1998). Ancak birçok araştırmada öğretmenlerin tam zamanlı kaynaştırmaya olumlu bakmadıkları, OSB olan çocukların kaynaştırma ortamına yerleştirilmesinin uygun bir görüş olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir (Aller, 2017; Chaaya, 2012; Dahle, 2003; Kurth, 2008; Lauderdale-Littin, Howell ve Blacher, 2013; Lombardi ve Hunka, 2001).

Öğretmenlerinin sadece olumsuz görüşe sahip olmaları OSB olan çocukların etkili bir biçimde kaynaştırılmasını etkilememektedir. Öğretmenlerin bu çocuklara ve kaynaştırmaya yönelik tutumları, bilgi ve becerileri de kaynaştırmanın başarısını etkilemektedir. Yani öğretmenlerin yanlış ve eksik bilgileri, önyargıları, çocukların tanılarına yönelik detaylı bilgi sahibi olmamaları ve bilinmeyene karşı duyulan korkuları nedeniyle bu çocuklara ve onların var olan yasal haklarına uygun davranmadıkları araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015; Spencer ve Simpson, 2009; Vakil, Welton, O'Connor ve Kline, 2009). Öğretmenlerle yapılan araştırmalarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dair bilgi eksikliklerine bağlı olarak öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme çocuklarına yönelik farklı ve özel ne tür uygulamalar yapabilecekleri konusunda yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir (Batu, 1998; Bozarslan-Malkoç, 2010; Gök ve Erbaş, 2011; Kargın, 2004; Özaydın ve Çolak, 2011; Shetty ve Rai, 2014; Young, McNamara ve Coughlan, 2017; Yumak, 2009). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kaynaştırmanın/bütünleştirmenin gerekliliği konusunda olumlu görüş bildirdiği; fakat uygulamada yaşadıkları pek çok sorundan dolayı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına olumsuz baktıkları görülmektedir (Batu, 1998; Bozarslan-Malkoç, 2010; Gök ve Erbaş, 2011; Myles, ve

Simpson, 1998; Odom, 2000; Özaydın ve Çolak, 2011; Seymour, 2017; Varlıer ve Vuran, 2006). Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin yaşadıkları sorunların kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili etkinliklerde zorlanma veya yapamama (Karamanlı, 1998; Salend, 1998), sınıf ortamında gerekli uyarlamaları yapamama (Sucuoğlu ve Akalın, 2010; Stephens, Blackhurst ve Magliocca, 1982) ve kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik farklı uygulamalar yapamama (Gök ve Erbaş, 2011; Soodak, Podell ve Lehman, 1998) gibi bir takım nedenlerden kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu durumun OSB olan çocukların en az kısıtlayıcı eğitim ortam olan tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme ortamına yerleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerini de olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Buell, Hallam, Gamel-McCormick ve Scheer, 1999; Kofidou, Mantzikos, Chatzitheodorou, Kyparissos ve Karali, 2017; Kurth, 2015; Musolff, 2016).

Alan yazın incelendiğinde Türkiye'de diğer yetersizlik türlerine sahip olan çocuklardan farklı olarak OSB olan çocukların eğitsel yerleştirilmesi ve kaynaştırılması konularında yapılan çalışmaların yetersiz olduğu belirlenmiştir (Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008; Yazıcı ve Akman, 2018). Sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin genel eğitim ortamına yerleştirilmesine ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına karşı bilgi, deneyim, his, tutum, görüşlerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın özellikle OSB olan çocukların eğitsel yerleştirilmesinde ve kaynaştırılmasında/bütünleştirilmesinde öğretmenlerin bilgi, deneyim, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi ve başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları hakkında öğretmenlere destek sağlaması açısından yol gösterici olacağı ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin, OSB olan çocukların eğitsel yerleştirilmesi ve kaynaştırılması/bütünleştirilmesi konularındaki düşüncelerinin belirlenmesiyle başarılı bir kaynaştırmanın/bütünleştirmenin gerçekleştirmesi sağlanabilir. Aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin çözümüne yönelik önerilerin getirilmesi açısından alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle otizmli çocukların eğitsel yerleştirilmesi ve kaynaştırılmasında/bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2 AMAÇ

Bu araştırman, otizmli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar araştırma kapsamında ele alınmıştır.

Yerleştirme ile ilgili amaçlar:

- Sınıf öğretmenlerinin tüm senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun oldukları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların bilişsel seviyeleri ve tanılarına göre belirttikleri mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun oldukları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri uygun eğitim ortamlarına ilişkin seçenekler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (ÖEHY) belirtilmiş olan kategorilerden hangisi kapsamında hizmet alabilecekleri seçenekler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili amaçlar:

- Sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ (öznel yargı, duygusal tutum, öngörü ve öz yeterlik), SİRED, OBÖ, HUS (farkındalık, fayda/kullanım ve etkililik düzeylerini tanımlama) puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerine ilişkin puanları ile yaşları, mevcut pozisyonda çalışma süreleri,

sınıfındaki öğrenci sayıları ve çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

- Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, daha önce OSB olan öğrencilerle çalışma/ma, özel eğitim sertifikasının olma/ma, OSB konusunda eğitim alma/ma, sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bilme/me, sınıfında BEP alan öğrenci olma/ma durumlarına, OSB konusunda eğitim alma ve odak grup çalışmasına katılma isteğine göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3 ÖNEM

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara ne kadar erken ve yoğun eğitim verilirse; yetişkin olduklarında o kadar bağımsız, kendine yeten, üretken, ekonomiye katkı sağlayan bireyler olarak toplum içinde yer alabilmektedirler. Ailelerine ve devlete bağımlı yaşamak zorunda kalmaları, ağır ekonomik sorunları da beraberinde getirmektedir. Ayrıca OSB olan bireylerin toplumsal yaşama daha bağımsız bir biçimde katılımlarının sağlanması hem aileler hem de toplum için çok önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Almasoud, 2010; Clark ve Smith, 1999; Myles, Swanson, Holverstott ve Duncan, 2007; Reichow, Boyd, Barton ve Odom, 2016). Bu nedenle OSB olan çocukların en erken dönemlerde sosyal kabulün sağlanması, sosyal, bilişsel ve akademik becerilerin geliştirilmesi için kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dahil edilmesi gerekmektedir (Hall, 2013; Odom ve Diamond, 1998).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması; tüm çocukların beceri ve işlev düzeylerinde bağımsız olarak bir arada, aynı eğitim ortamlarında eğitim görmesi gerektiği düşüncesine dayanmaktadır (Hornby, 2014; Nal ve Tüzün, 2011). Özel gereksinimli çocukların akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri gündeme geldiği zaman, hangi çocukların bu uygulamadan

yararlanacakları, bir başka deyişle, hangi çocukların gereksinimlerinin genel eğitim sınıflarında karşılanabileceği sorusu önem kazanmaktadır. Bir kısım eğitimciler özel gereksinimli çocukların özel eğitim sınıf ve okullarında eğitim görmelerinin onların potansiyellerini azaltacağını, bu nedenle genel eğitim sınıflarına devam etmeleri gerektiğini savunmaktadırlar (Baykoç-Dönmez, 2018; Mitchell, 2008). Ancak bazı durumlarda çocukların gereksinimlerinin genel eğitim sınıflarında karşılanamayacağı kabul edilir. Bu tartışma özellikle OSB olan çocuklar için geçerlidir. Bu çocukların sosyal ve iletişim becerilerinin sınırlı olması, sosyal etkileşim için motivasyonlarının olmaması/az olması ve sınırlı ilgileri ile problem davranışları gibi özellikleri nedeniyle kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dahil edilmesinin diğer özel gereksinimli çocuklardan daha zor olacağı belirtilmektedir (Luiselli, 2013; Ozonoff, Rogers ve Hendren, 2003). Hatta öğretime katılma, gözlem yapma, yapılandırılmış etkinlikleri anlama ve sürdürmedeki yetersizlikleri nedeniyle öğretimin, OSB olan çocuğun dikkatini dağıtacak uyaranların olmadığı sessiz ortamlarda, bireysel olarak yapılması gerektiği de sıklıkla vurgulanmaktadır. Ancak gerekli düzenlemeler yapıldığı, sınıf öğretmenlerinin konuya ilişkin bilgi ve becerileri artırıldığı, anne-baba-öğretmen işbirliği sağlandığı zaman OSB olan çocuklar genel eğitim sınıflarına devam edebildikleri ve bu sınıflardan yeterli düzeyde yararlanabildikleri belirtilmektedir (Hannu, ve diğerleri, 2012; Mitchell, 2008). Ayrıca araştırmacılara göre OSB olan çocuklar için kaynaştırma ortamının diğer kısıtlayıcı ortamlara göre çok daha fazla yararlı olduğu vurgulanmaktadır (Kofidou, ve diğerleri, 2017; Odom ve diğerleri, 2007; Tohum Otizm Vakfı, 2015).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları konusunda yapılan çalışmalarda; ebeveynler, okul müdürleri, yetersizliği olan/olmayan çocuklar ve özellikle öğretmenlerin çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir (Mastergeorge, Rogers, Corbett, ve Solomon, 2003). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi uygulamalarının yasal olarak kabul edilmesi ve OSB olan çocukların normal okullara (genel eğitim okullarına) yerleştirilmesi ile öğretmenlerin rol ve sorumlulukları değişmiş, öğretmenlerin OSB olan çocukları anlamaları, okul programını bu çocukların özelliklerine göre uyarlamaları, özel gereksinimli çocuklar da dâhil olmak üzere tüm çocuklarla iletişim kurmaları beklenmiştir. Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında çalışan öğretmenlerin var

olan geleneksel rol ve sorumluluklarına ek olarak sınıfta aktif öğrenme ortamı oluşturarak tüm çocukların gelişimlerini desteklemeleri, öğrenme etkinliklerine bütün çocukların katılımını sağlamaları ve sınıflarında bilimsel dayanaklı ve gelişimsel olarak uygun yöntem ve teknikleri kullanmaları gerekli görülmüştür. Bunlara ek olarak öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamak ve uygulamak için gerekli bilgi ile OSB olan çocukların aileleri ile işbirliği yapabilmek için gerekli olan becerilere sahip olmaları istenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin etkili kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları yapabilmeleri için davranışsal müdahaleleri kullanma ve farklı özellikleri olan çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak için sınıflarını etkili bir şekilde yönetmeleri de beklenmektedir (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015).

OSB olan öğrencilerin başarılı bir biçimde kaynaştırılmasında öğretmenlerin önemli bir unsur olduğu (Rodríguez, Saldana ve Moreno, 2012; Simpson, DeBoer-Ott ve Smith-Myles, 2003; Sucuoğlu, 2014; Yazıcı ve Akman, 2018), başarılı bir kaynaştırma için yapılması planlanan programda öğretmenlerin aktif katılımının oldukça zorunlu olduğu (Batu, 2011; Lohrmann ve Bambara, 2006; Sparkenbaugh, 2007; Werts, Wolery, Snyder ve Caldwell, 1996), OSB olan öğrencilerin başarılı kaynaştırılmasını etkileyen etmenlerin belirlenmesinde ve bu konuya yönelik programın hazırlanmasında öğretmenlerin önerilerinin dikkate alınması gerektiği, kendilerinin bu konuda yapmış oldukları etkinlik veya tecrübelerinin kullanılmasının oldukça faydalı olacağı belirtilmiştir (DeFrancis, 2016; Harrower ve Dunlap, 2001). Çünkü McLeskey, Rosenberg ve Westling (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma ortamında karşılaştıkları problem davranışlara veya olumsuz durumlara karşı kendine göre etkili çözüm yolları aradıkları, çeşitli etkinlikler yaptıkları ve kendine göre etkili çözüm stratejileri geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Yapılan birçok araştırma bulgularına göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarılı biçimde yürütülmesinde öğretmelerin OSB olan öğrenciler hakkındaki bilgi, beceri ve deneyimlerinin (Denham ve Burton,1996; Forlin, 2010; Segall ve Campbell, 2014; Forlin, Loreman ve Sharma 2014; Fuchs, 2010; Sadler, 2005), kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik farkındalıklarının (Forlin, ve diğerleri, 2009; Sadler, 2005), öz yeterliklerinin

(Hannu, ve diğerleri, 2012), etkili sınıf yönetimlerinin (Marzano ve Marzano, 2003; Sucuoğlu, 2008) ve OSB olan öğrenciler için uygun öğretimsel uyarlamaların yapılmasının oldukça önemli olduğu bulunmuştur (Matson, 2008; Ozonoff, Rogers ve Hendren, 2003). Özellikle öğretmenlerin bakış açısı veya düşüncesi kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısını etkileyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir (Rodriguez, Saldana ve Moreno, 2012). OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dâhil edilmesinde öğretmen tutumlarının (Cassady, 2011; Kofidou, ve diğerleri, 2017; Park ve Chitiyo, 2011), kaynaştırmaya karşı endişelerinin (Sharma,Forlin ve Loreman, 2008) ve OSB olan öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırma ortamına yerleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin OSB olan öğrencilerin performans ve başarılarını etkilediği saptanmıştır (Kurth, 2015; Kurth, Lyon ve Shogren, 2015). Diğer bir değişle öğretmenler kaynaştırma eğitiminin merkezinde bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin OSB olan öğrenciler hakkındaki bilgi düzeylerinin yanı sıra bu öğrencilerin kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine ilişkin görüş ve tutumları da kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına yön vermektedir. Bu noktada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen görüş ve tutumlarının belirlenmesi oldukça önemlidir (Eker, 2014; Forlin, Loreman ve Sharma 2014; Fuchs, 2010; Sucuoğlu, 2014). Tüm bu nedenlerden dolayı sınıf öğretmenlerinin OSB olan çocuğun hem yerleştirme kararına ilişkin görüşleri, hem de kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik bilgi, deneyim, görüş ve tutumları bir bütün olarak düşünülmelidir (Ajzen, 2001; Segall ve Campbell, 2014).

Bu araştırma OSB olan çocukların eğitsel yerleştirilmesinde ve kaynaştırılmasında/bütünleştirilmesinde öğretmenlerin bilgi, deneyim, görüş ve tutumlarının belirlenmesi ve başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları hakkında öğretmenlere destek sağlaması açısından güncel ve farklı bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların, eğitsel yerleştirilmeleri ve kaynaştırılmaları/bütünleştirilmeleri gibi bir takım konularda aydınlanması ve doğru tekniklerle başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme gerçekleştirmeleri sağlanabilir. Aynı zamanda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin çözümüne yönelik önerilerin getirilmesi açısından da zenginlik sağlayacağı öngörülmektedir.

Ayrıca Türkiye'de OSB olan çocukların eğitsel yerleştirilmesi ve kaynaştırılması açısından yapılan araştırmaların azlığı düşünüldüğünde (Yazıcı ve Akman, 2018; Karabekiroğlu, ve diğerleri, 2009) bu araştırma hem OSB olan çocukların eğitsel yerleştirilmesi hem de kaynaştırma/bütünleştirme temelli diğer araştırmalara da yol gösterici olabilir. Bütün bu nedenlerden dolayı çalışmanın öğretmenlere bu konu hakkında çözüm geliştirmeleri bakımından örneklerle fikir vermesi, farklı önerilerde bulunması ve temel eğitime uyarlanabilmesi bakımından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bu araştırmada OSB olan çocukların eğitsel yerleştirilmesi ve kaynaştırılmasında/bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

1.4 SAYILTILAR

Katılımcıların ölçek sorularına verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- 2016-2017 öğretim yılı ile,
- Edirne il ve ilçeleri ile,
- Milli Eğitime Bakanlığı'na bağlı özel/resmi ilkokul öğretmenleri ile,
- Araştırmada toplanan veriler, öğretmenlerin otizmli çocukların yerleştirme ve hizmet anketine verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Eğitsel yerleştirme: Özel gerksinimli bireylerin yerleştirildiği birçok eğitim kurumu bulunmaktadır. Bunlar en az kısıtlayıcı ortamdan en fazla kısıtlayıcı ortama doğru sıralanmaktadır. Özel gereksinimli bireyler normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta tam zamanlı veya yarı zamanlı kaynaştırma ortamına, genel eğitim okulunda özel eğitim sınıfına veya sadece özel eğitim okuluna yerleştirilebilirler (Denning ve Moody, 2013; Güleç-Aslan, 2016; Özak, Vural ve

Avcıoğlu, 2008).

Kaynaştırma: Özel gereksinimi olan bireylerin akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunması, yaşıtlarıyla aynı sınıf ortamında vakit geçirmesi, öğrenci ve öğretmenin ihtiyaç duyduğu destek eğitim hizmetlerinin sağlaması olarak tanımlanmaktadır (York ve Tundidor, 1995).

Bütünleştirme: Özel gereksinimi olan bireylerin tam zamanlı, normal sınıflarda eğitimlerini sürdürmeleri, toplum ile bütünleşmelerini sağlayacak olan bir uygulama olarak tanımlanmaktadır. Yani, bütünleştirme, normal gelişim gösteren bireylerin, hafif, orta ve ağır yetersizliği olan bireylerle aynı eğitim ortamında kapasitelerini en üst düzeye çıkartmaları için ortamın düzenlenmesi olarak ifade edilebilen bir yaklaşımdır (Özokçu, 2016; Verma, Bagley ve Jha, 2007).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Bebeklikten itibaren karşısındakinin gözüne bakma, ortak dikkat ve işaret etme davranışlarındaki yetersizlik ve isteksizlikle kendini belli eden, ilerleyen dönemlerde de insanlarla ilişki kurmakta güçlük yaşama, aynılığı koruma isteği, tekrarlayıcı davranışlar ile tekrarlayıcı konuşma ve oyun davranışlarındaki ciddi yetersizliklerin görüldüğü bir iletişim problemidir (Aydın ve Saraç, 2014; Cavkaytar, Özkan, Ergenekon, Çolak, Kaya ve Cavkaytar, 2016).

Ağır düzeyde OSB olan birey: Sözel ve sözel olmayan sosyal iletişimdeki ağır yetersizlikler, işlevsellikte önemli bozukluklara, çok sınırlı düzeyde sosyal etkileşim başlatmaya ve başkalarından gelen sosyal uyaranlara en az düzeyde cevap vermeye neden olur. Örneğin, sadece birkaç anlaşılabilir kelime konuşabilen, nadiren iletişim başlatan ve iletişim başlattığında da sadece ihtiyaçlarının karşılanması için anormal yaklaşımlar sergileyen ve yalnızca doğrudan sosyal yaklaşımlara tepki veren bir birey (DSM-5, 2013).

Orta düzeyde OSB olan bireyler: Sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinde önemli yetersizlikler, destek sağlandığında dahi sosyal yetersizliklerin görülmesi; sınırlı sosyal etkileşim başlatma; başkalarından gelen sosyal etkileşim girişimlerine az ya da anormal tepkiler verme. Örneğin, basit cümleler kullanan, etkileşimleri dar, özel ilgi alanlarıyla sınırlı kalan ve belirgin düzeyde garip, sözel olmayan iletişime sahip olan bir birey (DSM-5, 2013).

Hafif düzeyde OSB olan bireyler: Destek sunulmadığında sosyal iletişimdeki bozukluklar fark edilebilir yetersizliklere neden olur. Sosyal etkileşim

başlatmada güçlük ve başkalarının sosyal girişimlerine atipik tepki verme ya da tepki vermede başarısız olma ile ilgili açık örnekler. Sosyal etkileşime ilgi azalmış gibi görünebilir. Örneğin, tam cümleler ile konuşabilen ve etkileşim kurabilen ancak karşılıklı etkileşim ve sohbette başarısız olan ve arkadaşlık kurma girişimleri garip görünen ve genellikle başarısız olan bir birey (DSM-5, 2013).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER

2. Özel Eğitim ve Kaynaştırmaya İlişkin Kavramlar

Bu bölümde; özel eğitimin tanımı, özel gereksinimli bireylerin kimler olduğu, OSB tanımı, zihinsel yetersizliği olan çocukların gelişim özellikleri, OSB olan çocukların gelişim özellikleri, Asperger Sendromu olan çocukların gelişim özellikleri özel gereksinimli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, RAM tarafından OSB olan çocukların yerleştirildiği eğitim ortamları, OSB olan çocukların eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalar, OSB olan çocukların eğitiminde dikkat edilmesi gereken durumlar, kaynaştırma/bütünleştirme tanımına yüklenen yeni anlamlar, OSB olan çocukların kaynaştırılması, OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasında dikkat edilmesi gereken noktalar ve sınıf içi uygulamalar, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler, konu ile ilgili Türkiye'de ve dünyada yapılan araştırmalar vb. konular ele alınmaktadır.

2.1 Özel Eğitim ve Özel Gereksinimli Bireyler

Özel eğitim terimi ile ilgili literatürde birçok tanıma rastlanmaktadır (Ataman, 2017a; Ataman, 2017b; Cavkaytar, 2015; Çakıroğlu, 2016; Kirk, Gallagher ve Coleman, 2014). Ancak özel eğitim tanımları incelendiğinde yasalarda belirtilmiş olan tanımlara benzerlik gösterdiği görülmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (2012, s. 2) *özel eğitim: özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu çocukların tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitim* olarak tanımlanmaktadır. 2018 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise (s.2) *bireysel gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren çocukların eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim* olarak belirtilmektedir.

Özel eğitim hizmetleri ise, normal gelişim gösteren öğrenci özelliklerinden önemli derecede farklılık gösteren öğrencilere sağlanan, öğrenciye göre hazırlanmış, öğrencinin bağımsız yaşam becerisini en üst seviyeye çıkartmayı amaçlayan tüm eğitim hizmetlerine denilmektedir (Canöz, 2013). Kısacası özel eğitim hizmetleri özel gereksinimi olan bireylere verilen hizmetlerdir. Özel gereksinimli bireyler kimlerdir sorusunun yanıtı ise yine aynı yönetmelikte (2018, s. 3) belirtilen, *"bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren"* bireyler olarak verilmiştir.

Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) göre özel eğitim hizmetleri alan özel gereksinimli bireyler; "Zihinsel Yetersizlik, Serebral Palsi, Birden Fazla Yetersizlik, OSB, Ortopedik Yetersizlik, Üstün Zekalı / Özel Yetenekli, Görme Yetersizliği, Duygusal ve Davranış Bozukluğu, Dil ve Konuşma Güçlüğü, İşitme Yetersizliği, Özel Öğrenme Güçlüğü, Süreğen Hastalık, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu" olarak 13 grupta sınıflandırılmaktadır. Sands, Kozleski ve French (2000) göre bu sınıflamanın yapılma sebebi; özel gereksinimi olan çocukların eğitim ihtiyaçları için hangi düzeyde ön koşullara sahip olduğu, özel eğitim hizmetlerinden hangilerini almaları gerektiğinin belirlenmesi olarak açıklanmıştır. Dolayısıyla bireylerde yetersizlik bireye özgü olmasına rağmen, ihtiyaçların/gereksinimlerin belirlenmesi, tanılanması, uygun planlamanın yapılması ve özel gereksinimli çocukların eğitiminde yol gösterici olması için sınıflandırma yapılmaktadır (Canöz, 2013).

OSB, Dünya'da ve özellikle de Türkiye'de giderek daha çok dikkat yöneltilen ve üzerinde tıp, psikoloji, eğitim gibi çok sayıda farklı alandan araştırmacı ve uygulamacının akademik ve uygulamalı çalışmalar gerçekleştirdiği gelişimsel yetersizlik kategorilerinden biridir (Kurt, 2014).

Amerikan Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (2016) verilerine göre zihin yetersizliğinden sonra en yaygın yetersizlik türü OSB olduğu tespit edilmiştir. Görülme sıklığı, yetersizlik şiddetinin oldukça yüksek olması, özellikle iletişim ve sosyal beceri gibi toplumun en temel uyum becerilerinde sorunların olması ve bu yetersizlik türünün eğitiminin en zor eğitilebilir gruplardan biri olmasından dolayı OSB diğer yetersizlik türlerine göre daha fazla bilimsel araştırma ve toplumsal farkındalığa ihtiyaç duymaktadır (Jordan, 2004; Luiselli, 2013; Zeger ve Shamow,

2005). Erken tanı ve uygun müdahale programlarıyla OSB olan çocukların yaşam boyu maliyetinin 2/3 oranında düşürülebileceğinden dolayı erken dönemde OSB üzerine yoğunlaşılması oldukça önemli görülmektedir (Jarbrink, 2007).

2.1.1. Zihinsel Yetersizlik Tanımı ve Gelişim Özellikleri

Zihinsel yetersizliği olan bireyler özel eğitime ihtiyacı olan bireyler arasında en popüler ve en yaygın grup olarak kabul edilmektedir. Zihinsel yetersizlik tanımı ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin özellikleri hakkında farklı yaklaşımlar olmakla birlikte, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler çoğunlukla öğrenme güçlüğü çeken, günlük yaşam ve öz bakım becerilerinde çoğu zaman başka bireylerin desteğine gereksinim duyan bireyler olarak görülmektedir (Akalın, 2016; Çifçi-Tekinaslan, 2014).

Birçok araştırmacı zihinsel yetersizlik tanımını farklı biçimlerde yapmaktadır (Akalın, 2016; Çıkılı, 2016; Eripek, 2018; Schalock ve diğerleri, 2010; Shakespeare, 2013; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2014; Turnbull, 1995). Ancak en yaygın kullanılan tanımın Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY, 2018) yer alan tanım olduğu görülmektedir. Özel Eğitim Yönetmeliği'nde (2018) zihisel yetersizliği olan bireyler *çok ağır*, *ağır*, *orta* ve *hafif* düzeyde olmak üzere dört kategoride tanımlanmıştır. ÖEHY'de (2018) bunlar aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

- Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey; *zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan* bireylerdir.
- Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey; *zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gereksinimi olan* bireydir.
- Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey; *zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyletemel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ve destek eğitim hizmetine yoğun şekilde gereksinimi olan* bireydir.

- Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey; *zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde gereksinimi olan* bireydir.

Zihinsel yetersizliği olan çocukların gelişim özellikleri açısından bakıldığında, zihinsel yetersizliği olan çocuklar da diğer çocuklar gibi tüm gelişim alanlarında bir takım gelişim basamaklarından geçtikleri görülmektedir (Drew ve Hardman, 2007; MEB, 2013; Öncül, 2016). Ancak zihinsel yetersizliği olan çocuklar yetersizlik düzeylerine göre gelişim basamaklarına daha geç erişmekte, ya da bazı basamaklara hiç ulaşamamaktadırlar. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda, zihinsel yetersizliğin etkisi en çok bilişsel gelişim ve zihinsel işlevlerde kendini göstermektedir. Çoğunlukla zihinsel yetersizlik, sözel veya görsel bellekte tutma, algılama, dikkat, öğrenme, yaratıcılık, problem çözme, genelleme vb. beceri ve işlevlerde yetersizlik olarak kendini göstermektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen etmenlerden birisi dikkattir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar dikkatlerini odaklaması gereken uyaranları belirlemede ve sürdürmede problemler yaşmaktadırlar. Dikkat sürelerinin kısıtlı olmasından dolayı uygun öğretim strateji ve yöntemleri kullanılmadığında öğrenmelerinde veya bir takım becerileri kazanmalarında sorunlar yaşanmaktadır. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan çocukların kısa süreli belleği kullanma ve kısa süreli belleğe iletilen bilgileri/görselleri uzun süreli belleğe aktarmada problemler yaşadıkları görülmektedir. Eğer bir görevin birden fazla basamakları varsa veya yönergeler uzun ise zihinsel yetersizliği olan çocuklar bunları sırası ile yapmada ve yönergeleri belleklerinde tutmada bir takım zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Çıkılı, 2016; Heward, 2009; MEB, 2013; Schalock, ve diğerleri, 2010; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002).

Zihinsel yetersizliği olan çocukların yaşadığı diğer bir sorun ise algılama ve kavramadaki problemlerdir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklardaki algılama, anlamlandırma ve kavrama problemlerinin varlığı, akademik becerilerini birçoğunun bünyesinde bulunduran karmaşık üst bilişsel bilgi ve becerileri, soyut terimleri öğrenmelerini çok daha zorlaştırmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar güdülenmede de bir takım sorunlar yaşamaktadır. Zihisel yetersizliği olan çocukların güdülenme düzeyleri yaşıtlarına göre çok daha düşük düzeydedir. Zihinsel yetersizliği olan çocukların yaşadığı diğer bir sorun ise dil ve konuşma becerilerindeki

gecikmelerdir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklar da akranları gibi aynı basamakları izleyerek dil ve konuşma becerisini kazanırlar. Ancak zihinsel yetersizliği olan çocuklar yaşıtlarına göre dil becerisini daha yavaş ve geç edinirler. Zihinsel yetersizliği olan çocukların duygusal, sosyal ve davranışsal açıdan da akranlarına göre farklılık gösterdiği araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Acarlar, 2016; Ataman, 2017; Eratay, 2018; Eripek, 2004; Heward, 2009; Friend, 2011; Kirk, Gallagher ve Coleman, 2014; Matson ve Shoemaker, 2009; MEB, 2013).

Birleşmiş Milletler Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Hakları bildirisine (1971) göre zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetenek ve potansiyelini en üst seviyede geliştirebilecekleri en uygun tıbbi bakım, eğitim, öğretim, rehberlik ve rehabilitasyon alma haklarının olduğu ve bu haklarının kısıtlanamaz olduğu belirtilmektedir. Ayrıca Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamlarına yönelik yasal düzenlemlerle bu haklar zorunlu hale getirilmiştir (ÖEHY, 2018). Bu yüzden de son zamanlarda zihinsel yetersizliği olan bireylerin tam zamanlı kaynaştırma eğitimine yerleştirilmesi yaygın bir uygulama olarak görülmektedir (Batu, 2017; Kaplan ve Tekinarslan, 2013; Özokçu, 2017). Ancak pek çok araştırma sınıf öğretmenlerinin, sınıflarındaki özellikle de zihinsel yetersizliği olan çocuklara olumsuz tepki gösterdiklerini, fakat zihinsel yetersizliği olan çocuklarla daha fazla zaman geçirdikten sonra meydana gelen gelişmeleri, akranlarının onları kabullenişlerini ve pek çok alanda diğer akranlarından çok da farklı olmadıklarını gördükçe daha olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını göstermiştir (Ayral ve diğerleri, 2015; Eripek, 2012; MEB, 2013).

2.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanımı ve Gelişim Özellikleri

OSB teriminin tanımı birbirinden farklı birçok araştırmacı tarafından yapılmaktadır. OSB genellikle belirtileri üç yaş öncesi görülen, sözel-sözel olmayan iletişimi, etkileşimi ve tüm gelişim alanlarını etkileyen bir bozukluk olarak tanımlanmıştır (Sucuoğlu, 2014; Suhrheinrich, 2011). Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center, 2015) tarafından günümüzde OSB, iletişim becerisinde ve sosyal etkileşimde görülen yetersizlikler, anlamlı/anlamsız tekrarlar ve uygun olmayan davranış biçimleri ile karakterize edilen nöro-gelişimsel bir bozukluk

şeklinde tanımlanmaktadır. Özel Eğitim Yönetmeliği'nde ise (2012, s.2) OSB olan birey; *sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey* şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca Özel Eğitim Yönetmeliği'nde (2018) orta düzeyde OSB olan birey: *sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey* olarak açıklanmıştır. Mastropieri ve Scruggs'e (2016) göre OSB, iletişim kurmada ve iletişimi sürdürmede zorluklar, bilişsel, sosyal ve duygusal fonksiyon bozukluğu ile özdeşleştirilen bir rahatsızlık olarak ifade edilmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) ise OSB tanımını*; sosyal iletişimde kalıcı yetersizlikler, aynı davranışı yapmakta ısrarcılık, sınırlı ve yinelenen davranışlar, rutin davranışlarına bağlılık ve duyusal uyaranlara aşırı derecede duyarlılık veya duyarsızlık ile kendini gösteren karmaşık bir nöro-gelişimsel bozukluk* olarak tanımlamaktadır. OSB belirtileri daha çok sosyal iletişim ve etkileşimi geliştirmede yaşanan zorluklar, anlamsız tekrarlayıcı davranışlar ve dil becerilerindeki zorluklar şeklinde görülmektedir (Seymour, 2017). Landa'ya (2007) göre OSB olan bireyin sosyal, iletişim, duygusal, bilişsel vb. tüm gelişim alanlarını etkileyen yaşam boyu devam eden nörolojik ve gelişimsel bir bozukluktur.

OSB ilk tanımlandığı 1943 yılından beri tanımının yanı sıra durumun özgünlüğüne yönelik birçok bilginin de farklılaştığı bilinmektedir. Farklı sosyo-ekonomik durumlardan ve kültürlerden gelmelerine, farklı görüşlere sahip olan alan uzmanları tarafından farklı yıllarda değerlendirilmelerine rağmen, OSB tanısı konulan ilk birey ile en son tanılanması yapılan bireyin davranış özelliklerinin büyük bir çoğunluğunun ortak olduğu görülmektedir. İlk defa Kanner tarafından (1943) *infantil otizm* şeklinde tanımlanmıştır. *İnfantil Otizm*'in bireylerde üç temel belirti –aynılıkta ısrarlık, dil gelişiminde anormallik ve sosyal beceride yetersizlik- olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Bu tanım günümüzde de Otizm Spektrum Bozukluğu ile karakterize edilmektedir (Kaymak, 2016).

OSB olan bireylerin tanılanmasında ve değerlendirilmesinde en son/sık kullanılan sistem, Amerikan Psikyatri Birliği tarafından (2013) yayımlanan Mental Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal Kitabı (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5-DSM-5) olarak kabul edilir. DSM-5; OSB: *a)* sosyal iletişim ve

etkileşimde süreğen bozukluk, *b)* sınırlı, tekrarlayan davranış örüntüleri olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır (APB, 2018; Volkmar ve Reichow, 2013). Ayrıca DSM-5'e göre OSB'den etkilenme: birinci düzey, ikinci düzey ve üçüncü düzey olmak üzere üç düzey olarak sınıflandırılmıştır. Bunlar; "*birinci düzey*; hafif düzeyde destek gereksinimi olan, *ikinci düzey*; orta düzeyde (önemli ölçüde) destek gereksinimi olan ve *üçüncü düzey* ise ağır düzeyde (çok önemli ölçüde) destek gereksinimi duyan" olarak açıklanmaktadır (APB, 2018).

OSB olan çocukların gelişim özellikleri: OSB olan bireylerde birçok davranış problemlerine rastlanmaktadır. Bunların içinde en yaygın olanları; ağlama, bağırma, kendine veya başkasına saldırgan davranış, öfke nöbetleri, göz kontağı kurmama, bağlanma problemi, belli bazı hareketleri tekrar tekrar sergileme vb. olarak açıklanmaktadır (Kern, Garver, Carmody, Andrews, Mehta ve Trivedi, 2008). Ayrıca OSB olan çocuklarda takıntılar en belirgin özelliklerindendir. Diğer bir özellik ise aşırı derecede duyarlı olmalarıdır. Işığa, sese, farklı dokulardaki nesnelere diğer çocuklardan daha farklı veya fazla duyarlılık gösterebilmektedirler (Odluyurt ve Batu, 2011). OSB olan çocuklarda bulunan olumsuz davranışlardan biri de çeşitli törensel - kendi etrafında dönme, anlamsız ses çıkartma, sallanma, sürekli aynı sözcükleri tekrar etme, aynı resmi çizme, nesneleri sallama vb.- davranışlardır (Sucuoğlu, 2014). Bu olumsuz davranışların büyük bir kısmı OSB olan çocuklardaki iletişim, sosyal etkileşim (Ramdoss, Lang, Mulloy, Franco, O'Reilly ve Didden, 2011) ve anlamsız tuhaf hareketlerde yaşanan problemlerden kaynaklanmaktadır (Reed, Hyman ve Hirst, 2011). Araştırma bulguları bu tür olumsuz davranışların OSB olan çocukların bazı gelişim alanlarını veya tüm gelişimin alanlarını etkilediğini göstermektedir (Brereton ve Tonge, 2005).

OSB olan çocukların birçok gelişim alanlarında yetersizlikler yaşanmaktadır. Bu tür yetersizliklerin başında da öncelikle; bilişsel ve akademik gelişim, iletişimsel becerilerin gelişimi, sosyal ve davranışsal gelişim, duyusal gelişim (Diken, 2015), duygusal gelişim, taklit beceri gelişimi, oyun becerisinin gelişimi vb. alanlar gelmektedir. Ancak OSB olan bireylerde en yoğun biçimde sınırlılığın görüldüğü gelişim alanlarının başında bilişsel, akademik, sosyal, iletişim ve dil becerileri gelmektedir (Töret, 2016; Töret ve Özmen, 2014).

Bilişsel ve akademik gelişim: OSB olan çocukların bilişsel becerileri ve zekâ düzeylerine yönelik birçok çalışmalar yapılmış, fakat bu çalışma bulguları genellikle yanlış yorumlanmıştır. OSB olan çocukların büyük çoğunluğunun oldukça yüksek bir zekâya sahip oldukları dillendirilmiştir (Sucuoğlu, 2014). Ancak OSB olan pek çok çocukta, zihinsel yetersizliği olan çocuklardakine benzer bilişsel yetersizlik görüldüğü, sadece Asperger Sendromu olan çocukların zekâ seviyesi olarak çok daha yüksek olduğu söylenebilir (Mastropieri ve Scruggs, 2016). Long, Gurka ve Blackman, (2011) tarafından OSB olan çocukların bilişsel becerilerinin açıklanması amacıyla yapılan araştırmaya göre OSB olan çocukların yaklaşık olarak %60'ının zekâ düzeyi 50 puandan aşağı, yaklaşık %20'sinin 50-70 arası ve yaklaşık %20'sinin ise zekâ düzeyinin 70 veya üzeri puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguların yanı sıra etkili bir müdahale programına erken dönemlerde dâhil edilen OSB olan çocukların zekâ puanlarında da ciddi artış olduğu da bulunmuştur (Sucuoğlu, 2014).

Çocukların akademik becerilerinin gelişmesinde bilişsel becerilerin önemli bir rolü vardır. Özellikle bilişsel becerinin temel unsurları olan dikkat ve bellek akademik becerilerin gelişiminde de oldukça önemlidir. OSB olan çocukların büyük bir kısmı dikkat ve bellekte yetersizlikler yaşamaktadır (Töret, 2016). Sadece %10'unda çok güçlü bir hafıza yeteneği gibi üstün özelliklerin olduğu tespit edilmiştir (Gavalda ve Qinyi, 2012; Tohum Otizm Vakfı, 2010). Bu durum ise OSB olan çocukların hem akademik hem de bilişsel becerilerini ciddi anlamda etkilemektedir (Töret, 2016; Töret ve Özmen, 2014). Ayrıca OSB olan çocuklar başkalarının görüş ve düşüncelerini anlama veya anlamlandırmada zorluk yaşamaktadır (Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007).

Sosyal, iletişim ve dil becerilerinin gelişimi: Sosyal ve iletişim becerilerindeki yetersizlikler, OSB olan çocuklarda gözlenen en önemli sorunlar olarak görülmektedir (Mundy, Gwaltney ve Henderson, 2010). OSB olan çocukların en büyük yetersizliği başka kişiler ile iletişim kuramamaktan kaynaklanmaktadır. İletişim becerisi kazanmak, ilişki kurmayı, tercih belirtmeyi, bilgi edinmeyi veya bağımsız bir biçimde yaşamayı kolaylaştırmakta çok önemli bir rol oynamaktadır (Kırcali-İftar ve Odluyurt, 2014). Ancak OSB olan çocukların büyük bir kısmında bu tür becerilerin gelişmediği görülmektedir. OSB tanısı alan çocukların yaklaşık %40'ının sözel iletişim becerilerine sahip olmadığı tespit edilmiştir (Kırcaali-İftar, 2014). Ayrıca sosyal ve

iletişim becerilerindeki yetersizlikler problem davranışlara da sebep olmaktadır. Son yıllarda problem davranışların bir iletişim aracı olarak kullanıldığı fikri öne çıkmış, bu davranışlar iletişim becerilerinin arttırılması ile azaltılmaya çalışılmış ve OSB olan çocuklarda iletişim becerilerinin artmasıyla davranış problemlerinin azalacağı kabul edilmiştir (Sucuoğlu, 2014).

Özel eğitim çalışmalarının tarihsel süreci incelendiğinde, otizmli çocuklara kazandırılması amaçlanan öncelikli becerilerden birinin dil becerisi olduğu görülmektedir (Töret, 2016). Çünkü OSB olan çocukların yaklaşık %25'i hiç konuşamamakta, mimik veya işaretlerle bile iletişim kuramamaktadır. OSB olan hemen hemen her çocukta belli bir takım dil yetersizliği/sınırlılığı görülmektedir. Ancak konuşma veya dil becerisi çocuktan çocuğa farklılık göstermektedir. Bu yetersizlik/sınırlılık hiç konuşamamaktan, gelişimine uygun kelime dağarcığına sahip olmamaya, dili işlevsel bir biçimde kullanamamaya kadar geniş bir yelpazede seyretmektedir (Sucuoğlu, 2014). OSB olan çocukların yaklaşık yarısının ifade edici dil becerisinde yetersizlik yaşadığı (sahip olmadığı), ifade edici dil becerisine sahip olanların da sınırlı düzeyde bu beceriyi kullandıkları tespit edilmiştir (Diken, 2015). OSB olan çocukların dil becerilerinde bu derecede yetersizlik yaşanmasından dolayı dil becerisinin geliştirilmesine yönelik etkili müdahale programlarının hazırlanması/uygulanması ve bu eğitimi verecek uzmanların yetiştirilmesi oldukça önemlidir (Gıcı-Vatansever, 2018; Paul ve Wilson, 2009).

Duyusal becerilerin gelişimi: OSB olan çocukların yaşadığı en önemli problemlerden biri de duyusal problemlerdir. OSB olan çocuklar denge, vücut farkındalığı, işitsel, görsel, dokunsal, koklama, tat vb. duyularına yönelik birçok problemler yaşayabilmektedirler. OSB olan çocuklar duyu sistemlerine yönelik yaşadıkları sorunlar öğrenmenin tüm alanlarını da olumsuz etkilemektedir (Diken, 2015). Duyusal hassaslık ise OSB olan çocuklarda kendini farklı biçimlerde göstermektedir. Görsel, dokunsal, işitsel, istemsiz hareket algısı, dengesel, işitsel, tat ve koku gibi algılamalarda açık bir biçimde sorunlar görülmektedir (Karasu, 2013). OSB olan çocukların duyusal bilgileri/uyaranları kaydettikleri, fakat bilgiyi işleme sürecinde bir takım sorunlar yaşadıkları ifade edilmektedir (Kayaoğlu ve Görür, 2013).

Duygusal becerilerin gelişimi: OSB olan çocukların duygusal gelişimde yaşamış olduğu güçlüklerin temelinde çocukluğun en erken dönemlerinden itibaren görülen dil ve sosyal iletişim becerilerindeki sınırlılıklar gelmektedir. Yani bebeklik döneminde ebeveyn bebek/çocuk arasında başlayan etkileşim sorunu, OSB olan çocuğun ebeveyn ile duygusal paylaşımını olumsuz etkilemektedir. OSB olan çocuklarda ilk duygusal gelişimde yaşanan sorunlar ilerleyen yaşlarda daha da karmaşık hal almaktadır. Bu durum OSB olan çocukların duygusal, dil, sosyal ve iletişim alanındaki gelişimlerini önemli derecede etkilemektedir (Töret, 2016). Uljaveric ve Hamilton (2013) tarafından yapılan bir araştırmaya göre OSB olan çocukların duygusal becerileri açığa vurma konusunda en sık yaşadıkları problemin mutluluk duygusunu ifade etmede yaşadıkları zorluklar olduğu bulunmuştur. Yani OSB olan çocuğun mutluluğunu açığa vurmanın diğer duygulara göre daha zor olduğu, bu durumun ise ebeveyinlerle olan duygusal ilişkilerini etkilediği tespit edilmiştir.

2.1.3. Asperger Sendromu Tanımı ve Gelişim Özellikleri

Asperger Sendromu terimi ilk defa pediyatrist Hans Asperger (1944) tarafından kullanılmıştır. Ancak Asperger Sendromu tanı ölçütleri Gillberg ve arkadaşları 1989 yılında tarafından tanımlanmıştır. Asperger Sendromu, 1992 yılında Uluslararası Hastalık Sınıflaması'na (ICD-10) eklenerek standart bir tanı olarak kayıtlara girmiştir (Heflin ve Alaimo, 2007). Ayrıca Asperger Sendromu tanısı 1994 yılında yayımlanan DSM- Ⅳ tanı krıterleri el kitabında da yer almıştır. 2013 yılında DSM-Ⅳyeniden revize edilmiş ve DSM-5 olarak yayımlanmıştır. Asperger Sendromu DSM-5'e göre *"otizm spektrum bozukluğu kapsamında bozukluk"* tanımlanması ile tek bir başlık altında ele alınmıştır (APB, 2018).

Asperger Sendromu'nun OSB'den farkı daha hafif seyreden bir Otizm Spektrum Bozukluğu kategorisi olmasıdır. Ayrıca Asperger Sendromu, otizmden dil ya da bilişsel gelişimde genel bir gecikmenin veya gerilemenin olması ile ayrılmaktadır. Asperger Sendromu olan bireylerin zekâ seviyeleri normal veya normalin üstündedir. Asperger Sendromu kız çocuklarına göre erkek çocuklarında 20 kat daha sık görülen bir yetersizlik türüdür. Asperger Sendromu tanısı konacak olan

çocuklarda zihinsel yetersizlik, uyumsal ve özbakım becerilerinde gerilik olmaması koşulu da aranmaktadır (Aksoy ve Şahin, 2016; Ghaziuddi, 2010; Kırcaali-İftar, 2013; MEB, 2017; Şahin, 2017; Tohum Otizm Vakfı, 2010).

Asperger Sendromu olan çocuklardaki en belirgin özellikler; ilgi alanlarının oldukça sınırlı olması, sosyal uyum, iletişim yetersizliği ve sembolik oyun oynama becerilerinde yaşanan yetersizliklerdir (Şahin, 2017). Ayrıca Asperger Sendromu olan çocuklarda sosyal etkileşimde sorunlar ve belli takıntıların olduğu görülmektedir. Fakat bu sorunların biçimi ve seviyesi bireyden bireye büyük farklılıklar göstermektedir (Kırcaali-İftar, 2013). Asperger Sendromu çoğunlukla bir takım sakarlıklarla ilişkilendirilmektedir. Asperger Sendromu olan çocuklarda bu anormalliklerin ergen veya yetişkin yaşlara kadar devam etme eğilimi bulunmaktadır (Aksoy ve Şahin, 2016). Ayrıca Asperger Sendromu olan çocuklarda dil ve konuşma becerisi kazanmış olmalarına rağmen dili etkili kullanmada bir takım sorunlar yaşamaktadırlar. Örneğin konuşmadaki ritim ve tonlamaların garip olması gibi (Ghaziuddi, 2010; Şahin, 2017).

Tüm bu olumsuz durum ve davranışlara rağmen Asperger Sendromu olan çocuklar, hayvanlara veya fen konularına aşırı derecede ilgi duymaktadırlar. Bu çocuklarda ayrıca uzun süreli hafızlarının normal gelişim gösteren çocuklardan çok daha iyi olması, ses veya ışık gibi bir takım uyaranlara yönelik aşırı hassasiyet gibi bazı üstün özellikler görülebilmektedir (MEB, 2017).

Asperger Sendromu olan çocuklar iletişim, sosyal, dikkat toplama ve duygusal güçlüklerinden dolayı genel eğitim sınıflarında tam zamanlı kaynaştırılmasında ciddi zorluklar ve paralelinde sosyal ve akademik alanlarda bir takım başarısızlıklar yaşamaktadır. Bu çocuklar akranları tarafından red edilmekte ve hatta okuldan ayrılmak zorunda dahi kalabilmektedir (Sucuoğlu, 2014).

2.2 Özel Gereksinimli Bireylerin Yerleştirilmesi

Her eğitim sisteminin kendine özgü bir işleyiş tarzı/biçimi bulunmaktadır. Bu durum, özel eğitime gereksinimi olan çocukların değerlendirme, tanılama ve yerleştirme sürecinde de ortaya çıkmaktadır. Özel eğitim hizmetleri yasa, yönetmelik, yönerge ve genelgeler ile yürütülmektedir. Özel gereksinimli bireye yönelik tüm

eğitsel tanılama, değerlendirme ve yerleştirmeler bu yasal zeminde şekillenmektedir. Ayrıca tüm sorumluluk ve görevler de bu yasal düzenlemeler ile belirlenmektedir (Çitil, 2013). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY, 2018) ile bu yasal düzenlemeler ayrıntılı bir biçimde belirtilmiştir.

Yasal düzenlemelere göre özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama ve yerleştirmesinin gerçekleştirilmesi için öncelikle tıbbi tanılamanın yapılması gerekmektedir. Özel gereksinimli bireyin tıbbi tanılaması tıp uzmanları (psikiyatrist, nörolog vb.) tarafından DSM-5 veya ICD-10 kriterlerine göre yapılmaktadır (Diken, 2015). Tıbbi tanılamanın ardından özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama ve yerleştirmesinin yapılması için Rehberlik Araştırma Merkezine (RAM) yönlendirilir. Ayrıntılı değerlendirme süreci RAM tarafından oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından gerçekleştirilmektedir (ÖEHY, madde11/1, 2012; ÖEHY, 2018). Özel eğitim değerlendirme kurulu RAM müdürlüğünün önerisiyle il/ilçe milli eğitim müdürlüğünün onayı ile RAM'larda oluşturulan bir kuruldur (ÖEHY, madde 43).

RAM tarafından oluşturulan eğitsel değerlendirme ve tanılamanın sonucunda bireyin resmi özel eğitim hizmetlerinden yararlanması uygun görülürse, özel eğitime gereksinimi olan birey olarak tanılanır ve bireye yerleştirme kararı verilir. Böylece özel gereksinimli birey için yönlendirme ve yerleştirme süreci başlamış olur (Çitil, 2017). Bu süreçte özel gereksinimli bireye hazırlanmış olan özel eğitim kurulu değerlendirme raporunda verilen karar doğrultusunda öğrenci için uygun görülen okul ya da kuruma yerleştirilmesi yasal olarak kesinleştirilmiş olur. Ayrıca bu kurul gerekli özel eğitim tedbirlerini de almakla yükümlüdür (ÖEHY, madde 16/1). Alınan yerleştirme kararı öğrencinin velisine ve yerleştirme kararı verilen kuruma yazılı olarak bildirilir (ÖEHY, madde 17/1d). Bu yerleştirme kararı her yıl RAM tarafında takip edilerek güncellenmektedir.

Özel eğitim değerlendirme kurulunca, eğitim imkânlarının iyi bir biçimde sunulabilmesi için özel gereksinimi olan bireyin performansı dikkate alınarak uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi yapılmaktadır (Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008).

Tüm özel gereksinimi olan bireylerin yerleştirme kararı yasalar çerçevesinde belirlenmektedir. İlgili yasalar en az kısıtlayıcı ortamdan en fazla kısıtlayıcı ortama doğru bir yerleştirme seçeneğine sahiptir. Özel gereksinimli bireyin yerleştirme kararında dikkat edilmesi gereken en önemli konu eğitsel ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları

karşılamak için gerekli olan özel eğitim hizmetlerini belirledikten sonra en az kısıtlayıcı ortama yerleştirilmesi gerekmektedir (Heward, 2013).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (2012, s.2; 2018, s.4) *en az sınırlandırılmış eğitim ortamı: "Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamını*" olarak açıklanmaktadır. Heward (2013) en az kısıtlayıcı ortamı hem genel eğitim sınıfına en yakın olan hem de bireyin özel ihtiyaçlarını karşılayabileceği bir ortam olarak açıklamaktadır. En az kısıtlayıcı ortam, bir binayı ya da belirli bir sınıfı ifade etmez. Aksine özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin aynı yaştaki akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunmanın yanı sıra eğitim programına erişimi kesinleştirmek için kullanılan öğretim yöntemleri ile sosyal ve eğitimsel desteklerini de ifade etmektedir (Richardson-Gibbs ve Klein, 2017).

Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamına birçok eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanmaktadır (Baykoç-Dönmez, 2017; Salend, 2008; Odom, ve diğerler, 2007; ÖEHY, 2018):

a) genel eğitim sınıfı (çok az destekli ya da desteksiz),

b) genel eğitim sınıfı (danışman destekli),

c) genel eğitim sınıfı (yardımcı öğretmen destekli),

d) genel eğitim sınıfı (kaynak oda destekli),

e) özel eğitim sınıfı (genel eğitim sınıfına yarı zamanlı katılımla),

f) özel eğitim sınıfı (tam gün),

g) gündüzlü özel eğitim okulu,

h) yatılı özel eğitim okulu,

ı) evde öğretim,

i) hastane veya bakım evi

2.2.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Yerleştirilmesi

Tüm özel gereksinimli birey gruplarında olduğu gibi OSB olan bireylerde de en fazla sınırlandırılmış ortamdan en az sınırlandırılmış ortama doğru eğitsel yerleştirmenin yapıldığı geniş bir yelpaze bulunmaktadır. Diğer bir değişle OSB olan bireylerin yerleştirildiği birçok eğitim kurumu bulunmaktadır. Bunlar en az kısıtlayıcı ortamdan en fazla kısıtlayıcı ortama doğru sıralanmaktadır. OSB olan bireyler, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alabileceği gibi yarı zamanlı kaynaştırma veya genel eğitim okulunda sadece OSB olan bireylerle birlikte tam zamanlı özel eğitim sınıfında veya sadece OSB olan bireylere hizmet veren bir özel eğitim okulunda özel eğitim hizmeti alabilmektedirler (Denning ve Moody, 2013; Diken, 2016; Güleç-Aslan, 2016; Llewellyn, Dunn, Fante, Turnbull ve Grace, 1999; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008; Shulman ve Bustan, 2012).

Aşağıdaki kurumlar OSB olan bireylerin en sık özel eğitim hizmetlerini aldıkları kurumlardır. Bunlar (ÖEHY, 2006; Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017);

a) Özel Eğitim Uygulama Merkezleri *(Otistik Çocuklar Eğitim Merkez),*

b) Otistik Çocuklar İş Eğitim Merkezi,

c) Özel Eğitim Uygulama Okulu 1-2. Kademe vb.

d) Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri,

e) Erken Çocukluk Eğitim Merkezi (EÇEM),

f) Genel Eğitim Okulu/Sınıfı *(normal gelişim gösteren akranlarının devam ettiği tam zamanlı kaynaştırma sınıfı, yarı zamanlı kaynaştırma sınıfı veya özel eğitim sınıfı)*.

Türkiye'de OSB olan bireylerin oldukça yaygın bir şekilde özellikle OÇEM'lere yerleştirildikleri görülmektedir (Tekin-İftar ve Kutlu, 2014). Ancak son zamanlarda özellikle tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme ile ilgili çıkartılan yönetmelik ve genelgeden (Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi, 2017; ÖEHY, 2018; MEB, 2017), OSB olan bireylerin kaynaştırılması üzerine birçok çalışmanın yürütülmesinden ve çeşitli basın yayın organlarında sık (farkındalık) reklamların/haberlerin yapılmasından dolayı OSB olan bireyleri tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme ortamına yerleştirildiği görülmektedir (Çakıroğlu, 2016; Kayaoğlu ve Görür, 2013; Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017). OSB olan bireylerin

tam zamanlı kaynaştırılmasını savunanlar genel eğitim ortamının OSB olan bireyin hem sosyal hem akademik yönden cesaretlendirilmesi için en uygun uygulama olduğunu belirtmektedirler (Starr, Foy ve Cramer, 2001).

Otistik Çocuklar Özel Eğitim Merkezleri (OÇEM): OSB olan öğrencilere sunulan özel eğitim hizmetleri, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2006) göre yürütülmektedir. Bu yönetmeliğe göre ilköğretim programının hedeflerini gerçekleştiremeyecek olan öğrencilerin gereksinimlerine uygun özel eğitim kurumlarına devam etmeleri gerekmektedir (madde 41). ÖEHY'de otistik çocuklar özel eğitim merkezleri bölümünde bu okulların hizmet alanları ayrıntılı bir biçimde yer almaktadır.

OÇEM ve ilkokul bünyesinde açılan özel eğitim sınıfları, OSB olan öğrencilerin eğitimi için açılmış özel eğitim kurumlarıdır. Yönetmeliğe göre bu kurumlarda uygulanan eğitim programına bağlı olarak iki tür sınıf açılmaktadır. ***Birinci tür:*** Zorunlu eğitim yaşındaki öğrencilerinden ilkokul programları ya da bu programa denkliği sayılan bir özel eğitim programını takip edebilecek durumda olan öğrenciler için açılan sınıflardır. Bu sınıflar her tür ve kademede açılabilmektedir. Yönetmeliğe göre bu sınıfların mevcudu en fazla 4 olarak belirlenmiştir. ***İkinci tür:*** Zorunlu eğitim yaşındaki öğrencilerinden ilkokul programları ya da bu programa denkliği sayılan bir özel eğitim programını takip edemeyecek durumda olan öğrenciler için açılan özel eğitim sınıflarıdır. Yönetmeliğe göre bu özel eğitim sınıfına devam eden OSB olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları ile sosyal etkinlikleri ve alan derslerini bir arada yapmaları için düzenlemeler yapılması önerilmektedir (Sucuoğlu, 2014).

OÇEM'ler ise zorunlu eğitim çağındaki OSB olan öğrenciler için açılan özel eğitim kurumları olarak kabul edilmektedir. OÇEM'lerin temel amacı OSB olan öğrencilerin günlük yaşam becerilerini, öz bakım becerilerini, işlevsel akademik becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamaktır. OÇEM'lerde her çocuk için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanmaktadır. OÇEM'lerde ayrıca grup eğitimine uyum sağlayamayan öğrenciler haftada toplam en az 10 saat eğitim almaktadırlar (Sucuoğlu, 2014).

2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 44. maddesinde OSB olan bireyler için açılan okul ve kurumlar bölümünde OÇEM'lere

ilişkin hükümler yer almaktadır. Ancak 2018 yılında yürürlüğe giren yeni yönetmelikte OSB olan öğrenciler için açılan kurumlar bölümü yürürlükten kaldırılmıştır. Bu yeni yönetmelikte OSB olan öğrenciler:

a) Özel Eğitim Uygulama Okulu 1. Kademe (OSB),

b) Özel Eğitim Uygulama Okulu 2. Kademe (OSB),

c) Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi (OSB) olmak üzere 3 bağımsız resmi kurumda özel eğitim almaktadır. Bu uygulamaların dışında, yeni yönetmeliğe göre OSB olan öğrenciler genel eğitim okullarının bünyesinde yer alan *a) Özel eğitim sınıfı hafif (OSB), b) Özel eğitim sınıfı orta-ağır (OSB), c) Tam zamanlı kaynaştırma (OSB)* kurumlarda eğitim almaktadır (ÖEHY, 2018). Ayrıca yeni yönetmelikte OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına daha fazla yer verilmiştir.

2.2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara bağımsız yaşam becerilerini kazanmak, yetersizlikleri azaltmak ya da tamamen ortadan kaldırmak için özel eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmasını sağlayan eğitim uygulamaları bulunmaktadır (Güleç-Aslan, 2017). Literatür incelendiğinde OSB olan çocukların eğitiminde birçok özel eğitim uygulamalarını bulunduğu görülmektedir (Kurt, 2014).

OSB olan çocuklara yönelik özel eğitim uygulamalarından etkili ve verimli sonuçlar sağlayan en önemli uygulama biçimi bilimsel dayanaklı uygulamalardır (evidence-based practices). Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar (BDU), bilim insanları tarafından OSB olan birey üzerinde olumlu yönde etkili olduğu kanıtlanmış eğitsel yöntem ve metodların kullanıldığı uygulamalardır (Güleç-Aslan, 2016). BDU, bir uygulama hakkında belirli kriterler kullanarak önceden yapılmış deneysel araştırmaların gözden geçirilmesi yoluyla belirlenmektedir. Her hangi bir özel eğitim uygulamasının BDU olup olmadığını tespit etmek için: 1) araştırma deseni, 2) yapılan araştırmanın yöntem kalitesi, 3) benzer bulguları destekleyen yüksek kalitede yapılmış araştırma sayısı, 4) bulguların etki büyüklüğü veya güçlülüğü olmak üzere dört kriter kullanılmaktadır (Rakap, 2016).

OSB alanında bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesi ve kriterlere uygunluğu iki kuruluş tarafından yapılmaktadır. Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center-NAC) ve OSB Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC) tarafından bilimsel dayanaklı uygulamaların derleme çalışması yapılmaktadır (Kurth, 2015). Ulusal Standartlar Projesi (2015) verilerine göre literatürde 14 tane etkili/bilimsel dayanaklı uygulama olduğu, 18 tane umut vaad eden uygulama olduğu ve 13 tane de bilimsel dayanaklı olmayan uygulamanın olduğu tespit edilmiştir (NAC, 2015).

Bu çalışmada; Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi (PECS), Ayrık Denemelerle Öğretim, Etkinlik Çizelgeleri, Doğal Öğretim Yöntemleri, Temel Tepki Öğretimi, Fırsat Öğretimi, Videoyla Model Olma, Uygulamalı Davranış Analizi (UDA), Replik Silikleştirmeyle Öğretim, TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children), Duyusal Bütünleştirme Terapisi vb. uygulamalar hakkında ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

PECS-Picture Exchnge Communicaion System *(Resim Değiş-Tokuşuna Dayalı İletişim Sistemi)**:*** PECS, otizmli çocuklara kendilerini sembol ve resimlerle ifade etmelerini sağlayan bir sistemdir (Charlop-Christy, Carpenter, Le, LeBlanc ve Kellet, 2002; Mastropieri ve Scruggs, 2016; Schlosser, Sıgafoos, Shane, Koul ve Raghavendra, 2014). PECS en erken yaşlarda OSB olan çocuklara iletişim kurmayı öğretmek için geliştirilen resim değiş-tokuşuna dayalı bir uygulamadır. Bu sistem de otizmli çocuğa eğitmen tarafından ipucu sunulmadan çocuğun gereksinim ve isteklerini resim veya resim seti kullanarak cümle oluşturulması istenir. Genellikle iki uzman/eğitimci birlikte çalışmaktadır. Öncelikle bir PECS klasörü hazırlanır. PECS sisteminde öğrenciye uygun belirlenmiş altı aşama bulunmaktadır. *Birinci aşama*; çocuğa fiziksel yardımla değiş tokuş yapması, *ikinci aşama*; uzaklık ve kararlılıkla ilgili öğreti, *üçüncü aşama*; resimlerin ayırt edilmesinin öğretimi, *dördüncü aşama*; cümle kurmasının öğretimi, *beşinci aşama*; "ne istiyorsun?" sorusuna yanıt verme öğretimi, *altıncı aşama* da ise bir soruya karşı çıkacak görüş bildirmenin öğretimi amaçlanmaktadır (Öncül, 2012). OSB olan çocukların iletişim becerisinin gelişmesine yardımcı olmak amacıyla bir tablet bilgisayar uygulaması da geliştirilmiştir (Mastropieri ve Scruggs, 2016). PECS yöntemi semboller vasıtasıyla dil becerisinin kazandırılması, hem iletişim becerisinin gelişmesi hem de sözel iletişimin edinilmesi

için oldukça etkili bir yöntemdir. Diğer bir değişle PECS yönteminde amaç hem dil becerisini geliştirmek hem de iletişim veya sosyal etkileşimi arttırmaktır (Karasu, 2013; Leach ve Duffy, 2009).

Ayrık Denemelerle Öğretim *(Discrete Trial Training-DTT):* Ayrık denemelerle öğretim, uygulamalı davranış analizine dayalı öğretim uygulamalarından biridir. Bu öğretim metodunda kazandırılması hedeflenen beceriler alt basamaklara bölünür. Her bir alt basamak art arda tekrarlanan denemeler ile öğretilir (Kurt, 2014). Bu yöntem özellikle öğretimin ilk aşaması olarak kabul edilen edinim ve kalıcılık basamağında tercih edilen bir yöntemdir (Güleç-Aslan, 2016). Her bir ayrık deneme yaklaşık olarak 15–20 saniye içerisinde tamamlanan küçük öğrenme üniteleri şeklinde hazırlanmakta ve sunulmaktadır. Eğitim uzmanı ve çocuk karşılıklı oturup ayrık denemeleri aralarında kısa bir süre bekleyerek uygularlar. Bu yöntem sayesinde öğretmen çocuğa çok daha fazla öğretme olanağına sahip olur (Lafasakis ve Sturmey, 2007; Öncül, 2012). Ayrık denemelerle öğretim beş ana öğeye sahiptir. Bunlar; a) öncül sunma, b) ipucu sunma, c) öğrenci tepkisi, d) davranış sonrası uyaranların sunumu ve e) denemeler arası süredir (Güleç-Aslan, 2016; Kırcaali-İftar, 2003; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014; Webber ve Scheuermann, 2008).

Ayrık Denemelerle öğretim eğitim ortamında gün içerisinde tipik olarak, şu biçimde uygulanmaktadır. Özel gereksinimi olan çocuk her bir ayrık deneme oturumunda iki-beş dakika arası kadar vakit geçirmektedir. Her bir deneme yaklaşık 15–20 saniye sürmektedir. OSB olan çocuk her oturumda yaklaşık olarak 6 ila 15 arasında farklı öğrenme olanağına sahip olmaktadır. Her bir ayrık denemelerle öğretim oturumunun arasında bir veya iki dakika mola verilmektedir. Bir saat içerisinde ortalama altı-sekiz arası ayrık deneme oturumu yapılabilmektedir. Her bir saat sonunda ortalama on beş dakikalık molalar verilmektedir. Ayrıca gün ortasında ise bir-iki saat arası kadar mola verilmekte ve aynı süreç öğle sonrasında da tekrarlanmaktadır. Böylece OSB olan çocuk bir beceriyi öğrenmek için gün boyunca çok fazla öğrenme fırsatına sahip olmaktadır (Öncül, 2012).

Etkinlik Çizelgeleri *(Princeton Child Development Institute Program-PCDI):* Etkinlik çizelgeleri, 1986 yılında Princeton Çocuk Gelişimi Enstitüsü tarafından OSB olan çocukların bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Etkinlik çizelgeleri sisteminde uygulamalı davranış analizine dayalı replik

silikleştirme ve etkinlik çizelgeleri yoğun bir biçimde kullanılmaktadır. Bu çizelgelerde, OSB olan çocukların önceden belirlenen etkinlikleri bağımsız bir biçimde gerçekleştirmeye yönlendiren resim, fotoğraf veya kelimeler bulunmaktadır. Önceden hazırlanan çizelgeler OSB olan çocuğa uygulamalı davranış analizine göre nasıl kullanılacağı öğretilir. 40 yıllık bir geçmişe sahip olan bu sistem, OSB olan çocuk veya yetişkinlerin bağımsız yaşam becerilerini geliştirmede oldukça etkili bir sistemdir (Birkan, 2016; Broun, 2004; Diken, 2015; Güleç-Aslan, 2016; Güleç-Aslan, 2017; Rao ve Gagie, 2006).

Doğal Öğretim Yöntemleri: OSB olan ya da riski bulunan çocukların iletişim becerisi, dil becerisi vb. bir kısım gelişimsel becerileri edinmelerine veya edinilmiş becerileri pekiştirmelerine fırsat sunan, doğal bağlamlarda sunulan öğretim strateji ve tekniklerini kapsamaktadır (Diken, 2015). Bu yöntem uygulamalı davranış analizine dayalı bir yöntemdir. Öğretim, doğal ve yapılandırılmamış bir ortamda sunulmaktadır (Güleç-Aslan, 2017). Bu yöntem eğitimci hedef davranışın öğretimini çocuğun başlattığı bir davranışın ardından gerçekleştirir. Yani doğal öğretim yönteminde öğretimi çocuk yönlendirmelidir. Eğitimci, öğretimi başlatmak için çocuğun ilgi ve yönlendirmesini beklemektedir. Örneğin, hedef davranış çocuğa *"araba"* sözcüğünü söyletmek ise çocuk odadaki oyuncak arabalara baktığında veya arabalardan biriyle oynamaya başladığında öğretmen için doğal bir öğretim fırsatı oluşmuştur (Güleç-Aslan, 2016).

Temel Tepki Öğretimi *(Pivotal Response Training):* Temel tepki öğretimi, gelişimsel yaklaşım ilkeleri ve uygulamalı davranış analizi temeline dayalı bir yöntemdir. OSB özellikleri gösteren çocukların temel tepkileri öğrenmesi, genellemenin de etkisiyle çocukta daha geniş çaplı ilerlemelere sebep olmaktadır. Çoklu uyaranlara tepki gösterme, girişimde bulunma güdülenme, empati, kendi kendini yönetme vb. bir takım davranışlar temel tepki öğretiminde kullanılmaktadır (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014; Kurt, 2014).Temel tepki öğretimi öğrenci merkezli, aile eğitimi temelli doğal öğretim yöntemleriyle çocuğun gelişiminde önemli rolü olan becerileri öğretmektedir. Temel tepki öğretiminde çocuğun kendi doğal ortamında tüm güne yayılan bir öğretim birincil öncelik olarak kabul edilmektedir. Bu öğretim yönteminde aile eğitimi ve doğal ortamda öğretim önemlidir (Güleç-Aslan, 2016). Yapılan araştırmalar bu yöntemin oyun, iletişim, dil ve sosyal becerilerin

desteklenmesinde oldukça etkili olduğunu göstermiştir (Rakap, 2016). Ayrıca Odom, Boyd, Hall ve Hume (2010) tarafından temel tepki öğretimi yönteminin OSB olan çocukların gelişimi üzerine etkililiği ile ilgili yapılan derleme çalışmasında bu yöntemin oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir.

Fırsat Öğretimi *(Incidental Teaching):* Uygulamalı davranış analizine dayalı doğal öğretim yöntemlerinden biri olan fırsat öğretimi, OSB olan çocukların özellikle ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntemdir (Kırcaali-İftar ve Tekin-İftar, 2014). Fırsat öğretimi; iletişimi cesaretlendirici bir çevre düzenlemesi yapılarak doğal etkileşim bağlamında art arda denemelere yer verilen bir yöntemidir. Bu öğretiminde, her bir denemeyi bir ön uyaran değil, OSB olan çocuğun iletişim girişimi başlatmaktadır. İletişim girişimi iletişim ortağı tarafından kabul edilir ve OSB olan çocuktan daha üst düzeyde bir iletişimsel davranış beklenmektedir. OSB olan çocuk kendisinden beklenen iletişimsel davranışı gerçekleştirdiğinde, davranış ile işlevsel olarak ilişkili bir doğal pekiştirme yapılmaktadır. İpucu sunma, şekil verme, pekiştirme ve ipucunu silikleştirme fırsat öğretiminde kullanılan belli başlı yöntemlerdendir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014; Meyers, Goin-Kochel ve Mackintosh, 2005).

Videoyla Model Olma: Yapılan araştırmada OSB olan çocukların kendisinin veya başkasının bazı becerileri/davranışları sergilerken kaydedilen video kayıtlarını izledikten sonra, izlemiş oldukları beceri/davranışı taklit edebildikleri bulunmuştur (Birkan, 2016). Ayrıca Karasu (2009) tarafından video model olma yönteminin OSB olan çocukların gelişimi üzerine etkililiği ile ilgili yapılan meta-analiz çalışmasında OSB olan çocukların iletişim ve dil becerilerinin gelişmesinde video model olma yönteminin oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir.

Uygulamalı Davranış Analizi *(Applied Behavior Analysis, ABA):* Uygulamalı Davranış Analizi *(UDA)*; edimsel koşullanma teorisine dayandırıldığı, davranış ilkeleri kullanılarak, toplumsal açıdan önemli görülen davranışları değiştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Cebeci, 2013). Diğer bir deyişle bu yaklaşım çocuğun sergilemiş olduğu davranış(ı)ları veya bu davranış(lar)la ilişkili olan çevresel değişkenleri nesnel olarak analiz etmeye veya sistemli bir biçimde değiştirmeye çalışan psikoloji biliminin bir alt disiplinidir (Aksoy, 2015; Alberto ve Troutman, 2013). UDA uygulamalarında bir takım ödül veya caza mekanizmaları kullanılarak

istendik davranışı arttırmaya, istenmeyen davranışı azaltmaya veya yeni bir davranış kazandırmaya çalışılmaktadır (Güleç-Aslan, 2016). UDA uygulamalarının klinik uygulamalar, eğitsel uygulamalar ve örgütsel davranış yönetimi uygulamaları olmak üzere 3 temel alanı bulunmaktadır. UDA OSB olan çocuklara yönelik hazırlanan müdahale/sağaltım programlarında oldukça yaygın kullanılmaktadır (Roane, Ringdahl ve Falcomata, 2015). Bu yaklaşım Baer, Wolf ve Risley (1968) tarafından geliştirilmiş, özellikle erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklara uygulanıldığında oldukça etkili olduğu ispatlanmıştır (Birkan, 2016).

Replik Silikleştirme ile Öğretim *(Script Fading):* OSB olan çocukların karşılıklı sohbet başlatması veya sohbeti sürdürmesi amacıyla önceden hazırlanmış yazılı veya sesli kelime ve cümlelere replik denilmektedir. Replikli öğretim OSB olan çocuklara başkalarıyla sohbet başlatma, sürdürme veya etkileşime girme becerilerini öğretmek için kullanılmaktadır. OSB olan çocukların kelime dağarcığının gelişmesi, onların iletişim başlatması veya sürdürmesi için yeterli değildir. Bu yüzden replikli öğretimde amaç OSB olan bireylerde karşılıklı sohbet etmeyi öğretmektir (Birkan, 2016). Bu yöntemde/uygulamada sözel iletişim becerilerini kazandırmak üzere OSB olan çocuk için işlevsel repliklerin hazırlanması ve bu repliklerin uyaran ipucu silikleştirme ilkelerine göre silikleştirildiği uygulamaların yapılması oldukça önemlidir (Kıracaali-İftar ve Odluyurt, 2014; Simpson, DeBoer-Ott, Griswold, Myles, Byrd ve Ganz, 2005).

TEACCH *(Treatment and Education of Autistic and Related Communication-Handicapped Children):* TEACCH programı, Eric Shopler tarafından 1970'li yıllarda geliştirilmiştir. Program Kuzey Carolina eyaletinde (ABD) OSB olan çocuklar için resmi eğitim programı olarak kullanılmaya başlamıştır. TEACCH, otizmin yapısal bir problem olduğu, bu yüzden de OSB belirtilerinin hiçbir zaman tamamen ortadan kalkmayacağı varsayımına dayanmaktadır (Kırcaali-İftar, 2015; Matson, 2007; Metz, Mulick ve Butter, 2005). Bu program hem bilişsel hem de davranışsal yöntemlerin bir arada kullanıldığı bir yaklaşım olarak geliştirilmiştir (Mesibov ve Howley, 2003; Mesibov, Shea ve Schopler, 2005). TEACCH programında amaç OSB olan çocukların ihtiyaç ve özelliklerine göre çevre oluşturularak, çocuğun hem öğrenmesini hem de toplumda yaşamlarını kolaylaştırmayı sağlamaktır. Öğretim ortamında çocuğun öğrenmesini kolaylaştırmak için çevresel düzenlemeler yapılmaktadır. Örneğin

TEACCH programının uygulandığı bir sınıf ortamında oyun köşesi ile ders köşesinin sınırları belirgin bir biçinde ayrılmaktadır. Böylelikle OSB olan çocuk nerede oyun oynanacağını nerede ders yapılacağını rahatlıkla anlayabilmektedir (Güleç-Aslan, 2017; Spencer ve Simpson, 2009).

Duyusal Bütünleştirme Terapisi *(Sensory Integration Therapy):* OSB olan çocukların çoğunda duyusal organizasyon ve duyusal bilgiyi işlemede sorunlar görülmektedir. Duyusal bütünleştirme terapisinin amacı OSB olan çocuğun görsel ve dokunsal uyaranlar arasında dahi iyi bir biçimde bağlantı kurmasını, duyusal uyaranları daha iyi algılamasını sağlamaktır (Şahin, 2017). Bu uygulamada, OSB olan bireyin belli bölgeleri uygun miktarda uyarana maruz bırakılırken, bazı bölgelerine ise hiç uyaran verilmemektedir. Kollar ve bacaklara masaj yapılması, dizlerin sıkılması veya bazı organların hareket etmemesi için dar elbiselerin giydirilmesi bunlara örnek olarak verilebilir (Gibbons, 2005). Duyusal Bütünleştirme Terapisi'nde dizleri ve dirsekleri sıkıştırmak, vücudu fırçalamak, hamakta sallanmak vb. uygulama etkinlikleri bulunmaktadır. Duyu diyeti olarak adlandırılan uygulamalarda ise, ağırlıklı yelek giydirme, vücut çorabı giydirme vb. uygulama etkinlikleri yer almaktadır. Duyusal bütünleştirme terapisi OSB olan çocukların eğitiminde yaygın bir biçimde kullanılmasına rağmen etkililiğini gösteren yeterli düzeyde bilimsel araştırma bulunmamaktadır (Kurt, 2014).

Kısacası alan yazında OSB olan çocukların eğitiminde pek çok bilimsel dayanaklı eğitim uygulamalarının olduğu görülmektedir (Hess, Morrier, Heflin ve Ivey, 2008; Kırcaali-İftar, 2015). OSB olan çocukların eğitimine yönelik hazırlanan etkililiği kanıtlanmış bu eğitim programlarının bazı ortak özellikleri bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir (McMahona ve Cullinan, 2014; National Reseach Council, 2001; Young, McNamara ve Coughlan, 2017):

a) Oldukça ayrıntılı/kapsamlı değerlendirmenin yapıldığı,
b) Yoğun eğitim içeriğine sahip olduğu,
a) Programın kalıcılık ve genellemeye uygun olduğu,
b) Fiziksel desteğin oldukça yüksek olduğu bir ortamda gerçekleştirildiği,
c) Eğitimcinin OSB alanında yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olduğu,
d) Sosyal beceri ve iletişim becerisi başta olmak üzere OSB olan bireyin tüm gelişim alanlarını kapsayan bir eğitim programının hazırlandığı,

e) Bireyin ihtiyaçlarına uygun hazırlanmış nitelikli bir BEP planın olduğu,
f) Ailenin etkin katılımının sağladığı,
g) Eğitimcinin özel eğitim alanında uzman olduğu.

2.2.3. OSB Olan Çocukların Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Durumlar

Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara sunulan bilimsel dayanaklı eğitim programlarına yönelik bilgilendirme yapıldıktan sonra, OSB olan çocukların eğitiminde dikkat edilmesi gereken durumların da eğitim programları kadar önemli olduğu ve bu durumun bilimsel dayanaklı uygulamaları desteklediği alan uzmanları tarafından ortaya konulan ortak bir görüştür. Aşağıda alan uzmanları tarafından OSB olan çocukların eğitiminde dikkat edilmesi gereken durumlar şu şekilde sıralanmıştır (Akmanoğlu, 2014; Al-Ghani ve Kenward, 2011; Corsello, 2005; Dawson, 2008; Diken, 2015; Iovannone, Dunlap, Huber ve Kincaid, 2003; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014; Kluth, Straut ve Biklen, 2003; Kurt, 2014; Spencer ve Simpson, 2009; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014; Yaşar, 2010):

- Etkililiği ispatlanmış bilimsel dayanaklı uygulamalar; felsefesine uygun ve doğru bir biçimde uygulandığı takdirde istenen sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, bilimsel dayanaklı uygulamalardan başarı elde edilmesi isteniyorsa; bu uygulamalar rapor edildiği biçimde uygulanmasına dikkat edilmelidir. Örneğin, erken yoğun davranışsal eğitim uygulamalarından bu konuya uygun yayımlanmış araştırma bulguları düzeyinde başarı beklemek için haftada sadece bir veya bir kaç saat uygulamanın yapılması yeterli değildir (Hess, ve diğerleri, 2008; Kurt, 2014).
- Eğitimciler, bilimsel dayanaklı bir uygulamayı kullanmaya başlamasıyla beraber sürekli veri toplayarak uygulamanın OSB olan bireyler üzerindeki etkilerini izlemeli, toplanan verilere göre uygulama etkilerinin bilimsel yayımlanmış araştırma bulgularıyla benzer olup olmadığı kontrol etmelidir. Uygulamaya yönelik kararlarını verilere dayandırarak vermelidir (Kurt, 2014).
- OSB olan çocukların eğitimine mümkün olduğunca en erken dönemde başlanmalıdır. Çocuğun OSB tanısı olup olmadığına bakmaksızın en ufak bir

OSB riski dahi görülürse hemen eğitime alınması gerekir. Çünkü çocukta var olan riskin şiddetinin artmaması ve yaşıtlarıyla arasındaki farkın oluşmaması için eğitimine başlanması gerekmektedir. En erken yaşlarda başlanan müdahale/sağaltım, çocukların gelişimini olumlu yönde desteklemesi açısından son derece önemlidir (Corsello, 2005; Dawson, 2008).

- OSB olan çocuk için hazırlanan program çocuğun hâlihazırdaki ihtiyacına ve düzeyine uygun olmalı ve kesinlikle çocuğun gereksinimlerine uygun olarak bireyselleştirilmelidir (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014).
- İletişim, etkileşim, sosyal vb. beceriler yaşamın her aşamasında gerekli olan becerilerdir. Bu yüzden OSB olan çocuklarla çalışan uzmanların dışında ebeveyn, akran, kardeş vb. yakın çevrede bulanan tüm unsurların da eğitime dâhil edilmesi oldukça önemlidir (Al-Ghani ve Kenward, 2011; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014).
- OSB olan çocuklarda yetersizliğin görüldüğü alanların başında iletişim gelmektedir. İletişim becerilerinin kazandırılması zorlu bir süreçtir. Bu süreçte iletişim becerileri geliştirmeye dönük hazırlanmış etkililiği ispatlanmış bilimsel dayanaklı uygulamaların yoğun ve sistematik bir biçimde kullanılmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca eğitim uygulayıcılarının OSB olan çocuklara ortak dikkat ve taklit becerilerini kazandırmaya veya geliştirmeye öncelik vermeleri gerekmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasına yönelik uygulamaların yapılması iletişim becerilerinin kazandırılması açısından son derece önemlidir (Gıcı-Vatansever, 2018; Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014).
- Gelişimsel yaklaşım ilkelerine göre hazırlanmış olan iletişim kazandırmaya yönelik uygulamaların hafif düzeyde OSB olan çocuklarda oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak, orta ve ağır düzeyde OSB olan çocuklarda mutlaka bilimsel dayanakları çok daha güçlü olan davranışsal uygulamaların kullanılması gerekmektedir (Kırcaali-İftar ve Odluyurt, 2014; Kluth, Straut ve Biklen, 2003).
- OSB olan çocukların öğrenmiş/kazanmış olduğu davranışın/becerinin genellenmesinde ve kalıcılık kazanmasında bir takım sorunlar bulunmaktadır. Bu yüzde de, herhangi bir beceri veya davranış öğretiminde eğitimciler

öğrenilen/kazanılan davranışı/beceriyi çocukların kalıcılık ve genellenmesinin sağlanmasını şansa bırakmamalı, bu konularda kesinlikle bir planlama yapmalıdır (Tekin-İftar ve Değirmenci, 2014).

