

OTİZMLİ ÇOCUKLARIN EĞİTSEL YERLEŞTİRİLMESİ, KAYNAŞTIRILMASI VE BÜTÜNLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ¹

Yakup BURAK¹, Emine AHMETOĞLU²

Geliş: 04.07.2019 / Kabul: 01.10.2019

DOI: 10.29029/busbed.586834

Öz

Bu araştırmada otizmlı çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi 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 bağımsız t testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin tüm senaryolarda yer alan çocukların 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.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Bütünleştirme, Eğitsel Yerleştirme, Otizm Spektrum Bozukluğu, Öğretmen.

¹ Bu çalışma Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tamamlanan doktora tezinden üretilmiş olup, II. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sözlü olarak sunulmak üzere kabul edilmiştir.

² Dr., Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Engelli Çalışmaları, Yakupburak87@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0640-4749>.

³ Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, emineahmetoglu@trakya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7974-7921>.

EXPLORING TEACHERS' VIEWS ABOUT EDUCATIONAL PLACEMENT, INCLUSION AND INTEGRATION OF CHILDREN WITH AUTISM

Abstarct

In this study, it was aimed to explore the teachers' views about educational placement, inclusion and integration 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 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.

Keywords: *Mainstreaming, Inclusion, Educational Placement, Autism Spectrum Disorder, Teacher.*

Giriş

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 görüldüğu tespit edilmiştir. Bu merkezin en güncel (2018) verilerinde ise bu sayının 59 çocuktan 1'ine düştüğu görülmektedir. Ayrıca bu verilere göre dünya nüfusunun %1'inin otizm spektrum bozukluğuna sahip olduğu düşünölmektedir. Ancak Türkiye'de OSB için, Amerika Birleşik Devletleri veya bazı Avrupa ölkelerinde bulunan, evrensel bir tarama, tanılama ve değerlendirme sisteminin olmamasından dolayı görölme 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). OSB olan bireylerin eğitime yönelik birçok uygulamalar mevcut olmasına rağmen OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamına yerleştirilmesinde istenen düzeye ulaşamamıştır (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 sosyal becerilerdeki yetersizlikler/zorluklar olarak ifade edilmektedir (Koegel, Matos-Freden, Lang ve Koegel, 2011; Seymour, 2017).

Tüm özel gereksinimli birey gruplarında olduğu gibi OSB olan bireylerde de en fazla sınırlandırılmış ortamdaki en az sınırlandırılmış ortama doğru eğitsel yerleştirmenin yapıldığı geniş bir yelpaze bulunmaktadır. Diğer bir deyişle OSB olan bireylerin yerleştirildiği birçok eğitim kurumu bulunmaktadır. Bunlar en az kısıtlayıcı ortamdaki 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). Ancak 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 kademedeki 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 ve bütünleştirilmesinin her geçen gün daha da artacağı düşünölmektedir. Nitekim MEB tarafından 2017’de yayınlanan istatistiklere göre toplam 1.900 otizmliler çocuk ilkokul düzeyinde özel eğitim sınıfında öğrenim görmektedir. Ayrıca 1.379 otizmliler çocuk ise ilkokul düzeyinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının olduğu eğitim sınıflarında öğrenim görmektedir. MEB’in 2012 ile 2016 yılları arasına ait otizmliler çocukların kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik istatistiksel verilere bakıldığında her geçen gün arttığı görölmektedir (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). OSB olan öğrencilerin tam/yarı zamanlı kaynaştırma ortamına yerleştirilmesine yönelik nicelik olarak artışın olması sınıf öğretmenlerinin yerleştirme konusundaki görüşlerinin belirlenmesi için önem arz etmektedir. Yani sınıf ortamında OSB olan çocukların gelişimsel durumlarındaki çeşitliliğin artışıyla öğretmenlerin bu duruma dair görüşlerinin belirlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır

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 Yıkılmış, 2004; Mitchell, 2008; Mutlu-Göçmen, Bozkurt ve Aydın, 2017). Genel itibarıyla 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 sürdüreceği düzeyde ortak terminolojiye sahip olmalı, bireyselleştirilmiş 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 görüşlerinin de 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). 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 veya kaynaştırılmasına yönelik öğretmen görüşleri 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 görüşlerinin yetersiz olduğu düşünölmektedir. Bu nedenle araştırmanın özellikle OSB olan çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları hakkında öğretmenlere destek sağlaması açısından yol gösterici olacağı ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir. 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 düşünölmektedir. Bu düşöncelerden hareketle bu araştırmada OSB olan çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir.

