

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU BİLGİLERİYLE PROBLEM DAVRANIŞLARDAN RAHATSIZ OLMA DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRESCHOOL TEACHERS' AUTISM SPECTRUM DISORDER KNOWLEDGE AND THEIR LEVEL OF DISTURBANCE FROM PROBLEM BEHAVIORS

Yakup BURAK², Ece ÖZDEN³, Ebrahim Mohammedzadeh SARDROUD⁴

ÖZ: Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmanın verileri İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel veya resmi özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde veya okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinden 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Araştırmaya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan 48, genel eğitim kurumlarında çalışan 154 olmak üzere toplam 202 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği, Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi ve Otizm Bilgi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS-25 programında gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucundan elde edilen bulgulara göre her iki kurumda çalışan okul öncesi öğretmenlerin otizm bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında herhangi bir ilişki tespit edilmezken, otizmlî çocukların eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ya da teknikler konusunda farkındalıklarında olumlu yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin otizm bilgi düzeylerinin genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin bilgi düzeylerinden daha yüksek olduğu, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin otizmlî çocukların eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ya da teknikler konusunda farkındalık düzeylerinin genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

ABSTRACT: The present study aimed to examine the relationship between preschool teachers' knowledge of autism spectrum disorder and their level of disturbance from problem behaviors in this study. The data of the research were collected from preschool teachers who were working in private or public preschool education institutions and special education & rehabilitation centers which were affiliated with İzmir Provincial Directorate of National Education in the fall semester of the 2020-2021 academic year. A total of 202 pre-school teachers, 48 working in special education and rehabilitation centers and 154 working in general education institutions, participated in the study. Classroom Behaviors Scale, Service and Practice Options Scale and Knowledge of Autism Scale were used for the data collection. SPSS-25 program was used for the data analysis. According to the results, there was no relationship between the knowledge of autism and the level of being disturbed by problem behaviors of preschool teachers who were working in both institutions, however there was a positive and significant relationship in their awareness about strategies, methods or techniques which were used in the education of children with autism. In addition, it was found that pre-school teachers who were working in special education and rehabilitation center had higher knowledge and awareness levels about the strategies, methods or techniques which used in the education of children with autism than preschool teachers who were working in general education institutions.

Anahtar sözcükler: Otizm spektrum bozukluğu, okul öncesi öğretmeni, otizm bilgi düzeyi, problem davranışlar

Keywords: Autism spectrum disorder, preschool teacher, autism knowledge level, problem behavior

Bu makaleye atf vermek için:

Burak, E., Özden, E. ve Sardroud, E. M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), ss. 366-380

Cite this article as:

Burak, E., Özden, E. & Sardroud, E. M. (2022). Investigation of the relationship between preschool teachers' autism spectrum disorder knowledge and their level of disturbance from problem behaviors. *Trakya Journal of Education*, 12(1), pp366-380

¹ Bu çalışma 4-7 Şubat 2021 tarihleri arasında Isparta Otizm Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne/Türkiye, yakupburak@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0640-4749

³ YL Öğrencisi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi, Edirne/Türkiye, eceozden1996@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9599-4850

⁴ YL Öğrencisi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi, Edirne/Türkiye, sardur1992@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9259-5141

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Based on the regulations on inclusive education as stated in the Special Education Services Regulation (2008) for children with autism and other moderate and severe disabilities regarding full-time inclusion/ integration at various levels, the rate of inclusion practices of students with autism spectrum disorder (ASD) has increased (Tohum Otizm Vakfı, 2019). This situation increases the likelihood that general education teachers will encounter more children with ASD in general education settings (Burak & Ahmetoğlu, 2019). It can be said that this situation will increase day by day, so teachers' knowledge about is very important (Burak & Ahmetoğlu, 2020). Thus, when the statistical data of the Ministry of National Education-MEB regarding the inclusion of children with ASD in inclusive education between 2012 and 2019/20 are examined, it is seen that the numbers has been increasing every passing day in the inclusion of children with ASD in the education practice through inclusion/integration in the general education environment (MEB, 2017; MEB, 2020). The fact that there is a quantitative increase in placing of children with ASD in the educational environment through inclusion / integration makes it important to determine teachers' views and knowledge about children with ASD and their awareness of the strategies, methods and techniques which are used in the education of children with ASD. As a result of the increasing number in the inclusion of children with ASD (World Autism Organisation, 2020) the educational practices in inclusive settings have gained importance and speed since 2018. It is important to identify the obstacles to ensure successful integration/inclusion and increase productivity and to deepen the knowledge level of teachers about ASD (Burak,2019). For all these reasons, this study is aimed to examine the relationship between preschool teachers' knowledge of autism spectrum disorder and their level of being disturbed by problem behaviors.

Method

The data was collected from preschool teachers who were working in public/private preschool education institutions and special education & rehabilitation centers which were affiliated with İzmir Provincial Directorate of National Education in the fall semester of the 2020-2021 academic year. A total of 202 pre-school teachers, 48 (%23,8) working in special education and rehabilitation centers and 154 (%76,2) working in general education institutions, participated in the study. The research was designed by correlational survey model which was one of the quantitative research models. Knowledge of Autism Spectrum Disorders Scale, Service and Practice Options Scale and Classroom Behaviors Scale which were developed by Segall (2011) and adapted to Turkish culture by Burak & Ahmetoğlu (2020) were used to collect data in the current study. The data analysis was made with the SPSS-25 program.

Findings

The results showed that there was no relationship between the knowledge of ASD and the level of being disturbed by problem behaviors of preschool teachers who were working in both type of institutions. However, there was a positive and significant relationship with their awareness of the strategies, methods and techniques which were used in the education of children with ASD. In addition, it was found that preschool teachers who were working in special education and rehabilitation centers had higher levels of knowledge of autism spectrum disorder and awareness levels about the strategies, methods and techniques used in the education of children with ASD compared to the preschool teachers who were working in general education institutions.

Discussion and Conclusion

The reason why there was no relationship between the ASD knowledge of preschool teachers working in the general education institution and the level of being disturbed by problem behaviors might be that the teachers in the preschool education environments are more prone to play-based activities and that their attitudes towards disturbing behaviors, self-efficacy, knowledge levels, and predictions about problem behaviors are more positive. There are studies which support the findings of the current study (Burak & Ahmetoğlu, 2020; Swaim & Morgan, 2001; Wagner, 1999). For example, by Segall & Campbell (2012) who studied teachers' experience, knowledge and attitudes about ASD found that their knowledge level was quite low, although the attitudes of general education teachers towards the education of students with ASD were positive. In another study by Segall & Campbell (2014), it was found that there was no

relationship between general education teachers' ASD knowledge and their level of disturbance from problem behaviors, but there was a positive relationship between the awareness of education methods which were used in the education of students with ASD. A similar study was carried out by Burak and Ahmetoğlu (2020) who had findings similar to Segall & Campbell (2014). In another study, it was found that their teachers did not know the effective intervention methods about problem behaviors of students with disabilities which were exhibited in the general education classroom and did not have awareness about these methods (Ceylan & Yıkılmış, 2017). For this reason, it is very important to determine the preventive or intervention-oriented trainings which were applied by general education teachers in the classroom environment regarding the problem behaviors encountered in students who are included in the inclusion / integration education with special needs, and to raise awareness of this issue among teachers (Çakıcı, 2020; Güleç Aslan, 2020).

GİRİŞ

Özel gereksinimi olan çocukların bazı temel becerilere sahip olup sosyal hayatta bağımsız bir şekilde yaşamaları oldukça önemlidir. Sosyal yaşamda en önemli olan beceriler; iletişim ve sosyal etkileşimdir. Bu becerilerde de oldukça fazla yetersizliği olan grup otizm spektrum bozukluğu yaşayan çocuklardır (Almasoud, 2010; Hall, 2013).

