



# OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN KAYNAŞTIRILMASI VE BÜTÜNLEŞTİRİLMESİNDE ÖĞRETMENLERLE İLGİLİ DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

## EXAMINATION OF VARIABLES RELATED TO TEACHERS IN MAINSTREAMING AND INCLUSION AND OF CHILDREN WITH AUTISM SPEKTRUM DISORDER

**Yakup BURAK<sup>2</sup> - Emine AHMETOĞLU<sup>3</sup>**

### Öz

Bu araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Edirne il ve ilçelerinde yer alan özel ve resmi ilkokullarda görev yapan 674 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Segall ve Campbell (2007) tarafından Otizm Kaynaştırma Ölçeği olarak geliştirilen Segall (2011) tarafından yeniden yapılandırılan, altı senaryo ve 10 bölümden oluşan, Yerleştirme ve Hizmet Anketi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri ile yaş, mevcut pozisyonda çalışma süresi, çalıştığı otizmlili öğrenci sayısı ve başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde bir ilişki varken, otizmlili kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerini, otizm konusundaki yöntemlere yönelik farkındalıkları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri ile otizm bilgi düzeyleri, otizmlili kaynaştırma öğrencisine yönelik his, tutum, görüşleri (duygusal tutum, öznel yargı ve öz yeterlik) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

**Anahtar Kelime:** Kaynaştırma, bütünleştirme, otizm spektrum bozukluğu, tutum, öğretmen

### Abstract

In this study, it is aimed to examine the variables related to teachers in the mainstreaming and inclusion setting of children with autism spectrum disorder. In the research, was used the relational survey model which is one of the quantitative research methods. The sample group of the study consisted of 674 classroom teachers working in private and public primary schools in Edirne provinces and districts. Placement and Services Survey consisting of six vignettes and 10 sections, which was developed as Autism Inclusion Questionnaire by Segall and Campbell (2007) and restructured by Segall (2011), was used as the data collection tool. According to the findings of the study, there is a positive relationship between the level of disturbance of classroom teachers' from disturbing behaviors and their opinions about age, working time in the current position, the number of students with autism and the factors affecting a successful inclusion; It was found that there is a negative relationship between the predictions of inclusion students with autism and their awareness of the working methods for autism. However, it was found that there was no significant relationship between classroom teachers' levels of being disturbed by disturbing behaviors in the classroom and knowledge, feelings, attitudes, opinions (emotional attitude, subjective norm, self-efficacy) towards the inclusion students with autism.

**Keyword:** Mainstreaming, inclusion, autism spectrum disorder, attitude, teacher

<sup>1</sup> Bu çalışma Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne sunulan doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Trakya Üniversitesi, [Yakupburak87@hotmail.com](mailto:Yakupburak87@hotmail.com), Orcid: 0000-0002-0640-4749

<sup>3</sup> Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [emineahmetoglu@trakya.edu.tr](mailto:emineahmetoglu@trakya.edu.tr), Orcid: 0000-0001-7974-7921

## Giriş

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

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması; tüm çocukların beceri ve işlev düzeylerinde bağımsız olarak bir arada, aynı eğitim ortamlarında eğitim görmesi gerektiği düşüncesine dayanmaktadır (Hornby, 2014; Nal ve Tüzün, 2011). Özel gereksinimli çocukların akranları ile birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri gündeme geldiği zaman, hangi çocukların bu uygulamadan yararlanacakları, bir başka deyişle, hangi çocukların gereksinimlerinin genel eğitim sınıflarında karşılanabileceği sorusu önem kazanmaktadır. Özel eğitim araştırmacılarına göre özel gereksinimli çocukların özel eğitim sınıf ve okullarında eğitim görmelerinin onların potansiyellerini azaltacağını, bu nedenle genel eğitim sınıflarına devam etmeleri gerektiğini savunmaktadırlar (Baykoç-Dönmez, 2018; Mitchell, 2008).

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

OSB olan çocukların pek çoğunda kendine ve/veya etrafına zarar verme, yönergelere uymama, ders çalışmayı reddetme gibi davranış sorunları ve dikkatsizlik, öğrenilen bilgileri genelleyememe ve kalıcılığının sağlanmaması gibi birtakım öğrenme sorunlarına rastlanmaktadır (Cavkaytar, 2008; Ergenekon, 2005). OSB olan çocuklar normal gelişim gösteren çocuklarla kıyaslandığında gelişim alanları, sosyal uyum, akademik beceri gibi alanlarda görülen farklılıkların çoğunun OSB olan çocukları olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir (Luiselli, 2014). Bu yetersizliklerden dolayı OSB olan çocukların yaşlıları ile beraber aynı binada ve bazı derslerde aynı sınıfta eğitim görmeleri veya kaynaştırmaya/bütünleştirmeye dâhil edilmeleri OSB ile ilgili herhangi bir eğitim almamış ve hatta OSB konusunda çok az bilgi sahibi olan öğretmenler arasında tedirginlik yaratmaktadır (Yumak, 2009). Tüm bu nedenler OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dahil edilmesini zorlaştırmaktadır (Eldar, Talmor ve Wolf-Zukerman, 2009; Rakap, Birkan ve Kalkan 2017).

OSB olan çocuklarının başarılı bir biçimde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dahil edilmesini kolaylaştırıcı unsurlarından biri öğretmenlerdir (Myles ve Simpson, 1998). Ancak birçok araştırmada öğretmenlerin tam zamanlı kaynaştırmaya olumlu bakmadıkları, OSB olan çocukların kaynaştırma ortamına yerleştirilmesinin uygun bir görüş

olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir (Aller, 2017; Chaaya, 2012; Dahle, 2003; Kurth, 2008; Lauderdale-Littin, Howell ve Blacher, 2013; Lombardi ve Hunka, 2001).

