



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi

Yıl: 2018, Cilt: 19, Sayı: 1, Sayfa No:105-128

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.284253

ARAŞTIRMA

Gönderim Tarihi: 04.01.17

Kabul Tarihi: 21.11.17

Erken Görünüm: 29.11.17

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Otizmlı Çocukların Kaynaştırılması Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi

Dila Nur Yazıcı  *
Hacettepe Üniversitesi

Berrin Akman  **
Hacettepe Üniversitesi

Öz

Yaklaşık olarak 75 yıldır hayatımızda olan otizm kavramı günümüzde sık sık karşımıza çıkmaktadır. İlk yıllarda 1/10000 görülme sıklığı olan otizmin günümüzde görülme sıklığının 1/68 oranında artmasına bağlı olarak da otizmlı çocukların genel eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olarak görülme sıklığı da artmıştır. Bu nedenle bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin otizmlı çocukların kaynaştırılmasına ilişkin düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve kartopu örnekleme yoluyla seçilen 20 okul öncesi öğretmenin görüşleri standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları yoluyla alınmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda öğretmenlerin genel olarak otizmin temel özelliklerini bildikleri, sınıflarında otizmlı çocuk bulunmasını istedikleri; çünkü kaynaştırma eğitiminin otizmlı çocuk için daha faydalı olduğunu düşündükleri, sınıflarına otizmlı bir çocuk geldiğinde öncelikle onu tanımaya çalışacakları, ebeveynleriyle iletişim kuracakları, eğitim programı hazırlayacakları, diğer çocukları ve ebeveynleri bilgilendirecekleri bulguları elde edilmiştir. Bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve bulgulara paralel olarak öneriler getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Otizm, kaynaştırma, erken çocukluk eğitimi, otizmlı çocuklarda kaynaştırma, öğretmen görüşleri.

Önerilen Atıf Şekli

Yazıcı, 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

**Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., E-posta: dilayazici@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7163-5586>

**Prof. Dr., E-posta: bakman@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5668-4382>

Otizm kavramı, alanyazına Leo Kanner (1943) tarafından kazandırılmıştır. Kanner, çocukluk şizofrenisi, zihinsel gerilik ya da işitme engeli şüphesiyle getirilen on bir çocukta sürekli bir yalnız kalma isteği olduğunu, insanlarla etkileşim içine girmek istemediklerini ve tekrarlayıcı (stereotip) davranışlarda bulduklarını fark etmiş ve bu çocuklarda otizme bağlı olarak yalnız kalma isteği bulunduğunu belirtmiştir.

Günümüzde otizm, “çocuklarda üç yaştan önce ortaya çıkan, sosyal, duygusal ve bilişsel işlev bozukluğu ile karakterize edilen (Hall, 2013); insanlarla iletişim kurmada ve etkileşimi devam ettirmede zorluk yaşanan, tekrarlayıcı davranışların görülebildiği gelişimsel bozukluk (Kirk, Gallagher ve Anastasiow, 2002; akt. Sucuoğlu, 2011).” olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşıldığı gibi otizmliler çocuklar, sosyal etkileşim (göz kontağından kaçma, biri ona baktığında gözlerini başka tarafa çevirme, başkalarının fiziksel temasına karşı koyma, grup içinde soğuk, ilgisiz, çekingen ve içine kapanık davranma, birisiyle tanıştırdığında ya da biri geldiğinde o kişiyi görmezden gelme vb.) ve sözel/sözel olmayan iletişimde (mevcut durumla ilgili olmayan sözcükleri tekrar etme, sözcük ya da sözcük öbeklerini defalarca tekrar etme, yaşlılarıyla ya da yetişkinlerle sohbet başlatmama vb.) sorunlar yaşamakta, buna ek olarak stereotip davranışlar (ellerine, nesnelere ya da çevresindeki uyaranlara en az 5 saniye gözlerini kaçırmadan bakma, yenilemeyen nesnelere tatma, emme ya da yemeye çalışma, döndürülmek üzere tasarlanmamış nesnelere döndürme vb.) göstermektedirler.

Çocuğun ne bildiği ve ne yapabildiği sorularına yanıt arayan ve bu amaçla birçok ölçme ve değerlendirme aracının kullanıldığı ve bu araçlardan elde edilen bilgilerden yapılan yorumlar ve raporlar olarak tanımlanan değerlendirme, bir anlamda çocuğun değerlendirildiği ve desteklendiği önemli bir araçtır (Epstein, Schweinhart, DeBruin-Parecki, Robin, 2004; Sakız, 2012). Otizmliler çocukların belirlenmesi, olabilecek en kısa sürede tanılanmanın yapılması ve akabinde verilecek olan hizmetlerin planlanması için değerlendirme önemli bir konudur. Otizmliler çocukların değerlendirme süreçleri tarama, tanılama ve gelişimsel veri toplama süreçleri olarak üç grupta incelenmektedir. Değerlendirme sürecinin ilk aşaması olan tarama, çocukların uzman kişilere gönderilmesi ve ilgili kararların alınması için yapılan veri toplama sürecidir. Bu aşamada değerlendirme soruları çocuğun bir yetersizliği olabileceği üzerine odaklanmaktadır. Tanılama, bireyin herhangi bir yetersizliğinin olup olmadığını geçerli ve güvenilir yollarla belirlenmesi sürecidir (Sucuoğlu, 2014). Tanılama süreci sonunda çocuklara tanı (etiketleme) konduğundan uzmanların bu konuda dikkatli davranmaları gerekmektedir. Bu sebeple tanılamayı yapan kişilerin çoklu değerlendirme (çoklu değerlendirme aracı kullanma, çoklu ortamda değerlendirme, çoklu kaynaktan veri toplama ve çoklu zamanda değerlendirme yapma) yapması önerilmektedir (Diken, Ardiç ve Diken, 2011). Günümüzde otizmin tanılanmasında, Amerikan Psikiyatri Derneği’ nin yayımlanmış olduğu Mental Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal Kitabı-DSM-5 (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5] ve Dünya Sağlık Örgütü Uluslararası Hastalıkların Sınıflandırılması Organizasyonu’ nun yayımladığı Hastalıkların ve Sağlıkla İlgili Sorunların Uluslararası İstatistiksel Sınıflaması-ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems-10th Rev. [ICD-10] en sık kullanılan sistemlerdir. DSM-IV’ te yaygın gelişimsel bozuklukların bir alt basamağı olan otizm, DSM-5’ te otizm spektrum bozukluğu olarak sınıflandırılmıştır (Diken, 2011).

Yapılan tanılanmanın ardından çocuğun yüksek işlevli otizm mi yoksa düşük işlevli otizmliler mi olduğuna karar verilir, her iki grubun da gelişimsel özelliklerine uygun olarak erken eğitime başlamaları önemlidir. Erken eğitim, tipik (normal) gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi tüm özel gereksinim gruplarında da son derece önemlidir. Uzmanların görüşleri ve üst düzey işlevleri olan yetişkin otizmliler bireylerden edinilen bilgilere göre, otizmliler çocukların genel davranış özellikleri öğrenmesini olumsuz yönde etkilemekte, bu süreçte bilgiler parça parça işlenmekte, çocukların iletişim ve etkileşim becerilerindeki sıkıntılar neyi öğrendiklerini ya da neyi öğrenemediklerini değerlendirmeyi güçleştirmekte ve bu çocuklar olağanüstü beceriler ya da yetenekler gösterebilmekte, sözcükler yerine resimlerle düşünme, çok uzun cümleler ya da sözel bilgileri anlamada güçlük gibi özellikler gösterebilmektedirler. Otizmliler çocukların bu özellikleri dikkate alınarak farklı yaklaşımları benimseyen farklı eğitim programları hazırlanmıştır. Kullanılan eğitim programı ne olursa olsun öncelikli durum çocuğun eğitimine bir an önce başlanması ve eğitim programında mutlaka iletişim becerilerinin ve sosyal

becerilerin desteklenmesidir (Sucuoğlu, 2011). Otizmlı çocuklar da gelişimsel ve eğitimsel ihtiyaçlarına göre özel eğitim okullarında, özel eğitim sınıflarında ya da kaynaştırma sınıflarında öğrenim görmektedirler (MEB, n.d.).

Kaynaştırma, ebeveynlerin, eğitimcilerin ve toplumdaki diğer bireylerin özel gereksinimli kişileri kabullenmesi, onların kendilerini topluma ait hissetmesi ve özel gereksinimli kişilerin okullara ve diğer sosyal kuruluşlara kabulünü sağlama amacıyla oluşmuş bir harekettir (Salend, 1998). Kaynaştırma, Lewis ve Doorlog (1987) tarafından, normal eğitim kurumlarına yerleştirilmesini engelleyecek ve bu kurumlara uyumlarını zorlaştıracak kadar ağır derecede engeli ya da davranışsal problemleri olmayan çocukların, genel eğitim programlarına yerleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Kaynaştırma ortamında özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren yaşlılarıyla bir arada bulunmalarıyla, birbirlerini değişik yönlerden etkileyerek akademik ve sosyal alanlarda gelişme fırsatı bulabilmekte, aynı zamanda tüm yaşam süreci içerisinde sosyal hayata uyumu kolaylaştırıcı pek çok kazançlar elde etmektedirler (Ayrıl ve diğ., 2015). Guldberg (2010) otizmlı çocuklar için kaynaştırmayı “bu çocuklar ve ebeveynlerinin tüm deneyimlerini kapsayacak şekilde eğitimin ötesine geçen, çocukların eğitime katılımlarını ve ait olmalarını engelleyen bariyerleri belirleme, anlama ve ortadan kaldırma süreci” olarak tanımlamaktadır (akt. Sucuoğlu, 2014; ss. 469). 1980-1990’lı yıllara kadar otizmlı çocukların sadece özel eğitim kurumları ya da psikiyatri kliniklerinde eğitim alabilecekleri düşünülürken günümüzde bu çocukların genel eğitim sınıflarında da eğitim alabilecekleri otizmlı çocuklara ilişkin bilgi düzeyinin artmasıyla birlikte anlaşılmuştur (Wilkinson, 2008). Günümüzde otizmlı çocukların eğitimlerinde hangi eğitim ortamının daha iyi olduğu tartışması halen devam etmekte olmakla birlikte; birçok ülkede özel gereksinimli çocukların gerekli tedbirler alınarak genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesiyle ilgili olarak yasal düzenlemelerin olması ve çocukların gelişimlerine fayda sağlama sebebiyle kaynaştırma uygulamaları yaygınlaşmaktadır. Bu çocuklara uygulanan kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için otizmlı çocuğun gelişim düzeyinin tipik gelişim gösteren çocuklara yakın olması, iletişim becerilerini beş yaşından önce kazanmış olması, erken tanılanmış olması, çocuk ve ebeveynlerinin yoğun eğitim programlarına katılmış olması, öğretmenin otizmlı çocuğun yeterlik ve yetersizliklerini çok iyi bilmesi, otizmlı çocukların eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve stratejileri konusunda bilgi sahibi olması gibi birçok faktör bulunmaktadır. Ancak öğretmenin otizmlı çocuğa karşı bakış açısı ve düşünceleri kaynaştırmanın başarısını etkileyen en önemli faktördür (Sucuoğlu, 2014).