Tüm dünyada ruhsal bozuklukların teşhisine yönelik kullanılan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda; otizm spektrum bozukluğunu, "*sosyal etkileşimde eksiklikler, bozulmuş sözlü ve sözsüz iletişim, sınırlı ilgi alanı, kısıtlı hayal gücü ve esneklik ve duyuşsal uyaranların edinimi ve işlenmesinde bozulma ile karakterize yaşam boyu bir durum*" olarak tanımlamaktadır (American Psychiatric Association-APB, 2013). Dünya Otizm Örgütü (2020) tarafından otizm veya otizm spektrum bozukluğu; "*sosyal beceriler, tekrarlayan davranışlar, konuşma ve sözsüz iletişim ile ilgili zorluklarla karakterize edilen geniş bir koşul yelpazesini ifade eder*" şeklinde tanımlanmaktadır. Bununla beraber Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) otizm spectrum bozukluğu, "otistik birey" olarak kullanılmıştır. ÖEHY (2006, s.2) otistik bireyi; "*sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey*" şeklinde tanımlanmaktadır. 2013 yılında APB tarafından DSM-IV-TR'nin DSM-V olarak revize etmesi ile birlikte daha önce beş alanda tanımlanan Yaygın Gelişimsel Bozukluk; a) başka türde adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk (atipik otizm) b) Asperger sendromu, c) otistik bozukluk, d) cocukluk çağı dezintegratif bozukluk ve e) Rett sendromu tek şemsiye terim olan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) altında birleştirilmiştir. DSM-V kriterlerine paralel olarak ÖEHY 2018 yılında yeniden revize edilmiş ve OSB; hafif düzey, orta düzey ve ağır düzey olarak üç sınıfta tanımlanmıştır. Yukarıdaki tüm tanımlamalardan hareketle OSB tanısının konulabilmesi için bir kişinin sosyal iletişim ve etkileşimde zorluk çekmesi ve kısıtlı tekrarlayan davranışlar, ilgi alanları ve aktiviteler göstermesi gerektiği söylenebilir (Luiselli, 2014)

OSB olan bireylerde doğrudan veya dolaylı bazı duygusal/davranışsal problemler ortaya çıkmaktadır. Davranışsal problemler; anksiyete, depresyon, geri çekilme, somatik şikâyetler, sosyalleşme ile ilgili sorunlar, düşünce veya dikkatte yaşanan problemler, kuralların çiğnenmesi, saldırganlık vb. şeklinde sıralanabilir (Lindor, 2019). Bununla beraber OSB, psikiyatrik ve davranışsal problemlerle karakterize edilmektedir (Guerrera, 2019). Örneğin; OSB olan bireylerde düzensiz durumlara karşı aşırı derecede direnç (Keefer, Singh, Kalb, Mazefsky ve Vasa, 2019), beslenme problemleri (Avery vd., 2018; Leader, Tuohy, Chen, Mannion ve Gilroy, 2020), kendine zarar verme (Cassidy, 2020; Hosozowa, 2020), dikkatsizlik (Krakowski, 2020; Scandurra, 2019), hiperaktivite (Craig, 2019; Vaidya, 2019), dürtüsellik (Fairchild, 2020), saldırgan davranış (Gouveia, 2020), anksiyete (Baribeau, vd., 2020; Wood, 2019), stereotypes hareketler (Olin, vd., 2017) gibi davranışlar sık bir biçimde görülmektedir. Ancak Dordevic (2020) saldırgan davranışın bir OSB semptomu olmadığı, diğer faktörlerin etkisi ile ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ayrıca Panju vd., (2015) daha yüksek kaygının (anksiyete) OSB olan bireyde saldırganlık düzeyini arttırdığını belirtmiştir.

ÖEHY'nde (2018) yapılan düzenlemelerle birlikte OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına daha yoğun bir biçimde dahil edilmelerinin önü açılmıştır (Burak & Ahmetoğlu, 2019). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması, özel gereksinimli öğrencilerin tam zamanlı genel eğitim ortamına erişilebilirlik, sosyal adalet ve eşitlik ilkesi doğrultusunda genel eğitim ortamına yerleştirilmesini gerekli gören bir modeldir. Ancak bu model öğrencilerin sergiledikleri olumsuz davranışlardan öğretmenlerin

belirli derecede rahatsız olmalarına ve kendilerini tükenmiş hissetmelerine sebep olduğu düşünülmektedir (Kurt ve Tomul, 2020). Bununla beraber öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi kapsamında OSB olan öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri olumsuz davranışlarla ilgili en fazla deneyimledikleri durumların; öfke nöbetleri, ders esnasında dikkati dağıtma, normal gelişim gösteren öğrenciler tarafından kabullenmeme, uyum sorunu, sinirlilik davranışlarını sıklıkla sergiledikleri tespit edilmiştir (Çakıcı, 2020). Yapılan araştırmalara göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında yer alan OSB olan öğrencilerin motivasyon düşüklüğü, kişilerarası iletişim becerisindeki yetersizliği, ödev yapma alışkanlığının istenen düzeyin oldukça altında olması, akademik yetersizliği gibi gerekçelerden dolayı genel eğitim öğretmenleri OSB olan öğrencilerin kendi sınıflarına veya yarı/tam zamanlı kaynaştırma ortamına yerleştirilmelerini istemedikleri, aksine yukarıda sıralanan nedenlerden dolayı da karşı oldukları saptanmıştır (Burak & Ahmetoğlu, 2019; Dash, 2000; Dash, 2005). Ayrıca OSB olan öğrencilerin sözel dili anlamada güçlük çekmeleri, anlamsız tekrarlayan davranışları, stereotipik hareketler sergilemeleri, öfke nöbeti geçirmeleri, aynılık yaşantısında ısrarcı olmaları, takıntıları, sosyal temastan kaçınmaları öğretmenleri sınıf ortamında zor durumda bırakmaktadır. Bu durum da OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasını daha da zorlaştırmaktadır (MEB, 2017). Tüm bu olumsuzluklar genel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin yarı veya tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına yerleştirilmesine yönelik tutumlarını büyük ölçüde etkilediği düşünülmektedir (Park ve Chitiyo, 2011).

Genel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrenciye karşı bakış açısı, tutumu ya da düşüncesi, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarısını etkileyen en önemli faktör olarak görülmektedir (Sucuoğlu, 2014). Literatürde OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına kabul edilmeleri üzerine yapılan çok sayıda çalışmada genel eğitim öğretmenin olumsuz yönde düşüncelerinin olduğunu göstermektedir (Burak ve Ahmetoğlu, 2020; Burak ve Ahmetoğlu, 2019; Çakıcı, 2020; Kurth, 2015). Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından yapılan araştırmada genel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin ayrı bir özel eğitim sınıfında eğitimlerini sürdürmeleri gerektiğini belirttikleri, bu öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ortamına yerleştirilmesine yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu bulunmuştur. Bu duruma gerekçe olarak öğretmenlerin OSB olan öğrencilere yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olmaması, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının yasalarla belirlenmiş olan biçiminin uygulamalara daha az yansımaları, kaynaştırma uygulamalarına yönelik nitelikli işbirliğinin olmaması, sunulan destek eğitim hizmetlerinin niteliğinin yetersiz olması, öğretmenlerin OSB konusunda kendilerini yetkin görmemeleri, OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan öğretim tekniklerini bilmemesi gösterilmiştir. Kofidou, Mantzikos, Chatzitheodorou, Kyparissos ve Karali (2017) tarafından OSB'li öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin genel eğitim öğretmenlerinin algısı ve tutumu adlı derleme çalışmasında; öğretmenlerin çoğunluğunun OSB hakkında sınırlı, yetersiz bilgiye ve temel kavram yanlışlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma hakkındaki bilgi düzeylerinin yetersiz ve yanlış olduğu, OSB olan öğrencisine kaynaştırma/bütünleştirme ortamında yeterli vakit ayıramadığı, yeterli deneyimlerinin olmadığı bulunmuştur. Buna benzer şekilde Ünal & Saban (2014) ve Ünsal & Öksüz (2017) tarafından yapılan araştırmalar da öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını, bu bilgi yetersizliğinin tutumlarını negatif bir biçimde etkilediğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak hem özel eğitim öğretmenlerinin hem de genel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim sınıfındaki işbirlikçi rollerinin ne olabileceğini bilmedikleri saptanmıştır (Strogilos, Nikolarazi ve Tragoulia, 2012). Yukarıda sıralanan sebeplerden dolayı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında çalışan genel eğitim öğretmenlerinin nitelikli sınıf yönetimi hakkında desteğe ihtiyaçları bulunduğu söylenebilir (Akalin, 2015).