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

Yapılan birçok araştırma bulgularına göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarılı biçimde yürütülmesinde öğretmenlerin OSB olan öğrenciler hakkındaki bilgi, beceri ve deneyimlerinin (Denham ve Burton,1996; Forlin, 2010; Segall ve Campbell, 2014; Forlin, Loreman ve Sharma 2014; Fuchs, 2010; Sadler, 2005), kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik farkındalıklarının (Forlin, ve diğerleri, 2009; Sadler, 2005), öz yeterliklerinin (Hannu, ve diğerleri, 2012), etkili sınıf yönetimlerinin (Marzano ve Marzano, 2003; Sucuoğlu, 2008) ve OSB olan öğrenciler için uygun öğretimsel uyarlamaların yapılmasının oldukça önemli olduğu bulunmuştur (Matson, 2008; Ozonoff, Rogers ve Hendren, 2003). Özellikle öğretmenlerin bakış açısı veya düşüncesi kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının başarısını etkileyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir (Rodriguez, Saldana ve Moreno, 2012). OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına dâhil edilmesinde öğretmen tutumlarının (Cassady, 2011; Kofidou, ve diğerleri, 2017; Park ve Chitiyo, 2011), kaynaştırmaya karşı endişelerinin (Sharma,Forlin ve Loreman, 2008) ve OSB olan öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırma ortamına yerleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin OSB olan öğrencilerin performans ve başarılarını etkilediği saptanmıştır (Kurth, 2015; Kurth, Lyon ve Shogren, 2015). Diğer bir deyişle öğretmenler kaynaştırma eğitiminin merkezinde bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin OSB olan öğrenciler hakkındaki bilgi düzeylerinin yanı sıra bu öğrencilerin kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine ilişkin görüş ve tutumları da kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına yön vermektedir. Bu noktada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen görüş ve tutumlarının belirlenmesi oldukça önemlidir (Eker, 2014; Forlin, Loreman ve Sharma 2014; Fuchs, 2010; Sucuoğlu, 2014). Tüm bu nedenlerden dolayı sınıf öğretmenlerinin OSB olan çocuğun hem yerleştirme kararına ilişkin görüşleri, hem de kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik bilgi, deneyim, görüş ve tutumları bir bütün olarak düşünülmelidir (Ajzen, 2001; Segall ve Campbell, 2014).

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

Ayrıca Türkiye’de OSB olan çocukların eğitsel yerleştirilmesi ve kaynaştırılması açısından yapılan araştırmaların azlığı düşünüldüğünde (Yazıcı ve Akman, 2018; Karabekiroğlu, ve diğerleri, 2009) bu araştırma OSB olan çocukların kaynaştırma/bütünleştirme temelli diğer araştırmalara da yol gösterici olabilir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın yöntemi ilişkisel tarama türündedir. Herhangi bir olay veya konuya yönelik katılımcıların görüş, tutum, ilgi, bilgi, beceri, yetenek gibi özelliklerin belirlendiği araştırmalar tarama modeli olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Araştırmanın bu bölümünde evren ve örneklem seçimi, veri toplama araçları, verilerinin toplanması, verilerin analizinde kullanılan yöntemler ele alınmaktadır.

### 2.1. Araştırma Evreni ve Örneklem Seçimi

Bu araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Edirne il ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi/özel ilkokullarda görev yapan tüm sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Edirne il ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel ve resmi ilkokullarda görev yapan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 674 öğretmen araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma verileri Edirne il ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı toplam 85 okuldan toplanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin %100’ünün kendi sınıflarında öğretmen olarak tek olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin %62,9’unun *Kadın* ve %31,2’sinin ise *Erkek* olduğu, tüm grupların *yaş ortalamasının* ( $x=41,25$ ;  $ss=8,88$ ) olduğu, *yaş aralığının* ise 22-64 aralığında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mevcut pozisyonda çalışma süre (mesleki kıdem yılı) ortalamalarının 16,79 yıl olduğu ( $ss=9,99$ ) ve aynı pozisyonda çalışma sürelerinin de 0-43 yıl arasında değiştiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarında ortalama ( $x=25,16$ ;  $ss=8,00$ ) öğrenci olduğu ve sınıflarındaki öğrenci sayısının/mevcudunun 10-48 aralığında değiştiği belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %20,6’sının birinci sınıfları, %20,8’inin ikinci sınıfları, %21,1’inin üçüncü sınıfları, %24’ünün ise dördüncü sınıfları okuttuğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %14,2’sinin Ön Lisans mezunu, %74,5’inin Lisans mezunu ve %7,1’inin ise Yüksek Lisans mezunu olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %6,5’inin özel eğitim sertifikasının olduğu, %93,5’inin ise olmadığı, %16,6’sının OSB konusunda özel eğitim aldıklarını %83,4’ünün OSB konusunda özel eğitim almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin %18,7’sinin daha önce OSB olan öğrencilerle çalıştıklarını %81,3’ünün ise daha önce OSB olan öğrencilerle çalışmadığını, OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ( $x=2,82$ ;  $ss=3,133$ ) olduğu ve aralık olarak 1-21 arasında OSB olan öğrenci ile çalıştıklarını belirttikleri görülmektedir.

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amacıyla Segall ve Campbell (2007) tarafından Otizm Kaynaştırma Ölçeği (Autism Inclusion Questionnaire - AIQ) olarak geliştirilen ve Segall (2011) tarafından Yerleştirme ve Hizmet Anketi (Placement and Services Survey) olarak yeniden revize edilen ve son olarak Burak, (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan Yerleştirme ve Hizmet Anketi’nde yer alan senaryolar ve

ölçekler araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Ahmetoğlu, Burak ve Acar, 2019; Burak, 2019).

### 2.2.1. Yerleştirme ve Hizmet Anketi

Araştırmada kullanılan Yerleştirme ve Hizmet Anketi (Placement and Services Survey-PASS) ilk defa Segall ve Campbell (2007) tarafından *Otizm Kaynaştırma Ölçeği (Autism Inclusion Questionnaire-AIQ)* olarak geliştirilmiştir. *Otizm Kaynaştırma Ölçeği (AIQ)* 2011 yılında Segall tarafından yeniden yapılandırılarak *Yerleştirme ve Hizmet Anketi* olarak daha kapsamlı bir anket olarak güncellenmiştir. Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin Türk kültürüne uyarlama çalışması Burak (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yerleştirme ve Hizmet Anketi altı senaryo ve on bölümden oluşmaktadır. Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin *birinci* bölümde öğretmenlerin, Senaryodaki çocuğun (Akman) uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi hakkındaki görüşlerine, *ikinci* bölümde başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerine, *üçüncü* bölümde Akman'ın başarılı bir biçimde kaynaştırılmasını etkileyen faktörlere ne kadar katıldığı ile ilgili görüşlerine, *dördüncü* bölümde OSB olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine (Akman) yönelik his, tutum ve görüşlerinin hangi düzeyde olduğuna (Akman hakkında ne hissettiğine), *beşinci* bölümde sınıf ortamında herhangi bir öğrenci tarafından sergilenen sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerine, *altıncı* bölümde OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymalarına (farkındalık), kullanmalarına (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarına *yedinci* bölümde OSB deneyimi ile ilgili bazı bilgilerine, *sekizinci* bölümde OSB hakkındaki bilgi düzeylerine, *dokuzuncu* bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerine, *onuncu* bölümde ise öğretmenlerin gelecekte yapılacak araştırmalara katılma isteklerinin olup olmadığına ve odak grup çalışmasına katılmak isteyip istemediklerine yönelik bilgilere yer verilmektedir. Ancak bu çalışmada ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı ve sekizinci bölümler kullanılmıştır.