- Öğretmenin OSB olan çocuklara yönerge vermeden önce dikkatini yönelttiğinden emin olması gerekmektedir. Ayrıca OSB olan çocuklara sunulan yönergelerin bir kaç kelimeyi geçmemesi önemlidir (Akmanoğlu, 2014; Hess, ve diğerleri, 2008).
- OSB olan çocuğa öğretim için kullanılacak araç-gereç, önceden tespit edilmelidir. Hazırlanan araçlar, her çocuk için planlanan öğretimsel amaçlara hizmet etmeli, çocuğun günlük yaşamında kullandığı araçlardan seçilmelidir (Yaşar, 2010).
- Heterojen bir grup olan OSB olan çocukların, eğitsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi için her bir OSB olan çocuk için BEP hazırlanıp uygulanması gerekmektedir. Hazırlanan bu BEP planında yer alan herbir amaç ve kullanılacak malzemeler çocuk merkezli olmalıdır (Spencer ve Simpson, 2009; Yaşar, 2010)
- Smith (2007) OSB olan bireyin sınıf ortamına uyumunun sağlanması için şu basamakları önermektedir: a) gözlenebilir ifadelerle olumsuz davranışı tanımlayın, b) davranışı analiz edin, davranış öncesi, sırasında ve sonrasında nelerin davranışa nasıl etki ettiğini gözlemleyin ve not alın, c) bu davranışın yerine kazandırılması gereken davranışı belirleyin, d) uygun davranışı öğretin, e) başka ortamlarda da uygun olan davranışın tutarlı bir şekilde öğretilmesi için çaba gösterin (Akt: Diken, 2015).
- OSB olan çocuklara verilen eğitimlerin asıl hedefi onları kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamına dâhil edilmesidir. Bu yüzden bire bir eğitimle başlayan süreç yavaş yavaş önce küçük grup ve daha sonra sınıf ortamına taşınmalıdır. OSB olan çocukların olabildiğince akranları ile aynı ortamda bulunmaları sağlanmalıdır. Özellikle yeni öğrendikleri bilgi ve becerileri genellemeleri için böyle ortamların oluşturulması oldukça önemlidir (Iovannone, ve diğerleri, 2003).

2.3. Kaynaştırmaya/Bütünleştirmeye İlişkin Kavramlar

Özel gereksinimi olan bireyler bazı gelişim alanlarındaki yetersizliklerinden dolayı akranlarından farklılık gösteren bireylerdir. Özel gereksinimi olan bireyler farklı yetersizlik tür ve derecelere sahip olmalarından dolayı eğitimlerini kendi gibi bireylerin bulunduğu kurumlarda alabildikleri gibi normal gelişim gösteren akranlarıyla genel eğitim sınıfında da eğitim alabilmektedirler. Fakat özel gereksinimi olan bireyler de tıpkı normal gelişim gösteren bireyler gibi eğitim konusunda fırsat eşitliğine sahiptirler. Bu nedenle genel eğitim ortamında bulunmaları onların en tabii yasal haklarındandır. Özel gereksinimi olan bireyler ancak bu şekilde toplumun bir parçası olarak yaşamlarını devam ettirebilirler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Bloom, Perimutter ve Burrel, 1999). Nitekim birçok araştırma bulgularına göre özel gereksinimi olan bireyler için en ideal eğitim türünün kaynaştırma uygulamasının olduğu tespit edilmiştir (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Hornby, 2012; Hornby, 2014; Polat, 2011; Sucuoğlu, 2004).

Türkiye'de 1983 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile ilk defa kaynaştırma uygulaması başlamıştır. Daha sonra 1997'de 573. Kanun Hükmündeki Kararname'nin (KHK) yürürlüğe girmesi ile KHK çerçevesinde kaynaştırma uygulamalarına yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Bu yasal düzenleme ile kaynaştırma uygulamalarında hızlı bir artış olmuştur. Oldukça fazla sayıda özel gereksinimli birey kaynaştırma uygulamalarından yararlanmaya başlamıştır. 2006 yılında çıkartılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile kaynaştırma eğitiminin ilke, amaç ve kapsamı ayrıntılı olarak belirtilmiştir (Ataman, 2017; Baykoç, 2016; ERG, 2011).

Kaynaştırma, özel gereksinimi olan bireylerin akranlarıyla aynı eğitim ortamında bulunması, yaşıtlarıyla aynı sınıf ortamında vakit geçirmesi, öğrenci ve öğretmenin ihtiyaç duyduğu destek eğitim hizmetlerinin sağlaması olarak tanımlanmaktadır (York ve Tundidor, 1995). Meyen ve Yuonne (2007)'ye göre kaynaştırma; özel gereksinimi olan bireyin yarı zamanlı ya da tam zamanlı olarak özel gereksinimi olmayan bireyler ile birlikte eğitildiği bir model olarak ifade edilmektedir. Kaynaştırma eğitim modelinden; görme, işitme, ortopedik yetersizliği olanların yanı sıra hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler de yaygın olarak yararlanmıştır

(Gökdere, 2012; Mitchell, 2008). Bu nedenle uzun bir zaman *orta* ve *ağır* düzeyde yetersizliği olan bireyler kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilmemiştir (Jones ve Jones, 2001; MEB, 2013a).

Kaynaştırmanın daralan alanını genişletmek ve tüm özel gereksinimi olan bireylere mümkün olduğunca *az kısıtlanmış eğitim ortamı* sağlamak için kaynaştırma (meanstreaming) yeni bir terimle tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013; Sparkenbaugh, 2007). Bu yeni bakış bütünleştirme (inclusion) olarak adlandırılmıştır (Lewis ve Doorlag, 2011; Mastropieri ve Scruggs, 2016; Nal ve Tüzün, 2011). Türkçe alanyazına bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları olarak girdiği görülmektedir (Ataman, 2017; Nal ve Tüzün, 2011, ÖEHY, 2018; Özokçu, 2016; MEB, 2017).

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayınlanan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi ve yine aynı kurumun 2018 yılında yayınlamış olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları ayrı bir bölüm olarak yer almıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin Beşinci Bölümünde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik yasal düzenlemelere yer verilmiştir (ÖEHY, Madde 22-23-24). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, 2017 yılında çıkartılan Genelge ile yer verilmiş, 2018 yılında ise yönetmelik ile de yasal zemine oturtulmuştur. Böylece tüm yetersizliği olan özel gereksinli çocukların daha fazla kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarından yararlanmasının yasa ile yolu açılmıştır.

Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, özel gereksinimi olan bireylerin tam zamanlı, normal sınıflarda eğitimlerini sürdürmeleri yoluyla toplum ile bütünleşmelerini sağlayacak olan bir uygulama olarak tanımlanmaktadır (Özokçu, 2016). Yani, bütünleştirme, normal gelişim gösteren bireylerin, *hafif, orta* ve *ağır* yetersizliği olan bireylerle aynı eğitim ortamında kapasitelerini en üst düzeye çıkartmaları için ortamın düzenlenmesi olarak ifade edilebilen bir yaklaşımdır (Verma, Bagley ve Jha, 2007). Bütünleştirmenin temel amacı; a) öğrenciler, aileler, eğitimciler ve toplumun diğer üyelerini bir araya getiren eğitim ortamları oluşturmak, b) bireyin gereksinim durumu ve düzeyine bakılmaksızın tam zamanlı normal sınıflara yerleştirmek c) özel gereksinimi olan bireye verilecek olan destek hizmetleri genel

eğitim ortamında vermek, d) bütünleştirme sınıflarındaki tüm bireyler öğrenme becerisi olan ve/veya topluma katkısı olabilen bireyler olarak değer görmesini sağlamak ve e) bireyin okula uyması değil okulun bireye uymasını sağlamaktır (Ataman, 2012; Atkın, 2013; Çakıroğlu, 2016; Kırcaali-İftar, 2012; Lewis ve Dootlag, 2003; Rose, 2010; Salend, 2008). Amacından anlaşıldığı üzere bütünleştirme çok bileşenli bir strateji olarak düşünülmektedir. Müfredatın, eğitsel tekniklerin ve değerlendirme yöntemlerinin de sınıf ortamına uyarlanmasını kapsayan dinamik bir yaklaşımdır (Mitchell, 2008). Bütünleştirmeye göre tüm okullar kaynaştırma eğitimi veren kurumlardır. Bu kurumlar farklı düzeylerde özel eğitime gereksinimi olan tüm bireyler için gerekli uyarlamaları ve düzenlemeleri yapmakla yükümlüdür (Stojik, 2009; Özokçu; 2016).

Herkes için nitelikli eğitim düşüncesiyle bütünleştirmeyi daha da yaygınlaştırmak ve her çocuğun yaşıtlarıyla eşit şartlarda eğitim görmesini sağlayarak, yaşadıkları toplumun kültürel, ekonomik ve sosyal hayatına daha etkin katılımını sağlayan kapsayıcı bir eğitim uygulamasını oluşturmaktır (Stojik, 2009). Bütünleştirme, kapsayıcı eğitim (inclusive education) uygulaması için bir geçiş basamağı olarak düşünülmektedir (MEB, 2013b). Kapsayıcı eğitim uygulamasının amacı özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçlarını karşılamanın ötesinde özel ilgiye ihtiyacı olan tüm bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek, eğitim ortamını/programını tüm bireylere göre düzenlemektir. Özel ilgiye ihtiyacı olan bireyler ise; farklı dil, din, ırk, cinsiyet, sosyo-ekonomik durumu düşük olan, ihmal edilen, suça itilmiş olan, suç işleme riski olan, istismar edilmiş olan, istismar riski taşıyan, iki dillilik, mülteci olan, sokakta yaşayan, boşanmış aile çocukları eğitim fırsatlarına erişimde dezavantajlı bölgelerde yaşayan, çocuk işçi olan vb. tüm dez avantajlı gruplar olarak sıralanmaktadır (UNESCO, 2009). Buradan anlaşılacağı üzere kapsayıcı eğitim uygulamasında özel ilgiye ihtiyacı olan bireyler yelpazesinin oldukça geniş olduğu, özel gereksinimi olan bireylerin bu yelpazenin içinde sınırlı kaldığı görülmektedir (Ahmetoğlu ve Akşin-Yavuz, 2018; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ve Shamberger, 2010). UNESCO tarafından hazırlanmış olan rapora (2009) göre kapsayıcı eğitim uygulamasının üç temel ayağının olduğu belirtilmektedir. Bunlar; özel gereksinmi olan bireylerin yetersizliklerini kapsayıcı eğitimle aşmak için uygun müdahaleler oluşturmak, tüm dez avantanjlı gruplara karşı kapsamlı düzenleme ve

uyarlamalar yapmak ve ders programlarını, ders kitaplarını ve sınıf-okul içi uyarlamarı kapsayıcı eğitime göre düzenlemektir. Yani kapsayıcı eğitim uygulamasıyla tüm bireylerin eğitime etkin katılımını sağlayarak eğitimin kalitesini arttırmaktır (Düşkün, 2016). Bu hedeflere ulaşabilmek için tüm dezavantajlı grupların veya spesifik olarak özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçlarını genel eğitim ortamında karşılayabilmek adına okulların fiziki şartları ve gerekli destek hizmetleri önceden hazırlanmalı, öğretmenler heterojen sınıflarda çalışabilecek şekilde güçlendirilmeli, eğitim programı bu grupların ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015).

2.3.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları özel gereksinimi olan öğrencilerin yaşıtlarıyla aynı eğitim-öğretim ortamını birlikte geçirdiği, normal gelişim gösteren yaşıtları ile etkileşime girdiği, bağımsız bireyler olarak topluma katılmalarını sağlayan bir modeldir (Kargın, 2014; Rief ve Heimburge, 2006). Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme, özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfa yerleştirilmesinin yanı sıra çeşitli düzenlemeleri ve hazırlıkları gerektiren önemli ve teknik bir uygulamadır (MEB, 2013a). Bu nedenle kaynaştırmanın/bütünleştirmenin başarılı bir biçimde gerçekleşmesi oldukça önemlidir. Başarılı kaynaştırma uygulamaları sayesinde akranlarıyla aynı eğitim kurumunda bulunan özel gereksinimli öğrencilerin bilgi, beceri ve özellikle de kişilik gelişimlerinde oldukça büyük kazanımlar elde edildiği ve öğrencilerin istenen hedefe ulaşması sağlandığı belirtilmektedir (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015).

Kaynaştırmanın/bütünleştirmenin doğru bir biçimde uygulanması için pek çok etmenin bir araya gelmesi gerekmektedir. Bu etmenlerin bütünü işlevlerini/sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirdiği takdirde başarılı bir biçimde uygulanan kaynaştırmadan söz etmek mümkün olabilecektir (Atkın, 2013). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bunlar önem sırasına göre şöyle sıralanabilir: öğretmen, özel eğitime gereksinimi olan öğrenci, normal gelişim gösteren öğrenci, aileler (özel gereksinimli

öğrenci aileleri, normal gelişim gösteren öğrenci aileleri), okul yönetimi, çevresel ve öğretimsel uyarlamalar, destek eğitim hizmetleri, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), rehberlik hizmetleri ve RAM, sivil toplum kuruluşları ve işbirliğidir (Ahmetoğlu ve Akşin-Yavuz, 2018; Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin, 2016; Atkın, 2013; Batu, 2015a; Batu, 2015a; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Chamberlain, Kasari ve Rotheram-Fuller, 2007; İdol, 2006; Kargın, 2014; Kırcaali-İftar, 1998; Mastropieri ve Scruggs, 2016; Melekoğlu, 2016; Metin, 2017; Özokçu; 2016 Salend, 1998; Ünal ve Ahmetoğlu, 2017). Bu etmenlerin sadece sorumluluk ve görevlerini yerine getirmeleri, başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması için yeterli değildir. Her bir etmenin kendi sorumluluk ve görevlerini tam olarak yerine getirmelerinin dışında, birlikte uyum içerisinde -işbirliğine dayalı- çalışmaları da gerekir (Batu, 2015b; Melekoğlu, 2016). Aşağıda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler sırasıyla ele alınmaktadır.

Öğretmenlere ilişkin özellikler: Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde en önemli etkenlerin başında geldiği bir gerçektir. Hem sınıf öğretmenleri, hem branş öğretmenleri hem de özel eğitim öğretmenleri kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısında etkin rol oynamaktadır (Batu, 2015a). Nitekim pek çok araştırma başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirmede anahtar rolün öğretmenler olduğunu tespit etmiştir (Akalın, 2015; Burke ve Shutlerland; 2004; Batu, 2011; Batu, 2015b; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Burke ve Sutler, 2004; Dahle, 2003; Diken, 2015; Ereş ve Canarslan, 2017; Safran ve Safran, 2001; Segall ve Campbell, 2012; Segall ve Campbell, 2012; McGregor ve Campbell, 2001; Mutlu-Göçmen, Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015; Mutlu-Göçmen, Bozkurt ve Aydın, 2017; Odom, 2000; Yazıcı ve Akman, 2018). Yapılan çalışmalar ve alan uzmanlarının görüşlerine göre başarılı bir kaynaştırmada en önemli rolün öğretmenlerde olduğu belirtilmesine rağmen (Boonen, Damme ve Onghena, 2014; Hannu, ve diğerleri, 2012; Newton, Carbridg ve Hunter-Johnson, 2014) öğretmenler ile yapılan görüşmelerde, öğretmenler kendilerini kaynaştırmanın başarıya ulaşmasındaki etkenlerden sonuncusu olarak algılamaktadırlar (Ünal ve Ahmetoğlu, 2017; Yıldırım-Erişkin, Yazar-Kıraç ve Ertuğrul; 2012). Bunun nedeni öğretmenlerin yeterli düzeyde cesaretlendirilmediği, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları konusunda yeterince desteklenmediği ve

kaynaştırma uygulamalarına yönelik yalnız bırakıldığından dolayı kendilerini en son etken olarak görmelerine sebep olduğu şeklinde açıklanmıştır (Ünal ve Ahmetoğlu, 2017).

Sınıf öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfında kaynaştırılmasında hem sınıfın olumlu sosyal ikliminin oluşturulmasında hem de davranışlar açısından normal gelişim gösteren öğrencilerle güçlü bir arabulucu olarak kabul edilmektedir. Sınıftaki öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, sınıfta nitelikli etkileşimlerin kurulması ve sürdürülmesi, özel gereksinimli olan öğrencilerin sınıfa, okula ve hatta topluma sosyal kabulü büyük ölçüde öğretimlere bağlı olarak görülmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye karşı olumlu ve kabul eder bir tutum içinde olması; kendisi, normal gelişim gösteren, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ve aileler açısından çok büyük önem taşımaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Diken, 2007; Friend ve Bursuck, 2006). Öğretmenin sergilediği tutumlar normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan öğrenciler arasında karşılıklı etkileşimin önünü açmaktadır (Wood, 2001; Akt: Özdemir, 2012). Öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan öğrenciye ilişkin olumlu tutumları ailelerin de olumlu tutuma sahip olmasına önemli bir katkı sağlamaktadır. Akalın (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirmeye dâhil edilen özel gereksinimli çocuğa yönelik olumlu tutumunun normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik olumsuz tutumlarını değiştirebileceği ve öğrenci velilerini ikna edebileceği tespit edilmiştir. Özel gereksinimli öğrenci aileleri ile gerçekleştirilen diğer bir araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına dâhil edilen öğretmenin normal gelişim gösteren aileleri kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik ikna etmesinin son derece önemli olduğu bulunmuştur (Koçyiğit, 2015).

Birçok çalışmada başarılı bir kaynaştırmanın/bütünleştirmenin gerçekleşmemesinin en önemli nedenlerinden biri kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında bulunan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve görüşlere sahip olmalarından kaynaklandığı vurgulanmıştır (Atkın, 2013; Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Burke ve Shutlerland; 2004; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Engin, Tösten, Kaya ve Keselioğlu, 2014; Gökdere, 2012; Kaner, 2010;

Melekoğlu, 2013; Orel, Zerey ve Töret, 2004). Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına yönelik olumlu veya olumsuz tutumları onların kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik tutumlarını veya beklentilerini etkileyebilir. Örneğin Diken (1998) tarafından yapılan bir araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin çok azının sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin olmasını gönüllü bir şekilde istedikleri bulunmuştur.

Özel gereksinimli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine ilişkin özellikler: Genel eğitim sınıfına kaynaştırma/bütünleştirme kararıyla yerleştirilen özel gereksinimli çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına hazırlanarak normal gelişim gösteren akranlarının arasına yerleştirilmesi oldukça önemlidir (Batu, 2015a). Özel gereksinimi olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına hazır bir şekilde normal gelişim gösteren akranlarının bulunduğu ortama yerleştirilmesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını arttırmaktadır (Odluyurt ve Batu, 2010). Özel gereksinimi olan öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirmeye hazırlanması, bireysel yapıldığı gibi grup etkinliği biçiminde de yapılabilir. Grup tartışması/etkinliği yapmak, özel gereksinimli öğrencinin yalnız olmadığını hissetmesini, normal gelişim gösteren akranların da kendisi gibi duygulara/özelliklere sahip olduğunu fark etmesini sağlamaktadır. Toplantılar esnasında özellikle de endişe, kaygı, korku vb. olumsuz duygular üzerinde durularak, bu tür duyguları aşmada kullanılacak önerileri geliştirmek gereklidir. Ayrıca Allan ve Sproul'e (1985) göre özel gereksinimli öğrencilere genel eğitim sınıfında kendinden beklenen davranışlar ve uyulması gereken kurallar konusunda bilgi verilmeli, kurallara uyma(ma) durumunda olabilecekler konusunda uyarılmalıdır (Atkın, 2013).

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarılı bir biçimde gerçekleşmesi sadece yapılacak hazırlık etkinliklerine bağlı değildir, daha sonra yapılacak olan etkinliklere de bağlıdır. Özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi genel eğitim ortamına yerleştirildiğinde, göstermiş olduğu gelişim düzenli bir biçimde gözlemlenmeli ve değerlendirilmelidir. Bu değerlendirmelerin düzenli ve sistematik bir biçimde yapılması için kaynaştırma/bütünleştirme ekibi tarafından bir takım ölçütler belirlenmelidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Normal gelişim gösteren öğrencilere ilişkin özellikler: Başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının yapılabilmesi için gerekli olan başka bir etmen normal gelişim gösteren öğrencilerdir (Özokçu, 2016; Batu-Kırcaali-İftar, 2011). Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına hazırlanması konusunda öğretmene çok büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması esnasında öğretmenin sınıf içinde veya dışında en büyük yardımcısı ve destekçisi normal gelişim gösteren öğrencilerdir (Atkın, 2013). Kaynaştırmanın/bütünleştirmenin en ilginç yanı yapılan araştırmalara göre, özellikle de erken yaşlardaki normal gelişim gösteren akranların özel gereksinimli arkadaşlarını çok kolay kabullendikleridir. Dolayısıyla doğru bilgilendirme yapıldığında, normal gelişim gösteren öğrenciler özel gereksinimli öğrencileri daha kolay kabullenmektedirler ve gereken şartlarda öğretmenin sağ kolu olarak en önemli yardımcıları rolünü üstlenmektedirler (Batu, 2015a).

Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin normal gelişim gösteren öğrencilere karşı bazı sorumlulukları bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Metin, 2017; Kargın, 2014):

a) Normal gelişim gösteren öğrenciler özel gereksinimi olan öğrencilerin özellikleri ve yetersizlik türleri konusunda bilgilendirilmelidir.

b) Normal gelişim gösteren öğrencilerle sık sık toplantılar düzenlenmelidir.

c) Kendilerini özel gereksinimi olan öğrenci yerine koyacakları etkinlikler düzenlenmelidir.

d) Sınıfa konuk konuşmacılar çağırılarak deneyimlerini anlatmaları sağlanmalıdır.

Bir kaynaştırma sınıfı içerisinde normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı tutumlarını ve oyunlardaki davranışlarını doğru yönde etkilemek için de uygun bir eğitim programının olması şarttır. Bu yönde bir eğitim ne kadar erken başlatılırsa çocuklardaki etki(si)leri o kadar büyük olabilmektedir (Shpendı ve Ahmetoğlu, 2016).

***Özel gereksinimli öğrenci ailelerine ilişkin özellikler*:** Özel gereksinimi olan öğrenci aileleri her zaman kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına sıcak bakmayabilir. Bu nedenden dolayı özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması ve uygulamanın özel gereksinimi olan

çocuklarına olabilecek faydaları ile ilgili bilgi vermek ailelerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına bakışını olumlu yönde değişmesini sağlamaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Yapılan araştırmalar, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin korku veya endişelerinin, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ile ilgili bilgilerden yoksun olduklarından kaynaklandığını göstermektedir. Bu sebepten dolayı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının amaçlarından biri, uygulamanın niteliği gibi konularda özel gereksinimli bireylerin aileleri bilgilendirilmelidir. Okul veya sınıfın fiziksel koşulları ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması için alınan tedbirler, yapılan değişiklikler aileye gösterilip, güvenlik konusundaki endişelerinden arınmaları sağlanmalıdır (Metin, 2017). Aileler ile sık sık toplantılar yapılmalıdır. Bu toplantılarda ailelere yalnız olmadıkları, kendi durumuna benzer birçok ailenin de olduğu anlatılmalıdır. Toplantılar esnasında aileye çocuğunun sosyalleşmesinde anahtar kişi olduğu açıklanmalıdır. Hiç kimse çocuğunu, ailesi kadar iyi tanıyamadığı ve özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarını ailesi kadar iyi bilmediği vurgulanmalıdır. Eğer aile ve okulun özel gereksinimli çocukla ilgili beklentileri tutarlı olursa kaynaştırmanın başarılı ve etkili olabileceği aileye açıklanmalı ve birlikte çalışmanın önemi vurgulanmalıdır (Atkın, 2013).

***Normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerine ilişkin özellikler*:** Normal gelişim gösteren öğrenci aileleri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında en sık problem çıkaran grup olarak öne çıkmaktadır (Batu, 2015a). Normal gelişim gösteren çocuk aileleri, çocuklarının devam ettiği sınıf ortamına özel gereksinimli bir çocuğun katılacağıdan mutlaka haberdar edilmelidir. Böyle bir haberi alan bir kısım ailelerde endişe gözlemlenebilir. Aileler sınıf düzeninin bozulacağı, eğitimin aksayacağı, özel gereksinimli çocuğun kendi çocuğuna fiziksel olarak zarar verebileceği veya olumsuz davranışın kendi çocuğu tarafından model alınabileceği vb. endişelere sahip olabilmektedir (Metin, 2017). Bu yüzden yapılan birçok araştırma bulgularına göre normal gelişim gösteren ailelerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dâhil edilmesine olumlu bakmadığı tespit edilmiştir (Avcıoglu, Sazak-Pınar ve Öztürk, 2004; Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Öncül ve Batu, 2005). Normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına istekli olması

kaynaştırma/bütünleştirmenin başarıyla uygulanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Özokçu, 2016). Kaynaştırmanın/bütünleştirmenin başarılı bir biçimde uygulanması için normal gelişim gösteren aileler ile şunlar gerçekleştirilebilir (Atkın, 2013; Özokçu, 2016):

a) Düzenli toplantılar yapılabilir.

b) Bilgilendirici konuşmalar, seminerler düzenlenebilir.

c) Uygulamanın her aşamasında aileler de aktif katılabilir.

d) Çocuklardaki gelişim aileleriyle paylaşılabilir.

e) Ayrıca normal gelişim gösteren öğrenci velileri, özel gereksinimli öğrencinin sınıfa kabulü ve akran desteğinin sağlanması konusunda çocuklarına rol model olabilir.

***Okul yönetimine ilişkin özellikler*:** Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısında okul yöneticilerinin büyük bir rolü vardır. Okul yöneticileri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının en önemli ekip çalışanlarındandır (Hipp and Huffman 2000). Okul yöneticileri, başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının gerçekleşmesinde çok büyük bir güce sahiptir. Öğretmenlerin işbirliği yapabilmeleri için onların ders planlarını uygun bir biçimde ayarlama, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimleri sağlama, okulda gerekli araç-gereçlerin tedarik edilmesi, okul içinde bir özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesinde kolaylık sağlaması, kaynaştırmanın/bütünleştirmenin gereğine inanması, sınıflara dağıtılan özel gereksinimli öğrenci sayısı ve dağılımdaki denge vb. görevler okul yönetiminin sorumlulukları arasındadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Ayrıca okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına ve özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumları, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin tutumlarını da etkilemektedir. Bunların tamamı kaynaştırmanın/bütünleştirmenin başarılı bir şekilde uygulanmasında büyük role sahiptir (Batu, 2015b).

Çevresel ve öğretimsel uyarlamalar: Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yapılacağı fiziksel ortamın kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısına önemli bir etkisi bulunmaktadır. Fiziksel ortam, çocukların oturma yerleri, sınıfa erişim, derslik ve derslikte bulunan malzemelerden oluşmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Kargın, 2016). Boxall'e göre (2010)

kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasının bulunduğu fiziksel ortam, özel gereksinimli çocuk için oldukça ilgi çekici olması gerekir. Böyle bir ortamın, özel gereksinimli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin davranışlarında doğrudan etkilemektedir. Örneğin, çevresel ve fiziksel durum gereği, küçük, kapalı, boğuk ve yasaların belirlediği sınıf mevcudunu aşan bir genel eğitim sınıfında, beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik eğitimi vb. için gerekli beceri ve davranışların öğretimi oldukça çok zor olmaktadır. Bu nedenle, fiziksel ortamın mümkün oldukça niteliksel olarak özel gereksinimli öğrencinin rahatlayacağı bir ortam olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Atkın, 2013). Ayrıca genel eğitim sınıfında öğrenci sayısının fazla olması veya sınıfın çok küçük olmasının da öğretmenin özel gereksinimli öğrencinin genel eğitim sınıfına dâhil edilmesine yönelik isteğini etkilediği tespit edilmiştir (Güven, 2009; Mandel ve Strain, 1991; Ulusoy, 2006). Fiziksel/çevresel ortamla ilgili öğretmenin dikkat etmesi gereken bir başka nokta ise örneğin, derslikte yerde bulunan her nesnenin, özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisinin yetersizlik türü ve derecesine bağlı olarak, kendisi için bir engel teşkil edeceğidir. Bu sebepten dolayı, yere konulması şart olmayan nesnelerin daha uygun olan yerlere konulması gerekmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında öğretim içeriğinde yapılması gereken uyarlamalar, öncelikle öğretim içeriğinin genişletilmesi gerekmektedir. Örneğin tipik bir ilkokul programında temel beceriler (matematik, okuma ve yazma), sosyal bilgiler, fen bilgisi, sanat (müzik ve güzel sanatlar) ve beden eğitimi yer almaktadır. Ancak özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin tümü için uygun bir öğretim programı düşünüldüğünde ek öğretim programları ve öğretimsel uyarlamaların da yapılması gerekmektedir. Kaynaştırma öğretmeninin öğretimsel uyarlamalar içerisine a) işlevsel yaşam becerileri, b) işlevsel akademik becerileri, c) sosyal, iletişimsel ve devinişsel becerileri de dâhil etmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmen öğretim planlarken a) ek öğretim amaçları belirlemeli, b) öğretim içeriğini basitleştirmeli, c) öğretim içeriğini farklılaştırmalıdır (Atkın, 2013). Özel gereksinimli öğrencinin sınıf ortamında başarılı olabilmesi için, eğitim programının öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak üzere uyarlanması gerekmektedir. BEP amaçları özel gereksinimli öğrencinin gereksinimlerine odaklanmaktadır. Bu nedenle öğretimsel uyarlamalara başlamadan önce güçlü olduğu noktalar dikkatli bir biçimde

belirlenmelidir (Aydoğan-Çakar, 2016). Sınıf içinde her öğrencinin kendi gelişimi doğrultusunda ilerlemesine fırsat tanıyan bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Ayrıca sınıftaki tüm öğrencilerin yalnızca akademik yönden gelişmeleri değil, aynı zamanda sosyal ve kişisel yönde de gelişmeleri hedeflenmelidir (Kargın, 2014).

Öğretimsel uyarlamalarda dört yöntemin sık bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Bunlar: a) doğrudan öğretim yöntemi, b) işbirliğine dayalı öğretim yöntemi, c) keşif yoluyla öğrenme yöntemi ve d) gömülü öğretim yöntemidir (Kargın, 2016).

Kaynaştırmada/bütünleştirmede destek eğitim hizmetleri: Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı bir biçimde yürütülmesinin temel elemanlarından birisi de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında destek eğitim hizmetleridir (Kargın, 2016). Diğer bir değişle destek eğitim hizmetleri olmadan sağlıklı bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından söz etmek mümkün değildir (Batu, 2015b; Batu ve Kırcsaali-İftar, 2011). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, sadece özel eğitime gereksinim olan öğrencinin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi anlamına gelmemektedir. Aynı zamanda genel eğitim sınıflarında eğitim veren öğretmenlere özel eğitim desteğinin sağlanması anlamına da gelmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Destek eğitim hizmetleri, özel gereksinmi olan çocuklara ve öğretmenlerine doğrudan verilmektedir Ayrıca uzmanların öğretmenler ile işbirliği içinde çalışması gerekmektedir (Kargın, 2016). Diğer bir değişle özel eğitim destek hizmetleri, öğretmenin uzmanlarla bir arada, işbirliği içerisinde çalışmasını gerektirmektedir. Eğer bu işbirliği sağlıklı çalışırsa kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarıya ulaşması oldukça kolaylaşmaktadır. Destek eğitim hizmetleri; kaynak oda eğitimi, sınıf-içi yardım ve özel eğitim danışmanlığı olmak üzere üç tarzda sağlanmaktadır (Atkın, 2013). Destek hizmet sağlayan uzmanların, özel gereksinimli öğrencilerin ön değerlendirilmesinde, BEP toplantısında, aileler ile yapılan toplantılarda, ara değerlendirmelerde vb. tüm çalışmalarda yer almaları gerekmektedir. Böylece destek hizmeti sağlayan uzmanlar kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasının verimli ve etkili olmasını sağlayacaklardır (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith ve Leal, 2002).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve uygulama: Özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin eğitim uygulamalarında performanslarına

bağlı olarak hazırlanan nitelikli ve güncel bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) anahtar rol oynamaktadır (Wood, 2006). Eğitim, planlı ve sistematik bir biçimde hazırlanan ve uygulanan bir süreçtir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına dâhil edilen öğrencinin, genel eğitim programlarından yeterli düzeyde yararlanmadığı göz önüne alındığında özel gereksinimli öğrencinin en üst seviyede eğitim alması için, BEP'in hazırlanması gerekmektedir. Hazırlanan BEP ekibi arasında işbirliğinin sağlanması, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarısını arttıran önemli bir unsurdur. Özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan, öğretimsel uyarlamaların yapılması, değerlendirme ve incelemelerin sürekliliği, özel gereksinimli öğrencinin destek hizmetlerinden en üst seviyede yararlanmasının sağlanması açısından önem taşımaktadır (Güldü, 2010).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci ilk bakışta oldukça katı ve mekanik bir yapıya sahip gibi görünse de, başarılı bir biçimde uygulandığında bu denli katı bir yapıya sahip olmadığı daha net görülmektedir. BEP'in uygulanmasında lazım olan anlayış ve bilgi, gerçekte BEP'ında yazılmış malzeme ve gereçlerden daha fazlasını gerçekleştirmektedir. BEP uygulanmasında birçok faktör bulunmaktadır. Ancak bu faktörlerin birbiriyle aktif bir biçimde etkileşimde olması en önemli faktördür. Bu faktörler genel olarak a) ekip, b) iletişim, c) karar verme süreci ve d) danışman olmak üzere dört grupta toplanmaktadır. Bu faktörler BEP uygulamalarının temellerini oluşturmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması yapan öğretmenlerin BEP uygulamasını başarılı bir biçimde gerçekleştirmesi için bu tür konularda donanımlı olmaları gerekmektedir (Fıscus ve Mandell, 2002). Ancak Kamen-Akkoyun, (2007) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin BEP hazırlamada oldukça yetersiz olduğu ve özel gereksinimli öğrencisine uygun BEP hazırlamadığı tespit edilmiştir.

Rehber öğretmenleri ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) çalışanlarına ilişkin özellikler: Rehber öğretmenleri, genel eğitim veya özel eğitim öğretmeni kadar kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasında yer alması gereken en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Brubaker, ve diğerleri, 2010). Gelişmiş olan ülkelerde rehber öğretmenler kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında lider pozisyondadırlar. Bu durum Türkiye'de de benzer biçimdedir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına dâhil edilen

öğrencinin RAM'dan raporunun alınmasıyla, BEP hazırlanmasıyla, özel gereksinimli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin uygun eğitim ortamına yerleştirilmesiyle ve öğretmenin özel gereksinimli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin yetersizlik türü hakkında bilgilendirilmesi sürecinde rehber öğretmenleri lider konumundadır. Bu nedenlerden dolayı da rehber öğretmenlerinin mesleki sorumlulukları artmaktadır (Turhan, 2007). Nitekim yapılan bir araştırmaya göre rehber öğretmenlerinin mesai zamanlarının %36'sını kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ayırdıkları, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına karşı olumlu tutumlara sahip oldukları, özel eğitim ile ilgili aldıkları eğitimin, onların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına karşı bakış açılarını olumlu bir biçimde gelişmesine etki ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca aynı araştırma bulgularında, rehber öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına karşı okuldaki bütün öğrencilerin olumsuz tutumlarını değiştirme konusunda önemli görevler üstlendikleri tespit edilmiştir (Erhard ve Umansky, 2005). Türkiye'de yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır (Onur, 2009; Özengi, 2009; Toprak-Karaer, 2010).

Özel gereksinimli öğrenciler için Türkiye'de Rehberlik Araştırma Merkezi aracılığıyla gerçekleştirilen ayrıntılı değerlendirme süreci, sınıflama ve yerleştirme ile sonuçlanan bir süreçtir. Bu süreçte özel gereksinimli öğrencinin eğitsel geleceği hakkında son derece önemli kararlar alınmaktadır (Kargın, 2007). Özel eğitim gereksinimi olan çocukların tanılama, yerleştirme, izleme, uygun BEP hazırlama, kaynaştırmaya/bütünleştirmeye dâhil edilme vb. durumlarda RAM müdürlerinin oldukça önemli bir yerinin olduğu düşünülmektedir (Tiryakioğlu, 2009). Eğitsel tanılama ve yerleştirme kararının en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ilkesine göre uygun bir biçimde alınması son derece önemlidir. RAM tarafından yanlış veya eksik bir karar alındığı takdirde eğitsel tanılaması ve yerleştirilmesi yapılan özel gereksinimli öğrenci için oldukça sıkıntılı bir sürecin başlamasına neden olmaktadır. Bu nedenle başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının gerçekleşmesi için RAM tarafından yapılan eğitsel tanılama ve yerleştirme kararının çocuk için uygun olması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2012; Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004; Taylor, Richards ve Brady, 2005). Ayrıca RAM tarafından kullanılan eğitsel tanılama ve

değerlendirme araçlarının güncel ve uygun olması da oldukça önemlidir (Börkan, Öztemür, Yılmaz, Çetintaş, Gülcan ve Özcan, 2017; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013).

Sivil Toplum Kuruluşları: Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarılı olmasında önemli diğer bir değişken sivil toplum kuruluşlarının bu konudaki destekleridir. Toplumda destek ve kabul görmeyen bir eğitim uygulamasının hedef ve ilkelerinin başarılı olması beklenemez. Bu nedenden dolayı kaynaştırma uygulaması ile ilgili tüm eğitim kurumlarının sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içinde olması zorunlu bir süreç olarak görülmektedir (Kara, 2016). Çünkü sivil toplum kuruluşlarının baskıları kaynaştırmanın bir model olarak benimsenmesine yol açmıştır (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2013). Nitekim ABD'de ilk kaynaştırma uygulamaları sivil toplum kuruluşlarının baskısı ile açıldığı görülmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Ayrıca özel gereksinimi olan bireyler ile ilgili yapılan pek çok uygulamanın sivil toplum kuruluşlarının aracılığıyla harekete geçirildiği, kaynaştırma alanında yapılan konsey, şura, kongre, sempozyum gibi bilimsel toplantıların da özel eğitim veya kaynaştırma alanında çalışan sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içerisinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2007). Sivil toplum kuruluşlarının başarılı kaynaştırma için önemli bir etken olduğu pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2007; Çaha, 2016; Özgür, 2004; Ünal ve Ahmetoğlu, 2017). Örneğin Gürgür, Kış ve Akçamete (2012) tarafından yapılan araştırmada sivil toplum kuruluşlarının özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma ortamında destek hizmetlerin sunulması konusunda daha duyarlı olmaları, bu kuruluşların bireysel destek hizmetlerinin kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı, sosyal becerilerinin gelişmesine önemli katkı sağladığı belirtilmektedir.

Kaynaştırmada/bütünleştirmede işbirliği: Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarılı olmasında önemli noktalardan *birincisi* özel eğitim öğretmenin kaynaştırma öğretmeni ile işbirliği içinde çalışması ve sınıf-içi gözlemler gerçekleştirerek eğitsel ve sosyal gereksinimleri belirlemesidir. Bu bağlamda *ikinci* önemli nokta özel gereksinimli öğrencinin kendisinin kaynaştırma/bütünleştirme ortamındaki sorumluluklarının farkında olması ve görevlerini yerine getirme konusunda kararlı olmasıdır. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasının başarılı bir biçimde gerçekleşmesinde *üçüncü* önemli nokta, özel

gereksinmili kaynaştırma öğrencisinden sosyal beceri ve öğrenme konusunda sergilenmesi beklenen taleplerin sınıf içinde örneklerle gösterilmesidir. Bu aşamada geribildirimlerin aşamalı olarak ipuçlarının silikleştirilmesi gerekmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasında başarıyı yakalamada *dördüncü* önemli nokta, özel eğitime gereksinimi olan öğrenci performansının sürekli bir biçimde izlemesi ve öğretmen ile devamlı işbirliği içerisinde eğitim yöntemleri, araç-gereçleri, öğrenme ortamlarını vb. değiştirmek ya da uyarlamaktır. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısıyla ilişkili olan bütün bu önemli noktalar kaynaştırma öğretmenleri ile özel eğitim uzmanları arasında işbirliği, iletişim, dayanışma vb. konularının önemini ortaya koymaktadır (Chaaya, 2012; Emmons ve Zager, 2018; Melekoğlu, 2016; Simpson, DeBoer-Ott ve Smith-Myles, 2003;). Bu süreçte RAM, okul yöneticileri, öğretmen kadar aileler ve normal gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklar ve sivil toplum kuruluşları yani tüm paydaşların işbirliği içinde süreçte yer alması önemlidir (Ahmetoğlu ve Akşin-Yavuz, 2018; Şahin, 2017).

2.3.2. OSB Olan Çocukların Kaynaştırılması/Bütünleştirilmesi

Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerde sosyal iletişim ve etkileşimde yaşanan sorunlar, konuşmada yaşanan yetersizlikler, öfke nöbeti, anlamsız tuhaf hareketler, sınıf içi etkinliklere katılımının minimal düzeyde veya hiç olmaması, göz kontağı kuramama, duyguları ifade etmede zorlanma, başkasının duygularını anlamada aşırı derecede yetersizlik, ortak dikkat becerisinde yaşanan yetersizlikler, akranları ile oyun oynamama, yalnızca kendisine anlamlı gelen etkinliklerle meşgul olma, takıntıların oldukça fazla olması, oyun malzemeleri ile oynamada farklılık, empati becerisindeki yetersizlik, etkinlik geçişlerinde zorlanma, isteklerini uygun bir biçimde ifade edememe vb. beceri veya davranışlarda yetersizlikler görülmektedir (APB, 2013; Demir, 2014; Hall, 2009; Kaymak, 2016; Kırcaali-İftar, 2015; Moor, 2008; National Autism Center, 2011; Odluyurt ve Batu, 2014; Ozonoff ve Rogers, 2003; Schreibman, 2005; Töret, 2013). Tüm bu davranış özellikleri göz önüne alındığında, OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme eğitim ortamından

faydalanmalarını sağlamak için çok fazla çaba sarf edilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır (Birkan, 2016).

Genel eğitim sınıfında bu tür olumsuz davranış ve becerilerin sergilenmesinin hem öğretmenin hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin kolay kabul görecekleri davranış ve beceriler olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle OSB olan çocuklarda bu yetersizlik veya olumsuz davranışların olması onların genel eğitim sınıfına tam zamanlı kaynaştırma uygulamalarına dâhil etmesini oldukça zorlaştırmaktadır (Mastergeorge, ve diğerleri, 2003). Bu yüzden de OSB olan çocuklar, genel eğitim sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına en az dâhil edilen grup olarak karşımıza çıkmaktadır (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017). OSB olan çocuklarda görülen tüm bu olumsuz davranışlar ve yetersizliklerine rağmen kaynaştırma/bütünleştirmenin en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesine göre akranlarıyla aynı sınıf ortamında eğitim almaları önemli bir kazanımdır (Seymour, 2017).

Hem OSB olan birey ailelerinin kaynaştırma ortamına yerleştirme ısrarı hem yasal düzenlemelerle OSB olan çocukların genel eğitim ortamına yerleştirilmesinin önünün açılması hem de OSB olan çocukların kaynaştırılabileceğine yönelik bilimsel araştırmaların yapılması son zamanlarda OSB olan çocukların kaynaştırma ortamına oldukça fazla yerleştirilmesinin önünü açmaktadır (Diken, 2015; Lindsay, Proulx, Thomson ve Scott, 2013; MEB, 2013a; Sucuoğlu, 2014; ÖEHY, 2018;). Nitekim MEB Strateji Geliştirme Birimi tarafından (2017) yayınlanan son rapora göre OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yerleştirilmesinde önceki yıllara göre nicelik olarak arttığı tespit edilmiştir (MEB, 2012; MEB, 2013; MEB, 2014; MEB, 2015; MEB, 2016). Bu görüşü destekleyen benzer bir rapor Tohum Otizm Vakfı (2017) tarafından da yayımlanmıştır.

Wilkinson'a (2008) göre OSB olan çocukların genel eğitim sınıfına dâhil edilmesinde artışın olması bir takım sınıf içi uyarlamaların yapılması, etkililiği ispatlanmış uygulamalara yer verilmesi, davranışsal desteği kapsayan eğitim programlarının planlanması ve çeşitli müdahale programlarının uygulanması gerektiğini ortaya çıkartmıştır.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına dâhil edilen öğretmenlerin etkililiği ispatlanmış bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında bilgilendirmenin yapılması, bu uygulamaların eğitiminin verilmesi oldukça önemlidir

(NPDC, 2012). Yapılan araştırmalar etkililiği ispatlanmış bilimsel dayanaklı uygulamaları öğretmenlerin kaynaştırma ortamında çok az kullandıkları veya hiç kullanmadıklarını ortaya koymaktadır (Hess, ve diğerleri, 2008; Segall, 2011; Segall ve Campbell, 2014). Ayrıca ailelerle yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Bu çalışmalarda ailelere kaynaştırma öğretmenin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanıp kullanmadığı sorulmuş ve öğretmenlerin OSB olan kaynaştırma öğrencisi için sınıflarında bu tür eğitim programlarını kullanmadıkları tespit edilmiştir (Green, Pituch, Itchon, Choi, O'Reilly ve Sigafoos, 2006; Meyers, Goin-Kochel ve Mackintosh, 2005).

Birçok gelişmiş/gelişmekte olan ülkede olduğu gibi Türkiye'de de OSB olan çocukların eğitimine yönelik çeşitli çalışmalar yürütülmesine, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarısını arttıran eğitim/müdahale programlarına yönelik ciddi bilgi ve deneyim birikimine sahip olunmasına rağmen, kaynaştırma öğretmenleri ve bu çocuklarla çalışan diğer eğitim personelleri bu tür bilgi ve deneyimlere ulaşamamaktadırlar. Ayrıca kaynaştırma öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda nitelikli donanıma sahip olmadıkları bilinmektedir. Bu durumla beraber sınıf öğretmenleri ile yürütülen nesnel gözlemler ve informal görüşmelere göre, birçok kaynaştırma öğretmeni sınıfına OSB olan bir çocuğun yerleştirildiğini, okulun açıldığı gün öğrenmektedirler. Öğretmenler genellikle bu tür öğrenci için neyi, nasıl yapılacağı ve nasıl etkili öğretim ortamı hazırlanacağına yönelik herhangi bir bilgi alamamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerine çocuğun önceki eğitim deneyimleri, zayıf ve güçlü yönleri hakkında da bilgi verilmemekte, ayrıca öğretmenlere yardımcı eleman desteği sağlanmamaktadır (Sucuoğlu, 2014).

2.3.3. OSB Olan Öğrencilerin Kaynaştırılmasında/Bütünleştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar ve Sınıf İçi Uygulamalar

Genel eğitim ortamında OSB olan öğrencilerin sosyal ve akademik olarak kaynaştırılması/bütünleştirilmesi oldukça zor bir süreç olarak öne çıkmaktadır. OSB olan öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları bağlamında bir kısım önemli ipuçlarına dikkat edilmesi, bu süreçten en üst düzeyde yararlanmasını sağlamaktadır. OSB olan

öğrenciler genel anlamda benzer özellikler gösterebilirken, her OSB olan öğrencinin belirtileri kendine özgündür. Bireysel özellikleri, aile durumu, geçmişte almış olduğu eğitim vb. durumlar, her OSB olan öğrenciyi bireysel olarak farklı kılmaktadır. Dolayısıyla kaynaştırma/bütünleştirme ortamında dikkat edilmesi gerekenler, öğretimsel uyarlamalar veya düzenlemeler yapılırken OSB olan öğrencilerde bulunan bu bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Diken, 2015). OSB olan öğrencilerin yerleştirildiği genel eğitim sınıfında gerekli düzenlemeler yapıldığında, uygun ve etkili öğretim stratejileri kullanıldığında OSB olan öğrencilerin bir takım bilgi-beceriler öğrendikleri, öğrenmeye devam ettikleri ve kendi hızlarına uygun gelişim gösterdikleri araştırmalarla kanıtlanmıştır (Sucuoğlu, 2014).

Aşağıda alan uzmanlarının OSB olan öğrencilerin etkili kaynaştırma bütünleştirme ortamında özellikle kaynaştırma öğretmenlerine öneriler ve öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı noktalar ile ilgili öneriler yer almaktadır (Al-Ghani ve Kenward, 2011; Chan ve O'Reilly, 2008; Fein ve Dunn, 2007; Güleç-Aslan, 2017; Kluth, 2003; Kluth, Straut ve Biklen, 2003; Koegel, Matos-Freeden, Lang ve Koegel, 2011; Metin, 2017; Myles, ve diğerleri, 2007; Smith, 2007; Strain ve Danko 1995; Strain ve Cordisco, 1994; Sucuoğlu, 2014; Spencer ve Simpson, 2009).

- Kaynaştırma öğretmeni öncelikle OSB olan öğrenci ile *iletişim* kurmayı amaçlamalı, *bir şeyler öğretmek* daha sonraya bırakılmalıdır. OSB olan öğrenci okula beraber geldiği ebeveyninden ayrılmakta zorluk yaşıyorsa, anne veya baba ilk günlerde sınıfa alınabilir. OSB olan öğrencide takıntılı davranışlar varsa, özellikle ilk günlerde bu davranışları bırakması için zorlanmamalıdır. OSB olan öğrenci sabitlik ve düzenden hoşlandıkları için her seferinde aynı sıra veya sandalyeye oturmak isteyebilir, bu duruma öğretmen izin vermelidir. OSB olan öğrenci tüm sınıfa verilen komutlara tepki vermeyebilir. Bu durumda öğretmen OSB olan çocuğun ismini komut cümlesine ekleyerek vermesi gerekmektedir (Metin, 2017).
- OSB olan öğrencinin bulunduğu genel eğitim sınıfının destekleyici bir öğrenme ortamı için öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalardan yararlanması gerekmektedir (Myles ve diğerleri, 2007).

- Aile ve okul sıkı bir işbirliği ile çalışmak için gayret göstermelidirler. Yapılan çalışmalarda sıkı bir ev-okul işbirliğinin OSB olan çocuktaki hedef becerilerin çok daha hızlı öğrenilmesi ve kazanılmış olan olumlu davranış/becerilerin kalıcılığının sağlandığını göstermektedir (Koegel, ve diğerleri, 2011). Kaynaştırma/bütünleştirme ortamında bulunan OSB olan çocuk ile etkileşimde bulunan herkesin unutmaması gereken en önemli konu OSB olan çocuğun gelişimi için ekibin işbirliği içerisinde olması gerekmektedir (Güleç-Aslan, 2017).
- OSB olan öğrenci için genel eğitim sınıfında uygun olan eğitimler benzer özelliklere sahip olan diğer OSB olan öğrenci için etkili olmayabilir. Bu yüzden de uygulanan eğitim programının her OSB olan öğrenci için etkili olup olmadığını belirlemek için öğretmenlerin düzenli olarak veri toplaması, sürekli biçimde değerlendirme yapması gerekmektedir (Koegel ve diğerleri, 2011).
- Kaynaştırma/bütünleştirme ortamında sosyal ve iletişim becerisini arttırmaya yönelik etkinliklerin yapılmasına OSB olan öğrencinin sosyal ve iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Strain ve Danko 1995; Strain ve Cordisco, 1994).
- OSB olan öğrencilerin hedeflenmeyen diğer becerileri üzerinde olumlu etkileri olan temel tepkilerin belirlenmesi ve öğretilmesi, OSB olan öğrenci için uygulanan bir eğitimin etkisini artırmaktadır. Örneğin OSB olan öğrenciye istediği bir şeyi gösterme veya ifade etme becerisinin öğretilmesi, OSB olan öğrencinin sadece iletişim becerisini artırmamakta, aynı zamanda sosyal etkileşim fırsatlarının artmasını ve problem davranışlarının da azalmasını sağlamaktadır (Sucuoğlu, 2014).
- OSB olan öğrencilerin genel eğitim ortamına başarılı bir biçimde katılımı için sınıf içinde etkinlik çizelgelerinin hazırlanması ve kullanılması, etkinlik geçişlerinin mümkün olduğunca yavaş/yumuşak geçilmesi, günlük programların rutinlere dönüştürülerek yapılması, yönergelerin net, açık ve kısa olması gerekmektedir (Al-Ghani ve Kenward, 2011; Smith, 2007).
- OSB olan öğrencinin özellikleri göz önüne alınarak sınıf içindeki yeri belirlenmelidir. Eğer OSB olan öğrenci normal gelişim gösteren akranları ile

yan yana, yüz yüze veya çok yakın oturmaktan rahatsız oluyorsa OSB olan öğrencinin oturacağı yerin buna göre seçilmesi gerekmektedir (Fein ve Dunn, 2007; Spencer ve Simpson, 2009).

- Öğretmen OSB olan öğrenciye okul eşyalarını bırakacağı yerleri göstermelidir. Bu öğrenciler malzemelerin yerini bildikleri zaman daha rahat etmektedirler (Fein ve Dunn, 2007).
- Öğretmenin tüm sınıfa sık aralıklarla sosyal öyküler hazırlaması ve sınıf içi etkinlikler olarak okuması hem normal gelişim gösteren çocukların hem de OSB olan öğrencinin sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır (Chan ve O'Reilly, 2008). Sosyal öyküler karikatürlerle ve resimlerle görsel olarak hazırlanır. Gün içerisinde veya ihtiyaç duyulduğu durumlarda sınıfta okunur. Örneğin, OSB olan öğrenci gireceği ortamda herhangi bir problem yaşanmaması için önceden yazılan sosyal öyküler okunarak ortam hakkında ön bilgi edinmiş olur (Gray ve Garand, 1993; Simpson, 2005). Bu tür sosyal öykü yönteminin OSB olan öğrencinin bulunduğu genel eğitim sınıf içerisinde kullanılması öğretmenlerin daha rahat etkinlik geçişlerini sağlamasına yardımcı olmaktadır (Chan ve O'Reilly, 2008).

Ayrıca bir kısım araştırmacılar tarafından OSB olan öğrencisinin bulunduğu genel eğitim ortamında öğretmenlerin şunlara dikkat etmesi gerektiğini belirtilmektedir (Kluth, 2003; Kluth, Straut ve Biklen, 2003):

a) OSB olan öğrencinin düzenli olmasına yardımcı olmalıdır.

b) OSB olan öğrencinin anne babasından veya kendisinden de bilgi almalıdır.

c) Özellikle uzun etkinliklerin yapıldığı zamanlarda OSB olan öğrenciye ara vermesine olanak tanımalıdır.

d) Etkinlik geçişlerinde öğrenciyi desteklemelidir.

f) OSB olan öğrenciye seçme/tercih fırsatı vermelidir.

g) Yazma konusunda esnek davranmalıdır.

ı) Öğrencinin sınıf içindeki hareketliliğini azaltmak için bir takın formüller geliştirmelidir.

i) OSB olan öğrenciye sınıf içinde bir takım ufak görevler vermelidir.

j) OSB olan öğrencinin ilgi alanlarına odaklanmalıdır.

2.4. Konu ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Çalışmanın bu bölümünde literatürde OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine ilişkin öğretmenlerin his, tutum, görüş, farkındalık, bilgi vb. düzeyleri ile ilgili Türkiye'de ve dünyada yapılan çalışmaların tanıtımı yapılmıştır. Ayrıca OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamına yerleştirilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile ilgili Türkiye'de ve dünyada yapılan çalışmaların tanıtımı da yer almaktadır.

2.4.1. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Karabekiroğlu, ve diğerleri (2009) tarafından çocuk psikiyatrisi kliniklerine gelen hastaların ebeveyn ve öğretmenleri arasında OSB ile ilgili yanlış değerlendirmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin anlamlı olarak daha büyük bir çoğunluğu otizm hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmiş olmasına karşın, ebeveynlere oranla daha yüksek düzeyde yanlış bilgilenmeye yönelik seçenekleri işaretlemiş oldukları tespit edilmiştir. Ancak, bilgi sahibi olmadığını ifade eden öğretmenlerin diğer soruları yanıtlamamış olmaları bulguları değerlendirirken dikkat edilmesi gereken bir nokta olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yanlış değerlendirme düzeyleri arttıkça OSB bilgi düzeylerinin de arttığı belirtilmiş, bu durumun oldukça çelişkili bir durum olduğu vurgulanmıştır.

Karaer (2010) tarafından yapılan araştırmada ilkokula devam eden özel gereksinimi olan öğrencilerin, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenleri tarafından tanınmasına yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 26 ilkokulda görev yapan 85 okul yöneticisi, 499 sınıf öğretmeni ve 10 Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencileri tanımada zorluk çektikleri tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların özel gereksinimi olan öğrencilerle ilgili aldıkları eğitimlerin yetersiz olduğu ve bu öğrenciler hakkında kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir.

Gökdere (2012) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenği bölümünde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik tutum, etkileşim ve endişe düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesine olanak sağlayan ölçme araçlarını geliştirerek, bu ölçeklerin bazı değişkenler ile arasında farklılık olup olmadığı incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma verileri Amasya il merkezinde bulunan okullarda görev yapan 68 sınıf öğretmeninden ve Amasya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programı son sınıfta öğrenimlerine davam eden 112 sınıf öğretmeni adayından toplanmıştır. Araştırma bulgularında sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik tutumları ve özel gereksinimi olan bireylerle etkileşim durumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu anlamlı farklılık mesleki tecrübe ve özel gereksinimli bireylere yönelik hazır bulunuşluk düzeyi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aktif eğitim veren sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma eğitim konusundaki bilgi düzeylerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar, kaynaştırma uygulamalarının niteliğini de arttıracağı belirtilmiştir.

Avcıoğlu (2012) tarafından RAM müdürlerinin; tanılama, yerleştirme-izleme, BEP geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada 116 RAM müdürüne ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplam aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda RAM Müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, BEP geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında bazı sorunlar algıladıkları belirlenmiştir. RAM müdürlerinin mezun oldukları lisans programı ve mesleki kıdemlerinin bu sorunları algılamalarında etkisinin olmadığı görülmüştür. Bunun yanında; cinsiyete göre tanılama alanında; yaşlarına göre, BEP geliştirme ve kaynaştırma uygulamalarında; RAM müdürü olarak çalışma sürelerine göre ise, yerleştirme-izleme ve BEP geliştirme alanlarında sorunları algılamalarında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. RAM müdürlerinin kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunları algılamalarına bakıldığında, RAM müdürlerinin görüşlerinin en çok; gelişim geriliği bulunan bireyler ve aileleri için erken eğitim programlarının bulunmaması ve yaygınlaştırılmamış olması (%94.8), kaynaştırma uygulaması yapılacak okulların eğitim ortamı, özel eğitim gerektiren bireyin özelliklerine göre mimari ve personel

düzenlemeleri ile uygun hale getirilmemiş olması (%88), kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine destek hizmet sağlayabilecek nitelikte personelin olmaması (%83.6), genel eğitimde, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin de devamını sağlayacak hizmetler ve yardımcı teknolojilerin geliştirilmemiş olması(%82.8), kaynaştırma programına yerleştirme kararı alınan öğrencilerin yerleştirildikleri okuldaki eğitimcilerin konu ile ilgili bilgi sahibi olmamaları (%75.9) vb. konularda yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Macaroğlu-Akgün (2012) tarafından OSB olan öğrencilerin kaynaştırma sınıfına hazır olup olmadığına yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin algıları ve okul temelli problemleri ele alma yöntemlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya İstanbul ili Kadıköy ilçesinden 117 okul yöneticisi ve ortaokul öğretmeni dâhil edilmiştir. Her iki katılımcı grubu da kendilerini OSB olan öğrencilere eğitim verme ve OSB olan öğrencilerle baş etme konusunda yetersiz hissetmelerine rağmen, OSB olan öğrencilere yardım etmek ve bu konuda hizmet içi eğitim almak istemedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından OSB olan öğrencilerin genel eğitim sınıfında kaynaştırma uygulamalarına dâhil edildiği takdirde öğretmenlere ayrıca ödeme yapılması gerektiği belirtilmiştr. Araştırma bulgularında hem ortaokul öğretmenlerinin hem de okul yöneticilerinin OSB konusunda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu bulunmuştur. Katılımcılar tarafından genel eğitim sınıfının OSB olan öğrenciler için inkar edilemez bir faydasının olduğu ancak onların özel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi gerektiği görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir.

Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat (2013) tarafından yapılan araştırmada otizmli çocuğa sahip olan ebeveynlerin, çocuklarına otizm tanısı konulması aşamasında yaşadıkları deneyimleri, eğitim, sağlık imkânları ve kendi ihtiyaçları ile ilişkili görüşlerini anlamaya yönelik bir fikir sunmak amacıyla yaşları 2-12 yaş arasında değişen otizmli bireylere, birincil bakım veren toplam 50 ebeveyn dâhil edilmiştir. Araştırma verileri nitel araştırma yönteminden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiş ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularından dört önemli sonucun ortaya çıktığı tespit edilmiştir. a) Ebeveynlerin çocuklarının gelişiminde farklılıkları ilk fark ettikleri zaman ile tanılanma arasında geçen zaman farkının oldukça fazla olduğu, b) tanılama sürecinde uzmanlar tarafından

yapılan değerlendirmenin sınırlı olduğu, c) ebeveynlerin gereksinimleri doğrultusunda sağlanan destek hizmetlerinin yetersiz olduğu ve d) çocuklara sunulan özel eğitim hizmetlerinin nitelikli bir biçimde sağlanmasında problemlerin olduğu ve en az kısıtlayıcı bir eğitim ortamına yerleştirmenin yapılmadığı belirlenmiştir.

Tiryakioğlu ve Avcıoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmada Rehberlik ve Arastırma Merkezi (RAM) Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün sorunlarını ve bu sorunlarla ilişkili değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, RAM müdürlerine araştırmacılar tarafından hazırlanan iki bölümden oluşan toplam 93 soruluk anket kullanılmıştır. Araştırmaya 12 bayan ve 98 erkek olmak üzere toplam 110 RAM müdürü dâhil edilmiştir. Araştırma sonucuna göre müdürlerin %34,6'sının kaynaştırma kararı verilirken, sınıfına yetersizliği olan öğrencinin yerleştirileceği öğretmenin fikrinin alınmasına yönelik soruya öğretmenin bu konuda fikrinin alınmadığını belirttikleri, %47,4'ünün ise öğretmenlerle kaynaştırma öğrencisinin sınıflarına yerleştirilmesi konusunda fikirlerinin alındığını belirtmilerdir. Ayrıca müdürlerin %40'nın kaynaştırma eğitimine yerleştirilen öğrenciye destek hizmetlerin verilmediğine yönünde görüş belirttikleri, %41,8'inin ise verildiğini belirttikleri tespit edilmiştir.

Sakalli-Demirok ve Bağlama (2015) tarafından yapılan çalışma Kuzey Kıbrıs'ta bulunan eğitim fakültesi öğretmen adaylarının otizm hakkındaki bilgi, tutum ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Yaşar ve Cronin tarafından geliştirilen "Türkiye'de Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Otizm Farkındalığı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri 2014 yılında Kuzey Kıbrısta bulunan özel bir üniversitenin eğitim fakültesinde bulunan okulöncesi öğretmenliği, PDR, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliğinde –işitme, görme ve zihin engelliler bölümleri- okuyan 520 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının OSB hakkında çok az bilgiye sahip oldukları, farkındalık, anlayış ve eğitimsel müdahale programlarını bilme konusunda ve ailelere rehberlik edilmesi konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Batu (2016) tarafından yapılan çalışmada ilkokuldaki öğretmenlerin yasal düzenlemeler, BEP ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmaya on sınıf öğretmeni, iki özel eğitim öğretmeni, iki

okul öncesi öğretmeni, bir ingilizce öğretmeni ve iki rehber öğretmen olmak üzere toplam 17 kişi dâhil edilmiştir. Araştırmanın uygulandığı okullarda büyük bir kısmı OSB ve Zihinsel Yetersizliği tanısı alan öğrencilerin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun görüşme soruları hazırlanarak toplanmıştır. Yapılan görüşme verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde yaşanan sorunlar daha çok; sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrencilere göre düzenlenmemesi, eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirmede problemlerin olması, süreç içerisindeki kişilerin yeterince bilgilendirilmemesi, velilerin öğrencilerinin özel durumlarını kabul etmemeleri, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemeleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca, araştırmada BEP ile ilgili genel olarak bilgi sahibi olunduğu, rehberlik servisince BEP geliştirme sürecinde sorumlulukların yerine getirildiği, okul idaresinden gerekli desteğin kaynaştırma öğrencilerine sağlandığı sonucu elde edilmiştir.

Ünsal ve Öksüz (2016) tarafından yapılan araştırmada OSB olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik uzman ve ebeveyn bakış açısının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Verilerin toplanması nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya OSB olan çocuğa sahip dört ebeveyn, bir ergoterapist ve bir psikolog dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre uzman ve ebeveyn bakışına göre öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin kaynaştırmaya dâhil edilmesi ile ilgi olumlu tutumlara sahip olmasının anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu, öz yeterlik düzeylerinin de başarılı bir kaynaştırmaya yönelik anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırma bulgularında okul yönetimi ve destek personelinin tutumları olumsuz olduğu ve bunların OSB olan çocuğun kaynaştırılmasına yönelik farkındalık düzeylerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Ünal ve Ahmetoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada "Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği" kullanılmış, araştırmanın örneklem grubunu Edirne'de resmi ilkokulda görev yapan

121 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada sınıf öğretmenleri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısını etkileyen faktörleri sırasıyla: sivil toplum örgütleri, fiziki koşullar, normal gelişim gösteren öğrenciler, uygulama, aileler, mevzuat, rehberlik araştırma merkezi, okul idarecileri, rehber öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, özel eğitimi alma, özel eğitimi konusunda almış oldukları eğitimin türü, kaynaştırma konusunda eğitim alma, kaynaştırma eğitimi konusunda almış oldukları eğitimin türü, daha önce kaynaştırma uygulamalarında çalışma durumu, çalışmış oldukları süre, çalışmış oldukları yetersizlik grupları, sınıfında kaynaştırma öğrencisinin olma/ma, kaynaştırma eğitimine dahil edilmesini düşündükleri yetersizlik türlerine, kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi almak istemeleri, kaynaştırma konusunda kendilerini yeterli görmeleri vb.) göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısını etkileyen faktörleri değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılığı olmadığı bulunmuştur.

Işık (2018) tarafından yapılan araştırmada tam zamanlı kaynaştırma kararı ile anaokuluna yerleştirilen otizmli öğrencilerin eğitimleri ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Mersin İlinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında görevli 34 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların görüşme formuna verdikleri yanıtlar gruplandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler otizmli çocukların kaynaştırma eğitimine alınmalarının güçlüklere neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu güçlüklerin; anaokulu öğretmenine, otizmli çocuğa, normal çocuğa, otizmli çocuk ebeveynine, normal çocuk ebeveynine olmak üzere beş ayrı kategoriye ayrıldığı bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğretmenlere tam zamanlı kaynaştırma kararı ile anaokullarına yerleştirilen otizmli öğrencilerin güçlüklerinin ortadan kalkması için ne tür çözüm önerileri olduğu sorulmuştur. Öğretmenler, fiziki ortamın düzenlenmesi, sınıflara düşen öğrenci sayısının azaltılması, yardımcı elaman kadrosunun açılması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından otizmli bireylere yönelik hizmet içi eğitimlerin açılması ve üniversitelerin eğitim fakültelerinde verilen özel eğitim derslerinin içeriğinin ve süresinin artırılması yönünde olumlu görüşler

belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler normal sınıflara yerleştirilen otizmli öğrencilerin sınıfa alınmaması, kısa süreliğine alınması, özel eğitim öğretmeni ile başka bir sınıfta bire bir çalışılması gibi olumsuz görüşler de belirtmişlerdir.

Türkkal (2018) tarafından yapılan araştırmada rehberlik ve araştırma merkezi personelinin, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin ve matematik becerilerinde yetersizlik yaşadığı için kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin velilerinin, RAM'daki eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini RAM'da çalışan yedi personel, matematik becerilerini kazanmada yetersizlik yaşadığı için RAM'a öğrenci yönlendiren yedi sınıf öğretmeni ve çocukları ilkokul çağında olan ve matematiksel becerileri kazanmada yetersizlik yaşaması sebebiyle RAM'dan hizmet alan yedi veli oluşturmaktadır. Veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde, örneklemdeki kişilere; ilk belirleme aşamasından başlayarak, gönderme öncesi süreç, gönderme, ayrıntılı değerlendirme, özel eğitim hizmetleri için uygunluğuna karar verme, yerleştirme, BEP hazırlama, uygulama ile değerlendirme-izleme gibi aşamalardan oluşan sorular yöneltilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, RAM personelinin, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, RAM'lardaki iş yoğunluğu, personel yetersizliği ve fiziksel şartların yetersiz olması gibi sebeplerle sorunlar yaşadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, öğrencilerin en çok soyut kavramları öğrenmede zorluk yaşadıkları, öğretmenlerin bu öğrencilerle ilgili özel çalışmalar yaptıkları ve özel materyaller kullandıkları görülmüştür. Velilerin, yöneltilen sorulara verdikleri cevaplarda, çocuklarının matematik becerilerini kazanmada yetersizlik yaşadığı söylendiğinde üzülme, endişe ve korku gibi tepkiler verdiği ifade edilmiştir. Ayrıca veliler bu süreçte kendilerine sınıf öğretmenlerinin ve rehberlik öğretmenlerinin yardımcı olduğunu, RAM'ın çalışmalarından ise genel olarak memnun olduklarını belirtmişlerdir.

Yazıcı ve Akman (2018) tarafından yapılan çalışma OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öğretmen düşüncelerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri 20 okul öncesi

öğretmenin (onaltı kadın, dört erkek) OSB olan öğrencilerinin kaynaştırılmasına yönelik görüşleri kartopu örnekleme yoluyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları ile toplanmıştır. Katılımcıların dokuzu OSB ile ilgili özel eğitim dersine ek olarak ders/seminer aldığını, 11'inin ise sadece özel eğitim dersi aldığını belirtmiştir. Araştırma bulguları için yapılan içerik analizi sonucunda öğretmenlerin genel olarak OSB hakkında temel özellikleri bildikleri, kendi sınıflarında OSB olan öğrencilerin bulunmasına istekli oldukları; çünkü kaynaştırma eğitiminin OSB olan öğrenci için daha faydalı olduğunu düşündükleri, sınıflarına OSB olan öğrenci geldiğinde öncelikle onu tanımaya çalışacakları, eğitim programı hazırlayacakları, ebeveynleriyle iletişim kuracakları, diğer öğrencileri ve ebeveynleri bilgilendirecekleri gibi bir takım bulgular elde edilmiştir.

2.4.2. Dünyada Yapılan Çalışmalar

Smith ve Smith (2000) tarafından "ben kaynaştırmaya inanıyorum, fakat …" öğretmenlerin genel eğitim ortamında başarılı kaynaştırmaya yönelik algıları isimli araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya bir genel eğitim okulundan altı öğretmen dâhil edilmiştir. -üç öğretmen kendini kaynaştırma konusunda başarılı olarak tanımlarken üçü de kendini başarısız tanımlamıştır.- bu öğretmenler araştırma için okuldan rastgele seçilmiştir. Araştırma bulgularına göre altı öğretmenden dördünün kendilerini kaynaştırma için güçlü bir inanca sahip olduğunu belirtirken ikisinin bu konuda daha zayıf olduğunu belirttikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun başarılı kaynaştırmanın gerçekleştirilmesinde kendilerinin önemli bir etken olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin işbirliğinin önemini vurguladıkları ve destek eğitiminin sağlıklı sağlanmasının da onların algılarına önemli derecede etkisinin oldu belirtilmiştir.

Robertson, Chamberlain ve Kasari (2003) tarafından yapılan çalışmanın amacı sınıf öğretmenleri ile ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden normal gelişim gösteren öğrenciler ve OSB olan kaynaştırma öğrencileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca araştırmada OSB olan öğrencilerin davranış problemlerinin ve sosyal beceri düzeylerinin, OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasının öğretmenlere ve normal

gelişim gösteren öğrencilere göre bu boyutların etkisi incelenmiştir. Araştırmaya orta sosyo-ekonomik düzeyde kırsal bölgeden iki okuldan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının yapıldığı 187 normal gelişim gösteren öğrenci, 12 OSB olan öğrenci ve bu okullarda eğitim veren 12 öğretmen dâhil edilmiştir. Kaynaştırmaya dâhil edilen OSB olan öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrenciler ile öğretmenler arasında çok boyutlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında kaynaştırma türleri (düzeyi) ve davranış problemleri ile OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasında önemli bir ilişki olduğu bulunmuştur. Özellikle öğretmenlerin daha sosyal olan OSB olan öğrencilerin kendi sınıflarına kabul etme eğitiliminde oldukları ve daha az problem davranış sergileyen öğrencilere daha olumlu yaklaştıkları tespit edilmiştir.

Showalter-Barnes'ın (2008) öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılması hakkındaki tutumlarını incelediği araştırmasına 178 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdem yılı, kaynaştırmaya yönelik önceki tecrübesi, OSB hakkındaki eğitim düzeyi vb. değişkenler ile tutumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin OSB hakkındaki bilgi düzeyi arttıkça tutumlarının daha olumlu olduğu, mesleki kıdem yılının artması ile tutumlarının daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Eldar, Talmor ve Wolf-Zukerman (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı genel eğitim sınıfında OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasının başarısını ve kaynaştırmadaki zorlukları etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Araştırmaya İsrail'deki genel eğitim okullarında bulunan 37 kaynaştırma koordinatörü dâhil edilmiş, araştırmada koordinatörlerin tecrübeleri, gözlemleri ve hazırlamış oldukları raporlar nitel araştırma yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma bulgularında OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasında başarı ve kaynaştırmadaki zorluklara sebep olan durumlar a) OSB olan öğrenciden kaynaklanan durumlar (davranışsal, sosyal, bilişsel), b) kaynaştırmada çevre (işbirliği, tutum, organizasyon boyutu) olmak üzere iki genel kategori olarak ortaya çıkartılmıştır.

Leblanc, Richardson ve Burns (2009) tarafından yapılan araştırmada bir grup öğretmen adayına OSB konusunda verilen eğitimin etkililiği sınanmıştır. Araştırmaya eğitim fakültesinde öğrenimleri devam eden üç bölümden toplam 105 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Araştırmada her gruba ortalama 200 dakika OSB hakkında eğitim

verilmiştir. Öğretmen adaylarına OSB olan öğrencileri anlama, OSB'nin teşhis kriterleri ve OSB olan öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme stillleri hakkında eğitim verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öğretmen adaylarına sunulan mevcut eğitim programının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarına OSB olan öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırılması konusunda verilen eğitim programının öğretmen adaylarının OSB bilgisi ve algılarının anlamlı düzeyde arttırdığı, bilimsel dayanaklı uygulamaların (evidence-based practices) öğretmen adaylarındaki kaygı ve stres düzeylerini azalttığı tespit edilmiştir. OSB olan öğrencilerin nasıl destekleneceğine yönelik bilgi düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Kalyva (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere (öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu/DEHB, OSB) yönelik bilgi düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırma Yunanistan'da 66 sınıf öğretmeni ve 163'ü özel eğitim öğretmeni toplam 229 öğretmen (95 erkek 134 kadın) ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin yetersizlik türlerine yönelik bilgi düzeylerinin ölçülmesi için her bir yetersizlik türü için ayrı bir bilgi ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularında öğretmenlerin (hem kaynaştırma öğretmeni hem de özel eğitim öğretmeni) Özel Öğrenme Güçlüğü ile ilgi bilgi düzeylerinin OSB ve DEHB'na yönelik bilgi düzeylerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre her iki grup öğretmene de tüm yetersizlik türleri hakkında özel eğitim verilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Loiacono ve Valenti (2010) tarafından yapılan araştırmada New York'un güneydoğu bölgesinde beş yıllık bir periyot içerisinde OSB olan öğrencilerin teşhis edilmesi ve bu gölgede kaynaştırma sınıfında bulunan OSB olan öğrencilerin öğretmenlerinin Uygulamalı Davranış Analizi'ne yönelik eğitim seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre bu bölgede OSB olan öğrencilerin belirlenmesinde (tanı/teşhis) büyük bir artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kaynaştırmayı kabul etme eğiliminde olduğu ancak bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda yüksek öğretim kurumlarının öğretmenlere bilimsel dayanaklı uygulamalar

konusunda daha fazla eğitim vermesi gerektiği vurgulanmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Jones ve Frederickson (2010) tarafından yapılan araştırmada OSB olan ve olmayan (karşılaştırma grubu) öğrencilerin başarılı bir şekilde kaynaştırılmasını/bütünleştirilmesini yordayan davranışsal özelliklerden oluşan profiller incelenmiştir. Ebeveyn, öğretmen ve akranların davranışlarının değerlendirilmesi için çoklu regresyon kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin 43'ünün OSB tanısı olduğu 43'ünün olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında normal gelişim gösteren öğrencilerine karşı sosyal red ve sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir ilişki görülmezken yüksek işlevli OSB olan çocuklara karşı sosyal red düzeylerinin arttığı, sosyal kabul düzeylerinin ise azaldığı tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin yüksek işlevli OSB olan öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırma ortamına dâhil edilmesini istemedikleri bulunmuştur. Ayrıca araştırma bulgularında akran kabulü ile reddini yordayan ayırt edici profiller için kanıt bulunmuştur. akranların yüksek olarak değerlendirdiği utangaçlık sosyal dışlanmayı sadece kontrol grubu öğrencilerinde yordamıştır. Ebeveynler tarafından yüksek olarak değerlendirilen prososyal davranış sosyal kabulü yordamıştır. Karşılaştırma grubunda yüksek düzeydeki prososyal davranış akran kabulünü yordarken, düşük düzeydeki prososyal davranış sadece OSB olan öğrenciler için yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Sansosti ve Sansosti (2012) tarafından yapılan araştırmada yüksek fonksiyonlu otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin genel eğitim ortamına yerleştirilmesine, kaynaştırılmasına yönelik karar verme ve tanımlamanın yapılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma iki aşamalı gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada 70 sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni, okul yöneticisi, okul psikoloğu vb. ile görüşülerek odak grup belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması için 15 öğretmen/uzman belirlenmiştir. Bunlardan bir okul müdürü, bir okul müdür yardımcısı, bir davranış terapisti bir okul psikoloğu, üç kaynaştırma öğretmeni ve sekiz özel eğitim öğretmeni (ikisi kaynaştırma öğretmeni altısı OSB uzmanı) biri sınıf öğretmeni olarak belirlenmiş ve araştırma bu örneklem grubu ile yürütülmüştür. Odak gruplar ve bireysel görüşmeler dört ilkokulda yürütülmüştür. Araştırma bulgularında araştırmaya

dâhil edilen ekibin yüksek fonksiyonu olan otizmli öğrencilerin yerleştirilmesinde ve kaynaştırılmasında nasıl bir görüşe sahip oldukları birçok değişken açısından tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin kaynaştırma ortamına yerleştirilmesi yönelik görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir.

Syriopoulou-Delli, Cassimos, Tripsianis ve Polychronopoulou (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin OSB olan öğrencilere karşı algıları incelemiştir. Araştırmaya 228 öğretmen (116 kadın, 62 erkek) dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin OSB ile çalışmış olması veya OSB hakkında özel eğitim almış olması OSB olan öğrenciye yönelik algılarında anlamlı düzeyde bir farklılık yaratmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim seviyesi arttıkça tutumlarının da olumlu yönde arttığı da diğer önemli bir bulgudur.

Reagan (2012) tarafından yapılan araştırmada OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına dâhil edilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelemesi amaçlanmıştır. Araştırma beş farklı ortaokulda 20 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya kaynaştırma öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre hem özel eğitim öğretmenleri hem de kaynaştırma öğretmenlerinin OSB hakkındaki bilgi düzeyleri ile OSB olan öğrencilere verecekleri destek düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin OSB bilgisi ile OSB olan öğrencileri kabullenme düzeyleri arasında da pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Wilkerson (2012) tarafından yapılan araştırma öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik sahip oldukları tutumların belirlenmesi ve öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına dâhil etmeyi isteyip istemediklerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya genel ve özel eğitim öğretmenleri dâhil edilmiştir. Araştırmada veriler Cullen, Gregory ve Noto (2010) tarafından geliştirilen "Kaynaştırmaya Karşı Öğretmen Tutumları Ölçeği" (*Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale - TATIS*) ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin karakteristik özellikleri, profesyonellikleri (alanında uzman olmaları), yaşları, mesleki kıdem yılları, sınıfında OSB olan öğrencinin bulunup bulunmaması, OSB hakkında formal veya informal bir eğitim alıp almamaları ile algıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmelerin

kaynaştırmaya inanmalarıyla yeterlilik düzeyleri arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma bulgularında öğretmenlerin genellikle OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına pozitif baktıkları tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında mesleki kıdem yılı ve OSB olan öğrenci ile tecrübesi olan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına karşı tutumlarınnın olumsuz olduğu bulunmuştur.

Segall ve Campbell (2012) tarafından yapılan araştırmada eğitim uzmanlarının (kaynaştırma öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, okul psikoloğu ve okul yöneticisi) OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dâhil edilmesi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca araştırmada eğitim uzmanlarının OSB hakkındaki bilgi, tecrübe, tutumları değerlendirilmiştir. Araştırmaya 39 okul yöneticisi, 53 kaynaştırma öğretmeni, 71 özel eğitim öğretmeni ve 33 okul psikoloğu dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenleri ve okul psikologlarının OSB hakkındaki bilgi, eğitim ve tecrübelerinin kaynaştırma öğretmenleri ve okul yöneticisine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularında tüm eğitimcilerin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik genel olarak pozitif bir tutuma sahip oldukları bulunmuştur.

Lindsay, Proulx, Thomson ve Scott (2013) tarafından yapılan araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dâhil edilen OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasında öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri Kanada'nın Ontario şehrinde hem kırsal hem de şehir merkezinde bulunan ve sınıfında OSB öğrencisi olan toplam 13 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için öğretmenlerin sınıf içinde nitelikli bir kaynaştırma ortamının oluşması ve konu ile ilgili bilgilerin toplanması için derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenler başarılı bir kaynaştırmada birçok zorluğun olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar: anlayış, davranışları yönetmekte zorluklar, sosyal yapıdan kaynaklanan engeller (okul yönetimi, eğitimin yetersizliği, kaynak vb.), ve nitelikli bir kaynaştırma ortamının oluşturulmasında (diğer okul personeli/diğer öğretmenler, öğrenciler ve aileleri anlamadaki yetersizlikleri) zorluklardır. Araştırma sonunda OSB olan öğrencilerin kaynaştırılması ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yaygınlaştırılması için öğretmenlere kaynak, eğitim ve destek vb. hizmetlerin arttırılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Denning ve Moody (2013) OSB olan öğrencilerin genel eğitim sınıfında uygulanan bilimsel daynaklı uygulamaların derlemesi yapılmış ve buna yönelik bir takım önerilerde bulunulmuştur. Araştırmada OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasında öğretmenlerin kullanmış oldukları bilimsel dayanaklı uygulamalar ile ilgili çalışmaların derlemesi yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin akademik başarılarının artması, bağımsız yaşam becerisini kazanmaları ve OSB olan öğrencilerine yönelik anlayışın (tutum ve algılarının) olumlu yönde artış göstermesi için bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılması gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi eğitimlerinde öğrenme için evrensel tasarımları (universal design for learning/UDL) bilmesi ve kullanması gerektiği de vurgulanmıştır.