ÖEHY'inde (2018) otizmli ve diğer orta ve ağır yetersizliği bulunan çocukların çeşitli kademelerde tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına dahil edilmesi konusunda maddelere yer verilmesi ile birlikte OSB olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına dahil edilmesi hızında artış görülmüştür (Tohum Otizm Vakfı, 2019). Bu da genel eğitim öğretmenlerinin OSB olan çocuklarla karşılaşma olasılığını arttırmaktadır (Burak & Ahmetoğlu, 2019). Bu durumun her geçen gün de artacağı, bu nedenle öğretmenlerin OSB hakkındaki bilgilerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir (Burak & Ahmetoğlu, 2020). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) 2012 ve 2019/20 yılları arasında ait OSB olan çocukların kaynaştırma eğitimine dahil edilmesine yönelik istatistiksel veriler incelendiğinde OSB olan çocukların genel eğitim ortamında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına dahil edilmesinde sayısal rakamların her geçen gün yükseldiği görülmektedir (MEB, 2017; MEB, 2020). OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ortamına yerleştirilmesine yönelik nicelik olarak artışın olması öğretmenlerin OSB olan çocuklar hakkındaki görüşlerinin, bilgilerinin ve OSB olan

çocukların eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler konusundaki farkındalıklarının belirlenmesini önemli hale getirmektedir. Sonuç olarak OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına dahil edilmesinde artan oransal sayısı (Otizm Dernekleri Federasyonu, 2020) ve buna paralel olarak kaynaştırma/bütünleştirme eğitim uygulamalarının 2018 yılından bu yana önem ve hız kazanması söz konusudur. Hal böyle iken başarılı kaynaştırma/bütünleştirmenin sağlanması ve verimliliği artırma yönünde engelleri saptamak ve öğretmenlerin OSB hakkındaki bilgi düzeylerini arttırmak önem taşımaktadır (Burak, 2019). Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin OSB bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerin OSB bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nicel araştırma türünün ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan analiz edilen çalışma modelidir (Gay & Airasian, 2000; akt. Arslan, 2008). İlişkisel tarama modeli neden/sonuç ile ilgili bilgiler verebilir ancak kesinlikle sebep sonuç hakkında kesin ifadeler içermez (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel ve Çakmak, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem grubu İzmir İlinde olasılıklı olmayan örnekleme türlerinden kartopu örnekleme yöntemi (Sığı, 2018) ile 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden, 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı özel veya resmi özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde ve ya okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Kartopu örnekleme (snowball sampling) yönteminde veriler bireyden bireye, bireyden de durumlara ulaşmayı amaçlamaktadır (Baltacı, 2018; Noy, 2008). Yani veri toplamada frekans bir kişi seçilir ve bu kişi ile diğer kişilere ulaşılır. Kişilerin başka kişileri araştırmaya davet etmesi ile örnekleme genişler. Burada kişilerin birbirlerini araştırmaya davet etmesi ile veri toplama grubu zincirleme yöntemi ile yayılmaktadır (Etikan, Alkassim & Abubakar, 2016; Yağar & Dökme, 2018). Okul öncesi öğretmenlerin verilerinin toplanması amacıyla İzmir ilinde bulunan bazı öğretmen gruplarına araştırma formları Google Form üzerinden hazırlanan elektronik form uzantı linki gönderilmiştir. Araştırma formunu dolduracak grubun bilgilendirilmesi amacıyla formun ön kısmında kısa bir bilgilendirme metnine yer verilmiştir. Katılımcıların bu bilgilendirme metnini dikkate alarak araştırma formunu doldurmaları istenmiştir. Açıklamada bu elektronik formu dolduran öğretmenlerin başka öğretmenlere de önermeleri ve elektronik linkini yollamaları istenmiştir. Bu yöntem ile çalışmaya katılan kişilerin verileri kartopu/zincirleme örnekleme ile daha da fazla kitleye yayılması sağlanmıştır. Böylece araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden genel eğitim kurumlarında ve özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan toplam 209 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmacılara göre örneklem grubu büyüklüğünün belirlenmesinde ölçme araçlarındaki maddelerin sayısının önemli olmasından dolayı, örneklemin analize alınan ölçeklerde yer alan toplam madde sayısının on katı veya en az alt sınır olarak kabul edilen üç katı olması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Literatür bilgisi göz önüne alındığında araştırmaya dahil edilen 209 okul öncesi öğretmenin araştırma veri analizi için yeterli bir sayı olduğuna karar verilmiştir. Araştırma kapsamında ölçeklerde yer alan madde sayısının yedi katı göz önünde bulundurularak örneklem 209 katılımcı ile sınırlı kılınmıştır. 209 okul öncesi öğretmenden yedisinin yeni mezun olduğu ve herhangi bir eğitim kurumunda çalışmadığı için araştırma verilerinden çıkartılmış. Araştırmanın veri analizine 48 (%23,8) özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan ve 154 (%76,2) genel eğitim kurumlarında çalışan toplam 202 okul öncesi öğretmenin dahil edilmesi uygun görülmüştür. Tablo1’de çalışmaya dâhil edilmesi uygun görülen örneklem grubunun bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1

Okul öncesi öğretmeni olarak çalışan katılımcıların demografik değişkenlerine ilişkin frekans/yüzde bilgileri

Değişkenler		Genel eğitim kurumlarında çalışan (n=154)		Özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan (n=48)	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	140	90,9	35	72,9
	Erkek	14	9,1	13	27,1
Öğrenim durumu	Ön lisans	3	1,9	-	-
	Lisans	138	89,6	42	87,5
	Lisansüstü	13	8,4	6	12,5
Ailede/Çevresinde OSB olan çocuğun olma/ma	Evet	41	26,6	22	45,8
	Hayır	113	73,4	26	54,2
Özel eğitim sertifikasının olma/ma	Evet	38	24,7	36	75,0
	Hayır	116	75,3	12	25,0
OSB alanında eğitim alma/ma	Evet	32	20,8	34	70,8
	Hayır	122	79,2	14	29,2
Daha önce OSB olan çocuklarla çalışma	Evet	91	59,1	35	72,9
	Hayır	63	40,9	13	27,1
Sınıf içi davranış yönetimi için davranışsal teknikleri bilme/me	Evet	97	63,0	44	91,7
	Hayır	57	37,0	4	8,3
		Min	\bar{x}	Min	\bar{x}
		Max	ss	Max	ss
Yaş		20	32,07	18	29,46
		(60)	(8,58)	(53)	(8,53)
Öğretmenlik yaptığı süre		1	8,44	1	6,44
		(35)	(7,99)	(30)	(7,27)