Alanyazın incelendiğinde ülkemizde otizmlı çocuklarla ilgili tıp ve genetik (Aydın ve Saraç, 2014; Bilgiç ve diğ., 2013; Bilgiç ve Uslu, 2012; Çöp, Yurtbaşı, Öner ve Münir, 2015; Karayağmurlu, Gökçen ve Varan, 2015; Korkmaz, 2010; Şener ve diğ., 2015; Şener ve Özkul, 2013; Tural Hesapçioğlu, 2013; Türkoğlu ve diğ., 2012; Yüksel, 2005) ebeveyn ve aile eğitim (Ceyhun, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2015; Fırat, 2016; Güleç Aslan, Cihan ve Altın, 2014; Özkubat ve diğ., 2014; Ünlü ve Vuran, 2011; Vardarcı, 2011;) ve otizmle ilgili eğitim programları (Girli ve Sabırsız, 2011; Güleç Aslan, 2010; Güleç Aslan, 2014; Güzel Özmen, 2005; Kırcaail İftar, Ülke Kürkçüoğlu, Çetin ve Ünlü, 2009; Koçbeker ve Saban, 2005; Öztürk Özgönel ve Girli, 2010; Pekçağlıyan ve diğ., 2015) ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülürken, buna karşın otizmlı çocukların kaynaştırma eğitimlerinin başarıya ulaşmasında en önemli faktörlerden olan öğretmenlerle ilgili (Akgül, 2012; Kodal, 2006; Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013; Yumak, 2009; Yumak Macaroğlu ve Akgül, 2010) sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu araştırma, diğer araştırmalardan çalışma grubuna sadece okul öncesi öğretmenlerini alması ve sadece otizmlı çocuklarla ilgili görüşleri alması açısından farklılık göstermektedir. Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı’nda özel gereksinimli çocukların gelişimleri ve eğitimleri için sadece “Özel Eğitim” dersi zorunlu olup, Kaynaştırma, Yaygın Gelişimsel Bozukluklar, Dil ve Konuşma Bozuklukları, Zihinsel Engelli Çocukların Eğitimi, Görme Engelli Çocukların Eğitimi, Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi dersleri seçmeli ders kategorisindedir. Bu sebeple okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli çocuklarla etkileşimi çok sınırlı olmakta ya da hiç olmamakta ve çoğu öğrenci sadece teorik olarak bilgi sahibi olarak mezun olmakta, uygulama yönünden sınırlı kalmaktadır. Bu durum da sınıflarına özel gereksinimli bir çocuk geldiğinde ne yapacağını bilememe gibi durumlara yol açmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde istenilen amaçlara ulaşmada çocuğun ebeveynlerinin yanı sıra okul personeli ve özellikle öğretmenlere ilişkin özelliklerin önemli bir faktör olduğu (Block ve Obrusnikova, 2007; Diken ve Sucuoğlu, 1999) göz önüne alındığında öğretmenlerin lisans eğitimlerinden itibaren özel gereksinimli çocuklarla uygulama yapmalarının önemi anlaşılmaktadır. Buradan yola

çıkılarak erken eğitimin önemi göz önüne alındığında eğitim öğretimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıflarına otizmlili bir çocuk geldiğinde ne yapacaklarının belirlenmesi ve otizmlili çocuk için ne tür düzenlemeler yapacağını belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenler otizm kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmenlerin sınıflarında otizmlili çocuk isteme/istememe sebepleri nelerdir?
3. Öğretmenler, sınıflarında otizmlili bir çocuk olduğu takdirde ne gibi uyarlamalar yapacaklardır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma betimsel bir çalışma olup, nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma “varsayımlarla ve bireyler veya grupların bir sosyal ya da insan sorununa atfettikleri anlamlara değinen ve araştırma problemlerinin incelenmesini içeren yorumlayıcı/kuramsal çerçevelerin kullanımı ile başlayan, hem tümevarımlı hem de tümdengelimli, örüntü ve temalar kuran veri analizlerini içeren yöntem” olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013). Araştırmacılar, nitel araştırma türlerinde belli bir fikir birliğine varamasalar da genel olarak altı nitel araştırma türünden bahsedilmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden olan temel nitel araştırma kullanılmıştır. Temel nitel araştırmayı kullanan araştırmacılar, insanların yaşamlarını nasıl yorumladığı, yorumladıkları bu bilgilerle dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine nasıl anlam kattıklarıyla ilgilenmektedir. Temel nitel araştırmalar eğitimde en sık kullanılan tekniklerdendir ve veriler görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi aracılığıyla toplanmaktadır (Merriam, 2009). Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak görüşme türlerinden standartlaştırılmış açık uçlu görüşme kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme, “dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşmaktadır ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarz ve sırada sorulmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 bahar döneminde Ankara’da görev yapmakta olan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu (zincir) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri, tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır ve bu yöntem zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu sebeple bu çalışmada amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Kartopu örneklemede, araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir. Süreç, “Bu konuyla ilgili olarak kimle ya da kimlerle görüşmemi önerirsiniz?” sorusuyla başlar. ve elde edilen isimler kartopu gibi büyür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1’ de verilmektedir

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler

Cinsiyet	f
Kadın	16
Erkek	4
Yaş grubu	
22-26	8
27-30	8
31-34	4
En Son Mezun Olunan Eğitim Derecesi	
Lisans	18
Yüksek Lisans/Doktora	2
Otizmle İlgili Bilgiyi Nereden Öğrendi	
Otizmle ilgili özel eğitim dersine ek olarak ders/seminer aldım	9
Sadece özel eğitim dersi aldım	11

Tablo 1’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin 16’sı kadın, 4’ü erkek; 8’i 22-26 yaş aralığında, 8’i 27-30 yaş aralığında, 4’ü 31-34 yaş aralığında; 18’i lisans, 2’si yüksek lisans ya doktora mezundur. Öğretmenlerin 9’u otizmle ilgili özel eğitim dersi haricinde ders/seminer aldıklarını, 11’i ise sadece özel eğitim dersi aldıklarını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu” ve “Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme Formu” kullanılmıştır. Demografik bilgi formunda öğretmenleri cinsiyetleri, yaşları, en son mezun oldukları okul, otizmle ilgili bilgiyi nereden edindikleriyle ilgili bilgiler yer almaktadır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formundaki soruların hazırlanması için öncelikle alan yazın taranmış (Arif, Niazy, Hassan ve Ahmed, 2013; Mackenzie, Cologon ve Fenech, 2016), sorular hazırlandıktan sonra okul öncesi eğitimi alanında görev yapmakta olan iki doçent ile bir profesör ve özel eğitim alanında çalışan iki doçent olmak üzere toplam beş alan uzmanına gönderilmiş ve alan uzmanlarından gelen dönütler neticesinde yaş grubu eşit aralıklarla kategorilendirilmek yerine açık uçlu soru olarak bırakılmış, ardından öğretmenlerden gelen yanıtlar üzerine yaş aralıkları kategorilendirilmiş; birinci sorunun kökündeki “sizce” kelimesi kaldırılmış, ikinci soru ise parçalanarak 3 ayrı soru haline getirilerek forma son hali verilmiştir. Sonuç olarak veri toplama aracında dört demografik bilgi sorusu ve beş görüşme sorusu olmak üzere toplamda dokuz soru bulunmaktadır.

Veri Toplama ve Analizi/Uygulama

Veriler, Nisan 2016-Haziran 2016 tarihleri arasında yüz yüze görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Sosyal bilimlerde en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden olan görüşmenin esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tamlık ve derinlemesine bilgi sağlaması gibi güçlü yönleri bulunmaktadır (Bailey, 1982). Bu çalışmada görüşmeler katılımcıların izni alınarak görüşme yapılan ortamda (görüşmeler, görüşmenin yapıldığı gün sınıftaki tüm çocuklar gittikten sonra sınıflarda gerçekleştirilmiştir) ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır ve veri toplama işleminden önce katılımcılara çalışmanın amacı açıklanmış, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve istedikleri takdirde görüşmeyi bırakabilecekleri sözlü olarak ifade edilmiştir. Her bir görüşmeye demografik bilgi formu, görüşme soruları, ses kayıt cihazı ve kalem götürülmüştür. Görüşmeler 4.25 ile 10.37 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç; “toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak”tır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, ss. 227). Çalışmada iç geçerlik ya da inanılabilirlik için üçgenleme yöntemi kullanılmıştır. Denzin (1978), dört üçgenleme türü önermiştir. Bunlar veri toplamada birden fazla yöntemin kullanılması, çoklu veri kaynaklarından faydalanılması, birden fazla araştırmacının katılımı veya ortaya çıkan bulguları karşılaştırma, kontrol etme ve onaylama sürecinde

yararlanılacak çoklu kuramların işe koşulmasıdır (akt.; Merriam, 2013). Bu çalışmada üçgenleme yöntemlerinden birden fazla araştırmacının katılımı yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla ise öğretmenlerin görüşlerinin doğrudan alıntılanması yapılarak sağlanmıştır. Güvenirlik yöntemi olarak ise kodlayıcılar arası görüş birliği kullanılmıştır.