**Senaryolar:** Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nde (Placement and Services Survey-PASS) yer alan Akman, orijinal ölçekteki senaryo karakteri Robby olarak tasarlanmıştır. Burak (2019) tarafından senaryoların Türkçe uyarlamasında Robby ismi yerine Akman kullanılmıştır. Akman; Campbell, Ferguson, Herzinger, Jackson ve Marino (2004) tarafından bir çalışma için tanımlanmış, Segall (2011) tarafından *Yerleştirme ve Hizmet Anketi (PASS)* için yeniden güncellenmiştir. Araştırmada kullanılan her bir senaryoda bulunan *Akman* hayali bir çocuktur. Akman, Otizm Spektrum Bozukluğu ile ilişkilendirilen birçok sayıda davranış özelliği sergileyen bir karakter olarak tanımlanmıştır. Her bir senaryoda Akman'a ilişkin farklı özellikler anlatılmaktadır. Örneğin *göz kontağı kurmaktan kaçınma, zayıf akran etkileşimi, ekolali (tuhaf ve anlamsız sesler), tuhaf ve sıra dışı vücut hareketleri* gibi birçok davranış sergileyen çocuk olarak tasarlanmıştır. Yani altı senaryo da kendi içerisinde farklılık göstermektedir. Senaryo A, Senaryo B ve Senaryo C'de yer alan çocuğun düşük bilişsel beceri (IQ=50) olarak tanımlanırken Senaryo D, Senaryo E ve Senaryo F'de yer alan çocuk ortalama bilişsel beceriler (IQ=100) olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Senaryo B ve E'de yer alan çocuk otizm tanısı almış, Senaryo A ve Senaryo D'da yer alan çocuk herhangi bir tanı almamış, Senaryo C'de yer alan çocuk zihinsel yetersizlik tanısı almış ve Senaryo F'de yer alan çocuk ise Asperger Tanısı almış olarak tanımlanmıştır. Senaryolar aşağıda yer alan ölçekler için bir araç olarak kullanılmıştır.

**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama Ölçeği (OBKTÖ):** OBKTÖ, Segall ve Campbell (2007) tarafından Otizm Kaynaştırma Ölçeği (Autism Inclusion Questionnaire) olarak geliştirilmiştir. Segall (2011) tarafından yeniden revize edilerek öğretmenlerin OSB olan çocukların yerleştirilmesi ve

kaynaştırılmalarına/bütünleştirilmelerine yönelik geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin ikinci bölümünde yer alan ve sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı kişisel olarak tanımlamaları ve başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmelerini belirlemek amacıyla OBKTÖ olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin başında yer alan ilk madde açık uçlu olup (başarılı kaynaştırma sizin için ne anlam ifade ediyor) başarılı kaynaştırmanın tanımının yapılması ile ilgili bölüm yer almaktadır. Ayrıca bu bölüm içerisinde başarılı kaynaştırmanın tanımlanmasına ilişkin 11 maddeden oluşan "OBKTÖ" yer almaktadır. Bu ölçek 6'lı Likert tipi olarak hazırlanmıştır (Ölçeğin puanlaması 1=Çok Önemsiz, 6=Çok Önemli arasında değişmektedir). Türk kültürüne uyarlaması Ahmetoğlu, Burak ve Acar, (2019a) tarafından yapılmıştır. Ahmetoğlu, Burak ve Acar (2019a) tarafından geçerlik güvenirliği yapılan çalışmada OBKTÖ'nün iç tutarlılık değeri  $\alpha = .86$  olduğu tespit edilmiştir. OBKTÖ'nün Türk kültürüne uyarlama çalışması için gerçekleştirilen analizlerde bu ölçeğin kabul edilebilir bir seviyede geçerliğe ve güvenirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada OBKTÖ ölçeğinin iç tutarlılık katsayı değeri yeniden hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayı değerinin  $\alpha = .81$  olduğu tespit edilmiştir.

**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler Ölçeği (OBKEFÖ):** OBKEFÖ, Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin (PASS) üçüncü bölümünde yer alan ve sınıf öğretmenlerinin Akman'ın başarılı kaynaştırılmasını etkileyen faktörlere ilişkin hangi düzeyde katıldığını tespit edilmek amacıyla geliştirilen "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler Ölçeği" olarak hazırlanmıştır. OBKEFÖ ölçeği 10 maddeden oluşmakta ve 6'lı Likert tipi olarak hazırlanmıştır (Ölçeğin puanlaması 1=Kesinlikle Katılmıyorum, 6=Kesinlikle Katılıyorum arasında değişmektedir). Ahmetoğlu, Burak ve Acar (2019a) tarafından geçerlik güvenirliği yapılan çalışmada OBKEFÖ ölçeğinin iç tutarlılık değeri  $\alpha = .89$  olduğu tespit edilmiştir. OBKEFÖ ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışması için gerçekleştirilen analizlerde bu ölçeğin kabul edilebilir bir seviyede geçerliğe ve güvenirliğe sahip olduğu belirlenmiştir (Ahmetoğlu, Burak ve Acar, 2019a). Ayrıca bu çalışmada OBKEFÖ ölçeğinin iç tutarlılık katsayı değeri yeniden hesaplanmış, ölçeğin iç tutarlılık katsayı değerinin  $\alpha = .82$  olduğu tespit edilmiştir.

**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (OKHTÖ):** OKHTÖ ölçeği Rosenbaum, Armstrong ve King (1987) tarafından ilk defa özel gereksinimli bireye karşı tutumları ölçmek amacıyla geliştirilen "Anne - Baba Tutum Ölçeği" (Parental Attitudes Towards Children with Handicaps Scale) maddelerinin yeniden uyarlanması, Ajzen'nin (2001), öğretmenlerin kaynaştırmaya/bütünleştirmeye yönelik tutumları ile ilgi önerileri ve planlanmış davranış kuramı (theory of planned behavior) doğrultusunda Segall & Campbell, (2007) tarafından Otizm Kaynaştırma Anketi (Autism Inclusion Questionnaire) için geliştirilmiştir. Segall (2011) tarafından yeniden revize edilerek öğretmenlerin OSB olan çocukların yerleştirilmesine ve kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine yönelik geliştirilen Yerleştirme ve Hizmet Anketi'nin (Placement and Services Survey-PASS) dördüncü bölümü "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. OKHTÖ ölçeğinde; genel eğitim öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşlerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. OKHTÖ ölçeği toplam 32 maddeden oluşmaktadır. OKHTÖ ölçeği 1=Kesinlikle Katılmıyorum - 6=Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen 6'lı Likert tipi olarak hazırlanmıştır. OKHTÖ ölçeğinin Türk kültürüne uyarlaması, geçerlik ve güvenirliği Ahmetoğlu, Burak ve Acar (2019b) tarafından yapılmıştır. Ahmetoğlu, Burak ve Acar (2019b) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre OKHTÖ ölçeğinin