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde bilgileri incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %90,9'u "kadın", %9,1'i "erkek"; özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin %72,9'u "kadın", %27,1'i "erkek" olduğu görülmektedir. Genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %1,9'u ön lisans, %89,6'sı lisans, %8,4'ü lisansüstü mezunu olduğu; özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin %87,5'i lisans, %12,5'i lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, "Ailede/Çevresinde OSB olan çocuğun olma/ma durumu" sorusuna %26,6'sı Evet yanıtını, %73,4'ü Hayır yanıtını; özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin %45,8'inin "evet" yanıtını, %54,2'sinin ise "hayır" yanıtını verdiği görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %24,7'si özel eğitim sertifikası olduğu, %75,3'ünün özel eğitim sertifikasının olmadığı; özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin %75'inin özel eğitim sertifikasının olduğunu, %25'inin özel eğitim sertifikasının olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %20,8'i, OSB alanında eğitim aldığını, %79,2'si OSB alanında eğitim almadığını belirtmişlerdir. Özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin %70,8'i OSB alanında eğitim aldıklarını, %29,2'si OSB alanında eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil edilen genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %59,1'i daha önce OSB olan çocuklarla çalıştıklarını, %40,9'u daha önce OSB olan çocuklarla çalışmadıklarını; özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin %72,9'u daha önce OSB olan çocuklarla çalıştıklarını, %27,1'i daha önce OSB olan çocuklarla çalışmadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak araştırmaya dahil edilen genel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %63'ü sınıf içi davranış yönetimi için davranışsal teknikleri bildiklerini, %37'si, sınıf içi davranış yönetimi için davranışsal teknikleri bilmediklerini belirtirken; özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin %91,7'si sınıf içi davranış yönetimi için davranışsal teknikleri bildiklerini ve %8,3'ü sınıf içi davranış yönetimi için davranışsal teknikleri bilmediklerini belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak okul öncesi öğretmeni olarak çalışan katılımcıların demografik bilgilerinin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu", öğretmenlerin OSB bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla "Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği", öğretmenlerin

otizm spektrum bozukluğu olanların eğitiminde kullanılan strateji, yöntem, tekniklere karşı farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Hizmet ve Uygulama Seçenekleri (Farkındalık Anketi)” ve öğretmenlerin sınıf ortamında sergilenmesi muhtemel olan problem davranışlardan rahatsız olma düzeylerini belirlemek amacıyla da “Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği” kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu: Bu form çalışmayı yürüten araştırmacı/ lar tarafından genel eğitim kurumunda ve özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin genel bilgilerinin toplanması amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama araçlarının bu bölümünde, genel eğitim kurumunda ve özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, kazandıkları en yüksek dereceleri (ön lisans, lisans ve lisansüstü), mesleki hizmet süreleri, sınıf ortamında davranış tekniklerini bilme/me durumu, özel eğitim sertifikası olma/ma durumu, geçmişte OSB olan çocuklar ile çalışma/ma durumu, ailede/çevrelerinde OSB olan bireylerin olma/ma durumu ve OSB alanında eğitim alma/ma durumuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği (OBÖ): OBÖ, Segall (2011) tarafından geliştirilmiş, Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. OBÖ, Segall (2011) tarafından geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketinin içinde yer alan bir ölçme aracıdır. OBÖ herhangi bir grubun veya bireyin otizm konusundaki bilgileri belirlemek için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. OBÖ ölçme aracı, otizm spektrum bozukluğunun teşhis, tedavi ve etiyoloji alanındaki bilgi düzeylerini ölçmektedir. Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından Türkçe uyarlaması için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeğinin tüm maddelerin (10 madde) anlamlı bir biçimde tek boyuta yüklendiği belirlenmiştir. OBÖ ölçme aracında yer alan her bir madde için “Doğru, Yanlış ve Bilmiyorum” şeklinde üç cevap seçeneği bulunmaktadır. OBÖ’de yer alan her madde “doğru cevap” için bir (1) puan, “yanlış cevap” için sıfır (0) puan ve “bilmiyorum cevabı” için herhangi bir puan verilmemekte yani () boş bırakılmaktadır. Bu durumda “bilmiyorum” seçeneği için araştırmacıların öne sürmüş olduğu hesaplama prensibi göz önünde bulundurularak karar verilmiştir (Harrison, Bradshaw, Naqvi, Paff & Campbell, 2017). OBÖ ölçme aracında 2, 3 ve 8, maddeler “Doğru” olarak, 1, 4, 5, 6, 7, 9 ve 10, maddeler ise “Yanlış” olarak kabul edilmiştir (Burak ve Ahmetoğlu, 2020). Ölçme aracının puan hesaplamasında toplam puan doğru cevaba verilen soruların (%) yüzdesi şeklinde belirlenmiştir. Ölçme Burak ve Ahmetoğlu tarafından yapılan uyarlama çalışmasında iç tutarlık kat sayısının ($\alpha=.86$) olduğu saptanmıştır. Fakat bu araştırmada ölçme aracının iç tutarlılık katsayı değeri tekrar hesaplanmış, genel eğitim kurumunda çalışan öğretmenler için ($\alpha=.74$) ve özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenler için ($\alpha=.71$) olduğu bulunmuştur. Bu durum ölçme aracının ölçme gücünün kabul edilebilir düzeyde olduğunu söylenebilir.

Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi (HUS): HUS, Segall (2011) tarafından geliştirilmiş, Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. HUS, Segall (2011) tarafından geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketinin içinde yer alan bir ölçme aracıdır. HUS Anketinde otizmlili bireylerin eğitiminde kullanılan 15 tane Hizmet ve Uygulama Seçeneği sıralanmıştır. HUS Anketinde, katılımcıların otizmlili bir bireyin (Akman senaryosu) eğitiminde yararlı olduğuna inanılan eğitim uygulamaları, bu eğitim uygulamalarının ne kadar etkili olduğuna ilişkin düzeyi tanımlamaları ile ilgili hizmet seçeneklerine yer verilmiştir. HUS Anketinde her madde için üç bölüm yer almaktadır. Bunlar sırasıyla; “A: Bunu Duydunuz mu? (farkındalık) 1=Evet, 0=Hayır, B: Akman İçin Faydalı mı? (fayda/kullanım) 1=Evet, 0=Hayır, C: Etkili mi? (etkililik düzeylerini tanımlama) 4=Çok Etkili, 3 =Etkili, 2=Kısmen Etkili, 1=Etkili Değil” şeklindedir. Ancak bu çalışmada sadece A bölümü yani “Bunu Duydunuz mu? (farkındalık)” kullanılmıştır. Çünkü Segall (2020) tarafından geliştirilen Akman senaryosu ilkökul düzeyine uygun geliştirilmiştir. Bu senaryolar ve bu senaryolarla bütünlüğü olan boyutlar (HUS fayda/kullanım ve HUS etkililik düzeylerini tanımlamaları) kullanılmamış, sadece senaryodan bağımsız doldurulan HUS farkındalık boyutu kullanılmıştır. Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada HUS Anketinde farkındalık boyutu ($\alpha=.90$), HUS fayda alt boyutu ($\alpha=.84$) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama alt boyutunun ($\alpha=.92$) olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada HUS Farkındalık boyutu iç tutarlılık katsayı değeri tekrar hesaplanmış, genel eğitim kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenleri için ($\alpha=.84$) ve özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenler için ($\alpha=.79$) olduğu belirlenmiştir. Bu durum ölçme aracının ölçme gücünün oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği (SİRED): SİRED, Segall (2011) tarafından geliştirilmiş, Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. SİRED ölçeği, Segall (2011)