Bu araştırmada verilerin analiz edilmesinde şu yol takip edilmiştir: 1) Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra her bir görüşmeye ait ses kayıtları Ö.1, Ö.2... gibi isimler verilerek bilgisayarda bir dosyaya yüklenmiştir. Ardından ses kayıtları, herhangi bir değişiklik yapılmadan görüşme formlarına aktarılmıştır. Tüm görüşmeler yazılı hale getirildikten sonra yansız atama yoluyla belirlenen beş öğretmenin verileri (görüşmelerin %25'i) araştırmada transkript yapmayan araştırmacı tarafından doğrulanmıştır. 2) Transkript işlemi tamamlandıktan sonra araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak verileri kodlamışlar ve temalara ayırmışlardır. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek kodlarını ve temalarını incelemişler ve görüş ayrılığı olan konularda konuşarak görüş birliğine varmışlardır. Görüş birliğine varıldıktan sonra kodlar ve temalar düzenlenerek bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisine (%10) bulgular okutularak bulguların düşüncelerini yansıtmayı istenmiştir. Katılımcılar bulguların düşüncelerini bütünüyle yansıttıklarını belirtmişlerdir.

Bulgular

Öğretmenlerin “Otizm Nedir” Sorusuna Verdikleri Yanıtların İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin otizmlili çocukların kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın birinci alt amacı “Öğretmenler otizm kavramını nasıl tanımlamaktadır?” şeklindedir. Bu amaçla öğretmenlere “Otizm nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara dair bulgular Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2

“Otizm Nedir” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Yanıt	f
Temel Özellikler	
Stereotip davranışlar	16
Sosyal etkileşim	13
İletişim	13
Yaşam boyu devam etme	4
Toplam	53
Bozukluk	
Gelişimsel bozukluk	6
Beyin fonksiyonlarında bozukluk	4
Biyolojik bozukluk	1
Nedeni belli olmayan bozukluk	5
Toplam	16
Diğer	
Davranış problemleri	5
Toplam	5

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin “Otizm nedir?” sorusuna verdikleri yanıtların temel özellikler (F=49), bozukluk (F=16) ve diğer (F=9) olarak üç kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Temel özellikler kategorisinde stereotip davranışlar, sosyal etkileşim, iletişim, yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkması ve yaşam boyu devam etme; bozukluk kategorisinin içinde gelişimsel bozukluk, beyin fonksiyonlarında bozukluk, biyolojik bozukluk ve nedeni belli olmayan bozukluk; diğer kategorisinin içinde davranış problemleri alt başlıkları yer almaktadır. “Otizm nedir?” sorusuna Ö.5, Ö.7 ve Ö.16’nın verdikleri yanıtlar aşağıda yer almaktadır.

“Otizm, iletişime kapalı, tek bir odak noktası olma, değişimden hoşlanmama, normal insanlardan farklı olarak dönen nesnelere ilgi duyma ve saatlerce izleme gibi daha birçok belirtileri bulunan tam olarak çıkış noktası bilinmeyen bir rahatsızlıktır.” (Ö. 5)

“Otizm erken çocukluk döneminde görülen çocuklarda sosyal etkileşim ve iletişim bozukluğu gibi sınırlılıklarla kendini gösteren yaygın gelişimsel bir bozukluktur.” (Ö.7)

“Bireyin daha çok sosyal yaşamını etkilemekle birlikte bireyi kısıtlayan ve çoğu zaman yaşam alanından soyutlayan bir tür gelişimsel bozukluktur. Kendisini ifade etmesini, ifade edileni algulamasını, dikkatini belli bir yöne ve immm uzun süre vermesini engelleyen bir rahatsızlık olmakla birlikte birçok belirtileri vardır. Bireyin yaşamını diğer bireylerden oldukça farklı kılan bu gelişimsel bozukluk bireyin sosyal yaşamını da içsel dünyasını da etkiler.” (Ö.16)

Öğretmenlerin “Sınıfınızda otizml bir çocuk olmasını ister miydiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin otizml çocukların kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın ikinci alt amacı “Öğretmenlerin sınıflarında otizml çocuk isteme/istememe sebepleri nelerdir?” şeklindedir. Bu amaçla öğretmenlere “Sınıfınızda otizml bir çocuk olmasını ister miydiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara dair bulgular Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3

“Sınıfınızda Otizml Bir Çocuk Olmasını İster miydiniz?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Yanıt	f
Evet	13
Hayır	4
Gerekli koşullar sağlandığında isterim	3

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 13’ü sınıfında otizml çocuk istediklerini, 4’ü istemediklerini ve 3’ü şu anda istemediklerini ama gerekli koşullar sağlandığında sınıflarında otizml bir çocuk istediklerini belirtmişlerdir. Sınıfında otizml çocuk isteyen öğretmenlere ait bulgular Tablo 4’te ve sınıfında otizml çocuk istemeyen öğretmenlere ait bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıflarında Otizml Çocuk İsteyen Öğretmenlere Ait Yanıtlar

Yanıt	f
Otizml çocuk için	
Kaynaştırma eğitiminin faydalı olması	6
Çocuğun eğitim hakkı	6
Otizml çocuğun sosyal gelişimi	3
Otizml çocuğun iletişim becerisi	3
Toplam	18
Tipik gelişim gösteren çocuk için	
Farkındalık sahibi olmaları	5
Kişilik gelişimi	3
Empati kurması	2
Birbirlerini oldukları gibi kabul etmeleri	2
Toplam	12
Ebeveynler için	
Ebeveynlerin farkındalık kazanması	4
Toplam	4
Öğretmen için	
Öğretmenin kendini geliştirmesi	9
Toplam	9

Tablo 4 incelendiğinde sınıfta otizmlı çocuk isteyen öğretmenlerin yanıtlarının otizmlı çocuk için, tipik gelişim gösteren çocuk için, aileler için ve öğretmen için kategorileştiği görülmektedir. Otizmlı çocuk için kategorisinde kaynaştırma eğitiminin faydalı olması (F=6), çocuğun eğitim hakkı (F=6), otizmlı çocuğun sosyal gelişimi (F=3) ve otizmlı çocuğun iletişim becerisi (F=3); tipik gelişim gösteren çocuklar kategorisinde farkındalık sahibi olmaları (F=5), kişilik gelişimi (F=3), empati kurması (F=2) ve birbirlerini oldukları gibi kabul etmeleri (F=2); ebeveynler için kategorisinde ebeveynlerin farkındalık kazanması (F=4) ve öğretmen için kategorisinde öğretmenin kendini geliştirmesi (F=9) yanıtları yer almaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Ö.4, Ö.11 ve Ö.15 şunları söylemiştir.

“İmm sınıfımda otizmlı bir çocuk olmasını isterdim tabii. Bu hem benim mesleki gelişimim hem de sınıftaki diğer çocukların kişilik gelişimleri açısından olumlu olurdu. Diğer çocukların; herkesin aynı olmadığını kavraması açısından, toplumdaki farklı bireylere karşı farkındalık oluşturabilmesi açısından sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olması etkili olurdu.” (Ö. 4)

“Sınıfımda otizmlı bir çocuk olmasını elbette isterim, öğretmenlik hayatımda bir otizmlı çocuk sınıfımda yoktu; ancak lisans dönemimde gittiğim uygulama sınıflarının çoğunluğunda bir otizmlı öğrencim oldu. Otizmlı bir çocuğun sınıfımda olmasını istememin ilk nedeni, alacağı kaynaştırma eğitimin o çocuğun gelişimsel sürecine olacak katkıları bilmemdir. Normal gelişim gösteren çocuklarla aynı sınıfta eğitim alan otizmlı çocuklar özellikle sosyal açıdan gelişiyorlar, toplumla kaynaşıyorlar, imm iletişim becerileri güçleniyor, kendilerine güven duyuyorlar; sonra diğer çocuklar gibi başarı ve başarısızlığı tadıyor, süreç içinde, kendiliğinde ahlaki kuralları kavlıyor, duruma uygun davranmayı gözlemleme şansı buluyor ve çok sayıda akran rol-modelle birlikte eğitim alıyorlar. Diğer nedeni ise sınıfta bulunan otizm veya başka herhangi bir sorun nedeniyle sınıfta kaynaştırma eğitim alan çocuğun diğer çocuklara olan katkılarına inanmamdır. Bu çocuklar sayesinde normal gelişim gösteren çocuklar farklı özelliklere, rahatsızlıklara, yetersizliklere de sahip olunabileceğini görürler. İlerleyen zamanlarda empati kurmayı öğrenir, yardımlaşma ve işbirliği duygularını geliştirirler.” (Ö.11)

“Sınıfımda otizmlı bir çocuk olmasını isterdim; çünkü yapılan araştırmalar sonucu 68 çocukta bir çocuğun otizmlı olduğu saptanmıştır. Görülme sıklığı bu kadar yüksek olan bir hastalık nedeniyle sınıfımda otizmi olan bir öğrencinin olması gerektiğini düşünüyorum. Sınıfımda otizmi olan bir çocuk olmasını isterdim çünkü bu çocukların topluma kazandırılması toplumla kaynaşması için insanlarla etkileşime girebileceği bir alan olmalı ki eeeee bu alan ilk olarak okuldur. Otizmi olan çocuğun yani sıra sınıfta otizmi olan bir çocuğun sınıfta bulunması normal gelişim gösteren diğer öğrenciler adına bir şanstır. Farklılıklar zenginliktir. Sınıfta otizmi olan bir çocuğun bulunması çocuklarda olan ya da oluşabilecek önyarguları kırılacaktır ve tabii ki velilerin de. Okullarda bu çocuklara yer verilmesi toplumsal önyargıları kıracağı gibi özel gereksinimli bireylerin hayatları kolaylaşacaktır. Bunun yanı sıra otizmde erken müdahaleyle birlikte akran öğretimi, gözlem yoluyla öğrenme önemlidir. Ve bu öğrenme ortamı okullarda sınıflarda çocuklara sunulabilir. Her çocuk gibi özel gereksinimli bütün çocuklar olmaları gereken yerde sınıflarda, okulda, toplumun içinde olmalıdırlar.” (Ö. 15)

Tablo 5

Sınıflarında Otizmlı Çocuk İstemeyen Öğretmenlere Ait Yanıtlar

Yanıt	f
Tecrübe olmaması	3
Çalışılan semt	1
Sınıfın fiziksel düzenlemesi uygun olmaması	1
Sınıf mevcudu uygun olmaması	1
Toplam	6

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin sınıfta otizmlı çocuk istememesinin sebepleri tecrübe olmaması (f=4), çalışılan semt (f=1), sınıfın fiziksel düzeninin uygun olmaması (f=1) ve sınıf mevcudunun uygun olmaması (f=1) olarak görülmektedir. Bu durumla ilgili olarak Ö.7 ve Ö.16 şunları ifade etmiştir.