Öngörü, Duygusal Tutum, Öznel Yargı, Öz Yeterlik olmak üzere dört alt boyutunun olduğu tespit edilmiştir OKHTÖ ölçeğinin alt boyutlar açısından Cronbach Alfa katsayısına bakıldığında OKHTÖ öngörü alt ölçek için iç tutarlılık değeri  $\alpha = .84$ , OKHTÖ duygusal tutum alt ölçek için  $\alpha = .79$ , OKHTÖ öznel yargı için iç tutarlılık değeri  $\alpha = .77$ , ve OKHTÖ öz yeterlik alt ölçeği için iç tutarlılık değeri  $\alpha = .82$  olduğu saptanmıştır (Ahmetoğlu, Burak & Acar, 2019b). Ayrıca bu çalışmada OKHTÖ ölçeğinin iç tutarlılık katsayı değeri yeniden hesaplanmıştır. Bu çalışmada OKHTÖ ölçeğinin alt boyutlar açısından Cronbach Alfa katsayısına bakıldığında OKHTÖ öngörü boyutu için iç tutarlılık katsayı değerinin  $\alpha = .82$ , OKHTÖ duygusal tutum boyutu için iç tutarlılık katsayı değerinin  $\alpha = .68$ , OKHTÖ öznel yargı alt boyutu için iç tutarlılık katsayı değerinin  $\alpha = .75$ , OKHTÖ öz yeterlik boyutu için iç tutarlılık katsayı değerinin ise  $\alpha = .79$  olduğu tespit edilmiştir.

**Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği (SİRED):** Segall (2011) tarafından öğretmenlerin sınıf ortamında herhangi bir öğrenci tarafından sergilenen sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerini ölçmek amacıyla Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği olarak geliştirilmiştir. SİRED maddelerinde OSB ile ilişkili olan davranışlar yer almaktadır (Örnek madde; “Göz temasından kaçınma, Zayıf akran ilişkileri”). Ölçek 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipi olarak hazırlanmıştır. (Ölçek puanlamasında 5=Oldukça Rahatsız Edici, 4=Rahatsız Edici, 3=Kısmen Rahatsız Edici, 2=Biraz Rahatsız Edici ve 1=Hiç Rahatsız Edici Değil olarak belirlenmiştir). Yani SİRED Ölçeği’nde rahatsız edici düzeyi 1-5 arasından değişmektedir. SİRED iç tutarlılık katsayı değeri orijinal araştırmada iç tutarlılık katsayı değeri ( $\alpha = .86$ ) olarak bulunmuştur (Segall, 2007). Ancak SİRED Ölçeği Segall tarafından 2011 yılında yeniden revize edilmiş, iç tutarlılık katsayı değeri yeniden hesaplanmıştır. Segall (2011) tarafından yapılan çalışmadaki iç tutarlılık katsayı değeri  $\alpha = .81$  olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada SİRED Ölçeği’nin iç tutarlılık katsayı değerinin  $\alpha = .88$  olduğu tespit edilmiştir.

**Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi (HUS):** HUS Anketinde Türkiye’de ve Dünyada OSB olan çocukların eğitiminde kullanılan 15 adet Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi’i listelenmiştir. Katılımcıların OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları ( *Fayda/kullanım*) ve *etkililik düzeylerini tanımlamalarını* belirlemek amacıyla Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi hazırlanmıştır. Ayrıca bu bölümde, katılımcının Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi’nde Akman’ın eğitimi için faydalı olduğuna inandığı uygulamayı/uygulamaları ve bu uygulamaların etkililik düzeylerini tanımlamaları ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi’nde her bir madde üç bölümden oluşmaktadır: **A:** Bunu Duydunuz mu? (farkındalık) 1=Evet, 0=Hayır, **B:** Akman İçin Faydalı mı? (fayda/kullanım) 1=Evet, 0=Hayır, **C:** Etkili mi? (etkililik düzeylerini tanımlama) 4=Çok Etkili, 3 =Etkili, 2=Kısmen Etkili, 1=Etkili Değil. Burak (2019) tarafından yapılan çalışmada Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi’nde bulunan farkındalık boyutu için iç tutarlılık katsayı değeri  $\alpha = .90$  olarak, fayda/kullanım boyutu için  $\alpha = .84$  ve etkililik düzeylerini tanımlama boyutu için ise  $\alpha = .92$  olarak bulunmuştur.

**Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği (OBÖ):** Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği, Stone (1987), Shah (2001) ve Furnham ve Buck (2003) tarafından yapılan çalışmaların Segall (2007) tarafından Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği olarak uyarlanması ile geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçek Burak (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanması gerçekleştirilmiştir. Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği herhangi bir çalışmaya dâhil edilmesi düşünülen bir grubun veya birey(ler)in OSB hakkındaki bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen bir ölçektir. OBÖ Ölçeği OSB’nin teşhis/belirti (diagnosis/symptomatology), tedavi (treatment) ve etiyoloji/nedenbilim (etiology) olmak üzere üç alan hakkındaki bilgi düzeylerini ölçmektedir. Segall (2007) tarafından ilk defa

geliştirilen ölçek 15 maddeden oluşmaktadır (iç tutarlılık katsayı değeri  $\alpha = .86$ ). Ancak Segall (2011) tarafından OBÖ yeniden revize edilerek madde sayısı 10'a düşürülmüştür. OBÖ, tek boyutlu olup, 10 maddeden oluşmakta ve her bir maddenin üç cevap seçeneği bulunmaktadır (Doğru, Yanlış ve Bilmiyorum). OBÖ Ölçeği'nde her doğru cevap için 1 (bir) puan, her yanlış cevap için 0 (sıfır) puan ve her bilmiyorum cevabı için “...” (boş) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca OBÖ Ölçeği'nin 1 – 4 – 5 – 6 – 7 - 9 ve 10. maddeleri Yanlış, 2 – 3 ve 8. maddeler ise Doğru olarak kabul edilmiştir (Segall, 2007; Segall, 2011). Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeği'nin Segall (2011) tarafından yapılan çalışmadaki iç tutarlılık katsayı değeri  $\alpha = .73$  olarak bulunmuştur. Ancak bu çalışmada OBÖ Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayı değeri  $\alpha = .86$  olarak bulunmuştur. Bu çalışmada toplam puan Harrison, Bradshaw, Naqvi, Paff ve Campbell (2017) tarafından oluşturulan hesaplama prensipleri göz önüne alınarak üçüncü seçenek olan “bilmiyorum” (don't know) dolaylı olarak yanlış temsil ettiği kabul edilerek ölçek skalası iki seçeneğe indirgenerek “doğru” ve “yanlış” olarak kabul edilmiştir. Toplam puan doğru cevaba verilen soruların yüzdesi olarak alınmıştır.