2. Yöntem

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

2.1. Araştırma Modeli

Otizmlı çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın yöntemi ilişiksel 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 (Büyököztürk ve diğerleri, 2013).

2.2. 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. Örneklem grubunu oluşturmak için 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.

Edirne il ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve resmi ilkokullarda görev yapan tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilmiş, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 714 öğretmen araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Bazı okullarda anket formlarını sınıf öğretmenlerinin dışında farklı branşlardaki öğretmenler “*okulöncesi öğretmeni (beş), özel eğitim öğretmeni (altı), rehber öğretmeni (üç) ve branş öğretmenleri (18)*” doldurdukları için bu katılımcıların verileri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma veri analizlerine *birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflara* eğitim veren toplam 683 “sınıf öğretmeni” dâhil edilmiştir. Son olarak çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak değişkenlerin kabul edilen normal değer arasında olması için dokuz katılımcı veri setinden çıkartılmıştır. Araştırmanın veri setine toplam 674 katılımcı dâhil edilmiştir.

Tablo 2.1. Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgileri

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	-				
Mevcut Pozisyonda	-	606	-	674	16,79	9,998	0-43
Çalışma Süresi	Kayıp veri	68	-				
	-	560	-	674	25,16	8,007	10-48
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	Kayıp veri	114	-				

Okuttuğu Sınıf	1.Sınıf	139	20,6	674
Düzei	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	
Sınıftaki Öğretmen Sayısı	1 kişi	674	100	674
Sınıfında BEP alan öğrencinin olup/olmama durumu	Evet	223	33,1	674
	Hayır	401	59,5	
	Kayıp veri	50	7,4	

Tablo 2.1 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 görülmektedir. Ayrıca araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin *yaş ortalamasının* ($x=41,25$; $ss=8,88$) olduğu, *yaş aralığının* ise 22-64 aralığında olduğu bulunmuştur. 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. 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 öğretmenlerin %20,6'sının birinci sınıfları, %20,8'inin ikinci sınıfları, %21,1'inin üçüncü sınıfları, %24'ünün ise dördüncü sınıfları okuttuğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %14,2'sinin Ön Lisans mezunu, %74,5'inin Lisans mezunu ve %7,1'inin ise Yüksek Lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin tamamının (%100) kendi sınıflarında öğretmen olarak tek oldukları belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %33,1'inin sınıflarında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) olan öğrenci olduğu, %59,5'inin ise BEP'inin olmadığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada otizimli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Segall (2011) tarafından geliştirilen Burak (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin Senaryolar, Eğitsel Yerleştirme ve Demografik Bilgi Formu bölümleri araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Ahmetoğlu, Burak ve Acar, 2018; Burak, 2019).

2.3.1. 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'nin (PASS) Türk kültürüne uyarlama çalışması Burak (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. PASS altı senaryo ve 10 bölümden oluşmaktadır. PASS anketinde yer alan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri Burak (2019) tarafından yapılmış, ölçeklerin Türk kültüründe geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Senaryolar: 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. Araştırmada kullanılan her bir senaryoda bulunan *Akman* hayali bir çocuktur. Öğretmenlerin Türk kültüründe genel geçer isimlerin olumlu/olumsuz çağrışım yapabilme olasılığı ve cinsiyet kavramının öne çıkmaması gibi nedenlerden dolayı senaryolarda Akman ismi kullanılmıştır.

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. **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 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 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 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 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 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. 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 Sendromu tanısının yer almadığı görölmektedir. 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.

Eğitsel Yerleştirme Bölümü: 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 ortamdaki 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.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların *Demografik Bilgileri* yer almaktadır. Bu bölümde 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.