Athanasoglou (2014) tarafından yapılan araştırmada yüksek fonksiyonlu otizm ve OSB olan öğrencilerin genel eğitim ortamında kaynaştırılmasına yönelik ortaokul öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 167 öğretmen dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların 41'i erkek, 135'i kadındır. Ayrıca 93'ü kaynaştırma öğretmeni ve 44'ü özel eğitim öğretmenidir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin OSB olan öğrenciler ile tecrübesi ve kişilik özellikleri OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca hem ortaokul öğretmenlerinin hem de özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrenciyle tecrübesinin olması ile tutumların pozitif yönde artması arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Segall ve Campbell (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı, OSB olan öğrencilerin eğitsel yerleştirilmesi ve kaynaştırılmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Araştırma verileri ABD'de iki şehirden toplam 108 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlere tanısı olan/olmayan veya bilişsel seviyesi düşük/orta olan senaryolar sunulmuş, ne tür bir eğitsel yerleştirme (en fazla kısıtlayıcı ortamdan en az kısıtlayıcı ortama doğru) fikrine sahip olduklarını belirlemeleri istenmiştir. Araştırma bulgularına göre bilişsel seviyenin (zekâ düzeyi) genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma ortamına yerleştirilmesine yönelik karar verme süreçlerine –en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirme- önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiş ancak tanılamanın olup olmasının herhangi bir etkisi olmadığı

belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere karşı his, tutum, görüş ile OSB bilgi ve farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere karşı his, tutum, görüş ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Al-Rayess (2014) tarafından yapılan araştırmada Lübnan'da genel ve özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına karşı tutumları ve akran sosyal kabullerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada genel ve özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarına etkili olabilecek faktörleri (cinsiyet, yaş, mesleki tecrübe yılı, özel gereksinimli bireyler olan tecrübesi vb.) belirlemek ve her iki grup arasında farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 25 sınıf öğretmeni ve 10 özel eğitim öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırma Lübnan'da bulunan Mount Lebanon ve Beyrut şehirlerinden seçilen beş okulda yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre genel ve özel eğitim öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına karşı tutumlarının anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu, ancak özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde pozitif tutuma sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre tutumlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem tecrübe yılı ile tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca araştırma ikinci bölümünde ise akran sosyal kabulünün belirlenmesi için sosyometrik ölçme aracı kullanılmıştır. Akran kabulüne yönelik yapılan ölçümlerde OSB olan öğrencilerin kaynaştırma ortamında akranları tarafından ihmal edildiği ve akran sosyal kabulün oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma hem sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik eğitilmesinin önemini hemde akran kabulüne yönelik müdahale programlarının hazırlanmasın önemini ortaya koyması açısından önemli görülmüştür.

Stidham (2015) tarafından yapılan araştırmada OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öğretmen algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 108 kaynaştırma öğretmeni (bir kişi okulöncesi öğretmeni, 69 kişi sınıf öğretmeni ve 32 kişi ortaokul öğretmeni) dâhil edilmiştir. Katılımcıların 10'u erkek ve 98'i ise kadındır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin

kaynaştırılmasına yönelik düşük düzeyde olumlu algılara sahip olduğu bulunmuştur. Araştırma bulgularında öğretmen algıları ile OSB konusunda almış oldukları eğitim arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimlerin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu tür eğitimlerin organizasyonunda ve eğitimlerin verilmesinde okul rehberlik servisinin öncülük etmesinin oldukça önemli olduğu tespit edilmiştir.

Kurth (2015) tarafından yapılan araştırmada OSB olan öğrencilerin eğitsel yerleştirilmesinde dış faktörlerin (IQ ve OSB belirtilerinin şiddeti/düzeyi) yerleştirme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları Project Forum, National Association of State Directors of Special Education projesi kapsamında ABD'deki tüm eyaletlerden (50 eyalet) toplanan verilerin analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre OSB öğrencilerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesi konusunda eyaletler arasında ciddi farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu durum da dış faktörlerin (IQ ve OSB belirtilerinin şiddeti/düzeyi) OSB olan öğrencilerin yerleştirilmesinde önemli bir rol oynadığı bulunmuştur. Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre OSB olan öğrencilerin, ABD'nin doğusundaki eyaletlerin batıdaki eyaletlere göre çok daha fazla kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirmelerinin yapıldığı bulunmuş, eyaletlerin verdiği özel eğitim desteğinin yerleştirme çıktıları üzerinde minimum etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Alamri ve Tyler-Wood (2016) tarafından OSB olan öğrencilere karşı öğretmenlerin tutumlarına yönelik ABD ile Suudi Arabistan arasında karşılaştırılmalı bir araştırmanın yapılması amaçlanmıştır. Araştırma verileri ABD ve Suudi Arabistan'da genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin tutumlarını ölçmek amacıyla *Öğretmenler İçin Otizm Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmaya katılanların %76'sı (142) Suudi Arabistan -65'i kaynaştırma öğretmeni, 43'ü ile özel eğitim öğretmeni, altısı okul müdürü, yedisi rehber öğretmeni ve katılımcıların %23'ü (42) ABD'dendir. 24'ü kaynaştırma öğretmeni, beş özel eğitim öğretmeni, 13'ü ise diğer bıranşlardandır. Araştırma bulgularında OSB olan öğrencilerin genel eğitim sınıfına yerleştirilmesinde ABD ve Suudi Arabistan arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. ABD'den araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin genel eğitim

ortamına yerleştirilmesi gerektiğine yönelik inançlarının Suudi Arabistan'daki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yani ABD'li öğretmenlerin aksine Suudi Arabistan'daki öğretmenlere göre OSB olan öğrencilerin kendi gibi öğrencilerle aynı sınıfta eğitim ortamına yerleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca Suudi Arabistan'dan araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin kendi sınıflarına yerleştirilmesi ile ilgili olumsuz görüşlere/tutumlara sahip olduğu bulunmuştur.

Musolff (2016) tarafından kaynaştırma öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin uygun eğitim ortamına yerleştirmeye karşı görüşlerinin ne olduğu ve bu öğrencilerin en az kısıtlayıcı eğitim ortama yerleştirilmesine yönelik öğretmenlerin görüşlerini etkileyen etmenlerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 93'ü kadın (%89) 12'si (%12) erkek olmak üzere toplam 100 kaynaştırma öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre OSB olan öğrencilerin bilişsel seviyesinin kaynaştırma öğretmenlerinin uygun eğitim ortamına (en az kısıtlayıcı eğitim ortamına) yerleştirmeye yönelik görüşlerinde önemli bir belirleme kaynağı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kırsalda ve şehirde eğitim veren öğretmenlerin de bu konudaki görüşlerinin arasında anlamlı bir farklılık olduğu kırsaldaki öğretmenlerin şehirdekilere göre daha fazla kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesini istedikleri belirlenmiştir. Ancak öğretmenlere göre öğrenci tanılarının en az kısıtlanmış eğitim ortamına yerleştirilmesi ile ilgili görüşlerinde önemli bir belirleyici olduğu vurgulanmıştır.

Pervin (2016) tarafından yapılan araştırmada Bangladeş'te sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının ve sınıf öğretmenlerine ilişkin değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Bangladeş'in başkenti Dhaka'da bulunan 30 ilkokulda -her okuldan 10 sınıf öğretmeni- toplam 300 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına olumlu baktıkları, ancak OSB olan öğrencinin genel eğitim ortamına yerleştirilmesine yönelik sorumluluk ve görevin özel eğitim öğretmenleri ile beraber paylaşılması gerektiği görüşüne sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin çoğunun OSB olan öğrencinin genel eğitim ortamında gereksinimlerinin karşılanmadığı ve nitelikli bir biçimde

desteklenmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada OSB olan öğrencinin kaynaştırılmasına yönelik öğretmen tutumları ile öğretmenle ilişkili faktörler (yaş, cinsiyet, eğitsel nitelik, öğretmenlik tecrübesi, kişilik özelliği, OSB konusunda almış olduğu formal veya informal eğitim) arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kofidou ve diğerleri (2017) tarafından OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öğretmen algı ve tutumları ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların derlemesi yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için uluslararası veri tabanları (ERIC, PsychLIT, EBSCO, Medline, and PubMed) taranmış ve 55 adet tez veya araştırma makalesine ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun OSB hakkında sınırlı bilgiye sahip olduğu bulunmuştur. OSB olan öğrencilerin kaynaştırma ortamına dâhil edilmesine karşı negatif tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Çok az bir öğretmen grubunun OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik pozitif tutuma sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma bulgularında büyük bir öğretmen grubunun ise OSB olan öğrencileri normal gelişim gösteren öğrencilere göre çok daha farklı bir şekilde algıladıkları ve çok az bir kısım öğretmenin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının ise nötr olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiği, OSB olan öğrenciler için etkili eğitim uygulamalarının öğretmenlere öğretilmesi gerektiği ve OSB olan öğrencilere yönelik tutumlarının olumluya dönmesi için eğitim verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Aboagye (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin OSB olan öğrenciler ile kaynaştırma ortamında nasıl baş ettiklerinin (baş etme yöntemlerinin) belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel yöntemlerden olan gözlem ve yapılandırılmış/yarı yapılandırılmış görüşme metodları kullanılmıştır. Araştırma sınıf içinde öğretmen davranışları gözlemlenmiş ve sonrasında öğretmenlerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma Gana'da bulunan OSB olan öğrencilerin kanaştırmaya dâhil edildiği bir ilkokulda yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre Gana hükümetinin son zamanlarda özel gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik çeşitli politikalar geliştirmesine ve yeni kanunlar çıkartmasına rağmen OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öğrenme materyallerinin, eğitim kaynaklarının, öğretmen niteliklerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerle

yapılan görüşmeler ve çeşitli gözlemler sonucunda Gana'da OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasında ve eğitim uygulamalarında önemli derecede ilerleme olduğu da tespit edilmiştir.

Binhayyan (2017) tarafından yapılan araştırmada Suudi Arabistan'da bulunan OSB olan öğrencilerin genel eğitim ortamında (ilkokul) kaynaştırılmasına yönelik bir tanımlama yapılmaya çalışılmıştır. Araştırma çok yönlü nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırma biri özel biri devlet olamak üzere iki farklı ilkokulda yürütülmüştür. Araştırmada OSB olan öğrencilerin yerleştirildiği kaynaştırma ortamında kaynaştırmaya etkisi olan tüm etmenler (başta kaynaştırma öğretmeni olmak üzere, ailelerin perspektifi, akranlar, derslerin uyarlanması vb.) ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre yapılan birçok kaynaştırmanın uygulanmasında/pratikte bir takım problemlerin olduğu tespit edilmiştir. Bu problemlerin başında sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik ihtiyaçlarını/gereksinimlerini anlamada yetersiz olduğu (anlayışa sahip olmadığı) bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin destek eğitim hizmetlerinden yararlanamadığı ve yeterli düzeyde kaynağın sağlanamadığı da tespit edilmiştir.

Maciver, Hunter, Adamson, Grayson, Forsyth ve McLeod (2018) tarafından yapılan araştırmada okullarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını desteklemek ve başarılı bir kaynaştırma için bir takım stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma yöntemlerinden karma metod kullanılmıştır. Araştırma verileri yedi okuldan toplam 125 öğretmen ve eğitim personelinden toplanmıştır. Araştırmada beş öğretmenin sınıfında OSB olan öğrencinin olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularında özel gereksinimli olan öğrencilerin başarılı bir biçimde kaynaştırılmasında 20 adet strateji belirlenmiş ve buna yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Yukarıdaki araştırmalarda OSB olan öğrencilerin eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesine yönelik öğretmenler ile ilgili değişkenler ele alınmıştır. Bu konular ile ilgi Türkiye'de ve dünyada yapılan 41 araştırma sunulmuştur. Bu araştırmaların 23'ünde nicel araştırma yöntemleri, 18'inde nitel araştırma yöntemleri ve birisinde ise karma araştırma yöntemi kullanmıştır. Yukarıda sözü edilen araştırmalara katılan grubun tümü kaynaştırma öğretmenlerinden oluşmaktadır. Ancak bazı araştırmalarda karşılaştırma yapmak amacıyla özel eğitim

öğretmenlerinin, okul psikologlarının veya okul yöneticilerinin de dâhil edildiği görülmektedir. Ayrıca bu bölümde gelişmiş ülkeler ile gelişmekte olan ülkelerde yapılan konu ile ilgili karşılaştırmalı araştırmalara da yer verilmiştir. Sonuç olarak OSB olan öğrencilerin yerleştirilmesine ve kaynaştırılmasına yönelik öğretmen değişkeni ile ilgi araştırmaların ele alındığı bu bölümde OSB olan öğrencilerin başarılı bir biçimde kaynaştırılmasında öğretmenlerin rölünün oldukça büyük olduğu, bu öğrencilere karşı öğretmenlerin bilgi, tutum, görüş, özyeterlilik, farkındalık düzeyleri önemli olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre öğretmenlerin görüşlerine göre genel eğitim sınıfının OSB olan öğrenciler için inkâr edilemez bir faydasının olduğu ancak onların özel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi gerektiği görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Bazı araştırmalarda öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin kendi sınıflarına yerleştirilmesi ile ilgili olumsuz görüşlere/tutumlara sahip olduğu tespit edilirken bazı araştırmalarda ise olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.

BÖLÜM: III

3. YÖNTEM

Bu çalışma otizmli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları, ölçme araçlarının uyarlama aşaması, verilerinin toplanması, verilerin değerlendirilmesi ve analizinde kullanılan yöntemler ele alınmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Otizmli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması, ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama türündedir. Herhangi bir olay veya konuya yönelik katılımcıların görüş, tutum, ilgi, bilgi, beceri, yetenek gibi bir takım özelliklerin belirlendiği araştırmalar tarama modeli olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). İlişkisel tarama türündeki araştırmalar ise iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ya da derecesini tespit etmeyi amaçlayan çalışma türleridir. İlişkisel tarama türünden araştırmalar karşılaştırma yoluyla elde edilen ilişki ve korelâsyon türü ilişki olmak üzere iki türlü yapılabilmektedir (Karasar, 2016). Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin, Otizm Spektrum Bozukluğu olan bir çocuğa yönelik (belli bir senaryoya göre); uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi hakkındaki görüşleri, başarılı kaynaştırmanın ne anlama geldiğiyle ilgili düşünceleri, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlerle ilgili fikirleri, kaynaştırma öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşleri, öğretmenlere göre sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, sınıf içerisinde özel gereksinimli bireyler için kullanılan bazı strateji, teknik, yöntemler, verilecek hizmetler ve uygulamalar hakkındaki düşünce ve bilgileri, Otizm Spektrum Bozukluğu ile ilgili deneyimleri ve bilgi düzeyleri gibi bir takım değişkenler arası ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır.

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklem Seçimi

Bu araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Edirne il ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi/özel ilkokullarda görev yapan tüm sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanması için Edirne Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gereken izinler alınarak çalışmanın örneklem grubu oluşturulmuştur (Ek2). Örneklem grubunu oluşturmak için Edirne İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı bulunan resmi/özel ilkokul ve sınıf öğretmeni sayısı belirlenmiştir. Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden sadece ilkokul birinci sınıflara eğitim veren sınıf öğretmenlerin sayısı istenmiştir. Çünkü araştırmada öğretmenlerden doldurulması istenen senaryolar birinci sınıf öğretmenlerine "*Gelecek yıl, Akman sizin okulunuzda öğrenci olacak. Kendisi altı yaşında ve birinci sınıfa başlıyor olacak*" şeklinde hitap etmektedir. Bu yüzden öncelikle araştırmanın evreni için ilkokul birinci sınıflara eğitim veren öğretmenler düşünülmüştür. Ancak Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin ilkokul 1-4 arası tüm sınıflara yönelik eğitim vermelerinden dolayı araştırmanın evren ve örneklem grubuna tüm sınıf öğretmenlerinin dâhil edilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

Araştırmanın örneklem büyüklüğünün hesaplanması için (Büyüköztürk vd., 2013; Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2017; Ergin, 1992):

h (hata payı) :0.05

k (düzey ölçerdeki madde sayısı) : 78

min (Her bir maddeden alınabilecek minumum puan) :1

max (Her bir maddeden alınabilecek maksimum puan) :6

$\varepsilon = h \times (k \times (\max - \min)) = 0.05 \times (78 \times (6-1)) = 19{,}5$ ancak ε=19,5 bu anlamlılık düzeyi için alınabilecek en üst maksimum kabul edilen hata oranı olduğu için bu araştırmada daha duyarlı sonuç elde edilmek istendiğinden dolayı araştırmacı tarafından on dokuz (19) olarak kabul edilmiştir.

$s = \frac{k \times (\max - \min)}{19} = \frac{78 \times (6-1)}{19} = 20.52$ olarak alındığında her bir hücre için istatistik işlemlere girmesi gereken minimum örneklem büyüklüğü $n_m = \frac{S^2 \times Z^2}{\varepsilon^2}$ $= \frac{20^2 \times 1.96^2}{19^2} = 4.25 \approx 4$ olarak bulunmuştur. Ancak geri dönüş kayıpları (%70) da dikkate alınarak her bir hücre için uygulanacak örneklem büyüklüğü $= \frac{4 \times 100}{70} = 5.71$ ≈ 6 olarak uygulanmıştır. Örneklem için küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılmıştır. Edirne İl ve ilçelerini her ilkokul bir küme olarak kabul edilmiştir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Edirne İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağılı resmi/özel 111 ilkokul bulunduğu tespit edilmiştir. Örneklem büyüklüğünü altı olarak bulduğumuz işlemde 105×6 = 630 sınıf öğretmenin araştırmaya dâhil edilmesinin örneklem büyüklüğü için yeterli olan sayıyı göstermektedir.

Bu istatiksel hesaplamalara göre, araştırmaya dâhil edilen örneklem grubu veri kaybının oluşmaması için ihtiyati olarak örneklem grubu daha geniş tutulmuştur (Johnson ve Christensen, 2014).

Edirne il ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi ilkokullarda görev yapan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden toplam 674 öğretmen araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1 Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler

Öğretmen Değişkenleri		**n**	**%**	**Toplam**	$\bar{x}$	**ss**	**Aralık**
Okul Sayısı	-	85	100				
Cinsiyet	Erkek	210	31,2	674			
	Kadın	424	62,9				
	Kayıp veri	40	5,9				
Yaş	-	589	-	674	41,25	8,889	22-64
	Kayıp veri	85	-				
Okuttuğu Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	139	20,6	674			
	2.Sınıf	140	20,8				
	3. Sınıf	142	21,1				
	4.Sınıf	162	24,0				
	Kayıp veri	91	13,5				
Kazandığı En Yüksek Derece	Ön Lisans	96	14,2	674			
	Lisans	502	74,5				
	Yüksek Lisans	48	7,1				
	Kayıp veri	28	4,2				
Mevcut Pozisyonda Çalışma Süresi	-	606	-	674	16,79	9,998	0-43
	Kayıp veri	68	-				

Tablo 3.1 incelendiğinde verilerin %100'ünün 85 okuldan araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerden toplandığı görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin %31,2'si *Erkek* ve %62,9'unun ise *Kadın* olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin *yaş ortalamasının* (x=41,25; ss=8,88) olduğu, *yaş aralığının* ise 22-64 aralığında olduğu bulunmuştur. Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerin %20,6'sının birinci sınıfları, %20,8'inin ikinci sınıfları, %21,1'inin üçüncü sınıfları, %24'ünün ise dördüncü sınıfları okuttuğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.1'e göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %14,2'sinin Ön Lisans mezunu, %74,5'inin Lisans mezunu ve %7,1'inin ise Yüksek Lisans mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin mevcut pozisyonda çalışma süre ortalamalarının 16,79 yıl olduğu (ss=9,99) ve aynı pozisyonda çalışma süresi aralığının 0-43 olduğu belirtilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2 Sınıf öğretmenlerinin sınıfındaki öğrencilere ilişkin bilgiler

Öğretmen Değişkenleri		n	%	Toplam	$\bar{x}$	ss	Aralık
Sınıfındaki Öğrenci Sayısı	-	560	-	674	25,16	8,007	10-48
	Kayıp veri	114	-				
Sınıftaki Öğretmen Sayısı	1 kişi	674	100	674			
Sınıfında BEP alan	Evet	223	33,1	674			
öğrencinin olup/olmama	Hayır	401	59,5				
durumu	Kayıp veri	50	7,4				
Varsa BEP alan öğrenci	1 kişi	150	67,0	223			
sayısı	2 kişi	52	23,2				
	3 kişi	12	5,4				
	4 kişi	5	2,2				
	5 kişi	4	1,8				
BEP olan öğrencinin hangi	Zihinsel Yetersizlik	87	12,9	330			
kategoride aldığı	OSB	24	3,6				
	Görme Yetersizliği	8	1,2				
	İşitme Yetersizliği	7	1,0				
	DEHB	50	7,4				
	Serebral Palsi	1	,1				
	Ortopedik Yetersizlik	5	,7				
	Duygusal ve Davranış Bozukluğu	12	1,8				
	Üstün Zekâlı / Özel Yetenekli	10	1,5				
	Birden Fazla Yetersizlik	7	1,0				
	Dil ve Konuşma Güçlüğü	17	2,5				
	Özel Öğrenme Güçlüğü	79	11,7				
	Süreğen Hastalık	3	,4				
	Kayıp veri	20	3,0				

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarında ortalama 25,16 öğrenci olduğu (ss=8,00) ve sınıflarındaki öğrenci sayısının/mevcudunun 10 ila 48 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin tamamının (%100) kendi sınıflarında öğretmen olarak tek oldukları belirtilmiştir.

Tablo 3.2'ye görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %33,1'inin sınıflarında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı *(BEP) olan öğrenci olduğu*, %59,5'inin ise *BEP'inin olmadığı* görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen sınıfında BEP öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin %67'isinin kendi sınıfında *bir kişi* BEP olan öğrenci olduğu, %23,2'sinin *iki kişi*, %5,4'ünün *üç kişi*, %2,2'isinin *dört kişi* ve %1,8'inin *beş kişi* BEP olan öğrenci olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin mevcut sınıfında bulunan BEP olan öğrencilerin %12,9'unun *Zihinsel Yetersizlik*, %3,6'sının *OSB*, %1,2'sinin *Görme Yetersizliği*, %1'inin *İşitme Yetersizliği*, %7,4'ünün *DEHB*, %0,1'ının *Serebral Palsi*, %0,7'sinin

Ortopedik Yetersizlik, %1,8'inin *Duygusal ve Davranış Bozukluğu*, %1,5'inin *Üstün Zekâlı / Özel Yetenekli*, %1'inin *Birden Fazla Yetersizlik*, %2,5'inin *Dil ve Konuşma Güçlüğü*, %11,7'sinin *Özel Öğrenme Güçlüğü*, %0,4'ünün *Süreğen Hastalık* kategorisinden olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ve OSB hakkındaki özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3 Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ve OSB hakkındaki özelliklerine ilişkin bilgiler

Öğretmen Değişkenleri		**n**	**%**	**Toplam**	$\bar{x}$	**ss**	**Aralık**
Daha önce OSB olan çocuklarla çalışma durumu	Evet	126	18,7	674			
	Hayır	542	80,4				
	Kayıp veri	6	,9				
Çalıştığı OSB olan çocuk sayısı	-	-	-	126	2,82	3,133	1-21
OSB olan çocukla çalışma statüsü	Genel Eğitim Öğretmeni	84	12,5	674			
	Dil ve Konuşma Terapisti	3	0,4				
	Akademik Ders Veren Özel Öğretmen	12	1,8				
	Özel Eğitim Öğretmeni	44	6,5				
	Eğitim Asistanı (Yardımcı Öğretmen)	6	0,9				
	Araştırmacı	1	0,1				
	Davranış Terapisti	1	0,1				
	Meşguliyet (iş-uğraşı) Terapisti	3	0,4				
	Sosyal Beceri Grubu	3	0,4				
	Diğer	12	1,8				
Özel eğitim sertifikasının olma/ma durumu	Evet	44	6,5	674			
	Hayır	594	88,1				
	Kayıp veri	36	5,3				
OSB konusunda eğitim alma durumu	Evet	112	16,6	674			
	Hayır	539	80,0				
	Kayıp veri	23	3,4				
Özel eğitim konusunda aldığı eğitim/hizmet türü	Hizmet İçi Eğitim	118	17,5	674			
	Konu ile İlgili Kitapları Okudum	58	8,6				
	Özel Danışmanlık	3	0,4				
	Ülke Çapında Eğitim	8	1,2				
	İnternetteki Bilgiler	48	7,1				
	Konu ile ilgili Yapılan Araştırmaları Okuyanlar	39	5,8				
	Konferans	23	3,4				
	Akran Danışmanlığı	4	0,6				
	Video Eğitimi	28	4,2				
	Gözlemler	38	5,6				
	Diğer	11	1,6				
Sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bilme/me durumu	Evet	263	39,0	674			
	Hayır	300	44,5				
	Kayıp veri	111	16,5				
Odak Grup Çalışmasına Katılma İsteği	Evet	130	19,3	674			
	Hayır	528	78,3				
	Kayıp veri	16	2,4				
OSB Konusunda Eğitim Alma İsteği	Evet	160	23,7	674			
	Hayır	498	73,9				
	Kayıp veri	16	2,4				

Tablo 3.3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %18,7'sinin daha önce OSB olan *çocuklarla çalıştığı* %80,4'ünün ise daha önce OSB olan *çocuklarla çalışmadığı* tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen daha önce/şimdi OSB olan öğrenci ile çalışma tecrübesi olan sınıf öğretmenlerinin %12,5'inin *Genel Eğitim Öğretmeni*, %0,4'ünün *Dil ve Konuşma Terapisti*, %1,8'inin *Akademik Ders Veren Özel Öğretmen*, %6,5'inin *Özel Eğitim Öğretmeni*, %0,9'unun *Eğitim Asistanı (Yardımcı Öğretmen)*, %0,1'inin *Araştırmacı*, %0,1'inin *Davranış Terapisti*, %0,4'ünün *Meşguliyet (iş-uğraşı) Terapisti*, %0,4'ünün *Sosyal Beceri Grubu* ve %1,8'inin *Diğer* seçeneğini işaretlediği, ancak genel bilgi formunda istenen açıklama bölümüne herhangi bir seçenek belirtilmediği görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %16,6'sının *OSB konusunda eğitim aldığını*, %80'nini ise *OSB alanında özel eğitim aldığını* ifade etmişlerdir.

Tablo 3.3'e göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OSB konusunda aldığı eğitim türlerinden %17,5'inin *Hizmet İçi Eğitim*, %8,6'sının *Konu ile İlgili Kitapları Okudum*, %0,4'ünün *Özel Danışmanlık*, %1,2'sinin *Ülke Çapında Eğitim*, %7,1'inin *İnternetteki Bilgiler*, %5,8'inin *Konu ile ilgili Yapılan Araştırmaları Okudum*, %3,4'ünün *Konferans*, %0,6'sının *Akran Danışmanlığı*, %4,2'sinin *Video Eğitimi*, %5,6'sının *Gözlemler* ve %1,6'sının *Diğer* seçeneğini işaretlediği, ancak genel bilgi formunda istenen açıklama bölümüne herhangi bir eğitim türünü belirtmedikleri görülmektedir.

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %6,5'inin *Özel Eğitim Sertifikasına* sahip olduğunu, %88,1'inin ise *Özel Eğitim Sertifikasına* sahip olmadığını belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %39'ının *sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bildiği*, %44,5'inin ise *sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri* bilmediği belirtilmiştir.

Tablo 3.3'e göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %23,7'sinin *OSB Konusunda Eğitim* Alma İsteğine sahip olduğu, %73,9'unun ise sahip olmadığı görülmektedir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %19,3'ünün *Odak Grup* Çalışmasına Katılma İsteğine sahip olduğu, %78,3'ünün ise olmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada otizmli çocukların eğitsel yerleştirilmesi ve kaynaştırılmasında/bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amacıyla Segall (2011) tarafından geliştirilen "Yerleştirme ve Hizmet Anketi-YHA (Placement and Services Survey-PASS)" araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Yerleştirme ve Hizmet Anketi (Placement and Services Survey PASS)

Araştırmada kullanılan Yerleştirme ve Hizmet Anketi (Placement and Services Survey-PASS) ilk defa Segall ve Campbell (2007) tarafından *Otizm Kaynaştırma Ölçeği (Autism Inclusion Questionnaire-AIQ)* olarak geliştirilmiştir. *Otizm Kaynaştırma Ölçeği (AIQ)* 2011 yılında Segall tarafından yeniden yapılandırılarak *Yerleştirme ve Hizmet Anketi* (PASS) olarak daha kapsamlı bir anket olarak güncellenmiştir.

Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nde (Placement and Services Survey) yer alan Akman, orijinal ölçekteki senaryo karakteri Robby olarak tasarlanmıştır. Robby; Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve Marino (2004) tarafından bir çalışma için tanımlanmış, Segall (2011) tarafından *Yerleştirme ve Hizmet Anketi (YHA-PASS)* için yeniden güncellenmiştir. Araştırmacı tarafından senaryoların Türkçe uyarlamasında Robby ismi yerine Akman kullanılmıştır. Öğretmenlerin Türk kültüründe genel geçer isimlerin olumlu/olumsuz çağrışım yapabilme olasılığı ve cinsiyet kavramının öne çıkmaması gibi nedenlerden dolayı senaryolarda Akman ismi kullanılmıştır.

Yerleştirme ve Hizmet Anketi (YHA-PASS) altı senaryo ve 10 bölümden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan her bir senaryoda bulunan *Akman* hayali bir çocuktur (Ek4).

Akman, Otizm Spektrum Bozukluğu ile ilişkilendirilen birçok sayıda davranış özelliği sergileyen bir karakter olarak tanımlanmıştır. Her bir senaryoda Akman'a ilişkin farklı özellikler anlatılmaktadır. Örneğin *göz kontağı kurmaktan kaçınma, zayıf akran etkileşimi, ekolali (tuhaf ve anlamsız sesler), tuhaf ve sıra dışı vücut hareketleri*

gibi birçok davranış sergileyen çocuk olarak tasarlanmıştır. Altı senaryo da kendi içerisinde değişiklik göstermektedir. Senaryolar, DSM-IV-TR kriterlerine -2000 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayımlanan- göre hazırlanmıştır. Bu yüzden Segall tarafından 2011 yılında hazırlanan senaryolarda Asperger Sendromu tanısı konulmuş Akman'ın durumu da yer almaktadır. 2013 yılında DSM-IV-TR yeniden revize edilerek DSM-V olarak yayımlanmıştır. DSM-V'te Otizm Spektrum Bozukluğu tanı kriterleri ağır, orta ve hafif olmak üzere üç kategori olarak düzenlendiği, Asperger Sendrumu tanısının yer almadığı görülmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin DSM-V'te yer alan OSB tanı kriterlerini henüz bilmemelerinden, eski tanı kriterlerini (Yaygın Gelişimsel Bozukluk) daha iyi bilmelerinden dolayı Segall (2011) tarafından hazırlanan orjinal senaryolar kullanılmıştır.

Senaryo A: Akman; düşük bilişsel becerilere sahip bir çocuk olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Akman her hangi bir tanı almamış (etiketlenmemiş), orta derecede (IQ=50) zekâ yetersizliğine sahiptir. *Senaryo A: Gelecek yıl, Akman sizin okulunuzda öğrenci olacak. Kendisi altı yaşında ve birinci sınıfa başlıyor olacak. …… Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Orta Derecede Zeka Yetersizliği (IQ=50) aralığındaydı. Bölgenizdeki Okul Psikoloğu Akman'ın okumayı diğer çocuklara göre daha yavaş öğreneceğini ve ayakkabılarını kendi başına doğru ayağına giymek gibi yaşına uygun günlük yaşam becerilerini kazanmamış olduğunu söylüyor.*

Senaryo B: Akman; düşük bilişsel becerilere sahip bir çocuk olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Akman otizm tanısı almış (otizm olarak etiketlenmiş), orta derecede (IQ=50) zekâ yetersizliğine sahiptir. *Senaryo B: Gelecek yıl, Akman sizin okulunuzda öğrenci olacak. Kendisi altı yaşında ve birinci sınıfa başlıyor olacak. …… Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Orta Derecede Zeka Yetersizliği (IQ=50) aralığındaydı. Bölgenizdeki Okul Psikoloğu Akman'ın okumayı diğer çocuklara göre daha yavaş öğreneceğini ve ayakkabılarını kendi başına doğru ayağına giymek gibi yaşına uygun günlük yaşam becerilerini kazanmamış olduğunu söylüyor. Akman'a otizm tanısı konmuş.*

Senaryo C: Akman; düşük bilişsel becerilere sahip bir çocuk olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Akman zekâ yetersizliği tanısı almış (zekâ yetersizliği olarak

etiketlenmiş), orta derecede (IQ=50) zekâ yetersizliğine sahiptir. *Senaryo C: Gelecek yıl, Akman sizin okulunuzda öğrenci olacak. Kendisi altı yaşında ve birinci sınıfa başlıyor olacak. …… Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Orta Derecede Zeka Yetersizliği (IQ=50) aralığındaydı. Bölgenizdeki okul psikoloğu Akman'ın okumayı diğer çocuklara göre daha yavaş öğreneceğini ve ayakkabılarını kendi başına doğru ayağına giymek gibi yaşına uygun günlük yaşam becerilerini kazanmamış olduğunu söylüyor. Akman'a zeka geriliği tanısı konmuş.*

Senaryo D: Akman; ortalama bilişsel becerilere sahip bir çocuk olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Akman her hangi bir tanı almamış (etiketlenmemiş), ortalama derecede (IQ=100) zekâ sahiptir. *Senaryo D: Gelecek yıl, Akman sizin okulunuzda öğrenci olacak. Kendisi altı yaşında ve birinci sınıfa başlıyor olacak. …… Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Ortalama (IQ=100) aralığındaydı. Bölgenizdeki Okul Psikoloğu Akman'ın okumayı diğer çocuklarınkine benzer bir hızda öğreneceğini ve ayakkabılarını kendi başına doğru ayağına giymek gibi yaşına uygun günlük yaşam becerilerini kazanmış olduğunu söylüyor.*

Senaryo E: Akman; ortalama bilişsel becerilere sahip bir çocuk olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Akman otizm tanısı almış (otizm olarak etiketlenmiş), ortalama derecede (IQ=100) zekâ sahiptir. *Senaryo E: Gelecek yıl, Akman sizin okulunuzda öğrenci olacak. Kendisi altı yaşında ve birinci sınıfa başlıyor olacak. …… Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Ortalama (IQ=100) aralığındaydı. Bölgenizdeki Okul Psikoloğu Akman'ın okumayı diğer çocuklarınkine benzer bir hızda öğreneceğini ve ayakkabılarını kendi başına doğru ayağına giymek gibi yaşına uygun günlük yaşam becerilerini kazanmış olduğunu söylüyor. Akman'a otizm teşhisi konmuş.*

Senaryo F: Akman; ortalama bilişsel becerilere sahip bir çocuk olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Akman Asperger Sendromu tanısı almış (Asperger Sendromu olarak etiketlenmiş), ortalama derecede (IQ=100) zekâ sahiptir. *Senaryo F: Gelecek yıl, Akman sizin okulunuzda öğrenci olacak. Kendisi altı yaşında ve birinci sınıfa başlıyor olacak. …… Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Ortalama (IQ=100) aralığındaydı. Bölgenizdeki Okul Psikoloğu Akman'ın okumayı diğer çocuklarınkine benzer bir hızda öğreneceğini ve ayakkabılarını kendi*

başına doğru ayağına giymek gibi yaşına uygun günlük yaşam becerilerini kazanmış olduğunu söylüyor. Akman'a Asperger sendromu teşhisi konmuş.

Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nde senaryoların dışında on bölüm daha bulunulmaktadır. Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve altıncı bölümleri Akman hakkında verilen bilgilerin yer aldığı senaryolara göre doldurulmaktadır. Beşinci, yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu bölümler ise senaryodan bağımsız bir şekilde doldurulmaktadır.

Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin *birinci bölümde* öğretmenlerin, Akman'nın uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi hakkındaki görüşlerine, *ikinci bölümde* başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerine, *üçüncü bölümde* Akman'ın başarılı bir biçimde kaynaştırılmasını/bütünleştirilmesini etkileyen faktörlere ne kadar katıldığı ile ilgili görüşlerine, *dördüncü bölümde* kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olan Akman'a yönelik his, tutum ve görüşlerinin hangi düzeyde olduğuna (Akman hakkında ne hissettiğine), *beşinci bölümde* sınıf ortamında herhangi bir öğrenci tarafından sergilenen sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerine, *altıncı bölümde* OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarına (*farkındalık*), kullanmalarına (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarına *yedinci bölümde* OSB deneyimi ile ilgili bazı bilgilerine, *sekizinci bölümde* OSB hakkındaki bilgi düzeylerine, *dokuzuncu bölümde* öğretmenlerin demografik bilgilerine, *onuncu* bölümde ise öğretmenlerin gelecekte yapılacak araştırmalara katılma isteklerinin olup olmadığına ve odak grup çalışmasına katılmak isteyip istemediklerine yönelik bilgilere yer verilmektedir. Aşağıda tüm bölümler ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır.

Bölüm 1: Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen katılımcıların (sınıf öğretmenlerinin) Akman'ın senaryosuna göre eğitsel yerleştirilmesinde ne kadar uygun olduğu konusundaki görüşleri bulunmaktadır. Bu bölümde yer alan anket 6'li Likert olup *Hiç Uygun Değil*'den *Son Derecede Uygun*'a doğru düzenlenmiş ve toplam sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu yerleştirme seçenekleri; *bakım evi, özel eğitim okul, özel eğitim sınıfı, genel eğitim sınıfında kısmi zamanlı/yarı zamanlı/tam zamanlı kaynaştırma* vb. olarak sıralanmıştır. Eğitsel yerleştirmenin bu bölümünde ayrıca katılımcılardan Akman için en uygun olan eğitsel yerleştirmenin (en fazla

kısıtlayıcı ortamdan en az kısıtlayıcı ortama doğru) hangisi olacağı konusundaki görüşlere ilişkin seçenekler bulunmaktadır. Bölüm 1'de son olarak katılımcılardan Akman'a Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) belirlenmiş kategorilerinden hangisi kapsamında hizmet verilebilirliği ile ilgili seçenekler bulunmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) yetersizliği olan bireyler *Akman'ın özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı yok, Zihinsel Yetersizlik, Serebral Palsi, Birden Fazla Yetersizlik, Otizm Spektrum Bozukluğu, Ortopedik Yetersizlik, Üstün Zekalı / Özel Yetenekli, Görme Yetersizliği, Duygusal ve Davranış Bozukluğu, Dil ve Konuşma Güçlüğü, İşitme Yetersizliği, Özel Öğrenme Güçlüğü, Süreğen Hastalık ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu* olarak kategorilenmiştir. Bu madde katılımcıların Akman'ın OSB olup olmadığını kararlaştırmaları için bir kontrol mekanizması olarak sunulmuştur.

Bölüm 2 ve Bölüm 3: İkinci bölümde sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı kişisel olarak tanımlamaları ve başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri ile ilgili bölüm bulunmaktadır. İlk madde açık uçlu olup *(başarılı kaynaştırma sizin için ne anlam ifade ediyor)* başarılı kaynaştırmanın tanımının yapılması ile ilgi bölüm yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde başarılı kaynaştırmanın tanımlanmasına ilişkin 11 maddeden oluşan *"Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama Ölçeği"* yer almaktadır. Bu ölçek 6'lı Likert tipi olarak hazırlanmıştır (Ölçeğin puanlaması 1=Çok Önemsiz, 6=Çok Önemli arasında değişmektedir). Bölüm üçte ise sınıf öğretmenlerinin Akman'ın başarılı kaynaştırılmasını etkileyen faktörlere ilişkin hangi düzeyde katıldığını tespit edilmek amacıyla geliştirilen *"Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler Ölçeği"* bulunmaktadır. Ölçek 10 maddeden oluşmakta ve 6'lı Likert tipi olarak hazırlanmıştır (Ölçeğin puanlaması 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 6=Kesinlikle Katılıyorum arasında değişmektedir).

İkinci ve üçüncü bölümdeki maddeler Segall ve Campbell (2007) tarafından Otizm Kaynaştırma Ölçeği (Autism Inclusion Questionnaire) olarak geliştirilmiştir. Segall (2011) tarafından yeniden revize edilerek öğretmenlerin OSB olan çocukların

yerleştirilmesi ve kaynaştırılmalarına/bütünleştirilmelerine yönelik geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin (Placement and Services Survey-PASS) ikinci ve üçüncü bölümü *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama Ölçeği*" **(OBKTÖ)** ile "*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler Ölçeği*' **(OBKEFÖ)** olarak adlandırılmıştır. OBKTÖ ve OBKEFÖ ölçeklerinin, Türk kültürüne uyarlaması Ahmetoğlu, Burak ve Acar (2018a) tarafından yapılmıştır.

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını tanımlama ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışması: **OBKTÖ** ölçeğinin veri analizlerinin yapılması için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan her bir madde doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçekte yer alan modelin araştırmada kullanılan verilerle anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla uyum indeksleri kriter olarak alınmış, ölçeğin analizlerinde kullanılan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. (OBKTÖ $\chi 2(38)= 116.08$, CFI=0.94, RMSEA=0.09 (90% CI .07 - .11), SRMR=0.07). Ölçekte yer alan maddelerin tamamının OBKTÖ'ne anlamlı bir biçimde yüklendiği saptanmıştır. OBKTÖ'nde bulunan bazı maddeler arasında kovaryans oluştuğu belirlenmiştir (Örnek olarak, madde iki: "*Akman'ın sosyal becerilerini geliştirmesi*" ya da madde bir: *"Akman'ın iletişim becerilerini geliştirmesi"* verilebilir). Ahmetoğlu, Burak ve Acar (2018a) tarafından geçerlik güvenirliği yapılan çalışmada *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama Ölçeği*'nin iç tutarlılık değeri $\alpha= .86$ olduğu tespit edilmiştir. OBKTÖ'nün Türk kültürüne uyarlama çalışması için gerçekleştirilen analizlerde bu ölçeğin kabul edilebilir bir seviyede geçerliğe ve güvenirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durumla beraber araştırmada geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması amacıyla PASS anketinde yer alan iki senaryo (Senaryo B ve SenaryoE) kullanılmıştır. Her iki senaryo da OSB tanısı alan grupları temsil etmesi nedeniyle seçilmiştir (Ahmetoğlu, Burak ve Acar, 2018a). Ayrıca bu çalışmada OBKTÖ ölçeğinin iç tutarlılık katsayı değeri yeniden hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayı değerinin $\alpha = .81$ olduğu tespit edilmiştir.

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını etkileyen faktörler ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışması: **OBKEFÖ** ölçeğinin veri analizlerinin yapılması için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Her bir madde doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçekte yer alan modelin araştırmada kullanılan verilerle anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla uyum indeksleri kriter olarak alınmış, ölçeğin analizlerinde kullanılan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. (OBKEFÖ $\chi 2(32)= 96.89$, CFI=0.95, RMSEA=0.09 (90% CI .07 - .12), SRMR=0.05). Ölçekte yer alan sekizinci madde hariç bütün maddelerin anlamlı biçimde OBKEFÖ'ne yüklendiği tespit edilmiştir. (madde sekiz: "*Pekiştirme programlarının kullanılması Akman'ın başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.")* Bu madde ölçeğe düşük bir seviyede yüklenmiştir ($\lambda = .23$). Ayrıca OBKEFÖ ölçeğinde yer alan bazı maddeler arasında kovaryans oluştuğu belirlenmiştir. (Örnek olarak üçüncü madde: *"Akman'ın engel derecesi başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür."* ya da dördüncü madde: *"Akman'ın kişiliği başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür."* verilebilir). Ahmetoğlu, Burak ve Acar (2018a) tarafından geçerlik güvenirliği yapılan çalışmada OBKEFÖ ölçeğinin iç tutarlılık değeri $\alpha= .89$ olduğu tespit edilmiştir. OBKEFÖ ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışması için gerçekleştirilen analizlerde bu ölçeğin kabul edilebilir bir seviyede geçerliğe ve güvenirliğe sahip olduğu belirlenmiştir (Ahmetoğlu, Burak ve Acar, 2018a). Ayrıca bu çalışmada OBKEFÖ ölçeğinin iç tutarlılık katsayı değeri yeniden hesaplanmış, ölçeğin iç tutarlılık katsayı değerinin $\alpha = .82$ olduğu tespit edilmiştir.

Bölüm 4: Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin Akman hakkındaki his, tutum ve görüşlerini (ne hissettikleri) ölçmek amacıyla Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (OKHTÖ) yer almaktadır. OKHTÖ ölçeği toplam 32 maddeden oluşmaktadır. OKHTÖ ölçeği *1=Kesinlikle Katılmıyorum - 6=Kesinlikle Katılıyorum* arasında değişen 6'lı Likert tipi olarak hazırlanmıştır (Ahmetoğlu, Burak ve Acar, 2018).

Otizm spektrum bozukluğu olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşler ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışması: OKHTÖ ölçeği

Rosenbaum, Armstrong ve King (1987) tarafından ilk defa özel gereksinimli bireye karşı tutumları ölçmek amacıyla geliştirilen "Anne - Baba Tutum Ölçeği" (Parental Attitudes Towards Children with Handicaps Scale) maddelerinin yeniden uyarlanması, Ajzen'nin (2001), öğretmenlerin kaynaştırmaya/bütünleştirmeye yönelik tutumları ile ilgi önerileri ve *planlanmış davranış kuramı (theory of planned behavior)* doğrultusunda Segall & Campbell, (2007) tarafından Otizm Kaynaştırma Anketi (Autism Inclusion Questionnaire) için geliştirilmiştir. Segall (2011) tarafından yeniden revize edilerek öğretmenlerin OSB olan çocukların yerleştirilmesine ve kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin (Placement and Services Survey-PASS) dördüncü bölümü "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. OKHTÖ ölçeğinde; genel eğitim öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

OKHTÖ ölçeğinin Türk kültürüne uyarlaması, geçerlik ve güvenirliği Ahmetoğlu, Burak ve Acar (2018b) tarafından yapılmıştır. Ahmetoğlu, Burak ve Acar (2018b) tarafından OKHTÖ ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi amacıyla madde analizi, yapı ve kapsam geçerliği yapılmıştır. OKHTÖ ölçeğinin veri analizlerinin yapılması için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Her bir madde doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçekte yer alan modelin araştırmada kullanılan verilerle anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla uyum indeksleri kriter olarak alınmış, ölçeğin analizlerinde kullanılan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2(261)=$ 527.09, CFI=0.90, RMSEA=0.06 (90% CI .06 - .07), SRMR=0.07). Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre OKHTÖ ölçeğinin Öngörü, Duygusal Tutum, Öznel Yargı, Öz Yeterlik olmak üzere dört alt boyutunun olduğu tespit edilmiştir. Ancak yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre OKHTÖ ölçeğinde bulunan yedi maddenin faktör dışı kaldığı belirlenmiştir. Yani bu yedi maddenin OKHTÖ ölçeğinde belirlenen dört alt boyuta anlamlı düzeyde yüklenmediği saptanmıştır. OKHTÖ ölçeğinde yer alan 1, 2, 5, 8, 11, 20 ve 21, maddelerin faktör dışı kaldığı bulunmuştur. OKHTÖ ölçeğinde yer alan 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14 ve 15. maddelerin ***Öngörü*** (sekiz madde) alt boyuna ait olduğu, 3, 4, 16, 17, 18 ve 19. maddelerin ***Duygusal Tutum*** (altı madde) alt boyuna ait olduğu, 28, 29, 30, 31 ve 32. maddelerin ***Öznel Yargı*** (beş

madde) alt boyutuna ait olduğu, 22, 23, 24, 25, 26 ve 27. maddelerin ise ***Öz Yeterlik*** (altı madde) alt boyutuna ait olduğu tespit edilmiştir (Ahmetoğlu, Burak ve Acar, 2018b).

OKHTÖ ölçeğinin alt boyutlar açısından Cronbach Alfa katsayısına bakıldığında **öngörü** alt ölçek için iç tutarlılık değeri α= .84, **duygusal tutum** alt ölçek için α= .79, **öznel yargı** için iç tutarlılık değeri α= .77, ve **öz yeterlik** alt ölçeği için iç tutarlılık değeri α= .82 olduğu saptanmıştır (Ahmetoğlu, Burak & Acar, 2018b). Ayrıca bu çalışmada OKHTÖ ölçeğinin iç tutarlılık katsayı değeri yeniden hesaplanmıştır. OKHTÖ ölçeğinin alt boyutlar açısından Cronbach Alfa katsayısına bakıldığında **öngörü** boyutu için iç tutarlılık katsayı değerinin α = .82, **duygusal tutum** boyutu için iç tutarlılık katsayı değerinin α = .68, **öznel yargı** alt boyutu için iç tutarlılık katsayı değerinin α = .75, **öz yeterlik** boyutu için iç tutarlılık katsayı değerinin ise α = .79 olduğu tespit edilmiştir.

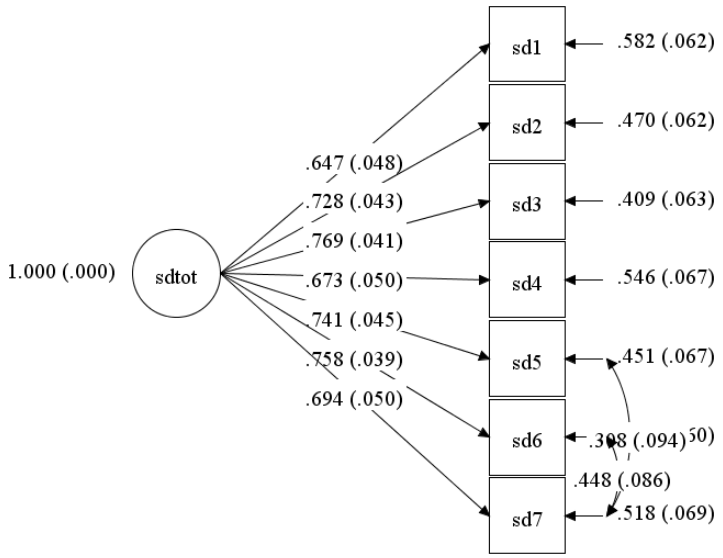
Bölüm 5: Bu bölümde öğretmenlerin sınıf ortamında herhangi bir öğrenci tarafından sergilenen sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerini belirlemek amacıyla "Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği" bulunmaktadır. Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği'nin maddelerinde OSB ile ilişkili olan davranışlar yer almaktadır (Örnek madde; *"Göz temasından kaçınma, Zayıf akran ilişkileri"*). Ölçek 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi olarak hazırlanmıştır. (Ölçek puanlamasında 5=Oldukça Rahatsız Edici, 4=Rahatsız Edici, 3=Kısmen Rahatsız Edici, 2=Biraz Rahatsız Edici ve 1=Hiç Rahatsız Edici Değil olarak belirlenmiştir). Yani Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği'nde rahatsız edici düzeyi 1-5 arasından değişmektedir.

Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışması: Segall (2011) tarafından öğretmenlerin sınıf ortamında herhangi bir öğrenci tarafından sergilenen sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerini ölçmek amacıyla Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği olarak geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri Akman'ı tanımlayan ve OSB ile ilişkili olan davranışları belirten ifadelerden oluşmaktadır. Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği iç tutarlılık katsayı değeri orijinal araştırmada iç tutarlılık katsayı değeri (α = .86) olarak bulunmuştur (Segall, 2007). Ancak Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği Segall

tarafından 2011 yılında yeniden revize edilmiş, iç tutarlılık katsayı değeri yeniden hesaplanmıştır. Segall (2011) tarafından yapılan çalışmadaki iç tutarlılık katsayı değeri α = .81 olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayı değerinin α = .88 olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği'nin veri analizlerinin yapılması için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Her bir madde doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan modelin araştırmada kullanılan verilerle anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla uyum indeksleri kriter olarak alınmış, ölçeğin analizlerinde kullanılan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2(12)=31.90$, CFI=0.96, RMSEA=0.08 (90% CI .05 - .12), SRMR=0.03).

Şekil 1: Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği doğrulayıcı faktör analizinde yer alan yük değerleri



Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği için yapılan analizde Şekil 1'de görüldüğü gibi yük değerleri kabul edilebilir seviyededir.

Bölüm 6: Bu bölümde Türkiye'de ve Dünyada OSB olan çocukların eğitiminde kullanılan 15 adet *Hizmet ve Uygulama Seçenekleri* Anket'i listelenmiştir. Katılımcıların OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik

düzeylerini tanımlamalarını belirlemek amacıyla Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi hazırlanmıştır. Ayrıca bu bölümde, katılımcının Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi'nde Akman'ın eğitimi için faydalı olduğuna inandığı uygulamayı/uygulamaları ve bu uygulamaların etkililik düzeylerini tanımlamaları ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi'nde her bir madde üç bölümden oluşmaktadır: ***A:*** *Bunu Duydunuz mu?* ***(farkındalık)*** *1=Evet, 0=Hayır*, **B:** Akman İçin Faydalı mı? **(fayda/kullanım)** *1=Evet, 0=Hayır*, **C*:*** *Etkili mi?* ***(etkililik düzeylerini tanımlama*****)** *4=Çok Etkili,3 =Etkili, 2=Kısmen Etkili, 1=Etkili Değil.* Bu çalışmada Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi'nde bulunan **farkındalık** boyutu için iç tutarlılık katsayı değeri α=.90 olarak, **fayda/kullanım** boyutu için α=.84 ve **etkililik düzeylerini tanımlama** boyutu için ise α=.92 olarak bulunmuştur.

Bölüm 7: Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen katılımcıların OSB olan bireyler ile çalışma deneyimi ve hangi görevlerde çalıştığı, OSB konusunda almış olduğu eğitimler ve görevler, özel eğitim alanında eğitim alıp almadığı ve sınıf içi davranış tekniklerini bilip bilmediğine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Bölüm 8: Bu bölüm araştırmaya dâhil edilen katılımcıların OSB hakkındaki bilgisini ölçmek amacıyla "Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği" olarak hazırlanmıştır. Anket 10 maddeden oluşmakta ve her bir maddenin üç cevap seçeneği bulunmaktadır (Doğru, Yanlış ve Bilmiyorum). Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği'nde her doğru cevap için 1 (bir) puan, her yanlış cevap için 0 (sıfır) puan ve her bilmiyorum cevabı için "…" (boş) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği'nin 1 – 4 – 5 – 6 – 7 - 9 ve 10. maddeleri *Yanlış*, 2 – 3 ve 8. maddeler ise *Doğru* olarak kabul edilmiştir (Segall, 2007; Segall, 2011).

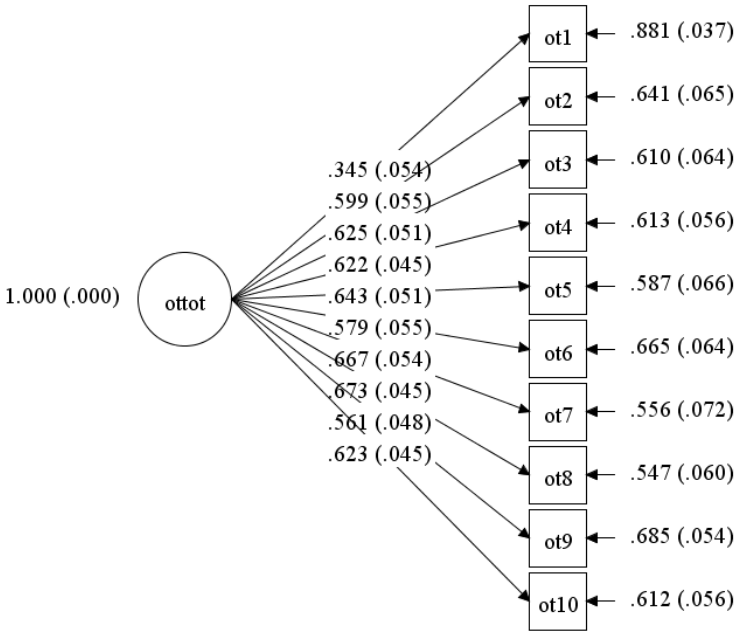
Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği geçerlik-güvenirlik çalışması: Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği, Stone (1987), Shah (2001) ve Furnham ve Buck (2003) tarafından yapılan çalışmaların Segall (2007) tarafından Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği olarak uyarlanması ile geliştirilmiş bir ölçektir. Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği herhangi bir çalışmaya dâhil edilmesi düşünülen bir grubun veya birey(ler)in OSB hakkındaki bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla

geliştirilen bir ölçektir. Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği OSB'nin teşhis/belirti *(diagnosis/symptomatology),* tedavi *(treatment)* ve etiyoloji/nedenbilim *(etiology)* olmak üzere üç alan hakkındaki bilgi düzeylerini ölçmektedir. Segall (2007) tarafından ilk defa geliştirilen ölçek 15 maddeden oluşmaktadır (iç tutarlılık katsayı değeri α = .86). Ancak Segall (2011) tarafından Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği yeniden revize edilerek madde sayısı 10'a düşürülmüştür. Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği'nin Segall (2011) tarafından yapılan çalışmadaki iç tutarlılık katsayı değeri α = .73 olarak bulunmuştur. Ancak bu çalışmada Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayı değeri α = .86 olarak bulunmuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği'nin veri analizlerinin yapılması için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Her bir madde doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin tek boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan modelin araştırmada kullanılan verilerle anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla uyum indeksleri kriter olarak alınmış, ölçeğin analizlerinde kullanılan modelin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2(35)=54.04$, CFI=0.95, RMSEA=0.04 (90% CI .02 - .07), SRMR=0.04).

Bu çalışmada toplam puan Harrison, Bradshaw, Naqvi, Paff ve Campbell (2017) tarafından oluşturulan hesaplama prensipleri göz önüne alınarak üçüncü seçenek olan "*bilmiyorum" (don't know)* dolaylı olarak yanlışı temsil ettiği kabul edilerek ölçek skalası iki seçeneğe indirgenerek "*doğru"* ve "*yanlış"* olarak kabul edilmiştir. Toplam puan doğru cevaba verilen soruların yüzdesi olarak alınmıştır.

Şekil 2: Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği doğrulayıcı faktör analizinde yer alan yük değerleri



Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği için yapılan analizde Şekil 2'de görüldüğü gibi yük değerleri kabul edilebilir seviyededir.

Bölüm 9: Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen katılımcıların *Demografik Bilgileri* yer almaktadır. Araştırma tarihi, araştırmanın yapılmış olduğu kurum ismi, araştırmaya katılan katılımcının cinsiyeti, yaşı, unvanı, okuttuğu sınıf düzeyi, eğitim düzeyi, çalıştığı pozisyon durumu, okuttuğu sınıf mevcudu, sınıfında Bireyselleştirilmiş Eğitim Program (BEP) alan öğrencisinin olup olmadığı, varsa kaç çocuğun olduğu ve hangi kategoride hizmet aldığı vb. bir takım demografik bilgiler bulunmaktadır.

Bölüm 10: Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen katılımcıların bir sonraki yapılması planlanan odak grup görüşmelerine ve bu konu üzerine eğitim almak isteyip istememelerine yönelik bilgilerin bulunduğu ve iletişim bilgilerinin yer aldığı bölüm bulunmaktadır.

3.4. Ölçme Araçlarının Uyarlama Aşaması

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının (Yerleştirme ve Hizmet Anketi-PASS) Türk kültürüne uyarlama sürecinin en önemli bölümünü oluşturan çeviri aşamasında çevirmenler; hedef ve kaynak dili iyi düzeyde bilmeleri, anketin ilgili olduğu konuyu bilmeleri ve her iki kültürde deneyim sahibi olmaları kriterleri (He ve Van de Vijver, 2012) dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda anket maddelerinin özgün dilden hedef dile çevrilmesi aşamasında Trakya Üniversitesi'ndeki iki araştırmacı ve bir okutman çevirmen olarak belirlenmiştir. Özgün ölçek üç çevirmen tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin Türkçe formu geri-çevir tekniği ile orijinal İngilizce formunu daha önce görmeyen bir İngilizce uzmanı tarafından yeniden İngilizceye çevirisi yaptırılmıştır. İngilizceye tercümesi yapılan Yerleştirme ve Hizmet Anketi formu ile anketin orijinal İngilizce formu arasında karşılaştırma yapılmıştır. Orijinal İngilizce formu ile çevrilen İngilizce formu arasında anlamsal farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra, bir Türkçe dil bilim uzmanı tarafından ifade biçimi ve dil bilgisi yönünden incelenmiştir. Bir sonraki aşamada, çocuk gelişimi, özel eğitim ve sınıf öğretmenliği alanında uzman yedi kişi tarafından Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin hazırlanmış olan Türkçe çeviri formunu incelenmesi sağlanmıştır. Ayrıca Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin kültürel cevap verebilirliğinin uyarlanması için bazı maddeler üzerinde yorumda bulunulmuştur. Uzmanlardan, "Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nde (Placement and Services Survey) yer alan maddelerin, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılırlığı açısından eleştirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin düzeltilmesi, çıkartılması veya değiştirilmesi ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra; geçerlilik-güvenirlik çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması ve ölçekte yer alan maddelerin Türk kültürüne uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Kültürel cevap verebilirliğinin uyarlanabilmesi için yapılabilecek değişiklikleri açıklamaları istenmiştir. Ölçeğin son şekli tekrar incelenerek uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra anketin azami tamamlama süresinin belirlenmesi amacıyla 25 sınıf öğretmenine Yerleştirme ve Hizmet Anketi verilerek doldurulması

istenmiştir. Böylece Yerleştirme ve Hizmet Anketi uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3. 5. Araştırma Verilerinin Toplanması

Otizmli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığının belirlenmesi için öncelikle Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan etik kurul onayı alınmıştır (Ek2). Daha sonra Edirne Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmanın yürütülmesi için gerekli resmi izinler alınmıştır (Ek3). Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı farklı sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden ailelerin çocuklarının gittiği ilkokullarda 2016-2017 eğitim/öğretim yılı bahar döneminde görev yapan sınıf öğretmenlerine ulaşmak ve araştırmaya dâhil edilen okulları belirlemek amacıyla Edirne Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yer alan Strateji Geliştirme Birimi'nden ilkokulların listesi temin edilmiştir.

Edirne İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı bulunan resmi ve özel ilkokullarında araştırmanın amacı hakkında gerekli bilgilendirmenin yapılması için okul yönetiminden randevu talep edilmiştir. Okul yönetiminin vermiş olduğu randevu günü okula gidilerek araştırmaya dâhil edilmesi planlanan öğretmen grubu ve araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir.

Okul yönetiminin izni dâhilinde araştırmaya katılması planlanan sınıf öğretmenleriyle bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı ve Yerleştirme ve Hizmet Anketi (PASS) hakkında bilgi verilmiştir. Sınıf öğretmenlerine senaryo ve bölümler hakkında kısaca bilgi verilmiş ve kendilerine uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı düşünen sınıf öğretmenlerine araştırma formları dağıtılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin araştırma formlarını eksiksiz bir biçimde sorulan soruların içtenlikle ve samimiyetle doldurmaları istenmiştir. Daha sonra öğretmenler tarafından doldurulan araştırma formları toplanmıştır. Araştırmaya olan katkılarından dolayı öğretmenlere teşekkür edilmiştir. Araştırma formlarının dağıtımında Yerleştirme ve

Hizmet Anketi'nde bulunan 6 senaryonun da aynı okullara her senaryodan en az birer tane verilmesine dikkat edilmiş veya her okula bu senaryolar mümkün mertebe eşit bir biçimde dağıtılmaya çalışılmıştır.

Araştırma verileri 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar dönemi 20 Ocak - 20 Mayıs tarihleri arasında Edirne İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı bulunan resmi ve özel ilkokullarından toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin sınıf öğretmenleri tarafından doldurulması yaklaşık 25 dakikayı bulduğu belirlenmiştir.

3.6. Araştırma Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya dâhil edilen verilerin analiz programına kodlama biçimi (nasıl kodlandığı) ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Ayrıca araştırma verilerinin analizinde kullanılan yöntemler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3. 6. 1. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi

Araştırmada kullanılan Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nde altı senaryo ve on bölüm bulunulmaktadır. Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin **senaryo** (Akman'ın senaryosu) kısmı kayıt formuna senaryolar/durumlar "A", "B", "C", "D", "E" ve "F" olarak kodlanmıştır.

Araştırma formunun ***birinci bölümünde*** yer alan "Akmanın eğitsel yerleştirmesinin ne kadar uygun olduğu *–uygunluk düzeyi-*" kısmı maddelerine verilen yanıtlar, "Hiç Uygun Değil" (1), "Uygun Değil" (2), "Kısmen Uygun Değil" (3), "Kısmen Uygun" (4), "Uygun" (5) ve "Son Derece Uygun" (6) olarak puanlanarak SPSS-22 analiz programına kaydedilmiştir. Ayrıca "Akman için en uygun olan eğitsel yerleştirmenin (en fazla kısıtlayıcı ortamdan en az kısıtlayıcı ortama doğru) hangisi olacağını konusundaki görüşler" kısmına "Bakım evi" (1), "Özel Eğitim Okulu" (2), "Tüm gün ayrı sınıf (özel eğitim sınıfı)" (3), "Kısmen ayrı sınıf (özel eğitim sınıfı)" (4), "Genel eğitim (>%50)" (5), "Genel eğitim (>%80)" (6) ve "Tüm gün genel eğitim" (7) olarak puanlanarak analizleri yapılmak için kaydedilmiştir.

Ayrıca bu bölümde sınıf öğretmenlerine sunulan senaryoya göre *Akman'a Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde belirlenmiş kategorilerinden hangisi kapsamında hizmet verilebilir?* sorusu da yer almaktadır. Bu soruya verilen yanıtlar: Hiçbiri. Akman'ın özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı yok. (1), Zihinsel Yetersizlik (2), Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Otizm) (3), Görme Yetersizliği (4), İşitme Yetersizliği (5), Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (6), Serebral Palsi (7), Ortopedik Yetersizlik (8), Duygusal ve Davranış Bozukluğu (9), Özel Öğrenme Güçlüğü (10), Birden Fazla Yetersizlik (11), Üstün Zekalı/Özel Yetenekli (12), Dil ve Konuşma Güçlüğü (13) ve Süreğen Hastalık (14) şeklinde puanlanmıştır.

Araştırma formunun **ikinci bölümünde** öğretmenlere göre başarılı kaynaştırmayı kişisel olarak tanımlamaları ve başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerini ölçmek amacıyla Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama Ölçeği'ne yer verilmiştir. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama Ölçeği'nin maddelerine verilen yanıtlar, "Çok Önemsiz" (1), "Önemsiz" (2), "Kısmen Önemsiz" (3), "Kısmen Önemli" (4), "Önemli" (5) ve "Çok Önemli" (6) şeklinde puanlanarak kayıt formuna kodlanmış, istatistiksel analizlerini yapmak için SPSS-22 analiz programına kaydedilmiştir.

Araştırma formunun **üçüncü bölümünde** Akmanın başarılı bir biçimde kaynaştırılmasını/bütünleştirilmesini etkileyen faktörlere ne kadar katıldığı ile ilgili görüşlerini ölçmek amacıyla Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler Ölçeği'ne yer verilmiştir. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler Ölçeği'nin maddelerine verilen yanıtlar, "Kesinlikle Katılıyorum" (6), "Katılıyorum" (5), "Kısmen Katılıyorum" (4), "Kısmen Katılmıyorum" (3), "Katılmıyorum" (2) ve "Kesinlikle Katılmıyorum" (1) şeklinde puanlanarak kayıt formuna kodlanmış, istatistiksel analizlerini yapmak için analiz programına kaydedilmiştir.

Araştırma formunun **dördüncü bölümünde** sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olan Akman'a yönelik his, tutum ve görüşlerinin hangi düzeyde olduğuna (sınıf öğretmenlerin Akman hakkında ne hissettiği) his, tutum ve görüşlerini ölçmek amacıyla Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği'ne yer verilmiştir. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği'nin maddelerine verilen yanıtlar, "Kesinlikle Katılıyorum" (6), "Katılıyorum" (5), "Kısmen Katılıyorum" (4), "Kısmen Katılmıyorum" (3), "Katılmıyorum" (2) ve "Kesinlikle Katılmıyorum" (1) şeklinde puanlanarak kayıt formuna kodlanmış, istatistiksel analizlerini yapmak için analiz programına kaydedilmiştir.

Araştırma formunun **beşinci bölümünde** öğretmenlerin sınıf ortamında herhangi bir öğrenci tarafından sergilenen davranışın ne kadar rahatsız edici olduğunu ölçmek amacıyla Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği'ne yer verilmiştir. Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği'nin maddelerine verilen yanıtlar, "Oldukça Rahatsız Edici" (5), "Rahatsız Edici" (4), "Kısmen Rahatsız Edici" (3), "Biraz Rahatsız Edici" (2) ve "Hiç Rahatsız Edici Değil" (1) şeklinde puanlanarak kayıt formuna kodlanmış, istatistiksel analizlerini yapmak için analiz programına kaydedilmiştir.

Araştırma formunun **altıncı bölümünde** sınıf öğretmenlerinin sınıf içerisinde OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik, yöntemler duyup duymadığına, bunların senaryoda yer alan Akman için faydalı olup olmadığı ve bu strateji, teknik, yöntemlerin ne kadar etkili olduğu ile ilgili bilgileri ölçmek amacıyla Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi'ne yer verilmiştir. Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi'nde (HUS) her bir madde 3 bölümden oluşmaktadır. "(A: *Bunu Duydunuz mu? 1=Evet, 0=Hayır.* B: *Akman İçin Faydalı mı? 1=Evet, 0=Hayır* C: *Etkili mi?4=Çok Etkili, 3=Etkili, 2=Kısmen Etkili, 1=Etkili Değil*)" şeklinde puanlanarak kayıt formuna kodlanmış, istatistiksel analizlerini yapmak için analiz programına kaydedilmiştir.

Araştırma formunun **sekizinci bölümünde** öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu hakkındaki bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği'ne yer verilmiştir. Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeğinde her doğru

cevap için 1 (bir) puan, her yanlış cevap için 0 (sıfır) puan ve her bilmiyorum cevabı için "…" (boş) şeklinde puanlanarak kayıt formuna kodlanmış, istatistiksel analizlerini yapmak için analiz programına kaydedilmiştir. Ancak kayıt formundan analiz programına kodlaması yapılırken bilmiyorum seçeneği 3 olarak girilmiş. Daha sonra ölçekteki tüm bilmiyorum seçenekleri boş olarak düzeltilmiştir. Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği'nin 1-4-5-6-7-9 ve 10. maddeleri *Yanlış*, 2-3- ve 8. maddeler ise *Doğru* olarak kabul edilmiştir. Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği'nde toplam puanı belirlemek için Segall (2007) tarafından belirlenen formül doğru cevapların toplam soru sayısına göre yüzdeliği şeklinde hesaplanmıştır. Araştırmada katılımcılar tarafından Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği'nde boş bırakılan (kayıp veriler) maddeler "Bilmiyorum" koduna göre puanlanmıştır.

Ayrıca araştırma formunun **yedinci bölümde** öğretmenlerin OSB deneyimi ile ilgili bazı bilgilere, **dokuzuncu bölümde** öğretmenlerin demografik bilgilerine, **onuncu bölümde** ise öğretmenlerin gelecekte yapılacak araştırmalara katılma isteklerinin olup olmadığına yönelik bilgilere yer verilmektedir. Bu bölümlerde bulunan bilgiler sayılarla tanımlanarak istatistiksel analizlerini yapmak için SPSS-22 analiz programına kaydedilmiştir.

3. 6. 2. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin OSB olan bir öğrenciye yönelik (belli bir senaryoya göre); uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi hakkındaki görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi, sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı kişisel olarak tanımlamaları ve başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlerle ilgili görüşlerini, kaynaştırma öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerini, öğretmene göre sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyinin ne olduğu, sınıf içerisinde OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemler, verilecek hizmetler ve uygulamalar hakkındaki bilgi ve düşüncelerini, otizm spektrum bozuklukları ile ilgili deneyimlerini, otizm spektrum bozuklukları ile ilgili bilgi düzeyleri gibi değişkenler arası ilişkiyi tespit etmek ve bazı değişkenlere göre farklılık

gösterip göstermediği tespit etmek üzere SPSS-22 istatistik programında analizleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin genel bilgileri yüzdelik ve frekans dağılımlarına göre değerlendirilmiştir.

Ayrıca araştırmaya dâhil edilen grupların normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla çarpıklık/kurtosis ve basıklık/skewness değerlerine bakılmıştır.

Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi, Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği ve Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği'nin geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapılması için madde analizleri SPSS yardımıyla ve doğrulayıcı faktör analizi de Mplus kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü, ve Normlaştırılmış Hataların Ortalama Karekökü model uyum indeksleri kullanılarak yapılmıştır

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin senaryolara göre belirttikleri uygun eğitim ortamı ve eğitsel yerleştirme isteklerinin belirlenmesi amacıyla crostab, ki-kare/chi-squere testi kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekler "*Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama Ölçeği toplam puanı, Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler Ölçeği toplam puanı, Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (Öznel Yargı alt boyutu, Duygusal Tutum alt boyutu, Öngörü alt boyutu ve Öz Yeterlik alt boyutu) puanları, Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği toplam puanı, Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi toplam puanı, Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği toplam puanı"* arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığı ve ilişki varsa hangi düzeyde olduğunu tespit etmek için Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin *"Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama Ölçeği toplam puanı, Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler Ölçeği toplam puanı, Otizm Spektrum Bozukluğu Olan*

Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (Öznel Yargı alt boyutu, Duygusal Tutum alt boyutu, Öngörü alt boyutu ve Öz Yeterlik alt boyutu) puanları, Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği toplam puanı, Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi toplam puanı, Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği toplam puanlarından" aldıkları toplam puanların çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek için eğer grup sayısı iki değişkenden oluşuyorsa t-testi ve ikiden fazla değişkenden oluşuyorsa çift yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çift yönlü varyans analizi ortalama puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunduğunda farkın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için LSD Testi yapılmıştır. Ayrıca istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyleri $p<0.05$'e göre belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama Ölçeği (**OBKTÖ**), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler Ölçeği (**OBKEFÖ**), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (**OKHTÖ) Öngörü** alt boyutu, **Duygusal Tutum** alt boyutu, **Öznel Yargı** alt boyutu ve **Öz Yeterlik** alt boyutu, Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği **(SİRED)**, Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği **(OBÖ)** ve Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi'nin (**HUS)**, **farkındalık** boyutu, **fayda/kullanım** boyutu ve **etkililik düzeylerini tanımlama** boyutu ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık puanları sonuçları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4 Araştırmaya dahil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ, OBKEFÖ ve OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin minimum, maksimum, ortalama, standart sapma, çarpıklık/skewness ve basıklık/ kurtosis sonuçları

						Çarpıklık		Basıklık	
Ölçekler	**n**	**Min**	**Max**	$\bar{x}$	**ss**	**Katsayı**	**Standart Hata**	**Katsayı**	**Standart Hata**
OBKTÖ	671	1,91	6,00	5,26	,513	-1,494	,094	5,456	,188
OBKEFÖ	672	2,00	6,00	4,99	,603	-,984	,094	2,321	,188
OKHTÖ **öngörü**	674	2,00	6,00	4,66	,689	-,353	,094	,204	,188
OKHTÖ **duygusal tutum**	674	2,00	6,00	3,49	,642	-,189	,094	,398	,188
OKHTÖ **öznel yargı**	667	2,00	6,00	4,21	,776	-,356	,095	,067	,189
OKHTÖ **öz yeterlik**	674	2,00	6,00	4,17	,778	-,097	,094	,114	,188
SİRED	673	1,00	5,00	3,63	,824	-,646	,094	,083	,188
OBÖ	674	0%	90%	20,1%	22,3%	,845	,094	-,413	,188
HUS **farkındalık**	674	,00	15,00	8,19	4,613	-,398	,095	-1,043	,190
HUS **fayda/kullanım**	674	,00	15,00	8,61	3,824	-,351	,101	-,817	,201
HUS **etkililik düzeylerini tanımlama**	674	1,00	4,00	3,24	,514	-,471	,101	,421	,201

Tablo 3.4 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama Ölçeğine **(OBKTÖ)** vermiş oldukları puanlarının çarpıklık değerleri normal dağılım olarak görülen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Basıklık değerlerinin ise -7 ile +7 aralığında olduğu bulunmuştur (Curran, West ve Finch, 1996; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu nedenden dolayı Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama Ölçeğindeki değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve verilerin analizinde parametrik tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.4'e göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler Ölçeğine **(OBKEFÖ)** vermiş oldukları puanlarının çarpıklık değerleri normal dağılım olarak görülen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Basıklık değerlerinin ise -7 ile +7 aralığında olduğu bulunmuştur (Curran, West ve Finch, 1996; Hair ve Diğerleri, 2010; Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu nedenden dolayı Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler

Ölçeğindeki değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve verilerin analizinde parametrik tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği **(OKHTÖ) öznel yargı, duygusal tutum, öngörü** ve **öz yeterlik** alt boyutlarına vermiş oldukları puanlarının çarpıklık değerleri normal dağılım olarak görülen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Basıklık değerlerinin ise -7 ile +7 aralığında olduğu bulunmuştur (Curran, West ve Finch, 1996; Hair, ve Diğerleri,, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu nedenden dolayı Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeğindeki değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve verilerin analizinde parametrik tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.4 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeğine (SİRED)** vermiş oldukları puanlarının çarpıklık değerleri normal dağılım olarak görülen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Basıklık değerlerinin ise -7 ile +7 aralığında olduğu bulunmuştur (Curran, West ve Finch, 1996; Hair, ve Diğerleri, 2010; Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu nedenden dolayı Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeğindeki değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve verilerin analizinde parametrik tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.4 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeğine (OBÖ)** vermiş oldukları puanlarının çarpıklık değerleri normal dağılım olarak görülen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Basıklık değerlerinin ise -7 ile +7 aralığında olduğu bulunmuştur (Curran, West ve Finch, 1996; Hair, ve Diğerleri, 2010; Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu nedenden dolayı Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeğindeki değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve verilerin analizinde parametrik tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu bulunmuştur.

Tablo 3.4'e göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi'nin **(HUS) farkındalık**, **fayda/kullanım** ve **etkililik düzeylerini tanımlama** boyutlarına vermiş oldukları puanlarının çarpıklık değerleri

normal dağılım olarak görülen -1.96 ile + 1.96 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Basıklık değerlerinin ise -7 ile +7 aralığında olduğu bulunmuştur (Curran, West ve Finch, 1996; Hair ve Diğerleri, 2010; Tabachnick ve Fidell, 1996). Bu nedenden dolayı Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi'ndeki değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve verilerin analizinde parametrik tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu bulunmuştur.

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu araştırma otizmli çocukların eğitsel yerleştirilmesi ve kaynaştırılmasında/bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma verilerinden elde edilen bulgular tablolar biçiminde sunulmuş, ilgili alan yazı ile desteklenerek tartışılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerine verilen senaryolara ilişkin frekans bilgileri Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerine verilen senaryolarda belirtilen bilişsel seviyeler ve tanılara ilişkin frekans bilgileri Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin tüm senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin standart sapma, ortalama ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.3.1, Tablo 4.3.2 ve Grafik 4.1'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların bilişsel seviyelerine göre belirttikleri mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.4 ve Grafik 4.2'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların tanılarına göre mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin standart sapma, ortalama ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.5.1, Tablo 4.5.2 ve Grafik 4.3'te sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri uygun eğitim ortamına ilişkin yapılan ki-kare/chi-squere testi sonuçları Tablo 4.6 ve Grafik 4.4'te sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (ÖEHY) belirtilmiş olan kategorilerden hangisi kapsamında hizmet alabileceğine ilişkin yapılan ki-kare/chi-squere testi sonuçları Tablo 4.7 ve Grafik 4.5'te sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ (öznel yargı, duygusal tutum, öngörü, öz yeterlik), SİRED, HUS (farkındalık, fayda/kullanım, etkililik düzeylerini tanımlama) ve OBÖ maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puanları Tablo 4.8.1 ve Tablo 4.8.6 arasında sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin Pearson korelasyon sonuçları Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerine ilişkin puanları ile yaşları, mevcut pozisyonda çalışma süreleri, sınıfındaki öğrenci sayıları ve çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı arasındaki Pearson korelasyon sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.11.1, Tablo 4.11.2, Tablo 4.12.1 ve Tablo 4.12.2'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve varyans analizi sonuçları Tablo 4.14.1, Tablo 4.14.2, Tablo 4.15.1, Tablo 4.15.2'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin daha önce OSB olan öğrencilerle çalışma durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin özel eğitim sertifikasının olma/ma durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OSB konusunda eğitim alma durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bilme/me durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin sınıfında BEP alan öğrenci olma/ma durumlarına göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.20'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OSB konusunda eğitim alma isteğine göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.21'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin odak grup çalışmasına katılma isteğine göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.22'de sunulmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerine verilen senaryolara ilişkin frekans bilgileri Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Sınıf öğretmenlerine verilen senaryolara ilişkin frekans bilgileri

	n	**%**
Senaryo A	120	17,8
Senaryo B	122	18,1
Senaryo C	108	16,0
Senaryo D	111	16,5
Senaryo E	107	15,9
Senaryo F	106	15,7
Toplam	674	100

Tablo 4.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %17,8'inin *Senaryo A*'ya %18,1'i *Senaryo B*'ye %16,0'ı *Senaryo C*'ye, %16,5'i

Senaryo D'ye, %15,9'u *Senaryo E*'ye ve %15,7'si *Senaryo F*'ye göre araştırma formlarını -Yerleştirme ve Hizmet Anketi- doldurduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerine verilen senaryolarda belirtilen bilişsel seviyeler ve tanılara ilişkin frekans bilgileri Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Sınıf öğretmenlerine verilen senaryolarda belirtilen bilişsel seviyeler ve tanılara ilişkin frekans bilgileri

Tanı / Bilişsel Seviye	**Tanı Yok**	**OSB**	**Zihinsel Yetersizlik**	**Asperger Sendromu**
Düşük Bilişsel (IQ=50)	Senaryo A (n=120)	Senaryo B (n=122)	Senaryo C (n=108)	---
Orta Bilişsel (IQ=100)	Senaryo D (n=111)	Senaryo E (n=107)	---	Senaryo F (n=106)

Tablo 4.2'ye göre araştırmada kullanılan *Senaryo A* (n=120), *Senaryo B* (n=122) ve *Senaryo C* (n=108) de belirtilen çocuk (Akman) düşük bilişsel seviye, *Senaryo D* (n=111), *Senaryo E* (n=107) ve *Senaryo F* (n=106) de ise orta bilişsel seviye olarak kabul edilmektedir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen *Senaryo A* ve *Senaryo D*'de belirtilen çocuğun (Akman) herhangi bir tanıya sahip olmadığı, *Senaryo B*'deki ve *Senaryo E*'deki çocuğun OSB tanısına, *Senaryo C*'deki çocuğun Zihinsel Yetersizlik tanısına, *Senaryo F*'deki çocuğun ise Asperger Sendromu tanısına sahip olduğu görülmektedir.