“Sınıfımda otizmlı bir çocuk olmasını istemezdim; çünkü istemememin sebebi de henüz meslekte yeni olduğum için öncelikle normal gelişim gösteren çocuklarla çalışarak kendimi daha da geliştirmek ve özel gereksinimli bir çocuğa yardımcı olabilecek yeterliliğe ulaşmak istiyorum.” (Ö.7)

“Çalıştığım koşullarda sınıfımda otizmlı bir çocuk olmasını istemezdim, çünkü doğunun birçok okulunda imkânlar öğretmenin imkanlarıyla var olabiliyor. 15 kişilik bir sınıfın barındırması gereken fiziksel özelliklere bile sahip olmayan sınıflarda; özel eğitime ihtiyacı olan veya kaynaştırma öğrencisi olan otizmlı bir çocuğa eğitim vermek olduğundan 2 belki 5 kat daha zordur. Zor olmasının yanı sıra çocuk için olacak fayda asgari düzeyde kalacaktır. Ama imkânları ve fiziksel durumu yeterli olan bir sınıfım olursa, otizmlı bir çocuğun öğrencim olmasını isterdim. Çünkü bunun eğitimini oldukça iyi aldığımı ve çocuğa yeterli olabileceğimi düşünüyorum. Çocuğa yararlı olabileceğim gibi onun da bana ve diğer öğrencilere birçok alanda katkısı olacağını düşünüyorum.” (Ö.16)

Öğretmenlerin “Sınıfınızda otizmlı bir çocuk olsa ne yapardınız?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların İncelenmesi

Okul öncesi öğretmenlerinin otizmlı çocukların kaynaştırılmasına yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın üçüncü alt amacı “Öğretmenler, sınıflarında otizmlı bir çocuk olduğu takdirde ne gibi uyarlamalar yapacaklardır?” şeklindedir. Bu amaçla öğretmenlere “Sınıfınızda otizmlı bir çocuk olsa ne yapardınız?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara dair bulgular Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6

“Sınıfınızda Otizmlı Bir Çocuk Olsa Ne Yapardınız?” Sorusuna Verilen Yanıtlar

Yanıtlar	f
Otizmlı çocukla ilgili yapılacaklar	
Çocuğu tanıma	11
Çocuğun ebeveynleriyle iletişim kurma/ içinde olma	9
Çocuğa uygun etkinlik düzenleme	6
Çocuğun gelişim alanlarını destekleme	5
Toplam	31
Öğretmenin diğer yapacakları	
Sınıftaki diğer çocuklara bilgi verme	10
Sınıf düzenini uyarlama	9
Çocuğa uygun program hazırlama	6
Diğer çocukların ebeveynlerini bilgilendirme	6
Rehberlik Araştırma Merkezi’nden destek alma	6
Bilgileri tazeleme	4
Rutinleri çocuk için anlaşılır kılma	3
Toplam	44

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin yanıtlarının otizmlı çocukla ilgili yapılacaklar ve öğretmenin diğer yapacakları olarak iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Otizmlı çocuklar için yapılacaklar kategorisinde çocuğu tanıma ($f=11$), çocuğun ebeveynleriyle iletişim kurma/iletişim içinde kalma ($f=9$), çocuğa uygun etkinlik düzenleme ($f=6$) ve çocuğun gelişim alanlarını destekleme ($f=5$); öğretmenin diğer yapacakları kategorisinde sınıftaki diğer çocuklara bilgi verme ($f=10$), sınıf düzenini uyarlama ($f=9$), çocuğa uygun program hazırlama ($f=6$), diğer çocukların ebeveynlerini bilgilendirme ($N=6$), Rehberlik Araştırma Merkezi’nden destek alma ($f=6$), bilgileri tazeleme ($f=4$) ve rutinleri çocuk için anlaşılır kılma ($f=3$) yanıtları yer almaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Ö. 4 ve Ö.11 şunları ifade etmiştir.

“Eğitimin daha sonraki hedeflerini dikkate alarak, öncelikle bireyin ve ailenin eğitim gereksinimlerini belirlerim. Bu konuda gerekli eğitim desteğini sağlarım. Daha sonra öğrencinin özel gereksinimleri ve alınacak önlemleri belirler, gerekiyorsa okul dışından özel destek sağlarım. İmmmm sonra öğrencinin gelişim alanlarındaki performans düzeyini dikkate alarak hazırlanmış bir eğitim programına devam etmesini sağlarım. Bilgi veririm

sınıftaki diğer öğrencilere ve diğer öğrencilerin ailelerine otizmlili öğrencime ilişkin, onun farklı davranışlarına verilecek tepkiye ilişkin önceden önlemlerde bulunurum böylelikle.”(Ö.4)

“Sınıfımda otizmlili bir çocuk olduğunda ilk işim çocuğun öyküsünü dinlemek ve sorunlarını, gereksinimlerini ailesinden ayrıntılı olarak öğrenmek olurdu galiba. Çocuk hakkında gerekli bir ön bilgiye sahip olduktan sonra diğer çocuklarıma sınıfa gelecek ve onların ”farklı” olarak nitelendirecekleri arkadaşlarının özelliklerini, onları nelerin beklediğini, bu arkadaşlarının aslında onlardan farklı olmadığını ama bazı noktalarda ona yardımcı olmamız gerektiğini, anlayacakları sadelik ve netlikte, çok ayrıntıya girmeden anlatıp onları duruma hazırlardım. Bu süreçlerin ardından yapılması gereken eğitim yılı içinde otizmlili çocuğu hayata katarak, etkili aile işbirliğiyle bir dönem geçirmek olacaktır. Öğretmen sınıfını özel gereksinimli bireye de hitap edecek hale getirmeli, eğitim anlarında otizmlili bireyi de katacak uyarlamalar planlamalı, günlük kuralları anlamasına yardımcı olmalı, sonra akran işbirliğinden yararlanmalı ve program değerlendirmelerini düzenli olarak yapıp eksikleri gidermeli, sonuçları aileyle paylaşmalı, yetersiz olduğu noktalarda bilen birine danışmaktan çekinmemelidir bence.”(Ö.11).

Tartışma ve Sonuç

Erken eğitimin ve bu eğitimi sağlayan öğretmenlerin görüşlerinin öneminden yola çıkılarak bu çalışmanın amacını okul öncesi öğretmenlerinin otizmlili çocuklara ve eğitimlerine yönelik düşüncelerini belirlemek oluşturmaktadır. 20 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin “Otizm nedir?” sorusuna verdikleri yanıtların temel özellikler, bozukluk ve diğer olarak kategorileştiği görülmektedir. Temel özelliklerin içinde stereotip davranışlar (f=16), sosyal etkileşim (f=13), iletişim (f=13) ve yaşam boyu devam etme (f=4); bozukluğun içinde gelişimsel bozukluk (f=6), beyin fonksiyonlarında bozukluk (f=4), biyolojik bozukluk (f=1) ve nedeni belli olmayan bozukluk (f=5); diğer kategorisinin içinde ise davranış problemleri (f=5) yer almaktadır. Bu sonuçlardan öğretmenlerin genel olarak otizmin genel özelliklerini bildiği sonucuna varılmaktadır. Bununla birlikte otizmin temel özellikleri olan stereotip davranışlar, sosyal etkileşim ve iletişimi aynı anda tüm öğretmenlerin söylemediği ve ilk üç yıl içinde ortaya çıktığının göz ardı edildiği görülmektedir. Benzer bir şekilde Arif ve diğerleri (2013) tarafından devlet ve özel okulunda çalışan 170 ilköğretmeniyle gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin otizmin tanımında bu çalışmada olduğu gibi çoğunlukla iletişim, sosyal etkileşim ve beyin fonksiyonlarındaki bozukluk noktalarına odaklandığı belirlenmiştir. Ebeveynlerle ilgili gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde de öğretmenlerin yanıtlarına benzer şekilde sosyal-iletişimsel davranışlarda bozukluk, duygu davranış problemleri, dil-konuşma bozukluğu şeklinde yanıtlar verildiği görülmektedir (Goldberg, Thorsen, Osann ve Spence, 2008; Ozonoff, Williams ve Landa, 2005; Töret, Özdemir, Gürel-Selimoğlu ve Özkubat, 2014).