tarafından geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketinin içinde yer alan bir ölçme aracıdır. SİRED ölçeği, katılımcıların sınıf ortamında herhangi bir öğrencinin sergileyebileceği problem davranışlardan rahatsız olma düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçme aracının maddelerinde otizm spektrum bozukluğu ile ilişkili olan davranışlar yer almaktadır. Ölçme aracındaki maddeler OSB olan bireylerin sık bir biçimde sergilemiş oldukları davranışlardan seçilmiştir. Örnek olarak “Göz temasından kaçınma, Zayıf akran ilişkileri” verilebilir. SİRED ölçeği 5’li Likert tipi toplam 7 maddeden oluşmaktadır (1=Hiç Rahatsız Edici Değil ile 5=Oldukça Rahatsız Edici arasında puanlanmıştır). Ölçekte puan ortalaması arttıkça rahatsız edici davranış düzeyinin de o derece yüksek olduğu söylenebilir. SİRED ölçeği için Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından yapılan uyarılama çalışmasında ($\alpha=.88$) olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada SİRED ölçeğinin iç tutarlılık katsayı değeri tekrar belirlenmiş, genel eğitim kurumunda çalışan öğretmenler için ($\alpha=.93$) ve özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenler için ($\alpha=.94$) olduğu belirlenmiştir. Bu durum ölçme aracının ölçme gücünün oldukça yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada yer alan verilerin analizinde SPSS-25 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada öncelikle katılımcıların ölçme araçlarına vermiş oldukları yanıtlarının dağılımının normal olup olmadığı (çarpıklık/basıklık) incelenmiştir. Curran, West ve Finch’in (1996) görüşleri doğrultusunda çarpıklık/basıklık değerlerinin normal olduğu belirlendikten sonra parametrik analiz tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Ayrıca Hair, Black, Babin ve Anderson’a (2010) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım kabul edilmesi için (-1,96 ile +1,96) arasında olması gerekmektedir. Bu her iki çalışmadaki görüşler doğrultusunda dağılım normalitesinin sağlandığı görülmüş ve parametrik analizlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Değişkenler arasında ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı testi kullanılmıştır (Soper, 2019). Korelasyon analizinden elde edilen anlamlı bulgulara ilişkin katsayıların .70 ve 1,00 değerleri arasında yer alması yüksek düzeyde; .30 ve .70 değerleri arasında yer alması ise orta düzeyde, .00 ve .30 değerleri arasında yer alması ise düşük düzeyde ilişki gösterdiği yönünde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2010; Statstutor, 2020). Araştırmada anlamlı ilişki tespit edilen değişkenlerin etki büyüklüklerinin belirlenmesinde Cohen d değeri göz önünde bulundurulmuştur (Cohen, 1992). Etki büyüklüğünün değerlendirilmesinde; d değerinin 0,8’den büyük olması durumunda etki büyüklüğünün kuvvetli, 0.5 olması durumunda orta ve 0,2’den küçük olması durumunda, zayıf şeklinde yorumlanmaktadır (Kılıç, 2014). Korelasyon analizine dahil edilen cinsiyet değişkeni kategorik değişken olarak kabul edildiğinden veri analizi gerçekleştirilmeden önce yapay bir değişken olarak 1=Kadın, 2=Erkek biçiminde yeniden SPSS-25 programında kodlanmıştır. Ayrıca yapılan tüm analiz tekniklerinde anlamlılık derecesi “ $p<0,05$ ” veya “ $p<0,01$ ” biçiminde kabul edilmiştir.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerin otizm bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin OBÖ ve HUS Farkındalık ve SİRED ölçme araçlarından aldıkları puanlara ilişkin Pearson korelasyon sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin OBÖ, HUS Farkındalık ve SİRED ölçme araçlarından aldıkları puanlara ilişkin Pearson korelasyon sonuçları

		OBÖ	HUS Farkındalık	SİRED	Cinsiyet
OBÖ	r	-			
	p	-			
	n	-			
HUS Farkındalık	r	,421**			
	p	,000			
	n	154			
SİRED	r	-,057	-,247**		
	p	,486	,002		
	n	154	154		
Cinsiyet	r	,102	,122	,099	-
	p	,206	,131	,221	-

	n	154	154	154	-
\bar{x}		49,80%	10,63	3,00	-
ss		22,736	3,538	1,067	-
Çarpıklık		,092	-1,024	,010	-
Basıklık		-,573	,775	-1,158	-

N=154; *p <0.05; **p <0.01

Tablo 2 incelendiğinde genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin SİRED, OBÖ ve HUS Farkındalık ölçeklerine ilişkin Pearson korelasyon sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin OSB bilgi düzeyleriyle HUS Farkındalık boyut puanları ($r=,421$; $p<0.01$) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunduğu, fakat SİRED ölçeğinden almış oldukları puanlarında ($r=-,057$; $p>0.05$) herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda genel eğitim kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerin OSB bilgileri attıkça otizmlili öğrencilerin eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklere karşı farkındalık düzeyleri de artarken, problem davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde herhangi bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 3

Özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin OBÖ, HUS Farkındalık ve SİRED ölçme araçlarından alınan puanlara ilişkin Pearson korelasyon sonuçları

		OBÖ	HUS Farkındalık	SİRED	Cinsiyet
OBÖ	r	-			
	p	-			
	n	-			
HUS Farkındalık	r	,577**			
	p	,000			
	n	48			
SİRED	r	,071	,184		
	p	,631	,211		
	n	48	48		
Cinsiyet	r	,166	,276	,039	-
	p	,260	,058	,794	-
	n	48	48	48	-
\bar{x}		71,04%	13,18	3,22	-
ss		24,688	2,330	1,044	-
Çarpıklık		-,567	-1,278	-,355	-
Basıklık		-,611	,687	-,917	-

N=48; *p <0.05; **p <0.01

Tablo 3'te görüldüğü gibi özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin SİRED, OBÖ ve HUS Farkındalık ölçeklerine ilişkin Pearson korelasyon sonuçları incelendiğinde; Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin OSB bilgileriyle HUS Farkındalık puanları ($r=,577$; $p<0.01$) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu, fakat SİRED ölçeğinden almış oldukları puanlarında ($r=,071$; $p>0.05$) herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin OSB bilgileri attıkça otizmlili öğrencilerin eğitiminde kullanılan strateji, yöntem, tekniklere ilişkin farkındalık düzeyleri de artarken, problem davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde herhangi bir değişim görülmediği tespit edilmiştir.

Tablo 4

Genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin HUS Farkındalık boyutuna ilişkin frekans ve yüzde bilgileri

	Bunu Duydunuz mu?			
	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi				
Alternatif ve destekleyici iletişimi içeren yardımcı teknoloji (Örneğin, PECS, işaret dili).]	97	63,0	57	37,0
Ayrık denemelerle öğretim	32	20,8	122	79,2
Normal gelişim gösteren öğrencileri (NGGÖ) kaynaştırma öğrencisi hakkında eğitmek	135	87,7	19	12,3
Sınıf içi uyarlamalar	140	90,9	14	9,1
İşlevsel Davranış Değerlendirmesi/Analizi	94	61,0	60	39,0
Doğal ipucu teknikleri (örneğin, temel tepki öğretimi, fırsat öğretimi, vb.)	118	76,6	36	23,4

Duyusal Entegrasyon	75	48,7	79	51,3
Görsel Etkinlik Çizelgeleri	110	71,4	44	28,6
Akran aracılığıyla gerçekleştirilen sosyal beceri müdahaleleri	124	80,5	30	19,5
Normal gelişim gösteren akranlar olmadan sosyal beceri eğitimi	105	68,2	49	31,8
Uygun davranış için pekiştireç kullanımı	135	87,7	19	12,3
Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetleri	133	86,4	21	13,6
Meşguliyet (iş-uğraşı) Terapisi Hizmetleri	91	59,1	63	40,9
OSB olan kaynaştırma öğrencisi ile çalışan eğitim asistanı (<i>yardımcı öğretmen</i>)	114	74,0	40	26,0
OSB olan kaynaştırma öğrencisinin duyusal ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamında yapılan uyarlamalar	135	87,7	19	12,3