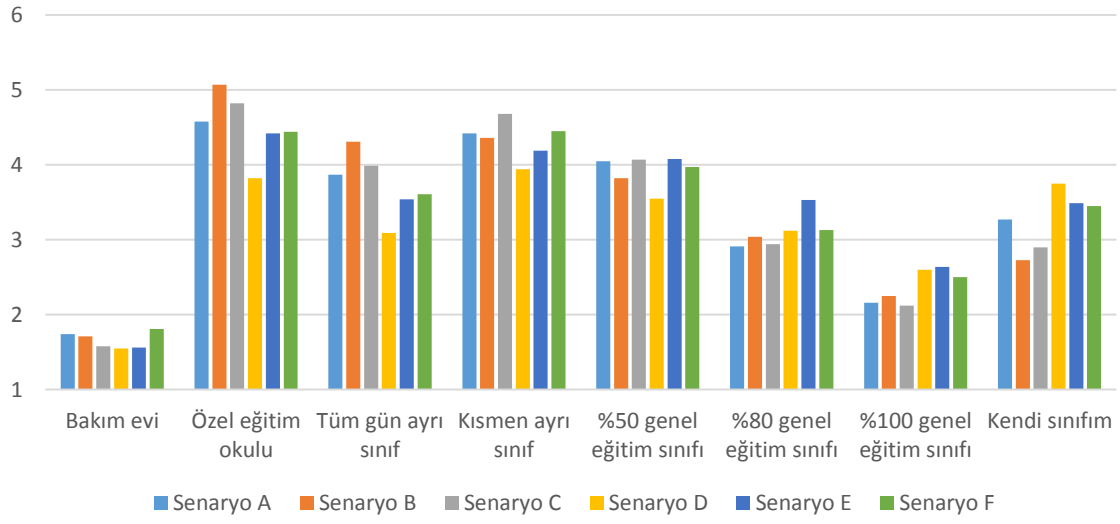
Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **tüm senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre belirttikleri **mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına** ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları Tablo 4.3.1 ve Grafik 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.3.1 Sınıf öğretmenlerinin **tüm senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre belirttikleri **mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına** ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları

	Senaryo A		**Senaryo B**		**Senaryo C**		**Senaryo D**		**Senaryo E**		**Senaryo F**		**Tüm Senaryolar**	
	$\bar{x}$*	ss	$\bar{x}$*	ss	$\bar{x}$*	ss	$\bar{x}$*	ss	$\bar{x}$*	ss	$\bar{x}$*	ss	$\bar{x}$*	ss
Bakım evi	1,74	1,19	1,71	1,13	1,58	,99	1,55	1,13	1,56	1,07	1,81	1,33	1,66	1,14
Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul	**4,58**	1,38	**5,07**	1,13	**4,82**	1,28	**3,82**	1,74	**4,42**	1,53	**4,44**	1,51	**4,53**	1,48
Tüm gün boyunca ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı)	3,87	1,44	4,31	1,43	3,99	1,46	3,09	1,74	3,54	1,68	3,61	1,54	3,75	1,59
Kısmen ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı)	4,42	1,31	4,36	1,37	4,68	1,20	**3,92**	1,64	4,19	1,50	**4,45**	1,48	4,33	1,44
%50<genel eğitim sınıfı	4,05	1,38	3,82	1,49	4,07	1,30	3,55	1,55	4,08	1,39	3,97	1,49	3,92	1,45
%80< genel eğitim sınıfı	2,91	1,34	3,04	1,43	2,94	1,41	3,12	1,54	3,53	1,46	3,13	1,51	3,10	1,46
%100 genel eğitim sınıfı	2,16	1,15	2,25	1,34	2,12	1,21	2,60	1,62	2,64	1,46	2,50	1,50	2,37	1,39
Sizin sınıfınızda	3,27	1,44	2,73	1,46	2,90	1,40	3,75	1,55	3,49	1,50	3,45	1,48	3,25	1,51

N=674 ***Puanlamada **1=Hiç Uygun Değil, **2**=Uygun Değil, **3**=Kısmen Uygun Değil, **4**=Kısmen Uygun, **5**=Uygun, **6**=Son Derece Uygunluğu ifade etmektedir.

Grafik 4.1. Senaryolarda yer alan çocukların mevcut yerleştirme ortamlarına uygunluk düzeyi
(1=Hiç Uygun Değil; 6=Son Derece Uygun)



Tablo 4.3.1 ve Grafik 4.1'e göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin tüm senaryolarda yer alan çocukların durumlarının mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin yanıtları; **Bakım Evi** seçeneğini uygun bulanların aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=1,74), Senaryo B ($\bar{x}$=1,71), Senaryo C ($\bar{x}$=1,58), Senaryo D ($\bar{x}$=1,55), Senaryo E ($\bar{x}$=1,56), Senaryo F ($\bar{x}$=1,81) ve Toplam ($\bar{x}$=1,66) olduğu görülmektedir. **Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okula**

yerleştirilmesi seçeneğinden aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=4,58), Senaryo B ($\bar{x}$=5,07), Senaryo C ($\bar{x}$=4,82), Senaryo D ($\bar{x}$=3,82), Senaryo E ($\bar{x}$=4,42), Senaryo F ($\bar{x}$=4,44) ve Toplam ($\bar{x}$=4,53) olduğu belirlenmiştir. **Tüm gün boyunca ayrı bir sınıfa** (özel eğitim sınıfı) yerleştirilmesi seçeneğinden aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=3,87), Senaryo B ($\bar{x}$=4,31), Senaryo C ($\bar{x}$=3,99), Senaryo D ($\bar{x}$=3,09), Senaryo E ($\bar{x}$=3,54), Senaryo F ($\bar{x}$=3,61) ve Toplam ($\bar{x}$=3,75) olduğu görülmektedir. **Kısmen ayrı bir sınıfa** *(özel eğitim sınıfı) -ancak günün belli saatlerinde (örneğin, öğle yemeği, teneffüs, sanat, beden eğitimi) genel eğitim öğrencileriyle birlikte olabilir.-* yerleştirilmesi seçeneğinden aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=4,42), Senaryo B($\bar{x}$=4,36), Senaryo C ($\bar{x}$=4,68), Senaryo D ($\bar{x}$=3,92), Senaryo E ($\bar{x}$=4,19), Senaryo F ($\bar{x}$=4,45) ve Toplam ($\bar{x}$=4,33) olarak belirtilmektedir. **Günün en az %50'sinde genel eğitim sınıfına** yerleştirilmesi seçeneğinden aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=4,05), Senaryo B ($\bar{x}$=3,82), Senaryo C ($\bar{x}$=4,07), Senaryo D ($\bar{x}$=3,55), Senaryo E ($\bar{x}$=4,08), Senaryo F ($\bar{x}$=3,97) ve Toplam ($\bar{x}$=3,92) olduğu görülmektedir. **Günün en az %80'inde genel eğitim sınıfına** yerleştirilmesi seçeneğinden aldıkları puan ortalamalarının Senaryo A ($\bar{x}$=2,91), Senaryo B ($\bar{x}$=3,04), Senaryo C ($\bar{x}$=2,94), Senaryo D ($\bar{x}$=3,12), Senaryo E ($\bar{x}$=3,53), Senaryo F ($\bar{x}$=3,13) ve Toplam ($\bar{x}$=3,10) olduğu görülmektedir. **Günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfına** yerleştirilmesi seçeneğinden aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=2,16), Senaryo B ($\bar{x}$=2,25), Senaryo C ($\bar{x}$=2,12), Senaryo D ($\bar{x}$=2,60), Senaryo E ($\bar{x}$=2,64), Senaryo F ($\bar{x}$=2,50) ve Toplam ($\bar{x}$=2,37) olduğu belirlenmiştir. **Kendi sınıfına** *(sizin sınıfınızda)* yerleştirilmesi seçeneğinden aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=3,27), Senaryo B ($\bar{x}$=2,73), Senaryo C ($\bar{x}$=2,90), Senaryo D ($\bar{x}$=3,75), Senaryo E ($\bar{x}$=3,49), Senaryo F ($\bar{x}$=3,45) ve Toplam ($\bar{x}$=3,25) olduğu görülmektedir.

Yani sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu tanısı olmayan (düşük bilişsel seviyede) Senaryo A, OSB tanısı olan (düşük bilişsel seviye) Senaryo B, Zihinsel Yetersizlik tanısı olan Senaryo C ve OSB tanısı olan (orta bilişsel seviye) Senaryo E olan çocukların daha fazla Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okula yerleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu tanısı olmayan (orta bilişsel seviye) Senaryo D ve Asperger Sendromu tanısı olan Senaryo F olan çocukların daha fazla Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okula veya kısmen ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı) yerleştirilmesi gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **tüm senaryolarda** yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri **mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına** ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.3.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.2. Sınıf öğretmenlerinin tüm senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Farkın Kaynağı**
Bakım evi	Gruplar arası	6,535	5	1,307	,990	,423	
	Gruplar içi	877,992	665	1,320			----
	Toplam	884,528	670				
Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul	Gruplar arası	102,640	5	20,528	9,905	**,000****	A>D, B>A, D, E, F C>D, E E, F>D
	Gruplar içi	1376,070	664	2,072			
	Toplam	1478,710	669				
Tüm gün boyunca ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı)	Gruplar arası	100,116	5	20,023	8,282	**,000****	A>D B>A, D, E, F C>D, E E, F>D
	Gruplar içi	1590,883	658	2,418			
	Toplam	1690,998	663				
Kısmen ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı)	Gruplar arası	36,126	5	7,225	3,551	**,004****	A, B, C, F>D C>E
	Gruplar içi	1348,872	663	2,034			
	Toplam	1384,999	668				
%50<genel eğitim sınıfı	Gruplar arası	23,877	5	4,775	2,293	**,044***	A, C, E, F>D
	Gruplar içi	1380,924	663	2,083			
	Toplam	1404,801	668				
%80< genel eğitim sınıfı	Gruplar arası	27,315	5	5,463	2,593	**,025***	E>A, B, C, D, F
	Gruplar içi	1396,569	663	2,106			
	Toplam	1423,883	668				
%100 genel eğitim sınıfı	Gruplar arası	29,337	5	5,867	3,046	**,010***	D>A, C E>A, B, C F>C
	Gruplar içi	1276,986	663	1,926			
	Toplam	1306,323	668				
Sizin sınıfınızda	Gruplar arası	84,522	5	16,904	7,772	**,000****	A>B D>A, B, C E>B, C F>B, C
	Gruplar içi	1437,657	661	2,175			
	Toplam	1522,180	666				

*p<0.05, **p< 0.01; **Senaryo A**=Tanı Yok Düşük Bilişsel, **Senaryo B**=Otizm Düşük Bilişsel, **Senaryo C**=Zihinsel Yetersizlik Düşük Bilişsel, **Senaryo D**=Tanı Yok Orta Bilişsel, **Senaryo E**=Otizm Orta Bilişsel, **Senaryo F**=Asperger Sendromu Orta Bilişsel

Tablo 4.3.2'ye göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **tüm senaryolarda** yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri **mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına** ilişkin bakım evi seçeneği puanlarında ($F_{(5-665)}$=,990;p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul seçeneği puanlarında ($F_{(5-664)}$=9,905;p<0,01), tüm gün boyunca ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı) seçeneği puanlarında ($F_{(5-658)}$=8,282; p<0,01), kısmen ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı) seçeneği puanlarında ($F_{(5-663)}$= 3,551; p<0,01), günün en az %50'sinde genel eğitim sınıfı seçeneği puanlarında ($F_{(5-662)}$=2,293;p<0,05), günün en az %80'inde genel eğitim sınıfı seçeneği puanlarında ($F_{(5-663)}$=2,593;p<0,05), günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfı seçeneği

puanlarında ($F_{(5-663)}$=3,046; p<0,05) ve kendi sınıfında seçeneği puanlarında ($F_{(5-661)}$=7,772;p<0,01) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin tüm senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri bakım evi seçeneğinde anlamlı bir farklılık görülmezken Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul, tüm gün boyunca ayrı bir sınıf, kısmen ayrı bir sınıf, günün en az %50'sinde genel eğitim sınıfı, günün en az %80'inde genel eğitim sınıfı ve günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfı ve kendi sınıfı seçeneklerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; Senaryo A'da ($\bar{x}$=4,58) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri **Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul** seçeneği puanları, Senaryo D olanlardan ($\bar{x}$=3,82) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Senaryo B'de ($\bar{x}$=5,07) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul seçeneği puanları, Senaryo A ($\bar{x}$=4,58), Senaryo D ($\bar{x}$=3,82), Senaryo E ($\bar{x}$=4,42) ve Senaryo F ($\bar{x}$=4,44) olanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Senaryo C'de ($\bar{x}$=4,82) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul seçeneği puanları, Senaryo D ($\bar{x}$=3,82) ve Senaryo E ($\bar{x}$=4,42) olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin düşük bilişsel seviyedeki çocukların, orta bilişsel seviyedeki çocuklara göre daha fazla Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okula yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Senaryo E ($\bar{x}$=4,42) ve Senaryo F'de ($\bar{x}$=4,44) yer alan çocukların durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul seçeneği puanları, Senaryo D ($\bar{x}$=3,82) olanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB ve Asperger Sendrumu tanısı olan çocukların tanısı olmayan orta bilişsel seviyedeki çocuklara göre daha fazla Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okula yerleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; Senaryo A'da ($\bar{x}$=3,87) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri **tüm gün boyunca ayrı bir sınıf** seçeneği puanları, Senaryo D ($\bar{x}$=3,09) olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Senaryo B'de ($\bar{x}$=4,31) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri tüm gün

boyunca ayrı bir sınıf seçeneği puanları, Senaryo A ($\bar{x}$=3,87), Senaryo D ($\bar{x}$=3,09), Senaryo E ($\bar{x}$=3,54) ve Senaryo F ($\bar{x}$=3,61) olanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Senaryo C'de ($\bar{x}$=3,99) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri tüm gün boyunca ayrı bir sınıf seçeneği puanları, Senaryo D ($\bar{x}$=3,09) ve Senaryo E ($\bar{x}$=3,54) olanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani sınıf öğretmenlerinin düşük bilişsel seviyedeki çocukların orta bilişsel seviyedeki çocuklara göre daha fazla tüm gün boyunca ayrı bir sınıfa yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Senaryo E ($\bar{x}$=3,54) ve Senaryo F'de ($\bar{x}$=3,61) yer alan çocukların durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri tüm gün boyunca ayrı bir sınıf seçeneği puanları, Senaryo D ($\bar{x}$=3,09) olanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin senaryolara göre çocukları tüm gün boyunca ayrı bir sınıf ortamına yerleştirmesinde de bilişsel seviye, zihinsel yetersizlik ve OSB tanısının öne çıktığı görülmektedir.

Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; Senaryo A ($\bar{x}$=4,42), Senaryo B ($\bar{x}$=4,36), Senaryo C ($\bar{x}$=4,68) ve Senaryo F'de ($\bar{x}$=4,45) yer alan çocukların durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri **kısmen ayrı bir sınıf** seçeneği puanları, Senaryo D olanlardan ($\bar{x}$=3,92) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin senaryoda yer alan tanısı olmayan orta bilişsel seviyedeki çocukların zihinsel yetersizlik, OSB ve Asperger Sendrumu olan çocuklara göre daha fazla düzeyde kısmen ayrı bir sınıfa (özel eğitim sınıfına) yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Ayrıca Senaryo C'de ($\bar{x}$=4,68) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri kısmen ayrı bir sınıf seçeneği puanları, Senaryo E'de ($\bar{x}$=4,19) olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmelerinin düşük bilişsel seviye ve zihinsel yetersizliği olan çocukların orta bilişsel seviye OSB tanısı olanlara göre daha fazla kısmen ayrı bir sınıfa (özel eğitim sınıfına) yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri bulunmuştur.

Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; Senaryo D'de ($\bar{x}$=3,55) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri **günün en az %50'sinde genel eğitim sınıfı** seçeneği puanları, Senaryo A ($\bar{x}$=4,05), Senaryo C ($\bar{x}$=4,07), Senaryo E ($\bar{x}$=4,08) ve Senaryo F ($\bar{x}$=3,97) olanlardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin

senaryoda yer alan tanısı olmayan orta bilişsel seviyedeki çocukların zihinsel yetersizlik, OSB ve Asperger Sendrumu olan çocuklara göre daha az düzeyde günün en az %50'sinde genel eğitim sınıf ortamına yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır.

Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; Senaryo E'de ($\bar{x}$=3,53) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri **günün en az %80'inde genel eğitim sınıfı** seçeneği puanları, Senaryo A ($\bar{x}$=2,91), Senaryo B ($\bar{x}$=3,04), Senaryo C ($\bar{x}$=2,94), Senaryo D ($\bar{x}$=3,12) ve Senaryo F ($\bar{x}$=3,13) olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin senaryoda yer alan orta bilişsel seviye OSB olan çocukların düşük bilişsel seviye OSB, zihinsel yetersizlik ve Asperger Sendrumu tanısı olan çocuklara göre daha fazla düzeyde günün en az %80'inde genel eğitim sınıf ortamına yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; Senaryo D'de ($\bar{x}$=2,60) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri **günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfı** seçeneği puanları, Senaryo A ($\bar{x}$=2,16) ve Senaryo C ($\bar{x}$=2,12) olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin senaryoda yer alan orta bilişsel seviyedeki tanısı olmayan çocukları, düşük bilişsel seviye tanısı olmayan ve Zihinsel yetersizlik tanısı olan çocuklara göre daha fazla düzeyde günün en az %100'ünde genel eğitim sınıf ortamına yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Senaryo E'de ($\bar{x}$=2,64) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfı seçeneği puanları, Senaryo A ($\bar{x}$=2,16), Senaryo B ($\bar{x}$=2,25) ve Senaryo C ($\bar{x}$=2,12) olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Senaryo F'de ($\bar{x}$=2,50) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfı seçeneği puanları, Senaryo C ($\bar{x}$=2,12) olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin senaryoda yer alan orta bilişsel seviyedeki OSB olan çocukları, düşük bilişsel seviyede olan çocuklara göre daha fazla düzeyde günün en az %100'ünde genel eğitim sınıf ortamına yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır.

Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; Senaryo A'da ($\bar{x}$=3,27) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf

öğretmenlerinin belirttikleri **kendi sınıfında** seçeneği puanları, Senaryo B ($\bar{x}$=2,73) olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin senaryoda yer alan düşük bilişsel seviye tanısı olmayan çocukları, düşük bilişsel seviye OSB tanısı olan çocuklara göre daha fazla düzeyde kendi sınıfına yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Senaryo D'de ($\bar{x}$=3,75) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri kendi sınıfında seçeneği puanları, Senaryo A ($\bar{x}$=3,27), Senaryo B ($\bar{x}$=2,73) ve Senaryo C ($\bar{x}$=2,90) olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Senaryo E'de ($\bar{x}$=3,49) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri kendi sınıfında seçeneği puanları, Senaryo B ($\bar{x}$=2,73) ve Senaryo C ($\bar{x}$=2,90) olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Senaryo F'de ($\bar{x}$=3,45) yer alan çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri kendi sınıfında seçeneği puanları, Senaryo B ($\bar{x}$=2,73) ve Senaryo C ($\bar{x}$=2,90) olanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin senaryoda yer alan orta bilişsel seviyedeki olan çocukları düşük bilişsel seviyede olan çocuklara göre daha fazla düzeyde kendi sınıfına yerleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yani sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların (Akman) durumlarının uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi konusundaki görüşleri değişkenlik göstermesine rağmen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu tür çocukların özel eğitim okullarında veya özel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdürmeleri gerektiği düşünmektedirler. Bu bulgulara göre senaryolarda yer alan çocuğun en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yerleştirilmesi ile ilgi öğretmen görüşlerinin olumsuz olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların ayrı bir özel eğitim okulunda/sınıfında eğitim almasına yönelik görüşe sahip olmaları ve tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme fikrine olumsuz bakmalarının sebebi; öğretmenin özel gereksinimli çocuklara ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olması, destek eğitim hizmetlerinin nitelikli bir biçimde sağlanamaması, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının düzgün bir biçimde (şekilde) işlememesi, işbirliğinin zayıf olması gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Özel gereksinimli çocuklar hangi yetersizlik türünde olursa olsun nitelikli işbirliği öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirmeye olan inancının artmasına ve bu çocukları kabullenmelerine önemli bir katkı sağlamaktadır (Chaaya, 2012; Emmons ve Zager, 2018; Leach ve Duffy, 2009; Mrsnik, 2003; MEB,

2013a; Ripley, 1997; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Simpson, DeBoer-Ott ve Smith-Myles, 2003; Syriopoulou-Delli, ve diğerleri, 2012). Ali, Mustapha ve Jelas (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin işbirliği güvencesine sahip olması yani herhangi bir problemle karşılaştığında başvurabileceği ve destek alabileceği bir ekibin olması onun özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına dâhil edilemesine yönelik olumlu bir bakış açısının gelişmesine yol açtığı bulunmuştur. Ayrıca okulda özel eğitim öğretmenin olması sınıf öğretmenlerinin tam zamanlı kaynaştımaya yönelik olumlu bakış açısının gelişmesine önemli katkı sağladığı vurgulanmıştır. Güngör (2005) tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada öğretmenlerin, işbirliği ile öğretim yaklaşımına yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına dâhil edilen özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için gerekli ve faydalı bir yaklaşım olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olmalarının temel nedeni ise işbirliği ile öğretim yaklaşımının uygulandığı süreçte kaynaştırma/bütünleştirme çocuklarına *destek verme, derslerde uygulanacak ders araç gereçlerinin hazırlanması gibi sorumlulukların/görevlerin özel eğitim öğretmeninde veya gölge öğretmende olması, bu yüzden de öğretmelerin sınıf ortamında iş yükünün azalmış olması* şeklinde açıklanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin senaryolarda belirtilen çocukların kaynaştırma ortamına yerleştirilmesine karşı olumsuz görüş belirtmesi; olumsuz bir hikâye ile sınıfına yerleştirilmesi planlanan çocuğun sınıfın düzenini bozacağı, sınıf içinde olumsuz davranışlar sergileyeceği veya sınıf içerisinde öğretmenin en fazla ilgilenmesi gereken bir çocuk olarak algılanması diğer bir sebep olarak söylenebilir. Dash (2000) ve Dash (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmalara göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dâhil edilen çocukların motivasyon düşüklükleri, ödev yapma alışkanlıklarının olmaması, kişilerarası iletişim becerilerindeki yetersizlikleri, akademik yetersizlikleri gibi nedenlerden dolayı öğretmenler bu tür çocukların tam zamanlı kaynaştırma ortamına yerleştirilmesini istemedikleri saptanmıştır.

Ayrıca OSB olan çocukların tekrarladıkları davranışlar, takıntıları, sosyal temastan kaçınmaları, aynılık yaşantısında ısrarcı olmaları, sözel dili anlamada güçlük çekmeleri, öfke nöbeti geçirmeleri öğretmenleri zor durumda bırakmakta ve kaynaştırma/bütünleştirmeyi zorlaştırmaktadır (MEB, 2017). Bu olumsuz

davranışlardan dolayı öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ortamına yerleştirilmesini istemedikleri görülmektedir (Chaaya, 2012; Lombardi ve Hunka, 2001). Yani birçok araştırma bulgularında öğretmenlerin bu ve buna benzer nedenleri gerekçe göstererek tam zamanlı kaynaştırmaya olumlu bakmadıkları, OSB olan öğrencilerin kendi sınıfına yerleştirilmesinin uygun olmadığını düşündükleri belirtilmiştir (Aller, 2017; Bozarslan ve Batu, 2014; Dahle, 2003; Kurth, 2008; Lauderdale-Littin, Howell ve Blacher, 2013).

OSB olan çocukların tam zamanlı kaynaştırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin ne olduğunun saptanması için yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin OSB olan çocukların kendi gibi çocuklarla aynı sınıf ortamında eğitim almaları gerektiğini belirtmiş, bu tür çocukların tam zamanlı kaynaştırmaya dâhil edilmemesi gerektiği görüşünde oldukları bulunmuştur (Mesibov ve Shea, 1996). Öğretmenler, güçlü bir biçimde OSB olan çocukların zor bir grup olduğu ve ancak özel eğitim sınıfının onlara daha faydalı olacağı kanısında oldukları tespit edilmiştir (Alghazo ve Naggar Gaad, 2004; Luiselli, 2013; Vakil, ve diğerleri, 2009). Oysaki yapılan birçok araştırmada en ağır yetersizliğe sahip olan çocukların bile kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dâhil edilmesi, özel eğitim sınıfına/ortamına göre daha fazla yararlı olduğu belirtilmektedir (Causton ve Theoharis, 2014; Kurth, 2015; Kurth, Lyon ve Shogren, 2015; Morningstar, Kurth ve Johnson, 2017; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon ve Sirota, 2001). Nitekim kaynaştırmanın felsefesi bu düşünceden hareketle bütünleştirmeye dönüştürülmüş ve yetersizliği olan çocuklara en etkili hizmetin sunulması hedeflenmiştir (Dymond, 2001).

Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, bilgi düzeylerinin düşük olması veya OSB olan çocukların özelliklerini bilmemelerinden dolayı tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yerleştirilmelerine karşı olumsuz bir bakış açısına sahip olmalarında önemli bir neden olarak gösterilebilir. Nitekim yapılan araştırmalar bu görüşü destekler niteliktedir (Lifshitz, Glaubman ve Issawi, 2004; Musolff, 2016; Snyder, 1999; Swaim ve Morgan, 2001).

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların **bilişsel seviyelerine** göre belirttikleri **mevcut yerleştirme ortamlarına ne**

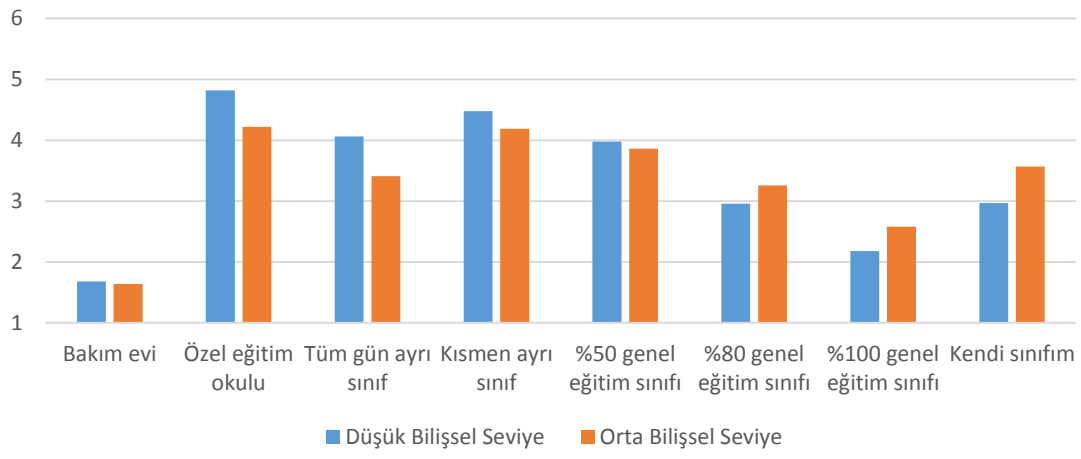
düzeyde uygun olduklarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.4 ve Grafik 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.4 Sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların bilişsel seviyelerine göre belirttikleri mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları

		n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Bakım evi	Düşük Bilişsel	350	1,68	1,112	,533	669	,594
	Orta Bilişsel	321	1,64	1,189			
Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul	Düşük Bilişsel	350	4,82	1,286	5,361	668	**,000****
	Orta Bilişsel	320	4,22	1,623			
Tüm gün boyunca ayrı bir sınıf *(özel eğitim sınıfı)*	Düşük Bilişsel	347	4,06	1,456	5,377	662	**,000****
	Orta Bilişsel	317	3,41	1,675			
Kısmen ayrı bir sınıf *(özel eğitim sınıfı)*	Düşük Bilişsel	350	4,48	1,308	2,629	666	**,009****
	Orta Bilişsel	318	4,19	1,557			
%50<genel eğitim sınıfı	Düşük Bilişsel	349	3,98	1,404	1,049	667	,295
	Orta Bilişsel	320	3,86	1,499			
%80< genel eğitim sınıfı	Düşük Bilişsel	350	2,96	1,394	-2,615	667	**,009****
	Orta Bilişsel	319	3,26	1,516			
%100 genel eğitim sınıfı	Düşük Bilişsel	350	2,18	1,239	-3,760	667	**,000****
	Orta Bilişsel	319	2,58	1,529			
Sizin sınıfınızda	Düşük Bilişsel	348	2,97	1,452	-5,237	665	**,000****
	Orta Bilişsel	319	3,57	1,515			

*p<0.05, **p< 0.01

Grafik 4.2. Senaryolarda yer alan çocukların bilişsel seviyelerine göre mevcut yerleştirme ortamlarına uygunluk düzeyi
(1=Hiç Uygun Değil; 6=Son Derece Uygun)



Tablo 4.4 ve Grafik 4.2'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların **bilişsel seviyelerine** göre belirttikleri **mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına** ilişkin bakım evi seçeneği puanlarında ($t_{(669)}$=,533; p>0,05) ve günün en az %50'sinde genel

eğitim sınıfı seçeneği puanlarında ($t_{(667)}$= 1,049; p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ancak Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul seçeneği puanlarında ($t_{(668)}$= 5,361; p<0,01), tüm gün boyunca ayrı bir sınıf seçeneği puanlarında ($t_{(662)}$= 5,377; p<0,01), kısmen ayrı bir sınıf seçeneği puanlarında ($t_{(666)}$= 2,629; p<0,01), günün en az %80'inde genel eğitim sınıfı seçeneği puanlarında ($t_{(667)}$= -2,615; p<0,01), günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfı seçeneği puanlarında ($t_{(667)}$= -3,760; p<0,01) ve kendi sınıfında seçeneği puanlarında ($t_{(665)}$= -5,237; p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların bilişsel seviyelerine bağlı olarak bakım evi ve günün en az %50'sinde genel eğitim sınıfı seçeneklerine ilişkin puanlarında herhangi bir farklılık saptanmazken, Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul, tüm gün boyunca ayrı bir sınıf, kısmen ayrı bir sınıf, günün en az %80'inde genel eğitim sınıfı, günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfı ve kendi sınıfı seçeneği puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulara göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların bilişsel seviyelerine göre belirttikleri Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul ($\bar{x}_{(\text{düşük bilişsel seviye})}$=4,82), tüm gün boyunca ayrı bir sınıf ($\bar{x}_{(\text{düşük bilişsel seviye})}$=4,06) ve kısmen ayrı bir sınıf ($\bar{x}_{(\text{düşük bilişsel seviye})}$=4,48) puan ortalamalarının, Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul ($\bar{x}$=$_{(\text{orta bilişsel seviye})}$4,22), tüm gün boyunca ayrı bir sınıf ($\bar{x}_{(\text{orta bilişsel seviye})}$=3,41) ve kısmen ayrı bir sınıf ($\bar{x}_{(\text{orta bilişsel seviye})}$=4,19) puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların bilişsel seviyelerine göre belirttikleri günün en az %80'inde genel eğitim sınıfı ($\bar{x}_{(\text{orta bilişsel seviye})}$=3,26), günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfı ($\bar{x}_{(\text{orta bilişsel seviye})}$=2,58) ve kendi sınıfında ($\bar{x}_{(\text{orta bilişsel seviye})}$=3,57) puan ortalamalarının, günün en az %80'inde genel eğitim sınıfı ($\bar{x}_{(\text{düşük bilişsel seviye})}$=2,96), günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfı ($\bar{x}_{(\text{düşük bilişsel seviye})}$=2,18) ve kendi sınıfında ($\bar{x}_{(\text{düşük bilişsel seviye})}$=2,97) puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yani araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan *düşük bilişsel seviye* (IQ=50) *olan* çocukların, *orta bilişsel seviye* (IQ=100) *olan* çocuklara göre daha fazla sınırlandırılmış eğitim ortamına yerleştirilmesi gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin senaryolarda belirtilen düşük zekâya sahip olan çocukların, ortalama zekâya sahip olanlara göre

daha fazla özel eğitim okuluna yerleştirilmesi gerektiği görüşüne sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin senaryolarda belirtilen ortalama zekâya sahip olan çocukların, düşük zekâya sahip olanlara göre daha fazla kaynaştırma/bütünleştirme ortamına yerleştirilmesi gerektiği görüşüne sahip oldukları bulunmuştur. Diğer bir değişle bilişsel seviyenin (zekâ düzeyi) sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciyi kaynaştırma/bütünleştirme ortamına kabul etmesini etkilediği, bu yüzden de özel gereksinimli öğrencinin zekâ seviyesinin kaynaştırma ortamına yerleştirilmesinde öğretmenlerin olumlu/olumsuz görüşlerine önemli derecede etkisinin olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde OSB olan çocukların bilişsel seviyelerine bu denli dikkat etmesinin sebebi, hem normal gelişim gösteren çocukların hem de özel eğitime ihtiyacı olan çocukların akademik becerilerinin gelişimine odaklanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Genel eğitim ortamındaki öğretmenlerin öğrencilerine akademik becerilerin kazandırılmasına veya geliştirilmesine yönelik kaygıları bilişsel seviyelerinin de doğrudan belirleyicisi olarak kabul edilmektedir (Boutot ve Bryant, 2005; Greenway, 2000; Kurth ve Mastergeorge, 2010; McGee, 2004; Musolff, 2016). Yapılan araştırmalarda öğretmenlere göre başarılı kaynaştırmanın özel gereksinimli öğrencilerdeki akademik başarının gelişmesi anlamına geldiği belirtilmiştir (Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Batu, 2010; Bhatnagar ve Das, 2013; Bhatnagar ve Das, 2014; Gottfredson ve Marciniak, 1995; Love ve Kruger, 2005; Showalter-Barnes, 2008). Bu durum öğretmenlerin öğrencilerde günlük yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik ne kadar uzak olduklarını ve sadece akademik becerilere odaklandıklarının bir göstergesi olarak görülmektedir (Bolte ve Poustka, 2002). Hâlbuki öğretmenlerin özellikle OSB olan çocukların akademik becerilerinden ziyade günlük yaşam, sosyal ve iletişim becerilerine odaklanmaları OSB olan çocukların birçok alanda gelişimine faydalı olmasına katkı sağlamaktadır (Girli ve Atasoy, 2010; Kargın, 2014; Kurth, 2008; Scott, Clark ve Brady, 1999). Yani, OSB olan öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırılmasını savunanlar genel eğitim ortamının OSB olan öğrencinin hem sosyal hem akademik yönden cesaretlendirilmesi için en uygun uygulama olduğunu belirtmektedirler (Starr, Foy ve Cramer, 2001).

Acosta-Taylor (2011) tarafından ortalama veya ortalama üstü zekâ seviyesi olan çocukların (Asperger Sendrumu) kaynaştırılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin sorgulandığı araştırmada bu çocukların akademik becerilerinin iyi olması ve bilişsel olarak akranlarına yakın olması onların başarılı kaynaştırılmalarında önemli bir avantaj ve ekten olduğu ifade edilmiştir.

White, Scahill, Klin, Koenig ve Volkmar (2007) tarafından yapılan araştırmada da OSB olan çocukların kaynaştırma ortamına yerleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinde zekâ seviyelerinin önemli bir belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi öğretmenlerin genel eğitim ortamında bilişsel seviyeyi birinci öncelik olarak görmelerinden kaynaklandığı şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca yapılan başka araştırmalarda da OSB olan öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırma ortamına yerleştirilmesine yönelik zekâ seviyesinin ortalama düzeyde olması, öğretmenlerin görüşlerinde önemli bir belirleyici olduğu bulunmuştur (Eaves ve Ho, 1997; Harris ve Handleman, 2000; Musolff, 2016; Oti, Lord, Risi ve Carlson, 2004; Ozonoff, Goodlin-Jones ve Solomon, 2005; Segall, 2011; Segall ve Cambell, 2014). Hem aileler, hem genel ve özel eğitim öğretmenleri ile yapılan başka bir araştırmada bu grupların OSB olan öğrencilerin eğitsel yerleştirilmesinde IQ seviyelerinin önemli bir belirleyici olduğu bulunmuştur. OSB olan çocuk ailelerinde de bu görüşün oldukça yaygın olduğu belirtilmiştir (Lauderdale-Littin, Howell ve Blacher, 2013). Ayrıca Kurth (2015) tarafından ABD'de tüm eyaletleri kapsayan ve oldukça geniş çaplı yürütülen bir araştırmada OSB olan öğrencilerin zekâ seviyelerinin (IQ) ve OSB'den etkilenme düzeylerinin kaynaştırma ortamına yerleştirilmesinde önemli bir belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Diğer yetersizlik türlerine yönelik yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır (Harrower, 1999; Koegel, Harrower ve Koegel, 1999). Ancak bu bulguların dışında öğretmenler açısından OSB olan çocukların sosyal ve iletişim becerilerinin yerleştirme kararında önemli bir etken olduğunu gösteren araştırma sonucuna da rastlanmaktadır. Yani özel eğitim alanında donanımlı öğretmen kitlesi ile yapılan araştırmada çocukların IQ seviyelerinden ziyede sosyal ve iletişim becerilerinin kaynaştırmada önemli bir etken olabileceği tespit edilmiştir (Lyons, Cappadocia ve Weiss, 2011).

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların **tanılarına** göre mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun

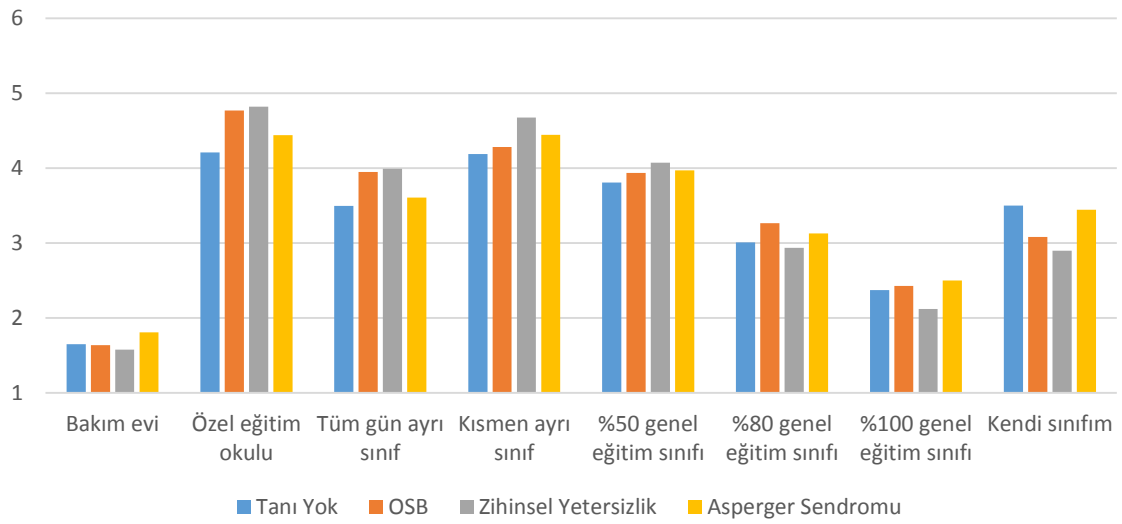
olduklarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları Tablo 4.5.1 ve Grafik 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.5.1 Sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların **tanılarına** göre mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları

	Tanı Yok			**OSB**			**Zihinsel Yetersizlik**			**Asperger Sendrumu**		
	n	$\bar{x}$*	**ss**	**n**	$\bar{x}$*	**ss**	**n**	$\bar{x}$*	**ss**	**n**	$\bar{x}$*	**ss**
Bakım evi	231	1,65	1,16	228	1,64	1,10	108	1,58	,99	104	1,81	1,33
Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul	231	4,21	1,61	227	4,77	1,36	108	4,82	1,28	104	4,44	1,51
Tüm gün boyunca ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı)	230	3,50	1,63	226	3,95	1,60	107	3,99	1,46	101	3,61	1,54
Kısmen ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı)	231	4,18	1,50	227	4,28	1,43	108	4,68	1,20	103	4,45	1,48
%50<genel eğitim sınıfı	230	3,81	1,49	228	3,94	1,45	108	4,07	1,30	103	3,97	1,49
%80< genel eğitim sınıfı	231	3,01	1,44	228	3,27	1,46	108	2,94	1,41	102	3,13	1,51
%100 genel eğitim sınıfı	231	2,37	1,41	228	2,43	1,41	108	2,12	1,21	102	2,50	1,50
Sizin sınıfınızda	229	3,50	1,51	228	3,08	1,52	107	2,90	1,40	103	3,45	1,48

***Puanlamada **1**=Hiç Uygun Değil, **2**=Uygun Değil, **3**=Kısmen Uygun Değil, **4**=Kısmen Uygun, **5**=Uygun, **6**=Son Derece Uygunluğu ifade etmektedir.

Grafik 4.3. Senaryolarda yer alan çocukların **tanılarına** göre mevcut yerleştirme ortamlarına uygunluk düzeyi
(1=Hiç Uygun Değil; 6=Son Derece Uygun)



Tablo 4.5.1 ve Grafik 4.3'e göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların **tanılarına** göre belirttikleri **mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına** ilişkin yanıtlarında; Bakım Evi seçeneğini uygun bulanların aldıkları puan ortalamaları tanı yok -*herhangi bir tanısı*

olmayan- ($\bar{x}$=1,65), OSB ($\bar{x}$=1,64), Zihinsel Yetersizlik ($\bar{x}$=1,58) ve Asperger Sendromu ($\bar{x}$=1,81) olduğu görülmektedir. Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okula yerleştirilmesi seçeneğinden aldıkları puan ortalamaları tanı yok -*herhangi bir tanısı olmayan*- ($\bar{x}$=4,21), OSB ($\bar{x}$=4,77), Zihinsel Yetersizlik ($\bar{x}$=4,82) ve Asperger Sendromu ($\bar{x}$=4,44) olduğu belirlenmiştir. Tüm gün boyunca ayrı bir sınıfa (özel eğitim sınıfı) yerleştirilmesi seçeneğinden aldıkları puan ortalamaları tanı yok -*herhangi bir tanısı olmayan*- ($\bar{x}$=3,50), OSB ($\bar{x}$=3,95), Zihinsel Yetersizlik ($\bar{x}$=3,99) ve Asperger Sendromu ($\bar{x}$=3,61) olduğu görülmektedir. Kısmen ayrı bir sınıfa *(özel eğitim sınıfı) -ancak günün belli saatlerinde (örneğin, öğle yemeği, teneffüs, sanat, beden eğitimi) genel eğitim öğrencileriyle birlikte olabilir.*- yerleştirilmesi seçeneğinden aldıkları puan ortalamaları tanı yok -*herhangi bir tanısı olmayan*- ($\bar{x}$=4,18), OSB ($\bar{x}$=4,28), Zihinsel Yetersizlik ($\bar{x}$=4,68) ve Asperger Sendromu ($\bar{x}$=4,45) olarak belirtilmektedir. Günün en az %50'sinde genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi seçeneğinden aldıkları puan ortalamaları tanı yok -*herhangi bir tanısı olmayan*- ($\bar{x}$=3,81), OSB ($\bar{x}$=3,94), Zihinsel Yetersizlik ($\bar{x}$=4,07) ve Asperger Sendromu ($\bar{x}$=3,97) olduğu görülmektedir. Günün en az %80'inde genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi seçeneğinden aldıkları puan ortalamalarının tanı yok -*herhangi bir tanısı olmayan*- ($\bar{x}$=3,01), OSB ($\bar{x}$=3,27), Zihinsel Yetersizlik ($\bar{x}$=2,94) ve Asperger Sendromu ($\bar{x}$=3,13) olduğu görülmektedir. Günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfına yerleştirilmesi seçeneğinden aldıkları puan ortalamaları tanı yok -*herhangi bir tanısı olmayan*- ($\bar{x}$=2,37), OSB ($\bar{x}$=2,43), Zihinsel Yetersizlik ($\bar{x}$=2,12) ve Asperger Sendromu ($\bar{x}$=2,50) olduğu belirlenmiştir. Kendi sınıfına *(sizin sınıfınızda)* yerleştirilmesi seçeneğinden aldıkları puan ortalamaları tanı yok -*herhangi bir tanısı olmayan*- ($\bar{x}$=3,50), OSB ($\bar{x}$=3,08), Zihinsel Yetersizlik ($\bar{x}$=2,90) ve Asperger Sendromu ($\bar{x}$=3,45) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların **tanılarına** göre belirttikleri mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5.2'de verilmiştir.

Tablo 4.5.2 Sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların **tanılarına** göre belirttikleri mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Bakım evi	Gruplar arası	3,018	3	1,006	,761	,516	-
	Gruplar içi	881,510	667	1,322			
	Toplam	884,528	670				
Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul	Gruplar arası	46,168	3	15,389	7,155	**,000****	2>1
	Gruplar içi	1432,543	666	2,151			3>1
	Toplam	1478,710	669				
Tüm gün boyunca ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı)	Gruplar arası	32,107	3	10,702	4,258	**,005****	2>1
	Gruplar içi	1658,892	660	2,513			3>1
	Toplam	1690,998	663				
Kısmen ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı)	Gruplar arası	20,206	3	6,735	3,282	**,021***	3>1
	Gruplar içi	1364,793	665	2,052			3>2
	Toplam	1384,999	668				
%50<genel eğitim sınıfı	Gruplar arası	5,758	3	1,919	,912	,435	-
	Gruplar içi	1399,043	665	2,104			
	Toplam	1404,801	668				
%80< genel eğitim sınıfı	Gruplar arası	11,331	3	3,777	1,778	,150	-
	Gruplar içi	1412,552	665	2,124			
	Toplam	1423,883	668				
%100 genel eğitim sınıfı	Gruplar arası	9,392	3	3,131	1,605	,187	-
	Gruplar içi	1296,931	665	1,950			
	Toplam	1306,323	668				
Sizin sınıfınızda	Gruplar arası	38,189	3	12,730	5,687	**,001****	1>2, 1>3
	Gruplar içi	1483,991	663	2,238			4>2, 4>3
	Toplam	1522,180	666				

*p<0.05, **p< 0.01; **1**= Tanı Yok, **2**= OSB, **3**= Zihinsel Yetersizlik, **4**= Asperger Sendrumu

Tablo 4.5.2'ye göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların **tanılarına** göre belirttikleri **mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına** ilişkin bakım evi seçeneği puanlarında ($F_{(3-667)}$= ,761;p>0,05), günün en az %50'sinde genel eğitim sınıfı seçeneği puanlarında ($F_{(3-665)}$= ,912;p>0,05), günün en az %80'inde genel eğitim sınıfı seçeneği puanlarında ($F_{(3-665)}$= 1,778;p>0,05), günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfı seçeneği puanlarında ($F_{(3-665)}$= 1,605; p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul seçeneği puanlarında ($F_{(3-666)}$= 7,155;p<0,01), tüm gün boyunca ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı) seçeneği puanlarında ($F_{(3-660)}$= 4,258; p<0,01), kısmen ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı) seçeneği puanlarında ($F_{(3-665)}$= 3,282; p<0,05), ve kendi sınıfında seçeneği puanlarında ($F_{(3-663)}$= 5,687;p<0,01) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır. Yani sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların tanılarına göre belirttikleri bakım evi, günün en az %50'sinde genel eğitim sınıfı, günün en az %80'inde genel eğitim

sınıfı ve günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfı seçeneklerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ancak Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul, tüm gün boyunca ayrı bir sınıf, kısmen ayrı bir sınıf ve kendi sınıfı seçeneklerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; OSB tanısı ($\bar{x}$=4,77) ve Zihinsel Yetersizlik tanısı ($\bar{x}$=4,82) olan çocukların durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri **Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul** seçeneği puanları, herhangi bir tanısı olmayan ($\bar{x}$=4,21) çocuklarınkine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB ve Zihinsel Yetersizlik tanısı olan çocukların, tanısı olmayan çocuklara göre daha fazla Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okula yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri bulunmuştur.

Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; OSB tanısı ($\bar{x}$=3,95) ve Zihinsel Yetersizlik tanısı ($\bar{x}$=3,99) olan çocukların durumuna göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri **tüm gün boyunca ayrı bir sınıf** seçeneği puanları, herhangi bir tanısı olmayan ($\bar{x}$=3,50) çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB ve Zihinsel Yetersizlik tanısı olan çocukların, tanısı olmayan çocuklara göre daha fazla tüm gün boyunca ayrı bir sınıfına yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; Zihinsel Yetersizlik tanısı ($\bar{x}$=4,68) olan çocukların durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri **kısmen ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı)** seçeneği puanları, OSB tanısı olan ($\bar{x}$=4,28) ve herhangi bir tanısı olmayan ($\bar{x}$=4,18) çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan çocukları, OSB tanısı olan ve herhangi bir tanısı olmayan çocuklara göre daha fazla kısmen ayrı bir sınıfına (özel eğitim sınıfı) yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır.

Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucu incelendiğinde; herhangi bir tanısı olmayan ($\bar{x}$=3,50) çocukların durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri **kendi sınıfı** seçeneği puanları, OSB tanısı olan ($\bar{x}$=3,08) ve Zihinsel Yetersizlik tanısı ($\bar{x}$=2,90) olanı çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin herhangi bir tanısı olmayan çocukları,

OSB ve Zihinsel Yetersizlik tanısı olan çocuklara göre daha fazla kendi sınıfına yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Diğer bir değişle çocukların tanılarının olup olmaması kendi sınıflarına yerleştirme karanına yönelik öğretmenlerin görüşlerin etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca Asperger Sendrumu olan ($\bar{x}$=3,45) çocukların durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri kendi sınıfı seçeneği puanları, Zihinsel Yetersizlik ($\bar{x}$=2,90) ve OSB tanısı olan ($\bar{x}$=3,08) çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin Asperger Sendrumu tanısı olan çocukları, OSB ve Zihinsel Yetersizlik tanısı olan çocuklara göre daha fazla kendi sınıfına yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır.

Yani Tablo 4.5.2'de yer alan bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin senaryolarda belirtilen çocukların durumlarında OSB ya da Zihinsel Yetersizlik tanısının olmasının, Asperger Sendrumu tanısı almış ve herhangi bir tanı almamış olmasına göre en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yerleştirilmesi konusundaki görüşlerini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin tanıyı olumsuz bir etiket olarak algılamalarından kaynaklanabilir. Ayrıca OSB tanısı olan çocuklar kaynaştırma ortamında ders programına ve müfredata uyma konusında zorlanabilir, öğretmenin sınıf içi talimatlarına uyum konusunda ciddi sıkıntı yaşayabilir ve etkinlik geçişlerinde birçok zorluklar yaşayabilirler. Kısacası OSB olan çocuklar sınıf içi etkinliklerde devamlı bir biçimde öğretmen desteğine ihtiyaç duymaktadırlar (Mesibov ve Shea, 1996). Bu durum da öğretmenlerin OSB olan çocukların yerleştirme kararına yönelik görüşlerini etkilediği düşünülmektedir.

Nitekim bu görüşleri destekler nitelikte açıklamaların yapıldığı araştırma bulguları da bulunmaktadır (Dash, 2005; Kluth, Straut ve Biklen, 2003; Kugelmass, 2004). UNICEF raporlarında gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelerdeki öğretmenlerin tanıyı bir olumsuz bir etiket olarak gördükleri vurgulanmış, bu duruma yönelik Dünya Bankası, UNICEF ve UNESCO tarafından finansal olarak desteklenen bir takım projeler geliştirilmiştir (Lawrence, 2004; Opertti ve Belalcázar, 2008; Peters, 2003; UNESCO, 2004; UNESCO, 2009; UNICEF; 2012; Watkins, 2007). SATR merkezi (Center for Social Adaptation and Labor Rehabilitation-2009) tarafından gelişmekte olan Orta Asya ülkelerinde OSB olan çocukların tam zamanlı kaynaştırılmasına yönelik öğretmen, aile ve uzmanların önyargılarının kırılması için

bir proje geliştirilmiştir. Özellikle öğretmenlere odaklanan bu proje de OSB tanısı olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dâhil edilmesini öğretmenler başlangıçta ret ederken proje sonunda OSB tanılı çocukların kaynaştırılmasına yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirdikleri gözlenmiştir.

Ancak gelişmiş ülkelerde bu araştırma bulgularının aksine OSB tanısının olup olmamasının kaynaştıma ortamına yerleştirme konusunda öğretmenlerde olumsuz bir bakış açısının olmadığını gösteren araştırma bulgularına rastlanmıştır. Bunun nedeni genel eğitim ortamına OSB olan çocukların yerleştirilmesi ile ilgi pozitif örneklerin çok fazla olması olarak gösterilmiştir (Harris ve Handleman, 2000; Kurth, 2015; Myles ve Simpson, 1989; Sansosti ve Sansosti, 2012; Segall, 2011; Segall ve Campbell, 2014). Ayrıca özel eğitim uzmanları, okul psikologları, dil ve konuşma terapistleri vb. uzman gruplarının okullarda yeterli düzeyde olması bu (OSB tanısının olup olmaması) görüşü destekler niteliklerdir (Brubaker, ve diğerleri, 2010). Ayrıca gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmaların bölgesel farklılıklardan dolayı araştırma bulgularında da farklılık olduğu, kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin kent merkezlerine göre OSB olan çocukların daha fazla kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesinin uygun olduğunu dile getirdikleri saptanmıştır (Brock ve Schaefer, 2015; Musolff, 2016).

Bu araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin OSB olan çocukların uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine yönelik görüşleri ile zihinsel yetersizliği olan çocukların uygun eğitim ortamına yerleştirilmesine yönelik görüşlerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Zihinsel yetersizlik tanısına sahip çocuklara karşı sınıf öğretmenlerinin olumsuz bir bakış açısının olduğu ve kendi gibi çocuklarla aynı eğitim ortamında öğrenim görmeleri gerektiğini düşündükleri yapılan birçok araştırmalarda tespit edilmiştir (Metin, Güleç ve Şahin, 2009; Sadioglu, Bilgin, Batu ve Öksal, 2013). Zihinsel yetersizlik tanısı olan çocukların kaynaştırma eğitiminde akademik olarak genel sınıf ortamının çok gerisinde kalacaklarına ve kaynaştırmanın zihinsel yetersizliği olan çocuklar için faydalı olmayacağına yönelik bir inanç olduğu belirtilmektedir. Bu durum öğretmenlerin karşılaştırmayı normal gelişim gösteren çocuklara göre yapması ve en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamlardan biri olan ayrı bir okula göre yapmamasında kaynaklanabilir (Katsiyannis, Zhang ve Archwmety, 2002; O'Day, 1999). Oysaki kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi üzerine yapılan araştırmalar

en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan genel eğitim sınıfının zihinsel yetersizliği olan çocukların birçok gelişim alanlarına olumlu yönde katkısının olduğunu göstermektedir (Gökdere, 2012; Hornby, 2012; Hornby, 2014; Maciver, ve diğerleri, 2018; Salend, 1998).

Katsiyannis, Zhang ve Archwmety (2002) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan çocukların olmayan çocuklara göre daha fazla kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesi gerektiğine yönelik görüş beyan ettikleri belirlenmiştir. Bunun sebebi öğretmenlerin kendilerini bu tanıya sahip olan çocuklarla daha fazla zaman harcama zorunda hissetmeleri veya bu çocukların sınıf otoritesine zarar vereceğini düşünmelerine bağlanmıştır. Ancak McLeskey, Landers, Williamson Hoppey (2012) ve Segall ve Campbell (2014) tarafından yapılan araştırmalarda bu bulguların aksine bir sonuç olduğu tespit edilmiş, araştırmaya dâhil edilen tüm zihinsel yetersizliği olan çocukların gölge öğretmenlerinin olması bu görüşü etkilediği belirtilmiştir.

Bu araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin OSB ve zihinsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilmesine yönelik görüşleri olumsuz olduğu belirlenirken Asperger Sendrumu olan çocukların kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilmesine karşı görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Nitekim literatürde kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilen Asperger Sendrumu tanısı olan/olmayan çocuklara yönelik öğretmen görüşlerinin arasında anlamlı farklılığın bulunmadığını gösteren araştırma bulgularının olduğu saptanmıştır (Brubaker, ve diğerleri, 2010; Lindsay, ve diğerleri, 2013; Segall ve Cambell, 2012; Segall, 2011; White, ve diğerleri, 2007). Yani sınıf öğretmenlerinin Asperger Sendrumu olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi uygulamalarına dâhil edilmesinde herhangi bir olumsuz görüş belirtmedikleri, onların kaynaştırılmaya uygun olacağını düşündükleri belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda Asperger Sendrumu olan çocuklarda yetersizlik belirtilerinin daha hafif olması, tam zamanlı kaynaştırma ortamına yerleştirilmesi ile ilgi öğretmen görüşlerinin olumlu olmasına sebep olarak gösterilmektedir (White, ve diğerleri, 2007; Segall ve Cambell, 2014). Bazı araştırmalar ise Asperger Sendrumu olan çocukların zekâ seviyelerinin ortalamanın üzerinde olmasından dolayı tam zamanlı kaynaştırmaya yönelik öğretmen

görüşlerinin olumlu olduğunu bulmuşlardır (Ashburner, Ziviani ve Rodger, 2010; Humphrey ve Lewis, 2008; Myles ve Simpson, 1998).

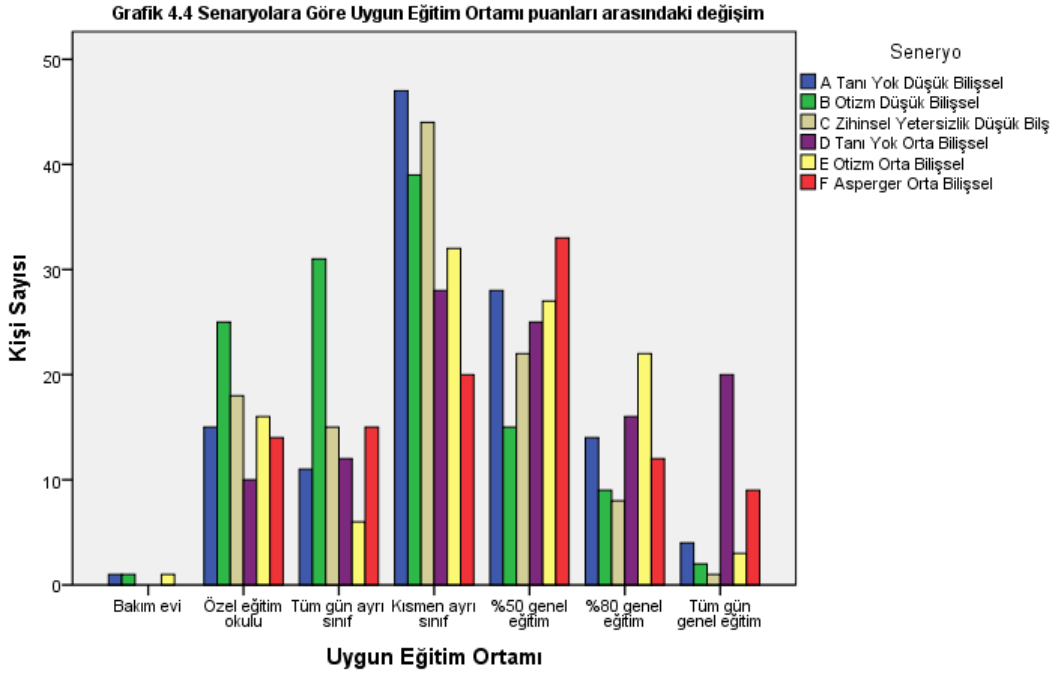
Asperger Sendromu olan çocukların genellikle genel eğitim ortamına yerleştirilmesinin diğer yetersizlik türlerine göre daha rahat olacağına inanılır. Ayrıca öğretmenlerin bu çocukları kolay bir biçimde kabullaneceği düşünülür. Ancak Asperger Sendrumu olan çocukların tam zamanlı kaynaştırma ortamına yerleştirmesi ile ilgi öğretmen görüşlerinin kendi içinde çok fazla değişkenlik gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada yetersizlik belirtilerinin hafif ve zekâ düzeyinin yüksek olması öğretmenlerin Asperger Sendrumu olan çocukların kaynaştırma ortamına tam zamanlı dâhil edilmesi için yeterli görülmediği ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin belirsizliğini koruduğu saptanmıştır (Sansosti ve Sansosti, 2012). Bu duruma paralel olarak bazı araştırmalarda öğretmenlerin Asperger Sendrumu olan çocukların kaynaştırma ortamına yerleştirilmesine karşı oldukları tespit edilmiştir (Hinton, Sofronoff ve Sheffield, 2008; Moyes, 2001; Özdemir ve Vural, 2016; Sinz, 2004).

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda** yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri **uygun eğitim ortamına** ilişkin yapılan ki-kare/chi-squere testi sonuçları Tablo 4.6 ve Grafik 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.6 Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda** yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri **uygun eğitim ortamına** ilişkin yapılan ki-kare test sonuçları

Uygun Eğitim Ortamı		**Senaryo**						
		A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**Toplam**
Bakım evi	**n**	1	1	-	-	1	-	3
	%	0,8	0,8	-	-	0,9	-	0,4
Özel eğitim okulu	**n**	15	25	18	10	16	14	98
	%	12,5	20,5	16,7	9,0	15,0	13,6	14,6
Tüm gün ayrı sınıf *(özel eğitim sınıf)*	**n**	11	31	15	12	6	15	90
	%	9,2	**25,4**	13,9	10,8	5,6	14,6	13,4
Kısmen ayrı sınıf *(özel eğitim sınıf)*	**n**	47	39	44	28	32	20	210
	%	**39,2**	**32,0**	**40,7**	**25,2**	**29,9**	19,4	**31,3**
%50 genel eğitim	**n**	28	15	22	25	27	33	150
	%	23,3	12,3	20,4	**22,5**	**25,2**	**32,0**	**22,4**
%80 genel eğitim	**n**	14	9	8	16	22	12	81
	%	11,7	7,4	7,4	14,4	**20,6**	11,7	12,1
Tüm gün genel eğitim	**n**	4	2	1	20	3	9	39
	%	3,3	1,6	0,9	18,0	2,8	8,7	5,8
Toplam	**n**	120	122	108	111	107	103	671
	%	100	100	100	100	100	100	100

x^2=103,13, **sd**=30, ****p**=,000; **p<,001



Tablo 4.6 ve Grafik 2'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda** yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri **uygun eğitim ortamı** değişkenine bağımlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-squere testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (x^2(30)=103,13;p<,001). Yani, araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda

yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri uygun eğitim ortamına yönelik görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.6 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu Senaryo A'da yer alan çocuğun durumuna göre belirttikleri uygun eğitim ortamının ***kısmen ayrı sınıf (özel eğitim sınıf)*** (%39,2) olması gerektiği bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu herhangi bir tanısı olmayan ve düşük bilişsel (zeka) seviyede olan Senaryo A'daki çocuğun genel eğitim okulunun bünyesinde özel eğitim sınıfında eğitimlerini sürdürmelerinin daha uygun olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu Senaryo B'de yer alan çocuğun durumuna göre belirttikleri uygun eğitim ortamının ***tüm gün ayrı*** **sınıf** (%25,4) veya ***kısmen ayrı sınıf*** *(özel eğitim sınıfı)* (%32) olması gerektiği görülmektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu OSB tanısı olan ve düşük bilişsel seviyede olan Senaryo B'deki çocuğun genel eğitim okulunun bünyesinde özel eğitim sınıfında eğitimlerini sürdürmelerinin daha uygun olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

Tablo 4.6'ya göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu Senaryo C'de yer alan çocuğun durumuna göre belirttikleri uygun eğitim ortamının kısmen ***ayrı sınıf (özel eğitim sınıfı)*** (%40,7) olması gerektiği vurgulanmıştır. Yani sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu Zihinsel Yetersizlik tanısı olan ve düşük bilişsel seviyede olan Senaryo C'deki çocuğun genel eğitim okulunun bünyesinde özel eğitim sınıfında eğitimlerini sürdürmelerinin daha uygun olduğunu düşündükleri bulunumuştur.

Tablo 4.6 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu Senaryo D'de yer alan çocuğun durumuna göre belirttikleri uygun eğitim ortamının ***kısmen ayrı sınıf*** *(özel eğitim sınıf)* (%25,2) veya **%50 genel eğitim sınıfı** (%22,5) olması gerektiği bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu herhangi bir tanısı olmayan ve orta bilişsel (zekâ) seviyede olan Senaryo D'deki çocuğun genel eğitim okulunun bünyesinde özel eğitim sınıfında veya yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının bulunduğu programla eğitimlerini sürdürmelerinin daha uygun olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu Senaryo E'de yer alan çocuğun durumuna göre belirttikleri uygun eğitim ortamının ***kısmen ayrı sınıf*** *(özel eğitim sınıf)* (%29,9), **%50 genel eğitim sınıfı** (%25,2) veya **%80 genel eğitim sınıfı** (%20,6) olması gerektiği tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu OSB tanısı olan ve orta bilişsel (zekâ) seviyede olan Senaryo E'deki çocuğun genel eğitim okulunun bünyesinde özel eğitim sınıfında, yarı veya daha fazla zamanlı kaynaştırma uygulamasının bulunduğu programla eğitimlerini sürdürmelerinin daha uygun olduğunu düşündükleri bulunmuştur.

Tablo 4.6 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu Senaryo F'de yer alan çocuğun durumuna göre belirttikleri uygun eğitim ortamının **%50 genel eğitim sınıfı** (%32) olması gerektiği tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu Asperger Sendrumu tanısı olan ve orta bilişsel (zeka) seviyede olan Senaryo F'deki çocuğun genel eğitim okulunda yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının bulunduğu programla eğitimlerini sürdürmelerinin daha uygun olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Tablo 4.6'ya göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri uygun eğitim ortamının ***kısmen ayrı sınıf*** *(özel eğitim sınıf)* (%31,3) veya **%50 genel eğitim sınıfı** (%22,4) olması gerektiği tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu kendilerine verilen senaryolarda belirtilen çocukların senaryolarına göre genel eğitim okulunun bünyesinde özel eğitim sınıfında veya yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları ile eğitimlerini sürdürmelerinin daha uygun olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin senaryolarda belirtilen çocukların tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dâhil edilmesine sıcak bakmadığı, bu durumun tanı veya zekâ seviyesine göre değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Yazıcı ve Batu (2016) tarafından yapılan bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun yetersizlik türüne ve derecesine göre uygun bir eğitim ortamına yerleştirilmesi gerektiğini belirttikleri bulunmuştur. Akman, Mercan-Uzun ve Yazıcı (2018) tarafından yapılan araştırmada sıcak

bakmama gerekçesi olarak öğretmenler ve öğretmen adayları bu çocukların yetersizlik hissi yaşayabileceği ve kaynaştırma ortamında dışlanabileceği gösterilmiştir.

Öğretmenlerin OSB olan çocukların özel eğitim sınıfında eğitimlerini sürdürmelerini isteme sebebi; OSB konusunda bilgilendirmenin yetersiz yapılmasına, başarılı bir kaynaştırmaya olan inançlarının oldukça düşük olmasına, bu konuda öğretmelerin isteksiz olmasına veya ek iş yükü olarak algılamasına bağlanabilir. Yapılan birçok araştırma bu görüşleri destekler niteliktedir (Akman, Mercan-Uzun ve Yazıcı, 2018; Busby, Ingram, Bowron, Oliver ve Lyons, 2012; Condrey, 2015; Deshler, Ellis ve Lenz, 1996; Haimour ve Obaidat, 2013; Jamil, 2012; Jennet, Harris ve Mesibov, 2003; Seymour, 2017). Ancak bu bulguların aksi sonuçları elde eden araştırma bulgularına da rastlanmıştır (Gibb, Allred, Ingram, Young ve Egan, 1999; Yazıcı ve Akman, 2018).

Öğretmenlerin OSB konusunda yeterince bilgilendirilmemesi, OSB olan çocukların tam zamanlı kaynaştırma sınıfına dâhil edilmesine karşı ön yargılarının da artmasında önemli bir sebep olarak görülmektedir (Jordan, 2005). Schwarber (2006) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmelerin OSB bilgisi arttıkça özyeterlik düzeylerinin de arttığı ancak kaynaştırmaya yönelik endişe düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan başka bir araştırmada öğretmenlerin yetersizliği olan çocukların ihtiyacını karşılayacak niteliğe sahip olmaması, yetersizliği olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik isteklerini olumsuz yönde etkileyebildiği bulunmuştur (Cambell-Whatley, Obiakor ve Algozzine, 1995).

Esmer, Yılmaz, Güneş, Tarım ve Delican (2017) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasını ek iş yükü olarak gördükleri, oldukça yorucu ve zor bir uygulama olduğunu belirttikleri bulunmuştur. Bu yüzde de tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin uygulanmaması gerektiği ifade edilmiştir. Yatkın, Sevgi ve Uysal (2015) tarafından da benzer bulgulara rastlanmıştır. Öğretmenlerin sadece %7'sinin bu tür çocukların kendi sınıfına yerleştirilmesini istediklerini belirtikleri, %93'ünün bu çocukları kendi sınıfına istemedikleri ve kaynaştırma uygulamasının çok uğraştırıcı bir iş olduğunu ifade ettikleri saptanmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda yetersizliği olan çocukların tam zamanlı kaynaştırma ortamına dâhil edilmemesine yönelik gerekçe olarak öğretmenlerin sınıf içi zaman

yönetiminde yaşadıkları zorluklar gösterilmiştir (Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2016; Stoiber, Gettinger ve Goetz, 1998).

Rakap ve Kaczmarek (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin %35'i tanısı ne olursa olsun kendi sınıfına yerleştirilmesinin uygun olacağını belirttikleri tespit edilmiştir. Ancak OSB olan çocuklara yönelik görüşlerine bakıldığında bu oranın %1'e düştüğü saptanmıştır. Genel olarak araştırma bulgularında öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik olumsuz görüşlerinin oldukça yüksek olduğu vurgulanmış, bu durum ABD'nin 1980-90'lı yıllarındaki araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin pek çoğu OSB olan çocukların ihtiyaçları karşılanamaz ve kaynaştırma ortamında ona uygun bir eğitim programı hazırlanamaz şeklinde bir takım görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak genel eğitim sınıfında hazırlanan bilimsel dayanaklı yapılan uygulamalar durumun böyle olmadığını göstermiştir. Ayrıca OSB olan çocuklara genel eğitim ortamının daha faydalı olduğu, bu çocukların kaynaştırılmasına yönelik olumsuz görüş belirten öğretmenlere gösterilmiştir. Öğretmenlerin bu uygulama örneklerini görmeleri yukarıda belirtilen görüşlerinin değişmesini sağladığı saptanmıştır (Clark, 2016; Cohen, Bleiweiss, Mouzakitis ve Fahim, 2010; Jones-Wilson, 2011). Son yıllarda bu görüşün oldukça etkili olduğu belirlenmiş ve eğitimde iyi örnekler adı altında birçok projeler geliştirilmiş ve konferans/kongreler düzenlenmiştir (Ayan-Ceyhan, 2016; Düşkün, 2016; Sart, Barış, Sarıışık ve Düşkün, 2016; MEB, 2013; Nal ve Tüzün, 2011; Özdemir, 2016; UNESCO, 2007; UNICEF, 2010; www.egitimdeiyiornekler.org).

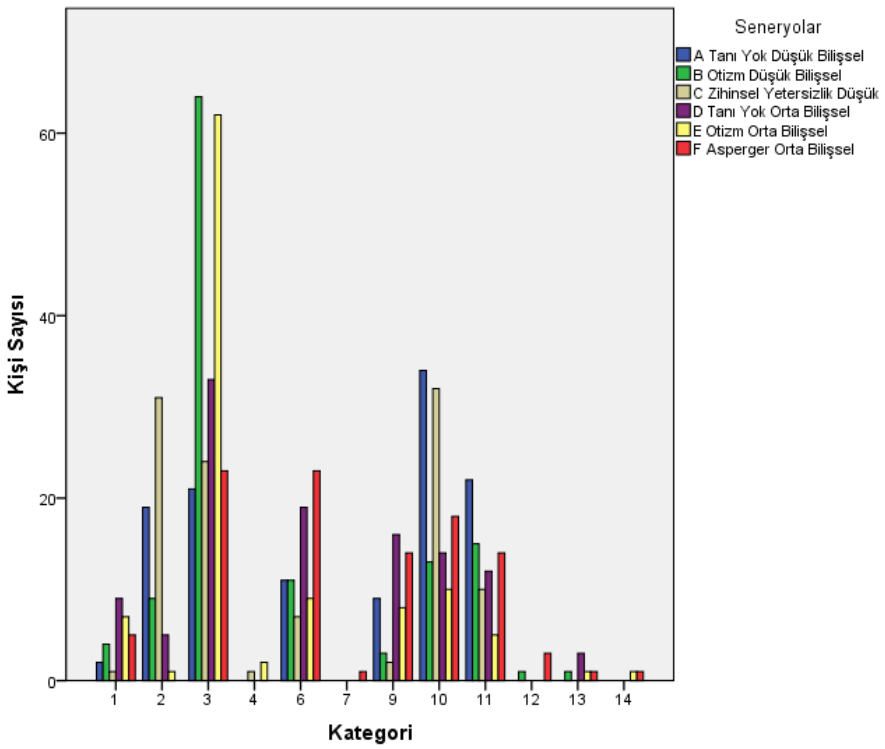
Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda** yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri **Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde** (ÖEHY) **belirtilmiş olan kategorilerden hangisi kapsamında hizmet alabileceğine** ilişkin yapılan ki-kare/chi-squere testi sonuçları Tablo 4.7 ve Grafik 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.7 Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden hangisi kapsamında hizmet alabileceğine ilişkin yapılan ki-kare test sonuçları

ÖEHY Kategorisi		**Senaryo**						
		A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**Toplam**
1 Akman'ın özel eğitime	**n**	2	4	1	9	7	5	28
ihtayacı yok	**%**	1,7	3,3	0,9	8,1	6,6	4,9	4,2
2 Zihinsel Yetersizlik	**n**	19	9	31	5	1	-	65
	%	16,1	7,4	**28,7**	4,5	0,9	-	9,7
3 OSB	**n**	21	64	24	33	62	23	227
	%	17,8	**52,9**	**22,2**	**29,7**	**58,5**	**22,3**	**34,0**
4 Görme Yetersizliği	**n**	-	-	1	-	2	-	3
	%	-	-	0,9	-	1,9	-	0,4
6 Dikkat Eksikliği Hiperaktivite	**n**	11	11	7	19	9	23	80
Bozukluğu (DEHB)	**%**	9,3	9,1	6,5	17,1	8,5	**22,3**	12,0
7 Serebral Palsi	**n**	-	-	-	-	-	1	1
	%	-	-	-	-	-	1,0	0,1
9 Duygusal ve Davranış	**n**	9	3	2	16	8	14	52
Bozukluğu	**%**	7,6	2,5	1,9	14,4	7,5	13,6	7,8
10 Özel Öğrenme Güçlüğü	**n**	34	13	32	14	10	18	121
	%	**28,8**	10,7	**29,6**	12,6	9,4	17,5	18,1
11 Birden Fazla Yetersizlik	**n**	22	15	10	12	5	14	78
	%	18,6	12,4	9,3	10,8	4,7	13,6	11,7
12 Üstün Zekâlı/Özel Yetenekli	**n**	-	1	-	-	-	3	4
	%	-	0,8	-	-	-	2,9	0,6
13 Dil ve Konuşma Güçlüğü	**n**	-	1	-	3	1	1	6
	%	-	0,8	-	2,7	0,9	1,0	0,9
14 Süreğen Hastalık	**n**	-	-	-	-	1	1	2
	%	-	-	-	-	0,9	1,0	0,3
Toplam	**n**	118	121	108	111	106	103	667
	%	100	100	100	100	100	100	100

x^2=234,709, **sd**=55, ***p**=,000; *p<,001

Grafik 4.5 Senaryolara göre ÖEHY belirtilmiş olan kategori puanları arasındaki değişim



Kategori: ***1****=Akman'ın özel eğitime ihtayacı yok,* ***2****=Zihinsel Yetersizlik,* ***3****=OSB,* ***4****=Görme Yetersizliği,* ***6****=DEHB,* ***7****=Serebral Palsi,* ***9****=Duygusal ve Davranış Bozukluğu,* ***10****=Özel Öğrenme Güçlüğü,* ***11****=Birden Fazla Yetersizlik,* ***12****=Üstün Zekâlı/Özel Yetenekli,* ***13****=Dil ve Konuşma Güçlüğü,* ***14****=Süreğen Hastalık*

Tablo 4.7 ve Grafik 4.5'te görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre belirttikleri **ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden hangisi kapsamında hizmet alabileceği** değişkenine bağımlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare/chi-squere testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($x^2(55)=234,709;p<,001$). Yani, araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden hangisi kapsamında hizmet alabileceğine yönelik görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.7'ye göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu Senaryo A'da yer alan çocuğun, ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden **Özel Öğrenme Güçlüğü** (%28,8) kapsamında hizmet almaları gerektiği belirtilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu herhangi bir tanısı olmayan ve düşük bilişsel (zeka)

seviyede olan Senaryo A'da belirtilen çocuğun tanısının Özel Öğrenme Güçlüğü olduğunu düşündükleri ve bu kategoride hizmet almasının uygun olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne yönelik bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Çünkü herhangi bir çocuğun özel öğrenme güçlüğü tanısı alması için normal veya normalüstü bir zekâya sahip olması gerekmektedir (DSM-5, 2013).

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu **OSB tanısı olan** ve **düşük bilişsel seviyede olan** Senaryo B'de yer alan çocuğun, ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden **OSB** (%52,9), **DEHB** (%9,1), **Özel Öğrenme Güçlüğü** (%10,7) ve **Birden Fazla Yetersizlik** (%12,4) olduğu ve bu kategoriler kapsamında hizmet almaları gerektiği ifade edilmiştir.

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu **Zihinsel Yetersizlik tanısı olan** ve **düşük bilişsel seviyede olan** Senaryo C'de yer alan çocuğun, ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden **Zihinsel Yetersizlik** (%28,7), **OSB** (%22,2) veya **Özel Öğrenme Güçlüğü** (%29,6) kapsamında hizmet almaları gerektiği belirtilmiştir. Bu senaryoda çocuğun zihinsel yetersizlik tanısı olduğu açık bir biçimde belirtilirken, sınıf öğretmenleri çocuğun OSB veya özel öğremne güçlüğü olduğunu düşünmüşlerdir.

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu **herhangi bir tanısı olmayan** ve **orta bilişsel** (zekâ) **seviyede olan** Senaryo D'de yer alan çocuğun, ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden **OSB** (%29,7), DEHB (%17,1), Duygusal ve Davranış Bozukluğu (%14,4) ve Özel Öğrenme Güçlüğü (%12,6) olduğunu ve bu kategorilerde hizmet almasının uygun olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Aslında bu senaryoda Akman'ın özel eğitime ihtayacı yok seçeneğinin yüzdelik olarak daha fazla (ağırlıkta) olması gerekirdi. Çünkü Senaryo D'nin içeriğine bakıldığında bu senaryoda bulunan çocuğun özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasını gerektirecek bir durumun olmadığı, çocuğun senaryosunda belirtilen ifadelerden anlaşılacağı üzere normal gelişim gösteren birey olarak değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.7'ye göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu **OSB tanısı** olan ve **orta bilişsel** (zekâ) **seviyede** olan Senaryo E'de yer alan çocuğun, ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden **OSB** (%58,5), **DEHB** (%8,5) ve **Özel**

Öğrenme Güçlüğü (%9,4) olduğunu ve bu kategorilerde hizmet almasının uygun olduğunu düşündükleri saptanmıştır.

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu **Asperger Sendrumu tanısı** olan ve **orta bilişsel** (zekâ) **seviyede** olan Senaryo F'de yer alan çocuğun, ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden **OSB** (%22,3), **DEHB** (%22,3) ve **Özel Öğrenme Güçlüğü** (%17,5) olduğunu ve bu kategorilerde hizmet almasının uygun olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin Asperger Sendromu tanısının hangi kategoride hizmet aldığını bilmedikleri bu yüzden de senaryo içerisindeki davranışlara ve bilişsel seviyeye göre DEHB, Özel öğrenme Güçlüğü veya OSB'yi işaretledikleri söylenebilir.

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kendilerine verilen **senaryolarda** yer alan çocukların, ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden **OSB** (%34), **DEHB** (%12) ve **Özel Öğrenme Güçlüğü** (%18,1) kapsamında hizmet almaları gerektiği ifade edilmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin genelde yetersizlik türleri, özelde OSB konusunda bilgi düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Diğer bir değişle öğretmenlerin kendilerine verilen senaryolarda belirtilen çocukları OSB kapsamında değerlendirmesi öğretmenlerin OSB bilgi yetersizliğine bir kanıt olarak gösterilebilir.

Özetle; bu araştırma bulgularına göre yukarıda belirtilen durumlar öğretmenlerin OSB, DEHB, Özel Öğrenme Güçlüğü gibi yetersizlik türleri konusunda bilgi düzeylerinin düşük olmasına bağlanabilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin özellikle OSB konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmaması senaryolarda belirtilen çocukların hangi kategoride hizmet alacaklarını kesin olarak belirlemede yetersiz olduklarını göstermektedir. Tablo 4.8.6'da yer alan bulgular bu durumu destekler niteliktedir. Tablo 4.8.6'ya göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OSB bilgi düzey puanlarının ortalaması %20,1 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin OSB bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu bu nedenden dolayı da özel gereksinimli çocukların hangi kategoride hizmet alması gerektiğini bilmedikleri söylenebilir. Yaşar ve Cronin (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının hem OSB hem de diğer yetersizlik türleri konusunda derin bir bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Kalyva (2010) tarafından yapılan

araştırmada öğretmenlerin OSB bilgi düzeylerinin diğer yetersizlik türlerinden (DEHB, öğrenme güçlükleri, duygusal davranışsal bozukuluklar vb.) çok daha düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Roberts ve Simpson (2016) tarafından öğretmenler ile yapılan araştırmada da benzer bulgulara rastlanmış. Ayrıca araştırmada özel eğitim öğretmenleri, gölge öğretmenleri, okul psikologları vb. paydaşların gözlemlerine göre öğretmenlerin OSB konusundaki yeterlik ve bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun da kaynaştırmanın/bütünleştirmenin başarısını olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Mehring ve Dow'e göre (2001) öğretmenlerin OSB bilgilerinin yetersiz olması başta kaynaştırma ortamına yönelik farkındalıkları olmak üzere birçok alanı olumsuz etkilemektedir. Yani öğretmenin OSB bilgisinin yeterli düzeyde olması başarılı bir kaynaştırmanın önündeki en büyük engellerin aşılmasını sağlamaktadır.

Öğretmenlerin OSB bilgi düzeyinden kaynaklanan eksiklik, yerleştirme ve karar verme sürecini anlama veya anlamlandırmayı da olumsuz etkilemektedir (Jennet, Harris ve Mesibov, 2003; Kalyva, 2010; Mavropoulou ve Padeliadu, 2000; Dennig ve Moody, 2013; Leblanc, Richardson ve Burns, 2009). Sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni karşılaştırmasına bakıldığında ise her iki grubun OSB bilgi düzeylerinin arasında oldukça fazla fark olduğu tespit edilmiştir (Huszar-Murray, 1997; Kosmerl, 2011; Schwarber, 2006). Yani özel eğitim öğretmenlerinin OSB bilgi düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyinden çok daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Jennet, Harris ve Mesibov, 2003; Schwarber, 2006; Strogilos, Nikolaraizi ve Tragoulia, 2012). Hatta Aslan (2016) tarafından OSB olan çocuklara karşı aile ve öğretmenlerin OSB bilgi düzeyleri ve tutumlarının belirlenmesi için yapılan çalışmada her iki grubun OSB bilgi seviyelerinin birbirine çok yakın olduğu ve her iki grubun da bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin OSB olan öğrenciye karşı tutumlarının da düşük olduğu belirtilmiştir. Birçok araştırma bulgularında OSB'nin bir alt tanı kategorisi olan Asperger Sendromu, öğretmenlerin en az bildiği yetersizlik türü olarak görülmektedir. (Betts, Betts ve Gerbr-Eckard, 2013; Hank, 2013; Safran, 2002; Winter, 2011). Bu literatür bilgisine göre sınıf öğretmenlerinin Asperger Sendrumu olan çocuklarını DEHB kategorisine almaları bilgi eksikliğinden kaynakladığı düşüncesini doğrulamaktadır.