**Öğretmen Bilgi Formu:** Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin *kişisel bilgileri* yer almaktadır. Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem yılı, sınıfındaki öğrenci sayısı, okuttuğu sınıf düzeyi, öğrenim durumu, sınıftaki öğretmen sayısı, özel eğitim sertifikası, OSB konusunda özel eğitim alma durumu, OSB olan öğrenci ile çalışma durumu, çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı vb. kişisel bilgileri yer almaktadır.

### 2.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Otizm spektru bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın öncelikle etik kurul onayı alınmıştır. Daha sonra Edirne Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmanın yürütülmesi için gerekli resmi izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra ilgili okul yönetiminden randevu alınmıştır. Randevu günü okula gidilerek araştırmaya dâhil edilmesi planlanan katılımcı grubu ve araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Okul yönetiminin izni dâhilinde araştırmaya katılması planlanan sınıf öğretmenleriyle bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı ve araştırma anketleri hakkında bilgi verilmiştir. Sınıf öğretmenlerine senaryo ve bölümler hakkında kısaca bilgi verilmiş ve kendilerine uygun olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerine dağıtılan formları içtenlikle doldurmaları istenmiş. ve sınıf öğretmenleri tarafından doldurulan araştırma formları toplanmıştır. Araştırma formlarında yer alan 6 senaryo da her okulda bulunan sınıf öğretmenlerine eşit bir biçimde dağıtılmaya çalışılmıştır.

### 2.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmada verilerin analizi SPSS-22 istatistik programında analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan gruplarının normal dağılımı için çarpıklık basıklıklarına bakılmıştır. Bu analiz sonucunda dağılımın normal görüldüğü belirlenmiş ve bu nedenle analiz yöntemi olarak parametrik testler tercih edilmiştir. Araştırmacılara göre çarpıklık değerlerinin normal dağılım kabul edilmesi için (-1.96 ile + 1.96) aralığında basıklık değerlerinin ise (-7 ile +7) aralığında olması gerekmektedir (Curran, West ve Finch, 1996; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010). Ayrıca katılımcıların yanıtlamış olduğu değişkenler arasında anlamlı farklılığın belirlenmesi amacıyla cinsiyet değişkeni için bağımsız t-testi kullanılmış, değişkenler arasında ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı ve bu ilişkinin düzeyininin değişkenler açısından belirlenmesi (bağımlı değişkenin yordanması) amacıyla da hiyerarşik regresyon testi kullanılmıştır (Soper, 2019). Bu durumla birlikte cinsiyet değişkeni kategorik bir değişken olduğundan analizi gerçekleştirilmeden önce



yapay bir değişken olarak 1=kadın, 2=erkek şeklinde tekrar kodlanmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinin *birinci adımında* (bağımlı değişken olarak Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği-SİRED kullanılmış) cinsiyet, yaş, mevcut pozisyonda çalışma süresi ve çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı değişkenleri analize dahil edilmiştir. Analizin *ikinci adımında* başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri (OBKTÖ), başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri (OBKEFÖ) ve OSB bilgi düzeyleri (OBÖ) değişkenleri dahil edilmiştir. Analizin *üçüncü adımında* OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duyması (*HUS farkındalık*), kullanması (HUS fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları değişkenleri dahil edilmiştir. Analizin *dördüncü adımında* OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerini, duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri (OKHTÖ) değişkenleri dahil edilmiştir.

### 3. BULGULAR

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Tanımlama ölçeği (**OBKTÖ**), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Katıldıkları Başarılı Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarını Etkileyen Faktörler ölçeği (**OBKEFÖ**), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencisine Yönelik His, Tutum ve Görüşler Ölçeği (**OKHTÖ**), Sınıf İçi Rahatsız Edici Davranışlar Ölçeği (**SİRED**), Hizmet ve Uygulama Seçenekleri Anketi (**HUS**), Otizm Spektrum Bozukluğu Bilgi Ölçeğinden (**OBÖ**) aldıkları puanlara ilişkin Pearson korelasyon sonuçları Tablo 3.1’de verilmiştir.

486

Tablo 3.1 Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin OBKTÖ, OBKEFÖ, OKHTÖ, SİRED, OBÖ ve HUS ölçeklerinden, cinsiyet, yaş, mevcut pozisyonda çalışma süresi, çalıştığı OSB öğrenci sayısı değişkenlerinden aldıkları puanlara ilişkin Pearson korelasyon sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 OBKTÖ	-														
2 OBKEFÖ	,371**	-													
3 OKHTÖ öngörü	,347**	,414**	-												
4 OKHTÖ duygusal tutum	,147**	,078*	,152**	-											
5 OKHTÖ öznel yargı	,177**	,252**	,391**	,209**	-										
6 OKHTÖ öz yeterlik	,189**	,175**	,309**	,258**	,373**	-									
7 SİRED	,063	,110**	-,168**	,037	-,012	-,065	-								
8 OBÖ	,093*	-,005	,104**	,085*	,026	,180**	-,022	-							
9 HUS farkındalık	,138**	,032	,152**	,024	,083*	,217**	-,077*	,334**	-						
10 HUS fayda/kullanım	,101*	,012	,147**	,041	,067	,218**	-,098*	,294**	,949**	-					
11 HUS etkililik düzeylerini tanımlama	,170**	,193**	,248**	,189**	,210**	,153**	,030	,134**	,049	,104*	-				
12 Cinsiyet	,074	,197**	,013	,029	,031	,016	,259**	,123**	,026	-,019	,076	-			
13 Yaş	-,027	-,036	-,118**	-,051	-,085*	-,005	-,114**	-,175**	-,085*	-,036	-,139**	-,170**	-		
14 Mevcut pozisyonda çalışma süresi	,017	,005	-,069	-,070	-,082*	-,053	-,107**	-,196**	-,073	-,068	-,127**	-,068	,841**	-	
15 Çalıştığı OSB öğrenci sayısı	-,052	-,135	-,030	,049	-,071	,214*	-,204*	,310**	,270**	,274**	,049	,071	-,154	-,250**	-
$\bar{x}$	5,26	4,99	4,66	3,49	4,21	4,17	3,63	20,1%	8,19	8,61	3,24	41,25	16,79	2,82	
ss	,513	,603	,689	,642	,776	,778	,824	22,3%	4,613	3,824	,514	8,889	9,998	3,133	
Skewness/Çarpıklık	-1,49	-,984	-,353	-,189	-,356	-,097	-,646	,845	-,398	-,351	-,471	,050	,230	2,938	
Kurtosis/Basıklık	5,456	2,321	,204	,398	,067	,114	,083	-,413	-1,043	-,817	,421	-,867	-,820	11,136	
Cronbach's $\alpha$	,81	,82	,82	,68	,75	,79	,88	,86	,90	,84	,92	-	-	-	-