2.5. Araştırma Verilerinin Toplanması

Otizmlı çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi 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. Daha sonra Edirne Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmanın yürütülmesi için gerekli resmi izinler alınmıştır. Millî 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 Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yer alan Strateji Geliştirme Birimi'nden ilkokulların listesi temin edilmiştir. Edirne İl-İlçe Millî 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 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 dağıtılmış ve 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.

2.6. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için SPSS-22 kullanılmıştır. İstatistik programında analizleri gerçekleştirilmiştir. Grupların normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla çarpıklık/kurtosis ve basıklık/skewness değerlerine bakılmıştır. Bu analiz sonucunda çarpıklık değerleri normal dağılım

olarak görölen -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 nedenle ölçekteki değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve verilerin analizinde parametrik tekniklerin kullanılmasının uygun olduğu bulunmuştur. Ayrıca değişkenler arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek için eğer grup sayısı iki değişkenden oluşuyorsa bağımsız 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. Araştırmada yer alan değişkenler aısından iki değişken arasındaki farklılığın etki büyüklüğu Cohen d ve iki değişkenden fazlası için de eta-kare (η^2) istatistiği ile belirlenmiştir. Eta-kare ve Cohen d değeri ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklıkta olduğunu yorumlama olanağı sunmaktadır (Cohen, 1992; Büyüköztürk, 2014). Ayrıca istatistiksel analizlerin anlamlılık düzeyleri $p < 0,05$ 'e göre belirlenmiştir.

3. Bulgular ve Tartışma

Bu araştırma otizimli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma verilerinden elde edilen bulgular tablolar biçiminde sunulmuş, ilgili alan yazı ile desteklenerek tartışılmıştır.

Tablo 3.1 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 3.1 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 görölmektedir.

Tablo 3.2. Sınıf öğretmenlerine verilen senaryolarda belirtilen bilişsel seviyeler ve tanılarına ilişkin frekans bilgileri

Bilişsel Seviye	Tanı	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 3.2'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.

Tablo 3.3. 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	1,7 4	1,19	1,711	1,131	1,58	,99	1,551	1,131	1,561	1,071	1,811	1,33	1,66	1,14
Akman gibi öğrencilere hizmet veren bir okul	4,5 8	1,38	5,071	1,134	4,82	1,283	3,821	1,744	4,421	1,534	4,441	1,51	4,53	1,48
Tüm gün boyunca ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı)	3,8 7	1,44	4,311	1,433	3,99	1,463	3,091	1,743	5,41	1,683	6,11	1,54	3,75	1,59
Kısmen ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı)	4,4 2	1,31	4,361	1,374	4,68	1,203	3,921	1,644	1,191	1,504	4,451	1,48	4,33	1,44
%50<genel eğitim sınıfı	4,0 5	1,38	3,821	1,494	4,07	1,303	3,551	1,554	1,081	1,393	1,971	1,49	3,92	1,45
%80< genel eğitim sınıfı	2,9 1	1,34	3,041	1,432	2,94	1,413	1,121	1,543	1,531	1,463	1,131	1,51	3,10	1,46
%100 genel eğitim sınıfı	2,1 6	1,15	2,251	1,342	1,12	1,212	1,601	1,622	1,641	1,462	1,501	1,50	2,37	1,39
Sizin sınıfınızda	3,2 7	1,44	2,731	1,462	2,90	1,403	1,751	1,553	1,491	1,503	1,451	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.

Tablo 3.3 incelendiğinde 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.

Tablo 3.4. 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	η^2	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**	.06		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**	.05		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**	.02		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*	.01		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*	.01		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*	.02		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**	.05		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 3.4'e 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 Sendromu 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 görölmüştür. 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 görölmektedir. 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 Sendromu 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. Tüm bu durumlara göre sonuç olarak; 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, kendini bu konuda yetkin görmemesi, 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 öğretmenlerin sınıf ortamında iş yükünün azalmış olması* şeklinde açıklanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin senaryolarda belirtilen çocukların kaynaştırma ortamına yerleştirilmesine karşı olumsuz görüş belirtmesi; olumsuz bir hikâye ile sınıfa 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 Naggat Gaad, 2004; Luiselli, 2013; Vakıl, 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).