Bu araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama Ölçeği **(OBKTÖ)** maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puanları Tablo 4.8.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.8.1 Sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları

	n	$\bar{x}$*	**ss**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
M7: Akman'ın birinci sınıfı geçmesi	669	4,34	1,21	-,680	,234
M3: Akman'ın akademik becerilerini geliştirmesi	670	4,65	1,15	-,920	1,013
M8: Bir sonraki yılda, Akman'ın mevcut yerleştirmesinden daha az kısıtlayıcı olan bir ortama yerleştirilmesi	668	4,76	1,08	-1,282	1,971
OBKTÖ toplam puan ortalaması	671	**5,26**	,51	-1,494	5,456
M4: Akman'ın rahatsız edici davranışlarının azalması	671	5,33	,82	-1,726	4,700
M10: Akman'ın okul yılının en az %85 inde devamlı olması	668	5,40	,82	-2,228	7,812
M12: Akman'ın benlik saygısının artması	668	5,51	,76	-2,639	10,970
M9: Akman'ın sınıfında en az bir arkadaş edinmesi	669	5,52	,72	-2,406	9,782
M2: Akman'ın sosyal becerilerini geliştirmesi	670	5,58	,83	-3,322	13,906
M5: Akman'ın öğretmeninin Akman'a karşı olumlu tutuma sahip olması	670	5,59	,76	-2,728	10,182
M1: Akman'ın iletişim becerilerini geliştirmesi	671	5,60	,81	-3,331	14,338
M6: Akman'ın sınıf arkadaşlarının Akman'a karşı olumlu tutuma sahip olması	670	5,63	,70	-3,118	14,339

*****Puanlamada 1=Çok önemsiz'i 6=Çok önemli'yi ifade etmektedir.

Tablo 4.8.1'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ ölçeğiden almış oldukları toplam puan ortalamalarının *Önemli / Çok önemli arası* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Madde 7 ($\bar{x}$=4,34), Madde 3 ($\bar{x}$=4,65) ve Madde 8 ($\bar{x}$=4,76) puanlarına vermiş oldukları yanıtların ortalamasının OBKTÖ toplam puan ortalamalarından düşük olduğu, Madde 4 ($\bar{x}$=5,33), Madde 10 ($\bar{x}$=5,40), Madde 12 ($\bar{x}$=5,51), Madde 9 ($\bar{x}$=5,52), Madde 2 ($\bar{x}$=5,58), Madde 5 ($\bar{x}$=5,59), Madde 1 ($\bar{x}$=5,60) ve Madde 6 ($\bar{x}$=5,63) ise OBKTÖ toplam puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler Ölçeği (**OBKEFÖ**) maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puanları Tablo 4.8. 2'de sunulmuştur.

Tablo 4.8.2 Sınıf öğretmenlerinin OBKEFÖ maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları

	n	$\bar{x}$	**ss**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
M9: İlaç tedavisi Akman'ın başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	664	4,22	1,12	-,250	-,409
M2: Akman'ın akademik becerisi, başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	672	4,45	1,18	-,490	-,433
M4: Akman'ın kişiliği başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	671	4,69	1,06	-,854	,433
M3: Akman'ın engel derecesi başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	669	4,88	1,01	-1,020	,934
OBKEFÖ toplam puan ortalaması	672	**4,99**	,60	-,984	2,321
M1: Bir eğitim asistanının (yardımcı öğretmen) yardımı Akman'ın başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	671	5,19	,92	-1,288	1,836
M8: Pekiştirme programlarının kullanılması Akman'ın başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	670	5,19	,86	-1,396	2,793
M7: Akman'ı normal gelişim gösteren akranları ile etkileşim kurmaya teşvik etmek onun başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	671	5,28	,89	-1,568	2,969
M5: Akman ile birlikte çalışan personelin tutumu Akman'ın başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	671	5,30	,87	-1,646	3,394
M6: Birebir müdahale Akman'ın başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	671	5,30	,83	-1,383	2,537
M10: Akman'ın sınıf öğretmeninin özel eğitim konusunda kapsamlı bir deneyime sahip olması Akman'ın başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	670	5,47	,83	-1,850	3,795

*Puanlamada 1=Kesinlikle katılmıyorum'u 6=Kesinlikle katılıyorum'u ifade etmektedir.

Tablo 4.8.2'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ ölçeğiden almış oldukları toplam puan ortalamalarının *Kısmen katılıyorum* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Madde 9 ($\bar{x}$=4,22), Madde 2 ($\bar{x}$=4,45), Madde 4 ($\bar{x}$=4,69) ve Madde 3 ($\bar{x}$=4,88) puanlarına vermiş oldukları yanıtların ortalamasının OBKEFÖ toplam puan ortalamalarından düşük olduğu, Madde 1 ($\bar{x}$=5,19), Madde 8 ($\bar{x}$=5,19), Madde 7 ($\bar{x}$=5,28), Madde 5 ($\bar{x}$=5,30), Madde 6 ($\bar{x}$=5,30) ve Madde 10 ($\bar{x}$=5,47) ise OBKEFÖ toplam puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği **(OKHTÖ) öznel yargı, duygusal tutum, öngörü** ve **öz yeterlik** alt boyutları maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puanları Tablo 4.8. 3'te sunulmuştur.

Tablo 4.8.3 Sınıf öğretmenlerinin OKHTÖ öznel yargı, duygusal tutum, öngörü ve öz yeterlik alt boyutları maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları

	n	$\bar{x}$	ss	Çarpıklık	Basıklık
OKHTÖ öngörü alt boyut					
M9: Yetersizliği olmayan öğrenciler Akman gibi öğrencilerle iletişim kurmaktan faydalanabilir.	670	4,41	1,123	-,540	-,257
M13: Akman kendi başına birçok şey yapabilecektir.	672	4,42	1,054	-,542	-,106
M6: Akman gibi çocukların genel eğitim ortamlarına dâhil edilmesi gerekir.	673	4,44	1,148	-,374	-,455
M7: Kaynaştırma eğitimi Akman gibi öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirir.	672	4,64	1,091	-,673	,012
M12: Akman kendi başına birçok şey yapmak isteyecektir.	672	4,65	,976	-,765	,591
OKHTÖ öngörü alt boyut toplam puan ortalaması	674	**4,66**	,689	-,353	,204
M14: Akman yeni arkadaşlar edinebilecektir.	672	4,73	,941	-,699	,570
M15: Akman diğer öğrencilerle oynamaktan keyif alacaktır.	673	4,78	,952	-,735	,582
M10: Okulda özel eğitim hizmetleri almaları Akman gibi çocuklar için önemlidir.	673	5,26	,828	-1,285	2,257
OKHTÖ duygusal tutum alt boyut					
M17: Akman sınıfımda olsa ona ne söyleyeceğimi bilemem.	672	3,18	1,115	,303	-,969
M3: Akman'ın sınıfımda olmasından korku duyarım.	671	3,39	1,150	,201	-,771
M16: Akman'ı sınıfımın geri kalanı ile birlikte okul gezisine götürmem.	672	3,41	1,084	,044	-,664
OKHTÖ duygusal tutum alt boyut toplam puan ortalaması	674	**3,49**	,642	-,189	,398
M18: Akman sınıfımda bir öğrenci olsa Akman'dan uzak durmaya çalışır ve uzak dururdum.	674	3,56	,970	-,455	-,140
M19: Akman benim okulumda olsa Akman'a bakmamaya çalışırdım.	674	3,63	,956	-,571	,004
M4: Akman'ın sınıfımda doğum günü partisi olsaydı bundan utanırdım.	673	3,78	,894	-,485	1,321
OKHTÖ öznel yargı alt boyut					
M32: Sınıfımdaki normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynleri Akman'ın kendi çocuklarının sınıfına yerleştirilmesini isterlerdi.	662	3,70	1,085	-,152	-,558
M31: Okulumdaki diğer genel eğitim öğretmenleri Akman'ın genel eğitim ortamına yerleştirilmesini isterlerdi.	662	4,00	1,104	-,409	-,429
OKHTÖ öznel yargı alt boyut toplam puan ortalaması	667	**4,21**	,776	-,356	,067
M28: Müdürüm Akman'ın genel eğitim ortamına yerleştirilmesini isterdi.	661	4,31	1,143	-,534	-,348
M30: Bölgemdeki özel eğitimden sorumlu şube müdürü Akman'ın genel eğitim ortamına yerleştirilmesini isterdi.	650	4,38	1,087	-,527	-,161
M29: Müdürümün okulumuzdaki öğrenciler için verdiği yerleştirme kararlarına değer veriyorum.	661	4,72	,987	-,811	,569
OKHTÖ öz yeterlik alt boyut					
M26: Erken çocukluk eğitimi konusunda iyi bir eğitim aldım.	671	3,85	1,173	-,212	-,743
M22: Akman gibi bir öğrenciyi nasıl eğiteceğimi biliyorum.	673	3,95	1,024	-,204	,102
M24: Akman'ı eğitmeme yardımcı olabilecek kaynakların farkındayım.	674	4,04	1,066	-,296	-,275
M23: Akman'ın davranışlarını yönetmek için yeteneklerime güveniyorum	670	4,10	1,071	-,263	-,142
OKHTÖ öz yeterlik alt boyut toplam puan ortalaması	674	**4,17**	,778	-,097	,114
M25: Alanında uzman bir öğretmenim.	670	4,25	1,224	-,447	-,579
M27: Sınıfımdaki davranışları yönetmek için yeteneklerime güveniyorum.	673	4,75	1,025	-,816	,400

*Puanlamada 1=Kesinlikle katılmıyorum'u 6=Kesinlikle katılıyorum'u ifade etmektedir.

Tablo 4.8.3'e göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OKHTÖ öngörü alt boyutundan almış oldukları toplam puan ortalamalarının *Katılıyorum / Kısmen katılıyorum* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Madde 9 ($\bar{x}$=4,41), Madde 13 ($\bar{x}$=4,42), Madde 6 ($\bar{x}$=4,44), Madde 7 ($\bar{x}$=4,64) ve Madde 12 ($\bar{x}$=4,65) puanlarına vermiş oldukları yanıtların ortalamasının OKHTÖ öngörü toplam puan ortalamalarından düşük olduğu, Madde 14 ($\bar{x}$=4,73), Madde 15 ($\bar{x}$=4,78) ve Madde 10 ($\bar{x}$=5,26), ise OKHTÖ öngörü toplam puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8.3'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OKHTÖ duygusal tutum alt boyutundan almış oldukları toplam puan ortalamalarının *Katılıyorum / Kısmen katılmıyorum* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Madde 17 ($\bar{x}$=3,18), Madde 3 ($\bar{x}$=3,39) ve Madde 16 ($\bar{x}$=3,41), puanlarına vermiş oldukları yanıtların ortalamasının OKHTÖ duygusal tutum toplam puan ortalamalarından düşük olduğu, Madde 18 ($\bar{x}$=3,56), Madde 19 ($\bar{x}$=3,63) ve Madde 4 ($\bar{x}$=3,78), ise OKHTÖ duygusal tutum toplam puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.8.3 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OKHTÖ öznel yargı alt boyutundan almış oldukları toplam puan ortalamalarının *Katılıyorum / Kısmen katılıyorum* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Madde 32 ($\bar{x}$=3,70) ve Madde 31 ($\bar{x}$=4,00) puanlarına vermiş oldukları yanıtların ortalamasının OKHTÖ öznel yargı toplam puan ortalamalarından düşük olduğu, Madde 28 ($\bar{x}$=4,31), Madde 30 ($\bar{x}$=4,38) ve Madde 29 ($\bar{x}$=4,72) ise OKHTÖ öznel yargı toplam puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.8.3'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OKHTÖ öz yeterlik alt boyutundan almış oldukları toplam puan ortalamalarının *Katılıyorum / Kısmen katılıyorum* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Madde 26 ($\bar{x}$=3,85), Madde 22 ($\bar{x}$=3,95), Madde 24 ($\bar{x}$=4,04) ve Madde 23 ($\bar{x}$=4,10) puanlarına vermiş oldukları yanıtların ortalamasının OKHTÖ öz yeterlik toplam puan ortalamalarından düşük olduğu, Madde 25 ($\bar{x}$=4,25) ve Madde 27 ($\bar{x}$=4,75) ise OKHTÖ öz yeterlik toplam puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği (**SİRED**) maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puanları Tablo 4.8.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.8.4 Sınıf öğretmenlerinin **SİRED** maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları

	n	$\bar{x}$*	**ss**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
M1: Göz temasından kaçınma	673	3,23	1,20	-,306	-,897
M4: Zayıf akran ilişkileri	673	3,48	1,02	-,460	-,381
SİRED toplam puan ortalaması	673	**3,63**	,82	-,646	,083
M3: Dikkat eksikliği	673	3,66	,98	-,496	-,213
M6: Programdaki değişikliklere karşı direnme ve olumsuz tepki verme	673	3,68	1,06	-,648	-,204
M5: Sürekli tekrarlayarak, tuhaf veya ekolalik konuşma (anlamsız sözcüklerle konuşma)	673	3,71	1,11	-,612	-,417
M7: Parmak fiskeleme, dönme ya da sallanma gibi tuhaf ve alışılmadık beden hareketleri	673	3,76	1,12	-,695	-,322
M2: Sürekli hareket etme	673	3,95	1,00	-,748	-,194

*Puanlamada 1=Hiç Rahatsız edici değil'i 5=Oldukça rahatsız edici'yi ifade etmektedir.

Tablo 4.8.4'te görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin SİRED ölçeğiden almış oldukları toplam puan ortalamalarının *Kısmen rahatsız edici / Rahatsız edici arası* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği maddeler bazında *rahatsız edicilik* düzeylerinin ortalamanın üstünde oldu ($\bar{x}$=3,63) *en fazla rahatsız* edici davranışın sınıf içinde *sürekli hareket etmenin* ($\bar{x}$=3,95) olduğu tespit edilmiştir. Yani, OSB belirtisi olan bu maddelere öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların ortalaması bu tür davranışların sınıfta sergilenmesinin öğretmenler tarafından rahatsız edici olarak algılandığı söylenebilir.

Bu araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Farkındalik boyutu **(HUS farkındalık)** maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puanları Tablo 4.8.5.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.8.5.1 Sınıf öğretmenlerinin **HUS farkındalık** maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları

	n	$\bar{x}$*	**ss**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
M2: Ayrık denemelerle öğretim	646	,30	,460	,857	-1,269
M7: Duyusal Entegrasyon	650	,45	,498	,205	-1,964
M5: İşlevsel Davranış Değerlendirmesi/Analizi	646	,53	,500	-,106	-1,995
M13: Meşguliyet (iş-uğraşı) terapisi hizmetleri	650	,53	,499	-,136	-1,988
M8: Görsel Etkinlik Çizelgeleri	644	,60	,489	-,426	-1,824
M6: Doğal ipucu teknikleri (örneğin, temel tepki öğretimi, fırsat öğretimi, vb.)	648	,61	,489	-,444	-1,809
M1: Alternatif ve destekleyici iletişimi içeren yardımcı teknoloji (Örneğin, PECS, işaret dili).	655	,62	,485	-,515	-1,740
M10: Normal gelişim gösteren akranlar olmadan sosyal beceri eğitimi	647	,62	,485	-,515	-1,740
M12: Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetleri	650	,64	,482	-,564	-1,687
HUS Farkındalık toplam puan ortalaması	660	**,64**	,323	-,618	-,876
M9: Akran aracılığıyla gerçekleştirilen sosyal beceri müdahaleleri	645	,71	,454	-,928	-1,142
M14: Akman ile çalışan eğitim asistanı (yardımcı öğretmen)	649	,78	,415	-1,353	-,171
M15: Akman'ın duyusal ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamında yapılan uyarlamalar	646	,78	,412	-1,378	-,101
M11: Uygun davranış için pekiştireç kullanımı	645	,81	,396	-1,553	,413
M3: Normal gelişim gösteren öğrencileri Akman hakkında eğitmek	648	,82	,381	-1,706	,914
M4: Sınıf içi uyarlamalar	646	,84	,369	-1,834	1,366

*Bunu duydunuz mu? Puanlamasında 1=Evet'i 0=Hayır'ı ifade etmektedir.

Tablo 4.8.5.1'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin HUS farkındalık boyutundan almış oldukları toplam puan ortalamalarının üstünde *Evet*'e daha yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Madde 2 ($\bar{x}$=,30), Madde 7 ($\bar{x}$=,45), Madde 5 ($\bar{x}$=,53), Madde 13 ($\bar{x}$=,53), Madde 8 ($\bar{x}$=,60), Madde 6 ($\bar{x}$=,61), Madde 1 ($\bar{x}$=,62), Madde 10 ($\bar{x}$=,62) ve Madde 12 ($\bar{x}$=,64) puanlarına vermiş oldukları yanıtların ortalamasının HUS farkındalık puan ortalamalarından düşük olduğu, Madde 9 ($\bar{x}$=,71), Madde 14 ($\bar{x}$=,78), Madde 15 ($\bar{x}$=,78), Madde 11 ($\bar{x}$=,81), Madde 3 ($\bar{x}$=,82) ve Madde 4 ($\bar{x}$=,84) ise HUS farkındalık toplam puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlere yönelik *farkındalıklarının* oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Bu araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Fayda/Kullanma boyutu **(HUS fayda/kullanım)** maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puanları Tablo 4.8.5.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.8.5.2 Sınıf öğretmenlerinin **HUS fayda/kullanım** maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları

	n	**$\bar{x}$***	**ss**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
M10: Normal gelişim gösteren akranlar olmadan sosyal beceri eğitimi	395	,70	,492	,046	3,566
M1: Alternatif ve destekleyici iletişimi içeren yardımcı teknoloji (Örneğin, PECS, işaret dili).	395	,74	,437	-1,124	-,740
M2: Ayrık denemelerle öğretim	189	,75	,436	-1,140	-,709
M5: İşlevsel Davranış Değerlendirmesi/Analizi	337	,88	,320	-2,413	3,846
M7: Duyusal Entegrasyon	288	,89	,315	-2,488	4,219
HUS Fayda/kullanım toplam puan ortalaması	604	**,91**	,156	-3,020	11,806
M13: Meşguliyet (iş-uğraşı) terapisi hizmetleri	374	,92	,272	-3,103	7,672
M6: Doğal ipucu teknikleri (örneğin, temel tepki öğretimi, fırsat öğretimi, vb.)	384	,93	,247	-3,539	10,583
M8: Görsel Etkinlik Çizelgeleri	385	,93	,256	-3,380	9,473
M12: Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetleri	410	,93	,248	-3,514	10,397
M3: Normal gelişim gösteren öğrencileri Akman hakkında eğitmek	524	,96	,187	-4,976	22,845
M4: Sınıf içi uyarlamalar	526	,96	,205	-4,475	18,098
M9: Akran aracılığıyla gerçekleştirilen sosyal beceri müdahaleleri	453	,96	,206	-4,453	17,906
M15: Akman'ın duyusal ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamında yapılan uyarlamalar	499	,96	,201	-4,575	19,008
M14: Akman ile çalışan eğitim asistanı (yardımcı öğretmen)	498	,97	,177	-5,322	26,435
M11: Uygun davranış için pekiştireç kullanımı	513	,98	,145	-6,627	42,079

*Akman için Faydalı mı? Puanlamasında 1=Evet'i 0=Hayır'ı ifade etmektedir.

Tablo 4.8.5.2'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin HUS fayda/kullanım boyutundan almış oldukları toplam puan ortalamalarının üstünde neredeyse *Evet* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Madde 10 ($\bar{x}$=,70), Madde 1 ($\bar{x}$=,74), Madde 2 ($\bar{x}$=,75), Madde 5 ($\bar{x}$=,88) ve Madde 7 ($\bar{x}$=,89) puanlarına vermiş oldukları yanıtların ortalamasının HUS fayda/kullanım puan ortalamalarından düşük olduğu, Madde 13 ($\bar{x}$=,92), Madde 6 ($\bar{x}$=,93), Madde 8 ($\bar{x}$=,93), Madde 12 ($\bar{x}$=,93), Madde 3 ($\bar{x}$=,96), Madde 4 ($\bar{x}$=,96), Madde 9 ($\bar{x}$=,96), Madde 15 ($\bar{x}$=,96), Madde 14 ($\bar{x}$=,97) ve Madde 11 ($\bar{x}$=,98) ise HUS fayda/kullanım toplam puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerini kullanmalarının (fayda/kullanım) oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Bu araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Etkililik Düzeylerini Tanımlama boyutu **(HUS etkililik düzeylerini tanımlama)** maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puanları Tablo 4.8.5.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.8.5.3 Sınıf öğretmenlerinin **HUS etkililik düzeylerini tanımlama** maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları

	n	$\bar{x}$*	ss	Çarpıklık	Basıklık
M10: Normal gelişim gösteren akranlar olmadan sosyal beceri eğitimi	389	2,55	1,077	-,137	-1,244
M1: Alternatif ve destekleyici iletişimi içeren yardımcı teknoloji (Örneğin, PECS, işaret dili).	386	2,73	,957	-,391	-,750
M2: Ayrık denemelerle öğretim	191	2,77	,870	-,502	-,297
M5: İşlevsel Davranış Değerlendirmesi/Analizi	334	3,10	,781	-,626	,073
M7: Duyusal Entegrasyon	290	3,15	,773	-,670	,105
M6: Doğal ipucu teknikleri (örneğin, temel tepki öğretimi, fırsat öğretimi, vb.)	384	3,17	,739	-,626	,147
M12: Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetleri	409	3,17	,790	-,798	,320
HUS etkililik düzeylerini tanımlama toplam puan ortalaması	605	**3,17**	,543	-,556	,621
M9: Akran aracılığıyla gerçekleştirilen sosyal beceri müdahaleleri	452	3,19	,778	-,681	-,059
M13: Meşguliyet (iş-uğraşı) terapisi hizmetleri	376	3,19	,814	-,872	,347
M8: Görsel Etkinlik Çizelgeleri	384	3,24	,747	-,832	,553
M3: Normal gelişim gösteren öğrencileri Akman hakkında eğitmek	520	3,29	,792	-,893	,135
M15: Akman'ın duyusal ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamında yapılan uyarlamalar	501	3,30	,785	-,915	,201
M4: Sınıf içi uyarlamalar	526	3,31	,735	-,783	,044
M11: Uygun davranış için pekiştireç kullanımı	512	3,35	,686	-,766	,150
M14: Akman ile çalışan eğitim asistanı (yardımcı öğretmen)	502	3,49	,665	-1,205	1,231

*Etkili mi? Puanlamasında 1=Etkili değil, 2=Etkili, 3=Kısmen etkili, 4=Çok etkili'yi ifade etmektedir.

Tablo 4.8.5.3'te görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin HUS etkililik düzeylerini tanımlama boyutundan almış oldukları toplam puan ortalamalarının *kısmen etkili* ve *çok etkili* üstünde arası düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Madde 10 ($\bar{x}$=2,55), Madde 1 ($\bar{x}$=2,73), Madde 2 ($\bar{x}$=2,77), Madde 5 ($\bar{x}$=3,10), Madde 7 ($\bar{x}$=3,15), Madde 6 ($\bar{x}$=3,17) ve Madde 12 ($\bar{x}$=3,17) puanlarına vermiş oldukları yanıtların ortalamasının HUS etkililik düzeylerini tanımlama puan ortalamalarından düşük olduğu, Madde 9 ($\bar{x}$=3,19), Madde 13 ($\bar{x}$=3,19), Madde 8 ($\bar{x}$=3,24), Madde 3 ($\bar{x}$=3,29), Madde 15 ($\bar{x}$=3,30), Madde 4 ($\bar{x}$=3,31), Madde 11 ($\bar{x}$=3,35) ve Madde 14 ($\bar{x}$=3,49) ise HUS etkililik düzeylerini tanımlama toplam puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri etkililik düzeylerini tanımlamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Bu araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği **(OBÖ)** maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puanları Tablo 4.8.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.8.6 Sınıf öğretmenlerinin **OBÖ** maddelerine ilişkin ortalama, standart sapma ve çarpıklık/basıklık puan sonuçları

	n	$\bar{x}$*	**ss**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
M1: Asperger Sendromunun tanı kriterleri Yüksek İşlevli Otizm ile aynıdır.	674	,05	,219	4,117	14,997
M7: OSB'li çocukların çoğunun özel beceri ve yetenekleri vardır.	674	,05	,216	4,190	15,600
M6: İlaç tedavisi OSB'nin temel belirtilerini hafifletebilir.	674	,08	,267	3,176	8,114
M9: Hayatın ilk yıllarında yaşanan travmatik bir deneyim OSB'ye neden olabilir.	674	,11	,309	2,551	4,523
M10: Doğru müdahale ile, OSB'li çocukların çoğu er ya da geç "engeli" aşar.	674	,14	,348	2,068	2,285
OBÖ toplam doğru puan ortalaması	674	**,20**	,223	,845	-,413
M4: OSB'li çocuklar birbirine çok benzer.	674	,24	,430	1,190	-,586
M8: Pek çok durumda, OSB'nin nedeni belirsizdir.	674	,29	,455	,915	-1,165
M2: OSB gelişimsel bozukluklardır.	674	,30	,460	,853	-1,276
M3: Davranış terapisi çoğu zaman OSB'li çocuklar için etkili bir müdahaledir.	674	,32	,466	,786	-1,387
M5: Erken müdahalenin OSB'li çocuklara fazladan bir katkısı olmadığı görülmektedir.	674	,43	,496	,264	-1,936

*Puanlamada **1**=Doğru'yu **0**=Yanlış'ı ifade etmektedir.

Tablo 4.8.6'da görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBÖ ölçeğiden almış oldukları toplam puan ortalamalarının *($\bar{x}$=0,20)* düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin Madde 1 ($\bar{x}$=,05), Madde 7 ($\bar{x}$=,05), Madde 6 ($\bar{x}$=,08), Madde 9 ($\bar{x}$=,11) ve Madde 10 ($\bar{x}$=,14) puanlarına vermiş oldukları yanıtların ortalamasının OBÖ toplam puan ortalamalarından düşük olduğu, Madde 4 ($\bar{x}$=,24), Madde 8 ($\bar{x}$=,29), Madde 2 ($\bar{x}$=,30), Madde 3 ($\bar{x}$=,32) ve Madde 5 ($\bar{x}$=,43) ise OBÖ toplam puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin OSB bilgi düzeylerinin tüm maddeler açısından oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **OBKTÖ**, **OBKEFÖ**, **OKHTÖ**, **SİRED**, **OBÖ** ve **HUS** ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin Pearson korelasyon sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9 Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin Pearson korelasyon sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 OBKTÖ	-	-									
2 OBKEFÖ	r	***,371****	-								
3 OKHTÖ öngörü	r	***,347****	***,414****	-							
4 OKHTÖ duygusal tutum	r	***,147****	***,078****	***,152****	-						
5 OKHTÖ öznel yargı	r	***,177****	***,252****	***,391****	***,209****	-					
6 OKHTÖ öz yeterlik	r	***,189****	***,175****	***,309****	***,258****	***,373****	-				
7 SİRED	r	,063	***,110****	***-,168****	,037	-,012	-,065	-			
8 OBÖ	r	***,093****	-,005	***,104****	***,085****	,026	***,180****	-,022	-		
9 HUS farkındalık	r	***,138****	,032	***,152****	,024	***,083****	***,217****	***-,077****	***,334****	-	
10 HUS fayda/kullanım	r	***,101****	,012	***,147****	,041	,067	***,218****	***-,098****	***,294****	***,949****	-
11 HUS etkililik düzeylerini tanımlama	r	***,170****	***,193****	***,248****	***,189****	***,210****	***,153****	,030	***,134****	,049	***,104****

*p<0.05, **p< 0.01; n=674

Tablo 4.9'a göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ puanları ile SİRED puanları (r=,063;p>.05) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmazken, OBKEFÖ puanları (r=,371;p<.01), OKHTÖ öngörü alt boyut puanları (r=,347; p<.01), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanları (r=,147;p<.01), OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanları (r=,177;p<.01), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanları (r=,189;p<.01), OBÖ puanları (r=,093;p<.05), HUS farkındalık puanları (r=,138;p<.01), HUS fayda/kullanım puanları (r=,101;p<.05) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları (r=,170;p<.05) arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin **başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri** ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duyması (*farkındalık*), kullanması (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin başarılı kaynaştırmanın önemli olduğuna dair görüşleri arttıkça; başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik

öngörüleri, duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duyması (*farkındalık*), kullanması (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarının da arttığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerine göre başarılı bir kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin kendileri için ne kadar önemli olduğunun belirlenmesi (başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri); öğretmenlerin doğal olarak düşüncelerini, tutumlarını, öz yeterlik algılarını, bilgi ve farkındalık düzeylerini etkileyen önemli bir öğe olduğu düşünülebilir. Çünkü başarılı bir kaynaştırmanın nihayi hedefi olan becerilerin öğretmen tarafından bilinmesi ve bu tanımlanan becerilerin ne kadar önemli olduğunun algılanması, öğretmenlerin hem özel gereksinimli çocuklarını sınıfına kabul etmesi hem de kaynaştırmanın başarıya ulaşması için oldukça önemlidir (Jones, 2004). Araştırmacılar tarafından sınıf öğretmenleri özellikle OSB olan öğrencilerin başarılı biçimde kaynaştırılması için hangi beceri veya davranışların önemli olduğunun farkında olmaları (başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğuna yönelik), öğretmenlerin etkili öğretimsel uyarlamaları yapmasında farkında olmayan öğretmenlere göre bir adım önde oldukları ifade edilmektedir (Reed-Story, 2018; Maciver, ve diğerleri, 2018; Munk ve Dempsey, 2010). Diğer bir değişle öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin temel gereksinimlerini bildiği ölçüde hem onlara kaynaştırma ortamında faydalı olmakta hem de olumlu tutumların gelişmesine katkı sağlamaktadır (Soodak, Podell ve Lehman, 1998). Burack, Root ve Zigler'e (1997) göre başarılı kaynaştırmaya yönelik öğretmen görüşleri ile tutum, algı ve öz yeterliklerin ilişkisine en sık bakılan boyut olduğu belirtilmiş, bu değişkenlerin başarılı kaynaştırma ile oldukça yüksek bir ilişkisi olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalarda OSB olan öğrencilerin başarılı bir biçimde kaynaştırılmasında öğretmenlerin başarılı kaynaştırmaya ilişkin algılarıyla öz yeterlik, tutum, görüş ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Green, 2017; Mcgregor ve Campbel, 2001; Rodríguez, Saldana ve Moreno, 2012; Segall, 2007; Segall ve Campbell, 2012; Webb, Webb ve Fults-McMurtery, 2012).

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKEFÖ puanları ile OBÖ puanları (r=-,005; p>.05), HUS farkındalık puanları

(r=,032; p>.05) ve HUS fayda/kullanım puanları (r=,012; p>.05) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmazken, OKHTÖ öngörü alt boyut puanları (r=,414; p<.01), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanları (r=,078; p<.05), OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanları (r=,252; p<.01), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanları (r=,175; p<.05), SİRED puanları (r=,110; p<.05) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları (r=,193; p<.05) arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin **başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri** ile OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, fakat OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri artarken, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarının da arttığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen faktörlere hangi düzeyde katıldıklarına ilişkin görüşleri ile OSB olan öğrencilere karşı his, tutum ve görüşlerinde bu denli bir ilişkinin olma sebebi öğretmenlerin öz yeterlik, duygusal tutum, öngörü ve destek hizmetlerinin başarılı kaynaştırma etmeleri ile birbirini tamamlayan, bir bütünlük içinde olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması oluşturmak için öğretmenin sahip olması gereken üç önemli özellik bulunmaktadır: öz yeterlik, olumlu beklentiler ve olumlu tutum (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2014). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin his, tutum ve görüşlerinin (öngörü, duygusal tutum, öznel yargı ve öz yeterlik) başarılı kaynaştırma ile doğrudan ilişkisinin olduğu görülmektedir (Segall, 2011). Ayrıca Sparkenbaugh (2006) tarafından yapılan araştırmada başarılı kaynaştırmayı etkileyen faktörlere yönelik öğretmenlerin görüşleri ile tutumları, sınıfına kabul düzeyleri, kaynaştırmaya karşı gönüllü olmaları

ve kaynaştırma öğrencisine yeni şeyler öğretme istekleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Rodrıguez, Saldana ve Moreno'ya (2012) göre başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin yerine getirilmemesi öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına yönelik algı, tutum ve görüşlerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.

Ancak araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen faktörlere hangi düzeyde katıldıklarına ilişkin görüşleri ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olması beklenirken bu ilişkinin pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum alan yazındaki çalışmalarlarla çelişmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; McGregor ve Campbell, 2001; Segall ve Campbell, 2014). Bunun nedeni; öğretmenlerin sınıf ortamında problem davranışlarla baş etmesindeki zorlanmalarından veya sınıf içinde yardımcı destek elemanın olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Robertson, Chamberlain ve Kasari (2003) tarafından yapılan araştırmada sınıfta yardımcı/gölge öğretmenin olduğu ve destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı OSB olan öğrencilerin bulunduğu genel eğitim ortamında bulunan öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı daha müsamahalı ve rahatsız edici davranışlara karşı daha esnek oldukları belirlenmiştir.

Ayrıca alan yazında OSB olan öğrencilerin başarılı kaynaştırılmasını etkileyen faktörler ile OSB bilgi ve farkındalık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğuna yönelik araştırma bulgularına rastlanırken (Moore-Abdool, 2010; Segall ve Campbell, 2014), bu çalışmada herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin OSB konusundaki bilgi ortalamalarının düşük/yetersiz olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına hazır olmadığı, öğretmenlere OSB konusunda bilgi düzeylerinin arttırılması için eğitim verilmesi gerektiğini göstermektedir (Busby, ve diğerleri, 2012; Davis, 2009; Thiess, 2008; Teffs ve Whitbread, 2009). Thiess (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tüm boyutlardan (duygusal ve bilgi düzeyinde) hazırlanmasının kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesine önemli katkı sağladığı belirtilmiş, başarılı bir kaynaştırma için

öğretmenlerin düşüncelerinin dikkate alınmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır.

Heeks ve Kinnell'e (1997) göre sınıf öğretmenlerinin bakış açısının başarılı kaynaştırmayı etkileyen en büyük etmen olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırmaya bakış açısının olumlu olması kaynaştırmanın başarısına olumlu yönde katkı sağlarken, öğretmenlerin bakış açısının olumsuz olması kaynaştırmanın başarıya ulaşmasını önemli derece etkilemektedir. Bu yüzden de öğretmenlerin başarılı kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin dikkate alınması önemli görülmektedir (Burke ve Shutlerland, 2004; Sadler, 2005).

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OKHTÖ öngörü alt boyut puanları ile OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanları (r=,152; p<.01), OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanları (r=,391; p<.01), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanları (r=,309; p<.01), OBÖ puanları (r=,104; p<.05), HUS farkındalık puanları (r=,152; p<.01), HUS fayda/kullanım puanları (r=,147; p<.05) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları (r=,248; p<.01) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu ancak SİRED puanlarında (r=-,168; p<.01) negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik **öngörülerinin** artması ile duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarında da artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinin artması ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Bu bulguların sonucunda öğretmenlerin OSB olan öğrencileri hakkında öngörüleri artarken bilgi, tutum, görüş ve farkındalıklarının da arttığı, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinin ise azaldığı saptanmıştır.

Bunun nedeni OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öngörüsü yüksek olan sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere karşı tutum, bilgi ve farkındalık düzeylerinin de yüksek olacağı düşünülmektedir. Yani öğretmenlerin bu öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında başarılı olacağını önceden kestirebildikleri ölçüde tutum, bilgi ve farkındalıklarının da olumlu yönde değişebileceği söylenebilir. Yapılan araştırmalar bu bulguları destekler niteliktedir

(Burke ve Shutlerland, 2004; Sadler, 2005; Segall, 2011; Segall ve Campbell, 2012; Park, Chitiyo ve Choi, 2010). Başka bir değişle yapılan araştırmalarda öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dâhil edilmesinin faydalı olabildiğini anlamaları veya tecrübe etmeleri, OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik his, tutum, görüş, bilgi ve farkındalıklarının artmasına sebep olduğu belirtilmektedir (Kofidou, ve diğerleri, 2017; Romi ve Leyser, 2006; Van-Reusen, Shoho ve Barker, 2000). Ayrıca Park, Chitiyo ve Choi (2010) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin bilgi düzeyleri arttıkça farkındalık düzeylerinin ve olumlu tutumlarının arttığı, korku, endişe vb. olumsuz duyguların ise azaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri ile paralellik göstermektedir.

Tablo 4.9'a göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanları ile SİRED puanları (r=,037; p>.05), HUS farkındalık puanları (r=,024; p>.05) ve HUS fayda/kullanım puanları (r=,041; p>.05) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmazken, OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanları (r=,209; p<.01), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanları (r=,258; p<.01), OBÖ puanları (r=,085; p<.05), HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları (r=,189; p<.05) arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik **duygusal tutumları** ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak öznel yargıları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrenciye karşı duygusal tutumları artarken öznel yargıları, öz yeterlikleri ve bilgi düzeylerinin de arttığı saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına karşı duygusal tutumlarının öznel yargılarını, öz yeterliklerini ve bilgi düzeylerini önemli derecede etkilediği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da buna benzer bulgulara rastlanmıştır (Ahsan, Sharma ve Deppeler, 2012; McGregor ve Campbell, 2001; Montgomery ve Mirenda, 2014; Skuller, 2011). Özellikle sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin

kaynaştırılması konusundaki öz yeterlik algıları, bilgi ve duygusal durumlarına yön vermede önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir (Montgomery ve Mirenda, 2014). Ayrıca öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine dâhil edilmesine yönelik duygusal yönden istekli olmaları, OSB konusunda bilgi düzeyinde bir alt yapılarının olmasını gerektirmektedir. Yani yeterli düzeyde OSB bilgisi olmayan öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin genel eğitim ortamına dâhil edilmesini duygusal olarak istememelerine ve bilinmeyene karşı ön yargılarının gelişmesine neden olduğu belirtilmektedir. (Cassady, 2011; Jones, 2004; Seymour, 2017). Fakat yeterli düzeyde OSB bilgisi olan öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin genel eğitim sınıfına kabulünü daha da kolaylaştırdığı, tutumlarının olumlu olması ile birlikte kendi sınıfına kabul etme düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir (Jones ve Frederickson, 2010). Ayrıca yapılan araştırmalara göre öğretmenlere ek OSB bilgilendirmenin yapılması OSB bilgi düzeylerinin artmasına katkı sağlamakla birlikte öğretmenlerin OSB olan öğrencilerine yönelik olumlu tutum ve bakış açısının gelişmesine faydalı olduğu tespit edilmiştir (Belinchon, 2001; Helps, Newsom-Davis ve Callias, 1999; McGregor ve Campbell, 2001; Rodrıguez, Saldana ve Moreno, 2012).

Ayrıca özel ve genel eğitim öğretmenlerine yönelik karşılaştırmalı araştırmalara bakıldığında; Segall ve Cambell (2012) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere karşı tutum ve görüşlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni de özel eğitim öğretmenliğinin kendi tercihleri olmasına bağlanmıştır. Birçok araştırmada özel eğitim öğretmenlerin tutumlarının kaynaştırma öğretmenlerinin tutumlarına göre anlamlı bir biçimde daha pozitif olduğu saptanmıştır (Al Rayess, 2014; Athanasoglou, 2014; Bhatnagar ve Das, 2013; Karal ve Riccomini, 2016; Kurth ve Mastergeorge, 2010; Strogilos, Nikolaraizi ve Tragoulia, 2012). Ancak Macaroğlu-Akgün (2012), Yumak (2009) tarafından OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik okul yöneticileri, özel eğitim ve kaynaştırma öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği araştırmada gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, bu grupların mezuniyet alanlarının görüşlerinde anlamlı bir farklık yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu duruma karşın OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasında/bütünleştirilmesinde kaynaştırma öğretmenlerinin olumlu tutum ve algılarının özel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek olması beklenir. Çünkü kaynaştırmada/bütünleştirmede ideal olan

öğretmelerin OSB olan öğrencilerine karşı tutumlarının olumlu olması, sosyal kabulünün sağlanması ve farklılıkların tek sınıfta bütünleştirilmesidir (Alghazo ve Naggar-Gaad, 2004; Al Rayess, 2014; Mwendo, 2011).

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanları ile SİRED puanları (r=-,012; p>.05), OBÖ puanları (r=,026; p>.05) ve HUS fayda/kullanım puanları (r=,067; p>.05) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmazken, OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanları (r=,373; p<.01), HUS farkındalık puanları (r=,083; p<.05), HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları (r=,210; p<.05) arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik **öznel yargıları** ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB bilgi düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri kullanmaları (fayda/kullanım) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, fakat öz yeterlikleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri konusundaki farkındalıkları ve bunların etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin öznel yargıları onların OSB konusundaki öz yeterlikleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemler konusundaki farkındalıkları ve bunların etkililik düzeylerini tanımlamalarında önemli bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Bu durumun nedeni Planlı Davranış Teorisine göre açıklanabilir. Bu teoriye göre kaynaştırmaya yönelik öğretmenlerin öznel yargılarının, öz yeterlikleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu belirtilmektedir (Azjen, 2001). Sınıf öğretmenlerinin OSB konusundaki öznel yargıları ile öz yeterlikleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan yöntemler konusundaki farkındalıkları ve etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiş, ancak OSB bilgi düzeyleri ile herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Benzer bulgular Rahbar, Ibrahim ve Assassi (2011) ve Segall (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da tespit edilmiştir. Yani Segall'e (2011) göre sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere karşı öznel yargı ve öz yeterlikleri OSB olan öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırılmasına yönelik görüşlerini etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca Lodhi ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin sadece OSB olan öğrencilere

yönelik değil aynı zamanda diğer yetersizlik türlerine karşı da öznel yargılarının diğer faktörlerle ilişkisinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Yani öğretmenlerin öznel yargıları onların bir çok yetersizlik (DEHB, öğrenme güçlüğü, OSB, zihinsel yetersizlik vb.) türlerine sahip olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını, öz yeterliklerini, bilgi düzeylerini ve etkili yöntemleri uygulama konusunda farkındalık düzeylerini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öznel yargıları ile OSB bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilirken hem Rahbar, Ibrahim ve Assassi (2011) hem de Lodhi ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmalarda öznel yargılar ile OSB bilgi düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OKHTÖ öz yeterlik puanları ile SİRED puanları (r=-,065; p>.05) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmazken, OBÖ puanları (r=,180; p<.05), HUS farkındalık puanları (r=,217; p<.01), HUS fayda/kullanım puanları (r=,218; p<.01), HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları (r=,153; p<.05) arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik **öz yeterlikleri** ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir değişle öğretmenlerin OSB olan öğrencileri hakkındaki öz yeterliklerinin bilgi ve farkındalık düzeylerinde önemli bir belirleyici olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öz yeterlik düzeyleri, OSB bilgi düzeylerini ve kullanılan yöntemlere karşı farkındalıklarının artması için öğretmenleri cesaretlendirdiği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerde OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öz yeterlik düzeylerinin artması öz güvenlerini tetiklediği, öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin artması için içsel motivasyonu arttırdığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, OSB bilgi ve farkındalıklarının da artmasına neden olduğu düşünülmektedir. Finch,

Watson, and MacGregor (2013) tarafından yapılan araştırmada OSB bilgi ve farkındalık düzeyi düşük olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin de düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Romi ve Leyser (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile tutumları arasında da yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Birçok araştırmada öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile OSB bilgi ve farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ahsan, Sharma ve Deppeler, 2012; Burke ve Shutlerland, 2004; Montgomery ve Mirenda, 2014; Segal ve Campbell, 2014; Sharma, Loreman ve Forlin, 2012; Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Skuller, 2011).

Tablo 4.9'a göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin SİRED puanları ile OBÖ puanları (r=-,022; p>.05) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları (r=,030; p>.05) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmazken, HUS farkındalık puanları (r=-,077; p<.05) ve HUS fayda/kullanım puanları (r=-,098; p<.05) arasında anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin **sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyi** ile OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerinin etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, fakat OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*) ve kullanmaları (fayda/kullanım) arasında bir negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan strateji, teknik ve yöntemlere yönelik farkındalık *ve* bunları faydalı görme düzeyleri artıkça, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyinin azaldığı görülmektedir.

Bu durumun nedeni sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin özelliklerini bilmemelerinden veya bu konudaki bilgi eksikliğnden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin OSB bilgisi ile OSB öğrencilerinin sergilemiş olduğu davranışları doğal (olağan görme) kabul etme arasında doğru orantı olduğu belirtilmektedir (Wagner, 1999). Öğretmenlerin sınıf içerisinde OSB olan öğrencinin sergilemiş olduğu rahatsız edici davranışları kasıtlı bir biçimde yapmadığı OSB belirtisinin bir göstergesi olduğunu bilmeleri bu duruma karşı öğretmenlerin bakış açısını değiştirmektedir (Swaim ve Morgan, 2001). Nitekim yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin sınıf içinde sergilemiş olduğu problem

davranışlardan rahatsız olma düzeyleri ile OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan teknik ve yöntemlere yönelik farkındalık *ve* OSB bilgi düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu (Finke, McNaughton ve Drager, 2009; Sanz-Cervera, Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela ve Tárraga-Mínguez, 2017; Wilkins ve Nietfeld, 2004), bazı araştırmalarda ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur (Segall, 2011; Segall ve Campbell, 2014). Ayrıca Brubaker, ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada OSB bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sınıf içi problem davranışlardan rahatsız olma durumlarının daha düşük olduğu bulunmuştur.

Ceylan ve Yıkmış (2017) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin sergilemiş olduğu problem davranışlara yönelik uygun müdahale programlarını bilmedikleri, bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmadıkları, strateji ve yöntemlerin etkililiğini değerlendirmediklerinden farklı pekiştirme türlerini kullandıkları ancak bilimsel dayanaklara dayanan, sistematik bir şekilde uygulanan herhangi bir müdahale strateji ve yöntemlerinden yararlanmadıkları tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu durumun nedenini öğretmenlerde bu konu ile ilgili bilgi yetersizliğinin olmasına bağlanmıştır.

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBÖ puanları ile HUS farkındalık puanları (r=,334; p<.01), HUS fayda/kullanım puanları (r=,294; p<.01) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları (r=,134; p<.01) arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin **OSB bilgi düzeyleri** ile OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik, yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin OSB konusundaki bilgi düzeyi arttıkça OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntemlere yönelik farkındalık, fayda/kullanım ve etkililik düzeylerini tanımlamalarının da arttığı bulunmuştur.

Tablo 4.9'da görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin HUS farkındalık puanları ile HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları (r=,049; p>.05) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmazken, HUS fayda/kullanım puanları ve (r=,949; p<.01) arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Tablo 4.9'a göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin HUS

fayda/kullanım puanları ile HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları (r=,104; p<.05) arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin **OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri kullanmaları** (fayda/kullanım) ile bunların etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerini duymalarına yönelik *farkındalıklarının* artması ile kullanmalarının (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarını da arttığı tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin OSB konusundaki bilgi düzeyleri arttıkça OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntemlere yönelik farkındalık, fayda/kullanım ve etkililik düzeylerini tanımlamaları da arttığı bulunmuştur. Bunun nedeni, OSB bilgisi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin bu tür yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntemleri öğrenmeye yönelik ilgi ve meraklarının oluşmasını sağladığı, OSB olan öğrencilere yönelik etkililiği ispatlanmış yöntemleri öğrenmek için bir takım araştırmalar yapmaya yöneldikleri söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenleri genel eğitim ortamında bu yöntemleri uygulamaları, yöntemlerin etkili olduğunu görmelerini sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu yöntemlerin etkililiğini görmeleri somut anlamda daha fazla sınıf içerisinde kullanmasını sağladığı ve öğretimi kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Thiess, 2008). Bu durumla beraber yapılan araştırmalarda öğretmenlere OSB konusunda herhangi bir bilgilendirme yapıldığında bunu nasıl ve nerede kullanacaklarını sorguladıkları, öğretmenlerin OSB konusundaki faydalı bilgilendirmeleri işlevsel olarak kullandıkları bulunmuştur (Bagnato, McKeating ve Salaway, 2010; Moore-Abdool, 2010). Yani Stanovich ve Jordan'a (1998) göre sınıf öğretmenlerinin OSB konusunda daha çok işlevsel bilgileri öğrenme eğiliminde oldukları belirtilmiştir.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin OSB bilgi düzeyleri ile OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntemlere yönelik farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptanmıştır (McKeating, 2013; Messemer, 2010; Park, Chitiyo ve Choi, 2010; Romi ve Leyser, 2006). Diğer bir ifadeyle yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalara (strateji, teknik, yöntemlere) karşı farkındalık düzeyleri arttıkça, OSB bilgileri ve tutumlarının da olumlu yönde arttığı bulunmuştur (Betts,

Betts ve Gerbr-Eckard, 2013; Cappe, Bolduc, Poirier, Popa-Roch ve Boujut, 2017; Hess ve diğerleri, 2008; Hornby, 2012; Segall, 2011; Stahmer, Collings ve Palinkas, 2005). Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanma düzeylerinin oldukça düşük olduğu ve bu durumun OSB bilgi seviyelerinde ve OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik olumsuz algılara sahip olmalarında önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir (Barned, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011; Reiter ve Vitani, 2007; Swaim ve Morgan, 2001).

Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada OSB konusunda hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin dâhil edildiği genel eğitim sınıfında daha fazla öğretimsel uyarlamalar yaptıkları ve ekliliği ispatlanmış daha fazla bilimsel dayanaklı uygulamayı kullandıkları tespit edilmiştir (Teffs ve Whitbread, 2009). Ayrıca öğretmenlerin, sınıflarında OSB olan öğrencinin olması onları etkili müdahala programlarını/yöntemlerini öğrenmeye yönlendirdiği, bu yüzden de öğretmenlerin OSB bilgi düzeylerinin oldukça yüksek olduğu vurgulanmıştır (Toran, ve diğerleri, 2016).

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **OBKTÖ**, **OBKEFÖ**, **OKHTÖ**, **SİRED**, **OBÖ** ve **HUS** ölçeklerine ilişkin puanları ile **yaşları, mevcut pozisyonda çalışma süreleri, sınıfındaki öğrenci sayıları** ve **çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı** arasındaki Pearson korelasyon sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10 Sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerine ilişkin puanları ile yaş, mevcut pozisyonda çalışma süresi, sınıfındaki öğrenci sayısı, çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı arasındaki Pearson korelasyon sonuçları

		Yaş	**Mevcut pozisyonda çalışma süresi**	**Sınıfındaki öğrenci sayısı**	**Çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı**
OBKTÖ	r	-,027	,017	,002	-,052
OBKEFÖ	r	-,036	,005	,003	-,135
OKHTÖ **öngörü**	r	***-,118****	-,069	-,028	-,030
OKHTÖ **duygusal tutum**	r	-,051	-,070	***-,111****	,049
OKHTÖ **öznel yargı**	r	***-,085****	***-,082****	-,073	-,071
OKHTÖ **öz yeterlik**	r	-,005	-,053	,028	***,214****
SİRED	r	***-,114****	***-,107****	-,037	***-,204****
OBÖ	r	***-,175****	***-,196****	,024	***,310****
HUS **farkındalık**	r	***-,085****	-,073	,029	***,270****
HUS **fayda / kullanım**	r	-,036	-,068	,010	***,274****
HUS **etkililik düzeylerini tanımlama**	r	***-,139****	***-,127****	,056	,049

*p<0.05, **p< 0.01; n=674

Tablo 4.10 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ puanları (r=-,027; p>.05), OBKEFÖ puanları (r=-,036; p>.05), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanları (r=-,051; p>.05), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanları (r=-,005; p>.05) ve HUS fayda/kullanım puanları (r=-,036; p>.05) ile **yaşları** arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülürken, OKHTÖ öngörü alt boyut puanları (r=-,118; p<.01), OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanları (r=-,085; p<.05), SİRED puanları (r=-,114; p<.01), OBÖ puanları (r=-,175; p<.01), HUS farkındalık puanları (r=-,085; p<.05) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları (r=-,139; p<.01) arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin yaşları ile başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik duygusal tutumları, öz yeterlikleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri kullanmaları (fayda/kullanım) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri ve öznel yargıları, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin yaşları arttıkça OSB olan öğrenciye yönelik öngörüleri, öznel yargıları, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB bilgi düzeyleri ve farkındalıklarının azaldığı görülmektedir.

Bu durumun nedeni ileri yaşa sahip öğretmenlerin genç öğretmenlere göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dâhil edilen OSB olan çocuğa karşı daha müsamahalı olmalarından, daha fazla tecrübeli olduklarını düşünmelerinden, tükenmişliklerinden veya bu tür çocuklarla daha fazla karşılaşmalarından kaynaklanabilir. Yapılan araştırmalarda yaşı ilerleyen öğretmenlerin genç öğretmenlere göre sınıf içi rahatsız edici davranışlara karşı daha fazla tolarenslı oldukları, genç öğretmenlerin ise tahammül düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir (Macaroğlu-Akgün, 2012; Horrocks, White ve Roberts, 2008; McGregor ve Campbell, 2001; Segal, 2011). Ancak öğretmenlerin yaşlarına göre tutum ve görüşlerine yönelik yapılan araştırma bulguları değişkenlik göstermektedir

(Howard, Amerine-Dickens ve Smith, 2006). Araştırmaların bir kısmı öğretmenlerin OSB olan çocuğa karşı tutum ve görüşleri ile yaşları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğunu (Cornoldi, Terreni, Scruggs ve Mastropieri, 1998; Harris ve Handleman, 2000; Park ve Chitiyo, 2011; Timuçin, 2017), bir kısmı genç öğretmenlerin, ilerleyen yaştaki öğretmenlere göre daha yüksek olumlu tutum ve görüşe sahip olduğunu (Avramidis ve Norwich, 2002; Rakap ve Kaczmarek, 2010), bir kısmı da herhangi bir ilişki olmadığını tespit etmiştir (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Simpson, DeBoer-Ott ve Smith-Myles, 2003; Stempien ve Loeb, 2002; Yumak, 2009). Özellikle öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim ve öğretmenlerin daha dinamik tutulmaya çalışıldığı eğitim sitemlerinde yaş ile kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur (Gavaldà ve Qinyi, 2012). Ayrıca öğretmenlerin yaşlarına göre tükenmişlik düzeyleri ve OSB olan kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumları arasında da anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Jennett, Harris ve Mesibov, 2003; Kaner, 2007; Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Reiter ve Vitani, 2007). Başka bir araştırmada öğretmenlerin yaş düzeyinden ziyade mesleki memuniyetlerinin kaynaştırma çocuklarına karşı tutumlarını etkilediği belirlenmiştir (Stempien ve Loeb, 2002).

Alamri ve Tyler-Wood (2016) tarafından ülke karşılaştırmasına (ABD-Suudi Arabistan) göre yapılan araştırmada ABD'den araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin yaş değişkenine göre OSB olan öğrencilere karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken Suudi Arabistan'dan araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaşları ilerledikçe OSB bilgi ve farkındalık düzeylerinin azalma sebebi genç öğretmenlerin bilgiye erişimi yaşı ilerleyen öğretmenlere göre daha hızlı ve kolay olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca yaşı daha genç olan öğretmenlerin lisans eğitiminde özel eğitim ve kaynaştırma gibi dersleri aldıkları ancak yaşı ilerlemiş öğretmenlerin lisans eğitimi dönemlerinde böyle bir ders almamalarından kaynaklanıyor olabilir. Parasuram (2006) ve Rakap ve Kaczmarek (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalarda gönüllülük esasına göre özel eğitim programlarına katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunlulunun 21-28 yaş arasında olduğu tespit edilmiştir (Moore ve Kearsley, 2011; Timuçin, 2017). Bu durum genç öğretmenlerin yaşı ileri

olan öğretmenlere göre daha fazla ilgili olmalarının bir göstergesidir. Ayrıca Macaroğlu-Akgün (2012) tarafından yapılan bir araştırmada 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 41-50 yaş grubundaki öğretmenlere göre öz yeterlilik algılarının daha az olduğu ancak OSB bilgi düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu çok çelişkili görünürken aslında genç öğretmenlerin yaşı ilerleyen öğretmenlere göre kendilerini yetersiz hissetmeleri onların öğrenmeye karşı isteklerini de artırdığı belirtilmektedir.

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ (r=,017; p>.05), OBKEFÖ puanları (r=,005; p>.05), OKHTÖ öngörü alt boyut puanları (r=-,069; p>.05), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanları (r=-,070; p>.05), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanları (r=-,053; p>.05) HUS farkındalık puanları (r=-,073; p>.05) ve HUS fayda/kullanım puanları (r=-,068; p>.05) ile mevcut pozisyonda çalışma süreleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülürken, OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanları (r=-,082; p<.05), SİRED puanları (r=-,107; p<.01), OBÖ puanları (r=-,196; p<.01), HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları (r=-,127; p<.01) arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin **mesleki kıdem yılı (mevcut pozisyonda çalışma süreleri)** ile başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öz yeterlikleri OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*) ve yöntemleri kullanmaları (fayda/kullanım) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öznel yargıları, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB bilgi düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerinin etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı arttıkça OSB olan öğrenciye yönelik öznel yargıları, OSB bilgi düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarının azaldığı görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı arttıkça sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinin de azaldığı bulunmuştur.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki kıdem yılının artması ile OSB olan öğrencilere karşı tutum, görüş, öz yeterlik, bilgi ve farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişkli olduğu tespit edilmiştir (Al Rayess, 2014; Athanasoglou, 2014; Clough ve Lindsay, 1991; Cornoldi, ve diğerleri, 1998; Leblanc Richardson ve Burns 2009; Yuker, 1988). Çok az araştırma anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığını belirtmektedir (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerin mesleki kıdem yılına göre his, tutum ve görüşlerinde anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür Ayrıca tam aksine OSB bilgi düzeylerinde, sınıf içi rahatız edici davranışların rahatsız edici düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin mesleki yönden dinamik tutulmamasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz (soyut, işlevsel olmaması), verimsiz/niteliksiz olması, öğretmenlerin öğrenmeye karşı motivasyonun arttırılmasına yönelik hedeflerin belirlenmemesi/olmaması bu duruma neden olarak gösterilebilir. Türkiye'de yapılan birçok araştırmada benzer sonuçlar bulunmuş ve bu tür nedenlere bağlanmıştı (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner, 2004; Er-Sabuncuoğlu, 2016; Ergin, Akseki ve Deniz, 2012; Özaydın ve Çolak, 2011; Gözün ve Yıkmış, 2004).

Çelikten (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin herhangi bir konuda çok azının mezuniyetlerinden sonra hizmet içi eğitimlere katıldığı bulunmuştur. Kaynaştırma konusunda bu durumun daha da düşük olduğu tespit edilmiştir (Kale, Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016; Sönmez, Alptekin ve Bıçak, 2018). Önder (2007) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya dâhil öğretmenlerin daha önce hiçbirinin kaynaştırma konusunda hizmet-içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Rakap ve Kaczmarek (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmı (%73,7) bu konuda (OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına) hizmet içi eğitim alma isteklerinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Saraç ve Çolak, 2012 tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin büyük bir çoğunlığı kaynaştırma konusunda hizmet içi eğitim alma istediğinin olduğu bulunmuştur. Bu durum oldukça çelişkili görünmektedir. Fakat öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaçlarının karşılanmaması ve nitelikli eğitimlerin sunulmaması

öğretmenleri motive edeci hedeflerinin belirlenmesi gibi bir takım nedenler düşünüldüğünde bu durumun oldukça normal görülebileceği düşünülmektedir.

Tablo 4.10'a göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ puanları (r=,002; p>.05), OBKEFÖ puanları (r=,003; p>.05), OKHTÖ öngörü alt boyut puanları (r=-,028; p>.05), OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanları (r=-,073; p>.05), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanları (r=,028; p>.05), SİRED puanları (r=-,037; p>.05), OBÖ (r=,024; p>.05), HUS farkındalık puanları (r=,029; p>.05), HUS fayda/kullanım puanları (r=,010; p>.05) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları (r=,056; p>.05) ile **sınıfındaki öğrenci sayısı** arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı ancak OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanları (r=-,111; p<.01) arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgularda görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin sınıfındaki öğrenci sayısı ile başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, öznel yargıları, öz yeterlikleri, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı fakat OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik duygusal tutumları arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani sınıf öğretmenlerinin sınıfındaki öğrenci sayısı arttıkça OSB olan öğrencinin kaynaştırılmasına yönelik duygusal tutumlarında azalma olduğu görülmektedir.

Bu bulgu sonuçları ışığında genel eğitim sınıfındaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir ilişki görülmeme sebebi genel eğitim sınıflarındaki öğrenci sayısının kalabalık olmamasına, araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin eğitim verdiği sınıf mevcudu ortalamalarının 25 olmasına bağlanabilir. Bu sayı ideal bir sınıf için normal kabul edilmektedir (Özdemir, 2009; Uluçınar, Cansaran ve Karaca, 2004). Bu yüzden de sınıf mevcudunun kalabalık olmaması öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik bilgi, farkındalık, his, tutum ve düşüncelerini etkilemediği söylenebilir. Nitekim bu görüşü destekler nitelikte olan araştırma bulgularına rastlamak mümkündür. Birçok araştırma öğretmenlerin kalabalık sınıf mevcutlarından dolayı kaynaştırmayı istemediklerini tespit etmiştir (Bhatnagar ve Das, 2013; Bhatnagar ve Das, 2014; Das, 2001; Das,

Gichuru ve Singh, 2013; Cannella, 1999; Musolff, 2016; Simpson, DeBoer-Ott ve Smith-Myles, 2003; Singal, 2008). Bhatnagar ve Das (2014) tarafından Hindistan'da öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasını istememe nedenlerinin arasında en büyük üçüncü neden olarak kalabalık sınıf ortamının olması olarak gösterilmiştir. Özellikle gelişmemiş ve kalabalık nüfusun olduğu ülkelerde kaynaştırma eğitiminin uygulanmasının oldukça zor olduğu belirtilmiştir. Ancak Türkiye'de kalabalık sınıf sayılarının azalması, derslik ve öğretmen sayılarının artması ile bu nedenin kısmen de olsa ortadan kalktığı düşünülmektedir (Cankaya, 2010; Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010; Yılmaz ve Batu, 2016).

Tablo 4.10 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ puanları (r=-,052; p>.05), OBKEFÖ puanları (r=-,135; p>.05), OKHTÖ öngörü alt boyut puanları (r=-,030; p>.05), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanları (r=,049; p>.05) ve öznel yargı alt boyut puanları (r=-,071; p>05) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları (r=,049; p>05) ile çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı, ancak araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanları (r=,214; p<.05), OBÖ puanları (r=,310; p<.01), HUS farkındalık puanları (r=,270; p<.01) ve HUS fayda/kullanım puanları (r=,274; p<.01) ile **çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı** arasında pazitif yönde bir ilişki olduğu, SİRED puanlarında ise (r=-,204; p<.05) negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı ile başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öznel yargıları ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında anlamlı ilişki olmadığı ancak OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında ise negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı arttıkça OSB olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik öz yeterlik düzeyleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı

strateji, teknik ve yöntemleri duymaları *(farkındalık)* ve etkililik düzeylerini tanımlamalarının da arttığı fakat sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinin azaldığı bulunmuştur.

Bu bulgulara dikkat edildiğinde öğretmelerin daha fazla OSB olan öğrenci ile çalışması öz yeterliklerini, bilgi düzeylerini, OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntemlere yönelik farkındalıklarını arttırdığı, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerini ise azalttığı saptanmıştır. Bu durumun nedeni öğretmenlerin OSB olan öğrencilerle çalışmasının doğal bir sonucu olarak görülebilir. Yani bu bulgu beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlerin OSB olan öğrenci ile çalıştıkça bilgi düzeyinin yükselmesi beklenirken rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyinin de azalması beklenir. Çünkü sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere karşı kendinde bir sorumluluk hissetmesinin bir sonucu olarak OSB olan öğrencilere nasıl davranılacağını ve onlara nasıl faydalı olacağına karşı bir araştırmaya girmesi öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin artmasına neden olmaktadır. Yani ilk defa sınıfına OSB olan öğrenci yerleştirilen bir öğretmen OSB ile ilgili herhangi bir bilgi veya etkinlik ile karşılaştığında doğrudan onu ilgilendiren bir durum olduğu için ilgisine çekebilir. Ancak daha önce hiç OSB olan öğrenci ile çalışmamış bir öğretmen bu bilgi veya etkinliğe karşı daha duyarsız olması normal görülebilir. Ayrıca öğretmende OSB bilgisinin artması sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyinin azalmasına bir hazırlık olarak görülebilir. Çünkü sınıf içi rahatsız edici davranışların OSB'den kaynaklandığını bilen bir öğretmenin bunu normal karşılması beklenmektedir. Yapılan araştırmalarda (Avramidis ve Kalyva, 2007; LeRoy ve Simpson, 1996; Soodak, Podell ve Lehman, 1998) öğretmelerin OSB olan öğrenciler ile tecrübesi ne kadar fazla ise öz yeterlik, farkındalık ve bilgi düzeyinin de o derece arttığı tespit edilmiştir. Yani öğretmenin daha fazla OSB olan öğrenci ile etkileşimi öz yeterlik, farkındalık ve OSB bilgi düzeyinin de artmasını sağlamaktadır. Benzer bulgular Sanz-Cervera ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin en büyük endişesi sınıfta normal olmadığını düşündükleri davranış veya eylemlerin sınıf düzenini ve disiplinini bozacağı kaygısıdır. Daha önce OSB öğrencisi ile hiç tecrübesi olmayan öğretmenlerde bu ve buna benzer kaygıların olduğu belirtilmektedir (Sanz-Cervera ve diğerleri, 2017; Romi ve Leyser, 2006).

Birçok araştırmada öğretmenlerin OSB olan öğrencilerle çalışma tecrübesi ile bilgi farkındalık, tutum ve görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanırken (Barned, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011; Boujuta, Popa-Rochc, Palomaresd, Deane ve Cappea, 2017; Cappe, ve diğerleri, 2017; Rahbar, Ibrahim ve Assassi, 2011; Robertson, Chamberlain ve Kasari, 2003; Segall, 2011; Sharma ve Chow, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2010), bazı araştırmalarda ise sadece OSB bilgileri ile anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu, tutum ve görüşlerinde herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmalara dikkat edildiğinde ABD'de 1980-90 yıllarına ait olduğu veya gelişmemiş/gelişmekte olan ülkelerde olduğu görülmektedir (Al-Sharbati, Al-Farsi, Ouhtit, Waly, Al-Shafaee, Al-Farsi, Al-Khaduri, Al-Said ve Al-Adawi, 2015; Helps, Newsom-Davis ve Callias, 1999; Rosenbaum, Armstrong ve King, 1987; Ochs, ve diğerleri, 2001; Williams, 1995). Öğretmenlerin OSB olan öğrenciye karşı hazır bulunuşluğu birçok durumun da olumlu yönde ilerlemesini sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sadece OSB bilgisinin olması yeterli görülmemektedir. OSB olan öğrenci ile tecrübesi ve onunla etkileşime girmesi gerekmektedir. Bu etkileşim hem tutumların değişmesine hem de bilgilerinin pekişmesine önemli bir olanak sağlamaktadır (Boutot ve Bryant, 2005; Mesibov ve Shea, 1996; Ochs, ve diğerleri, 2001).

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre **OBKTÖ**, **OBKEFÖ** ve **OKHTÖ** ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları Tablo 4.11.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.11.1 Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ ve OKHTÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları

		n	$\bar{x}$	**ss**
OBKTÖ	Senaryo A	120	5,21	,500
	Senaryo B	120	5,26	,550
	Senaryo C	108	5,20	,492
	Senaryo D	110	5,33	,441
	Senaryo E	107	5,31	,563
	Senaryo F	106	5,26	,519
	Toplam	671	5,26	,513
OBKEFÖ	Senaryo A	120	4,93	,620
	Senaryo B	121	4,98	,611
	Senaryo C	108	5,02	,448
	Senaryo D	110	4,99	,673
	Senaryo E	107	5,06	,612
	Senaryo F	106	4,98	,629
	Toplam	672	4,99	,603
OKHTÖ **öngörü**	Senaryo A	120	4,62	,715
	Senaryo B	122	4,54	,641
	Senaryo C	108	4,59	,642
	Senaryo D	111	4,78	,665
	Senaryo E	107	4,76	,747
	Senaryo F	106	4,70	,701
	Toplam	674	4,66	,689
OKHTÖ **duygusal tutum**	Senaryo A	120	3,47	,707
	Senaryo B	122	3,51	,661
	Senaryo C	108	3,49	,636
	Senaryo D	111	3,48	,659
	Senaryo E	107	3,51	,618
	Senaryo F	106	3,47	,563
	Toplam	674	3,49	,642
OKHTÖ **öznel yargı**	Senaryo A	118	4,21	,802
	Senaryo B	122	4,06	,786
	Senaryo C	106	4,15	,759
	Senaryo D	110	4,31	,702
	Senaryo E	107	4,26	,766
	Senaryo F	104	4,30	,824
	Toplam	667	4,21	,776
OKHTÖ **öz yeterlik**	Senaryo A	120	4,30	,779
	Senaryo B	122	4,13	,763
	Senaryo C	108	4,10	,777
	Senaryo D	111	4,12	,748
	Senaryo E	107	4,15	,809
	Senaryo F	106	4,23	,792
	Toplam	674	4,17	,778

Tablo 4.11.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre: OBKTÖ aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=5,21), Senaryo B ($\bar{x}$=5,26), Senaryo C ($\bar{x}$=5,20), Senaryo D ($\bar{x}$=5,33), Senaryo E ($\bar{x}$=5,31), Senaryo F ($\bar{x}$=5,26) ve Toplam ($\bar{x}$=5,26) olarak görülmektedir. OBKEFÖ'inden aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=4,93), Senaryo B ($\bar{x}$=4,98), Senaryo C ($\bar{x}$=5,02), Senaryo D ($\bar{x}$=4,99), Senaryo E

($\bar{x}$=5,06), Senaryo F ($\bar{x}$=4,98) ve Toplam ($\bar{x}$=4,99) olarak belirlenmiştir. OKHTÖ öngörü alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=4,62), Senaryo B ($\bar{x}$=4,54), Senaryo C ($\bar{x}$=4,59), Senaryo D ($\bar{x}$=4,78), Senaryo E ($\bar{x}$=4,76), Senaryo F ($\bar{x}$=4,70) ve Toplam ($\bar{x}$=4,66) olarak görülmektedir. OKHTÖ duygusal tutum alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=3,47), Senaryo B($\bar{x}$=3,51), Senaryo C ($\bar{x}$=3,49), Senaryo D ($\bar{x}$=3,48), Senaryo E ($\bar{x}$=3,51), Senaryo F ($\bar{x}$=3,47) ve Toplam ($\bar{x}$=3,49) olarak belirtilmektedir. OKHTÖ öznel yargı alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=4,21), Senaryo B ($\bar{x}$=4,06), Senaryo C ($\bar{x}$=4,15), Senaryo D ($\bar{x}$=4,31), Senaryo E ($\bar{x}$=4,26), Senaryo F ($\bar{x}$=4,30) ve Toplam ($\bar{x}$=4,21) olarak bulunmuştur. OKHTÖ öz yeterlik alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=4,30), Senaryo B ($\bar{x}$=4,13), Senaryo C ($\bar{x}$=4,10), Senaryo D ($\bar{x}$=4,12), Senaryo E ($\bar{x}$=4,15), Senaryo F ($\bar{x}$=4,23) ve Toplam ($\bar{x}$=4,17) olarak görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre **OBKTÖ**, **OBKEFÖ** ve **OKHTÖ** ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.11.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.11.2 Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ ve OKHTÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Farkın Kaynağı**
OBKTÖ	Gruplar arası	1,495	5	,299	1,134	,341	
	Gruplar içi	175,236	665	,264			
	Toplam	176,731	670				
OBKEFÖ	Gruplar arası	1,095	5	,219	,600	,700	
	Gruplar içi	243,107	666	,365			
	Toplam	244,202	671				
OKHTÖ **öngörü**	Gruplar arası	5,328	5	1,066	2,264	***,047****	D>B
	Gruplar içi	314,368	668	,471			D>C
	Toplam	319,696	673				E>B
OKHTÖ **duygusal tutum**	Gruplar arası	,245	5	,049	,118	,988	
	Gruplar içi	277,582	668	,416			
	Toplam	277,827	673				
OKHTÖ **öznel yargı**	Gruplar arası	5,138	5	1,028	1,712	,130	
	Gruplar içi	396,743	661	,600			
	Toplam	401,881	666				
OKHTÖ **öz yeterlik**	Gruplar arası	3,687	5	,737	1,218	,299	
	Gruplar içi	404,366	668	,605			
	Toplam	408,053	673				

*p<0.05, **p< 0.01; Senaryo A, Senaryo B, Senaryo C, Senaryo D, Senaryo E, Senaryo F

Tablo 4.11.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre OBKTÖ puanlarında ($F_{(5-665)}$=1,134; p>0,05), OBKEFÖ puanlarında ($F_{(5-660)}$=,600; p>0,05), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanlarında ($F_{(5-668)}$=,118; p>0,05), OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanlarında ($F_{(5-661)}$=1,712; p>0,05) ve OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanlarında ($F_{(5-668)}$=1,218; p>0,05), istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre OKHTÖ öngörü alt boyut puanlarında ($F_{(5-668)}$=2,264; p<0,05) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik duygusal tutumlarında, öznel yargılarında ve öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ancak OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Alanyazında yukarıda bulunan sonuca ilişkin paralel bulgulara rastlanmaktadır (Forlin, Loreman ve Sharma 2014; Matson, 2008; Sinz, 2004). Sınıf öğretmenlerinin temel amacı sınıfında bulunan tüm öğrencilerin gelişimlerini en üst seviyede desteklemektir. Ancak sınıftaki tüm çocukların yaş, kilo, boy vb. fiziksel özellikleri farklı olduğu gibi duygusal, sosyal ve bilişsel özellikleri de farklılık göstermektedir. Öğretmenler her ne kadar sınıfındaki tüm çocukların aynı seviyede olması gibi bir beklentide olsalar da bu durum pek mümkün görünmemektedir (Kargın, 2016). Öğretmenlerin sınıfında daha rahat bir eğitim verebileceği, gelişim özellikleri eşit olan öğrencileri istemeleri (Hess, ve diğerleri, 2008), tanısı olan veya olmayan olumsuz gördüğü/düşündüğü davranış ve özelliklere sahip öğrencilere karşı önyargılarının olmasından dolayı (Işık, 2018; Sinz, 2004) durumu/senaryosu ne olursa olsun bu tür öğrencilere karşı başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, kaynaştırmaya yönelik görüş, tutum ve düşüncelerinin olumsuz yönde eşit olduğu söylenebilir. Bu görüşü destekler nitelikte yapılan araştırma bulgularının

olduğu tespit edilmiştir (Toran, ve diğerleri, 2016). Bu durumun olumlu yönde değişmesi için birçok araştırmada oldukça etkili yöntem ve uygulamaların hazırlandığı ve bir takım önerilerin yapıldığı görülmektedir (Bilaver, Cushing ve Cutler, 2016; Cassady, 2011; Denham ve Burton,1996; Forlin, 2010; Forlin, ve diğerleri, 2009; Forlin, Loreman ve Sharma 2014; Fuchs, 2010; Marzano ve Marzano, 2003; Matson, 2008; Odom, Buysse ve Soukakou, 2011; Ozonoff, Rogers ve Hendren, 2003; Rodriguez, Saldana ve Moreno, 2012; Sadler, 2005). Örneğin, Larivee (1981) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlere destek hizmet sağlandığında öğretmenlerin görüş ve tutumlarında kaynaştırma öğrencisini kabul etme açısından olumlu değişiklikler olduğu belirlenmiştir. Uysal (2004) tarafından sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırmaya/bütünleştirmeye ilişkin görüşlerinin incelendiği bir araştırmada, öğretmenlerin büyük bir kısmı, kaynaştırmanın/bütünleştirmenin başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için pek çok etmenin önemli olduğunu, bunların düzgün bir biçimde işlemesi ile öğretmenlerin görüşlerinin de olumlu yönde değişeceği belirlenmiştir. Aslında kaynaştırma ortamında bulunan özel gereksinimli öğrencinin sadece tanı veya durumlarının/özelliklerinin öğretmenlerin tutum ve görüşlerini etkilemediği öğretmen faktörünün dışındaki birçok değişkenin bu konuda etkisi olduğu görülmektedir (Martinez, 2003; Mitchell, 2008). Örneğin öğretmenlerle kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalarda öğretmenlerin destek hizmetlerin sağlıklı verilip verilmeyeceğini sorguladıkları vurgulanmıştır (Burke ve Shutlerland; 2004; Jones, 2004; Sadler, 2005). Diğer bir değişle yapılan birçok araştırmalarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik bakış açılarının destek eğitim hizmetlerinin yeterli düzeyde verilmesi ile anlamlı bir ilişkisi olduğu (DeBoer, 2014; Dahle, 2003; Odluyurt ve Batu 2012; Vakil, ve diğerleri, 2009), öğretmenlere verilen senaryolarda yer alan yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri ile bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir (Avissar, Reiter ve Leyser, 2003; Bianco-Cornish, 2003; Huang ve Diamond, 2009).

Hammond ve Ingalls (2003) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yetersizliği olan öğrencilerin tanı türüne veya zekâ seviyesine bakmaksızın tutumlarının benzer olduğu, tüm yetersizlik gruplaranın kaynaştırılmasına karşı olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer bulgular Ashburner, Ziviani ve Rodger (2010) tarafından yapılan araştırmada da vurgulanmıştır. Başka bir

araştırmada öğretmenlerin herhangi bir yetersizlik türlerine sahip olan veya bireysel farklılığı olan tüm öğrencilerin ayrı bir eğitim ortamında (okul) öğrenimlerine devam etmeleri gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir (Türk, 2011).

Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucuna göre Senaryo E'de yer alan otizm tanısı olan orta bilişsel seviyedeki çocuğun ($\bar{x}$=4,76) durumuna göre sınıf öğretmenlerinin OKHTÖ öngörü alt boyut puan ortalamalarının, Senaryo B'deki otizm tanısı olan düşük bilişsel seviyedeki çocuğun ($\bar{x}$=4,54) durumundan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Senaryo D'deki tanısı olmayan orta bilişsel seviyedeki ($\bar{x}$=4,78) çocuğun durumuna göre sınıf öğretmenlerinin OKHTÖ öngörü alt boyut puan ortalamalarının, Senaryo B'deki düşük bilişsel seviye otizm tanısı olan çocuğun ($\bar{x}$=4,54) ve Senaryo C'deki düşük bilişsel seviye Zihinsel Yetersizlik tanısı olan çocuğun ($\bar{x}$=4,59) durumundan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin senaryolarda belirtilen öğrencilerin durumlarına göre öngörülerindeki anlamlı farklılığa bakıldığında; tanısı olmayan öğrencilere karşı öngörülerinin, tanısı OSB veya zihinsel yetersizlik olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve bilişsel seviyesi orta düzeyde olanlara göre düşük düzeyde olan öğrencilere yönelik öngörülerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin orta derece zekâya ve tanısı olmayan öğrencilere karşı daha olumlu öngörüye sahip olmalarından kaynaklanabilir. Yani sınıf öğretmenlerinin tanısı olmayan ve zekâ seviyesi yüksek olan öğrencilere daha olumlu baktıkları ve onları kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak algılamadıkları düşünülmektedir. Bu durumun sınıf öğretmenleri için ileriye doğru çocuğun durumunu öngörmeye yönelik bir ölçüt olduğu ve öğretmenlerde etiketlenmeden kaynaklanan bir algının oluşmasına sebep olduğu belirtilebilir.

Yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin tanısı olan veya zekâ seviyesi düşük olan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına devam eden öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden yeterince yararlanamayacağı hatta bu tür bir ortama yerleştirmenin bu öğrenciler için faydalı olmayacağını düşündükleri belirlenmiştir (Messemer, 2010; Eldar, Talmor ve Wolf-Zukerman, 2009; Rahbar, Ibrahim ve Assassi, 2011; Strogilos, Nikolaraizi ve Tragoulia, 2012; Young, McNamara ve Coughlan, 2017). Ayrıca öğretmenlerin zihinsel yetersizlik ve OSB

tanısı olan öğrencilerin genel eğitim ortamında akademik, bilişsel ve sosyal becerilerde önemli derecede bir ilerlemenin olmayacağını düşünmelerinden dolayı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı olmayacağını düşündükleri tespit edilmiştir (Jones ve Frederickson, 2010; Marzano ve Marzano, 2003; McKeating, 2013; Özgönenel 2012). Özetle; araştırmacılara göre öğretmenler tanısı olan veya zekâ düzeyi düşük olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında başarılı olacağını ön göremedikleri için olumsuz düşündükleri belirtilmektedir (Humphrey ve Lewis, 2008a; Humphrey ve Lewis, 2008b; Schwarber, 2006). Halbuki Burack, Root ve Zigler (1997) tarafından yapılan araştırmada kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilen tanısı olan ve düşük bilişsel becerilere sahip öğrencilerin birçok gelişim alanında özel eğitim okulunda öğrenimlerine devam edenlere göre daha fazla ilerleme gösterdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre belirttikleri **SİRED**, **OBÖ** ve **HUS** ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları Tablo 4.12.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.12.1 Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre **SİRED**, **OBÖ** ve **HUS** ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları

		n	$\bar{x}$	**ss**
SİRED	Senaryo A	120	3,68	,732
	Senaryo B	122	3,66	,794
	Senaryo C	108	3,71	,805
	Senaryo D	111	3,66	,833
	Senaryo E	106	3,50	,925
	Senaryo F	106	3,60	,860
	Toplam	673	3,63	,824
OBÖ	Senaryo A	120	18,9%	22,6%
	Senaryo B	122	17,9%	19,4%
	Senaryo C	108	20,1%	21,9%
	Senaryo D	111	19,1%	22,2%
	Senaryo E	107	23,3%	23,1%
	Senaryo F	106	21,9%	24,6%
	Toplam	674	20,1%	22,3%
HUS **farkındalık**	Senaryo A	118	7,81	4,268
	Senaryo B	122	8,00	4,854
	Senaryo C	105	8,49	4,350
	Senaryo D	110	7,75	5,066
	Senaryo E	104	8,87	4,445
	Senaryo F	101	8,33	4,624
	Toplam	660	8,19	4,613
HUS **fayda/kullanım**	Senaryo A	109	8,01	3,751
	Senaryo B	108	8,71	3,967
	Senaryo C	98	8,62	3,765
	Senaryo D	94	8,12	4,192
	Senaryo E	93	9,20	3,746
	Senaryo F	87	9,10	3,375
	Toplam	589	8,61	3,824
HUS **etkililik düzeylerini tanımlama**	Senaryo A	109	3,26	,562
	Senaryo B	108	3,24	,451
	Senaryo C	98	3,15	,532
	Senaryo D	96	3,20	,540
	Senaryo E	95	3,25	,495
	Senaryo F	85	3,36	,486
	Toplam	591	3,24	,514

Tablo 4.12.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre SİRED ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=3,68), Senaryo B ($\bar{x}$=3,66), Senaryo C ($\bar{x}$=3,71), Senaryo D ($\bar{x}$=3,66), Senaryo E ($\bar{x}$=3,50), Senaryo F ($\bar{x}$=3,60) ve Toplam ($\bar{x}$=3,63) olarak tespit edilmiştir. OBÖ'inden aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=18,9), Senaryo B ($\bar{x}$=17,9), Senaryo C ($\bar{x}$=20,1), Senaryo D ($\bar{x}$=19,1), Senaryo E ($\bar{x}$=23,3), Senaryo F ($\bar{x}$=21,9) ve Toplam ($\bar{x}$=20,1) olarak belirtilmiştir. HUS

farkındalık boyutundan aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=7,81), Senaryo B ($\bar{x}$=8,00), Senaryo C ($\bar{x}$=8,49), Senaryo D ($\bar{x}$=7,75), Senaryo E ($\bar{x}$=8,87), Senaryo F ($\bar{x}$=8,33) ve Toplam ($\bar{x}$=8,19) olduğu görülmektedir. HUS fayda/kullanım boyutundan aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=8,01), Senaryo B ($\bar{x}$=8,71), Senaryo C ($\bar{x}$=8,62), Senaryo D ($\bar{x}$=8,12), Senaryo E ($\bar{x}$=9,20), Senaryo F ($\bar{x}$=9,10) ve Toplam ($\bar{x}$=8,61) olarak tespit edilmiştir. HUS etkililik düzeylerini tanımlama boyutundan aldıkları puan ortalamaları Senaryo A ($\bar{x}$=3,26), Senaryo B ($\bar{x}$=3,24), Senaryo C ($\bar{x}$=3,15), Senaryo D ($\bar{x}$=3,20), Senaryo E ($\bar{x}$=3,25), Senaryo F ($\bar{x}$=3,36) ve Toplam ($\bar{x}$=3,24) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre **SİRED**, **OBÖ** ve **HUS** ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.12.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.12.2 Sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre **SİRED**, **OBÖ** ve **HUS** ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
SİRED	Gruplar arası	3,136	5	,627	,922	,466
	Gruplar içi	453,922	667	,681		
	Toplam	457,058	672			
OBÖ	Gruplar arası	2335,693	5	467,139	,935	,457
	Gruplar içi	333642,942	668	499,465		
	Toplam	335978,635	673			
HUS **farkındalık**	Gruplar arası	102,346	5	20,469	,961	,441
	Gruplar içi	13923,440	654	21,290		
	Toplam	14025,786	659			
HUS **fayda/kullanım**	Gruplar arası	115,215	5	23,043	1,583	,163
	Gruplar içi	8484,751	583	14,554		
	Toplam	8599,966	588			
HUS **etkililik düzeylerini tanımlama**	Gruplar arası	2,155	5	,431	1,635	,149
	Gruplar içi	154,277	585	,264		
	Toplam	156,433	590			

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.12.2 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre SİRED puanlarında ($F_{(5-667)}$=,922; p>0,05), OBÖ puanlarında ($F_{(5-668)}$=,935; p>0,05), HUS farkındalık puanlarında ($F_{(5-664)}$=,961; p>0,05), HUS fayda/kullanım puanlarında ($F_{(5-}$

$_{583)}$=1,583; p>0,05) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanlarında ($F_{(5-585)}$=1,635; p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde, OSB bilgi düzeylerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (*farkındalık*), kullanmalarında (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Bu durumun nedeni sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma, OSB bilgisi, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik, yöntemlere yönelik farkındalık, fayda, etkililik düzeylerini tanımlama gibi bir takım değişkenler öğretmenlere ait olan özelliklerdir. Öğretmenlere ait olan bu özelliklerin OSB olan öğrencilerin durumlarına (senaryolarına) göre değişmeyeceği düşünülmektedir. Bu nedenden dolayı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin durumlarına (senaryolarına) göre sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde, OSB bilgi düzeylerinde ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik, yöntemlere yönelik farkındalık, fayda ve etkililik düzeylerini tanımlamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Çünkü öğretmenlere yetersizliği olan öğrenciler hakkında sunulan senaryolar öğretmenlerin düşüncelerini belirlemek için bir araç olarak kullanılmaktadır (Donohue ve Bornman, 2015; Sucuoğlu, İşcen-Karasu, Bakkaloğlu, Demir ve Akalın, 2014).

Araştırmacılara göre senaryolar; öğretmenlerin herhangi bir konudaki görüşlerini değerlendirmede kullanılabilecek güçlü ve oldukça başarılı bir değerlendirme yöntemi olduğu belirtilmektedir (Jeffries ve Maeder, 2004; Kaya, Kaya, Emre, 2012; Simon ve Tierney, 2011; Robyn ve Lockwood, 2006; Veal, 2002). Bu yüzden de öğretmenlerin özellikle özel eğitime yönelik bir takım görüşlerinin senaryolarla ölçülmesi önemli görülmektedir (Bianco-Cornish, 2003; Clark ve Artiles, 2000; Jones, Fauske ve Carr, 2011). Bu nedenle senaryolar öğretmenlere ilişkin bir takım değişkenleri ölçmek amacıyla araç olarak kullanıldığı (Jull ve Minnes, 2007; Segall, 2011; Segall ve Campbell, 2014), öğretmenlere sunulan senaryoların çeşitliliği birtakım değişkenlere göre anlamlı bir farklılığa sebep olmaması beklenilen bir durumdur (McNally, Cole ve Waugh, 2001).

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **cinsiyetlerine** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13 Sınıf öğretmenlerinin **cinsiyetlerine** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları

	Cinsiyet	**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
OBKTÖ	Erkek	208	5,21	,477	-1,859	629	,063
	Kadın	423	5,29	,526			
OBKEFÖ	Erkek	209	4,82	,705	-5,035	630	***,000*****
	Kadın	423	5,07	,526			
OKHTÖ **öngörü**	Erkek	210	4,66	,687	-,335	632	,738
	Kadın	424	4,68	,675			
OKHTÖ **duygusal tutum**	Erkek	210	3,45	,728	-,722	632	,470
	Kadın	424	3,49	,591			
OKHTÖ **öznel yargı**	Erkek	209	4,16	,825	-,766	628	,444
	Kadın	421	4,21	,754			
OKHTÖ **öz yeterlik**	Erkek	210	4,15	,825	-,391	632	,696
	Kadın	424	4,18	,766			
SİRED	Erkek	210	3,32	,890	-6,734	631	***,000*****
	Kadın	423	3,77	,740			
OBÖ	Erkek	210	16,9%	20,3%	-3,119	632	***,002*****
	Kadın	424	22,7%	22,9%			
HUS **farkındalık**	Erkek	205	8,15	4,74	-,638	621	,524
	Kadın	418	8,39	4,47			
HUS **fayda/kullanım**	Erkek	178	8,76	3,89	,455	560	,649
	Kadın	384	8,60	3,76			
HUS **etkililik düzeylerini tanımlama**	Erkek	182	3,19	,525	-1,808	563	,071
	Kadın	383	3,27	,508			

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **cinsiyetlerine** göre OBKTÖ puanlarında ($t_{(629)}$=-1,859; p>0,05), OKHTÖ öngörü alt boyut puanlarında ($t_{(632)}$=-,335; p>0,05), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanlarında ($t_{(632)}$=-,722; p>0,05), OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanlarında ($t_{(628)}$=-,766; p>0,05), OKHTÖ öz yeterlik puanlarında ($t_{(632)}$=-,391; p>0,05), HUS farkındalık alt boyut puanlarında ($t_{(621)}$=-,638; p>0,05), HUS fayda/kullanım puanlarında ($t_{(560)}$=,455; p>0,05) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanlarında ($t_{(563)}$=-1,808; p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı, ancak OBKEFÖ puanlarında ($t_{(630)}$=-5,035; p<0,01), SİRED puanlarında ($t_{(631)}$=-6,734; p<0,01) ve OBÖ puanlarında ($t_{(632)}$=-3,119; p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı

düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine bağlı olarak başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, duygusal tutumlarında, öznel yargılarında ve öz yeterliklerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (*farkındalık*), kullanmalarında (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarında herhangi bir farklılık olmadığı ancak başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde ve OSB bilgi düzeylerinde farklılık olduğu saptanmıştır.

Bu bulgulara göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin cinsiyeterine göre OBKEFÖ ($\bar{x}_{(\text{Kadın})}$=5,07), SİRED ($\bar{x}_{(\text{Kadın})}$=3,77) ve OBÖ ($\bar{x}_{(\text{Kadın})}$=%22,7) kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının, OBKEFÖ ($\bar{x}_{(\text{Erkek})}$=4,82), SİRED ($\bar{x}_{(\text{Erkek})}$=3,32) ve OBÖ ($\bar{x}_{(\text{Erkek})}$=%16,9) erkek öğretmenlerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yani kadın sınıf öğretmenlerinin başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri ve OSB bilgi düzeylerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde kadın öğretmenlerin OSB bilgi düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olmasına rağmen her iki grubun da bilgi düzeyi ortalamasının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak katılımcıların başarılı kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde, OSB olan öğrenciye yönelik his, tutum ve görüşlerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan yöntemlere yönelik farkındalık, fayda/kullanım ve etkililik düzeylerini tanımlamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar bu görüşleri destekler niteliktedir (Al-Faiz, 2006; Al-Sharbati, ve diğerleri, 2015; Haimour ve Obaidat, 2013; Gamel-McCormick ve Scheer, 1999; Jobe ve Rust, 1996; Rahbar, Ibrahim ve Assassi, 2011; Rakap, Balıkçı, Parlak-Rakap Kalkan, 2016; Romi ve Leyser, 2006; Sanz-Cervera, ve diğerleri, 2017).

Al-Sharbati ve diğerleri (2015) tarafından yapılan bir araştırmada kadın öğretmenlerin OSB bilgi düzeylerinin erkek öğretmenlere göre üç katından daha fazla bir fark olduğu tespit edilmiş, bu durumun nedeni olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre OSB olan öğrencilere karşı daha ilgili olmalarına bağlanmıştır.

Öğretmenlerin OSB bilgi düzeylerinin yetersiz olması genel eğitim sınıfına yerleştirilen OSB olan öğrencilerin sınıf içinde ne tür davranışlar sergileyeceğine de hazırlıklı olmanın önündeki en büyük engel olarak görülmekte ve bu durumun öğretmenlerin görüş ve algılarını olumsuz yönde etkilemesine sebep olduğu belirtilmiştir (Brackenreed ve Barnett, 2006; Helps, Newsom-Davis ve Callias,1999; Rahbar, Ibrahim ve Assassi, 2011; Al-Sharbati ve diğerleri, 2015). Yani araştırma sonuçlarında OSB bilgisi yüksek veya OSB öğrencisine yönelik yüksek düzeyde ön hazırlığa sahip olan öğretmenlerin sınıfına yerleştirilen/yerleştirilecek OSB öğrencisine karşı hem tutumlarının hem de öz-yeterlik algılarının da yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Barned, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011; Romi ve Leyser, 2006).

Bu araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre OSB olan öğrencinin kaynaştırılmasına yönelik tutum ve görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da yapılan diğer araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir (Al-Rayess, 2014; Al Zyoudi, 2006; Avramidis ve Norwich, 2002; Haimour ve Obaidat, 2013; Leyser, Kapperman ve Keller, 1994; Macaroğlu-Akgül, 2012; Memisevic ve Hodzic,2011; Parasuram, 2006; Showalter-Barnes, 2008; Şahbaz ve Kalay, 2010; Wilkerson, 2012). Ancak alanyazında bu sonuçlardan farklı bulgulara ulaşılan çalışmalar da mevcuttur. Bu araştırmalarda cinsiyete göre öğretmenlerin tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuş ve kadın öğretmenlerin tutum ve görüşlerinin erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (Al-Faiz, 2006; Ahmed, Sharma ve Deppeler, 2012; Alghazo ve Gaad. 2004; Leyser ve Tappendorf, 2001; Kosmerl, 2011; Park ve Chitiyo, 2011; Park, Chitiyo ve Choi, 2010; Pervin, 2016). Cinsiyete bağlı olarak bulunmuş olan bu iki farklı bulgu, araştırmacıları öğretmenlerin cinsiyete bağlı olarak OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının henüz kesinlik kazanmadığı görüşüne yöneltmiş, cinsiyet değişkeninin tutum ve görüşleri açıklamada tek başına yeterli olmadığı diğer değişkenler ile beraber araştırılması gerekliliği görüşüne yöneltmiştir (Jobe, Rust ve Brissie, 1996; Kargın ve Baydık, 2004; Leyser ve Tappendorf, 2001; Rakap ve Kaczmarek, 2010).

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **öğrenim durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ ve OKHTÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları Tablo 4.14.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.14.1 Sınıf öğretmenlerinin **öğrenim durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ ve OKHTÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları

		n	$\bar{x}$	**ss**
OBKTÖ	Ön lisans	95	5,23	,493
	Lisans	500	5,27	,512
	Yüksek lisans	48	5,30	,489
	Toplam	643	5,26	,507
OBKEFÖ	Ön lisans	95	4,88	,653
	Lisans	501	5,00	,582
	Yüksek lisans	48	5,07	,663
	Toplam	644	4,99	,600
OKHTÖ **öngörü**	Ön lisans	96	4,60	,603
	Lisans	502	4,66	,694
	Yüksek lisans	48	4,77	,708
	Toplam	646	4,66	,682
OKHTÖ **duygusal tutum**	Ön lisans	96	3,41	,648
	Lisans	502	3,50	,642
	Yüksek lisans	48	3,44	,584
	Toplam	646	3,48	,639
OKHTÖ **öznel yargı**	Ön lisans	95	4,14	,788
	Lisans	499	4,20	,785
	Yüksek lisans	47	4,33	,667
	Toplam	641	4,20	,778
OKHTÖ **öz yeterlik**	Ön lisans	96	4,10	,728
	Lisans	502	4,16	,788
	Yüksek lisans	48	4,37	,839
	Toplam	646	4,17	,784

Tablo 4.14.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **öğrenim durumlarına** göre: OBKTÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları Ön lisans ($\bar{x}$=5,23), Lisans ($\bar{x}$=5,27), Yüksek lisans ($\bar{x}$=5,30) ve Toplam ($\bar{x}$=5,26) olarak tespit edilmiştir. OBKEFÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları Ön lisans ($\bar{x}$=4,88), Lisans ($\bar{x}$=5,00), Yüksek lisans ($\bar{x}$=5,07) ve Toplam ($\bar{x}$=4,99) olarak bulunmuştur. OKHTÖ öngörü alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının Ön lisans ($\bar{x}$=4,60), Lisans ($\bar{x}$=4,66), Yüksek lisans ($\bar{x}$=4,77) ve Toplam ($\bar{x}$=4,66) olduğu görülmektedir. OKHTÖ duygusal tutum alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının Ön lisans ($\bar{x}$=3,41), Lisans ($\bar{x}$=3,50), Yüksek lisans ($\bar{x}$=3,44) ve Toplam ($\bar{x}$=3,48) olduğu tespit edilmiştir. OKHTÖ öznel yargı alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının Ön lisans ($\bar{x}$=4,14), Lisans ($\bar{x}$=4,20), Yüksek lisans ($\bar{x}$=4,33) ve Toplam ($\bar{x}$=4,20) olduğu

görülmektedir. OKHTÖ öz yeterlik alt boyutundan aldıkları puan ortalamalarının Ön lisans ($\bar{x}$=4,10), Lisans ($\bar{x}$=4,16), Yüksek lisans ($\bar{x}$=4,37) ve Toplam ($\bar{x}$=4,17) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **öğrenim durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ ve OKHTÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.14.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.14.2 Sınıf öğretmenlerinin **öğrenim durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ ve OKHTÖ ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
OBKTÖ	Gruplar arası	,188	2	,094	,365	,695
	Gruplar içi	165,264	640	,258		
	Toplam	165,452	642			
OBKEFÖ	Gruplar arası	1,360	2	,680	1,892	,152
	Gruplar içi	230,401	641	,359		
	Toplam	231,761	643			
OKHTÖ **öngörü**	Gruplar arası	,904	2	,452	,969	,380
	Gruplar içi	299,705	643	,466		
	Toplam	300,609	645			
OKHTÖ **duygusal tutum**	Gruplar arası	,746	2	,373	,912	,402
	Gruplar içi	262,995	643	,409		
	Toplam	263,741	645			
OKHTÖ **öznel yargı**	Gruplar arası	1,070	2	,535	,883	,414
	Gruplar içi	386,518	638	,606		
	Toplam	387,588	640			
OKHTÖ **öz yeterlik**	Gruplar arası	2,403	2	1,202	1,957	,142
	Gruplar içi	394,927	643	,614		
	Toplam	397,331	645			

*p<0,05 **p<0,01 1-Ön lisans, 2-Lisans, 3-Yüksek lisans

Tablo 4.14.2'ye göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **öğrenim durumlarına** göre OBKTÖ puanlarında ($F_{(2-640)}$=,365; p>0,05), OBKEFÖ puanlarında ($F_{(2-641)}$=1,892; p>0,05), OKHTÖ öngörü alt boyut puanlarında ($F_{(2-643)}$=,969; p>0,05), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanlarında ($F_{(2-643)}$=,912; p>0,05), OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanlarında ($F_{(2-638)}$=,883; p>0,05) ve OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanlarında ($F_{(2-643)}$=1,957; p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, öznel

yargılarında, duygusal tutumlarında ve öz yeterliklerinde önemli bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

Bu durumun nedeni sınıf öğretmelerinin öğrenim gördükleri dönemlerde (önlisans, lisans, lisansüstü) özel eğitim, kaynaştırma eğitimi veya özellikle OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik derslerin/konuların çok az olması veya hiç olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Türkiye'de öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre OSB olan bireylere karşı tutumlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken (Aslan, 2016; Ciyer, 2010; Çiftçi, 2016; Işık, 2018), yurt dışında özellikle gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalarda bu konuda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Kofidou, Mantzikos, Chatzitheodorou, Kyparissos ve Karali, 2017). Birçok gelişmiş ülkede öğretmenlerin öğrenim gördükleri dönemde oldukça fazla kaynaştırma veya özel eğitim dersi aldıkları, öğretmenlerin öğrenim gördükleri dönemde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda staj uygulamasına dâhil edildiği belirtilmiştir (Abu-Hamour ve Muhaidat, 2013; Kelly, 2004; Wilkerson, 2012). Ayrıca DeBoer, Pijl ve Minnaert (2010) tarafından yapılan araştırmada kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi için kaynaştırma alanında yapılmış 26 çalışma incelenmiş, araştırma bulgularında öğretmenlerin eğitim düzeylerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını önemli derecede etkilediği tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni öğrenimin her kademesinde kaynaştırma konusuna oldukça geniş yer verilmesine bağlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin formal eğitimlerinde akademik olarak bu konuda daha fazla bilgi ve tecrübeye sahip olmalarına imkân sağlandığı belirtilmiştir.

Seçer (2011) ve Köse (2007) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre kaynaştırma öğrencisine yönelik öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan benzer çalışmalarda da kaynaştırma uygulamalarına dâhil edilen öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiş, bu durumun nedeni öğrenim basamaklarının niteliğine bağlanmıştır (Kaner, 2010; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **öğrenim durumlarına** göre SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları Tablo 4.15.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.15.1 Sınıf öğretmenlerinin **öğrenim durumlarına** göre SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları

		n	$\bar{x}$	**ss**
SİRED	Ön lisans	95	3,44	,831
	Lisans	502	3,67	,825
	Yüksek lisans	48	3,67	,692
	Toplam	645	3,63	,820
OBÖ	Ön lisans	96	13,4%	18,1%
	Lisans	502	21,2%	22,4%
	Yüksek lisans	48	22,9%	23,1%
	Toplam	646	20,2%	22,0%
HUS **farkındalık**	Ön lisans	93	7,56	5,095
	Lisans	497	8,32	4,488
	Yüksek lisans	45	8,13	4,515
	Toplam	635	8,20	4,584
HUS **fayda/kullanım**	Ön lisans	78	8,33	4,111
	Lisans	450	8,60	3,777
	Yüksek lisans	41	8,78	3,664
	Toplam	569	8,58	3,811
HUS **etkililik düzeylerini tanımlama**	Ön lisans	77	3,07	,567
	Lisans	454	3,26	,500
	Yüksek lisans	41	3,35	,505
	Toplam	572	3,24	,514

Tablo 4.15.1 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **öğrenim durumlarına** göre: SİRED ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları Ön lisans ($\bar{x}$=3,44), Lisans ($\bar{x}$=3,67), Yüksek lisans ($\bar{x}$=3,67) ve Toplam ($\bar{x}$=3,63) olarak tespit edilmiştir. OBÖ ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları Ön lisans ($\bar{x}$=13,4%), Lisans ($\bar{x}$=21,2%), Yüksek lisans ($\bar{x}$=22,9%) ve Toplam ($\bar{x}$=20,2%) olarak bulunmuştur. HUS farkındalık boyutundan aldıkları puan ortalamaları Ön lisans ($\bar{x}$=7,56), Lisans ($\bar{x}$=8,32), Yüksek lisans ($\bar{x}$=8,13) ve Toplam ($\bar{x}$=8,20) olduğu görülmektedir. HUS fayda/kullanım boyutundan aldıkları puan ortalamaları Ön lisans ($\bar{x}$=8,33), Lisans ($\bar{x}$=8,60), Yüksek lisans ($\bar{x}$=8,78) ve Toplam ($\bar{x}$=8,58) olarak tespit edilmiştir. HUS etkililik düzeylerini tanımlama boyutundan aldıkları puan ortalamaları Ön lisans ($\bar{x}$=3,07), Lisans ($\bar{x}$=3,26), Yüksek lisans ($\bar{x}$=3,35) ve Toplam ($\bar{x}$=3,24) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **öğrenim durumlarına** göre SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.15.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.15.2 Sınıf öğretmenlerinin **öğrenim durumlarına** göre SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın kaynağı
SİRED	Gruplar arası	4,271	2	2,135	3,197	**,042***	2>1
	Gruplar içi	428,759	642	,668			
	Toplam	433,030	644				
OBÖ	Gruplar arası	5323,815	2	2661,907	5,547	**,004****	2>1
	Gruplar içi	308541,355	643	479,847			3>1
	Toplam	313865,170	645				
HUS **farkındalık**	Gruplar arası	44,759	2	22,380	1,065	,345	
	Gruplar içi	13278,841	632	21,011			
	Toplam	13323,600	634				
HUS **fayda/kullanım**	Gruplar arası	6,712	2	3,356	,230	,794	
	Gruplar içi	8243,738	566	14,565			
	Toplam	8250,450	568				
HUS **etkililik düzeylerini tanımlama**	Gruplar arası	3,018	2	1,509	5,802	**,003****	2>1
	Gruplar içi	148,007	569	,260			3>1
	Toplam	151,025	571				

*p<0,05 **p<0,01; 1-Ön lisans, 2-Lisans, 3-Yüksek lisans

Tablo 4.15.2'ye göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **öğrenim durumlarına** göre HUS farkındalık puanlarında ($F_{(2\text{-}632)}$=1,065; p>0,05) ve HUS fayda/kullanım puanlarında ($F_{(2\text{-}566)}$=,230; p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ancak araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre SİRED puanlarında ($F_{(2\text{-}642)}$=3,197; p<0,05), OBÖ puanlarında ($F_{(2\text{-}643)}$=5,547; p<0,01) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanlarında ($F_{(2\text{-}569)}$=5,802; p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (farkındalık), kullanmalarında (fayda/kullanım) önemli bir etkisi olmadığı ancak sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde, OSB bilgi düzeylerinde ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarında önemli bir etkisi olduğu görülmüştür.

Farkın hangi grupların arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD test sonucuna göre *ön lisans* ($\bar{x}$=3,44) mezunu olan sınıf öğretmenlerinin *lisans* ($\bar{x}$=3,67) mezunu olanlara göre SİRED puan ortalamalarının, *ön lisans* ($\bar{x}$=13,4%) mezunu olan sınıf öğretmenlerinin *lisans* ($\bar{x}$=21,2%) ve *yüksek lisans* ($\bar{x}$=22,9%) mezunu olanlara göre OBÖ puan ortalamalarının *ve ön lisans* ($\bar{x}$=3,07) mezunu olan sınıf

öğretmenlerinin *lisans* ($\bar{x}$=3,26) ve *yüksek lisans* ($\bar{x}$=3,37) mezunu olanlara göre HUS etkililik düzeylerini tanımlama puan ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Yani ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rahatsız edici davranışlardan daha az rahatsız oldukları, OSB bilgi düzeylerinin daha düşük olduğu ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini daha düşük olarak tanımladıkları tespit edilmiştir.

Bu durumun nedeni ön lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrenim sürelerinin sınırlı (iki yıl) olmasından, kaynaştırma veya özel eğitim gibi konulara yer verilmemesinden ya da çok sınırlı düzeyde verilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu araştırmada ön lisans mezunu olduğunu belirten sınıf öğretmenlerinin yaş ortalamasının ($\bar{x}$=51,77) oldukça yüksek olduğu bu durumun da anlamlı farklılığa sebep olabileceği düşünülmektedir.

Karşı olma/gelme, yerinden kalkma, ders dışı konuşma, sürekli hareket etme, başkalarını rahatsız etme gibi bir takım rahatsız edici (problem) davranışların, özel gereksinimi olan öğrencilerde daha sık rastlanmasından dolayı, özellikle öğretmenler tarafından bu öğrenciler genel eğitim sınıflarından dışlanmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, bu öğrencilerin sınıf düzenini bozduklarını düşünmektedirler. Bu nedenlerle de öğretmenlerin özel gereksinimi olan öğrencileri kendi sınıflarına kabul etmek istemedikleri belirtilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Bu çalışma bulgularının aksine bu durumun öğretmenlerin eğitim seviyelerinin yükselmesi ile değişmediği, öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça olumsuz düşüncelerinin de arttığı belirtilmektedir (Akalı, 2007). Özellikle OSB olan öğrencilerde bu rahatsız edici davranışların daha yoğun/sık bir biçimde olması sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyinin yükselmesi ile bu konudaki görüş ve düşüncelerinin değişmediği görülmektedir (Koegel ve LaZebnik, 2004). Ayrıca yapılan bir araştırmada öğretmenlerin öğrenim durumları ne olursa olsun çoğunluğunun özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sınıf içi-dışı sergilemiş oldukları davranışlara karşı tahammüllerinin olmadığı vurgulanmıştır (Alhudaithi, 2015).

Ayrıca bu araştırma bulgularına destekleyen çalışmalarda öğrenim durumu düşük olan öğretmenlerin öğrenim durumu yüksek olanlara göre daha az OSB bilgisine sahip oldukları tespit edilmiştir (Abu-Hamour ve Muhaidat, 2013; Wilkerson, 2012; Yaşar ve Cronin, 2014). Ayrıca Abu-Hamour ve Muhaidat (2013)

tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeylerinin OSB bilgi düzeylerinde anlamlı farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Literatür incelendiğinde bu konudaki araştırma bulgularının ülkelere göre değişkenlik gösterdiği belirtilmektedir (Binhayyan, 2017). Yapılan araştırmalarda (karşılaştırmalı) az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerdeki öğretmenlerin OSB bilgi düzeyleri ile gelişmiş ülkelerdeki öğretmenlerin OSB bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bunun nedeni gelişmiş ülkelerdeki öğretmenlerin, gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelerdeki öğretmenlere göre daha fazla özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine yönelik uygulamalara fırsat verilmesine bağlanmıştır. Öğretmen adaylarına ilişkin karşılaştırmalı yapılan araştırmalarda da benzer bulguların görüldüğü tespit edilmiştir (Basha, 2014; Obeid, Daou, DeNigris, Shane-Simpson, Brooks ve Gillespie-Lynch, 2015; Taha ve Hussein, 2014).

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **daha önce OSB olan öğrencilerle çalışma durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16 Sınıf öğretmenlerinin **daha önce OSB olan öğrencilerle çalışma durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları

Daha önce OSB olan öğrencilerle çalışma durumu		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
OBKTÖ	Evet	126	5,34	,426	1,908	663	,057
	Hayır	539	5,24	,532			
OBKEFÖ	Evet	126	5,01	,605	,345	664	,730
	Hayır	540	4,99	,603			
OKHTÖ **öngörü**	Evet	126	4,82	,753	2,831	666	***,005****
	Hayır	542	4,63	,667			
OKHTÖ **duygusal tutum**	Evet	126	3,61	,565	2,347	666	***,019****
	Hayır	542	3,46	,655			
OKHTÖ **öznel yargı**	Evet	125	4,24	,731	,541	660	,589
	Hayır	537	4,20	,788			
OKHTÖ **öz yeterlik**	Evet	126	4,45	,869	4,499	666	***,000****
	Hayır	542	4,11	,744			
SİRED	Evet	126	3,48	,898	-2,245	665	***,025****
	Hayır	541	3,66	,804			
OBÖ	Evet	126	34,6%	23,0%	8,548	666	***,000****
	Hayır	542	16,8%	20,6%			
HUS **farkındalık**	Evet	126	10,42	3,682	6,193	653	***,000****
	Hayır	529	7,68	4,641			
HUS **fayda/kullanım**	Evet	122	10,03	3,482	4,671	583	***,000****
	Hayır	463	8,25	3,816			
HUS **etkililik düzeylerini tanımlama**	Evet	124	3,29	,455	1,125	585	,261
	Hayır	463	3,23	,528			

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.16 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **daha önce OSB olan öğrencilerle çalışma durumlarına** göre OBKTÖ puanlarında ($t_{(663)}$=1,908;p>0,05), OBKEFÖ ($t_{(664)}$=,345;p>0,05), OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanlarında ($t_{(660)}$=,541;p>0,05), HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanlarında ($t_{(585)}$=1,125; p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ancak OKHTÖ öngörü alt boyut puanlarında ($t_{(666)}$=2,831;p<0,01), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanlarında ($t_{(666)}$=2,347;p<0,05), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanlarında ($t_{(666)}$=4,499;p<0,01), SİRED puanlarında ($t_{(665)}$=-2,245;p<0,05), OBÖ puanlarında ($t_{(666)}$=8,548;p<0,01), HUS farkındalık puanlarında ($t_{(653)}$=6,193;p<0,01) ve HUS fayda/kullanım puanlarında ($t_{(583)}$=4,671;p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin daha önce OSB olan öğrencilerle çalışma durumlarına bağlı olarak başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, başarılı bir kaynaştırmayı

etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öznel yargılarında ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarında farklılık olmadığı, ancak OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, duygusal tutumlarında, öz yeterliklerinde, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde, OSB bilgi düzeylerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (farkındalık) ve kullanmalarında (fayda/kullanım) farklılık olduğu bulunmuştur.

Bu bulgulara göre araştırmaya dâhil edilen daha önce OSB olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerin OKHTÖ öngörü alt boyut ($\bar{x}_{(Evet)}$=4,82), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut ($\bar{x}_{(Evet)}$=3,61), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut ($\bar{x}_{(Evet)}$=4,45), OBÖ ($\bar{x}_{(Evet)}$=34,68), HUS farkındalık ($\bar{x}_{(Evet)}$=10,42) ve HUS fayda/kullanım ($\bar{x}_{(Evet)}$=10,03) puan ortalamalarının, daha önce OSB olan öğrencilerle çalışamayanların OKHTÖ öngörü alt boyut ($\bar{x}_{(Hayır)}$=4,63), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut ($\bar{x}_{(Hayır)}$=3,46), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut ($\bar{x}_{(Hayır)}$=4,11), OBÖ ($\bar{x}_{(Hayır)}$=16,81), HUS farkındalık ($\bar{x}_{(Hayır)}$=7,68) ve HUS fayda/kullanım ($\bar{x}_{(Hayır)}$=8,25) puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak araştırmaya dâhil edilen daha önce OSB olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerin SİRED ($\bar{x}_{(Evet)}$=3,48) puan ortalamaları, çalışmayanların SİRED ($\bar{x}_{(Hayır)}$=3,66) puan ortalamalarından daha düşük olduğu bulunmuştur. Yani OSB olan öğrencilerle daha önce çalışan sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (farkındalık) ve kullanmaları (fayda/kullanım) daha önce çalışmayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca OSB olan öğrencilerle daha önce çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinin daha önce çalışmayanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bu durumun nedeni sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrenci ile çalışması onların his, tutum ve görüşlerinin değişmesine, OSB olan öğrencilerin sergilemiş oldukları rahatsız edici davranışlardan rahatsız olmamalarına, nasıl başedebileceğini biliyor olmalarına ve en önemlisi de bu konuda tecrübe kazanmış olmalarına bağlanabilir. Yapılan araştırmalarda sınıfında daha önce OSB öğrencisi olan

öğretmenlerin OSB olan öğrenciler hakkındaki tutum, görüş, öz yeterlik, bilgi ve farkındalık düzeylerinin, sınıfında böyle öğrenciler olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (LeRoy ve Simpson, 1996; Romi ve Leyser, 2006; Soodak, Podell ve Lehman, 1998). Araştırmacılara göre daha önce OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bu konudaki tecrübelerinin fazla olması ve bu öğrencilerin davranış özelliklerini iyi bilmelerinden dolayı bu öğrencilere karşı görüşlerinin daha olumlu olduğu belirtilmektedir (Minke, Bear, Deemer ve Griffin, 1996; Park and Chitiyo, 2011; Pervin, 2016). Kaynaştırma sınıfında öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmeye yönelik tecrübelerinin olması problem davranışlarla baş edebileceğine inancının artmasına, kaynaştırma öğrencisine yönelik tutum ve görüşlerinin de olumlu yönde değişmesini sebep olmaktadır (Stanovich ve Jordan, 1998; Yumuş ve Metin, 2015). Ayrıca araştırmacılar, öğretmenlerin kendi sınıflarında bulunan OSB olan öğrenciye daha etkili bir biçimde öğretim yapmak için bir takım araştırmalar yaptıkları ve bu öğrencilere uygun öğretimsel ortamı oluşturma gayretine girdiklerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir (Agaliotis ve Kalyva, 2011; Kofidou ve diğerleri, 2017; McKeating, 2013). Yumak (2009) tarafından yapılan araştırmada sınıfında OSB olan öğrenciyle ilk kez karşılaşan öğretmenlerin tamamına yakının "ne yapabilirim" düşüncesini taşıdıkları ve bu durumun nedenini öğretmenlerin OSB olan öğrenciler hakkında bilgi düzeylerinin az olmasına ve konuyla ilgili herhangi bir eğitim alamamalarına bağladıklar tespit edilmiştir.

Yapılan başka bir araştırmada daha önce OSB olan öğrenciler ile çalışan öğretmelerin öz yeterliklerinin de anlamlı düzeyde arttığı belirtilmiştir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Ayrıca OSB olan öğrencilere karşı öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin bu öğrencilere karşı tutumlarının da yüksek olduğu ve öğrencilerin kaynaştırılmasına daha pozitif baktıkları tespit edilmiştir (Ahsan, Sharma ve Deppeler, 2012; Sharma, Loreman ve Forlin, 2012). Çünkü öğretmenlerde bu öğrencilere yönelik yeterlik algısının oluşması OSB olan öğrencilerinin tam zamanlı kaynaştırılmasında başlangıç olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin OSB olan öğrencinin tam zamanlı kaynaştırılmasının faydalı olacağını düşünmesi hem sosyal kabulün gerçekleşmesini hem de tam zamanlı kaynaştırmayı benimsemelerini sağlamaktadır. Bu durum OSB olan öğrencilerin başarılı kaynaştırılmasının önünü açmaktadır (Montgomery ve Mirenda, 2014). Bu nedenle yapılan araştırmalarda OSB

olan öğrencilerin kaynaştırılmasında öğretmen tutum veya bilgi düzeyleri ölçülürken öz yeterlik algılarına da bakıldığı belirtilmektedir (Cavanaugh-Cramer, 2014; Skuller, 2011).

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **özel eğitim sertifikasının olma/ma durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17 Sınıf öğretmenlerinin **özel eğitim sertifikasının olma/ma durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları

Özel eğitim sertifikasının olma durumu		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
OBKTÖ	Evet	44	5,40	,493	1,867	633	,062
	Hayır	591	5,25	,510			
OBKEFÖ	Evet	44	5,05	,622	,584	634	,560
	Hayır	592	5,00	,586			
OKHTÖ **öngörü**	Evet	44	4,80	,771	1,366	636	,172
	Hayır	594	4,66	,683			
OKHTÖ **duygusal tutum**	Evet	44	3,56	,528	,869	636	,385
	Hayır	594	3,47	,648			
OKHTÖ **öznel yargı**	Evet	44	4,19	,760	-,162	631	,871
	Hayır	589	4,21	,782			
OKHTÖ **öz yeterlik**	Evet	44	4,50	,862	2,853	636	***,004***
	Hayır	594	4,15	,776			
SİRED	Evet	44	3,58	,984	-,534	635	,593
	Hayır	593	3,64	,798			
OBÖ	Evet	44	38,6%	26,0%	5,760	636	***,000***
	Hayır	594	19,1%	21,2%			
HUS **farkındalık**	Evet	44	9,97	4,100	2,642	625	***,008***
	Hayır	583	8,08	4,603			
HUS **fayda/kullanım**	Evet	42	10,21	3,367	2,839	563	***,005***
	Hayır	523	8,47	3,846			
HUS **etkililik düzeylerini tanımlama**	Evet	41	3,32	,469	,929	563	,353
	Hayır	524	3,24	,521			

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.17 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **özel eğitim sertifikasının olma/ma durumlarına** göre OBKTÖ puanlarında ($t_{(633)}$=1,867;p>0,05), OBKEFÖ puanlarında ($t_{(634)}$=,584;p>0,05), OKHTÖ öngörü alt boyut puanlarında ($t_{(636)}$=1,366;p>0,05), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanlarında ($t_{(636)}$=,869;p>0,05), OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanlarında ($t_{(631)}$=-,162;p>0,05), SİRED puanlarında ($t_{(635)}$=-,534;p>0,05) ve HUS etkililik düzeylerini

tanımlama puanlarında ($t_{(563)}$=,929;p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ancak OKHTÖ Öz Yeterlik alt boyut puanlarında ($t_{(636)}$=2,853;p<0,01), OBÖ puanlarında ($t_{(636)}$=5,760;p<0,01), HUS farkındalık puanlarında ($t_{(625)}$=2,642;p<0,01) ve HUS fayda/kullanım puanlarında ($t_{(563)}$=2,839;p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin özel eğitim sertifikasının olması başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, duygusal tutumlarında, öznel yargılarında, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarında herhangi bir değişime sebep olmazken öz yeterliklerinde, OSB bilgi düzeylerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (farkındalık) ve kullanmalarında (fayda/kullanım) anlamlı bir değişikliğe sebep olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulara göre araştırmaya dâhil edilen özel eğitim sertifikası olan sınıf öğretmenlerinin OKHTÖ öz yeterlik alt boyut ($\bar{x}_{(Evet)}$=4,50), OBÖ ($\bar{x}_{(Evet)}$=38,6), HUS farkındalık ($\bar{x}_{(Evet)}$=9,97) ve HUS fayda/kullanım ($\bar{x}_{(Evet)}$=10,21) puan ortalamalarının, özel eğitim sertifikası olmayan sınıf öğretmenlerinin OKHTÖ öz yeterlik alt boyut ($\bar{x}_{(Hayır)}$=4,15), OBÖ ($\bar{x}_{(Hayır)}$=19,1), HUS farkındalık ($\bar{x}_{(Hayır)}$=8,08) ve HUS fayda/kullanım ($\bar{x}_{(Hayır)}$=8,47) puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yani özel eğitim sertifikası olan sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (farkındalık) ve kullanmalarının (fayda/kullanım) sertifikası olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Bu bulgulara dikkat edilirse sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerine karşı sadece bilgi, öz yeterlik, bir takım yöntemlere yönelik farkındalık ve kullanma düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu, his, tutum ve görüşlerinde anlamlı bir farklılığa etkisi olmadığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında özel eğitim sertifikasının, öğretmenlerin tutum ve görüşlerini değiştirmediği sadece öz yeterlik, bilgi ve bir takım yöntemlere yönelik farkındalık düzeylerini arttırdığı bulunmuştur.

Oysaki yapılan araştırmalarda OSB bilgi düzeyi artan öğretmenlerin OSB olan öğrencilerine yönelik tutum ve görüşlerinin de olumlu yönde değişmesine sebep olduğu tespit edilmiştir. (Belinchon, 2001; Helps, Newsom-Davis ve Callias, 1999; McGregor ve Campbell, 2001; Rodrıguez, Saldana ve Moreno, 2012). Yani özel eğitim serkifikası bulunan öğretmenlerin bulunmayanlara göre daha yüksek olumlu tutum ve görüşe sahip olması beklenirken bu araştırmada herhangi bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumun nedeni sınıf öğretmenlerinin özel eğitim sertifikasını bir araç olarak görmelerinden veya özel eğitim sertifika programında OSB konusunun çok az yer almasından kaynaklanıyor olabilir. Yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenleri yerlerini değiştirme veya atama için özel eğitim sertifikasını kullandıkları tespit edilmiştir (Özyürek, 2008; Sadioğlu ve Oksal, 2008). Diğer bir değişle sınıf öğretmenlerinin sertifikayı bir araç olarak görmelerinden dolayı tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmektedir (Üstüner, 2004). Çünkü öğretmenlerin özel eğitim sertifikasını almalarındaki amaçları yetersizliği olan öğrencilerle çalışma isteğinin dışında bir amaç doğrultusunda kullanmalarının bu durumu etkilediği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim sertifika programına katılma durumunun sadece öz yeterliklerinde, OSB bilgi düzeylerinde ve OSB olan çocukların eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında ve kullanmalarında anlamlı farklılığa neden olmasının öğretmenlere verilen eğitimin içeriğinde çok az da olsa OSB konusuna yer verildiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Çünkü öğretmenlere OSB konusunda verilen eğitimlerin onların OSB bilgi, farkındalık ve öz yeterlik düzeylerinin artmasına etki ettiği tespit edilmiştir (Dybvik, 2004; Jennett, Harris ve Mesibov, 2003; Leblanc Richardson ve Burns, 2009; Loiacono ve Valenti, 2010). Hatta Jennett, Harris ve Mesibov (2003) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlere çok kısa süreli eğitim verilmesinin bile bu konudaki bilgi, öz yeterlik ve farkındalık düzeylerinin artmasına önemli derecede etki ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalarda öğretmenlere OSB olan öğrenciler konusunda kısa süreli verilen farkındalık eğitimlerinin oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir (Seymour, 2017; Stahmer, Collings ve Palinkas, 2005; Özgönenel, 2012). Ancak öğretmenlerin OSB olan çocukların eğitiminde kullanılan yöntemlere karşı farkındalık düzeylerinin yüksek olması yeterli görülmemektedir. Çünkü öğretmenlerin bu yöntemlerin farkında

olduğunu belirtmesi ile bu yöntemleri kullanması arasında ciddi farklılıkların olduğu görülmektedir (Doehring ve Winterling, 2011). Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan yöntemlerini duydukları ve bunların etkili olduğunu belirtmelerine rağmen bu öğretmen grubundan sadece %10'unun bu yöntemleri kendi sınıfında bulunan OSB olan öğrenciler için kullandığı tespit edilmiştir (Hess, ve diğerleri, 2008). Sonuç olarak özel eğitim sertifika programına katılan sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrenciler hakkındaki his, tutum ve görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak programın içerisinde az da olsa OSB konusunun yer almasından dolayı öz yeterlik, bilgi ve farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşmasına sebep olduğu söylenebilir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **OSB konusunda eğitim alma durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18 Sınıf öğretmenlerinin **OSB konusunda eğitim alma durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları

OSB konusunda eğitim alma durumu		n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
OBKTÖ	Evet	112	5,36	,427	2,358	646	***,019****
	Hayır	536	5,24	,529			
OBKEFÖ	Evet	112	4,96	,618	-,530	647	,597
	Hayır	537	5,00	,594			
OKHTÖ **öngörü**	Evet	112	4,82	,732	2,615	649	***,009***
	Hayır	539	4,63	,678			
OKHTÖ **duygusal tutum**	Evet	112	3,54	,629	1,072	649	,284
	Hayır	539	3,47	,642			
OKHTÖ **öznel yargı**	Evet	112	4,28	,818	1,075	644	,283
	Hayır	534	4,19	,765			
OKHTÖ **öz yeterlik**	Evet	112	4,55	,842	5,746	649	***,000****
	Hayır	539	4,09	,748			
SİRED	Evet	112	3,47	,878	-2,220	648	***,027****
	Hayır	538	3,66	,812			
OBÖ	Evet	112	40,5%	23,9%	11,486	649	***,000****
	Hayır	539	16,2%	19,5%			
HUS **farkındalık**	Evet	111	10,88	3,437	7,027	638	***,000****
	Hayır	529	7,63	4,600			
HUS **fayda/kullanım**	Evet	107	10,68	2,973	6,471	572	***,000****
	Hayır	467	8,12	3,836			
HUS **etkililik düzeylerini tanımlama**	Evet	108	3,31	,480	1,385	573	,167
	Hayır	467	3,23	,525			

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.18 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **OSB konusunda eğitim alma durumlarına** göre OBKEFÖ puanlarında ($t_{(647)}$=-,530;p>0,05), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanlarında ($t_{(649)}$=1,072;p>0,05), OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanlarında ($t_{(644)}$=1,075;p>0,05) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanlarında ($t_{(573)}$=1,385;p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ancak OBKTÖ puanlarında ($t_{(646)}$=2,358;p<0,05), OKHTÖ öngörü alt boyut puanlarında ($t_{(649)}$=2,615;p<0,05), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanlarında ($t_{(649)}$=5,746;p<0,01), SİRED puanlarında ($t_{(648)}$=-2,220;p<0,05), OBÖ puanlarında ($t_{(649)}$=11,486;p<0,01), HUS farkındalık puanlarında ($t_{(638)}$=7,027;p<0,01) ve HUS fayda/kullanım puanlarında ($t_{(572)}$=6,471;p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB konusunda eğitim almaları başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik duygusal tutumlarında, öznel yargılarında ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarında farklılık olmadığı ancak başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, öz yeterliklerinde, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde, OSB bilgi düzeylerinde ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (farkındalık) ve kullanmalarında (fayda/kullanım) farklılık olduğu bulunmuştur.

Bu bulgulara göre araştırmaya dâhil edilen OSB konusunda eğitim alan sınıf öğretmenlerin OBKTÖ ($\bar{x}_{(Evet)}$=5,36), OKHTÖ öngörü alt boyut ($\bar{x}_{(Evet)}$=4,82), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut ($\bar{x}_{(Evet)}$=4,55), OBÖ ($\bar{x}_{(Evet)}$=40,5), HUS farkındalık ($\bar{x}_{(Evet)}$=10,88) ve HUS fayda/kullanım ($\bar{x}_{(Evet)}$=10,68) puan ortalamalarının, OSB alanında özel eğitim almayan sınıf öğretmenlerin OBKTÖ ($\bar{x}_{(Hayır)}$=5,24), OKHTÖ öngörü alt boyut ($\bar{x}_{(Hayır)}$=4,63), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut ($\bar{x}_{(Hayır)}$=4,09), OBÖ ($\bar{x}_{(Hayır)}$=16,2), HUS farkındalık ($\bar{x}_{(Hayır)}$=7,63) ve HUS fayda/kullanım ($\bar{x}_{(Hayır)}$=8,12) puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen OSB konusunda eğitim alan sınıf öğretmenlerin SİRED ($\bar{x}_{(Evet)}$=3,47) puan ortalamalarının, almayanların SİRED ($\bar{x}_{(Hayır)}$=3,66) puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Yani OSB konusunda eğitim alan sınıf öğretmenlerinin

başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları ve kullanmaları almayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca OSB konusunda eğitim alan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri almayanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 17 ve Tablo 18'de yer alan bulgular beraber düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin özel eğitim konusunda eğitim almalarına göre OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları ve kullanma düzeyleri değişirken, spesifik olarak OSB konusunda eğitim alan sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, öz yeterlikleri, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB bilgi düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları ve kullanma düzeylerinin anlamlı bir biçimde değiştiği tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin doğrudan OSB konusunda eğitim almalarına bağlı olarak çok daha fazla alanda değişim olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin özel eğitim alanın bir parçası olan özellikle OSB konusunda bilgi sahibi olmaları onların OSB olan öğrenciye yönelik his, tutum, görüş, bilgi, farkındalık ve en önemlisi de sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerine olumlu yönde yarar sağlandığı görülmektedir. Özetle; öğretmenler özel/spesifik olarak OSB konusunda eğitim aldıklarında daha fazla alanda değişim olduğu söylenebilir.

Yazıcı ve Akman (2018) tarafından öğretmenlerle yapılan nitel araştırma bulgularında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kendi sınıfında OSB olan bir öğrencinin bulunmasına sıcak baktığı belirlenmiştir. Araştırmacılar bunun nedeninin öğretmenlerin OSB ile ilgili ders/eğitim almalarından kaynaklanan bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Syriopoulou-Delli ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırma bulgularında da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Ancak OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öğretmenlere verilen eğitimlerin oldukça sınırlı olduğu bilinen bir gerçektir (Parsons, 2014). Yapılan araştırmalarda özellikle

Türkiye'de bu durumun daha sınırlı olduğu vurgulanmıştır (Aslan, 2016; Rakap ve Kaczmarek, 2010). Öğretmenlerin pek çoğunun kaynaştırma konusunda bilgileri sınırlı olmakla birlikte, kaynaştırma öğrencisi olarak sınıflarında yer alabilecek otizm gibi tanı türlerinden birine yönelik bilgilerinin de yetersiz olduğunu belirten birçok araştırma bulunmaktadır (Altun ve Gülben, 2009; Er-Sabuncuoğlu, 2016; Karabekiroğlu ve diğerleri, 2009; Rakap, ve diğerleri, 2016). Bu nedenle öğretmenlere OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik eğitimlerin arttırılması gerekmektedir (Macaroğlu-Akgün, 2012; Parsons, 2014). Ayrıca OSB olan öğrenciler, yetersizlik türlerinin içerisinde kaynaştırma ortamına en az yerleştirilen grup olarak görülmektedir (Marks, 2007). Bu yüzden de OSB olan öğrenciler hakkında öğretmenlerin temel bilgiye sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Goodman ve Williams, 2007). Öğretmenlerin OSB konusundaki bilgi düzeylerinin oldukça düşük olmasından dolayı çok az bilgilendirmenin bile yapılmasında anlamlı farklılık yarattığı tespit edilmiştir (Bressette, 2017; Dymond ve Gilson, 2007; Eikeseth, Smith, Jahr ve Eldevik, 2002; Jennett, Harris ve Mesibov, 2003; Stahmer, Collings ve Palinkas, 2005). Türkiye'de son yıllarda OSB olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına tam zamanlı kaynaştırılmasından veya genel eğitim okulu özel eğitim sınıflarına yerleştirilmesinden dolayı öğretmenlere özellikle OSB konusunda eğitim verilmesinin temel bir ihtiyaç olduğu görülmektedir (Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017; Rakap ve Kaczmarek, 2010).

Öğretmenlere OSB konusunda eğitim verilmesine bağlı olarak öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin sergilemiş oldukları rahatsız edici davranışları sınıf içinde sorun olarak görmemelerine, daha müsamahalı davranmalarına önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Cahill, 2015; SippYoung, 2018). Öğretmenlerin OSB olan öğrencinin genel eğitim sınıfında tuhaf hareketler sergilemesi, yerinde durmaması, sınıf içinde sürekli hareket etmesinin OSB olan öğrencinin isteğinin dışında (istemsiz gerçekleştiği) olduğunu bilmesi bu öğrenciye karşı daha töleranslı davranmalarına neden olmaktadır (Al-Sharbati, ve diğerleri, 2015).

Yapılan araştırmalarda OSB konusundaki eğitimlere katılan öğretmenlerin OSB bilgi düzeylerinin katılmayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (McConkey ve Bhurgri, 2003; Sparkenbaugh, 2007). Ayrıca Geraldina'e (2015) göre öğretmenlerin lisans öğrenim dönemlerinde OSB konusundaki derslere yer

verilmemesi veya çok az yer verilmesinden dolayı öğretmenlerin OSB olan öğrenciler için kullanılan yöntemleri bilmemelerine veya OSB bilgi düzeylerinin düşük olmasına sebep olduğu vurgulanmıştır. Benzer sonuçlar Mavropoulou ve Padeliadu (2000), Harris ve Mesibov (2003) tarafından yapılan araştırmalarda vurgulandığı tespit edilmiştir. Ayrıca Jeffery-Turner (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%70) lisans dönemi sonrasında OSB konulu herhangi bir eğitim almadığı ve bu öğretmenlerin %80'inin lisans eğitimi sürecinde de bu konuda çok az eğitim aldıkları ifade edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bilme/me durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.19 Sınıf öğretmenlerinin **sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bilme/me durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları

Sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bilme/me durumu		n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
OBKTÖ	Evet	262	5,28	,490	,468	559	,640
	Hayır	299	5,26	,538			
OBKEFÖ	Evet	263	4,93	,621	-2,910	560	***,004***
	Hayır	299	5,07	,563			
OKHTÖ **öngörü**	Evet	263	4,73	,687	1,581	561	,114
	Hayır	300	4,64	,697			
OKHTÖ **duygusal tutum**	Evet	263	3,48	,646	,084	561	,933
	Hayır	300	3,48	,637			
OKHTÖ **öznel yargı**	Evet	262	4,23	,780	1,107	558	,269
	Hayır	298	4,15	,783			
OKHTÖ **öz yeterlik**	Evet	263	4,42	,779	7,071	561	***,000***
	Hayır	300	3,97	,726			
SİRED	Evet	262	3,58	,822	-1,400	560	,162
	Hayır	300	3,67	,800			
OBÖ	Evet	263	28,4%	24,1%	7,470	561	***,000***
	Hayır	300	14,9%	18,7%			
HUS **farkındalık**	Evet	260	9,73	4,085	7,266	553	***,000***
	Hayır	295	7,02	4,656			
HUS **fayda/kullanım**	Evet	243	9,74	3,471	6,611	502	***,000***
	Hayır	261	7,56	3,903			
HUS **etkililik düzeylerini tanımlama**	Evet	244	3,27	,514	1,005	503	,315
	Hayır	261	3,22	,518			

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.19 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bilme/me durumlarına** göre OBKTÖ puanlarında ($t_{(559)}$=,468;p>0,05), OKHTÖ öngörü alt boyut puanlarında ($t_{(561)}$=1,581;p>0,05), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanlarında ($t_{(561)}$=,084;p>0,05), OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanlarında ($t_{(558)}$=1,107;p>0,05), SİRED puanlarında ($t_{(560)}$=-1,400;p>0,05) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanlarında ($t_{(503)}$=1,005;p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ancak OBKEFÖ puanlarında ($t_{(560)}$=-2,910;p<0,01), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanlarında ($t_{(561)}$=7,071;p<0,01), OBÖ puanlarında ($t_{(561)}$=7,470;p<0,01), HUS farkındalık puanlarında ($t_{(553)}$=7,266;p<0,01) ve HUS fayda/kullanım puanlarında ($t_{(502)}$=6,611;p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bilip bilmeme durumları başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, duygusal tutumlarında, öznel yargılarında, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarında farklılık olmadığı ancak başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, öz yeterliklerinde, OSB bilgi düzeylerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (farkındalık) ve kullanmalarında (fayda/kullanım) farklılık olduğu bulunmuştur.

Bu bulgulara göre araştırmaya dâhil edilen sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bildiğini belirten sınıf öğretmenlerin OBKEFÖ ($\bar{x}_{(Evet)}$=4,93), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut ($\bar{x}_{(Evet)}$=4,42), OBÖ ($\bar{x}_{(Evet)}$=28,4), HUS farkındalık ($\bar{x}_{(Evet)}$=9,73) ve HUS fayda/kullanım ($\bar{x}_{(Evet)}$=9,74) puan ortalamalarının, sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bildiğini belirten sınıf öğretmenlerinin OBKEFÖ ($\bar{x}_{(Hayır)}$=5,07), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut ($\bar{x}_{(Hayır)}$=3,97), OBÖ ($\bar{x}_{(Hayır)}$=14,9), Hus farkındalık ($\bar{x}_{(Hayır)}$=7,02) ve HUS fayda/kullanım ($\bar{x}_{(Hayır)}$=7,56) puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bildiğini belirten sınıf öğretmenlerinin başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen

faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (farkındalık) ve kullanmaları (fayda/kullanım), sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bilmediğini belirten öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu durumun nedeni sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bildiğini belirten öğretmenlerin yeni yöntemleri araştırmaya olan ilgilerinden ve kendilerini yeterli hissetme algılarının yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Sınıf öğretmenleri yalnızca olumlu tutumlara ve öz yeterlik algılarına sahip olma açısından değil, aynı zamanda sınıfında öğretim yöntemlerini farklı gereksinimlere göre uyarlama ve etkili sınıf yönetimi tekniklerini kullanma açısından gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdırlar (Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Çünkü araştırmacılara göre öğretmenlerin sınıf yönetimi ve sınıf içi öğretimsel uyarlama becerisinin gelişmesinin öğretmenlerin araştırma becerilerinin, bilgi ve öz yeterlik düzeylerinin artmasını tetiklediği belirtilmektedir (Ho ve Hau, 2004; Hoy ve Spero, 2005; Uysal, Burçak, Tepetaş ve Akman, 2014). Polirstok (2015) tarafından yapılan araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasının devam ettiği sınıflarda, sınıf içi davranış yönetimlerini iyi bilen öğretmenlerin yeterlik algıları, bilgileri ve farkındalık düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öz-yeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde yer alan temel konuları başarıyla yürüttükleri ve bu öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre öğretimsel teknikler konusunda da daha yüksek düzeyde bir farklılığa sahip oldukları tespit edilmiştir (Coladarci ve Breton, 1997; Alexander, Ayres ve Smith, 2015; Siu ve Ho, 2010). Kendini yeterli hisseden öğretmenler, öğrenciyi akademik ve sosyal yönden bir bütün olarak geliştirmeye çalıştıkları, öğrenciyi beklenen düzeye getirme konusunda daha inançlı oldukları, bu inancın onların öğretimine ve doğrudan kullandıkları yöntem ve metodlara yansıdığı belirlenmiştir (Seçer, 2011). Seçer (2011) ve Özata (2007) tarafından yapılan araştırmalarda sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bildiğini belirten öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin, bilmediği belirten öğretmenlere göre daha yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Ancak tüm bu durumlarla beraber Türkiye'de kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerle yapılan araştırma sonuçları öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır (Güner, 2011; Sucuoğlu, Akalın, Sazak-Pınar ve Güner, 2008; Sucuoğlu, Demirtaşlı ve Güner, 2009; Ünsal, Sucuoğlu ve Özokçu, 2004).

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **sınıfında BEP alan öğrenci olma/ma durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.20'de sunulmuştur.

Tablo 4.20 Sınıf öğretmenlerinin **sınıfında BEP alan öğrenci olma/ma durumlarına** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları

Sınıfında BEP alan öğrencinin olma/ma durumu		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
OBKTÖ	Evet	223	5,29	,426	1,196	619	,232
	Hayır	398	5,24	,545			
OBKEFÖ	Evet	223	5,05	,575	2,051	620	***,041****
	Hayır	399	4,95	,621			
OKHTÖ **öngörü**	Evet	223	4,73	,651	1,780	622	,076
	Hayır	401	4,63	,703			
OKHTÖ **duygusal tutum**	Evet	223	3,50	,630	,550	622	,582
	Hayır	401	3,48	,633			
OKHTÖ **öznel yargı**	Evet	221	4,15	,781	-1,125	617	,261
	Hayır	398	4,22	,771			
OKHTÖ **öz yeterlik**	Evet	223	4,23	,796	1,576	622	,116
	Hayır	401	4,13	,755			
SİRED	Evet	222	3,56	,880	-1,517	621	,130
	Hayır	401	3,66	,772			
OBÖ	Evet	223	22,9%	23,3%	2,314	622	***,021****
	Hayır	401	18,6%	21,4%			
HUS **farkındalık**	Evet	222	8,97	4,205	3,311	611	***,001***
	Hayır	391	7,71	4,698			
HUS **fayda/kullanım**	Evet	210	8,92	3,683	2,087	549	***,037****
	Hayır	341	8,23	3,880			
HUS **etkililik düzeylerini tanımlama**	Evet	207	3,31	,462	2,613	551	***,009***
	Hayır	346	3,19	,544			

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.20'ye göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **sınıfında BEP alan öğrenci olma/ma durumlarına** göre OBKTÖ puanlarında ($t_{(619)}$=1,196;p>0,05), OKHTÖ öngörü alt boyut puanlarında ($t_{(622)}$=1,780;p>0,05), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanlarında ($t_{(622)}$=,550;p>0,05), OKHTÖ öznel

yargı alt boyut puanlarında ($t_{(617)}$=-1,125;p>0,05), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanlarında ($t_{(622)}$=1,576;p>0,05) ve SİRED puanlarında ($t_{(621)}$=-1,517;p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ancak OBKEFÖ puanlarında ($t_{(620)}$=2,051;p<0,05), OBÖ puanlarında ($t_{(622)}$=2,314;p<0,05), HUS farkındalık puanlarında ($t_{(611)}$=3,311;p<0,01), HUS fayda/kullanım puanlarında ($t_{(549)}$=2,087;p<0,05) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanlarında ($t_{(551)}$=2,613;p<0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin sınıfında BEP alan öğrencinin olması başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, duygusal tutumlarında, öznel yargılarında, öz yeterliklerinde ve sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmadığı, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, OSB bilgi düzeylerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (farkındalık), kullanmalarında (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarında anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur.

Bu bulgulara göre araştırmaya dâhil edilen sınıfında BEP alan öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin OBKEFÖ ($\bar{x}_{(Evet)}$=5,05), OBÖ ($\bar{x}_{(Evet)}$=22,9), HUS farkındalık ($\bar{x}_{(Evet)}$=8,97), HUS fayda/kullanım ($\bar{x}_{(Evet)}$=8,92) ve HUS etkililik düzeyi ($\bar{x}_{(Evet)}$=3,31) puan ortalamaları, sınıfında BEP alan öğrencisi olmayan sınıf öğretmenlerinin OBKEFÖ ($\bar{x}_{(Hayır)}$=4,95), OBÖ ($\bar{x}_{(Hayır)}$=18,6), HUS farkındalık ($\bar{x}_{(Hayır)}$=7,71), HUS fayda/kullanım ($\bar{x}_{(Hayır)}$=8,23) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama ($\bar{x}_{(Hayır)}$=3,19) puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani sınıfında BEP öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (farkındalık), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları, sınıfında BEP öğrencisi bulunmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu durumun nedeni sınıfında BEP öğrenicisi (kaynaştırma öğrencisi) olan öğretmenlerin, sınıf içinde herhangi bir olumsuzluk yaşanmaması veya BEP olan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması için başarılı bir kaynaştırmanın nasıl yapılması gerektiği ile ilgili bir araştırmaya girmeleri sonucu olarak bu boyutlarda

anlamlı bir farklılık oluştuğu söylenebilir. Yani sınıf öğretmenlerinin hem OSB bilgilerinin artması hem de bir takım öğretim yöntemlerine yönelik farkındalıklarının oluşması ihtiyaçlarından kaynaklanan, araştırmanın bir sonucu olarak bu boyutlarda anlamlı bir farklılık oluşmasına sebep olmuş olabilir. Öğretmenler BEP hazırlamak için çocuğu daha yakından tanımak ve gözlemlemek zorundadırlar. Bunun için kendilerini OSB veya diğer yetersizlik türüne sahip olan öğrencilerin özellikleri konusunda daha çok okuma ve araştırma yapma zorunda hissetmektedirler (Cole, 2005; Parkay, Stanford ve Gougeon, 2010; Yılmaz ve Batu, 2016). Nitekim Kramer, Olsen, Mermelstein, Balcells ve Liljenquist (2011) tarafından yapılan bir araştırmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin olmayanlara göre kaynaştırma konusunda daha istekli oldukları ve özel eğitim konusunda birçok eğitim stratejilerini bildikleri ve bunları diğer öğretmenlerle paylaşma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Yapılan diğer bir araştırmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi (BEP öğrencisi) olan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için sınıf içerisinde daha olumlu bir ortam sağlamayı kendileri için zorunlu görmelerine ve bu konudaki bilgi ve farkındalıklarının da olumlu olması gerektiğine inandıkları belirlenmiştir (Forrester, 2016).

Yapılan araştırmalarda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin bu konuda daha fazla araştırma yapmak zorunda olduğu, daha fazla çaba harcaması gerektiği, daha fazla zaman ayırmak ve bu öğrenciyi daha fazla gözlemlemek zorunda olduğunu hissettikleri belirlenmiştir (Florian, 2008; McNally, Cole ve Waugh, 2001). Nitekim Yatkın, Sevgi ve Uysal (2015) yapmış oldukları araştırmada, kaynaştırma uygulamalarında yer alan sınıf öğretmenlerinin duygusal açıdan daha fazla yıprandıkları, fakat kaynaştırma uygulamalarında yer almayan öğretmenlere göre daha duyarlı oldukları ve kişisel başarısızlık hissini daha az yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu durum kaynaştırma uygulamalarında bulunan öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre daha fazla çaba sarf ettiklerinin bir göstergesi olarak görülebilir.

Ancak bazı araştırmalarda BEP toplantılarına katılan ve kaynaştırma öğrencilerinin BEP'lerini düzenli olarak takip eden ailelerin kaynaştırma eğitiminde büyük bir hayal kırıklığına uğradıkları, durumun çok travmatik olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin BEP'leri düzenli bir biçimde takip etme ve bu planlara göre OSB olan çocuklara eğitim planı çerçevesinde öğretimsel uyarlamaları yapma

konusunda oldukça başarısız oldukları tespit edilmiştir. Yani sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin bu konuda herhangi bir çaba harcamadıklarını gösteren araştırma bulgularının da olduğu saptanmıştır (Fish, 2008; Stoner, Bock, Thompson, Angell, Heyl ve Crowley, 2005). Ayrıca yapılan araştırmalarda öğretmenlerin sınıfında kaynaştırma öğrencisinin (BEP öğrencisi) olup olmamasının, kaynaştırmaya ilişkin görüşleri açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir (Demir, 2014; Pamuk, 2016; Temel, 2000).

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **OSB konusunda eğitim alma isteğine** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.21'de sunulmuştur.

Tablo 4.21 Sınıf öğretmenlerinin **OSB konusunda eğitim alma isteğine** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları

OSB konusunda eğitim alma isteği		**n**	$\bar{x}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
OBKTÖ	Evet	160	5,33	,423	2,046	653	***,042****
	Hayır	495	5,24	,536			
OBKEFÖ	Evet	160	5,00	,547	,346	654	,730
	Hayır	496	4,98	,620			
OKHTÖ **öngörü**	Evet	160	4,84	,667	3,723	656	***,000****
	Hayır	498	4,61	,686			
OKHTÖ **duygusal tutum**	Evet	160	3,61	,509	2,677	656	***,008****
	Hayır	498	3,45	,670			
OKHTÖ **öznel yargı**	Evet	159	4,23	,738	,204	651	,839
	Hayır	494	4,21	,781			
OKHTÖ **öz yeterlik**	Evet	160	4,31	,773	2,586	656	***,010****
	Hayır	498	4,13	,782			
SİRED	Evet	160	3,54	,844	-1,728	655	,084
	Hayır	497	3,67	,819			
OBÖ	Evet	160	25,8%	22,5%	3,502	656	***,000****
	Hayır	498	18,8%	22,0%			
HUS **farkındalık**	Evet	159	8,83	4,493	1,969	643	***,049****
	Hayır	486	8,01	4,611			
HUS **fayda/kullanım**	Evet	147	9,13	3,702	2,029	576	***,043****
	Hayır	431	8,39	3,851			
HUS **etkililik düzeylerini tanımlama**	Evet	147	3,35	,468	2,861	578	***,004****
	Hayır	433	3,21	,529			

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.21'de görüldüğü gibi araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **OSB konusunda eğitim alma isteğine** göre OBKEFÖ puanlarında ($t_{(654)}$=,346;p>0,05), OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanlarında ($t_{(651)}$=,204;p>0,05) ve SİRED puanlarında ($t_{(655)}$=-1,728;p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ancak OBKTÖ puanlarında ($t_{(653)}$=2,046;p<0,05), OKHTÖ öngörü alt boyut puanlarında ($t_{(656)}$=3,723;p<0,01), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanlarında ($t_{(656)}$=2,677;p<0,01), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanlarında ($t_{(656)}$=2,586;p<0,05), OBÖ puanlarında ($t_{(656)}$=3,502;p<0,01), HUS farkındalık puanlarında ($t_{(643)}$=1,969;p<0,05), HUS fayda/kullanım puanlarında ($t_{(576)}$=2,029;p<0,05) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanlarında ($t_{(578)}$=2,861;p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB konusunda eğitim alma isteğine göre başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öznel yargılarında, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı ancak başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, duygusal tutumlarında, öz yeterliklerinde, OSB bilgi düzeylerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (farkındalık), kullanmalarında (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulara göre araştırmaya dâhil edilen OSB konusunda eğitim alma isteğine sahip olan sınıf öğretmenlerin OBKTÖ ($\bar{x}_{(Evet)}$=5,33), OKHTÖ öngörü alt boyut ($\bar{x}_{(Evet)}$=4,84), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut ($\bar{x}_{(Evet)}$=3,61), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut ($\bar{x}_{(Evet)}$=4,31), OBÖ ($\bar{x}_{(Evet)}$=25,8), HUS farkındalık ($\bar{x}_{(Evet)}$=8,83), HUS fayda/kullanım ($\bar{x}_{(Evet)}$=9,13) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama ($\bar{x}_{(Evet)}$=3,35) puan ortalamalarının, OSB konusunda eğitim alma isteğine sahip olmayan sınıf öğretmenlerin OBKTÖ ($\bar{x}_{(Hayır)}$=5,24), OKHTÖ öngörü alt boyut ($\bar{x}_{(Hayır)}$=4,61), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut ($\bar{x}_{(Hayır)}$=3,45), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut ($\bar{x}_{(Hayır)}$=4,13), OBÖ ($\bar{x}_{(Hayır)}$=18,8), HUS farkındalık ($\bar{x}_{(Hayır)}$=8,01), HUS fayda/kullanım ($\bar{x}_{(Hayır)}$=8,39) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama ($\bar{x}_{(Hayır)}$=3,21) puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani OSB konusunda eğitim alma isteği olan sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı tanımlayan

ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (farkındalık), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları, OSB konusunda eğitim alma isteği olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

OSB konusunda eğitim almak isteyen öğretmenlerin birçok alanda diğer öğretmenlere göre anlamlı farklılık görülmesinin sebebi OSB konusuna daha ilgili olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durum beklenen bir sonuçtur. Çünkü öğretmenler ne kadar ilgili ve istekli olursa o kadar araştırma yaptığı, yeni bilgiler öğrenmeye yönelik çabalarının olduğu, kaynaştırma uygulamalarına daha olumlu baktığı, daha keyfli ve meraklı olduğu, daha fazla özyeterliğe sahip olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra OSB konusunda eğitim almak isteyen öğretmenlerin başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, öznel yargılarında ve sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde anlamlı farklılık çıkmamasının OSB konusunda eğitim alma isteklerini tetiklediği düşünülmektedir. Yani öğretmenlerin başarılı kaynaştırmanın nasıl yapılacağını ya da sınıf-içi davranışlara nasıl müdahale edileceğini bilmedikleri için bu konularda daha fazla eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Uysal'a göre (2004) sınıf öğretmenlerinin kişilik özellikleri, deneyimleri, eğitimleri, kaynaştırmaya yönelik istekli olmaları ve kaynaştırma uygulamalarını benimsemiş olmaları kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir. Benzer bir araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik istekli olmaları ile tutumları, kaynaştırma öğrencisini sınıfına kabulleri, kaynaştırma konusunda gönüllü olmaları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Sparkenbaugh, 2006). Öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine dâhil edilmesine yönelik duygusal yönden istekli olmaları, OSB konusunda bilgi düzeyinin de artmasına önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır (Cassady, 2011; Jones, 2004). Yapılan başka bir araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme konusunda eğitim alma isteklerinin olması onların hem özyeterlik düzeylerinde hem de tutumlarında önemli derecede bir etkisi olduğu (Weisel ve Dror, 2006), kaygı, korku ve endişelerinin de

diğer öğretmenlere göre daha az olduğu vurgulanmıştır (Özokçu, 2018; Sharma, Forlin ve Loreman, 2008). Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda istekli olmaları özel eğitimde kullanılan birçok eğitim stratejilerini bilmelerine ve onları etkili bir biçimde kullanmalarını sağladığı belirtilmektedir (Forrester, 2016). Ama yinede öğretmenlerin çoğunluğunun OSB olan öğrencilerin kaynaştırılması konusunda eğitim alma isteklerinin olduğu vurgulanmıştır (Rakap ve Kaczmarek, 2010). Öğretmenlerin, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması yapmaya istekli olmaları kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasının başarısını arttırmasına öğretmenlerin tutum, görüş ve farkındalıklarına da önemli bir katkı sağlamaktadır (Bozarslan ve Batu, 2014).

Diğer yandan Cambell-Whatley, Obiakor ve Algozzine (1995) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda istekli olmamaları onların bu konudaki tutum, görüş ve düşüncelerini de olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Öğretmenlerdeki bu isteksizliğin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgi/bilgilendirme yetersizliğinden kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir (Bagnato, McKeating ve Salaway, 2010; Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun-Könez ve Yalçın, 2018; Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011). OSB konusunda bu ihtiyacın daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir (Cassimos, Polychronopoulou, Tripsianis ve Syriopoulou-Delli, 2013). Araştırmacılara göre öğretmelerin kaynaştırma öğrencilerine karşı bir takım bilgi ve farkındalık düzeylerinin olduğu vurgulanmış, ancak öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara öğretim sunma konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir (Aslan, 2016; Syriopoulou-Delli ve diğerleri, 2012). Bu durum aslında öğretmenlere sık sık eğitim verilmesi gerektiğini göstermektedir (Sönmez, Alptekin ve Bıçak, 2018). Bu düşünceden hareketle kaynaştırma konusunda eğitim almak isteyen öğretmenlere sık sık eğitim programlarının düzenlenmesinin oldukça faydalı olduğunu belirtilmektedir (Bakkaloğlu, ve diğerleri, 2018; Gillespie-Lynch, ve diğerleri, 2015).

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **odak grup çalışmasına katılma isteğine** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları Tablo 4.22'de sunulmuştur.

Tablo 4.22 Sınıf öğretmenlerinin **odak grup çalışmasına katılma isteğine** göre OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin standart sapma, ortalama ve t-testi sonuçları

Odak grup çalışmasına katılma isteği		n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
OBKTÖ	Evet	130	5,36	,384	2,425	653	***,016****
	Hayır	525	5,24	,536			
OBKEFÖ	Evet	130	5,00	,561	,244	654	,807
	Hayır	526	4,98	,613			
OKHTÖ **öngörü**	Evet	130	4,91	,673	4,542	656	***,000***
	Hayır	528	4,61	,679			
OKHTÖ **duygusal tutum**	Evet	130	3,62	,525	2,705	656	***,007***
	Hayır	528	3,46	,658			
OKHTÖ **öznel yargı**	Evet	129	4,22	,792	,146	651	,884
	Hayır	524	4,21	,766			
OKHTÖ **öz yeterlik**	Evet	130	4,42	,792	3,931	656	***,000***
	Hayır	528	4,12	,771			
SİRED	Evet	130	3,44	,850	-2,983	655	***,003***
	Hayır	527	3,68	,815			
OBÖ	Evet	130	27,0%	22,5%	3,715	656	***,000***
	Hayır	528	18,9%	22,0%			
HUS **farkındalık**	Evet	129	9,06	4,539	2,349	643	***,019****
	Hayır	516	8,00	4,585			
HUS **fayda/kullanım**	Evet	117	9,45	3,649	2,765	576	***,006***
	Hayır	461	8,36	3,840			
HUS **etkililik düzeylerini tanımlama**	Evet	118	3,33	,451	2,096	578	***,037****
	Hayır	462	3,22	,531			

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 4.22 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **odak grup çalışmasına katılma isteklerine** göre OBKEFÖ puanlarında ($t_{(654)}$=,244;p>0,05) ve OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanlarında ($t_{(651)}$=,146;p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ancak OBKTÖ puanlarında ($t_{(653)}$=2,425;p<0,05), OKHTÖ öngörü alt boyut puanlarında ($t_{(656)}$=4,542;p<0,01), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanlarında ($t_{(656)}$=2,705;p<0,01), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut puanlarında ($t_{(656)}$=3,931;p<0,01), SİRED puanlarında ($t_{(655)}$=-2,983;p<0,01), OBÖ puanlarında ($t_{(656)}$=3,715;p<0,01), HUS farkındalık puanlarında ($t_{(643)}$=2,349;p<0,05), HUS fayda/kullanım puanlarında ($t_{(576)}$=2,765;p<0,01) ve HUS

etkililik düzeylerini tanımlama puanlarında ($t_{(578)}$=2,096;p<0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin odak grup çalışmasına katılma isteklerine göre başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde ve OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öznel yargılarında anlamlı derecede farklılık olmadığı ancak başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, duygusal tutumlarında, öz yeterliklerinde, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde, OSB bilgi düzeylerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik, yöntemleri duymalarında (farkındalık), kullanmalarında (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarında anlamlı derecede farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulara göre araştırmaya dâhil edilen odak grup çalışmasına katılma isteğine sahip olan sınıf öğretmenlerin OBKTÖ ($\bar{x}_{(Evet)}$=5,36), OKHTÖ öngörü ($\bar{x}_{(Evet)}$=4,91), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut ($\bar{x}_{(Evet)}$=3,62), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut ($\bar{x}_{(Evet)}$=4,42), SİRED ($\bar{x}_{(Evet)}$=3,44), OBÖ ($\bar{x}_{(Evet)}$=27,0), HUS farkındalık ($\bar{x}_{(Evet)}$=9,06), HUS fayda/kullanım ($\bar{x}_{(Evet)}$=9,45) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama ($\bar{x}_{(Evet)}$=3,33) puan ortalamalarının, odak grup çalışmasına katılma isteğine sahip olmayan sınıf öğretmenlerin OBKTÖ ($\bar{x}_{(Hayır)}$=5,24), OKHTÖ öngörü alt boyut ($\bar{x}_{(Hayır)}$=4,61), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut ($\bar{x}_{(Hayır)}$=3,46), OKHTÖ öz yeterlik alt boyut ($\bar{x}_{(Hayır)}$=4,12), SİRED ($\bar{x}_{(Hayır)}$=3,68), OBÖ ($\bar{x}_{(Hayır)}$=18,9), HUS farkındalık ($\bar{x}_{(Hayır)}$=8,00), HUS fayda/kullanım ($\bar{x}_{(Hayır)}$=8,36) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama ($\bar{x}_{(Hayır)}$=3,22) puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yani odak grup çalışmasına katılma isteği olan sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (farkındalık), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları, odak grup çalışmasına katılma isteği olmayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca odak grup çalışmasına katılma isteği olan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyi, odak grup çalışmasına katılma isteği olmayanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.21'de öğretmenlerin OSB konusunda eğitim almaya istekli olmaları vurgulanırken, Tablo 4.22'de öğretmenlerin eğitim almak istemenin ötesinde bu konuda derinlemesine bilgi sahibi olmak, bu bilgi ve deneyimlerini paylaşmak için odak grup çalışmasına katılmak istedikleri vurgulanmıştır. Öğretmenlerin odak grup çalışmasına katılmaya yönelik istekli olmaları, birçok alanı etkilemektedir. Bunun nedeni, odak grup çalışmalarına katılmak isteyen öğretmenlerin bu konuda sadece bilgi sahibi olmak istemedikleri aynı zamanda kendi düşünce, bilgi ve deneyimlerini de paylaşmak, tecrübelerini diğer gruplara aktarmak ve merak ettikleri konularda soru sormak istedikleri söylenebilir. Yani öğretmenler OSB konusunda sadece bilgi almak istemelerinin ötesinde bu konu ile ilgili paylaşımda bulunacakları bir ortama katılmak istedikleri düşünülmektedir.

Odak grup görüşmesinin temel hadefi, belirlenen herhangi bir konu hakkında katılımcıların yaşantıları, bakış açıları, ilgileri, eğilimleri, deneyimleri, düşünceleri, algıları, tecrübeleri, duyguları, tutum ve alışkanlıkları hakkında detaylı bir biçimde ve çok boyutlu bilgi edinmektir (Gibbs, 1997; Kitzinger ve Farquhar, 1999; Krueger, 1998; Şahsuvaroğlu ve Ekşi, 2008). Diğer bir ifadeyle odak grup görüşmelerinin amacı, katılımcılar hakkında açıklama değil, katılımcıların durumu nasıl algıladığını ortaya çıkarmaktır, anlam çıkarmak değil anlamaktır (Kreuger, 1998). Odak grup çalışmasında önemli olan katılımcıların görüşlerini özgürce ortaya koymalarını sağlayan ortam oluşturmaktır. Ayrıca odak grup çalışmasının en önemli faydası, grup etkileşimi veya dinamiğinin bir sonucu olarak farklı ve yeni fikirlerin/düşüncelerin ortaya çıkmasıdır (Kitzinger, Farquhar, 1999). Tüm bu nedenlerden dolayı odak grup çalışmaları akademik araştırmalarda (Bloor, Frankland, Thomas ve Robson, 2001; Krueger ve Casey, 2000) ve eğitim araştırmalarında yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (Barbour ve Kitzinger, 2001; Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011; Gizir, 2007; Şahsuvaroğlu ve Ekşi, 2008).