Not. Cinsiyet 1=kadın, 2=erkek; \*p<0,05, \*\*p<0,01; n=674; **OBKTÖ**=başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, **OBKEFÖ**=başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, **OKHTÖ**=otizmlili öğrenciyeye karşı his, tutum ve görüşleri, **SİRED**=sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyi, **OBÖ**=otizm bilgi düzeyleri, **HUS**=OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlere yönelik farkındalık, fayda/kullanım ve etkililik düzeylerini tanımlama

Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin öncelikle cinsiyet farkının tüm ölçekler arasındaki anlamlı farklılığına bakılmıştır. Bu duruma göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre OBKTÖ puanlarında ( $t_{(629)}=-1,859$ ;  $p>0,05$ ), OKHTÖ öngörü alt boyut puanlarında ( $t_{(632)}=-,335$ ;  $p>0,05$ ), OKHTÖ duygusal tutum alt boyut puanlarında ( $t_{(632)}=-,722$ ;

$p>0,05$ ), OKHTÖ öznel yargı alt boyut puanlarında ( $t_{(628)}=-,766$ ;  $p>0,05$ ), OKHTÖ öz yeterlik puanlarında ( $t_{(632)}=-,391$ ;  $p>0,05$ ), HUS farkındalık alt boyut puanlarında ( $t_{(621)}=-,638$ ;  $p>0,05$ ), HUS fayda/kullanım puanlarında ( $t_{(560)}=,455$ ;  $p>0,05$ ) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanlarında ( $t_{(563)}=-1,808$ ;  $p>0,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı, ancak OBKEFÖ puanlarında ( $t_{(630)}=-5,035$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,40$ ), SİRED puanlarında ( $t_{(631)}=-6,734$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,53$ ) ve OBÖ puanlarında ( $t_{(632)}=-3,119$ ;  $p<0,01$ ;  $d=-0,24$ ) istatistiksel (bağımsız t-testi sonuçlarına göre) olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir. Yani kadın sınıf öğretmenlerinin başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri ve OSB bilgi düzeylerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.1'e göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin SİRED (sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyi) puanları ile OBÖ puanları ( $r=-,022$ ;  $p>.05$ ) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları ( $r=,030$ ;  $p>.05$ ) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmazken, HUS farkındalık puanları ( $r=-,077$ ;  $p<.05$ ) ve HUS fayda/kullanım puanları ( $r=-,098$ ;  $p<.05$ ) arasında anlamlı düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin OBÖ (OSB bilgi düzeyleri) puanları ile HUS farkındalık puanları ( $r=,334$ ;  $p<.01$ ), HUS fayda/kullanım puanları ( $r=,294$ ;  $p<.01$ ) ve HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları ( $r=,134$ ;  $p<.01$ ) arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin HUS (OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlere yönelik) farkındalık puanları ile HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları ( $r=,049$ ;  $p>.05$ ) arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmazken, HUS fayda/kullanım puanları ve ( $r=,949$ ;  $p<.01$ ) arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Tablo 3.1'e göre araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin HUS fayda/kullanım puanları ile HUS etkililik düzeylerini tanımlama puanları ( $r=,104$ ;  $p<.05$ ) arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.2 Sınıf İçi Rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma boyutunun yordanmasına ilişkin hiyerarşik regresyon analiz sonucu

Yordayıcı değişkenler	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ( $\Delta R^2$ ) Değişikliği	F	B	Std Hata	$\beta$	t	p.
Standart					3,615	,737		4,903	,000
<b>Adım 1</b>	,318	,101	-	2,591*					
Cinsiyet					,257	,207	,129	1,241	,218
Yaş					-,008	,017	-,072	-,482	,631
Mevcut pozisyonda çalışma süresi					-,003	,014	-,028	-,192	,848
Çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı					-,083	,029	-,292	-2,886	<b>,005</b>
<b>Adım 2</b>	,419	,176	,075	2,715*					
OBKTÖ					,111	,247	,046	,450	,654
OBKEFÖ					,356	,158	,237	2,253	<b>,027</b>
OBÖ					-,006	,005	-,138	-1,237	,219
<b>Adım 3</b>	,463	,214	,038	2,343*					
HUS farkındalık					-,166	,083	-,630	-1,996	<b>,049</b>
HUS fayda/kullanım					,172	,086	,642	2,003	<b>,048</b>
HUS etkililik düzeylerini tanımlama					-,096	,221	-,046	-,435	,665
<b>Adım 4</b>	,578	,334	,120	2,938**					
OKHTÖ öngörü					-,501	,149	-,402	-3,362	<b>,001</b>
OKHTÖ duygusal tutum					,180	,176	,102	1,021	,310
OKHTÖ öznel yargı					,210	,140	,164	1,498	,138
OKHTÖ öz yeterlik					-,085	,138	-,078	-,614	,541

\* $p<.05$ ; \*\* $p<.001$ ; N=674; **OBKTÖ**=başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri, **OBKEFÖ**=başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, **OKHTÖ**=otizmli öğrenciye karşı his, tutum ve görüşleri, **SİRED**=sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyi, **OBÖ**=otizm bilgi düzeyleri, **HUS**=OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlere yönelik farkındalık, fayda/kullanım ve etkililik düzeylerini tanımlama

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen hiyerarşik regresyon analizine *birinci adımda* giren cinsiyet, yaş, mevcut pozisyonda çalışma süresi ve çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı değişkelerinin birlikte sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma

düzy (SİRED) puanlarına ilişkin istatistik bilgiler görülmektedir ( $R^2=,101$ ,  $F=2,591$ ;  $p=,042$ ). Birinci adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri) ilişkin puan varyansının %10'unu açıkladığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 3.2'de görüldüğü gibi hiyerarşik regrasyonu katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları sadece çalıştığı OSB olan öğrenci sayısı değişkeninin anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu görülmektedir ( $\square=-,292$ ;  $p<,01$ ).