Tablo 3.5. 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	d	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	,41	,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	,41	,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	,20	,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	,20	,009**
	Orta Bilişsel	319	3,26	1,516				
%100 genel eğitim sınıfı	Düşük Bilişsel	350	2,18	1,239	-3,760	667	,28	,000**
	Orta Bilişsel	319	2,58	1,529				
Sizin sınıfınızda	Düşük Bilişsel	348	2,97	1,452	-5,237	665	,40	,000**
	Orta Bilişsel	319	3,57	1,515				

*p<0.05, **p< 0.01

Tablo 3.5'te 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 (Akalin, 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; Kargin, 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).

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. 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.

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 ziyade sosyal ve iletişim becerilerinin kaynaştırmada önemli bir etken olabileceği tespit edilmiştir (Lyons, Cappadocia ve Weiss, 2011).

Tablo 3.6. Sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların tanılarına göre mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları

	Tam Yok			OSB			Zihinsel Yetersizlik			Asperger Sendromu		
	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.

Sınıf öğretmenlerinin senaryolarda yer alan çocukların tanılarına göre mevcut yerleştirme ortamlarına ne düzeyde uygun olduklarına ilişkin standart sapma ve ortalama sonuçları Tablo 3.6 da yer almaktadır.

Tablo 3.7. 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	η^2	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**	.03	2>1 3>1
	Gruplar içi	1432,543	666	2,151				
	Toplam	1478,710	669					
Tüm gün boyunca ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı)	Gruplar arası	32,107	3	10,702	4,258	,005**	.01	2>1 3>1
	Gruplar içi	1658,892	660	2,513				
	Toplam	1690,998	663					
Kısmen ayrı bir sınıf (özel eğitim sınıfı)	Gruplar arası	20,206	3	6,735	3,282	,021*	.01	3>1 3>2
	Gruplar içi	1364,793	665	2,052				
	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**	.02	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 Sendromu

Tablo 3.7'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 seçeğiği 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 kararına yönelik öğretmenlerin görüşlerin etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca Asperger Sendrumu olan ($\bar{x}=3,45$) çocukların durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin belirttikleri kendi sınıfı seçeğiği 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 görölmektedir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin tanıyı olumsuz bir etiket olarak algılamalarından kaynaklanabilir. Ayrıca OSB tanısı olan çocuklar kaynaştırma ortamında ders programına ve müfredata uyma konusunda 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 ölkelerdeki 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; Operti 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 kaynaştırma 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.

Tablo 3. 7 incelendiğinde 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 kabulleneceği 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).

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına 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 öğretmenlerinin 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 Sendromu 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 Sendromu 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 bulgularına 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 bulgularına 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 kararına yönelik öğretmenlerin görüşlerin etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin Asperger Sendromu 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 Sendromu 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.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir:

MEB tarafından OSB olan öğrencilerin başarılı bir biçimde kaynaştırılması için öğretmenlere iyi örnekler/uygulamalar konusunda örnek durumlarla ilgili paylaşımda bulunulabilir.

Öğretmen adaylarına veya öğretmenlere lisans, yüksek lisans eğitimleri süresinde özel eğitim, eğitsel yerleştirme ve kaynaştırma (özellikle OSB olan çocuklar) konusunda verilen lisans veya lisansüstü akademik derslerin sayısı veya niteliğinin artırılması, 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 artırılarak öğretmenlere daha kapsamlı bir destek sunulmasına olanak sağlanmalıdır.

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 çalışmada kullanılan Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin (PASS) de yer aldığı araştırmaların yapılması Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nde bulunan ölçeklerin ölçme gücünü arttıracığı 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 Anketi'nde yer alan ölçekler sınıf öğretmenlerine göre hazırlanmıştır. Başka bir çalışmada bu çalışmada kullanılan ölçekler branş öğretmenlerine, 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.