Tablo 4'te görüldüğü gibi genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin HUS Farkındalık boyutuna ilişkin yüzde bilgileri incelendiğinde katılımcıların %87,7'si normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma öğrencisi hakkında eğitmeyi, uygun davranış için pekiştireç kullanımını ve kaynaştırma öğrencisinin duyusal ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamında yapılan uyarlamaları duyduklarını, %12,3'ü duymadıklarını belirtmişlerdir. Genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin %63'ü alternatif ve destekleyici iletişimi içeren yardımcı teknolojiyi duyduklarını, %37'si duymadıklarını; %90,9'u sınıf içi uyarlamaları duyduklarını, %9,1'i duymadıklarını; %61'i işlevsel davranış değerlendirmesi/analizini duyduklarını, %39'u duymadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenleri %76,6'sı doğal ipucu tekniklerini duyduklarını, %23,4'ü duymadıklarını; %48,7'si, duyusal entegrasyonu duyduklarını, %51,3'ü duymadıklarını; %71,4'ü görsel etkinlik çizelgelerini duyduklarını, %28,6'sı duymadıklarını; %80,5'i akran aracılığıyla gerçekleştirilen sosyal beceri müdahalelerini duyduklarını, %19,5'i duymadıklarını ve %68,2'si normal gelişim gösteren akranlar olmadan sosyal beceri eğitimini duyduklarını, %31,8'i duymadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin %86,4'ü dil ve konuşma terapisi hizmetlerini duyduklarını, %13,6'sı duymadıklarını; %59,1'i meşguliyet (iş-uğraşı) terapisi hizmetlerini duyduklarını, %40,9'u duymadıklarını; %74'ü OSB olan kaynaştırma öğrencisi ile çalışan eğitim asistanı duyduklarını ve %26'sı duymadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5

Özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin HUS Farkındalık boyutuna ilişkin frekans ve yüzde bilgileri

<i>Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi</i>	Bunu Duydunuz mu?			
	Evet		Hayır	
	n	%	n	%
Alternatif ve destekleyici iletişimi içeren yardımcı teknoloji (<i>Örneğin, PECS, işaret dili</i>).	44	91,7	4	8,3
Ayrı denemelerle öğretim	33	68,8	15	31,3
Normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma öğrencisi hakkında eğitmek	47	97,9	1	2,1
Sınıf içi uyarlamalar	48	100,0	-	-
İşlevsel Davranış Değerlendirmesi/Analizi	39	81,3	9	18,8
Doğal ipucu teknikleri (<i>örneğin, temel tepki öğretimi, fırsat öğretimi, vb.</i>)	41	85,4	7	14,6
Duyusal Entegrasyon	34	70,8	14	29,2
Görsel Etkinlik Çizelgeleri	42	87,5	6	12,5
Akran aracılığıyla gerçekleştirilen sosyal beceri müdahaleleri	48	100,0	-	-
Normal gelişim gösteren akranlar olmadan sosyal beceri eğitimi	42	87,5	6	12,5
Uygun davranış için pekiştireç kullanımı	47	97,9	1	2,1
Dil ve Konuşma Terapisi Hizmetleri	47	97,9	1	2,1
Meşguliyet (iş-uğraşı) Terapisi Hizmetleri	33	68,8	15	31,3
OSB olan kaynaştırma öğrencisi ile çalışan eğitim asistanı (<i>yardımcı öğretmen</i>)	43	89,6	5	10,4
OSB olan kaynaştırma öğrencisinin duyusal ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamında yapılan uyarlamalar	45	93,8	3	6,3

Tablo 5'e göre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin HUS Farkındalık boyutuna ilişkin yüzde bilgileri incelendiğinde katılımcıların %100'ü sınıf içi uyarlamalar ve akran aracılığıyla gerçekleştirilen sosyal beceri müdahalelerini duyduklarını belirtmişlerdir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin %97,9'u dil ve konuşma terapisi hizmetlerini, normal gelişim gösteren öğrencileri kaynaştırma öğrencisi hakkında eğitmeyi ve uygun davranış için pekiştireç kullanımını duyduklarını belirtirken, %2,1'i duymadığını belirtmiştir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin %87,5'i görsel etkinlik çizelgelerini ve

normal gelişim gösteren akranlar olmadan sosyal beceri eğitimini duyduklarını, %12,5'i duymadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin %68,8'i ayrı denemelerle öğretimi ve meşguliyet (iş-uğraşı) terapisi hizmetlerini duyduklarını, %31,3'ü duymadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin %91,7'si alternatif ve destekleyici iletişimi içeren yardımcı teknolojiyi duyduklarını, %8,3'ü duymadıklarını; %81,3'ü işlevsel davranış değerlendirmesi/analizini duyduklarını, %18,8'i duymadıklarını; %85,4'ü doğal ipucu tekniklerini duyduklarını, %14,6'sı duymadıklarını; %70,8'i duysal entegrasyonu duyduklarını, %29,2'si duymadıklarını; %89,6'sı kaynaştırma öğrencisi ile çalışan eğitim asistanı duyduklarını, %10,4'ü duymadıklarını; %93,8'i kaynaştırma öğrencisinin duysal ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf ortamında yapılan uyarlamaları duyduklarını ve %6,3'ü duymadıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan bu çalışmada çalışma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 13.01.2021 tarihli toplantısında alınan 01/14 numaralı kararı, E-29563864-050.04.04-7298 sayılı belge alınmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerin OSB bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre genel eğitim kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerin OSB bilgileri arttıkça otizmlili öğrencilerin eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin farkındalık düzeyleri artarken, problem davranışlardan rahatsız olma düzeylerinde herhangi bir değişim bulunmadığı saptanmıştır. Buna göre genel eğitim kurumunda çalışan okul öncesi öğretmenlerin OSB bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyi arasında herhangi bir ilişkinin bulunmamasının sebebi okul öncesi eğitim ortamında öğretmenlerin daha oyun temelli etkinliklere eğilimli olmaları, rahatsız edici davranışlara ilişkin tutumları, öz yeterlikleri, bilgi düzeyleri, problem davranışlara yönelik öngörülerin daha olumlu olması gerekçe olarak gösterilebilir. Nitekim literatür incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir (Burak & Ahmetoğlu, 2020; Swaim ve Morgan, 2001; Wagner, 1999). Örneğin Sanz-Cervera vd. (2017) tarafından 866 öğretmen adayının üniversitede ilk ve son yıllarında otizm hakkındaki bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmanın bulgularında, son sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde otizm bilgisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde Segall & Campbell (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin OSB ile ilgili deneyim, bilgi ve tutumlarının incelenmesi amaçlanmış, çalışma bulgularında genel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin eğitimine yönelik tutumları olumlu olmasına rağmen bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu bulunmuştur. Segall & Campbell'ın (2014) gerçekleştirmiş olduğu diğer bir çalışmada genel eğitim öğretmenlerinin OSB bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığı fakat otizmlili öğrencilerin eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik farkındalıkları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Benzer bir çalışma Burak ve Ahmetoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilmiş ve Segall & Campbell (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmadaki bulgulara benzer bulgular olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bir başka çalışmada öğretmenlerinin yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim sınıfında sergilemiş olduğu problem davranışlar hakkında etkili müdahale yöntemlerini bilmedikleri, bu yöntemler konusunda farkındalık sahibi olmadıkları tespit edilmiştir (Ceylan ve Yıkılmış, 2017). Bu nedenle özel gereksinimli kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine dahil edilen öğrencilerde rastlanılan problem davranışlara dönük genel eğitim öğretmenlerinin sınıf ortamında uyguladıkları önleyici ya da müdahaleye yönelik eğitimlerin belirlenmesi, öğretmenlerde bu konu için farkındalık oluşturulması oldukça önem kazanmaktadır (Çakıcı, 2020; Güleç Aslan, 2020). Literatürdeki ilgili bulgular bu çalışmadan elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Örneğin Brubaker, Bundy, Winslow & Belcher'in (2010) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada problem davranışlardan rahatsız olma düzeyi düşük olan genel eğitim öğretmenlerinin OSB bilgilerinin yüksek olduğu, OSB bilgisi ile problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında ters ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çünkü öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin sergilemiş oldukları problem davranışların OSB belirtisi olduğunu bilmeleri bu öğrencilere yönelik görüşlerinin de daha tolere edilebilir ve müsamahalı davranmalarına sebep olmaktadır (Swaim ve Morgan, 2001). Nitekim Şenel (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin otizmlili öğrencilerin davranış veya gelişim özelliklerini iyi bir biçimde kavrayarak bu özelliklerden eğitim sürecinde yararlandıkları, onların sergilemiş oldukları davranışları