Tablo 3.2'ye göre araştırmaya dahil edilen analize **ikinci adımda** giren başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri (OBKTÖ), başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri (OBKEFÖ) ve OSB bilgi düzeyleri (OBÖ) değişkelerinin birlikte sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzey (SİRED) puanları ile anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ( $R^2=,176$ ,  $\Delta R^2=,075$ ,  $F=2,715$ ;  $p=,013$ ). İkinci adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri) ilişkin puan varyansının %17'sini açıkladığı görülmektedir. Ancak hiyerarşik regrasyonu katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri ve OSB bilgi düzeyleri değişkelerinin birlikte *sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzey* (bağımlı değişken) puanlarının yordayıcısı olmadığı, ancak başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri değişkeninin anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ( $\square=,237$ ;  $p<,05$ ). Yani sınıf öğretmenlerinin başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, *sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma* düzeylerini anlamlı düzeyde yordarken başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri ve OSB bilgi düzeylerini anlamlı bir biçimde yordamamaktadır.

Tablo 3.2 incelendiğinde analize **üçüncü adımda** giren OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duyması (*HUS farkındalık*), kullanması (HUS fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları değişkelerinin birlikte sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzey (SİRED) puanları ile anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ( $R^2=,214$ ,  $\Delta R^2=,038$ ,  $F=2,343$ ;  $p=,017$ ). İkinci adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri) ilişkin puan varyansının %21'ini açıkladığı görülmektedir. Ancak hiyerarşik regrasyonu katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerinin etkililik düzeylerini tanımlamaları değişkeninin birlikte *sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma* düzey (bağımlı değişken) puanlarının yordayıcısı olmadığı, ancak OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duyması (*HUS farkındalık*) ( $\square=-,630$ ;  $p<,05$ ), kullanması (HUS fayda/kullanım) ( $\square=,642$ ;  $p<,05$ ) değişkeninin anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntemlere yönelik farkındalık ve fayda/kullanım puanları *sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma* düzey puanlarını yordarken bu yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarına yönelik puanlarını anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi analize **dördüncü adımda** giren OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerini, duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri değişkelerinin birlikte sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzey (SİRED) puanları ile anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ( $R^2=,334$ ,  $\Delta R^2=,120$ ,  $F=2,938$ ;  $p=,001$ ). İkinci adımdaki bu bulgu bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkene (sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri) ilişkin puan varyansının %22'sini açıkladığı görülmektedir. Ancak hiyerarşik regrasyonu katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik duygusal tutumları, öznel yargıları,

öz yeterlikleri değişkeninin birlikte bağımlı değişken olan *sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzey* puanlarının yordayıcısı olmadığı, ancak sadece OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerini ( $r = -.402; p < .01$ ) değişkeninin anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörü puanları *sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzey* puanlarını anlamlı düzeyde yordarken duygusal tutum, öznel yargı ve öz yeterlik puanları anlamlı düzeyde yordamamaktadır.

#### 4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin *başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri* ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ancak başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerini, duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duyması (*farkındalık*), kullanması (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin başarılı kaynaştırmanın önemli olduğuna dair görüşleri arttıkça; başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerini, duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duyması (*farkındalık*), kullanması (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarının da arttığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerine göre başarılı bir kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin kendileri için ne kadar önemli olduğunun belirlenmesi (başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğunu değerlendirmeleri); öğretmenlerin doğal olarak düşüncelerini, tutumlarını, öz yeterlik algılarını, bilgi ve farkındalık düzeylerini etkileyen önemli bir öge olduğu düşünülebilir. Çünkü başarılı bir kaynaştırmanın nihayi hedefi olan becerilerin öğretmen tarafından bilinmesi ve bu tanımlanan becerilerin ne kadar önemli olduğunun algılanması, öğretmenlerin hem özel gereksinimli çocuklarını sınıfına kabul etmesi hem de kaynaştırmanın başarıya ulaşması için oldukça önemlidir (Jones, 2004). Araştırmacılar tarafından sınıf öğretmenleri özellikle OSB olan öğrencilerin başarılı biçimde kaynaştırılması için hangi beceri veya davranışların önemli olduğunun farkında olmaları (başarılı kaynaştırmayı tanımlayan ifadelerin ne kadar önemli olduğuna yönelik), öğretmenlerin etkili öğretimsel uyarlamaları yapmasında farkında olmayan öğretmenlere göre bir adım önde oldukları ifade edilmektedir (Reed-Story, 2018; Maciver, ve diğerleri, 2018; Munk ve Dempsey, 2010). Diğer bir değişle öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin temel gereksinimlerini bildiği ölçüde hem onlara kaynaştırma ortamında faydalı olmakta hem de olumlu tutumların gelişmesine katkı sağlamaktadır (Soodak, Podell ve Lehman, 1998). Burack, Root ve Zigler'e (1997) göre başarılı kaynaştırmaya yönelik öğretmen görüşleri ile tutum, algı ve öz yeterliklerin ilişkisine en sık bakılan boyut olduğu belirtilmiş, bu değişkenlerin başarılı kaynaştırma ile oldukça yüksek bir ilişkisi olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalarda OSB olan öğrencilerin başarılı bir biçimde kaynaştırılmasında öğretmenlerin başarılı kaynaştırmaya ilişkin algılarıyla öz yeterlik, tutum, görüş ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Green, 2017; Mcgregor ve Campbell, 2001; Rodríguez, Saldana ve Moreno, 2012; Segall, 2007; Segall ve Campbell, 2012; Webb, Webb ve Fults-McMurtery, 2012).