KAYNAKLAR

- 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 (*Unpublished Doctorate Thesis*), University of Hawai at Manoa, USA.
- AHMETOĞLU, E., BURAK, Y., ACAR, İ. H. (2019), Otizmlili öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514.
- AHMETOĞLU, E., ÜNAL, A. M., & ERGİN, D. Y. (2016), Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 167-175.
- AKALIN, S., DEMİR, 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

- 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.
- ALİ, M. M., MUSTAPHA, R., & JELAS, Z. M. (2006), An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International journal of special education*, 21(3), 36-44
- ALLER, E. E., (2017), Practices that support the inclusion of autism spectrum disorder a systematic review *Unpublished Master Dissertation*, St. Catherine University
- CDC - Centers for Disease Control and Prevention (Amerikan Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi), (2016), *Autism spectrum disorders: Data and statistics*. <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> (Erişim Tarihi: 02.06.2018).
- APB Amerikan Psikiyatri Birliği (2013), *Ruhsal bozuklukların tanısasal ve sayımsal elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı*, Çev. Koroğlu, E., Ankara: Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- ASHBURNER, J., ZİVİANİ, 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. & şAHİN, 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
- AYAN-CEYHAN, M. (2016), *Kapsayıcı eğitim: okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları* Eğitimde Reform Grişimi. İmak Ofset Basım yayım. İstanbul.
- BATU, E. S. & KIRCAALİ-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, 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.

- BHATNAGAR, N., & DAS, A. K. (2013), Nearly two decades after the implementation of persons with disabilities act: concerns of indian teachers to implement inclusive education. *International Journal of Special Education*, 28, (2)
- BHATNAGAR, N., & Das, A., (2014), Regular school teachers' concerns and perceived barriers to implement inclusive education in New Delhi, India *International Journal of Instruction* 7 (2), 89-102
- 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.
- Boutot, E. A. & Bryant, D. P. (2005), Social integration of students with autism in inclusive settings *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40 (1), 14–23
- BOZARSLAN, B., & BATU, E. S. (2014), Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin 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.
- 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
- 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.
- 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.

- BURAK, Y. (2019), Otizimli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Anabilimdalı. Edirne
- BURKE, K & SHUTLERLAND, (2004), Attitudes toward inclusion knowledge versus experience. *Education*, 125 (2), 163-173.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ-ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. & DEMİREL, F. (2013), *Bilimsel araştırma yöntemleri* Nobel Yayın Dağıtım 13. Baskı Ankara
- CAMPBELL, J. M, FERGUSON, J. E., HERZİNGER, C. V., JACKSON, J. N., & MARİNO, C. (2004), Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 321-339.
- CAUSTON, J., & THEOHARİS, 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.
- CHAYA, R. (2012), *Inclusion of students with autism in general education classrooms*. Education of the University of Toronto
- CURRAN, P. J., WEST, S. G., & FİNCH, J. F. (1996), The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- DAHLE, K. B. (2003), Services to include young children with autism in the general classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 65-70.
- 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.
- DENNİNG, 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.
- DİKEN, İ. H., (2016), Okul öncesi kaynaştırma ortamında doğal öğretim. Bülbin Sucuoğlu & Hatice Bakkaloğlu (Editörler), *Okul öncesinde kaynaştırma: ne ne zaman nerede neden nasıl kim* (2. basım), Kök yayıncılık: Ankara
- DÜŞKÜN, Y. (2016), *Türkiye'de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi* Eğitimde Reform Grişimi. İmak Ofset Basım yayım. İstanbul.

- DYMOND, K. S. (2001), A participatory action research approach to evaluating inclusive school programs. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 6(1), 54 – 63.
- 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.
- EMMONS, C. L., & ZAGER, D. (2018), Increasing collaboration self-efficacy to improve educational programming for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 33 (2), 120-128.
- FORLİN, C., LOREMAN, T., SHARMA, U. & EARLE, C. (2009), Demographic differences in changing preservice teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 195-209.
- GİRLİ, A., & ATASOY, S. (2010), Examining the effectiveness of social skills training program based on cognitive process approach among inclusion students with autism. *Elementary Education Online*, 9(3), 990-1006.
- GOTTFREDSON, D., & MARCİNIAK, 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., & YIKMIŞ, A. (2004), Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaşturmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 65-82
- GREENWAY, C. (2000), Autism and Asperger Syndrome: strategies to promote prosocial behaviours *Educational Psychology in Practice*, 16, (3).
- 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.