Forrester (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları konusunda istekli olmaları özel eğitimde kullanılan birçok eğitim stratejilerini bilmelerine ve bu stratejileri diğer öğretmenlerle paylaşma eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Stahmer, Collings ve Palinkas (2005) tarafından yapılan odak grup çalışmasına katılan kaynaştırma eğitimine dâhil edilen öğretmenler ile yapılan bir araştırmada öğretmenlerin oldukça etkili uygulamalara sahip oldukları,

etkili öneri ve öğretimsel uyarlamalar yaptıkları tespit edilmiş, öğretmenlerin bunları diğer öğretmen ve uzmanlarla paylaşımda bulunma eğiliminde olduklar belirlenmiştir. Stahmer, Collings ve Palinkas'a (2005) göre OSB olan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerle odak grup çalışmasının yapılmasının birçok alana katkı sağladığı, hem öğretmenlerin kendileri, hem de araştırmacılar açısından faydalı olduğu vurgulanmıştır. Benzer bulgulara Yıldız ve Erdem (2018) tarafından yapılan araştırmada da rastlanmıştır. Bu durum kaynaştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinde fikirlerinin önemsendiği algısının oluşması, kaynaştırmaya karşı tutum ve görüşlerinin olumlu yönde artmasına neden olduğu belirtilmiştir. Benzer sonuçlar Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç ve Cihan (2014) tarafından yapılan araştırmada da görülmektedir. Ayrıca Özaydın ve Çolak (2011) tarafından yapılan çalışma odak grup araştırması yöntemi ile yürütülmüş, araştırma bulgularında; sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu katıldıkları programa ilişkin olarak odak grup çalışmasının beklentilerini karşıladığını, içeriğin yeterli ve kapsamlı olduğunu ve yeni bilgiler öğrendiklerini belirtmelerine rağmen bu eğitim süresinin sınırlılığını ve uygun bir zamanda yapılmasını, dünyadaki diğer örnek uygulamaların ve kaynaştırma öğrencisine uygun planların hazırlanmasına yönelik bilgilerin de olmamasını zayıf yönleri olarak dile getirdikleri tespit edilmiştir. Odak grup çalışmalarına istekli olan öğretmen gruplarıyla OSB olan öğrencilerin başarılı kaynaştırılmasını etkileyen etmenlerin belirlenmesinde ve bu konuya yönelik programın hazırlanmasında sınıf öğretmenlerinin önerilerinin dikkate alınması gerektiği, kendilerinin bu konuda yapmış oldukları etkinlik veya tecrübelerinin kullanılmasının oldukça faydalı olacağı belirtilmiştir (DeFrancis, 2016; Harrower ve Dunlap, 2001).

Sonuç olarak yapılan araştırmalarda kaynaştırma uygulamaları konusunda tecrübelerini paylaşmak isteyen öğretmenlerin yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik görüşleri, tutumları ve özyeterlik algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir (Cahill, 2015; Gordon, 2017; Seçer, 2010).

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma otizmli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması, bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırma sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda bir takım önerilere yer verilmektedir.

Araştırma grubuna 85 okuldan 674 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin %31,2'si *Erkek,* %62,9'unun ise *Kadın* olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin *yaş ortalamasının* (x=41,25; ss=8,88) olduğu, *yaş aralığının* ise 22-64 aralığında olduğu bulunmuştur. Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerin %20,6'sının birinci sınıfları, %20,8'inin ikinci sınıfları, %21,1'inin üçüncü sınıfları, %24'ünün ise dördüncü sınıfları okuttuğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %14,2'sinin Ön Lisans mezunu, %74,5'inin Lisans mezunu ve %7,1'inin ise Yüksek Lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin mevcut pozisyonda çalışma süre ortalamalarının 16,79 yıl olduğu ve aynı pozisyonda çalışma süresi aralığının 0-43 olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarında ortalama 25,16 öğrenci olduğu ve sınıflarındaki öğrenci sayısının/mevcudunun 10 ila 48 arasında değiştiği bulunmuştur. Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin tamamının (%100) kendi sınıflarında öğretmen olarak tek oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %33,1'inin sınıflarında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı *(BEP) olan öğrenci olduğu*, %59,5'inin ise *BEP'inin olmadığı* belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen sınıfında BEP öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin %67'isinin kendi sınıfında *bir kişi* BEP olan öğrenci olduğu, 23,2'sinin *iki kişi*, 5,4'ünün *üç kişi*, 2,2'isinin *dört kişi* ve 1,8'inin *beş kişi* BEP olan öğrenci olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin mevcut sınıfında bulunan BEP olan öğrencilerin %12,9'unun *Zihinsel Yetersizlik,* %3,6'sının *OSB,* %1,2'sinin *Görme Yetersizliği*, %1'inin *İşitme Yetersizliği,* %7,4'ünün *DEHB*, %0,1'ının *Serebral Palsi*, %0,7'sinin *Ortopedik Yetersizlik,* %1,8'inin *Duygusal ve Davranış Bozukluğu*, %1,5'inin *Üstün Zekâlı / Özel Yetenekli,*

%1'inin *Birden Fazla Yetersizlik,* %2,5'inin *Dil ve Konuşma Güçlüğü*, %11,7'sinin *Özel Öğrenme Güçlüğü*, %0,4'ünün *Süreğen Hastalık* kategorisinden olduğu ifade ettikleri saptanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %18,7'sinin daha önce OSB olan *çocuklarla çalıştığı* %80,4'ünün ise daha önce OSB olan *çocuklarla çalışmadığı* tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen daha önce/şimdi OSB olan öğrenci ile çalışma tecrübesi olan sınıf öğretmenlerinin %12,5'inin *Genel Eğitim Öğretmeni,* %0,4'ünün *Dil ve Konuşma Terapisti*, %1,8'inin *Akademik Ders Veren Özel Öğretmen*, %6,5'inin *Özel Eğitim Öğretmeni*, %0,9'unun *Eğitim Asistanı (Yardımcı Öğretmen)*, %0,1'inin *Araştırmacı*, %0,1'inin *Davranış Terapisti*, %0,4'ünün *Meşguliyet (iş-uğraşı) Terapisti*, %0,4'ünün *Sosyal Beceri Grubu* ve %1,8'inin *Diğer* seçeneğini işaretlediği, ancak genel bilgi formunda istenen açıklama bölümüne herhangi bir seçenek belirtilmediği tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %16,6'sının *OSB konusunda eğitim aldığını*, %80'nini ise *OSB konusunda eğitim almadığı* belirlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OSB konusunda aldığı eğitim türlerinden %17,5'inin *Hizmet İçi Eğitim,* %8,6'sının *Konu ile İlgili Kitapları Okudum,* %0,4'ünün *Özel Danışmanlık,* %1,2'sinin *Ülke Çapında Eğitim,* %7,1'inin *İnternetteki Bilgiler,* %5,8'inin *Konu ile ilgili Yapılan Araştırmaları Okudum,* %3,4'ünün *Konferans,* %0,6'sının *Akran Danışmanlığı,* %4,2'sinin *Video Eğitimi,* %5,6'sının *Gözlemler* ve %1,6'sının *Diğer* seçeneğini işaretlediği, ancak genel bilgi formunda istenen açıklama bölümüne herhangi bir eğitim türünü belirtmedikleri bulunmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %6,5'inin *Özel Eğitim Sertifikasına* sahip olduğunu, %88,1'inin ise *Özel Eğitim Sertifikasına* sahip olmadığı saptanmıştır. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %39'ının *sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bildiği*, %44,5'inin ise *sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri* bilmediği tespit edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %23,7'sinin *OSB Konusunda Eğitim* Alma İsteğine sahip olduğu, %73,9'unun ise sahip olmadığını belirttikleri tespit edilmiştr. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %19,3'ünün

Odak Grup Çalışmasına Katılma İsteğine sahip olduğu, %78,3'ünün ise olmadığını belirttikleri bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin doldurdukları senaryolara göre dağılımları incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin %17,8'inin Senaryo A'ya %18,1'i Senaryo B'ye %16,0'ı Senaryo C'ye, %16,5'i Senaryo D'ye, %15,9'u Senaryo E'ye ve %15,7'si Senaryo F'ye göre araştırma formlarını -Yerleştirme ve Hizmet Anketi- doldurmuştur. Söz konusu senaryolarda yer alan çocukların bilişsel seviyeleri ve tanılanma durumları, tanı türlerine dair dağılımları ise; *Senaryo A* (n=120), *Senaryo B* (n=122) ve *Senaryo C* (n=108) de belirtilen çocuk (Akman) düşük bilişsel seviye, *Senaryo D* (n=111), *Senaryo E* (n=107) ve *Senaryo F* (n=106) de ise orta bilişsel seviye olarak kabul edilmektedir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen *Senaryo A* ve *Senaryo D*'de belirtilen çocuğun (Akman) herhangi bir tanıya sahip olmadığı, *Senaryo B*'deki ve *Senaryo E*'deki çocuğun OSB tanısına, *Senaryo C*'deki çocuğun Zihinsel Yetersizlik tanısına, *Senaryo F*'deki çocuğun ise Asperger Sendromu tanısıdır.

Araştırmanın ilk alt amacına yönelik olarak incelenen tüm senaryolardaki tüm yerleştirme seçeneklerine göre; araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin tüm senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre belirttikleri bakım evi seçeneğinde anlamlı bir farklılık görülmezken, Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul, tüm gün boyunca ayrı bir sınıf, kısmen ayrı bir sınıf, günün en az %50'sinde genel eğitim sınıfı, günün en az %80'inde genel eğitim sınıfı ve günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfı ve kendi sınıfı seçeneklerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Söz konusu farklılıkların kaynağı incelendiğinde;

- Sınıf öğretmenlerinin düşük bilişsel seviyedeki çocukların, orta bilişsel seviyedeki çocuklara göre daha fazla Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okula yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin OSB ve Asperger Sendrumu tanısı olan çocukların tanısı olmayan orta bilişsel seviyedeki çocuklara göre daha fazla **Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okula** yerleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.
- Sınıf öğretmenlerinin düşük bilişsel seviyedeki çocukların orta bilişsel seviyedeki çocuklara göre daha fazla tüm gün boyunca ayrı bir sınıfa yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin

senaryolara göre çocukları **tüm gün boyunca ayrı bir sınıf** ortamına yerleştirmesinde de bilişsel seviye, zihinsel yetersizlik ve OSB tanısının öne çıktığı görülmektedir.

- Sınıf öğretmenlerinin senaryoda yer alan tanısı olmayan orta bilişsel seviyedeki çocukların zihinsel yetersizlik, OSB ve Asperger Sendrumu olan çocuklara göre daha fazla düzeyde kısmen ayrı bir sınıfa (özel eğitim sınıfına) yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Sınıf öğretmelerinin düşük bilişsel seviye ve zihinsel yetersizliği olan çocukların orta bilişsel seviye OSB tanısı olanlara göre daha fazla kısmen **ayrı bir sınıfa** (özel eğitim sınıfına) yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri bulunmuştur.
- Sınıf öğretmenlerinin senaryoda yer alan tanısı olmayan orta bilişsel seviyedeki çocukların zihinsel yetersizlik, OSB ve Asperger Sendrumu olan çocuklara göre daha az düzeyde **günün en az %50'sinde genel eğitim sınıf** ortamına yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin senaryoda yer alan orta bilişsel seviye OSB olan çocukların düşük bilişsel seviye OSB, zihinsel yetersizlik ve Asperger Sendrumu tanısı olan çocuklara göre daha fazla düzeyde **günün en az %80'inde genel eğitim sınıf** ortamına yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin senaryoda yer alan orta bilişsel seviyedeki tanısı olmayan çocukları, düşük bilişsel seviye tanısı olmayan ve Zihinsel yetersizlik tanısı olan çocuklara göre daha fazla düzeyde günün en az %100'ünde genel eğitim sınıf ortamına yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin senaryoda yer alan orta bilişsel seviyedeki OSB olan çocukları, düşük bilişsel seviyede olan çocuklara göre daha fazla düzeyde **günün en az %100'ünde genel eğitim sınıf** ortamına yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin senaryoda yer alan düşük bilişsel seviye tanısı olmayan çocukları, düşük bilişsel seviye OSB tanısı olan çocuklara göre daha fazla düzeyde kendi sınıfına yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin senaryoda yer alan orta bilişsel seviyedeki olan çocukları

düşük bilişsel seviyede olan çocuklara göre daha fazla düzeyde **kendi sınıfına** yerleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Bu doğrultuda genel itibariyle araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların (Akman) durumlarının uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi konusundaki görüşleri değişkenlik göstermesine rağmen öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu tür çocukların özel eğitim okullarında veya özel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdürmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Dolayısıyla senaryolarda yer alan çocuğun en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yerleştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin nispeten olumsuz olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak incelenen **bilişsel seviyelere** bağlı yerleştirme seçeneklerine göre; araştırmaya dahil edilen sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların bilişsel seviyelerine bağlı olarak bakım evi ve günün en az %50'sinde genel eğitim sınıfı seçeneklerine ilişkin puanlarında herhangi bir farklılık olmadığını ifade etmişlerdir. Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul, tüm gün boyunca ayrı bir sınıf, kısmen ayrı bir sınıf, günün en az %80'inde genel eğitim sınıfı, günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfı ve kendi sınıfı seçeneği puanlarında ise bilişsel seviyelerine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılıkların kaynağı incelendiğinde;

- Sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan ***düşük bilişsel seviye*** (IQ=50) ***olan* çocukların**, ***orta bilişsel seviye*** (IQ=100) *olan* çocuklara göre daha fazla sınırlandırılmış eğitim ortamına yerleştirilmesi gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin senaryolarda belirtilen düşük zekâya sahip olan çocukların, ortalama zekâya sahip olanlara göre daha fazla özel eğitim okuluna yerleştirilmesi gerektiği görüşüne sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin senaryolarda belirtilen ortalama zekâya sahip olan çocukların, düşük zekâya sahip olanlara göre daha fazla kaynaştırma/bütünleştirme ortamına yerleştirilmesi gerektiği görüşüne sahip oldukları bulunmuştur.

Buna göre bilişsel seviyenin (zekâ düzeyi) sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciyi kaynaştırma/bütünleştirme ortamına kabul etmesini etkilediği, bu yüzden de özel gereksinimli öğrencinin zekâ seviyesinin kaynaştırma ortamına

yerleştirilmesinde öğretmenlerin olumlu/olumsuz görüşlerine önemli derecede etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak incelenen çocukların tanılarına bağlı yerleştirme seçeneklerine göre; araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların **tanılarına** göre belirttikleri bakım evi, günün en az %50'sinde genel eğitim sınıfı, günün en az %80'inde genel eğitim sınıfı ve günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfı seçeneklerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ancak Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul, tüm gün boyunca ayrı bir sınıf, kısmen ayrı bir sınıf ve kendi sınıfı seçeneklerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Söz konusu farklılıkların kaynağı incelendiğinde;

- Sınıf öğretmenlerinin OSB ve Zihinsel Yetersizlik tanısı olan çocukların, tanısı olmayan çocuklara göre daha fazla **Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okula** yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri,
- Sınıf öğretmenlerinin OSB ve Zihinsel Yetersizlik tanısı olan çocukların, tanısı olmayan çocuklara göre daha fazla **tüm gün boyunca ayrı bir sınıfına** yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri,
- Sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan çocukları, OSB tanısı olan ve herhangi bir tanısı olmayan çocuklara göre daha fazla **kısmen ayrı bir sınıfına** (özel eğitim sınıfı) yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri,
- Sınıf öğretmenlerinin herhangi bir tanısı olmayan çocukları, OSB ve Zihinsel Yetersizlik tanısı olan çocuklara göre daha fazla **kendi sınıfına** yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Diğer bir değişle çocukların tanılarının olup olmaması kendi sınıflarına yerleştirme karanına yönelik öğretmenlerin görüşlerin etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin Asperger Sendrumu tanısı olan çocukları, OSB ve Zihinsel Yetersizlik tanısı olan çocuklara göre daha fazla kendi sınıfına yerleştirilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır.

Bu bulgular değerlendirildiğinde; sınıf öğretmenlerinin senaryolarda belirtilen çocukların durumlarında **OSB** ya da **Zihinsel Yetersizlik tanısının** olmasının, Asperger Sendrumu tanısı almış ve herhangi bir tanı almamış olmasına göre en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim

uygulamalarına yerleştirilmesi konusundaki görüşlerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik olarak incelenen öğretmenlerin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların uygun eğitim ortamlarına yerleştirme görüşlerine göre; öğretmenlerin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre belirttikleri **uygun eğitim ortamına** yönelik görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılıkların kaynağı incelendiğinde;

- Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu herhangi bir tanısı olmayan ve düşük bilişsel (zeka) seviyede olan Senaryo A'daki çocuğun genel eğitim okulunun bünyesinde özel eğitim sınıfında eğitimlerini sürdürmelerinin daha uygun olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu OSB tanısı olan ve düşük bilişsel seviyede olan Senaryo B'deki çocuğun genel eğitim okulunun bünyesinde özel eğitim sınıfında eğitimlerini sürdürmelerinin daha uygun olduğunu düşündükleri saptanmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu Zihinsel Yetersizlik tanısı olan ve düşük bilişsel seviyede olan Senaryo C'deki çocuğun genel eğitim okulunun bünyesinde özel eğitim sınıfında eğitimlerini sürdürmelerinin daha uygun olduğunu düşündükleri bulunumuştur.
- Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu herhangi bir tanısı olmayan ve orta bilişsel (zekâ) seviyede olan Senaryo D'deki çocuğun genel eğitim okulunun bünyesinde özel eğitim sınıfında veya yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının bulunduğu programla eğitimlerini sürdürmelerinin daha uygun olduğunu düşündükleri saptanmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu OSB tanısı olan ve orta bilişsel (zekâ) seviyede olan Senaryo E'deki çocuğun genel eğitim okulunun bünyesinde özel eğitim sınıfında, yarı veya daha fazla zamanlı kaynaştırma uygulamasının bulunduğu programla eğitimlerini sürdürmelerinin daha uygun olduğunu düşündükleri bulunmuştur.

- Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu Asperger Sendrumu tanısı olan ve orta bilişsel (zeka) seviyede olan Senaryo F'deki çocuğun genel eğitim okulunda yarı zamanlı kaynaştırma uygulamasının bulunduğu programla eğitimlerini sürdürmelerinin daha uygun olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu kendilerine verilen senaryolarda belirtilen çocukların senaryolarına göre genel eğitim okulunun bünyesinde özel eğitim sınıfında veya yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları ile eğitimlerini sürdürmelerinin daha uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik olarak incelenen öğretmenlerin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların alabileceği hizmet kategorisine ilişkin görüşlerine göre; sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre belirttikleri **ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden hangisi kapsamında hizmet alabileceğine** yönelik görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farklılıkların kaynağı incelendiğinde;

- Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu herhangi bir tanısı olmayan ve düşük bilişsel (zeka) seviyede olan Senaryo A'da belirtilen çocuğun tanısının Özel Öğrenme Güçlüğü olduğunu düşündükleri ve bu kategoride hizmet almasının uygun olduğunu düşündükleri bulunmuştur.
- Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu OSB tanısı olan ve düşük bilişsel seviyede olan Senaryo B'de yer alan çocuğun, ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden OSB, DEHB, Özel Öğrenme Güçlüğü ve Birden Fazla Yetersizlik olduğu ve bu kategoriler kapsamında hizmet almaları gerektiği ifade edilmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu Zihinsel Yetersizlik tanısı olan ve düşük bilişsel seviyede olan Senaryo C'de yer alan çocuğun, ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden Zihinsel Yetersizlik, OSB veya Özel Öğrenme Güçlüğü kapsamında hizmet almaları gerektiği belirtilmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu herhangi bir tanısı olmayan ve orta bilişsel (zekâ) seviyede olan Senaryo D'de yer alan çocuğun, ÖEHY'de belirtilmiş

olan kategorilerden OSB, DEHB, Duygusal ve Davranış Bozukluğu ve Özel Öğrenme Güçlüğü olduğunu ve bu kategorilerde hizmet almasının uygun olduğunu düşündükleri bulunmuştur.

- Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu OSB tanısı olan ve orta bilişsel (zekâ) seviyede olan Senaryo E'de yer alan çocuğun, ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden OSB, DEHB ve Özel Öğrenme Güçlüğü olduğunu ve bu kategorilerde hizmet almasının uygun olduğunu düşündükleri saptanmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu Asperger Sendrumu tanısı olan ve orta bilişsel (zekâ) seviyede olan Senaryo F'de yer alan çocuğun, ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden OSB, DEHB ve Özel Öğrenme Güçlüğü olduğunu ve bu kategorilerde hizmet almasının uygun olduğunu düşündükleri bulunmuştur.

Genel itibariyle değerlendirildiğinde; araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kendilerine verilen **senaryolarda** yer alan çocukların, ÖEHY'de belirtilmiş olan kategorilerden **OSB, DEHB** ve **Özel Öğrenme Güçlüğü** kapsamında hizmet almaları gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin genelde yetersizlik türleri, özelde OSB konusunda bilgi düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Diğer bir değişle öğretmenlerin kendilerine verilen senaryolarda belirtilen çocukları OSB kapsamında değerlendirmesi öğretmenlerin OSB bilgi yetersizliğine bir kanıt olarak gösterilebilir.

Araştırmanın kaynaştırma/bütünleştirmeye dair alt amaçları ele alındığında; sınıf öğretmenlerinin **başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri** ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duyması (*farkındalık*), kullanması (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin başarılı kaynaştırmanın önemli olduğuna dair görüşleri arttıkça; başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik

öngörüleri, duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duyması (*farkındalık*), kullanması (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarının da arttığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin **başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri** ile OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, fakat OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri artarken, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarının da arttığı belirlenmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik **öngörülerinin artması** ile duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarında da artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinin artması ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Bu bulguların sonucunda öğretmenlerin OSB olan öğrencileri hakkında öngörüleri artarken bilgi, tutum, görüş ve farkındalıklarının da arttığı, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinin ise azaldığı saptanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik **duygusal tutumları** ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak öznel yargıları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri ve OSB

olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrenciye karşı duygusal tutumları artarken öznel yargıları, öz yeterlikleri ve bilgi düzeylerinin de arttığı saptanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik **öznel yargıları** ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB bilgi düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri kullanmaları (fayda/kullanım) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, fakat öz yeterlikleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri konusundaki farkındalıkları ve bunların etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin öznel yargıları onların OSB konusundaki öz yeterlikleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemler konusundaki farkındalıkları ve bunların etkililik düzeylerini tanımlamalarında önemli bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik **öz yeterlikleri** ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir değişle öğretmenlerin OSB olan öğrencileri hakkındaki öz yeterliklerinin bilgi ve farkındalık düzeylerinde önemli bir belirleyici olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyi** ile OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerinin etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, fakat OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*) ve kullanmaları (fayda/kullanım) arasında bir negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan strateji, teknik ve yöntemlere yönelik farkındalık *ve* bunları faydalı görme düzeyleri artıkça, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyinin azaldığı görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **OSB bilgi** düzeyleri ile OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik, yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin OSB konusundaki bilgi düzeyi arttıkça OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntemlere yönelik farkındalık, fayda/kullanım ve etkililik düzeylerini tanımlamalarının da arttığı bulunmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik, yöntemleri kullanmaları (**fayda/kullanım**) ile bunların etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerini duymalarına yönelik *farkındalıklarının* artması ile kullanmalarının (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarını da arttığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın kaynaştırma/bütünleştirmeye dair alt amaçları kapsamında öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre değişimi ele alındığında; sınıf öğretmenlerinin **yaşları** ile başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik duygusal tutumları, öz yeterlikleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri kullanmaları (fayda/kullanım) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri ve öznel yargıları, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin yaşları arttıkça OSB olan öğrenciye yönelik öngörüleri, öznel yargıları, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB bilgi düzeyleri ve farkındalıklarının azaldığı görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **mesleki kıdem yılı (mevcut pozisyonda çalışma süreleri)** ile başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri,

duygusal tutumları, öz yeterlikleri OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*) ve yöntemleri kullanmaları (fayda/kullanım) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öznel yargıları, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB bilgi düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerinin etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı arttıkça OSB olan öğrenciye yönelik öznel yargıları, OSB bilgi düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarının azaldığı görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı arttıkça sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinin de azaldığı bulunmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin **sınıfındaki öğrenci sayısı** ile başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, öznel yargıları, öz yeterlikleri, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı fakat OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik duygusal tutumları arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani sınıf öğretmenlerinin sınıfındaki öğrenci sayısı arttıkça OSB olan öğrencinin kaynaştırılmasına yönelik duygusal tutumlarında azalma olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin çalıştığı **OSB olan öğrenci sayısı** ile başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öznel yargıları ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında anlamlı ilişki olmadığı ancak OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında ise negatif

yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı arttıkça OSB olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik öz yeterlik düzeyleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları *(farkındalık)* ve etkililik düzeylerini tanımlamalarının da arttığı fakat sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinin azaldığı bulunmuştur.

Araştırmanın kaynaştırma/bütünleştirmeye dair alt amaçları kapsamında sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen senaryolarda yer alan çocukların durumlarına göre yanıtları incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin kendilerine verilen **senaryolarda yer alan çocukların durumlarına** göre başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik duygusal tutumlarında, öznel yargılarında, öz yeterliklerinde, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde, OSB bilgi düzeylerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (*farkındalık*), kullanmalarında (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin senaryolarda belirtilen öğrencilerin durumlarına göre öngörülerindeki anlamlı farklılığa bakıldığında; tanısı olmayan öğrencilere karşı öngörülerinin, tanısı OSB veya zihinsel yetersizlik olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve bilişsel seviyesi orta düzeyde olanlara göre düşük düzeyde olan öğrencilere yönelik öngörülerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin tanısı olmayan ve zekâ seviyesi yüksek olan öğrencilere daha olumlu baktıkları ve onları kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak algılamadıklarını söylemek mümkündür.

Araştırmanın kaynaştırma/bütünleştirmeye dair alt amaçları kapsamında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre görüşlerinin değişimi ele alındığında; sınıf öğretmenlerinin **cinsiyetlerine** bağlı olarak başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, duygusal tutumlarında, öznel yargılarında ve öz yeterliklerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve

yöntemleri duymalarında (*farkındalık*), kullanmalarında (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarında herhangi bir farklılık olmadığı ancak başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde ve OSB bilgi düzeylerinde farklılık olduğu saptanmıştır. Kadın sınıf öğretmenlerinin başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri ve OSB bilgi düzeylerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın kaynaştırma/bütünleştirmeye dair alt amaçları kapsamında öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre görüşlerinin değişimi ele alındığında; sınıf öğretmenlerinin **öğrenim durumlarına** göre başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, öznel yargılarında, duygusal tutumlarında, öz yeterliklerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (farkındalık), kullanmalarında (fayda/kullanım) önemli bir etkisi olmadığı ancak sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde, OSB bilgi düzeylerinde ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarında önemli bir etkisi olduğu görülmüştür. Yani ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rahatsız edici davranışlardan daha az rahatsız oldukları, OSB bilgi düzeylerinin daha düşük olduğu ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini daha düşük olarak tanımladıkları tespit edilmiştir.

Araştırmanın kaynaştırma/bütünleştirmeye dair alt amaçları kapsamında öğretmenlerin daha önce OSB olan öğrencilerle çalışma durumlarına göre görüşlerinin değişimi ele alındığında; sınıf öğretmenlerinin **daha önce OSB olan öğrencilerle çalışma durumlarına** bağlı olarak başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öznel yargılarında ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarında farklılık olmadığı, ancak OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, duygusal tutumlarında, öz

yeterliklerinde, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde, OSB bilgi düzeylerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (farkındalık) ve kullanmalarında (fayda/kullanım) farklılık olduğu bulunmuştur. OSB olan öğrencilerle daha önce çalışan sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (farkındalık) ve kullanmaları (fayda/kullanım) daha önce çalışmayanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca OSB olan öğrencilerle daha önce çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinin daha önce çalışmayanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın kaynaştırma/bütünleştirmeye dair alt amaçları kapsamında öğretmenlerin özel eğitim sertifikasının olması durumuna göre görüşlerinin değişimi ele alındığında; sınıf öğretmenlerinin **özel eğitim sertifikasının olması** başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, duygusal tutumlarında, öznel yargılarında, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarında herhangi bir değişime sebep olmazken öz yeterliklerinde, OSB bilgi düzeylerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (farkındalık) ve kullanmalarında (fayda/kullanım) anlamlı bir değişikliğe sebep olduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim sertifikası olan sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (farkındalık) ve kullanmalarının (fayda/kullanım) sertifikası olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmanın kaynaştırma/bütünleştirmeye dair alt amaçları kapsamında öğretmenlerin OSB konusunda eğitim almaları durumuna göre görüşlerinin değişimi ele alındığında; sınıf öğretmenlerinin **OSB konusunda eğitim almaları** başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, OSB olan kaynaştırma

öğrencisine yönelik duygusal tutumlarında, öznel yargılarında ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarında farklılık olmadığı ancak başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, öz yeterliklerinde, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde, OSB bilgi düzeylerinde ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (farkındalık) ve kullanmalarında (fayda/kullanım) farklılık olduğu bulunmuştur. OSB konusunda eğitim alan sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları ve kullanmaları almayanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca OSB konusunda eğitim alan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri almayanlara göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmanın kaynaştırma/bütünleştirmeye dair alt amaçları kapsamında öğretmenlerin sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bilip bilmeme durumlarına göre görüşlerinin değişimi ele alındığında; sınıf öğretmenlerinin **sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bilip bilmeme durumları** başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, duygusal tutumlarında, öznel yargılarında, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarında farklılık olmadığı ancak başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, öz yeterliklerinde, OSB bilgi düzeylerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (farkındalık) ve kullanmalarında (fayda/kullanım) farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bildiğini belirten sınıf öğretmenlerinin başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (farkındalık) ve

kullanmaları (fayda/kullanım), sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri bilmediğini belirten öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın kaynaştırma/bütünleştirmeye dair alt amaçları kapsamında öğretmenlerin sınıfında BEP alan öğrencinin olması durumuna göre görüşlerinin değişimi ele alındığında; sınıf öğretmenlerinin **sınıfında BEP alan öğrencinin olması** başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, duygusal tutumlarında, öznel yargılarında, öz yeterliklerinde ve sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmadığı, başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, OSB bilgi düzeylerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (farkındalık), kullanmalarında (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarında anlamlı farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Sınıfında BEP öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (farkındalık), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları, sınıfında BEP öğrencisi bulunmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın kaynaştırma/bütünleştirmeye dair alt amaçları kapsamında öğretmenlerin OSB konusunda eğitim alma isteğine göre görüşlerinin değişimi ele alındığında; sınıf öğretmenlerinin **OSB konusunda eğitim alma isteğine** göre başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öznel yargılarında, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı ancak başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, duygusal tutumlarında, öz yeterliklerinde, OSB bilgi düzeylerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarında (farkındalık), kullanmalarında (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. OSB konusunda eğitim alma isteği olan sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öz yeterlikleri, OSB

bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (farkındalık), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları, OSB konusunda eğitim alma isteği olmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın kaynaştırma/bütünleştirmeye dair alt amaçları kapsamında öğretmenlerin odak grup çalışmasına katılım istekliliğine göre görüşlerinin değişimi ele alındığında; sınıf öğretmenlerinin **odak grup çalışmasına katılma isteklerine** göre başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde ve OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öznel yargılarında anlamlı derecede farklılık olmadığı ancak başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerinde, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinde, duygusal tutumlarında, öz yeterliklerinde, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde, OSB bilgi düzeylerinde, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik, yöntemleri duymalarında (farkındalık), kullanmalarında (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarında anlamlı derecede farklılık olduğu tespit edilmiştir**.** Odak grup çalışmasına katılma isteği olan sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (farkındalık), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları, odak grup çalışmasına katılma isteği olmayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca odak grup çalışmasına katılma isteği olan sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyi, odak grup çalışmasına katılma isteği olmayanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir:

a. Uygulamaya yönelik öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı kendi bünyesinde bulunan öğretmenlere özel gereksinimi (özellikle OSB) olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla

eğitim uygulamalarına dâhil edilmesi konusunda seminerler düzenlemekte, hizmet-içi eğitimler vermekte ve bu konu ile ilgili birçok projeler yürütmektedir. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda eğitim almak istemenin ötesinde bu konuda derinlemesine bilgi sahibi olmak, bilgi ve deneyimlerini paylaşmak için odak grup görüşmesi ile eğitimlere katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenlere yönelik seminer ve hizmet içi eğitimlerde artık dinlemenin ötesinde konuşmak istedikleri, gerçek senaryo veya vakalar üzerinde tartışmak istedikleri, gerçek vakalar üzerinden kendilerine bilgilerin aktarılması gerektiğine inandıkları, problemlere karşı çözüm üreten odak grup eğitimlerin verilmesinin daha uygun olacağını düşündükleri, bu nedenle de daha etkileşime dayalı eğitimlerin niteliği değiştirilerek, daha uzun sürelerle verilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte MEB tarafından OSB olan öğrencilerin başarılı bir biçimde kaynaştırılması için öğretmenlere iyi örnekler/uygulamalar konusunda örnek durumlarla ilgili paylaşımda bulunulabilir.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesi için öğretmenlere destek eğitim hizmetlerinin daha nitelikli ve sistematik bir biçimde verilmesi önemlidir. Bu nedenle öğretmenlere verilecek destek eğitim hizmetlerinin sürdürülebilirliğinin arttırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Bu araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine karşı tutumlarının olumsuz olduğu ve OSB olan öğrencilerin sergilemiş olduğu problem davranışlardan rahatsız oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin yetersizliği olan tüm öğrenci grupları gibi OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik değişen yeni strateji, yöntem ve tekniklerin farkında olmaları, bunları öğrenmeleri, kullanmaları ve bu yeni yöntemlerin etkililiğini bilmeleri gerekir. Bu nedenle öğretmenlere OSB konusunda yeni teknikler ve etkili stratejilerin doğrudan veya uygulamalı olarak gösterilmesi öğretmenlerin tutumlarının değişmesine, farkındalık düzeylerinin artmasına, problem davranışlara karşı daha etkili çözümler üretmelerine ve başarılı kaynaştırmanın daha etkin bir biçimde gerçekleşmesini kapsayan içerik paylaşımlarının gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Öğretmen adaylarına veya öğretmenlere lisans, yüksek lisans eğitimleri süresinde özel eğitim ve kaynaştırma (özellikle OSB olan çocuklar) konusunda verilen lisans veya lisansüstü akademik derslerin sayısı veya niteliğinin arttırılması, uygulama temelli süreçlerle desteklenmesi önerilmektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması gerçekleştiren/gerçekleştirecek olan öğretmenlerin yerleştirme ve kaynaştırmaya yönelik görüş ve tutumlarının olumlu yönde değişmesi, bilgi, beceri ve tecrübelerinin artması için RAM ve üniversitelerin özel eğitim bölümlerinin ortak çalışmalar yürütmesi önemlidir. Kaynaştırma uygulamalarının başarısını desteklemek amacıyla RAM uzmanları ve üniversitelerin bu konudaki ilgili birim uzmanlarının işbirliği arttırılarak öğretmenlere daha kapsamlı bir destek sunulmasına olanak sağlanmalıdır.

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesi için öğretmenlere özel gereksinimi olan öğrencilerin (özellikle OSB olan öğrenci) eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamaların sınıf içerisinde nasıl kullanılabileceğine ve öğretimsel uyarlamaların nasıl yapılacağına yönelik eğitimler verilebilir.

b. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Bu çalışma Edirne il ve ilçelerinde bulunan sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerle sınırlıdır. Farklı il veya bölgelerde bulunan sınıf öğretmenleri ile benzer araştırmalar yürütülebilir. Ayrıca bu araştırmada kullanılan Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin (PASS) de yer aldığı araştırmaların yapılması Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nde bulunan ölçeklerin ölçme gücünü arttıracağı düşünülmektedir.

Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin de kullanıldığı OSB olan öğrencilerin eğitsel yerleştirmesi ve kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmada kullanılan Yerleştirme ve Hizmet Anket'inde yer alan ölçekler sınıf öğretmenlerine göre hazırlanmıştır. Başka bir araştırmada bu çalışmada kullanılan ölçekler branş öğretmelerine, okul yöneticilerine, rehber öğretmenlerine ve özel eğitim öğretmenlerine uygun şekilde uyarlanarak karşılaştırma çalışmaları yapılabilir.

Araştırmada kullanılan Yerleştirme ve Hizmet Anketi OSB olan öğrencilerin yerleştirmesine ve kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik tasarlanmıştır. Gelecek çalışmalarda Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nde yer alan senaryolar ve ölçekler diğer yetersizlik türlerine göre düzenlenebilir.

Bu araştırmada Yerleştirme ve Hizmet Anketi ile sınıf öğretmenlerinin *başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu*, *başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüleri, duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (farkındalık), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları* değerlendirilmiştir. Başka bir araştırmada öğretmenlerin Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nde yer alan boyutlara ilişkin puanları değerlendirilip, bu değerlendirme sonuçları öğretmenler ile paylaşılması amacıyla odak grup çalışması yapılabilir veya bu konuda eğitim almak isteyen öğretmenlere eğitim verilebilir.

Araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencinin sınıf içinde sergilemiş olduğu rahatsız edici davranışlardan rahatsız oldukları ve OSB olan öğrencilerini kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Sonraki yapılacak araştırmalarda OSB olan öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri problem davranışlara karşı etkili çözüm önerileri geliştirilebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde değiştirmek üzere uygun müdahale programları düzenlenebilir. Bu programların veya çözüm önerilerinin bilimsel olarak etkililiği incelenebilir.

KAYNAKÇA

Abate, D. J. (2018). Classroom for debate: when students with autism succeed in ınclusive classrooms. *Elements, 13(2).*

Aboagye, F. (2017). Autism in an ınclusive class: A case study of how teachers manage to include pupils with autism *Unpublised Master's Thesis*. Department of Special Needs Education Faculty of Educational Sciences University of Oslo.

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.

Acarlar, F. (2016) Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. Bülbin Sucuoğlu ve Hatice Bakkaloğlu (Editörler) *Okul öncesinde kaynaştırma: ne ne zaman nerede neden nasıl kim* (2. basım) Kök yayıncılık: Ankara.

Acosta Taylor, C. M. (2011). Evaluating the effectiveness of the social thinking intervention to increase social responsiveness of adolescents and young adults with Asperger Syndrome: A mixed methods approach (*Unpublised Doctorate Thesis*). University of Hawai at Manoa, USA.

Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and Teacher Education, 27(3),* 543-551.

Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12 (3)* 132–140.

Ahmetoğlu, E. & Akşin-Yavuz, E. (2018) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim. N. Aral ve F. Gürsoy (Editör). Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri: Özel eğitim. Ankara; Hedef Yayıncılık

Ahmetoğlu, E., Burak, Y., & Acar, İ. H. (2018a). Öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin katıldıkları kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin algıları *International Congress on Science and Education 23-25 Mart 2018* Afyonkarahisar. Turkey.

Ahmetoğlu, E., Burak, Y., & Acar, İ. H. (2018b). Otizm spektrum bozukluğu olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşler ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması *International Congress on Science and Education 23-25 Mart 2018* Afyonkarahisar. Turkey.

Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M., & Ergin, D. Y. (2016). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2*). 167-175.

Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling, 8(2),* 1–20.

Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology, 52,* 27-58.

Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 6(1),* 115-142.

Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16 (03),* 215-234.

Akalın, S. (2016). Zihin yetersizliği: tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenleri. İbrahim H. Diken (Ed.) *Zihinsel yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu.* Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

Akalın, S., Demir, Ş. Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen-Karasu, F., (2014) Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 14(4)* 1467-1485

Akman, B., Mercan-Uzun, E., & Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 14(1).*

Akmanoğlu, N. (2014) Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri.* (3. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.

Aksoy, V. & Şahin, Ş. (2016) Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): tarama, tanılama ve değerlendirme. İ. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (1. basım) Pegem Akademi Yayınları Ankara.

Aksoy, V. (2015) Uygulamalı davranış analizi. Serhat Odluyurt (Editör), *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi.* (1. Basım) Eğiten Kitap Yayıncılık Ankara.

Al Zyoudi, M. (2006). Teachers' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education, 21 (2),* 55-63.

Alamri, A. A., & Tyler-Wood, T. (2016). Teachers' attitudes toward children with autism: A comparative study of the United States and Saudi Arabia. *Journal of The International Association Of Special Education, (1),* 14-25.

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied Behavior Analysis for Teachers*. 6th. Prentice Hall.

Alexander, J. L., Ayres, K. M., & Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education, 38(1),* 13-27.

Al-Faiz, H. S. (2006). Attitudes of elementary school teachers in Riyadh, Saudi Arabia toward the inclusion of children with autism in public education *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Arkansas, Fayetteville).

Al-Ghani, K., & Kenward, L. (2011). *From home to school with autism: How to make inclusion a success.* Jessica Kingsley Publishers.

Alghazo, E.M., & Gaad, E. N., (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education 31 (2):* 94–109.

Alhudaithi, G. S. (2015). Saudi Arabian female teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism into mainstream classrooms *Unpublished Doctoral Thesis*, University of Leeds, Leeds, United Kingdom.

Ali, M. M., Mustapha, R., & Jelas, Z. M. (2006). An empirical study on teachers' perceptions towards ınclusive education in Malaysia. *International journal of special education, 21(3),* 36-44

Aller, E. E., (2017) Practices that support the ınclusion of autism spectrum disorder a systematic review *Unpublished Master Dissertation*, St. Catherine University

Almasoud H. (2010). *Services and support for individuals with autism: a comparative study between the UK and Saudi Arabia*..

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 Doctorate Disertation,* Lebanese American University, School of Arts and Sciences. Lebanen.

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.

Al-Sharbati, M. M., Al-Farsi, Y. M., Ouhtit, A., Waly, M. I., Al-Shafaee, M., Al-Farsi, O., … Al-Adawi, S. (2015). Awareness about autism among school teachers in Oman: A cross-sectional study. Autism: *The International Journal of Research and Practice, 19(1),* 6–13

Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 253-272.

Amaral, D., Dawson, G., & Geschwind, D. (2011). *Autism spectrum disorders*. New York, NY: OUP USA.

Amerika Uluslararası Kalkınma Ajansı (2010) *A Best practices in inclusive education for children with disabilities: applications for program design in* the Europe & Eurasia region, USAID , March 2010.

Amerikan Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi (CDC- Centers for Disease Control and Prevention). (2016). *Autism spectrum disorders: Data and statistics.* http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html (Erişim Tarihi: 02.06.2018).

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı*, Çev. Köroğlu, E., Ankara: Hekimler Yayın Birliği, Ankara.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2018). *DSM-5 tanı ölçütleri başvuru elkitabı.* (Çev: Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Boylam Psikiyatri Birliği Hekimler Yayın Birliği.

Ashburner, J., Ziviani, J., ve Rodger, S. (2010) Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school *Research in Autism Spectrum Disorders 4 (1)* 18–27.

Aslan, K. & Şahin, S. (2015) Ülkemizde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sosyal becerileri geliştirmeye yönelik yapılan güncel çalışmalar *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi 2 (3) 2-18*

Aslan, Y. (2016). Attitudes and opinions of parents and teachers about autism in Turkey. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 5(4),* 48–51.

Ataman, A. (2012) *Özel Eğitime Muhtaç olmanın nedenleri, anlam ve amaçları* Ayşegül Ataman (Edit). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim.* Vize yayıncılık Ankara

Ataman, A. (2017). Özel gereksinimli çocuk. Ayşegül Ataman (Edit.) *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim.* Ankara: (4. Baskı) Vize yayıncılık.

Ataman, A. (2017a) Özel eğitimin anlamı ve amaçları. Atilla Cavkaytar (Editör), *Özel eğitim.* (2. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.

Ataman, A., (2017b) Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri, anlamı ve amaçları. Ayşegül Ataman (Editör), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim.* (4. Basım) Vize Yayıncılık Ankara

Ataman, A., (2017c) Özel gereksinimli çocuk. Ayşegül Ataman (Editör), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim.* (4. Basım) Vize Yayıncılık Ankara

Athanasoglou, E. (2014). Attitudes of general and special education elementary school teachers 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. Hasan Avcıoğlu (Editör), *İlköğretimde Özel Eğitim.* (3. Basım) Nobel Akademik Yayıncılık Ankara.

Avcıoglu, H., Sazak-Pınar, E. & Öztürk, T. (2004). Okul öncesi egitim kurumlarında uygulanan kaynastırmaya yönelik ögretmen ve anne-baba tutumlarının incelenmesi. A.Yıkmıs ve E. Sazak-Pınar (Ed.): *XIV. Ulusal Özel Egitim Kongresi Bildiri Kitabı,* Ankara: Kök Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(3),* 2009-2031.

Avcıoğlu, H. (2013) Bireyselleştirilmiş eğitim programı. Hasan Avcıoğlu (Editör), *İlköğretimde özel eğitim.* (3. Basım) Nobel Akademik Yayıncılık Ankara.

Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education, 18(3),* 355-369.

Avramidis, E., & B. Norwich. 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education 17,(2),* 129–47.

Avramidis, E., & E. Kalyva. (2007). The influence of teaching experience and Professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education 22(4),* 367–89.

Avramidis, E., P. Bayliss, and R. Burden. (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.

Ayan-Ceyhan, M. (2016) *Kapsayıcı eğitim: okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları* Eğitimde Reform Grişimi. İmak Ofset Basım yayım. İstanbul.

Aydın, A. & Saraç, T. (2014) Otistik bireylerin özellikleri ile ebeveynlerinin geniş otizm fenotipi ve aleksitimik özelliklerinin incelenmesi *International Journal of Social Science 24,* 183-209 Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2258

Aydın, A. (2018) Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar. Necate Baykoç (Edt.) *Öğretmenlik programları için özel eğitim ve kaynaştırma*. Ankara: (2. Basım) İzgi Yayıncılık.

Aydoğan-Çakar, A. (2016) Özel gereksinimli öğrenciler için uyarlamalar. Ümit Şahbaz (Edit.) Öz*el eğitimde bütünleştirme, Başarı için 450 strateji.* Anı yayıncılık. Ankara.

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., ... & Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Bagnato, S. J., McKeating, E., & Salaway, J. (2010). *SPECS for include me from the start: An independent authentic program evaluation research proposal on public school inclusion of children with severe disabilities for ARC of* Pennsylvania. Available from Early Childhood Partnerships, 400.

Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., & Yalçın, G. (2018). What do the research about preschool inclusion in Turkey tell us? *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 19(1),* 119-150.

Barbour, R.S. & Kitzinger, J. (2001). *Developing focus group research*: Politics. Theory, and Practice. London: SAGE.

Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the ınclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 32(4),* 302-321. doi:10.1080/10901027.2011.622235

Basha, S. (2014). First national public opinion survey: palestinians knowledge and understanding of autism in Italian *Journal of Special Education for Inclusion, 2(1),* 87–96.

Batu, E. S. & Kırcaali-İftar, G. (2011) *Kaynaştırma* Kök yayıncılık (6. Basım): Ankara.

Batu, E. S. (1998). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesinde öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Batu, E. S. (2011). Factors for the success of early childhood ınclusion & related studies in Turkey *International Journal of Early Childhood Special Education, 2 (1).*

Batu, E. S. (2015a) Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İbrahim H. Diken (Editör), *Özel eğitime gerksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* (12. Basım) Pegem Akademi Yayıncılık Ankara

Batu, E. S. (2015b) Kaynaştırma nedir? Kimler rol alır? Nasıl uygulanır?. Serhat Odluyurt (Editör), *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi.* (1. Basım) Eğiten Kitap Yayıncılık Ankara.

Batu, E. S. (2017) Özel eğitimde personel işbirliği. Atilla Cavkaytar (Editör), *Özel eğitim.* (2. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.

Batu, E. S., Kırcaali-İftar, G., & Uzuner, Y., (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırlıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi, 5 (2)* 33-50.

Batu, S. & Uysal, A. (2010) Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme Gönül Akçamete (Edit); *Özel Eğitim*. Kök Yayıncılık 3. Baskı Ankara.

Batu, S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education, 2 (1),* 57-71.

Batu, S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education, 2(1),* 57-71.

Batu, S., Kırcaali-İftar, G. & Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (02).*

Baykoç-Dönmez, N. (2017) Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. Necate Baykoç (Editör), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim.* (4. Basım) Eğiten Kitap Yayıncılık Ankara

Baykoç-Dönmez, N. (2018) Özel Gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. (Editör) Necate Baykoç. *Öğretmenlik programları için özel eğitim ve kaynaştırma*. Çizgi Yayıncılık. 2. Basım. Ankara.

Baykoç-Dönmez, N., & Şahin, S., (2017b) Özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesi Necate Baykoç (Editör), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim.* (4. Basım) Eğiten Kitap Yayıncılık Ankara

Belinchon, M. (2001) Situaci´on y Necesidades de Las Personas con Trastornos del Espectro Autista en la Comunidad de Madrid, MyM, Madrid, Spain,

Betts, S. W., Betts, D. E., & Gerbr-Eckard, L. N. (2013) Asperger Syndrome in the ınclusive classroom advice and strategies for teachers Edit (Matt Winter and Clare Lawrence) *Asperger syndrome what teachers need to know*. 2. Edition. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia.

Bhatnagar, N., & Das, A. K. (2013). Nearly two decades after the ımplementation of persons with disabilities act: concerns of ındian teachers to ımplement ınclusive education. *International Journal of Special Education, 28, (2)*

Bhatnagar, N., & Das, A., (2014) Regular school teachers' concerns and perceived barriers to ımplement ınclusive education in New Delhi, India *International Journal of Instruction 7 (2),* 89-102

Bianco-Cornish, M. (2003). The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Dissertation Abstracts International: Section A. Humanities and Social Sciences, 65(01),* 0113.

Bilaver, L. A., Cushing, L. S., & Cutler, A. T. (2016). Prevalence and correlates of educational intervention utilization among children with autism spectrum disorder. *J Autism Dev Disord, 46 (2),* 561-571.

Binhayyan, M. (2017). Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Mainstream Primary Schools in Saudi Arabia: A Case Study of Two Girls' *Unpublished Doctoral Dissertation*

Birkan, B. (2016) Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklar. Sezgin Vural (Editör), *Özel Eğitim.* (4. Basım) Maya Akademi Yayıncılık Ankara.

Bloom, L. A., Perlmutter, J., & Burrell, L. (1999). The general educator: applying constructivism to inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic, 34 (3),* 132-136.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). Focus groups in social research. London: SAGE.

Bolte, S., & Poustka, F. (2002). The relation between general cognitive level and adaptive-behavior domains in individuals with autism with and without co-morbid mental retardation. *Child Psychiatry and Human Development, 33,* 165–172.

Boonen, T., Damme, J. V., & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most? School Effectiveness and School Improvement. *International Journal of Research, Policy and Practice, 25 (1), 126-152*.

Boujuta, E., Popa-Rochc, M., Palomaresd, E. A., Deane, A. ve Cappea, E. (2017) Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders 36* 8–20

Boutot, E. A. & Bryant, D. P. (2005). Social ıntegration of students with autism in ınclusive settings *Education and Training in Developmental Disabilities, 40 (1),* 14–23

Boxall, K. (2010). *Involving people with profoundand multiple learning diffuculties in research. barriersand possibilities. disability studies conferans,* Lancaster, Universty of Lancaster.

Bozarslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğiticilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2)*

Bozarslan-Malkoc, B. (2010). Examining the opinions of teachers and administrators working in private preschools in Eskişehir about inclusion. *Unpublished master's thesis,* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Turkey.

Börkan, B., Öztemür, G., Yılmaz, O., Çetintaş, Ş., Gülcan, B., & Özcan, M. (2017). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde psikolojik test uygulama süreçleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7 (48).*

Brackenreed, D., & Barnett, J. (2006). Teacher stress and inclusion: Perceptions of pre service teachers. *Developmental Disabilities Bulletin, 34,* 156-176.

Brereton, A. V. & Tonge B. J. (2005) *Pre-schoolers with autism an education and skills training programme for parents manual for clinicians* Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia 400 Market Street, Suite 400 Philadelphia, PA 19106, USA

Bressette, K. A. (2017) The Influence of autısm-related ınformatıon on general educatıon teacher knowledge of autısm and self-efficacy for ınclusıon of students wıth autısm *Unpublised Dissertation Thesis* The Unıversıty of Arızona

Brock, M. E., & Schaefer, J. M. (2015). Location matters: Geographic location and educational placement of students with developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities 40(2),* 154–164. https://doi.org/10.1177/1540796915591988

Brubaker, R., Bundy, M. B., Winslow, M. P. & Belcher, K. (2010) School psychologists' beliefs about autism: Impact on classroom intervention acceptability *Journal of the Trainer's of School Psychologists 29,* 51-64.

Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classroom*. New York, NY. Pearson Education, Inc.

Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development, and Education, 46,* 143-156.

Burack, J. A., Root, R., & Zigler, E. (1997). *Inclusive education for students with autism: Reviewing ideological, empirical, and community considerations*. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders (2nd ed., pp. 796–807). New York: Wiley and Sons.)

Burke, K & Shutlerland, (2004). Attitudes toward inclusion knowledge versus experience. *Education, 125 (2)* 163-173.

Burns, K.A., Leblanc, L., & Richardson, W. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education, 32 (2),* 166-179 Doi: 10.177/0741932507334279

Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., & Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs. *The Rural Educator, 33(2),* 27-35.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimlerde istatistik.* Pegem Akademi Yayınları 19. Basım. Ankara

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013) *Bilimsel araştırma yöntemleri* Nobel Yayın Dağıtım 13. Baskı Ankara

Cahill, J. L. (2015). General education teachers' knowledge, training, and perspectives of children with autism spectrum disorders and evidence-based ınterventions: An exploratory study *Unpublished Doctorate Dissertation,* University at Albany. Department of Educational and Counseling Psychology.

Cambell-Whatley, G., Obiakor, F., & Algozzine, B. (1995). Perceptions of competencies for including students with disabilities in elementary and secondary school classrooms. *Special Services in the Schools, 10(1),* 79-93.

Campbell, J. M, Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Research in Developmental Disabilities, 25,* 321-339.

Cankaya, Ö. (2010). İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (*Yayımlanmamış Doktora Tez*i) Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cannella, G.S. (1997) Deconstructing early childhood education: social justice and revolution. New York: Peter Lang

Canöz, Ş. (2013) Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Hasan Avcıoğlu (Editör), *İlköğretimde Özel Eğitim.* (3. Basım) Nobel Akademik Yayıncılık Ankara.

Cappe, E., Bolduc, M., Poirier, N., Popa-Roch, M. A., ve Boujut, E. (2017) Teaching students with Autism Spectrum Disorder across various educational settings: The factors involved in burnout *Teaching and Teacher Education 67* 498-508.

Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the ınclusion of students with autism and emotional behavioral disorder, *Electronic Journal for Inclusive Education, 2 (7).*

Cassimos, D., Polychronopoulou, S., Tripsianis, G., & Syriopoulou-Delli, C. (2013). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. Developmental Neurorehabilitation, 18(4), 1–11.

Causton, J., & Theoharis, G. (2014). How do schools become effective and inclusive? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner, & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (pp. 30–42). New York, NY: Routledge.

Cavkaytar, A. (2008). Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.). Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim içinde, (s. 3-27). Ankara: Pegem Akademi.

Cavkaytar, A. (2015) Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim. İbrahim H. Diken (Editör), *Özel eğitime gerksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* (12. Basım) Pegem Akademi Yayıncılık Ankara

Cavkaytar, A. ve Diken, İ. (2007), *Özel eğitime giriş*, (3. Baskı), Ankara: Kök Yayıncılık.

Cavkaytar, A., Özkan, Ş. Y., Ergenekon, Y., Çolak, A., Kaya, Ö., & Cavkaytar, S. (2016) *Otizm Spektrum Bozukluğu*. Ankara: Grafik Ofset matbaacılık.

Cebeci, S. (2013) Davranış değiştirme. Hasan Avcıoğlu (Editör), *İlköğretimde özel eğitim.* (3. Basım) Nobel Akademik Yayıncılık Ankara.

Center for Disease Control and Prevention (2016) Pr*evalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years autism and developmental disabilities monitoring network*, 11 Sites, United States Erişim tarihi: 25.01.2018 https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/65/ss/ss6503a1.htm

Ceylan, F., & Yıkmış, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1),* 239-264.

Chaaya, R. (2012). *Inclusion of students with autism in general education classrooms*. Education of the University of Toronto

Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37, 230-232.*

Chan, J. M. , & O'Reilly , M. F. (2008). A social stories intervention package for students with autism in inclusive classroom settings *Journal Of Applıed Behavıor Analysıs 41, (3)* 405–409

Charlop- Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social- communicative behavior, and problem behavior. *Journal of applied behavior analysis, 35 (3),* 213-231.

Ciyer, A. (2010). Developing inclusive education policies and practices in Turkey: A study of the roles of UNESCO and local educators (*Unpublished Doctoral Dissertation*). Arizona State University, Arizona, USA.

Clark, D & Smith, S (1999). Facilitating friendships: Including students with autism in the early elementary classroom. *Intervention in school and clinic, 34,* 248-250

Clark, K. C. (2016). Secondary general education teachers' perceptions of challenges for ınclusion students with Autism. *(Unpublished Doctoral Dissertation)* Walden University

Clark, M., & Artiles, A. J. (2000). A cross-national study of teachers attributional patterns. *Journal of Special Education, 34(2),* 77-89.

Clough, P., ve Lindsay, G., (1991). Integration and the support services. Slough, UK: NFER.

Cohen, S., Bleiweiss, J., Mouzakitis, A., & Fahim, D. (2010). Strategies for supporting the inclusion of young students with autism spectrum disorders. *Focus on Inclusive Education, 8(1),* 1-7

Coladarci, T., & Breton, W.A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research, 90,* 230-239.

Cole, B. A., (2005) 'Good faith and effort?' Perspectives on educational inclusion, *Disability & Society, 20:3,* 331-344, DOI: 10.1080/09687590500060794

Condrey, J. H. (2015). General education teacher perceptions of self-efficacy regarding teaching students with autism in inclusion settings. *(Unpublished Doctoral Dissertation)* Gardner-Webb University

Control, C. f. D., & Prevention. (2016, 2018). Autism spectrum disorders: Data and statistics. *Retrieved November,*

Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T.E., ve Mastropieri, M.A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education 19:* 350–56.

Corsello, M. C. (2005). Early intervantion in autism. *Infant and Young Children 18,* 74-85

Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). The teacher attitudes toward inclusion scale (TATIS) technical report. *Paper presented at the 33rd Eastern Educational Research Association*, Savannah, Georgia.

Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1(1),* 16-29.

Çaha, H. (2016). Engellilerin toplumsal hayata katılmasına yönelik politikalar: Türkiye, ABD ve Japonya örnekleri. *İnsan & Toplum Dergisi, 5(10),* 123-150.

Çakılı, Y. (2016) Zihin yetersizliği olan çocuklar. Sezgin Vural (Editör), *Özel Eğitim.* (4. Basım) Maya Akademi Yayıncılık Ankara.

Çakıroğlu, O. (2016a) Özel eğitimde temel kavramlar. Veysel Aksoy (Editör), *Özel eğitim.* (1. Basım) Pegem Akademi Yayıncılık Ankara.

Çakıroğlu, O. (2016b) Özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetler ve yasal haklar. Veysel Aksoy (Editör), *Özel eğitim.* (1. Basım) Pegem Akademi Yayıncılık Ankara.

Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(19),* 207-237.

Çifçi-Tekinaslan, İ. (2014). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. İbrahim H. Diken (Ed.) *Özel eğitime gereksinmi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

Çiftçi, C. (2016) Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Adana

Çitil, M. (2013) *Yasalar ve özel eğitim.* Vize Yayıncılık. (2. Basım) Ankara

Çitil, M., (2017) Eğitsel değerlendirme süreci. Ayşegül Ataman (Editör), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim.* (4. Basım) Vize Yayıncılık Ankara

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4(1),* 95-107

Dahle, K. B. (2003). Services to include young children with autism in the general classroom. *Early Childhood Education Journal, 31(1),* 65-70.

Das, A. K. (2001). Perceived training needs of regular primary and secondary school teachers to implement inclusive education programs in Delhi, India. *Unpublished doctoral dissertation*, The University of Melbourne.

Das, A. K., Gichuru, M., & Singh, A. (2013). Implementing inclusive education in Delhi, India: Regular school teachers' preferences for professional development delivery modes. *Professional Development in Education, 39(5),* 698-711.

Dash, N. (2000). *Integrated education for children with special needs. New Delhi,* Dominant Publishers and Distributors.

Dash, N. (2005). *Inclusive education: for children with special needs*. New Delhi, Atlantic Publishers and Distributors (P) Ltd.

Davis, T. (2009). General and special educators' attitudes toward students with severe disabilities included in the regular education classroom.

Dawson, G. (2008). Early behavioral intervantion, brain plasticity and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopatholgy, 20,* 775-803

DeBoer, A.,Pijl, S. J., Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of theliterature. *European Journal of Special Needs Education, 25 (2),* 165-181.

DeBoer, S. (2014) Successful ınclusion practices for children with autism spectrum disorder aspect autism in *Education Conference July 31,* 2014

DeFrancis, S. (2016). The mitigating factors that affect general education teachers' perceptions toward inclusion of students with autism. Azusa Pacific University.

Demir, M. (2014). Okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüşleri. *(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Okan Üniversitesi, İstanbul.

Demir, M. ve Açar, S. (2010) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, (3),* 749-770

Demir, S. (2014) Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri.* (3. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.

Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen, F. ve Akalın, S., (2014) The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices *Eurasian Journal of Educational Research, Issue 54,* 39-60.

Denham, S. A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year olds. *Journal of School Psychology, 34 (3),* 225-245.

Denning, C. B., & Moody, A. K. (2013). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings: Rethinking instruction and design. *Electronic Journal for Inclusive Education, 3 (1)*, 6.

Deshler, D. D., Ellis, E., & Lenz, B. K. (1996). *Strategic instruction in the content areas. In Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods* (pp. 409-473). Denver: Love Pub.

Diken, H. İ. (1998). Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarını karşılaştırılması. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü Bolu.

Diken, İ. H. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi, 2 (3),* 25-39.

Diken, İ. H. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği. (Editör: S. Eripek) *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. b., s. 23-40). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Diken, İ. H. (2015) Otizm spektrum bozukluğu gösteren öğrenciler. İbrahim H. Diken (Editör), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* (12. Basım) Pegem Akademi Yayıncılık Ankara

Diken, İ. H., (2016) Okul öncesi kaynaştırma ortamında doğal öğretim. Bülbin Sucuoğlu & Hatice Bakkaloğlu (Editörler) *Okul öncesinde kaynaştırma: ne nezaman nerede neden nasıl kim* (2. basım) Kök yayıncılık: Ankara

Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G., & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (4),* 205-223.

Doehring, P., & Winterling, V. (2011). The implementation of evidence-based practices in public schools. In B. Reichow, P. Doehring, D. V. Cicchetti, & F. R. Volkmar (Eds), *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (pp. 343-361). New York, NY: Springer.

Donohue, D. K., & Bornman, J. (2015). South African teachers' attitudes toward the inclusion of learners with different abilities in mainstream classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education, 62(1),* 42-59.

Drew, C. J. & Hardman, M. L. (2007) *Intellectual disabilities across the lifespon*. Upper Saddle River. N. J.: Pearson Education.

DSM-5, (2013). *DSM-5 Tanı ölçütleri başvuru elkitabı*. (Çev: Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Boylam Psikiyatri Birliği Hekimler Yayın Birliği.

Düşkün, Y. (2016) *Türkıye'de ortaöğretımde kapsayıcı eğıtım durum analızı* Eğitimde Reform Grişimi. İmak Ofset Basım yayım. İstanbul.

Dybvik, A.C. (2004). Autism and the inclusion mandate: What happens when children with severe disabilities like autism are taught in regular classrooms? Daniel knows. *Education Next 42, 8:* 43–59.

Dymond, K. S. (2001). A participatory action resear ch approach to evaluating inclusive school programs. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 6(1),* 54 – 63.

Dymond, S. & Gilson, C. (2007). Services for children with autism spectrum disorders: What needs to change? *Journal of Disability Policy Studies, 18,* 133-147.

Eaves, L. C., & Ho, H. H. (1997). School placement and academic achievement in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 9,* 277–291.

Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, E. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4- to 7- year old children with autism: A 1 year comparison controlled study. Journal of Behavior Modification, 26, 49-68

Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (17).*

Eldar, E., Talmor, R., & Wolf- Zukerman, T. (2009). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education, 14 (1),* 97-114.

Eldeniz-Çetin, M. ve Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences Studies, 43,* 259-274.

Emmons, C. L., & Zager, D. (2018). Increasing collaboration self-efficacy to ımprove educational programming for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 33 (2),* 120-128.

Engin, A. O.,Tösten, R., & Kaya, M. D. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13,* 27–44.

Eratay, E. (2018) Zihinsel yetersizliği olan çocuklar ve eğitimi Necate Baykoç (Ed.) *Öğretmenlik programları için özel eğitim ve kaynaştırma* Ankara: 2. Basın İzgi Yayıncılık.

Erdem, A. R. (2010) Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı toplumsal sorunlar ve toplumsal performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 28 (2)* 147-163

Ereş, F. & Canaslan, A. (2017) Kaynaştırma eğitimi politikalarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: engelli öğrencilerin okul sorunları *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi Cilt: 6,(1),* 553-570

Ergenekon, Y. (2005). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleksel sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi*: Anadolu Üniversitesi yayınları Engelliler Araştırma Enstitüsü Yayınları. Eskişahir.

Ergin, D.Y. (1992) Örneklemin temsil ediciliği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4,* 73-95.

Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarinda görev yapan sinif öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlari. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 42(42*).

Erhard, R. & Umansky, T. (2005). School counsellors' involvement in the process of inclusion in Israel. *International Journal of Disability, Development and Education, 52,* 175-194.

Eripek, S. (2004). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştınimalarına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(02).*

Eripek, S. (2012) *Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve eğitimi*. Eğiten Kitap: Ankara

Eripek, S. (2018). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. 1. Basım Pegem Akademi Ankara:

Er-Sabuncuoğlu, D. M. (2016). Otizm bilgi düzeyi: Okul öncesi eğitimcileri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3 (1),* 28-52.

Esmer, B.,Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K. ve Delican, B. (2017) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25 (4)* 1601-1618

Evans, S. D. (2016). General education teachers' perceptions about teaching students with autism in urban schools.

Fein, D., & Dunn, M. A. (2007). *Autism in your classroom: a general educator's guide to students with autism spectrum disorders.* Woodbine House. 6510 Bells Mill Road, Bethesda, MD 20817.

Fıscus, E. D. & Mandell, C. J. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi.* Hatice Günayer Şenel, Elif Tekin (Çev). Ankara: Seçkin Dağıtım.

Fidler, C. R., & Simpson, R. L. (1997). Modifying the attitudes of nonhandicapped students toward handicapped peers. *Exceptional Children, 53,* 342-349.

Finch, K., Watson, R., & MacGregor, C. (2013). Teacher needs for educating children with autism spectrum disorders in the general education classroom. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 2(2),* 1–26.

Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. R. (2009). All children can and should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication, 25(2),* 110–122.

Fish, W. (2008). The IEP meeting: perceptions of parents of students who receive special education services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53(1),* 8-14.

Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education, 35(4),* 202-208.

Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 14 (7),* 649-654.

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.

Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing preservice teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusivee ducation. *International Journal of Inclusive Education, 13 (2),* 195-209.

Forlin, C.,Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The sentiments, attitudes, and Concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale for measuring pre-service teachers'perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International, 21(3),* 50–65.

Forrester, S. O., (2016) Relationships among middle school teachers' perceptions regarding ınclusion of students with disabilities in general education classrooms *Unpublished Doktorate Dessartation* Walden University

Friend, M. (2011). *Special Education*. Upper Saddle River N. J.: Pearson Education.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An ıllustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(1),* 9-27.

Friend, M., ve Bursuck, W. (2006). *Including students with special needs a practical guide for classroom teachers* (4th Edition b.). Boston: Allyn and Bacon

Fuchs, W. (2010) Exemining teachers' perceived barriers assıciated with inclusion. *Southeastern Regional Association of Teacher Educators Journal, 19 (1) 30-35*

Furnham, A., & Buck, C. (2003). A comparison of lay-beliefs about autism and obsessive-compulsive disorder. *International Journal of Social Psychiatry, 49,* 287-307.

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.

Geraldina, E. (2015). Teacher's knowledge and perceived challenges of teaching children with autism in Tanzanian regular primary schools. *International Journal of Academic Research and Reflection, 3(5),* 36–47.

Ghaziuddi M. (2010) Brief report: should the DSM-V drop Asperger Syndrome? *J Autism Dev; 40:*1146-1148.

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.

Gibb, S. A., Allred, K., Ingram, C. F., Young, J. R., & Egan, W. M. (1999). Lessons learned from the inclusion of students with emotional and behavioral disorders in one junior high school. *Behavioral Disorders, 24(2),* 122-136.

Gibbons, T. A. (2005). Sensory integration therapy. J. T. Neisworth & P. S. Wolfe (Edit.) , *The autism encyclopedia*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Gibbs, A. (1997). *Social research update 19: Focus groups.* Social Research Update, 19.

Gillespie-Lynch, K., Brooks, P. J., Someki, F., Obeid, R., ShaneSimpson, C., Kapp, S. K., et al. (2015). Changing college students' conceptions of autism: An online training to increase knowledge and decrease stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*

Girli, A, & Atasoy, S. (2010) Examining the effectiveness of social skills training program based on cognitive process approach among ınclusion students with autism. *Elementary Education Online, 9(3),* 990-1006.

Girli, A. & Atasoy, S. (2012). Kaynaştırmaya yerleştirilen zihin yetersizliği veya otistik özellikleri olan öğrencilerin okul yaşantıları ve akranlarıyla ilişkilerine ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32,* 16-30.

Gizir, S. (2007). Focus groups in educational studies. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (1),* 1–20.

Goodman, G., & Williams, C. M. (2007). Interventions for increasing the academic engagement of students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children, 39,* 53-61.

Gordon, T. Q. (2017). The Effects of Teacher Self-Efficacy with the Inclusion of Students with Autism in General Education Classrooms. *Unpublished Doctoral Dissertation* Loyola University Chicago

Gottfredson, D., & Marciniak, E. (1995). Increasing teacher expectations for student achievement. *Journal of Educational Research, 88(3),* 155.

Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3 (1),* 66-87.

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

Gözün, Ö., & Yıkmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiğ. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(02)*. 65-82

Gray, C. A., & Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior, 8,* 1–10.

Green, A. (2017). Perceptions and attitudes of special education and general education teachers towards ınclusion. *Unpublished Doctorate Thesis* Northcentral University Prescott Valley, Arizona

Green, V. A., Pituch, K. A., Itchon, J., Choi, A., O'Reilly, M., & Sigafoos, J. (2006). Internet survey of treatments used by parents of children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 27,* 70–84.

Greenway, C. (2000) Autism and Asperger Syndrome: strategies to promote prosocial behaviours *Educational Psychology in Practice, 16, (3).*

Grzadzinski, R., Huerta, M., & Lord, C. (2013) DSM-5 and autism spectrum disorders (ASDs): an opportunity for identifying ASD subtypes *Mol Autism.; 4: 12.* doi: 10.1186/2040-2392-4-12

Güldü, B. (2010). Sivas ili örneği'nde kaynaştırma eğitimi (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*) Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı. Sivas.

Güleç-Aslan, Y. (2016) Otizm spektrum bozukluğu eğitim öğretim, öğretim süreci. İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Editörler), *Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (1. basım) Pegem Akademi Yayınları Ankara.

Güleç-Aslan, Y. (2017) Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler. Atilla Cavkaytar (Editör), *Özel eğitim.* (2. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.

Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Journal of International Social Research, 7(31).*

Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(3),* 691-708.

Güngör, H. (2005) Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi *(Yayımlanmamış Doktora Tezi)* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı. Ankara.

Gürgür, H., Kış, A. ve Akçamete G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek eğitim hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 11(3),* 689-701.

Güven, D. (2009) İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*) Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Programı, Eskişehir.

Haimour, A. I., & Obaidat, Y. F. (2013a). School teachers' knowledge about autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education, 3(5),* 45-60

Haimour, A.I., & Obaidat, F. (2013b). School teachers' attitudes toward inclusion of students with autism in Saudi Arabia. *International Journal of Current Researc, 5 (10),* 2970-2977

Hair, J. F., Black, W. C., Babın, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis (7th ed.).* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Hall, L. J. (2009). *Autism spectrum disorders from theory to practice*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Hall, L. J. (2013) *Autism Spectrum Disorders: From theory to practice (2.ed.).* Upper Saddle River. Nj. : Merrill/Pearson.

Hammond, H., ve Ingalls, L., (2003) Teachers attitudes toward inclusion Survey results from elementary school teachers in three southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly 22(2)*. 24-30.

Hank, R. (2013) Commen SENse fort he inclusive clasroom. How teacher can maximise existing skills to support special edicational needs. Edit (Matt Winter and Clare Lawrence) *Asperger Syndrome what teachers need to know.* 2. Edition. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia.

Hannu, S., Petra, E., Mirna, N., & Olli-Pekka, M. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27 (1), 51-68.*

Harris, J. H., & Mesibov, G. S. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33,* 583-593.

Harris, S. L., & Handleman, J. S. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: A four- to six-year follow-up. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30,* 137-141.

Harrison, A. J., Bradshaw, L. P., Naqvi, N. C., Paff, M. L., & Campbell, J. M. (2017). Development and psychometric evaluation of the Autism Stigma and Knowledge Questionnaire (ASK-Q). *Journal of Autism And Developmental Disorders, 47(10),* 3281-3295.

Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior modification, 25(5),* 762-784.

Harrower, J.K. (1999). Educational inclusion of children with severe disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions 1:* 215–30.

Hayes, D. B. (2014). Inclusion and autism: General education teachers' perceptions *Unpublished Doctoral dissertation*, East Tennessee State University.

He, J. & Van de Vijver, F. (2012). Bias and equivalence in cross-cultural research. *Online Readings in Psychology and Culture, 2 (2).* doi: 10.9707/2307-0919.1111.

Heeks, P. & Kinnell, M. (1997) Learning support for all? Special needs pupils and learning resources. *Journal of Librarianship and Information Science 29,* 143-153.

Heflin, L. J., & Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Helps, S., Newsom-Davis, I. C., & Callias, M. (1999) Autism: the teacher's view," *Autism, 3, (3),* 287–298.

Hess, K. L., Morrier, M. J., Heflin, L. J., & Ivey, M. L. (2008). Autism treatment survey Services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms *Journal of Autism and Development Disorders 38 (5), 9*61-971.

Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education* Ninth Edition. Columbus, OH: Merrill/Printece-Hall.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional Children: An introduction to special education* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/prentice Hall.

Hinton, S., Sofronoff, K., & Sheffield, J. (2008). Training teachers to manage students with Asperger's syndrome in an inclusive classroom setting. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 25(2),* 34-48.

Hipp, K.A., and Huffman. J.B. (2000). How leadership is shared and visions emerge in thecreating of learning communities. Paper presented at the *81st Annual Meeting of theAmerican Educational Research Association*, New Orleans, LA, USA

Ho, I.T., & Hau, K.T. (2004). Australian and Chinese teacher efficacy: Similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants. *Teaching and Teacher Education, 20,* 313-323.

Hornby, G. (2012) Inclusıve educatıon for chıldren wıth specıal educatıonal needs: a crıtıque of polıcy and practıce In New Zealand *Journal of International and Comparative Education, 1 (1)*

Hornby, G. (2014). *Inclusive special education, evidence based practices for children with special needs and disabilities*. USA, New York: Springer Science Business Media

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,* 1462-1473.

Howard, C., Amerine-Dickens, M., & Smith, T. (2006) Early intensive behavioral treatment: Replication of the UCLA model in a community setting. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics 27 (2).* 145-155.

Hoy, W.K., & Spero, R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teacher and Teacher Education, 21,* 343-356.

Huang, H. H., & Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability, Development and Education, 56(2),* 169-182.

Humphrey, N., & Lewis, S. (2008a). 'Make me normal': The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism, 12,* 23–46.

Humphrey, N., & Lewis, S. (2008b). What does ''Inclusion'' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs, 8,* 132–140.

Huszar-Murray, P. (1997). The ınclusion of special education students in general education classrooms: attitudes of special education and general education teachers *Unpublished Doctorate Dessartation*. B.S., University of Pittsburgh.

Idol, L. (2006) Toward ınclusion of special education students in general education: a program evaluation on eight school. *Remedial ans Special Education, 27 (2), 77-94.*

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004. 20 U.S.C. 1400 et seq. (2004) (Reauthorization of the Individuals with Disabilities Act of 1990).

Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spektrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18 (3),* 4-25.

Irvine, A.N., Lynch, S.L. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: an integrated approach. *International Journal of Inclusive Education, 13 (8).* 845-859. Doi: 10.1080/13603110802475518

Işık, S. (2018) Okul öncesi öğretmenlerinin tam zamanlı kaynaştırma kararı olan otizmli öğrencilerin eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi *(Yayımlanmmamış Yüksek lisans tezi)*Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Mersin.

Jamil, F. M. (2012). A professional development intervention for teacher self-efficacy *Evaluative Report. University of Virginia. (ERIC Document Reproduction Service SREE Spring 2012 Conference* Abstract Templat. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530450.pdf

Jarbrink, K. (2007). The economic consequences of autistic spectrum disorder among children in a Swedish municipality. *Autism, 11 (5),* 453-463.

Jeffery-Turner, P. (2017) Middle school general education teachers attitudes toward teaching students with ASD in the general education classroom a qualitative study *Unpublished Doctorate Dissertation* Northcentral University Prescott Valley, Arizona.

Jeffries, C., & Maeder, D. W. (2004). Using vignettes to build and assess teacher understanding of instructional strategies. *The Professional Educator, 27(1 & 2),* 17-28.

Jennet, H., Harris, S., & Mesibov, G. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33 (6),* 583-593.

Jobe, D., & Rust, J. O. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education, 117,* 148-154.

Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar.* Çev. (Ed. S. B. Demir) Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

Jones, A. P., & Frederickson, N. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of autism and developmental disorders, 40 (9),* 1094-1103.

Jones, C. A. (2004) *Supporting inclusion in the early years* Open University Press Maidenhead. New York

Jones, P., Fauske, J. R., & Carr, J. F. (2011). *Leading for Inclusion: How Schools Can Build on the Strengths of All Learners*. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.

Jones, V., Jones, L. (2001). *Comprehensive classroom management creating communities of support and solving problems*. 7.Edition. Pearson Education, Inc.

Jones-Wilson, S. (2011). Perception is reality: A study on co-teachers' perceptions of the inclusion of students with disabilities. *Unpublished Doctoral Dissertation* Capella University.

Jordan, R. (2004) Autistic spectrum disorders Chapter Nine Ann Lewıs & Brahm Norwıch (edit.) *Specıal teachıng for specıal chıldren? a pedagogies for inclusion*. Open University Press. New York, NY 10121-2289, USA

Jordan, R. (2005). Managing autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation, 8(2),* 104-112.

Jull, S., & Minnes, P. (2007). The impact of perceived support on attitudes towards inclusion. *Journal on developmental disabilities, 13(1),* 179-184.

Kale, M., Sığırtmaç, A. D., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1(2),* 35-45.

Kalyva, E. (2010). *Special education: What do Greek teachers know about learning disabilities, autism, and attention-deficit/hyperactivity disorder?* In J. H. Stone & M. Blouin (Eds.), International Encyclopedia of Rehabilitation. Retrieved from http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/263/

Kamen-Akkoyun, A. (2007) Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri Batı Karadeniz Bölgesi örneği. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bölümler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı. Bolu.

Kaner, S. (2007) Öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları. Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu, Ankara Üniv. Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara.

Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yetkinlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43 (1),* 193–217.

Kaplan, G., & Tekinarslan, İ. Ç. (2013). Zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin astronomi kavramlarındaki bilgi düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online, 12 (2).*

Kara, Z. (2016) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* İstanbul.

Karabekiroğlu, K., Cakin-Memik, N., Ozcan-Ozel, Ö., … Erermiş, S. & Yaman, A. K. (2009). DEHB ve Otizm ile İlgili bilgi düzeyleri ve damgalama: sınıf öğretmenleri ve anababalarla çok merkezli bir çalışma. *Klinik Psikiyatri, 12,* 79-89.

Karaer, N. (2010). İlköğretim okullarındaki yönetici, sınıf ve psikolojik danısma ve rehber öğretmenlerin kaynaştırmak adayı özel gereksinimli öğrencileri tanıma ve yönlendirme yeterliliklerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Gaziantep.

Karal, M. A., & Riccomini, P. J. (2016). Comparative investigation of differences between special and general education teachers' perceptions about students with autism in Turkey. *International Journal of Special Education, 31(1),* 23-31.

Karamanlı, D. (1998). Okul öncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5–6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi. *Yayınlanmış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Karasar, N. (2016) *Bilimsel araştırma yöntemi* Nobel Akademik Yayıncılık 30. Basım Ankara.

Karasu, N. (2009). Otizimli bireylerde sosyal ve iletişim becerilerini arttıran yöntemlerin delile dayalı yöntem olarak belirlenmesi: Meta-analiz örneği. *Türk Eğitim bilimleri dergisi, 7 (3).* 713-739

Karasu, N. (2013) Üstün zeka /yetenek, dil ve konuşma bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu İ. Halil Diken (Editör) *İlköğretimde kaynaştırma*. 2. Baskı Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(2).* 1-13.

Kargın, T. (2007) Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim Dergisi, 8 (1)* 1-13.

Kargın, T. (2014) Özel gereksinimli çocukların özellikleri Tevhide Kargın (Editor:) *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları yaklaşımlar yöntemler, teknikler*. Kök Yayıncılık: (3. Basım). Ankara.

Kargın, T. (2016) Okul öncesinde performans değerlendirme ve BEP hazırlama. Bülbin Sucuoğlu ve Hatice Bakkaloğlu (Editörler) *Okul öncesinde kaynaştırma: ne nezaman nerede neden nasıl kim* (2. basım) Kök yayıncılık: Ankara

Kargın, T. (2017). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi.* Editor; İbrahim Halil Diken. Özel Eğitime Gereksinim Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Pegem Akademi, 14. Basım, Ankara.

Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(4),* 2431-2464.

Kargın, T., ve Baydık, B. (2002) Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim Dergisi 3 (2)* 27-39.

Katsiyannis, A., Zhang, D., & Archwmety, T. (2002). Placement and exit patterns for students with mental retardation: An analysis of national trends. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities, 37(2),* 134-145.

Kaya, Z., Kaya, O. Z. ve Emre, İ. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi seviyelerinin vignette tekniği ile belirlenmesi *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu sözlü bildiri,* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Kayaoğlu, H., & Görür, Ö., (2008). *Otistik çocuklar nasıl öğrenir.* (3. Basım) Epos Yayınları: Ankara.

Kaymak, A. (2016) Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): tanım, sınıflama yaygınlık ve nedenleri. İ. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (1. basım) Pegem Akademi Yayınları Ankara.

Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2017/28 Genelge* 10096465-10.06.01-E. 14218379 19.09.2017.

Kern, J. K., Garver, C. R., Carmody, T., Andrews, A. A., Mehta, J. A., & Trivedi, M. H. (2008). Examining sensory modulation in ındividuals with autism as compared to community controls. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2,* 85-94.

Kırcaaali-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, E. (2012) *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri* Anadolu Üniversitesi Yayınları Eskişehir.

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.

Kırcaali-İftar, G. & Tekin-İftar, E. (2014) Otizm spektrum bozukluklarına yönelik program örnekleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri.* (3. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.

Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. Yapa yayınları: İstanbul.

Kırcaali-İftar, G., (2015) *Otizm spektrum bozukluğu* (2. Baskı) Daktylos Basım Yayım Dağıtım: İstanbul.

Kirk, S., Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (2014). *Educating exceptional children* (14th Ed.). Belmont, CA: Cengage Learning.

Kitzinger, J. & Farquhar, C. (1999). The analytical potential of 'sensitive moments' in focus group discussions. In R. Barbour & J. Kitzinger (Eds), *Developing focus group research: politics, theory and practice*. (pp. 156–172). London: SAGE.

Kluth, P. (2003). *"You're going to love this kid": Teaching students with autism in the inclusive classroom*. Baltimore: Brookes Publishing.

Kluth, P., Straut, D. M., & Biklen, D. P. (2003). *Access to academics for all students: Critical approaches to inclusive curriculum, instruction, and policy.* Routledge.

Koçyiğit, S. (2015) Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 4 (1), 391*-415

Koegel, L. K., Harrower, J. K., & Koegel, R. L. (1999). Support for children with developmental disabilities in full inclusion classrooms through self-management. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1(1),* 26-34.