bilerek buna yönelik spor veya sanata yönelik müdahale hazırladıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi rahatsız edici davranışlar hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmama görüşünü, Yumuş (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen, -okul öncesi öğretmenlerin, okul öncesi denem çocuklarının sergilemiş oldukları problem davranışları tanıma ve değerlendirme teknikleriyle davranış yönetimi ve sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; öğretmenlerin davranış yönetimi ve problem davranışlarla baş etme konusunda yetersiz oldukları tespit edilmiştir.- destekler niteliktedir. Benzer bir çalışma da Gangal ve Öztürk (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerin genel eğitim ortamında rastladıkları istenmeyen veya problem davranışlarla baş etme yollarının belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda, yoğun bir biçimde kullanılan metotlar başlığının altındaki strateji, yöntem ve teknikleri, yoğun bir biçimde kullanılmayan şekilde tanımlamış ve öğretmenlerin kendine özgün yöntem ve stratejilerini daha fazla kullandığı görülmüştür. Eğitimciler açısından bakıldığında ise genel eğitim kurumunda çalışan öğretmenler ile otizmli öğrencilerin ikinci ve üçüncü sınıfları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Robertson, Chamberlain ve Kasari (2003) tarafından yapılan bir çalışmada genel eğitim öğretmenlerin OSB olan öğrencilerle ilişkilerinin iyi olarak algıladıklarında, çocuklardaki problem davranışların azaldığı, sosyal kabulünün olumlu bir biçimde gerçekleştiği ve bu öğrencilerin sınıf ortamında daha fazla sosyalleştiği tespit edilmiştir.

Hacıbrahimoğlu & Ustaoglu (2019) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının OSB konusunda tutum ve bilgilerini incelemek amacıyla yapılan çalışmada öğretmen adaylarının otizm hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Barned, Knapp ve Neuharth Pritchett (2011) öğretmenlerin otizm ile ilgili farklı bakış açılarının olduğunu ve OSB özellikleri konusunda bilgilerinin olduğunu fakat bu bilgilerin OSB olan çocuğu destekleme konusunda yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Nitekim Er-Sabuncuoğlu (2016), yaptığı araştırmaya göre, okul öncesi öğretmenlerinin OSB bilgilerinin OSB olan öğrencileri normal gelişim gösteren öğrencilerden ayırt edemeyecek kadar düşük olduğu bu öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına destek olamayacak kadar sınırlı olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin otizm bilgi düzeylerinin genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin bilgi düzeylerinden daha yüksek olduğu, özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin otizmli çocukların eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler konusunda farkındalık düzeylerinin genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin otizm bilgi düzeylerinin genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin bilgi düzeylerinden daha yüksek olmasının sebebi; bu grubun OSB olan öğrencileri daha iyi tanımaları, onlarla daha çok vakit geçirmeleri, öngörülerini, öğrenci hakkında daha fazla bilgi edinme çabası ve farkındalıkları olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde bu bulguları ve öngörüyü destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır (Kahramanoğlu & Tutsoy, 2019). Ayrıca özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin bu kurumlarda çalışmak için MEB Özel Kurslar Yönetmeliğince (2010) özel eğitim sertifikası almaları gerekmektedir. Bu eğitimin de bilgi düzeylerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda öğretmenlerin hizmet-içi veya hizmet öncesinde eğitim almalarının bilgi düzeylerinde etkili olduğu bulunmuştur (Dubey, Singh & Prasad, 2016; Lewis & Bagree, 2013). Burak (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel eğitim sertifikası alan genel eğitim öğretmenlerin bu sertifikayı almayanlara göre daha yüksek düzeyde OSB bilgi seviyesine sahip oldukları bulunmuştur. Bu durumun nedeni öğretmenlerin en güncel bilgileri elde etmelerine ve bu konuya ilgili olmalarına bağlanmıştır. Benzer bir sonuç da Weisel ve Dror (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada elde edilmiştir.

Genel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin otizmli çocukların eğitiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler ile ilgili daha çok bilgiye sahip olması adına hizmet-içi eğitime katılmaları, uzman kişilerden görüş alarak, onların deneyimlerinden yararlanmaları ve bu konuda seminerlere katılmaları önerilebilir. OSB olan öğrenciler ile çalışan farklı branştaki veya farklı bölgelerdeki öğretmenlerin OSB bilgileriyle problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasındaki ilişki ile ilgili nicel-nitel çalışmaların yapılması önerilebilir. Özel eğitim & rehabilitasyon merkezlerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin OSB olan öğrenciler konusundaki farkındalıkları, uygulamalarda kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler konusunda odak grup görüşmesi yapılabilir. Ayrıca bu odak grup görüşmesi çerçevesinde elde edilen kayıtlar kodlanarak nitel bir araştırma yapılabilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının lisans döneminde almış oldukları derslerin içerisine OSB konusu da eklenebilir. Bu doğrultuda