- 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.
- HAİR, J. F., BLACK, W. C., BABIN, B. J., & ANDERSON, R. E. (2010), *Multivariate Data Analysis (7th ed.)*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- HANNU, S., PETRA, E., MİRNA, N., & OLLİ-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.
- HARRİS, 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.
- HARROWER, J.K. (1999), Educational inclusion of children with severe disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions 1*: 215–30.
- HİNTON, S., SOFRONOFF, K., & SHEFFİELD, 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.
- HORNBY, G. (2012), Inclusive education for children with special educational needs: a critique of policy and practice 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
- HUMPHREY, N., & LEWİS, S. (2008), 'Make me normal': The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12, 23–46.
- JONES, C. A. (2004), *Supporting inclusion in the early years* Open University Press Maidenhead. New York
- KARAMANLI, 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. *Yayımlanmış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- KARGIN, T. (2014), Özel gereksinimli çocukların özellikleri Tevhide Kargin (Editor:), *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları yaklaşımlar yöntemler, teknikler*. Kök Yayıncılık: (3. Basım), Ankara.

- KATSİYANNİS, 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.
- 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.
- KLUTH, P., STRAUT, D. M., & BİKLEN, D. P. (2003), *Access to academics for all students: Critical approaches to inclusive curriculum, instruction, and policy*. Routledge.
- 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.
- KOFİDOU, C., MANTZİKOS, C., CHATZİTHEODOROU, G., KYPARİSSOS, N., & KARALİ, 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)
- KUGELMASS, J., (2004), What is a culture of inclusion? school of education and human development Binghamton University, USA.
- 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), Academic and cognitive profiles of students with autism: implications for classroom practice and placement *International Journal Of Special Education*. 25 (2), 8-14

- LAUDERDALE-LİTTİN, 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., & DUFFY, M. L. (2009), Supporting students with autism spectrum disorders in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 31-37.
- LİFSHİTZ, H., GLAUBMAN, R., & ISSAWİ, 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.
- LİNSDAY, S. PROULX, M., THOMSON, N., & SCOTT, H. (2013), Educators' challenges of including 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>
- 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.
- LOMBARDİ, 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.
- 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.
- LUISELLİ, 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., CAPPADOCİA, M. C., & WEİSS, J. A. (2011), Social characteristics of students with autism spectrum disorders across classroom settings. *Journal on Developmental Disorders*, 17, 77- 82.
- MACİVER, 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.

- MARTÍNEZ, R. S. (2003), Impact 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
- 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.
- 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.
- MEB (2017a), Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Erişim Tarihi: 06.06.2018 <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- MEB, (2017b), *Çocuk gelişimi ve eğitimi otizm spektrum bozukluğu ve kaynaştırma* Milli Eğitim Bakanlığı Raporu. Ankara,
- MEB. (2018), *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmi Gazete, 30471 7 Temmuz 2018
- MESİBOV, G., & SHEA, P. (1996), Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 337-346.
- METİN, N., GÜLEÇ, H. ve ŞAHİN, 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.
- MİTCHELL, D. (2008), *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* 270 Madison Ave, New York.
- 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
- MRSNİK, K. O. (2003), A case study of the effects of the interactive change model for inclusion on the development of teacher efficacy and teachers' willingness to implement inclusive practices. (*Unpublished Doctoral Dissertation*), Cleveland State University.