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.

Koegel, L.K., & LaZebnik, C. (2004). Overc*oming autism: finding the answers, strategies, and hope that can transform a child's life.* New York, NY: Penguin Group.

Kofidou, C., Mantzikos, C., Chatzitheodorou, G., Kyparissos, N., & Karali, A. (2017) Teachers' perceptions and attitudes on the inclusive education of students with autism spectrum disorders (ASD): A literature review. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης 3:* 35-68)

Kosmerl, K. M. (2011). A comparative investigation of general and special education elementary teachers' beliefs about including students with an educational disability of autism in the general education setting. (*Unpublished Doctoral Dissertation*) Widener University. Retrieved from Pro Quest. UMI 3486409.

Köse, İ. A. (2007). Öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kramer, J., Olsen, S., Mermelstein, M., Balcells, A., & Liljenquist, K. (2011). Youth with disabilities' perspectives of the environment and participation: A qualitative metasynthesis. *Child: Care, Health and development, 38,* 763-777

Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research.* California: SAGE.

Krueger, R.A. (1998). *Moderating focus groups*. California: SAGE.

Kugelmass, J., (2004) What is a culture of ınclusion? school of education and human development Binghamton University, USA.

Kurt, O. (2014) Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri.* (3. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.

Kurth, J. (2008). Academic outcomes in inclusive and non-inclusive special education programs for adolescents with autism spectrum disorders. University of California, Davis.

Kurth, J. A. (2015). Educational placement of students with autism: The impact of state of residence. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 30 (4),* 249–256. https://doi. org/10.1177/1088357614547891

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.

Kurth, J. A., ve Mastergeorge, A. M, (2010) Academıc and cognıtıve profiles of students wıth autısm: ımplıcatıons for classroom practıce and placement *Internatıonal Journal Of Specıal Educatıon. 25 (2)* 8-14

Lafasakinacs, M. & Sturmey, P. (2007). Training Parent Implementatıon of Discrete-Trial Teaching: Effects On Generalization of Parent Teaching And Child Correct Responding. *Journal of Applied Behavior Analysis, 40 (4),* 685–689.

Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 13, (1),* 16-25.

Lang, R., Hancock, T. B., & Singh, N. N. (2016). *Early intervention for young children with autism spectrum disorder*. Springer.

Larrivee, B. (1981). Effect of Inservice Training ıntensity on teachers' attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children. 48 (1),* 34-39.

Lauderdale-Littin, S., Howell, E., & Blacher, J. (2013). Educational placement for children with autism spectrum disorders in public and non-public school settings: The impact of social skills and behavior problems. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities,* 469-478.

Lawrence, J. (2004). *The right to education for persons with disabilities: Towards inclusion.* conceptual paper prepared for the World Bank.

Leach, D. (2010). *Bringing ABA into your inclusive classroom: A guide to improving outcomes for students with autism spectrum disorders.* Baltimore: Brookes Publishing Co.

Leach, D., & Duffy, M. L. (2009). Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic, 45(1),* 31-37.

Leblanc, L., Richardson, W., & Burns, K. A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education, 32 (2),* 166-179.

Lee, S. E. (2013). Professional development and teacher perception of efficacy for inclusion. *Unpublished Doctoral Dissertation* East Tennessee State University. USA.

LeRoy, B., ve Simpson. C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning 11, (1):* 32–46.

Lewis, R. B. & Doorlag, D. H. (2003). *Teaching special students in general education classrooms.* New Jersey: Merrill, Prentice Hall

Lewis, R. B. & Doorlag, D. H. (2011). *Teaching students with special needs in general education classrooms* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Leyser, Y., & Tappendorf, K., (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education, 121(4).*

Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). 'Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural studyin six nations.' *European Journal of Special Needs Education, 9 (1),* 1–15.

Lifshitz, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Spcial Educational Needs Education, 19,* 171-190.

Lindsay, S. Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013) Educators' challenges of ıncluding children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms *International Journal of Disability, Development and Education, 60, (4),* 347–362, http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470

Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2013). Exploring elementary school teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2012.758320.

Llewellyn, G., Dunn, P., Fante, M., Turnbull, L., & Grace, R. (1999). Family factors influencing out of home placement decisions. *Journal of Intellectual Disabilities Research, 43 (3),* 219—233.

Lodhi, S. K., Thaver, D., Akhtar, I., Javaid, H., Mansoor, M., Bano, S., Malik, F. N., Iqbal, R., Hashmi, H. R., Siddiqullah, S., & Saleem, S. (2016). Assessing the knowledge, attitudes and practices of school teachers regarding Dyslexia, Attention-Deficit/Hyperactivity and Autistic Spectrum Disorders in Karachi, Pakistan. *Journal of Ayub Medical College Abbottabad, 28(1),* 99–104.

Lohrmann, S., & Bambara, L. M. (2006). Elementary education teachers' beliefs about essential support needed to successfully include students with developmental disabilities who engage in challenging behaviors. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 31,* 157-173.

Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education, 25 (3),* 24-32.

Lombardi, T. P., & Hunka, N. J. (2001). Preparing general education teachers for inclusive classrooms: Assessing the process. *Teacher Education and Special Education, 24 (3),* 183-197.

Long, C., Gurka, M.J., & Blackman, J. (2011). Cognitive skills of young children with and without autism spectrum disorder using the BSID-III. *Autism Research and Treatment, Article ID 759289*

Love, A., & Kruger, A. (2005). Teacher beliefs and student achievement in urban schools serving African American students. *Journal of Educational Research, 99(2),* 87-98.

Luiselli, J. K. (Ed.). (2014). *Children and youth with autism spectrum disorder (ASD): recent advances and innovations in assessment, education, and intervention*. OUP Us.

Lyons, J., Cappadocia, M. C., & Weiss, J. A. (2011). Social characteristics of students with autism spectrum disorders across classroom settings. *Journal on Developmental Disorders, 17,* 77– 82.

Macaroğlu-Akgul, E. (2012). Are we ready for an inclusive classroom? School administrators' and teachers' perceptions of autism. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 4 (4),* 1925–1934.

Maciver, D., Hunter, C., Adamson, A., Grayson, Z., Forsyth, K., & McLeod, I. (2018). Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study. *Disability and rehabilitation, 40 (14),* 1708-1717.

Marks, S. U. (2007). Can "special" programs for children with autism spectrum disorders be inclusive? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32,* 265-268.

Martinez, R. S. (2003) İmpact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disability in inclusive setting. *Teacher Development, 7 , 473-494*

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership, 61 (1),* 6-17.

Mastergeorge, A. M., Rogers, S. J., Corbett, B. A., & Solomon, M. (2003). Nonmedical interventions for autism spectrum disorders. In S. Ozonoff, S. J. Rogers, & R. L. Hendren (Eds.), *Autism spectrum disorders: A research review for practitioners* (pp. 133–160). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc.

Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2016) *Kaynaştırma sınıfı: etkililiği farklılaştırılmış öğretim için stratejiler* Mustafa Şahin & Taner Altun (Çev. Edit) 5. Baskı Nobel Yay. Ankara

Matson, J. L. (2008) Clinical *assessment and ıntervention for autism spectrum disorders* 30 Corporate Drive, Suite 400, Burlington, MA 01803, USA

Matson, J. L., & Shoemaker, M. (2009). Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorders. *Research in developmental disabilities, 30 (6),* 1107-1114.

Matson, J. L., (2007) *Clinical assessment and ıntervention for autism spectrum disorders.* Academic Press Louisiana State University, Baton Rouge, USA

Mavropoulou, S., & Padeliadu, S. (2000). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism, 4,* 173-183.

McConkey, R., & Bhurgri, S. (2003). Children with autism attending preschool facilities: The experiences and perceptions of staff. *Early Child Development and Care, 173,* 443–452.

McGee G. G, Almeida M. C, Sulzer-Azaroff B, (1992) Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *J Appl Behav Anal 25:*117–126

McGee, M. R. (2004). Teacher and school variables associated with the academic and social outcomes of students with special needs in general education classrooms. (*Unpublished Doctoral Dissertation*), OISE University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.

McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism, 5,* 189–207.

McKeating, E. (2013). Including children with ASD in regular kindergarten and first grade classrooms: Teacher attitudes, child progress and classroom quality (*Unpublished Doctoral dissertation),* University of Pittsburgh).

McLeskey, J. L., Rosenberg, M. S., & Westling, D. L. (2017). *Inclusion: Effective practices for all students.* 3rd Edition. Pearson.

McLeskey, J., Landers, E., Williamson, P., & Hoppey, D. (2012). Are we moving toward educating students with disabilities in less restrictive settings? *Journal of Special Education, 46 (3),* 131–140.

McMahon, J., & Cullinan, V. (2014). Education programmes for young children with autism spectrum disorder: An evaluation framework. *Research in developmental disabilities, 35 (12),* 3689-3697.

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 (2017) Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme BaşkanlığıErişim Tarihi: 06.06.2018 https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64

MEB, (2006) *Özel eğitim kizmetleri yönetmeliği* 31.05.2006.26184 sayılı resmi gazete.

MEB, (2013a) Birlikte başarırız bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen klavuz kitabı giriş Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü Raporu Yayınları Ankara

MEB, (2013b). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: kaynaştırma eğitimi* Milli Eğitim Bakanlığı Kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi içeren öğrenme materyali. Ankara

MEB, (2013c). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: kaynaştırma eğitimi milli eğitim bakanlığı kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi içeren öğrenme materyali.* Ankara.

MEB, (2017) *Çocuk gelişimi ve eğitimi otizm spektrum bozukluğu ve kaynaştırma* Milli Eğitim Bakanlığı Raporu. Ankara,

MEB. (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 18.12.2018 tarihinde, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar /2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden alındı.

MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete, 26184, 31-05. 20.12.2018 tarihinde,http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/ 10111226_ozel_egitim _hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden alındı.

MEB. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmi Gazete, Haziran, Ankara(23011*). 20.12.2016 tarihinde,http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_ egitim _hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden alındı.

MEB. (2010). Okullarımızda Neden, Niçin, Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu, 1. Baskı İ. Ankara: Aygül Ofset.

MEB. (2012) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı*: 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete Değişiklik: 21.7.2012 / R.G: 28360

MEB. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmi Gazete, 30471 7 Temmuz 2018

Mehring, T.A. & Dow, M.J. (2001). Preparing future teachers for students with autistic spectrum disorders. In T. Wahlberg, F. Obiakor, S. Burkardt, & A.F. Rotarori (Eds.), *Autistic Spectrum Disorders: Educational and Clinical Interventions* (pp. 69-88). Oxford: Elsevier Science

Melekoğlu, M. A. (2013) Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice - 13 (2)* 1053-1077.

Melekoğlu, M. A. (2016) Özel eğitimde ekip çalışması ve özel eğitim ortamları. Veysel Aksoy (Editör), *Özel eğitim.* (1. Basım) Pegem Akademi Yayıncılık Ankara.

Memisevic, H., & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes towards inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education, 15 (7),* 699-710.

Mesibov, G. B., & Howley, M. (2003). *Accessing the curriculum for pupils with autism spectrum disorders: Using the TEACCH programme to help inclusion.* London: David Fulton.

Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders.* New York: Kluwer Academic/Plenum.

Mesibov, G., & Shea, P. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 26, 337-346.*

Messemer, M. T. (2010). General education teacher perceptions regarding inclusion of students with autism spectrum disorder. *Unpublished doctoral dissertation.*

Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 1 (02).*

Metin, N. (2017) Kaynaştırma Necate Baykoç (Editör), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim.* (4. Basım) Eğiten Kitap Yayıncılık Ankara

Metin, N., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik almış oldukları hizmet içi eğitim sonrasında yeterliliklerinin belirlenmesi*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, Çanakkale.

Metz, B., Mulick, J.A., & Butter, E.M. (2005). *Autism: A late-20th-century fad magnet. In controversial therapies for developmental disabilities: fad, fashion, and science in professional practice* (J.W. Jacobson, R.M. Foxx and J.A. Mulick, eds.) pp. 237–263. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Meyen, E. L. & Yuonne, N. B., (2007) *Exceptional children in today's schools.* 4th. Edition. Love Pub. Company.

Meyers, B. J., Goin-Kochel, R. P., & Mackintosh, V. H. (2005, April). Therapies for children with autism spectrum disorders: How many are children using? *Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development,* Atlanta, GA

Miller, L. E., Burke, J. D., Robins, D. L., & Fein, D. A. (2018). Diagnosing autism spectrum disorder in children with low mental age. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-16.

Miller, M. (2003). Student' views of least restrictive environment: A pilot study. *Learning Disabilities, 12,* 85-88.

Minke, K.M., Bear, G.G., Deemer, S.A., & Griffin, S. K. (1996). Teacher experience with inclusive classrooms: indications for special education reform. *Journal of Special Education, 30,* 152-186.

Mitchell, D. (2008). *What really works in special and ınclusive education: using evidence-based teaching strategies* 270 Madison Ave, New York.

Montgomery, A., & Mirenda, P. (2014). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about the inclusion of students with developmental disabilities. *Exceptionality Education International, 24(1),* 18–32.

Moor, J. (2008). Playing, laughing and learning with children on the autism spectrum: A practical resources of play ideas for parents and carers. London, UK: Jessica Kingsley.

Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Wadsworth: Cengage Learning.

Moore-Abdool, W. (2010). Included students with autism and access to general curriculum: What is being provided? *Issues in Teacher Education, 9(2),*153-169.

Moreno, J., Aguilera, A., & Saldana, D. (2008). Do Spanish parents prefer special schools for their children with autism? *Education and Training in Developmental Disabilities, 43,* 162–173.

Morningstar, M. E., Kurth, J. A., & Johnson, P. E. (2017). Examining national trends in educational placements for students with significant disabilities. Remedial and Special Education, 38(1), 3-12.

Moyes, R. (2001). *Incorporating social goals in the classroom: A guide for teachers and parents of children with high-functioning autism and Asperger syndrome*. London: Jessica Kingsley

Mrsnik, K. O. (2003). A case study of the effects of the ınteractive change model for ınclusion on the development of teacher efficcay and teachers' willingness to ımplement ınclusive practices. (*Unpublished Doctoral Dissertation*), Cleveland State University.

Mundy, P., Gwaltney, M., & Henderson, H. (2010). Self-referenced processing, neurodevelopment and joint attention in autism. *Autism, 14 (5),* 408-429.

Munk, D. D., & Dempsey, T. L. (2010). Leadership strategies for successful schoolwide inclusion: The STAR approach. Baltimore, MD: Brookes.

Musolff, J. (2016) Variables considered by educators when determining educational placement for children with autism *Unpublished Doctoral Dissertation* Educational Leadership Program Youngstown State Unıversıty

Mutlu-Göçmen, N. Bozkurt, M. & Aydın, Ç., (2017) Sınıf öğretmeni adayları ile özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4 (1),*

Mwendo, M. C. (2011). Inclusive education for children with autism; challenges facing teachers at city primary school, Nairobi Province, Kenya *Unpublished Master's Thesis*. Kenyatta University, Kenya, Africa

Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1989). Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *Journal of Special Education, 22,* 479-491.

Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1998a). *Asperger syndrome: A guide for educators and parents*. Pro-Ed, 8700 Shoal Creek Boulevard, Austin,

Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1998b). Inclusion of students with autismin general education classroom: The autism inclusion collaboration model. R.Simpson, L. Myres (Editörler), *Education children and youth with autism: Strategies with effective practices.* Austin, Texas: Pro-Ed.

Myles, B. S., Swanson, T. C., Holverstott, J., & Duncan, M. M. (2007). *Autism spectrum disorders: a handbook for parents and professionals* Greenwood Publishing Group Santa Barbara.

Nal, A., & Tüzün, I., (2011a) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye'den iyi örnekler. Kaynaştırma/bütünleştirmenin etkililiğini arttırmak için politika ve uygulama önerileri projesi. Eğitimde Reform Girişimi İmak Ofset Basım. İstanbul.

Nal, A., & Tüzün, I., (2011b) *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu kaynaştırma / bütünleştirmenin etkililiğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi* Eğitimde Reform Girişimi (ERG) Mega Basım İstanbul.

Nartgün, Ş. S. (2004). Farklı eğitim bilimleri alanlarından mezun olup zihinsel engelliler öğretmeni olarak atanan eğitmenlerin uygulamada ne tür sorunlarla karşılaştıklarına ilişkin görüşleri. *XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*.

National Autism Center-NAC, (2011). *A parent's guide to evidence-based practice and autism: Providing information and resources for families of children with autism spectrum disorders*. Randolph, MA: National Autism Center.

National Autism Center-NAC, (2015) National Standards Report Retrieved from http://www.nationalautismcenter.org/pdf/NACStandars

National Center for Education Statistics. (2016). Erişim Tarihi 01.12.2018 http://nces.ed.gov/.

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC, (2012). [http://autismpdc.fpg.unc.edu]

National Research Council. (2001). *Educating children witm autism. Committee on educational interventions with autism*. *Division of behavioral and social science and education.* Washington DC: National Academy Press.

Newton, N., Carbridg, J. & Hunter-Johnson, Y. (2014). *Teachers' perceptions of inclusive education and its implication for adult education in the Bahamas* (July 25, 2014). Adult Education Research Conference.

O'day, B. (1999) Policy barriers for people with disabilities who want to work, *American Rehabilitation. 25, 1,* 8-17,

Obeid, R., Daou, N., DeNigris, D., Shane-Simpson, C., Brooks, P. J., & Gillespie-Lynch, K. (2015). A cross-cultural comparison of knowledge and stigma associated with autism spectrum disorder among college students in Lebanon and the United States. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(11),* 3520–3536.

Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development, 10,* 399–419.

Odluyurt, S. & Batu, S. (2010) Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 10 (3),*1533-1572.

Odluyurt, S. & Batu, S. (2014) Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler (Edit) E. Sema Batu, Aysun Çolak, Serhat Odluyurt *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması* Vize yay. ankara

Odluyurt, S. (2015). *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi* Eğiten Kitap Yayınları. Ankara.

Odom, S. L. Diamond, K. (1998) Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base," *Early Childhood Research Quarterly, 13(1):*3-25, doi:10.1016/s0885-2006(99)80023-4.

Odom, S. L. Zercher, C. Li, Sh. Marquart, J. M. Sandall, S. Brown, W. H. (2006) Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98 (4)*:807-823, 2006, doi:10.1037/0022-0663.98.4.807.

Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 425-436.

Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011) Inclusion for young children with disabilities: a quarter century of research perspective. *Journal of Early Intervantion, 33, 344-356*

Odom, S. L., Horner, R. H., Snell, M. E., & Blacher, J. (2007) *Handbook of developmental disabilities* Guilford press.

Odom, S., (2000) Preschool inclusion: what we know and where w ego from here. *Topic in Early Childhood Special Education 20 (1) 20-27*

Onur, M. (2009) Rehber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi kâğıthane ilçesi örneği. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bölüm dalı İstanbul

Opertti, R. and Belalcázar, C. (2008). *Trends in inclusive education at regional and ınterregional levels: ıssues and challenges*. Geneva, IBE.

Orel, A., Zerey, Z. & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 5 (1), 23-33.*

Oti, R., Lord, C., Risi, S., & Carlson, C. (2004). Educational placement of children with autism: Results from a longitudinal study. Poster presented at the International meeting for autism research, Sacramento, CA.

Ozonoff, S. Rogers, S. J., & Hendren, R. L., (2003). *Autism Spectrum Disorders A Research Review for Practitioners* American Psychiatric Publishing, Inc. Washington, DC. London, England.

Ozonoff, S., & Rogers, S. J. (2003). From Kanner to the millennium. A. Ozonoff, S. J. Rogers & R. L. Hendren (Editörler), *Autism spectrum disorders: A research review for practitioners* (s. 3-33). Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc.

Ozonoff, S., Goodlin-Jones, B.L., & Solomon, M. (2005). Evidenced based assessment of autism spectrum disorders in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*, 523-540.

Öncül, N. & Batu, S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi, 6 (2),* 37-55.

Öncül, N. (2012). Yazılı Bilgilendirme Materyali Hazırlayan, Atilla Cavkaytar (Edit) *Özel eğitimde uygulamalı aile eğitimi* Vize Yayıncılık Ankara.

Öncül, N. (2016). Zihin yetersizliği: özellikler. İbrahim H. Diken (Ed.) *Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

Önder, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin zihin engelli kaynaştırma öğrencileri için sınıf içinde yaptıkları öğretimsel uygulamaların belirlenmesi (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Abant İzzet BaysalÜniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye

ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Özata, H. (2007). Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmetiçi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1 (1),* 189-226.

Özdemir, N. K., & Vural, L. (2016). Aspergerli ergenlere yönelik okul rehberlik hizmetleri: iki olgu sunumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 6(45)*.

Özdemir, O. (2016). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): İyi uygulamalar. Editör (İbrahim. H. Diken ve Hatice Bakkaloğlu) *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu* Pegem Akademi. 2. Basım Ankara. 282-307.

Özdemir, S. (2012) *Kaynaştırma Eğitiminde Sosyal Uyumun Desteklenmesi*. (Edit. Ayşegül Ataman) Vize yayıncılık 1. Basım Ankara.

Özdemir, S. M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2),* 55-76.

Özdemir, S., (2017) Kaynaştırma eğitiminde sosyal uyumun desteklenmesi. Ayşegül Ataman (Editör), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim.* (4. Basım) Vize Yayıncılık Ankara

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012) 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete Değişiklik: 21.7.2012 / R.G. : 28360)

Özengi, S. Ş. (2009) Eskişehir ilinde kaynaştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Eskişehir.

Özgür, İ. (2004), *Engelli çocuklar ve eğitimi & özel eğitim,* Adana: (1. Baskı), Karahan Kitapevi.

Özkaya-Tortamış, B. (2013). Yaygın gelişimsel bozukluklardan otizm spektrum bozukluğuna geçiş: DSM-5'te karşımıza çıkacak değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5 (2),* 127-139.

Özokçu, O. (2016) Kaynaştırma uygulamaları. Sezgin Vural (Editör), *Özel Eğitim.* (4. Basım) Maya Akademi Yayıncılık Ankara.

Özokçu, O. (2017) Zihin yetersizliği olan öğrenciler. Atilla Cavkaytar (Editör), *Özel eğitim.* (2. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.

Özokçu, O. (2018). Investigating classroom teachers' attitudes towards ınclusion. *Journal of the Faculty of Education, 19(3),* 418-433.

Özsoy, Y., Özyürek, M. & Eripek, S. (2002) *Özel eğitime muhtaç çocuklar: Özel eğitime giriş* (12. Basım). Karatepe Yayınları

Öztürk-Özgönenel, S. & Girli, A. (2016). Otizmli kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 15(1),* 286-298. doi:10.17051/io.2016.35667

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2),* 189-226.

Pamuk, Y. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı. İzmir.

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive educationin Mumbai, India. *Disability and Society, 21 (3),* 231–42.

Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Researchin 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.

Parkay, F. W., Stanford, B. H., & Gougeon, T. D. (2010). Becoming a teacher. Ninth Edition: Pearson/Merrill.

Parsons, L. (2014). The effects of special education training on educator efficacy in classroom management and inclusive strategy use for students with autism in inclusion classes. *Unpublished Doctorate Dissertation* Northcentral University.

Paul, R, & Wilson, K. P., (2009) Assissing speech language and communication in autism spectrum disorder. S. Goldstain, J. A. Naglieri & S. Ozonoff (Ed.), *Assessment of autusm spectrum disorder*. New York The Guilford Press

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

Peters, S.J. (2003). *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Need*s. Washington DC, World Bank

Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development, 31(1),* 50-58. doi:10.1016/j.ijedudev.2010.06.009

Polirstok, S. (2015) Classroom management strategies for inclusive classrooms *Creative Education, 6,* 927-933.

Rahbar, M.H., Ibrahim K., Assassi P., (2011) Knowledge and attitude of general practitioners regarding autism in Karachi, Pakistan. *Journal of Autism Dev Disord;41(4):* 465–74.

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

Rakap, S. (2016) Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. Veysel Aksoy (Editör), *Özel eğitim.* (1. Basım) Pegem Akademi Yayıncılık Ankara.

Rakap, S., Balıkçı S., Parlak-Rakap, A., & Kalkan, S. (2016). An analysis of Turkish pre-service teachers' knowledge of autism spectrum disorder: Implications for teacher preparation programs. *SAGE Open, 6(3),* 1-11,

Rakap, S., Birkan, B. & Kalkan, S. (2017) *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim* Tohum Otizm Vakfı Raporu

Ramdoss, S., Lang, R., Mulloy, A., Franco, J., O'Reilly, M., Didden, R., (2011). Use of computer-based interventions to teach communication skills to children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Behavioral Education, 20,* 55–76.

Rao, S. M., & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children, 38 (6),* 26-33.

Reagan, N. (2012). Effective inclusion of students with autism spectrum disorders. *Unpublished Doctorate Disertation*

Reed, F., Hyman, S., & Hirst, J. (2011). Applications of technology to teach social skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5,* 1003–1010.

Reed-Story, C. (2018) Inclusion or special education resource: teacher perceptions of placement decisions on academic growth *Unpublished Doctorate Thesis* Concordia University College of Education Portland

Reichow, B., Body, B., Barton, E. E., & Odom, S. .L., (2016). *Evidence-based practice in the context of early childhood special education. In Handbook of early childhood special education* (pp.107-121). Springer, Cham.

Reiter, S., & Vitani, T. (2007). Inclusion of pupils with autism: The effect of an intervention program on the regular pupils' burnout, attitudes and quality of mediation. *Autism, 11(4),* 321-333.

Richardson-Gibbs, A. M. & Klein, M. D. (2017). Okul öncesi bütünleştirmede destek uygulamalarına giriş. H. Bakkaloğlu ve B. Sucuoğlu (Editörler), *Okul öncesinde bütünleştirmeyi hayata geçirme. Nobel Akademi Yayıncılık. Ankara.*

Rief S F & Heimburge, J A. (2006) *How to reach and teach all children in the inclusive classroom: practical strategies, lessons and activities* (2. Ed.) San Francisco: Jossey Bass

Ripley, S. (1997). *Collaboration between general and special education teachers*. Retrieved from http://www.ericdigests.org/1998-1/general.htm

Roane, H. S., Ringdahl, J. E., & Falcomata, T. S. (Eds.). (2015). *Clinical and organizational applications of applied behavior analysis*. Academic Press.

Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 20(10),* 1084-1096.

Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and developmental disorders, 33 (2),* 123-130.

Robyn, A., & Lockwood, J. R. (2006). Using structured classroom vignettes to measure instructional practices in mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 28(2),* 101-130.

Rodríguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism research and treatment, 20 (12).*7

Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21 (1),* 85–105

Rose, R. (2010) Confronti*ng Obstacles to Inclusion International responses to developing inclusive education* 270 Madison Avenue, New York

Rosenbaum, P.L., Armstrong, R.W., & King, S.M. (1987). Parental attitudes toward children with handicaps: New perspectives with a new measure. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 8,* 327-334.

Sadioglu, O., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding ınclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13(3),* 1760-1765.

Sadioğlu, Ö., & Oksal, A. (2008). Sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerle başka alanlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin karşılaştırılması. *İlköğretim Online, 7 (1)*.

Sadler, J. (2005) Knowledge, attitudes, and beliefs of the meanstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech language impairment. *Child Language Teaching and Therapy, 21 (2)* 147-163.

Safran, J. S. (2002). Supporting students with Asperger's syndrome in general education. *Teaching exceptional children, 34 (5),* 60-66.

Safran, J. S., & Safran, S. P. (2001). School-based consultation for Asperger syndrome. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12 (4), 385-395.*

Sakallı-Demirok, M. S., & Baglama, B. (2015). Perspectives of faculty of education students on autism spectrum disorders in North Cyprus. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 190,* 399-408.

Salend, S J. (1998). *Effective Mainstreaming.* Columbus: Ohıo, Merrill Publıshıng Co.

Sands, d. J., Kozleski, E., & French, N., (2000). *Inclusive educational for the 21.century: A new introduction to spacial education*. Belmont, CA: Wadsworth.

Sanır, H. (2009). Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Konya.

Sansosti, J. M., & Sansosti, F. J. (2012). Inclusion for students with high- functioning autism spectrum disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools, 49 (10),* 917-931.

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-Service teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education, 40 (3),* 212-224.

Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1).*

Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. & Yılmaz, F. K. (2004) Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirileri*. Malatya.

Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y., ve Düşkün, Y. (2016) *Engeli olan çocukların türkiye'de eğitime erişimi: durum analizi ve öneriler* Eğitimde Reform Grişimi. İmak Ofset Basım yayım. İstanbul.

SATR (2009) Children with special educational needs in Kyrkyzstan, Kazakhstan and Tajikistan, OSI , Education Support Program, Budapest, 2009.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Shogren, K. A. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.

Schreibman, L. (2005). The science and fiction of autism. Cambridge, *Unpublished Doctorate Disertation* MA: Harvard University Press.

Schwarber, L. A. (2006) A comparıson of general educatıon and specıal educatıon teachers' knowledge, self-efficacy, and concerns ın teachıng chıldren wıth autısm. (*Unpublished Doctoral Dissertation*) Educational Specialist Department of Educational Psychology Miami University Oxford, Ohio

Scott, J., Clark, C., & Brady, M. P. (1999). *Students with autism: Characteristics and instruction programming:* Wadsworth Publishing Company.

Seçer, F. (2011) Sınıf öğretmenlerinin kişilerarası öz yeterlik inançları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı. Konya

Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in- service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education, 18(1), 43-53*.

Segall, M. J. (2007). Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes. *Unpublished master thesis*, University of Georgia, Athens, Georgia.

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2007). Autism ınclusion questionnaire. *Unpublished Doctorate Disertation*, University of Georgia, Athens, Georgia.

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6(3),* 1156-1167.

Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2014). Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8 (1),* 31-43.

Selimoğlu, G. Ö., Özdemir, S., Töret, G. ve Özkubat, U. (2013). Otizmli çocuga sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yasadıkları deneyimlerine iliskin görüslerin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education. 2 (5)* 129- 167.

Seymour, K. (2017) Inclusion of students with autism: teacher perceptions regarding evidence-based strategies and staff supports in Pennsylvania. *Unpublised Doctorate of Dissertations* Lehigh University

Shah, K. (2001). What do medical students know about autism? *Autism, 5,* 127-133.

Shakespeare, T. (2013). Disability rights and wrongs revisited. Routledge.

Sharma, U., & Chow, E. (2008). The attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education. Asia Pacific Education Review, 9, 380-391

Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008) 'Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities.' *Disability and Society, 23, pp. 773–85.*

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12 (1),* 12–21.

Shetty, A., & Rai, B. S. (2014). Awareness and knowledge of autism spectrum disorders among primary school teachers in India. *International Journal of Health Sciences and Research, 4 (4),* 80-85.

Showalter-Barnes, K. (2008). The attitudes of regular education teachers regarding inclusion for students with autism. *Unpublised Master's Dissertation.*

Shpendi, T. & Ahmetoğlu, E., (2016) *Social Acceptance in Preschool Period* (Edit.) Recep Efe & Iwona Jażdżewska Current Advances in Education st. klıment ohrıdskı unıversıty press sofıa

Shulman, C. & Bustan, N. (2012) The degree of inclusion in educational models and parental decisions regarding out-of-home placement for low functioningchildren with autism Children and Youth in Out-of-Home Placement in Israel *Journal of Social-Educational Work Special, 36.* 91-110

Simon, M., & Tierney, R. (2011, Ocak). Use of vignettes in educational research on sensitive teaching functions such as assessment. *In Wystąpienie na: 21th International Congress for*.

Simpson A., Langone J., & Ayres K. M. (2004). Embedded video and computer based instruction to improve social skills for students with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 39,* 240–252.

Simpson, R L. (2005). *Autism spectrum disorders intervantions and treatments for children and youth*. Thousand Oaks, C A: Corwin Press.

Simpson, R. L. (2003). Policy related issues and perspectives. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18,* 192-197.

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.

Simpson, R. L., DeBoer-Ott, S. R., Griswold, D. E., Myles, B. S., Byrd, S. E. & Ganz, J. B. (2005). *Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Singal, N. (2008). 'Working towards inclusion: reflections from the classroom.' *Teaching and Teacher Education, 24,* 1516–1529.

Sinz, C. T. (2004). Viewpoints and attitudes of teachers (K-5) who have students with Asperger's disorder. *Unpublished Master Dissertation*, Menomonie: University of Wisconsin Stout.

SippYoung, S. C. L. (2018) The Effect of teacher attitude on the progress of autism spectrum disorder (ASD) Students in the general education population *Unpublished Doctorate Dissertation* Unıon Unıversıty School Of Educatıon

Siu, A. F., & Ho, E. L. (2010). Relations between commitment to a treatment orientation and self-efficacy among teachers working with children with autism. *International Journal of Early Childhood Special Education, 2(3).*

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99 (3),* 611–625.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26 (4),* 1059-1069.

Skuller, J. B. (2011). Teacher efficacy, teacher burnout, and attitudes towards students with autism. *Unpublised Dissertations Thesis* University of Louisville

Smith, D. D. (2007). *Introduction to special education: Making a difference*. New York, NY: Pearson Education, Inc.

Smith, M. K., & Smith, K. E. (2000). "I believe in inclusion, but…": Regular education early childhood teachers' perceptions of successful inclusion. *Journal of Research in Childhood Education, 14(2),* 161-180.

Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2014). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Snyder, R.F. (1999). Inclusion: A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concerns. *Education, 120 (1),*173-182.

Soodak, L.C., Podell, D.M., & Lehman, L.R. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education, 31,* 480-497.

Sönmez, N., Alptekin, S. & Bıçak, B. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: Bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (4),* 2270-2297.

Sparkenbaugh, E. (2007). The inclusion of autistic students in the general curriculum *Unpublised Doctoral Dissertation,* University of Pittsburgh.

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.

Stahmer, A. C., Collings, N. M., & Palinkas, L. A. (2005). Early intervention practices for children with autism: Descriptions from community providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20,* 66–79.

Stahmer, A.C. & B. Ingersoll. (2004). 'Inclusive programming for toddlers with autistic spectrum disorders: outcome from the children's toddlers school', *Journal of Positive Behavioural Interventions, 6:* 67–82.

Stahmer, A.C. & C. Carter. (2005). An empirical examination of toddler development in ınclusive child care, *Early Child Development and Care, 175 (4):* 321–33.

Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998a). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal, 98,* 221-238.

Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998b). The attitudes of pre-service and experienced teachers toward inclusion of students with disabilities in general education classrooms. *Teacher Education and Special Education, 21(1)*

Starr, E. M., Foy, J. B., & Cramer, K. M. (2001).Parental perceptions of the education of childrenwith pervasive developmental disorders. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36,* 55– 68.

Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special education, 23(5),* 258-267.

Stephens, T. M., Blackhurst, A. E. & Magliocca, L. A. (1982). *Teaching mainstreamed students*. New York: John Wiley and Sons, Inc..

Stidham, K. M. (2015). General education teachers' perceptions of educating students with an autism spectrum disorder in an ınclusive classroom *Unpublised Doctoral dissertation*, University of Dayton).

Stoiber, K. C., Gettinger, M. ve Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly, 13(1),* 107-124.

Stojik, T. (2009). *A guide for advancing ınclusive education practice.* Belgrade: Dosije Studio.

Stone, W. L. (1987). Cross-disciplinary perspectives on autism. *Journal of Pediatric Psychology, 12,* 615-630.

Stoner, J. B., Bock, S. J., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B. S., & Crowley, E. P. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20(1),* 39-51.

Strain P. S, & Danko C. D. (1995) Caregivers' encouragement of positive interaction between preschoolers with autism and their siblings. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders 3:* 2–12,

Strain P.S, & Cordisco L.K (1994) *LEAP preschool, in Preschool Education Programs for Children With Autism*. Austin, TX, Pro-Ed, , pp 225–244

Strogilos, V., Nikolaraizi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special educationteachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education, 27(2),* 185–199.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*, Morpa Yayınları, İstanbul.

Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları: (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi, 5(2),* 15-23.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları.* Ekinoks Yayınları. Ankara.

Sucuoğlu, B. (2014). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri.* In E. Tekin-İftar (Ed.), (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2013). *Okul öncesinde kaynaştırma ne, nezaman, nerede, nasıl neden, kim.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2015) *Okul öncesi kaynaştırma: öğretmen eğitimi* Pegem Akademi Yay. 1. Baskı: Ankara.

Sucuoğlu, B., & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11(01),* 019-037.

Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E., Güner, N. (2008). Assessing classroom management of the inclusive classrooms. Teacher Education and Special Education in Changing Times: Personel Preparation and Classroom Intervention. *TED Conference, November 5-8, 2008,* Dallas, USA.

Sucuoğlu, B., Demirtaşlı, N., Güner, N. (2009). *Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi* (2008-2009) Proje No: 108K-183

Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. *Teacher Education and Special Education, 34,* 339-349.

Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31,* 195–205.

Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., Tripsianis, G. I., & Polychronopoulou, S. A. (2012). Teachers' perspectives regarding the management of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Delay, 42,* 755-768. doi: 10.1007/s10803-011-1309-7

Şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19,* 116-135.

Şahin, S., (2017) Yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) otistik spektrum bozuklukları (OSB) olan çocuklar ve eğitimleri Necate Baykoç (Editör), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim.* (4. Basım) Eğiten Kitap Yayıncılık Ankara

Şahsuvaroğlu, T. & Ekşi, H. (2008). Odak grup görüşmeleri ve sosyal temsiller kuramı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 28(1),* 127-139.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics.* Boston: Allyn and Bacon.

Taha, G. R., & Hussein, H. (2014). Autism spectrum disorders in developing countries: Lessons from the Arab World. In V. B. Patel, V. R. Preedy, & C. R. Martin (Eds.), Comprehensive guide to Autism (pp. 2509–2531). New York: Springer.

Taylor, R. L., Richards, S. B., & Brady, M. P. (2005). *Mental retardation: Historical perspectives, current practices, and future directions*. Boston: Allyn & Bacon.

Teffs, E. E., & Whitbread, K. (2009). Level of preparation of general education teachers to include students with autism spectrum disorders. *Current Issues in Education, 12 (9).*

Tekin-Ersan, D., & Ata, S. (2017) Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1),* 162-177.

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) Vize Yayıncılık Ankara.

Tekin-İftar, E. & Kutlu, M. (2014) Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların aileleri: aileleri anlama ve işbirliği kurma. E. Tekin-İftar (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri.* (3. Basım) Vize Yayıncılık Ankara.

Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,18,* 148 – 155.

Thiess, E. K. (2008). Awareness of Autism Spectrum Disorders in General Education *Unpublished Doctoral dissertation*, University of Wisconsin-Stout).

Timuçin, E. (2017) Otizm spektrum bozukluğu konulu çevrimiçi seminerlerin değerlendirilmesi *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Tiryakioğlu, Ö. (2009). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Tiryakioğlu, Ö., & Avcioğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştirma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarini algilamalari. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG) ISSN: 2 (1),* 1300-7432.

Tohum Otizm Vakfı. (2015). *Otizm ve Kaynaştırma*. 19.12.2016 tarihinde, http://www.tohumotizmportali.org/icerik/toplumsal-yasama-katilimi saglamak/kaynastirma /otizm-ve-kaynastirma adresinden alındı.

Tohum Otizm Vakfi, (2010). *Turkiye'de otizm spectrum bozukluklari ve ozel egitim*. Tohum Otizm Vakfi, Haziran 2010.

Toprak-Karaer, N. (2010) İlköğretim okullarındaki yönetici, sınıf ve psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma adayı özel gereksinimli öğrencileri tanıma ve yönlendirme yeterliliklerinin incelenmesi *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Gaziantep.

Toran, H., Westover, J. M., Sazlina, K., Suziyani, M., & Hanafi, M. Y. (2016). The preparation, knowledge and self reported competency of special education teachers regarding students with autism. Pertanika *Journal of Social Sciences & Humanities, 24 (1)*.

Töret, G. (2016) Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): özellikler. İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Editörler), *Zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (1. basım) Pegem Akademi Yayınları Ankara.

Töret, G., & Özmen, R. (2014). Erken çocukluk döneminde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *15* (3), 51-66.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17 (7),* 783-805.

Turhan, C. (2007) Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Eskişehir.

Turnbull, A. P. (1995). *Exceptional lives: Special education in today's schools.* Merrill/Prentice Hall, Order Department, 200 Old Tappan Rd., Old Tappan, NJ 07675.

Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. L (2007). *Exceptional lives: Special education in today's Schools*. Upper Saddle River, NY: Pearson Education, INC.

Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., & Leal, D. (2002). *Exceptional lives special education in today's school* (3. baskı). Ohio: Merrill Prentice Hall.

Türk, N. (2011). İlköğretim okullarında okuyan kaynaştırma öğrencileriyle ilgili sosyolojik bir araştırma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Türkal, A., (2018). Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkokul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi* Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı İstanbul

Uljarevic, M., & Hamilton, A. (2013). Recognition of emotions in autism: a formal meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders, 43 (7),* 1517-1526.

Uluçınar, Ş., Cansaran, A., & Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4)*, 465-475.

Ulusoy, A. (2006). Kaynaştırma eğitimi kapsaminda eğitim yapilarinda engellilerin kullanimina yönelik mimari düzenlemeler. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),* Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

UNESCO (2007) *IBE-UNESCO Preparatory Report for the 48th ICE on Inclusive Education*, Dubai, Birleşik Arap Emirlikleri.

UNESCO (2009) *Policy guidelines on inclusion in education.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, France.

UNESCO, (2004) EFA Global Monitoring Report 2005. *The Quality Imperative.* Paris, UNESCO.

UNİCEF (2010) *A brief overview: Inclusive Education for Children with Disabilities in the CEECIS Region,* UNICEF , Geneva,.

UNİCEF. (2012). *The right of children with disabilities to education: A rights-based approach to inclusive education.* Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEECIS).

Uysal, A. (2004). Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri *XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde Sunulan Bildiri.* Eskişehir.

Uysal, H., Burçak, F., Tepetaş, G. Ş. ve Akman, B. (2014) Preschool education and primary school pre-service teachers' perceptions about classroom management: a metaphorical analysis. *International Journal of Instruction 7.2:* 165-180.

Ünal, A. M. & Ahmetoğlu, E., (2017). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenleri değerlendirilmesi ınternational *Balkan and Near Eastern Social Sciences Congress Series Kırklareli/Turkey 23-24 September 2017.* Proceedings Book.

Ünsal, E., & Öksüz, Ç. (2018) Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda kaynaştırma eğitiminin uzman ve ebeveyn bakış açısı ile incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 6(1),* 31-36.

Ünsal, P., Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 5(2),* 51-64.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 7*.

Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B., & Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal, 36 (4),* 321.

Van-Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2000) High school teachers'attitudes towards inclusion. *High School Journal 24,* 7-20.

Varlıer, G. & Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory ve Practice, 6,* 553-585.

Veal, V. R. (2002). Content specific vignettes as tools for research and teaching. *Electronic Journal of Science Education, 6(4).*

Verma, G. K. Bagley, C. R. & Jha, M. M. (2007) *International perspectives on educational diversity and ınclusion studies from America, Europe and India* 270 Madison Ave, New York, NY 10016

Volkmar, F. R., & Reichow, B. (2013). Autism in DSM-5: Progress and challenges. *Molecular autism, 4 (1), 13.*

Vural, M., & Yıkmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8 (2)*, 141-159

Wagner, S. (1999). *Inclusive programming for elementary school students with autism*. Arlington, TX: Future Horizons.

Watkins, A. (2007). *Assessment in ınclusive settings: key ıssues for polic and practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Webb, D., Webb, T. T., Fults-McMurtery, R. (2012). Physical educators and school counselors collaborating to foster successful inclusion of students with disabilities. *Physical Educator, 68(3),* 124-129.

Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A Quick start manual. Austin*, Texas: Pro-ED.

Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of student with special needs' *Education, Citizenship and Social Justice, 1(2),* 157-174.

Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., & Caldwell, N. K. (1996). Teachers' perceptions of the supports critical to the success of inclusion programs. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 21(1),* 9-21.

Whalon, K. J., & Hanline, M. F. (2013). The state of inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in United States public schools. *Revista Educação Especial, 26 (47)*.

White, S. W., Scahill, L., Klin, A., Koenig, K., & Volkmar, F. R. (2007). Educational placements and service use patterns of individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders, 37 (8),* 1403-1412.

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

Wilkins, T., & Nietfeld, J. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs, 4(3),* 115–121.

Wilkinson, L. A. (2008). Self-management for children with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in school and clinic, 43(3),* 150-158.

Williams, K. (1995). Understanding the student with Asperger syndrome: Guidelines for teachers. *Focus on Autistic Behavior, 10(2),* 9-16.

Winter, M. (2011). *Asperger syndrome-What teachers need to know.* Jessica Kingsley Publishers.

Wood, J. W. (2006). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction*: Pearson Merrill Prentice Hall. Ohio.Prentice Hall.

Yaşar, P., & Cronin, K. A. (2014). Perspectives of college of education students in turkey on autism spectrum disorders. *International Journal of Special Education, 29(1),* 61-75.

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

Yatkın, S., Sevgi, H. M. & Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki

tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (Özel Sayı),* 167-180.

Yazıcı, D. N., & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin otizmli çocukların kaynaştırılması hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19(1), 105-128.* doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.284253

Yıldırım-Erişkin, A., Yazar-Kıraç, S. & Ertuğrul, Y., (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi 193, 200-213.*

Yıldız, N. G., & Erdem, R. . (2018) Özel eğitimde ve genel eğitimde ödül kullanımı: odak grup görüşmeleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(1),* 29-37.

Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programi, yasal düzenlemeler ve kaynaştirma uygulamalari hakkindaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17 (03),* 247-268.

York, J., & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents and students. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps, 20 (1), 31-44.*

Young, K., McNamara, M. P., & Coughlan, B. (2017a). Post-primary school teachers' knowledge and understanding of autism spectrum disorders. *Irish Educational Studies, 36(3),* 399-422. http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2017.1350594

Young, K., McNamara, P. M., & Coughlan, B. (2017b). Authentic inclusion-utopian thinking?–Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 68,* 1-11.

Yuker, H. E. (1988). The effects of contact on attitudes toward disabled persons: Some empirical generalizations. In H. E. Yuker (Ed.) *Attitudes toward persons with disabilities* (pp.262-274). New York, NY: Springer

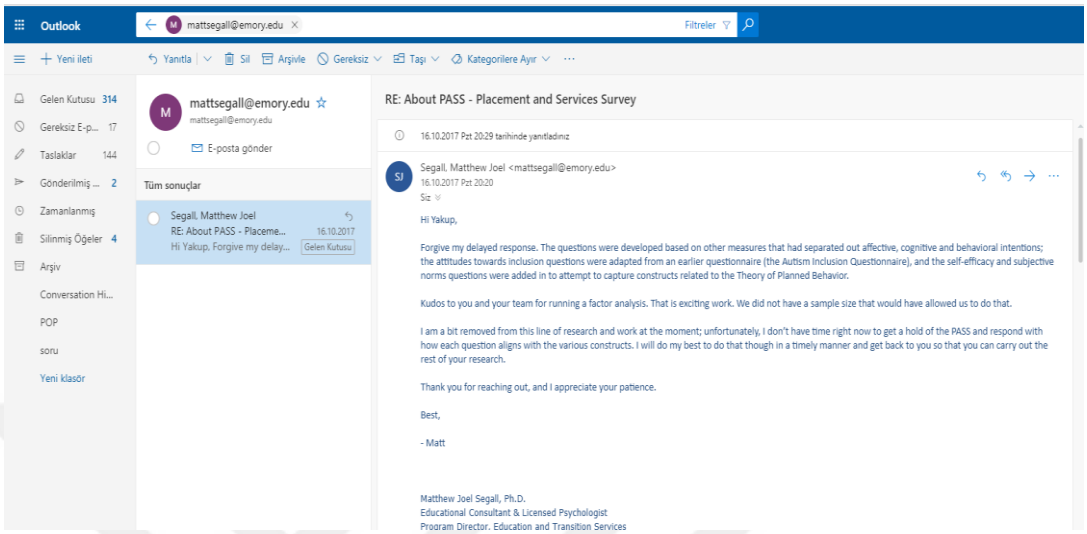
Yumak, E. N. (2009). İlköğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan otistik çocuklara bakış açısının değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yumuş, M., & Metin, N. (2015). Kaynaştırma sınıflarında davranış problemlerinin nedenleri ve baş etme yöntemleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi 1(2)* 474-482

Zager, D., & Shamow, N. (2005). Teaching students with autism spectrum disorders. Autism spectrum disorders: *Identification, Education, and Treatment, 3,* 589.

EKLER

EK 1: Ölçek Kullanma İzni



EK 2: MEB Araştırma İzin Belgesi

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.2443742 24.02.2017
Konu : Tringa SHPENDI ve
Yakup BURAK'ın Anket İzni

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 15/02/2017 tarihli ve 54948 sayılı yazınız.
b) 17/02/2017 tarihli ve 55320 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora programı öğrencileriniz ***Yakup BURAK*** ve ***Tringa SHPENDI***'nın ilgi (a) ve (b) yazılarınızda belirtilen İlimiz okullarında uygulamak istedikleri anketlerin uygun görüldüklerine ilişkin 24/02/2017 tarih ve 2405320, 2405389 sayılı Valilik Makam Onayları, Araştırma Değerlendirme Formları ve anket kapsamında uygulanacak veri toplama araçlarının orjinalleri ekte gönderilmiştir.

Anketin uygulanması esnasında onaylı evrakların çoğaltılarak kullanılması ve 2016-2017 eğitim öğretim yılı 2. döneminde 31 Mayıs 2017 tarihine kadar bitirilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi; anket sonuçlandıktan sonra pdf formatında CD ortamında bir örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi hususunda gereğini rica ederim.

Cemal TURAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek :
1- Valilik Onayı (2 Adet)
2- Araştırma Değerlendirme Formu (2 Adet)
3- Veri Toplama Araçları (2 Adet - 40 Sayfa)

BELGENİN ASLI ELEKTRONİK İMZALIDIR.
27.02.2017
Gökçen GÜNAL

http://edirne.meb.gov.tr Tel : (0 284) 212 61 22 Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Bölümü
bilgiislemegitek22@meb.gov.tr Faks: (0 284) 212 61 26 Bilgi için: VHKİ: H.ÇAKIRLARDAN Dahili : 2302

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden e246-8d54-3648-a2a9-579f kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Yakup BURAK
Kurumu / Üniversitesi	Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma Yapılacak İl	Edirne
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İlimiz merkez ve ilçelerimizde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve özel/resmi özel eğitim kurumlarındaki öğretmenler
Araştırmanın Konusu	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitsel Yerleştirilmesinde ve Kaynaştırılmasında Öğretmenlerle İlgili Değişkenlerin İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var (X) / Yok ( )
Araştırma/Proje/Ödev /Tez önerisi	Anket Çalışması
Veri Toplama Araçları	Yerleştirme ve Hizmet Anketi
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Anketin 2016- 2017 eğitim öğretim yılında uygulanması ve gönüllülük ilkesine uyularak gerçekleştirilmesi esastır.	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi; .....

KOMİSYON

22.02.2017	22.02.2017	22.02.2017
Başkan	**Üye**	**Üye**
Müzekka BAYRAK	**Ali ÇELİK**	**Ayla DİKMEN**
İl Millî Eğitim Şube Müdürü	**1.Murat And. Lisesi Md. Yard.**	**Selimiye İmam-Hatip Ort.Ok.Öğrt.**

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 56569733-44-E.2405389 24/02/2017
Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı Genelgesi
b) Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 15/02/2017 tarihli ve 54948 sayılı yazısı.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi ***Yakup BURAK***'ın 2016-2017 eğitim öğretim yılı 2. döneminde 31 Mayıs 2017 tarihine kadar, İlimiz merkez ve ilçelerde bulunan ilkokullardaki sınıf öğretmenleri ile özel/resmi özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlere yönelik uygulamak istediği ***"Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitsel Yerleştirilmesinde ve Kaynaştırılmasında Öğretmenlerle İlgili Değişkenlerin İncelenmesi"*** konulu tez çalışması kapsamında yer alan veri toplama araçları Anket Değerlendirme Komisyonu'nca incelenmiştir.

Makamınızca uygun görüldüğü takdirde, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora programı öğrencisi *Yakup BURAK'a* ait anket çalışmasının 2016-2017 eğitim öğretim yılı 2. Döneminde 31 Mayıs 2017 tarihine kadar; İlimiz merkez ve ilçelerinde bulunan ilkokullardaki sınıf öğretmenleri ile özel/resmi özel eğitim kurumlarındaki öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak kaydı ile okul müdürlükleri gözetim ve sorumluluğunda uygulanmasını oluriarınıza arz ederim.

Cemal TURAN
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
24/02/2017

Dr. Yusuf GÜLER
Vali a.
Vali Yardımcısı

http://edirne.meb.gov.tr Tel : (0284) 212 61 22 Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Bölümü
bilgiislemegitek22@meb.gov.tr Faks: (0 284) 212 61 26 Bilgi için: VHKİ: H.ÇAKIRLARDAN Dahili : (2302)

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a339-5bf5-3cc4-ad2e-dd0c kodu ile teyit edilebilir.

EK 3 Etik Kurul İzni

T.C
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2018/11
KARAR NO: 2018.11.15 **Karar Tarihi: 19.12.2018**

Akademik danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim üyesi, Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU'nun yaptığı Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Yakup BURAK tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunda değerlendirilmek üzere gönderilen "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitsel Yerleştirilmesinde ve Kaynaştırılmasında/bütünleştirilmesinde Öğretmenlerle İlgili Değişkenlerin İncelenmesi" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof. Dr. Yüksel BAYRAK
Üye
Fen Fakültesi Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Yılmaz ÇAKICI
Üye
Eğitim Fakültesi Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Esma MIHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi Öğretim.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Sağlık Bilimleri Fak. Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi Öğr. Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enst. Öğr.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Edebiyat Fakültesi Öğretim.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Özcan AYGÜN
Üye
Edebiyat Fakültesi Öğretim.Üyesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐evet ☒hayır

EK 4: Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Sevgili Öğretmenim;

Akman akranlarına göre farklı özellikleri olan hayali bir çocuktur ve aşağıdaki metinde Akman'ın özellikleri anlatılmaktadır. Bu özellikleri dikkate alarak anket sorularını cevaplandırmanız beklenmektedir. Ankette sorulan sorulara samimiyetle cevap vermeniz bilim adına çok önemlidir. İçtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Yakup BURAK

Senaryo

Durum A: Düşük bilişsel beceriler, etiketlenmemiş.

Gelecek yıl, Akman sizin okulunuzda öğrenci olacak. Kendisi altı yaşında ve birinci sınıfa başlıyor olacak. Konuşurken, bazen soruya cevap vermek yerine kendisine söylenenleri tekrarlıyor. Bazen de, işitme sorunu olmamasına rağmen söyleneni duymuyor ya da söylenene dikkatini vermiyormuş gibi görünüyor. Neredeyse hiçbir zaman karşısındakinin gözünün içine bakmıyor. Akman bazen ellerini sallıyor ve sandalyesinde otururken zıplıyor. Akman bir işten başka bir işe geçerken, aktiviteleri değiştirirken zorlanıyor. Genellikle, Akman diğer çocuklarla oynama konusunda gönülsüzmüş gibi görünüyor ve oynamak istediği zaman da ne yapacağını bilmiyormuş gibi davranıyor. Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Orta Derecede Zeka Yetersizliği (IQ=50) aralığındaydı. Bölgenizdeki Okul Psikoloğu Akman'ın okumayı diğer çocuklara göre daha yavaş öğreneceğini ve ayakkabılarını kendi başına doğru ayağına giymek gibi yaşına uygun günlük yaşam becerilerini kazanmamış olduğunu söylüyor.

Sevgili Öğretmenim;

Akman akranlarına göre farklı özellikleri olan hayali bir çocuktur ve aşağıdaki metinde Akman'ın özellikleri anlatılmaktadır. Bu özellikleri dikkate alarak anket sorularını cevaplandırmanız beklenmektedir. Ankette sorulan sorulara samimiyetle cevap vermeniz bilim adına çok önemlidir. İçtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Yakup BURAK

Senaryo

Durum B: Düşük bilişsel beceriler, otizm olarak etiketlenmiş.

Gelecek yıl, Akman sizin okulunuzda öğrenci olacak. Kendisi altı yaşında ve birinci sınıfa başlıyor olacak. Konuşurken, bazen soruya cevap vermek yerine kendisine söylenenleri tekrarlıyor. Bazen de, işitme sorunu olmamasına rağmen söyleneni duymuyor ya da söylenene dikkatini vermiyormuş gibi görünüyor. Neredeyse hiçbir zaman karşısındakinin gözünün içine bakmıyor. Akman bazen ellerini sallıyor ve sandalyesinde otururken zıplıyor. Akman bir işten başka bir işe geçerken, aktiviteleri değiştirirken zorlanıyor. Genellikle, Akman diğer çocuklarla oynama konusunda gönülsüzmüş gibi görünüyor ve oynamak istediği zaman da ne yapacağını bilmiyormuş gibi davranıyor. Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Orta Derecede Zeka Yetersizliği (IQ=50) aralığındaydı. Bölgenizdeki Okul Psikoloğu Akman'ın okumayı diğer çocuklara göre daha yavaş öğreneceğini ve ayakkabılarını kendi başına doğru ayağına giymek gibi yaşına uygun günlük yaşam becerilerini kazanmamış olduğunu söylüyor. Akman'a otizm tanısı konmuş.

Sevgili Öğretmenim;

Akman akranlarına göre farklı özellikleri olan hayali bir çocuktur ve aşağıdaki metinde Akman'ın özellikleri anlatılmaktadır. Bu özellikleri dikkate alarak anket sorularını cevaplandırmanız beklenmektedir. Ankette sorulan sorulara samimiyetle cevap vermeniz bilim adına çok önemlidir. İçtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Yakup BURAK

Senaryo

Durum C: Düşük bilişsel beceriler, zeka yetersizliği olarak etiketlenmiş.

Gelecek yıl, Akman sizin okulunuzda öğrenci olacak. Kendisi altı yaşında ve birinci sınıfa başlıyor olacak. Konuşurken, bazen soruya cevap vermek yerine kendisine söylenenleri tekrarlıyor. Bazen de, işitme sorunu olmamasına rağmen söyleneni duymuyor ya da söylenene dikkatini vermiyormuş gibi görünüyor. Neredeyse hiçbir zaman karşısındakinin gözünün içine bakmıyor. Akman bazen ellerini sallıyor ve sandalyesinde otururken zıplıyor. Akman bir işten başka bir işe geçerken ve aktiviteleri değiştirirken zorlanıyor. Genellikle, Akman diğer çocuklarla oynama konusunda gönülsüzmüş gibi görünüyor ve oynamak istediği zaman da ne yapacağını bilmiyormuş gibi davranıyor. Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Orta Derecede Zeka Yetersizliği (IQ=50) aralığındaydı. Bölgenizdeki okul psikoloğu Akman'ın okumayı diğer çocuklara göre daha yavaş öğreneceğini ve ayakkabılarını kendi başına doğru ayağına giymek gibi yaşına uygun günlük yaşam becerilerini kazanmamış olduğunu söylüyor. Akman'a zeka geriliği tanısı konmuş.

Sevgili Öğretmenim;

Akman akranlarına göre farklı özellikleri olan hayali bir çocuktur ve aşağıdaki metinde Akman'ın özellikleri anlatılmaktadır. Bu özellikleri dikkate alarak anket sorularını cevaplandırmanız beklenmektedir. Ankette sorulan sorulara samimiyetle cevap vermeniz bilim adına çok önemlidir. İçtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Yakup BURAK

Senaryo

Durum D: Ortalama bilişsel beceriler, etiketlenmemiş.

Gelecek yıl, Akman sizin okulunuzda öğrenci olacak. Kendisi altı yaşında ve birinci sınıfa başlıyor olacak. Konuşurken, bazen soruya cevap vermek yerine kendisine söylenenleri tekrarlıyor. Bazen de, işitme sorunu olmamasına rağmen söyleneni duymuyor ya da söylenene dikkatini vermiyormuş gibi görünüyor. Neredeyse hiçbir zaman karşısındakinin gözünün içine bakmıyor. Akman bazen ellerini sallıyor ve sandalyesinde otururken zıplıyor. Akman bir işten başka bir işe geçerken, aktiviteleri değiştirirken zorlanıyor. Genellikle, Akman diğer çocuklarla oynama konusunda gönülsüzmüş gibi görünüyor ve oynamak istediği zaman da ne yapacağını bilmiyormuş gibi davranıyor. Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Ortalama (IQ=100) aralığındaydı. Bölgenizdeki Okul Psikoloğu Akman'ın okumayı diğer çocuklarınkine benzer bir hızda öğreneceğini ve ayakkabılarını kendi başına doğru ayağına giymek gibi yaşına uygun günlük yaşam becerilerini kazanmış olduğunu söylüyor.

Sevgili Öğretmenim;

Akman akranlarına göre farklı özellikleri olan hayali bir çocuktur ve aşağıdaki metinde Akman'ın özellikleri anlatılmaktadır. Bu özellikleri dikkate alarak anket sorularını cevaplandırmanız beklenmektedir. Ankette sorulan sorulara samimiyetle cevap vermeniz bilim adına çok önemlidir. İçtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Yakup BURAK

Senaryo

Durum E: Ortalama bilişsel beceriler, otizm tanısı konmuş.

Gelecek yıl, Akman sizin okulunuzda öğrenci olacak. Kendisi altı yaşında ve birinci sınıfa başlıyor olacak. Konuşurken, bazen soruya cevap vermek yerine kendisine söylenenleri tekrarlıyor. Bazen de, işitme sorunu olmamasına rağmen söyleneni duymuyor ya da söylenene dikkatini vermiyormuş gibi görünüyor. Neredeyse hiçbir zaman karşısındakinin gözünün içine bakmıyor. Akman bazen ellerini sallıyor ve sandalyesinde otururken zıplıyor. Akman bir işten başka bir işe geçerken, aktiviteleri değiştirirken zorlanıyor. Genellikle, Akman diğer çocuklarla oynama konusunda gönülsüzmüş gibi görünüyor ve oynamak istediği zaman da ne yapacağını bilmiyormuş gibi davranıyor. Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Ortalama (IQ=100) aralığındaydı. Bölgenizdeki Okul Psikoloğu Akman'ın okumayı diğer çocuklarınkine benzer bir hızda öğreneceğini ve ayakkabılarını kendi başına doğru ayağına giymek gibi yaşına uygun günlük yaşam becerilerini kazanmış olduğunu söylüyor. Akman'a otizm teşhisi konmuş.

Sevgili Öğretmenim;

Akman akranlarına göre farklı özellikleri olan hayali bir çocuktur ve aşağıdaki metinde Akman'ın özellikleri anlatılmaktadır. Bu özellikleri dikkate alarak anket sorularını cevaplandırmanız beklenmektedir. Ankette sorulan sorulara samimiyetle cevap vermeniz bilim adına çok önemlidir. İçtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Yakup BURAK

Senaryo

Durum F: Ortalama bilişsel beceriler, Asperger Sendromu tanısı konmuş.

Gelecek yıl, Akman sizin okulunuzda öğrenci olacak. Kendisi altı yaşında ve birinci sınıfa başlıyor olacak. Konuşurken, bazen soruya cevap vermek yerine kendisine söylenenleri tekrarlıyor. Bazen de, işitme sorunu olmamasına rağmen söyleneni duymuyor ya da söylenene dikkatini vermiyormuş gibi görünüyor. Neredeyse hiçbir zaman karşısındakinin gözünün içine bakmıyor. Akman bazen ellerini sallıyor ve sandalyesinde otururken zıplıyor. Akman bir işten başka bir işe geçerken, aktiviteleri değiştirirken zorlanıyor. Genellikle, Akman diğer çocuklarla oynama konusunda gönülsüzmüş gibi görünüyor ve oynamak istediği zaman da ne yapacağını bilmiyormuş gibi davranıyor. Yakın zamanda Akman'a yapılan bir zeka testinin sonuçları Ortalama (IQ=100) aralığındaydı. Bölgenizdeki Okul Psikoloğu Akman'ın okumayı diğer çocuklarınkine benzer bir hızda öğreneceğini ve ayakkabılarını kendi başına doğru ayağına giymek gibi yaşına uygun günlük yaşam becerilerini kazanmış olduğunu söylüyor. Akman'a Asperger sendromu teşhisi konmuş.

Yerleştirme ve Hizmet Anketi

Bölüm 1: Eğitsel Yerleştirme

Aşağıdaki maddeleri düşünerek, Akman'ın her bir eğitimsel yerleştirmesinin ne kadar uygun olduğu konusundaki fikrinizi belirtiniz.

		Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Kısmen Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Son Derece Uygun
1.	Bakım evi	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Okulda geçirilen tüm gün boyunca ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı); ancak günün belli saatlerinde (örneğin, öğle yemeği, teneffüs, sanat, beden eğitimi) genel eğitim öğrencileriyle birlikte olabilir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Günün en az %50'sinde genel eğitim sınıfı	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Günün en az %80'inde genel eğitim sınıfı	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Günün en az %100'ünde genel eğitim sınıfı	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Sizin sınıfınızda	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Aşağıdakilerden hangisi Akman için en uygun eğitim ortamıdır? (Lütfen sadece birini seçiniz)

Bakımevi	Özel Eğitim Okulu	Tüm gün ayrı sınıf (özel eğitim sınıfı)	Kısmen ayrı sınıf (özel eğitim sınıfı)	Genel eğitim (>%50)	Genel eğitim (>%80)	Tüm gün genel eğitim
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Sizce Akman'a Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde belirlenmiş kategorilerinden hangisi kapsamında hizmet verilebilir? Sadece birini işaretleyiniz:

1.	□	Hiçbiri. Akman'ın özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı yok.						
2.	□	Zihinsel Yetersizlik	7.	□	Serebral Palsi	11	□	Birden Fazla Yetersizlik
3.	□	Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Otizm)	8.	□	Ortopedik Yetersizlik	12	□	Üstün Zekalı / Özel Yetenekli
4.	□	Görme Yetersizliği	9.	□	Duygusal ve Davranış Bozukluğu	13	□	Dil ve Konuşma Güçlüğü
5.	□	İşitme Yetersizliği	10.	□	Özel Öğrenme Güçlüğü	14	□	Süreğen Hastalık
6.	□	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu						

Bölüm 2: Başarılı Kaynaştırma

Aşağıdaki maddeler için, Akman'ın gerçekten özel eğitim hizmetleri için uygun olduğunu ve özel eğitim gereksinimlerinin, en azından kısmi olarak, genel eğitim ortamında karşılanacağını varsayın. Yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçları bu şekilde karşılandığında, bu duruma genellikle "kaynaştırma" denir. Buna rağmen, "başarılı kaynaştırma" terimi genellikle tanımsız kalmaktadır. Lütfen, **"başarılı kaynaştırmanın" sizin için ne anlama geldiğini düşününün.**

Lütfen, Akman için "başarılı kaynaştırmanın" sizin için ne anlama geldiğini tanımlayın.

_____
_____
_____
_____

Lütfen, aşağıdaki maddelerin Akman için yaptığınız "başarılı kaynaştırma" tanımında ne kadar önemli olduğunu derecelendirin.

Başarılı kaynaştırma ……anlamına gelir		Çok Önemsiz	Önemsiz	Kısmen Önemsiz	Kısmen Önemli	Önemli	Çok Önemli
1.	Akman'ın iletişim becerilerini geliştirmesi	□	□	□	□	□	□
2.	Akman'ın sosyal becerilerini geliştirmesi	□	□	□	□	□	□
3.	Akman'ın akademik becerilerini geliştirmesi	□	□	□	□	□	□

Başarılı kaynaştırma ……anlamına gelir		Çok Önemsiz	Önemsiz	Kısmen Önemsiz	Kısmen Önemli	Önemli	Çok Önemli
4.	Akman'ın rahatsız edici davranışlarının azalması	□	□	□	□	□	□
5.	Akman'ın öğretmeninin Akman'a karşı olumlu tutuma sahip olması	□	□	□	□	□	□
6.	Akman'ın sınıf arkadaşlarının Akman'a karşı olumlu tutuma sahip olması	□	□	□	□	□	□
7.	Akman'ın birinci sınıfı geçmesi	□	□	□	□	□	□
8.	Bir sonraki yılda, Akman'ın mevcut yerleştirmesinden daha az kısıtlayıcı olan bir ortama yerleştirilmesi	□	□	□	□	□	□
9.	Akman'ın sınıfında en az bir arkadaş edinmesi	□	□	□	□	□	□
10.	Akman'ın okul yılının en az %85 inde devamlı olması	□	□	□	□	□	□
11.	Akman'ın benlik saygısının artması	□	□	□	□	□	□

Bölüm 3: Akman'ın Başarılı Kaynaştırılmasını Etkileyen Faktörler

Bölüm 2'deki "başarılı kaynaştırma" tanımınıza dayanarak, aşağıdaki ifadelere ne derece katılıp katılmadığınızı belirtin. Yine, Akman'ın gerçekten özel eğitim hizmetleri için uygun olduğunu ve özel eğitim gereksinimlerinin, en azından kısmi olarak, genel eğitim ortamında karşılanacağını varsayın.

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Bir eğitim asistanının (yardımcı öğretmen) yardımı Akman'ın başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	□	□	□	□	□	□
2.	Akman'ın akademik becerisi, başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	□	□	□	□	□	□
3.	Akman'ın engel derecesi başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	□	□	□	□	□	□
4.	Akman'ın kişiliği başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	□	□	□	□	□	□
5.	Akman ile birlikte çalışan personelin tutumu Akman'ın başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	□	□	□	□	□	□
6.	Birebir müdahale Akman'ın başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	□	□	□	□	□	□

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
7.	Akman'ı normal gelişim gösteren akranları ile etkileşim kurmaya teşvik etmek onun başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	□	□	□	□	□	□
8.	Pekiştirme programlarının kullanılması Akman'ın başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	□	□	□	□	□	□
9.	İlaç tedavisi Akman'ın başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	□	□	□	□	□	□
10.	Akman'ın sınıf öğretmeninin özel eğitim konusunda kapsamlı bir deneyime sahip olması Akman'ın başarılı bir şekilde kaynaştırılmasında önemli bir faktördür.	□	□	□	□	□	□

Bölüm 4: Akman İçin Ne Hissediyorsunuz?

Lütfen, aşağıdaki ifadeler konusunda ne hissettiğinizi en iyi tanımlayan durumu işaretleyiniz.

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Akman sınıfımdaki bir öğrenci olsaydı bundan memnun olurdum.	□	□	□	□	□	□
2.	Onu tanımıyor olsam bile, Akman ile konuşurken kendimi rahat hissederim.	□	□	□	□	□	□
3.	Akman'ın sınıfımda olmasından korku duyarım.	□	□	□	□	□	□
4.	Akman'ın sınıfımda doğum günü partisi olsaydı bundan utanırdım.	□	□	□	□	□	□
5.	Akman'ı gördüğümde üzülürüm.	□	□	□	□	□	□
6.	Akman gibi çocukların genel eğitim ortamlarına dâhil edilmesi gerekir.	□	□	□	□	□	□
7.	Kaynaştırma eğitimi Akman gibi öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirir.	□	□	□	□	□	□
8.	Akman gibi öğrenciler normal okuldaki aktivitelerden yararlanamayacak kadar yetersizliği vardır.	□	□	□	□	□	□
9.	Yetersizliği olmayan öğrenciler Akman gibi öğrencilerle iletişim kurmaktan faydalanabilir.	□	□	□	□	□	□

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
10.	Okulda özel eğitim hizmetleri almaları Akman gibi çocuklar için önemlidir.	□	□	□	□	□	□
11.	Akman yetişkinlerden çokça ilgi bekleyecektir.	□	□	□	□	□	□
12.	Akman kendi başına birçok şey yapmak isteyecektir.	□	□	□	□	□	□
13.	Akman kendi başına birçok şey yapabilecektir.	□	□	□	□	□	□
14.	Akman yeni arkadaşlar edinebilecektir.	□	□	□	□	□	□
15.	Akman diğer öğrencilerle oynamaktan keyif alacaktır.	□	□	□	□	□	□
16.	Akman'ı sınıfımın geri kalanı ile birlikte okul gezisine götürmem.	□	□	□	□	□	□
17.	Akman sınıfımda olsa ona ne söyleyeceğimi bilemem.	□	□	□	□	□	□
18.	Akman sınıfımda bir öğrenci olsa Akman'dan uzak durmaya çalışır ve uzak dururdum.	□	□	□	□	□	□
19.	Akman benim okulumda olsa Akman'a bakmamaya çalışırdım.	□	□	□	□	□	□
20.	Akman benim sınıfımda bir öğrenci olsa, ödevlerini onun bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlardım.	□	□	□	□	□	□
21.	Sınıfımdaki diğer öğrencileri Akman ile iletişime geçmeleri için teşvik ederdim.	□	□	□	□	□	□
22.	Akman gibi bir öğrenciyi nasıl eğiteceğimi biliyorum.	□	□	□	□	□	□
23.	Akman'ın davranışlarını yönetmek için yeteneklerime güveniyorum.	□	□	□	□	□	□
24.	Akman'ı eğitmeme yardımcı olabilecek kaynakların farkındayım.	□	□	□	□	□	□
25.	Alanında uzman bir öğretmenim.	□	□	□	□	□	□
26.	Erken çocukluk eğitimi konusunda iyi bir eğitim aldım.	□	□	□	□	□	□
27.	Sınıfımdaki davranışları yönetmek için yeteneklerime güveniyorum.	□	□	□	□	□	□
28.	Müdürüm Akman'ın genel eğitim ortamına yerleştirilmesini isterdi.	□	□	□	□	□	□
29.	Müdürümün okulumuzdaki öğrenciler için verdiği yerleştirme kararlarına değer veriyorum.	□	□	□	□	□	□
30.	Bölgemdeki özel eğitimden sorumlu şube müdürü Akman'ın genel eğitim ortamına yerleştirilmesini isterdi.	□	□	□	□	□	□

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
31.	Okulumdaki diğer genel eğitim öğretmenleri Akman'ın genel eğitim ortamına yerleştirilmesini isterlerdi.	□	□	□	□	□	□
32.	Sınıfımdaki normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynleri Akman'ın kendi çocuklarının sınıfına yerleştirilmesini isterlerdi.	□	□	□	□	□	□

Bölüm 5: Sınıf İçi Davranışlar

Aşağıdaki davranışlar sınıfınızdaki herhangi bir öğrenci tarafından sergilenirse ne kadar rahatsız edici olabileceğini belirtin.

		Oldukça Rahatsız Edici	Rahatsız Edici	Kısmen Rahatsız Edici	Biraz Rahatsız Edici	Hiç Rahatsız Edici Değil
1.	Göz temasından kaçınma	□	□	□	□	□
2.	Sürekli hareket etme	□	□	□	□	□
3.	Dikkat eksikliği	□	□	□	□	□
4.	Zayıf akran ilişkileri	□	□	□	□	□
5.	Sürekli tekrarlayarak, tuhaf veya ekolalik konuşma (anlamsız sözcüklerle konuşma)	□	□	□	□	□
6.	Programdaki değişikliklere karşı direnme ve olumsuz tepki verme	□	□	□	□	□
7.	Parmak fiskeleme, dönme ya da sallanma gibi tuhaf ve alışılmadık beden hareketleri	□	□	□	□	□

Bölüm 6: Hizmet ve Uygulama Seçenekleri

Aşağıda verilen sınıf uygulamaları ile hizmet seçeneklerinin her birini okuyup **bu uygulamalardan haberdar olup olmadığınızı ve bu uygulamaların, hizmetlerin ne olduğunu bilip bilmediğinizi belirtin.**Eğer uygulamayı duymuşsanız fakat ne olduğu konusunda bir fikriniz yoksa, lütfen HAYIR seçeneğini işaretleyin. Ardından, Birinci Bölümde Akman için seçtiğiniz yerleştirmeye dayanarak, **bir sonraki yılda Akman'ın eğitimi için faydalı olduğuna inandığınız uygulamayı/uygulamaları seçin.** İşaretlediğiniz seçeneklerin sizce ne kadar etkili olacağını da işaretleyin. Yanıtlarınızı lütfen yuvarlak içine alın.

Uygulama		Bunu duydunuz mu?		Akman için Faydalı mı?		Etkili mi? Birini Seçin			
1.	Alternatif ve destekleyici iletişimi içeren yardımcı teknoloji (Örneğin, PECS, işaret dili).	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil
2.	Ayrık denemelerle öğretim	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil
3.	Normal gelişim gösteren öğrencileri Akman hakkında eğitmek	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil
4.	Sınıf içi uyarlamalar	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil
5.	İşlevsel Davranış Değerlendirmesi/Analizi	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil
6.	Doğal ipucu teknikleri (örneğin, temel tepki öğretimi, fırsat öğretimi, vb.)	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil
7.	Duyusal Entegrasyon	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil
8.	Görsel Etkinlik Çizelgeleri	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil
9.	Akran aracılığıyla gerçekleştirilen sosyal beceri müdahaleleri	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil
10.	Normal gelişim gösteren akranlar olmadan sosyal beceri eğitimi	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil
11.	Uygun davranış için pekiştireç kullanımı	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil
12.	Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetleri	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil
13.	Meşguliyet (iş-uğraşı) terapisi hizmetleri	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil
14.	Akman ile çalışan eğitim asistanı (yardımcı öğretmen)	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil
15.	Akman'ın duyusal ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamında yapılan uyarlamalar	Evet	Hayır	Evet	Hayır	Çok Etkili	Etkili	Kısmen Etkili	Etkili Değil

Bölüm 7: Otizm Spektrum Bozuklukları ile İlgili Deneyim

Aşağıdaki sorularla, Otizm Spektrum Bozuklukları (OSB) olan çocuklarla çalışma deneyiminiz ve aldığınız eğitimle ilgili bilgi toplanması amaçlanmıştır. Lütfen her soruyu en iyi hatırladığınız şekilde cevaplayın.

Geçmişte OSB'li çocuklarla çalıştım Evet ☐ Hayır ☐ Evet ise, yaklaşık kaç çocuk?_____

Evet ise, hangi görevlerle çalıştınız? Uyanların tümünü işaretleyin:

1.	☐	Genel Eğitim Öğretmeni	5.	☐	Eğitim Asistanı (Yardımcı Öğretmen)	9.	☐	Meşguliyet (iş-uğraşı) Terapisti
2.	☐	Dil ve Konuşma Terapisti	6.	☐	Kamp Danışmanı	10.	☐	Bakıcı
3.	☐	Akademik Ders Veren Özel Öğretmen	7.	☐	Araştırmacı	11.	☐	Sosyal Beceri Grubu
4.	☐	Özel Eğitim Öğretmeni	8.	☐	Davranış Terapisti	12.	☐	Diğer

Diğerse, lütfen açıklayınız:

_____

_____

_____

Ana konusu OSB olan en az bir ders aldım. Evet ☐ Hayır ☐

OSB alanında özel eğitim aldım. Evet ☐ Hayır ☐

Evet ise, ne tür bir eğitim aldınız? Uyanların tümünü işaretleyin:

1.	☐	Hizmet İçi Eğitim	4.	☐	Ülke Çapında Eğitim	7.	☐	Konferans	9.	☐	Video Eğitimi
2.	☐	Konu ile İlgili Kitapları Okudum	5.	☐	İnternetteki Bilgiler	8.	☐	Akran Danışmanlığı	10.	☐	Gözlemler
3.	☐	Özel Danışmanlık	6.	☐	Konu ile ilgili Yapılan Araştırmaları Okudum				11.	☐	Diğer

Diğerse, lütfen açıklayınız:

_____

_____

Özel eğitim sertifikam var. Evet ☐ Hayır ☐

Sınıf içi davranış yönetimi için kullanılan davranışsal teknikleri biliyorum. Evet ☐ Hayır ☐

Bölüm 8: Otizm Spektrum Bozuklukları Bilgisi

Mevcut Otizm Spektrum Bozuklukları (OSB) bilginize bağlı olarak aşağıdaki soruların karşısındaki DOĞRU ya da YANLIŞ seçeneklerini yuvarlak içine alın. Lütfen, TAHMİNDE BULUNMAYIN. Eğer cevaptan emin değilseniz, lütfen BİLMİYORUM seçeneğini yuvarlak içine alın.

1.	Asperger Sendromunun tanı kriterleri Yüksek İşlevli Otizm ile aynıdır.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
2.	Otizm Spektrum Bozuklukları (OSB) gelişimsel bozukluklardır.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
3.	Davranış terapisi çoğu zaman OSB'li çocuklar için etkili bir müdahaledir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
4.	OSB'li çocuklar birbirine çok benzer.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
5.	Erken müdahalenin OSB'li çocuklara fazladan bir katkısı olmadığı görülmektedir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
6.	İlaç tedavisi OSB'nin temel belirtilerini hafifletebilir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
7.	OSB'li çocukların çoğunun özel beceri ve yetenekleri vardır.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
8.	Pek çok durumda, OSB'nin nedeni belirsizdir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
9.	Hayatın ilk yıllarında yaşanan travmatik bir deneyim OSB'ye neden olabilir.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum
10.	Doğru müdahale ile, OSB'li çocukların çoğu er ya da geç "engeli" aşar.	Doğru	Yanlış	Bilmiyorum

Bölüm 9:Demografik Bilgiler Tarih: _____

Okul _____ İl/İlçe _____

Cinsiyet: Erkek ☐ Kadın ☐ Yaş _____

Öğretmen Ünvanı: Genel Eğitim Öğretmeni ☐ Özel Eğitim Öğretmeni☐ Uzman ☐

Eğitim Asistanı (Yardımcı Öğretmen) ☐ Kaynak Öğretmen☐ Diğer ☐.....

Kaçıncı sınıflara ders veriyorsunuz? _____

Kazandığınız en yüksek derece nedir? Lise diploması ☐ Ön lisans ☐ Lisans ☐

Yüksek lisans ☐ Uzmanlık derecesi ☐ Doktora ☐

Ne zamandır mevcut pozisyonunuzda çalışıyorsunuz? …….. yıl ……ay

Daha önce çalıştığınız pozisyonlar ve bu pozisyonlarda geçirdiğiniz süreyi yazınız.

1……

2……

3……

Sınıfınızda yaklaşık kaç öğrenciniz var? …… Kaç öğretmen var?.....

Mevcut sınıfınızda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) alan öğrenciniz var mı?

Evet ☐ Hayır ☐ "Evet" ise, kaç tane?.....

Özel eğitim öğrencileriniz Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde belirlenmiş hangi kategori altında hizmet almaktadır? Uygun olan tüm seçenekleri işaretleyiniz:

1.	☐	Zihinsel Yetersizlik	6.	☐	Serebral Palsi	10.	☐	Birden Fazla Yetersizlik
2.	☐	Yaygın Gelişimsel Bozukluk (Otizm)	7.	☐	Ortopedik yetersizlik	11.	☐	Dil ve Konuşma Güçlüğü
3.	☐	Görme Yetersizliği	8.	☐	Duygusal ve Davranış Bozukluğu	12.	☐	Özel Öğrenme Güçlüğü
4.	☐	İşitme Yetersizliği	9.	☐	Üstün Zekâlı / Özel Yetenekli	13.	☐	Süreğen Hastalık
5.	☐	Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu						

Bölüm 10:Araştırmaya Gelecekteki Katılım

Bu ankette değinilen konuları tartışmak üzere oluşturulacak bir odak grup görüşmesinde yer almakla ilgilenir misiniz? Evet ☐ Hayır ☐

"Evet" ise, E-posta adresinizi yazın……

Bu ankette değinilen konularla ilgili eğitim almak ister misiniz? Evet ☐ Hayır ☐

"Evet" ise, E-posta adresinizi yazın……