“Sınıfınızda otizmlili bir çocuk olmasını ister miydiniz?” sorusuna öğretmenlerin 13’ü evet, 4’ü ise hayır cevabını vermiştir. 3 öğretmen ise koşullar uygun olduğu takdirde sınıflarında otizmlili bir çocuk isteyebileceklerini belirtmiştir. Sınıflarında otizmlili çocuk isteyen öğretmenler, bu durumun hem otizmlili çocuk, hem tipik gelişim gösteren çocuk, hem ebeveynler hem de öğretmen için faydalı bir durum olduğunu belirtmiştir. Bu durumun çalışmaya katılan öğretmenlerin otizmle ilgili ders/eğitim almalarından kaynaklı bir durum olabileceği söylenebilir. Benzer bir şekilde Abu-Hamour ve Muhaidat (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeylerinin otizmlili çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerini etkilediği belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler kaynaştırma eğitiminin otizmlili çocuk için faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Mackenzie ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada, eğitimcilerin inançları ve uygulamalarının kaynaştırmanın sosyal ilişkisel boyutuyla aynı seviyeye geldiği takdirde kaynaştırma eğitimine sıcak baktıkları ve uygulamalarının etkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte Yeo ve Teng (2015), Nornadia, Sazlina, Nornidah ve Hanafi (2013) Ghani ve Ahmad (2012) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sınıflarında otizmlili bir çocuk olmasına olumlu yaklaşmadıkları belirlenmiştir. Ghani ve Ahmad (2012) bunun sebebinin öğretmenlere eğitimlerinde özel eğitim dersi almış olsalar bile yeterince eğitim almamalarından kaynaklandığını belirtmiştir. Yeo ve Tang (2015) ile Nornadia ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin bu çocuklara nasıl öğretim sunacakları konusunda hazır olmamaları, bu çocukların özelliklerini çok iyi bilmemeleri ve kaynaştırma eğitiminin öneminin farkında olmamalarından dolayı olumsuz baktıkları belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin 13’ünün

(%65) sınıflarında otizmlı çocuğa sıcak yaklaşımlarının yukarıda da belirtildiği gibi otizmle ilgili eğitim almalarından kaynaklandığı söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenler, kaynaştırma eğitiminin otizmlı çocukların sosyal gelişimleri ve iletişim becerileri için faydalı olacağını belirtmişlerdir. Sosyal becerilerin gelişimi, otizmlı çocuklarda tipik gelişim gösteren akranlarıyla farklılık göstermektedir (Demir, 2014). Ancak bu çocuklara yetişkin merkezli, akran merkezli ya da kişi merkezli müdahale yöntemleri kullanılarak sosyal beceriler öğretilmektedir. Yapılan çalışmalar erken çocukluk eğitiminde otizmlı çocuklara verilen sosyal beceri öğretiminin faydalı olduğunu göstermektedir (Banda, Hart ve Liu-Gitz, 2009; Chung, Reavis, Mosconi, Drewry, Matthwes ve Tasse, 2007; Kroeger, Schultz ve Newsom, 2007; Wang, Cui ve Parrila, 2011). Çalışmaya katılan öğretmenlerin 7'si (%35) sınıflarında otizmlı bir çocuk istemediklerini ya da uygun koşullar olduğunda istediklerini belirtmişlerdir. Bunlara sebep olarak yeterli mesleki tecrübelerinin olmamasını ve sınıflarının fiziki imkânlarının sınırlı olmasını göstermişlerdir. Bu sonuçlara paralel olarak Loiacono ve Valenti (2010) tarafından yapılan çalışmada genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin kendilerini sınıflarında otizmlı bir çocuk olması için hazır hissetmedikleri; çünkü yeterli eğitim ve tecrübeye sahip olmadıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler, sınıflarında otizmlı bir çocuk olmasının otizmlı çocuk açısından faydalı olduğunu, buna ek olarak tipik gelişim gösteren çocukların da farkındalık sahibi olmaları, kişilik gelişimleri ve empati kurmaları açısından önemli olduklarını vurgulamıştır. Özellikle akran eğitiminde tipik gelişim gösteren çocuklar, otizmlı arkadaşlarının farklılıklarını fark edecek, buna saygı duymayı öğrenecek ve farkındalık geliştireceklerdir.

Öğretmenler “Sınıfınızda otizmlı bir çocuk olsa ne yapardınız?” sorusuna otizmlı çocuğu tanıma, otizmlı çocuğun ebeveynleriyle iletişim kurma/iletimde kalma, çocuğa uygun etkinlikler düzenleme, çocuğun gelişimini destekleme, sınıftaki diğer çocukları bilgilendirme, sınıf düzenini uyarılama, çocuğa uygun program hazırlama, diğer çocukların ebeveynlerini bilgilendirme, RAM'dan destek alma, bilgilerini tazeleme ve rutinleri otizmlı çocuk için somutlaştırma yanıtlarını vermişlerdir. Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olsun ya da olmasın, öğretmenlerin dönem başlangıcında çocuklar tanımaya çalışması, onların ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi yönünden son derece önemlidir. Eğer sınıfta otizmlı bir çocuk varsa, özellikle öfke nöbeti geçirmesini önlemek için çocuğu iyice tanımak ve hassas olduğu noktaları belirlemek önemlidir. Ardından çocuğun var olan becerileri ve davranışları değerlendirilerek otizmlı çocuk ve sınıftaki diğer çocuklar için etkili bir öğretim programı hazırlanmalıdır (Sucuoğlu, 2014). Otizmlı çocuğu en iyi tanıma yollarından birisi de ebeveynleriyle işbirliği içinde olmaktır. Ev-okul işbirliği, National Association of School Psychologists (2005) tarafından “Tüm çocukların başarısını desteklemek için birlikte karar alınan amaç ve planları ebeveyn ve eğitimcilerin birlikte uygulaması” olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenin otizmlı çocuğun ebeveynleriyle işbirliği yapması kaynaştırmanın başarısı için önemlidir. Aile katılımıyla ilgili yapılan çalışmalarla, aile katılımının hem otizmlı çocuk hem de ebeveynler için faydalı olduğu tespit edilmiştir (Benson, 2014; Gray, 2002; Lounds, Seltzer, Greenberg ve Shattuck, 2007; Zablotzky, Boswell ve Smith, 2012). Çalışmaya katılan öğretmenler, sınıflarında otizmlı bir çocuk olduğu takdirde onun gelişimine uygun etkinlikler ve program düzenleyeceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin söylediklerine paralel olarak yapılan çalışmalar otizmlı çocuk için özel olarak hazırlanan programların onların gelişimleri için faydalı olduğunu göstermektedir (Güleç Aslan, 2010; Güzel Özmen, 2005; Girli ve Sabırsız, 2011; Kırcaali İftar, Ülke Kürkçüoğlu, Çetin ve Ünlü, 2009; Koçbeker ve Saban, 2005; Öztürk Özgönenel ve Girli, 2010; Pekçağlıyan ve diğ., 2015).

Sonuç olarak yapılan araştırmada; öğretmenlerin otizm tanımlarının temel özellikler (Stereotip davranışlar, sosyal etkileşim, iletişim, yaşamın ilk üç yılında ortaya çıkması ve yaşam boyu devam etme), bozukluk (gelişimsel bozukluk, beyin fonksiyonlarında bozukluk, biyolojik bozukluk ve nedeni belli olmayan bozukluk) ve diğer (davranış problemleri) olarak kategorileştiği bulunmuştur. Öğretmenlerin büyük bir kısmının sınıflarında otizmlı çocuk isteyecekleri; çünkü bunun otizmlı çocuk için (kaynaştırma eğitiminin faydalı olması, çocuğun eğitim hakkı, otizmlı çocuğun sosyal gelişimi, otizmlı çocuğun iletişim becerisi), tipik gelişim gösteren çocuk için (farkındalık sahibi olmaları, kişilik gelişimi, empati kurması, birbirlerini oldukları gibi kabul etmesi), ebeveynler için (ebeveynlerin farkındalık kazanması) ve öğretmen için (öğretmenin kendini geliştirmesi) açısından faydalı olduğunu düşündükleri; sınıflarında otizmlı çocuk istemeyen öğretmenlerin tecrübe olmaması, çalışılan semtin uygun olmaması, sınıfın fiziksel düzenlenmesinin uygun olmaması ve sınıf mevcudunun uygun olmaması sebebiyle

istemeyecekleri belirlenmiştir. Sınıflarında otizmlı bir çocuk olursa öğretmenlerin yapacaklarının otizmlı çocuklarla ilgili yapılacaklar (çocuğu tanıma, çocuğun ebeveynleriyle iletişim içinde olma, çocuğa uygun etkinlik düzenleme, çocuğun gelişim alanlarını destekleme) ve öğretmenin diğer yapacakları (sınıftaki diğer çocuklara bilgi verme, sınıf düzenini uyarlama, çocuğa uygun program hazırlama, diğer çocukların ebeveynlerini bilgilendirme, RAM'lerden destek alma, bilgileri tazeleme, rutinleri somutlaştırma) olarak kategorileştiği görülmüştür.

Bu araştırmanın, katılımcı öğretmenlerin otizmlı çocuklarla çalışmamış olması, sadece Ankara ilindeki öğrenenlerle çalışılmış olması gibi sınırlılıkları bulunmaktadır. Yapılan çalışma sonucunda aşığıdaki öneriler getirilebilir.

- Öğretmen adaylarına özel eğitim dersinden farklı olarak ayrı bir otizm dersi açılabilir.
- Öğretmenlerin bir kısmı yeterli tecrübeye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlik eğitimlerinde otizmlı çocuklarla çalışmaları için stajlar ayarlanabilir.
- Okullarda videolar aracılığıyla otizmlı çocukların eğitimiyle ilgili bilgiler öğretmenlere aktarılabilir.
- Hizmet içi eğitimlerde otizmlı çocuklarla ilgili eğitimlere yer verilebilir.
- Otizmlı çocuklarla çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin görüşleri ileriki çalışmalarda karşılaştırılabilir.

Kaynaklar

- Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2013). Special education teachers' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *Journal of the International Association of Special Education, 14*(1), 34-40.
- Akgül, E. M. (2012). Are we ready for an inclusive classroom? School administrators' and teachers' perceptions of autism, energy education science and technology part B. *Social and Educational Studies, 4*(4), 1925-1934.
- Arif, M. M., Niazy, A., Hassan, B., & Ahmed, F. (2013). Awareness of autism in primary school teachers. *Autism Research and Treatment, 2013*, 1-6.
- Aydın, A., & Saraç, T. (2014). Otistik çocuk ebeveynlerinin geniş otizm fenotipi ve aleksitimi özellikleri arasındaki ilişki [The relationship between the broad autism phenotype and alexithymia properties of the parents of autistic individuals]. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 41*, 297-308.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., & Çağlar, K. (2015). Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etkenler [The factors that affect the views of normally developing students on mainstream students]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(özel sayı), 218-230.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2nd ed.). New York, NY: The Free Press.
- Banda, D. R., Hart, S. L., & Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(4), 619-625.
- Benson, P. R. (2014). Coping and psychological adjustment among mothers of children with ASD: An accelerated longitudinal study. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(8), 1793-1807.
- Bilgiç, A., Cöngöloğlu, A., Hergüner, S., Türkoğlu, S., Bahalı, K., Gürkan, K., vd. (2013). Use of complementary and alternative medicine in children with autism spectrum disorders: A multicenter study. *Nöropsikiyatri Arşivi, 50*(3), 237-243.
- Block, M. E., & Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly, 24*(2), 103-124.
- Chung, K. M., Reavis, S., Mosconi, M., Drewry, J., Matthews, T., & Tassé, M. J. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities, 28*(4), 423-436.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design-choosing among five approaches*. California, CA: SAGE.
- Çöp, E., Yurtbaşı, P., Öner, Ö., & Münir, K. M. (2015). Genetic testing in children with autism spectrum disorders. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 16*(6), 426-432.
- Demir, Ş. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi [Teaching social skills to children with autism spectrum disorder]. E. Tekin İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri [Children with autism spectrum disorder and their education]* içinde (ss. 469-520). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Diken, H. İ., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin özel gereksinimli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumların karşılaştırılması [Comparison of attitudes of classroom teachers with and without special needs children in their class to