daha sonra öğretmen olacak öğretmenlerin OSB konusunda daha nitelikli bir biçimde hem genel eğitim ortamında hem de Özel eğitim & rehabilitasyon merkezinde çalışmalarına katkıda bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Akalın, (2015). Kaynaştırma Sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 2015, 16(3), 215-234.
- Almasoud H. (2010). *Services and support for individuals with autism: a comparative study between the UK and Saudi Arabia*.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. British Library.
- Avery, J.E., Ingeholm, J., Wohltjen, S., Collins M., Riddell, C., J.Gotts S., Kenworthy L., L.Wallace G., Simmons W & Martin. A., (2018). Neural correlates of taste reactivity in ASD. *NeuroImage: Clinical*, 19, 38-46
- Baribeau, D., Vigod, S., Pullenayegum, M., M.Kerns C., ... & Szatmari P., (2020). Repetitive behavior severity as an early indicator of risk for elevated anxiety symptoms in ASD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 59(7), 890-899.
- Barned, N., Knapp, N. & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with ASD. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321.
- 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.
- Burak, Y. & Ahmetoğlu, E. (2019). Otizmli çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 685-730.
- Burak, Y. & Ahmetoğlu, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.19(73), 478-503.
- Burak, Y. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi. (Doktora Tezi) Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Cassidy S., Robertson A., Townsend E., C. O'Connor R. & Rodgers j., (2020). Advancing our understanding of self-harm, suicidal thoughts and behaviours in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50: 3445–3449.
- Cassidy, S., White, S., Maddox B. & Mazefsky C., (2020). *Suicidality and self-harm in autism spectrum conditions*. The Oxford Handbook of Autism and Co-Occurring Psychiatric Conditions.
- Ceylan, F., & Yıkılmış, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 239-264.
- Craig F., Savino R. & Trabacca A., (2019). Serebral palsy, ASD and ADHD. *European Journal of Paediatric Neurology*. 23(1), 31-42.
- 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.
- Đorđević, M.V., Glumbić, N.P., & Brojčić, B.B. & Jojić, M.P. (2020) Predictors of aggressive behaviour in children with ASD. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 2(2), 70-81.
- Dubey, R., & Singh, U. & Prasad, D. (2016). Attitude of teachers and peers towards special children. In S. K. Pradhan & J. Mete (Eds.), *Higher Education* (pp. 145-151). New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Fairchild G., (2020). Shared or distinct alterations in brain structure in disorders across the impulsivity-compulsivity spectrum: What can we learn from cross-disorder comparisons of ADHD, ASD & OCD?. *AmJPsychiatry* 177(9)
- Gangal, M., Öztürk, Y., (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar*, 7(3), 1100-1118.
- Garrad, T.A., Rayner, C. & Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with ASD. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67.
- Gouveia, F., Germann, J., Devenyi, G., Morais, R., Santos, A., Fonoff, E., Hamani, C., Brentani, H., Chakravarty, M., & Martinez, R., (2020). Refractoriness of aggressive behaviour to pharmacological treatment: cortical thickness analysis in ASD. *BJPsychOpen* 6,
- Guerrera S., Menghini D., Napoli E., Vara C., Valeri G. & Vicari S., (2019). Assessment of psychopathological comorbidities in children and adolescents with ASD using the child behavior checklist. *Research Topic Comorbidity and ASD. Psychiatry*, 26.
- Güleç Aslan, Y. (2020). Reflections from applied behavior analysis on inclusion of preschool children with ASD, *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 166-184.
- Hacıbrahimoğlu, B.Y. & Ustaoglu, A. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20(2); 491-

- Hall, L.J. (2013). *Autism Spectrum Disorders: From theory to practice* (2.ed.). Upper Saddle River. Nj. : Merrill/Pearson.
- Hosozowa M., Sacker A. & Cable N., (2020). Timing of diagnosis, depression and self-harm in adolescents with ASD. DOI: 10.1177/1362361320945540
- Kahramanoğlu, R., & Tutsoy, T. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki beceri yeterliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anatolian Turk Education Journal*, 1(1), 35-60.
- Keefer A., Singh V., Kalb L., Mazefsky C. & Vasa R., (2019). *Investigating the factor structure of the child behavior checklist dysregulation profile in children and adolescents with ASD*. Autism Research, INSAR.
- Kofidou C., Mantzikos C., Chatzitheodorou G., Kyparissos N. & Karali A., (2017). Teachers' perceptions and attitudes on the inclusive education of students with ASD: A literature review. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής* 3, 35-68.
- Krakowski A., Tombeau Cost K., Anagnostou E., Lai M., Crosbie, J., Schachar R., Georgiades S., Duku E. & Szatmari P., (2020). Inattention and hyperactive/impulsive component scores do not differentiate between autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder in a clinical sample. *Molecular Autism* 11(28).
- Kurt A. ve Tomul E.. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7); 144-154
- Leader G., Tuohy E., Chen J., Mannion A. & Gilroy S., (2020). Feeding problems, gastrointestinal symptoms, challenging behavior and sensory issues in children and adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50 1401–1410.
- Lewis, I. & Bagree, S. (2013). *Teachers for all: inclusive teaching for children with disabilities*. 12.01.2021. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Paper_Teachers_for_all.pdf
- Lindor E., Sivaratnam C., May T., Stefanac N., Howells K. and Rinehart N., (2019). Problem behavior in ASD: Considering core symptom severity and accompanying sleep disturbance. *Front Psychiatry*. 10(487), doi:10.3389/fpsy.2019.00487.
- Luiselli, J.K. (2014). *Children and youth with ASD: Recent advances and innovations in assessment, education, and intervention*. OUP Us.
- MEB, (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete
- MEB, (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Kurslar Yönetmeliği* Tarih: 6/2/2010; Sayı No: 27485
- MEB, (2017). Çocuk gelişimi ve eğitimi otizm spektrum bozukluğu ve kaynaştırma MEB Raporu. Ankara,
- MEB, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı:30471.
- Olin, S.S., Mcfadden, B.A., Golem, D.L., Pellegrino, J.K., Walker, A.J., Sanders, D.J., & Arent, S.M. (2017). The effects of exercise dose on stereotypical behavior in children with autism. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 49(5), 983-990.
- Otizm Dernekleri Federasyonu, (2020). <http://www.odfed.org/otizm/>
- Panju S., Brian J., Dupuis A., Anagnostou E. & Kushki A., (2015). Atypical sympathetic arousal in children with ASD and its association with anxiety symptomatology. *Molecular Autism* 6(64) DOI:10.1186/s13229-015-0057-5
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Education Needs*, 11(1), 70–78.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 33(2), 123-130.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M.I., Pastor-Cerezuola, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2017). PreService teachers' knowledge, misconceptions and gaps about ASD. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 212-224.
- Scandurra, V., Gialloreti L., Barbanera F., Scordo M., Pierini A. and Canitano R., (2019). Neurodevelopmental disorders and adaptive functions: A study of children with ASD and/or ADHD. doi: 10.3389/fpsy.2019.00673.
- Segall, M.J., & Campbell, J.M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167.
- Segall, M.J., & Campbell, J.M. (2014). Factors influencing the educational placement of students with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8 (1), 31-43.
- Şenel, H.G. (2009). Otizmlı bireylerle akranlarının spor ve sanat etkinlikleri aracılığıyla etkileşimde buldukları iki örnek uygulama. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(02), 65-74.
- Starr, E.M., Foy, J.B., Cramer, K.M. & Singh, H. (2006). How are schools doing? Parental perceptions of children with ASD, down syndrome and LD: A comparative analysis. *Education Training Developmental Disabilities*, 41(4), 315-322.
- Strogiolos, V., Nikolarazi, M., & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 185–199.
- Sucuoğlu, B. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma. E.Tekin-İftar (ed.), Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri (ss.469-520). Ankara: Vize
- Swaim, K.F., & Morgan, S.B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 195–205.

- Tohum Otizm Vakfi (2019). Değerlendirme ve gelişim raporu 2, https://www.tohumotizm.org.tr/wpcontent/uploads/2019/09/turkiyede_otizm_spektrum_bozuklugu_olan_cocuklar_ve_butunlestirme.pdf,
- Ünal F. & Saban A., (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 388-405.
- Ünsal E. & Öksüz Ç., (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda kaynaştırma eğitiminin uzman ve ebeveyn bakış açısı ile incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 6(1), 31-36
- Vaidya C., You X., Mostofsky S., Pereira F., Berl M. & Kenworthy L., (2019). Data-driven identification of subtypes of executive function across typical development, attention deficit hyperactivity disorder, and autism spectrum disorders. *The Journal Of Child Psychology and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13114>
- Wagner, S. (1999). *Inclusive programming for elementary school students with autism*. Arlington, TX: Future Horizons
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of student with special needs' *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.
- Wood J.C. Kendall P. & Wood K., (2019). Cognitive behavioral treatments for anxiety in children with ASD. *JAMA Psychiatry*. 77(5): 474-483.
- World Autism Organisation, (2020). <https://www.autismspeaks.org/what-autism>
- Yumuş, M. (2013). *Okul öncesi eğitimcilerin 36-72 ay aralığındaki çocukların davranış problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi ve başa çıkma stratejilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.