- MUSOLFF, J. (2016), Variables considered by educators when determining educational placement for children with autism *Unpublished Doctoral Dissertation* Educational Leadership Program Youngstown State University
- MUTLU-GÖÇMEN, N. BOZKURT, M. & AYDIN, Ç., (2017), Sınıf öğretmeni adayları ile özel eğitim öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1),
- MYLES, B. S., & SİMPSON, R. L. (1989), Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *Journal of Special Education*, 22, 479-491.
- MYLES, B. S., & SİMPSON, R. L. (1998), Inclusion of students with autism in 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., & SİMPSON, R. L. (1998a), *Asperger syndrome: A guide for educators and parents*. Pro-Ed, 8700 Shoal Creek Boulevard, Austin,
- O'DAY, B. (1999), Policy barriers for people with disabilities who want to work, *American Rehabilitation*. 25, 1, 8-17,
- OCHS, E., KREMER-SADLİK, T., SOLOMON, O., & SİROTA, K. G. (2001), Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10, 399-419.
- ODOM, S., (2000), Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topic in Early Childhood Special Education* 20 (1), 20-27
- OPERTTİ, R. & BELALCÁZAR, C. (2008), *Trends in inclusive education at regional and interregional levels: issues and challenges*. Geneva, IBE.
- OTİ, R., LORD, C., RİSİ, 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., GOODLİN-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.
- ÖZAK, H., VURAL, M., & AVCIOĞLU, H. (2008), Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

- ÖZAYDIN, 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.
- ÖZDEMİR, N. K., & VURAL, L. (2016), Aspergerli ergenlere yönelik okul rehberlik hizmetleri: iki olgu sunumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45).
- PETERS, S.J. (2003), *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including those with Disabilities and Special Needs*. Washington DC, World Bank
- RAKAP, S., BİRKAN, B. & KALKAN, S. (2017), *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim* Tohum Otizm Vakfı Raporu
- RIPLEY, S. (1997), *Collaboration between general and special education teachers*. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/1998-1/general.htm>.
- SADİOĞLU, O., BİLGİN, A., BATU, S., & OKSAL, A. (2013), Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. *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 mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21 (2), 147-163.
- SALEND, S J. (1998), *Effective Mainstreaming*. Columbus: Ohio, Merrill Publishing Co.
- SANSOSTİ, J. M., & SANSOSTİ, F. J. (2012), Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: Definitions and decision making. *Psychology in the Schools*, 49 (10), 917-931.
- SATR (2009), Children with special educational needs in Kyrkyzstan, Kazakhstan and Tajikistan, OSI , Education Support Program, Budapest, 2009.
- SCOTT, J., CLARK, C., & BRADY, M. P. (1999), *Students with autism: Characteristics and instruction programming*: Wadsworth Publishing Company.

- 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 inclusion 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.
- 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
- SHOWALTER-BARNES, K. (2008), The attitudes of regular education teachers regarding inclusion for students with autism. *Unpublised Master's Dissertation*.
- SHULMAN, C. & BUSTAN, N. (2012), The degree of inclusion in educational models and parental decisions regarding out-of-home placement for low functioning children with autism Children and Youth in Out-of-Home Placement in Israel *Journal of Social-Educational Work Special*, 36. 91-110
- SİMPSON, R. L., de BOER-OTT, S. R., & SMİTH-MYLES, B. (2003), Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23 (2), 116-133.
- SİNİZ, 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.
- 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.
- STARR, E. M., FOY, J. B., & CRAMER, K. M. (2001). Parental perceptions of the education of children with pervasive developmental disorders. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 55– 68.

- STEPHENS, T. M., BLACKHURST, A. E. & MAGLIOCCA, L. A. (1982), *Teaching mainstreamed students*. New York: John Wiley and Sons, Inc..
- SUCUOĞLU, B., & AKALIN, 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.
- SWAİM, 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.
- SYRİOPOULOU-DELLİ, C. K., CASSIMOS, D. C., TRİPSİANİS, 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
- TABACHNICK, B. G., & FIDELL, L. S. (2001), *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- 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. (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).
- 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.
- VARLIER, G. & VURAN, S. (2006), Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory ve Practice*, 6, 553-585.
- WATKİNS, A. (2007), *Assessment in inclusive settings: key issues for polic and practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- WHALON, K. J., & HANLİNE, 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.
- YAZICI, D. N., & AKMAN, B. (2018), Okul öncesi öğretmenlerinin otizmlı çocukların kaynaştırılması hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 105-128. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.284253
- YILMAZ, E., & BATU, E. S. (2016), Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (03), 247-268.