- the integration of mind-specific children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Diken, İ. (2011). Otistik bozukluğu olan öğrenciler [Students with autistic disorder]. İ. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim [Students with special education needs and special education]* içinde (ss. 409-447). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Diken, İ. H., Ardıç, A., & Diken, Ö. (2011). *Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)[Gilliam Autism Rating Scale-2-Turkish Version]*. Ankara: Maya Akademi.
- Diken, İ., Ardıç, A., Diken, Ö., & Gilliam, E. J. (2012). Exploring the validity and reliability of Turkish Version of Gilliam Autism Rating Scale-2: Turkish standardization study. *Education and Science*, 37(166), 318-328.
- Epstein, A. S., Schweinhart, J., DeBruin-Parecki, A., & Robin, K. B. (2004). *Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research and High Scope Educational Foundation. Retrieved from <http://nieer.org/resources/policybriefs/7.pdf>
- Ghani, M. Z., & Ahmad, C. A. (2012). Teachers' perceptions towards the implementation of inclusive education in Penang, Malaysia. *Journal of Social Science and Humanities*, 20(4), 961-972.
- Girli, A., & Sabırsız, S. (2011). Otizm tanılı çocuklara uygulanan "Resimlerle Duyguların Öğretimi Programı"nın etkililiğinin incelenmesi [The Examination of the Effectiveness of the Instructional Program that Teaches Emotions through Pictures to Children with Autism]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(01), 1-16.
- Goldberg, W. A., Thorsen, K. L., Osann, K., & Spence, M. A. (2008). Use of home videotapes to confirm parental reports of regression in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1136-1146.
- Gray, D. E. (2002). 'Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed': Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. *Sociology of Health & Illness*, 24(6), 734-749.
- Güzel-Özmen, R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi [Teaching language to an autistic child]. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(138), 18-27.
- Hall, L. J. (2013). *Autism spectrum disorders: From theory to practice* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Pathology*, 2(3), 217-250.
- Karayağmurlu, A., Gökçen, C., & Varan, C. (2015). Morning glory syndrome and autism: A case report. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 28(2), 167-170.
- Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B., Çetin, Ö., & Ünlü, E. (2009). Intensive daytime toilet training of two children with autism: Implementing and monitoring systematically guarantees success! *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1(2), 117-126.
- Koçbeker, N. B ve Saban, A. (2005). Otistik bir çocuğun yabancı dil öğrenimine ilişkin örnek olay incelemesi. [A case study of a foreign language learning of an autistic child]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 401-427.
- Kodal, B. (2006). *Eskişehir ilinde otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin görüşleri [The opinions of the special education teachers working with children with autism in Eskişehir about their problems and the suggestions of the solutions while working with them]*. (Unpublished master's thesis, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 257134)

- Korkmaz, B. (2010). Otizm: Klinik ve nörobiyolojik özellikleri, erken tanı, tedavi ve bazı güncel gelişmeler [Autism: clinical and neurobiological features, early diagnosis, treatment and some current developments]. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, 45(12), 37-44.
- Kroeger, K. A., Schultz, J. R., & Newsom, C. (2007). A comparison of two group-delivered social skills programs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(5), 808-817.
- Lewis, B. R., & Doorlag, D. H. (1987). *Teaching special students in the mainstream*. London, UK: Merrill.
- Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). General education teachers need to be prepared to co-teach the increasing number of children with autism in inclusive settings. *International Journal of Special Education*, 25(3), 24-32.
- Lounds, J., Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., & Shattuck, P. T. (2007). Transition and change in adolescents and young adults with autism: Longitudinal effects on maternal well-being. *American Journal on Mental Retardation*, 112(6), 401-417.
- Mackenzie, M., Cologon, K., & Fenech, M. (2016). 'Embracing everybody': Approaching the inclusive early childhood education of a child labelled with autism from a social relational understanding of disability. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 4-12.
- M.E.B. (n.d). *Otistik Çocuklar Eğitim Programı [Autistic Children Education Program]*. http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/ozel_egt_program.html adresinden elde edilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- The National Association of School Psychologists (2005). *NASP position statement on home-school collaboration: Establishing partnerships to enhance educational outcomes*. <http://www.casponline.org/pdfs/pdfs/nasppp3.pdf> adresinden elde edilmiştir.
- Ozonoff, S., Williams, B., & Landa, R. (2005). Parental report of the early development of children with regressive autism. *Autism*, 9(5), 461-486.
- Özdemir, O., Diken, İ. H., Diken, Ö., & Şekercioğlu, G. (2014). Otizm Davranış Kontrol Listesi (Autism Behavior Checklist-ABC) Modifiye Edilmiş Türkçe Versiyonu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması: Pilot Uygulama Sonuçları [Validity and reliability study of Autism Behavior Checklist (ABC) Modified Turkish version: Pilot application results]. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 168-186.
- Özkubat, U., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., & Töret, G. (2014). Otizme yolculuk: Otizmlili çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal destek algılarına ilişkin görüşleri [A journey to autism: Social support perceptions of parents of children with autism]. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 323-348.
- Özgönenel, S. Ö., & Girli, A. (2016). Otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin sınıflarında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim programının etkililiğinin incelenmesi [The examination of an education program to improve peer relationships of the autistic children integrated in classrooms]. *İlköğretim Online*, 15(1), 286-298.
- Pekçaglıyan, N., Bütün, İ., Talaş, T., & Özsüllü, Ş. (2015). İletişime dayalı çok yönlü etkileşim programı (İDÇEP) [Communication-based multi-direct interaction program]. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 114-119.
- Razali, N. M., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N. M., & Yasin, M. H. M. (2013). Teachers' perceptions of including children with autism in a preschool. *Asian Social Science*, 9(12), 261-267.

- Sadioglu, O., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Problems, expectations, and suggestions of elementary teachers regarding inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1760-1765.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creative inclusive classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Sakız, G. (2012). Erken çocukluk döneminde değerlendirme: Süregelen bir çalışma [Early childhood evaluation: A continuing study]. Birsen Ekinci Palut (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi [Development and support of early childhood development and learning]* içinde (ss. 1-9). Ankara: Nobel.
- Stidham, K. M. (2015). *General education teachers' perceptions of educating students with an autism spectrum disorder in an inclusive classroom*. (Unpublished doctoral thesis, University of Dayton, The School of Education and Health Sciences, Ohaio, OH, USA). Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=dayton1437420783&disposition=inline.
- Sucuoğlu, B. (2011). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar [Children with autism and autism disorder]. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş [Children with special needs and introduction to special education]* içinde (ss. 293-308). Ankara: Gündüz.
- Sucuoğlu, B. (2014a). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi [Assessment of children with autism spectrum disorder]. E. Tekin İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri [Children with autism spectrum disorder and their education]* içinde (ss. 45-79). Ankara: Vize.
- Sucuoğlu, B. (2014b). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma [Children with autism spectrum disorder and integration]. E. Tekin İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri [Children with autism spectrum disorder and their education]* içinde (ss. 469-520). Ankara: Vize.
- Şener, E. F., & Özkul, Y. (2013). Otizmin genetik temelleri [Genetic basis of autism]. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 22(1), 86-92.
- Şener, E. F., Korkmaz, K., Öztop, D. B., Zararsız, G., & Özkul, Y. (2015). Otistik spektrum bozukluklarında SLC6A4 geni ekspresyonunun araştırılması [Investigation of SLC6A4 gene expression in autism spectrum disorders]. *Journal of Clinical and Experimental Investigations*, 6(2), 165-169.
- Töret, G., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., & Özkubat, U. (2014). Otizmlı çocuğa sahip olan ebeveynlerin görüşleri: Otizm tanımlamaları ve otizmin nedenleri [Opinions of Turkish parents of children with autism: Autism definition and causes of the autism]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-14.
- Tural Hesapçioğlu, S. (2013). Oculocutaneous albinism and autism: A case report and review of literature. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 26(2), 215-218.
- Türkoğlu, S., Bilgiç, A., & Uslu, R. (2012). Otistik spektrum bozukluğu olan ayrı yumurta üçüzleri: Olgu sunumu ve gözden geçirme [Trizygotic triplets with autistic spectrum disorders: Case report and literature review]. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 49(2), 167-171.
- Ünlü, E., & Vuran, S. (2012). Case study: Training a mother of child with autism on how to provide Discrete Trial Teaching. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4(2), 90-103.
- Vardarcı, G. (2011). *Otistik çocuklu ailelere uygulanan aile eğitim programının, aile içi iletişim becerilerine, ailenin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla ilgili algılarına etkisi [The effects of a parent training program to the parents of children with autism on their interpersonal relationship skills, problem solving skills and their perceptions about their children with autism]*. (Unpublished master's thesis, 9 Eylül University, Institute of Educational Sciences, İzmir, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 296496)

- Wang, S. Y., Cui, Y., & Parrila, R. (2011). Examining the effectiveness of peer-mediated and video-modeling social skills interventions for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis in single-case research using HLM. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 562-569.
- Wilkinson, L. A. (2008). Self management for children with high-functioning autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 150-158.
- Yeo, K. J., & Teng, K. Y. (2015). Social skills deficits in autism: A study among students with autism spectrum disorder in inclusive classrooms. *Universal Journal of Educational Research*, 3(12), 1001-1007.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social science]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yumak, E. N. (2009). *İlköğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan otistik çocuklara bakış açısının değerlendirilmesi [Evaluation of the perspective of the administrators and teachers working in primary education to autistic children who need special education]*. (Unpublished master's thesis, Yeditepe University, Institute of Social Sciences, İstanbul, Turkey). Retrieved from <http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>. (Thesis Number 249072)
- Yumak Macaroğlu, N., & Akgül E. (2010). Investigating elementary school administrators' and teachers' perception on children with autism. *Procedia Social & Behavioral Sciences*, 2(2), 910-914.
- Yüksel, A. (2005). Otizm genetiği [Autism genetics]. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 36(1), 35-41.
- Zablotsky, B., Boswell, K., & Smith, C. (2012). An evaluation of school involvement and satisfaction of parents of children with autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 316-330.



Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education

Year: 2018, Volume: 19, No: 1, Page No: 105-128

DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.284253

RESEARCH

Received Date: 04.01.17

Accepted Date: 21.11.17

OnlineFirst: 29.11.17

An Investigation of Pre-school Teachers' Opinions about the Inclusion of Children with Autism

Dila Nur Yazıcı  *

Hacettepe University

Berrin Akman  **

HacettepeUniversity

Abstract

Today we frequently encounter the concept of autism which has been in our lives for the last 75 years. The frequency of autism was 1/10000 in the early years, however today it increased with the ratio of 1/68 and depending on this frequency of autism, autistic students has increased as well in the general education classes. Therefore, we aimed to investigate the ideas of pre-school teachers on inclusion the children with autism. Basic qualitative research method was used in the study; opinions of the teachers were taken through semi-structured interview questions. As a result of the conducted content analysis, it was seen that teachers generally know the basic features of autism, they want children with autism in their classrooms; because mainstream education is more useful for the child with autism, if a child with autism attends their classroom, they will try to get to know the child, they will communicate with the family, prepare an educational program and they will inform other children and families. Findings were discussed in the light of relevant literature and recommendations were developed in parallel with these findings.

Keywords: Autism, inclusion, early childhood education, inclusion of children with autism, teacher opinions

Recommended Citation

Yazıcı, D. N., & Akman, B. (2018). An investigation of pre-school teachers' opinions about the inclusion of children with autism. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(1), 105-128. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.284253

***Corresponding Author:** Res. Assist., Ankara, E-mail: dilayazici@hacettepe.dur.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7163-5586>

**Prof., E-mail: bakman@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5668-4382>

Autism refers to a developmental disorder of childhood that typically appears in the first three years of life, results in a difficulty in communicating and interacting with people, and is characterized by repetitive behaviors and social, emotional, and cognitive dysfunction (Hall, 2013; Kirk, Gallagher and Anastasiow, 2002 cited in Sucuoğlu, 2011). As this definition suggests, children with autism have problems in social interaction (e.g., avoiding eye contact; averting eyes when someone looks at; rejecting others' physical contact; being distant, indifferent, withdrawn, and introverted in a group; and ignoring people when they meet or are introduced to) and verbal/non-verbal communication (e.g., repeating words irrelevant to the current situation, repeating words or phrases constantly, and not having conversations with peers or adults). They also display stereotypical behaviors (e.g., looking at hands, objects or a stimulus for at least 5 seconds without turning their eyes away; tasting, sucking, or trying to eat inedible objects; rolling or spinning objects not designed for that purpose). Child assessment is an important tool in evaluating and supporting children's development as it seeks to find out what children know and can do based on information and reports derived from a variety of tests and other measures (Epstein, Schweinhart, DeBruin-Parecki and Robin, 2004; Sakız, 2012). Assessment is of key importance for the identification of an early diagnosis for children with autism and for the planning of future services. The assessment of children with autism is carried out in three steps: screening, diagnosis, and developmental data collection (Sucuoğlu, 2014a). Following the diagnosis, it is important to decide whether a child has high-functioning autism (HFA) or low-functioning autism (LFA) and to help him or her start early education in accordance with his or her developmental characteristics. Early education is also crucial for children with special needs as it is for children with typical development. According to expert evidence and information obtained from adults with HFA, the general behavioral characteristics of children with autism negatively affect their learning; they process information in fragments and think with images instead of words, and they have difficulty in understanding very long phrases or verbal information, but can display extraordinary skills or abilities. Thus, problems in communication and interaction skills make it difficult to assess what they have learned or have not been able to learn. Many curricula that consider these characteristics of children with autism have been designed based on different approaches. No matter what curriculum is used, it should start as soon as possible and support children's communication and social skills (Sucuoğlu, 2011). Children with autism are educated in special education schools, special education classrooms, or inclusive classrooms in line with their developmental and educational needs (http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/otistik_cocuklar_egt_prg.html#ocepdeh).

Inclusion is the act of facilitating the acceptance of people with special needs by their parents, educators, and members of the society and promoting their social engagement and integration in schools and other institutions (Salend, 1998). Lewis and Doorlag (1987) define the term mainstreaming as including the special children who do not have severe disabilities or behavioral problems preventing their integration and engagement in the general educational process. Such an inclusive setting helps children with special needs to grow up together with their peers demonstrating typical development, fosters their academic and social improvement through various interactions, and provides them with substantial benefits that facilitate their social adjustment throughout life (Ayril et al., 2015). Guldberg broadly defines inclusion for children with autism as the process of identifying, understanding, and removing the barriers to children's participation and belonging in a way that goes beyond education to cover all the experiences of children and their family (as cited in Sucuoğlu, 2014b; p. 469). There was a dominant belief until the 1980s and 1990s that children with autism could only be educated in special education institutions or psychiatric clinics; however, with the growing awareness of children with autism, it is today recognized that these children can also be educated in general education classrooms (Wilkinson, 2008). On the one hand, there is still an ongoing debate on which educational setting is better for the education of children with autism; on the other hand, inclusive learning environments have become popular in many countries thanks to the legal regulations concerning the inclusion of children with special needs in general education classrooms that contribute to children's development. The achievement of this inclusive practice is affected by a number of factors including, primarily, teachers' perspective towards children with autism, these children's level of development that is close to children with typical development, the acquisition of communication skills before the age of five, early diagnosis, children's and parents' participation in intensive training programs, teachers' awareness of

capacities and incapacities of children with autism, and teachers' knowledge of teaching methods and strategies used in the education of children with autism (Sucuoğlu, 2014b).

There are a limited number of studies in the literature on teachers who are among the most significant factors in the success of inclusive education for children with autism (Akgül, 2012; Kodal, 2006; Sadioglu, Bilgin, Batu and Oksal, 2013; Yumak, 2009; Yumak Macaroğlu and Akgül, 2010). The present study differs from previous studies in that it surveys only pre-school teachers and collects views only about children with autism. The undergraduate programs in preschool education in Turkey involve only "Special Education" as a required course for the development and education of children with special needs and introduces Mainstreaming, Pervasive Developmental Disorders, Language and Speech Disorders, Education of Children with Intellectual Disabilities, Education of Children with Visual Impairment, and Education of Gifted Children as elective courses. Thus, pre-service preschool teachers have only the theoretical knowledge and lack the practical knowledge when they are graduated; therefore, they are most likely to have either no or limited interaction with children with special needs in inclusive classrooms. As a result, preschool teachers do not know what to do when a child with special needs is enrolled in their class. Considering that the characteristics of especially teachers, school staff, and parents are the key factors in achieving the desired goals of inclusive education (Block and Obrusnikova, 2007; Diken and Sucuoğlu, 1999), teachers have to do practice in educating children with special needs as from their undergraduate education. Against this background and given the importance of early education, the present study aims to determine what preschool teachers will do when a child with autism is enrolled in their class and what kind of arrangements they will make for him or her. To this end, answers are sought to the following questions:

1. How do teachers define autism?
2. What reasons do teachers give for favoring/not favoring a child with autism in their class?
3. What kind of adaptations will teachers make if they have a child with autism in their class?

Method

This is a descriptive study using a qualitative research design. Although there is no consensus on the types of qualitative research, six types of qualitative research are generally defined. This study uses a basic qualitative research design. Researchers using a basic qualitative research design are interested in how people interpret their lives, how they construct their worlds through these interpretations, and how they make sense of their experiences. Basic qualitative research designs are among the most frequently used techniques in education, and data are gathered through interviews, observations, or document analysis (Merriam, 2013). The study group in this research includes 20 preschool teachers working in Ankara during the spring term of the 2015-2016 academic year. The study employs snowball sampling (also known as chain-referral sampling), which is a purposive sampling technique. This approach is particularly effective in identifying individuals or circumstances that can provide a wealth of information for research problems. Among the teachers participating in the study, 16 are females, and four are males. Eight participants are within the age range of 22-26, eight within the age range of 27-30, and four within the age range of 31-34. Eighteen participants have a bachelor's degree, and two have either a master's or doctoral degree. Nine participants have reported taking a course/seminar on autism apart from Special Education, while 11 have reported taking only Special Education.

This study used a "Demographic Information Form" and "Standardized Open-Ended Interview Form" developed by researchers as the data collection tools. The data were analyzed using content analysis. The data were collected through face-to-face interviews between April 2016 and June 2016. Interviews, which are among the most commonly used data collection methods in social sciences, have a number of strengths such as flexibility, response rate, nonverbal behavior, control over the setting, the order of questions, instantaneous response, confirmation of data source, completeness, and in-depth knowledge (Bailey, 1982). The interviews were recorded with a voice recorder in the interview setting (the interviews were carried out in classrooms after all students left) on the basis of the participants' permission. The participants were informed about the purpose of the study before

the commencement of data collection. They were also verbally assured that the data would be kept confidential and they could end the interview if they wished. The Demographic Information Form, interview questions, pens, and a voice recorder were present in each interview. The interviews lasted 4.25 to 10.37 minutes.

Content analysis was used in data analysis. The purpose of the content analysis is to produce concepts and associations that can account for the collected data (Yıldırım and Şimşek, 2011, p. 227). Triangulation was used to enhance the internal validity or credibility of the study. Denzin (1978) introduced four basic types of triangulation: data triangulation that involves using multiple sources of data, theory triangulation that involves multiple theoretical schemes for the interpretation of the data, investigator triangulation that involves the interpretation of multiple researchers, and methodological triangulation that involves using multiple methods to collect data (as cited in Merriam, 2013). The present study uses investigator triangulation. The external validity of the study was ensured through direct quotations of teachers' responses. Inter-rater agreement was used as a method of reliability assessment.

This study took the following steps in data analysis: 1) After the completion of data collection, the audio recordings of each interview were stored in a computer file under names such as T.1 and T.2. The voice recordings were then transcribed in the interview forms without any changes. After all the interviews were transcribed, the data of five teachers (25% of the interviews) chosen by random (unbiased) assignment were verified by a researcher who was not involved in the transcription process. 2) Once the transcription process was completed, the researchers coded and thematized the data independently of each other. The researchers later examined their codes and themes together and reached a consensus by discussing their differing views. Once the consensus was reached, the codes and themes were arranged, and the results were defined and interpreted. Finally, two (10%) of the participating teachers were asked to clarify whether the results reflected their thoughts. They stated that the results totally reflected their views.

Results and Discussion

Teachers' responses to the question "What is autism?" are grouped into three categories including basic characteristics ($f=49$), disorder ($f=16$), and other ($f=9$). The category of basic characteristics includes stereotyped behaviors, social interaction, communication, the emergence in the first three years of life, and lifelong continuance. The category of the disorder includes developmental disorder, brain dysfunction, biological disorder, and unspecified disorder. The category of other includes behavior problems.

Among the respondents, 13 favor a child with autism in their classroom; four do not favor, and three do not favor at the moment but will favor a child with autism in their classroom when necessary conditions are met. The responses of teachers who favor having a child with autism in their classroom are categorized as 'for a child with autism,' 'for children with typical development,' 'for parents,' and 'for the teacher.' The responses in the category of 'for a child with autism' include the useful nature of inclusive education ($f=6$), autistic child's right to education ($f=6$), autistic child's social development ($f=3$), and autistic child's communication skills ($f=3$). The responses in the category of 'for children with typical development' include having awareness ($f=5$), personality development ($f=3$), a feeling of empathy ($f=2$), and accepting each other as they are ($f=2$). The responses in the categories of 'for parents' and 'for teachers' include raising parents' awareness ($f=4$) and teacher's self-development ($f=9$), respectively. The reasons of teachers for not favoring a child with autism in their classroom include the lack of experience ($f=4$), the location (neighborhood) of employment ($f=1$), the physically inappropriate layout of the classroom ($f=1$), and inappropriate class size ($f=1$).

Teachers' responses to the question "What would you do if you had a child with autism in your classroom?" are grouped into two categories including 'the things to do regarding the child with autism' and 'other things teachers will do.' The responses in the first category include becoming familiar with the child with autism ($f=11$), communicating/keeping in touch with the child's parents ($f=9$), organizing activities suitable for the child ($f=6$), and supporting the child's areas of development ($f=5$). The responses in the second category include informing other students in the classroom ($f=10$), adapting the classroom organization ($f=9$), preparing a

curriculum suitable for the child (F=6), informing other students' parents (n=6), receiving support from the counseling and research center (F=6), refreshing knowledge (F=4), and clarifying routines for the child (F=3).

Based on the importance of early education and the opinions of teachers who provide this education, the purpose of this study is to determine preschool teachers' views about children with autism and their education. In this study surveying 20 preschool teachers, the responses to the question "What is autism?" were categorized as basic characteristics, disorder, and other. The responses in the first category include stereotyped behaviors (F=16), social interaction (F=13), communication (F=13), and lifelong continuance (F=4). The responses in the second category involve developmental disorder (F=6), brain dysfunction (F=4), biological disorder (F=1), and unspecified disorder (F=5). The third category involves behavior problems (F=5). These results suggest that teachers generally are informed about the overall characteristics of autism. However, stereotyped behaviors, social interaction, and communication, which are the basic characteristics of autism, were not indicated by all teachers, and the emergence in the first three years of life was ignored. In a similar vein, Arif, Niazy, Hassan, and Ahmed (2013) surveyed 170 preschool teachers working in public and private schools and found out that teachers mostly focused on communication, social interaction, and brain functions while describing autism. Considering studies on autistic children's parents, their responses likewise include social communication disorders, emotional and behavioral disorders, and speech and language impairment (Goldberg, Thorsen, Osann and Spence, 2008; Ozonoff, Williams and Landa, 2005; Töret, Özdemir, Gürel-Selimoğlu and Özkubat, 2014).

Thirteen teachers answered "yes" to the question "Do you want to have a child with autism in your classroom?" and four teachers answered "no." Three teachers reported that they would want to have a child with autism in their classroom if appropriate conditions were ensured. The teachers who wanted to have a child with autism in their classroom stated that it would be beneficial for the child with autism, other children with typical development, parents, and teachers. This result may be associated with the fact that the participating teachers have not taken a course/seminar on autism. Abu-Hamour and Muhaidat (2013) also report that teachers' level of education affects the inclusion of children with autism. The participating teachers found inclusive education useful for children with autism. Mackenzie, Cologon and Fenech (2016) indicated that educators tend to favor inclusive education and inclusive practices are effective as long as their beliefs and practices are aligned with a social relational perception of disability. However, recent studies have shown that teachers do not favor having a child with autism in their classroom (Yeo & Teng, 2015; Razali, Toran, Kamaralzaman, Salleh, & Yasin, 2013; Ghani and Ahmad, 2012). Ghani and Ahmad (2012) suggest that it results from the lack of education although teachers have taken the course of Special Education during their undergraduate education. Other reasons for not favoring a child with autism in the classroom include (Yeo and Tang, 2015; Razali et al., 2013) teachers' unpreparedness to educate children with autism, teachers' lack of knowledge of the characteristics of these children, and teachers' unawareness of the importance of inclusive education. Considering the result of the present study, it seems that 13 teachers (65%) may also not favor a child with autism in their classroom due to the lack of education. According to the statements of the participating teachers, inclusive education is useful for the social development and communication skills of children with autism. The development of social skills in children with autism differs from that of peers with typical development (Demir, 2014). However, these children can be taught social skills through adult-centered, peer-centered, or person-centered approaches. A considerable volume of research has demonstrated the benefits of social skills training given to children with autism in early childhood education (Banda, Hart and Liu-Gitz, 2009; Chung, Reavis, Mosconi, Drewry, Matthwes and Tasse, 2007; Kroeger, Schultz and Newsom, 2007; Wang, Cui and Parrila, 2011).

Among the respondents, 7 (35%) reported that they did not want to have a child with autism in their classroom or they would want if appropriate conditions were ensured. The teachers listed their main reasons as the lack of professional experience and the limited physical capacity of their classroom. In parallel to this result, Loiacono and Valenti (2010) highlighted that teachers in general education classes do not feel ready to have a child with autism in their classroom since they lack training and experience. In this study, the participating teachers emphasized that the presence of a child with autism in their classroom is of crucial importance in raising other

children's awareness and promoting their personality development and feelings of empathy. Children with typical development, especially in peer education, will recognize the differences of peers with autism, learn to respect them and have awareness in this matter.

Teachers' responses to the question "What would you do if you had a child with autism in your classroom?" include becoming familiar with the child with autism, communicating/keeping in touch with the child's parents, organizing activities suitable for the child, supporting the child's development, informing other students in the classroom, adapting the classroom organization, preparing a curriculum suitable for the child, informing other students' parents, receiving support from the counseling and research center, refreshing knowledge, and clarifying routines for the child. Whether or not they have a child with autism in their classroom, teachers' attempt to become familiar with students at the beginning of the term is of major importance in determining their interests and needs. If there is a child with autism in the classroom, it is particularly important to know him or her well and to identify his or her sensitive points in order to avoid a temper tantrum. Later, an effective curriculum should be developed for children with autism and other children in the classroom based on the autistic children's existing skills and behaviors (Sucuoğlu, 2014a). One of the best ways to get to know a child with autism is to cooperate with his or her parents. The National Association of School Psychologists (2005) defines the home-school collaboration as the cooperation of parents and educators in applying the agreed objectives and plans to support the success of all children. Teachers' cooperation with parents of children with autism is important for the success of inclusion. Studies on family involvement have shown that family involvement is beneficial for both children with autism and parents (Benson, 2014; Gray, 2002; Lounds, Seltzer, Greenberg and Shattuck, 2007; Zablotzky, Boswell and Smith, 2012).

The participating teachers stated that they would organize activities and prepare a curriculum suitable for the development of a child with autism if they had one in their classroom. In parallel to teachers' statements, previous studies report that curricula tailored for children with autism are useful for their development (Girli and Sabırsız, 2011; Güleç Aslan, 2010, 2014; Güzel Özmen, 2005; Kırcaali İftar, Ülke Kürkçüoğlu, Çetin and Ünlü, 2009; Koçbeker and Saban, 2005; Öztürk Özgönenel and Girli, 2010; Pekçağlıyan et al., 2015). reports that teachers develop training programs for children with autism and approve evidence-based early intervention.

To sum up, teachers' definitions of autism were categorized as basic characteristics (stereotyped behaviors, social interaction, communication, the emergence in the first three years of life, and lifelong continuance), disorder (developmental disorder, brain dysfunction, biological disorder, and unspecified disorder), and other (behavior problems). Most of the children favored having a child with autism in their classroom as this is beneficial for the child himself/herself (the useful nature of inclusive education, the autistic child's right to education, social development, and communication skills), for children with typical development (awareness, personality development, feeling empathy, and accepting each other as they are), for parents (having awareness), and for teachers (self-development). Teachers did not favor having a child with autism in their classroom due to the lack of professional experience, the inappropriate location (neighborhood) of employment, the inappropriate physical layout of classrooms, and unsuitable class size. The responses concerning the things they would do if they had a child with autism in their classroom were categorized as 'the things to do regarding the child with autism' (becoming familiar with the child with autism, communicating/keeping in touch with the child's parents, organizing activities suitable for the child, and supporting the child's areas of development) and 'other things teachers will do' (informing other students in the classroom, adapting the classroom organization, preparing a curriculum suitable for the child, informing other students' parents, receiving support from the counseling and research center, refreshing knowledge, and clarifying routines for the child).

The present study has two limitations: it surveyed only the teachers working in Ankara, and the participating teachers did not work with children with autism. Based on the research results, the following suggestions are proposed:

- Pre-service teachers can have a separate course of autism apart from the Special Education course.

- Some teachers reported a lack of experience. Internships can be arranged to work with children with autism within the scope of their teaching training.
- Information on the education of children with autism can be provided to teachers through videos.
- The education of children with autism can be included in the in-service training.
- Future studies can compare the views of teachers working and not working with children with autism.