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin *başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri* ile OSB bilgi düzeyleri, OSB

olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, fakat OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüler, duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin başarılı bir kaynaştırmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri artarken, OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörüler, duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamalarının da arttığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen faktörlere hangi düzeyde katıldıklarına ilişkin görüşleri ile OSB olan öğrencilere karşı his, tutum ve görüşlerinde bu denli bir ilişkinin olma sebebi öğretmenlerin öz yeterlik, duygusal tutum, öngörü ve destek hizmetlerinin başarılı kaynaştırma etmeleri ile birbirini tamamlayan, bir bütünlük içinde olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması oluşturmak için öğretmenin sahip olması gereken üç önemli özellik bulunmaktadır: öz yeterlik, olumlu beklentiler ve olumlu tutum (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2014). Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin his, tutum ve görüşlerinin (öngörü, duygusal tutum, öznel yargı ve öz yeterlik) başarılı kaynaştırma ile doğrudan ilişkisinin olduğu görülmektedir (Segall, 2011). Ayrıca Sparkenbaugh (2006) tarafından yapılan araştırmada başarılı kaynaştırmayı etkileyen faktörlere yönelik öğretmenlerin görüşleri ile tutumları, sınıfına kabul düzeyleri, kaynaştırmaya karşı gönüllü olmaları ve kaynaştırma öğrencisine yeni şeyler öğretme istekleri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Rodriguez, Saldana ve Moreno'ya (2012) göre başarılı kaynaştırmayı etkileyen etmenlerin yerine getirilmemesi öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamasına yönelik algı, tutum ve görüşlerini olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Ancak araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin başarılı kaynaştırmayı etkileyen faktörlere hangi düzeyde katıldıklarına ilişkin görüşleri ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olması beklenirken bu ilişkinin pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum alan yazındaki çalışmalarla çelişmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; McGregor ve Campbell, 2001; Segall ve Campbell, 2014). Bunun nedeni; öğretmenlerin sınıf ortamında problem davranışlarla baş etmesindeki zorlanmalarından veya sınıf içinde yardımcı destek elemanının olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Robertson, Chamberlain ve Kasari (2003) tarafından yapılan araştırmada sınıfta yardımcı/gölge öğretmenin olduğu ve destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı OSB olan öğrencilerin bulunduğu genel eğitim ortamında bulunan öğretmenlerin olumsuz davranışlara karşı daha müsamahalı ve rahatsız edici davranışlara karşı daha esnek oldukları belirlenmiştir. Ayrıca alan yazında OSB olan öğrencilerin başarılı kaynaştırılmasını etkileyen faktörler ile OSB bilgi ve farkındalık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğuna yönelik araştırma bulgularına rastlanırken (Moore-Abdool, 2010; Segall ve Campbell, 2014), bu çalışmada herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin OSB konusundaki bilgi ortalamalarının düşük/yetersiz olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına hazır olmadığı, öğretmenlere OSB konusunda bilgi düzeylerinin artırılması için eğitim verilmesi gerektiğini göstermektedir (Busby, ve diğerleri, 2012; Davis, 2009; Thiess, 2008; Teffs ve Whitbread, 2009). Thiess (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tüm boyutlardan (duygusal ve bilgi düzeyinde) hazırlanmasının kaynaştırmanın başarılı bir biçimde gerçekleşmesine önemli katkı sağladığı belirtilmiş, başarılı bir kaynaştırma için öğretmenlerin düşüncelerinin dikkate alınmasının

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

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin *OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinin* artması ile duygusal tutumları, öznel yargıları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarında da artış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öngörülerinin artması ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Bu bulguların sonucunda öğretmenlerin OSB olan öğrencileri hakkında öngörülerini artarken bilgi, tutum, görüş ve farkındalıklarının da arttığı, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeylerinin ise azaldığı saptanmıştır. Bunun nedeni OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öngörüsü yüksek olan sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilere karşı tutum, bilgi ve farkındalık düzeylerinin de yüksek olacağı düşünülmektedir. Yani öğretmenlerin bu öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında başarılı olacağını önceden kestirebildikleri ölçüde tutum, bilgi ve farkındalıklarının da olumlu yönde değişebileceği söylenebilir. Yapılan araştırmalar bu bulguları destekler niteliktedir (Burke ve Shutlerland, 2004; Sadler, 2005; Segall, 2011; Segall ve Campbell, 2012; Park, Chitiyo ve Choi, 2010). Başka bir deyişle yapılan araştırmalarda öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dâhil edilmesinin faydalı olabildiğini anlamaları veya tecrübe etmeleri, OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik his, tutum, görüş, bilgi ve farkındalıklarının artmasına sebep olduğu belirtilmektedir (Kofidou, ve diğerleri, 2017; Romi ve Leyser, 2006; Van-Reusen, Shoho ve Barker, 2000). Ayrıca Park, Chitiyo ve Choi (2010) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin bilgi düzeyleri arttıkça farkındalık düzeylerinin ve olumlu tutumlarının arttığı, korku, endişe vb. olumsuz duyguların ise azaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri ile paralellik göstermektedir.

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin *OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik duygusal tutumları* ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak öznel yargıları, öz yeterlikleri, OSB bilgi düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerin etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrenciye karşı duygusal tutumları artarken öznel yargıları, öz yeterlikleri ve bilgi düzeylerinin de arttığı saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına karşı duygusal tutumlarının öznel yargılarını, öz yeterliklerini ve bilgi düzeylerini önemli derecede etkilediği söylenebilir. Yapılan araştırmalarda da buna benzer bulgulara rastlanmıştır (Ahsan, Sharma ve Deppeler, 2012; McGregor ve Campbell, 2001; Montgomery ve Mirenda, 2014; Skuller, 2011). Özellikle sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılması konusundaki öz yeterlik algıları, bilgi ve duygusal durumlarına yön vermede önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir (Montgomery ve Mirenda, 2014). Ayrıca öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine dâhil edilmesine yönelik duygusal yönden istekli olmaları, OSB konusunda bilgi düzeyinde bir alt yapılarının olmasını

gerektirmektedir. Yani yeterli düzeyde OSB bilgisi olmayan öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin genel eğitim ortamına dâhil edilmesini duygusal olarak istememelerine ve bilinmeyene karşı ön yargılarının gelişmesine neden olduğu belirtilmektedir. (Cassady, 2011; Jones, 2004; Seymour, 2017). Fakat yeterli düzeyde OSB bilgisi olan öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin genel eğitim sınıfına kabulünü daha da kolaylaştırdığı, tutumlarının olumlu olması ile birlikte kendi sınıfına kabul etme düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir (Jones ve Frederickson, 2010). Ayrıca yapılan araştırmalara göre öğretmenlere ek OSB bilgilendirmenin yapılması OSB bilgi düzeylerinin artmasına katkı sağlamakla birlikte öğretmenlerin OSB olan öğrencilerine yönelik olumlu tutum ve bakış açısının gelişmesine faydalı olduğu tespit edilmiştir (Belinchon, 2001; Helps, Newsom-Davis ve Callias, 1999; McGregor ve Campbell, 2001; Rodriguez, Saldana ve Moreno, 2012). Ayrıca özel ve genel eğitim öğretmenlerine yönelik karşılaştırmalı araştırmalara bakıldığında; Segall ve Cambell (2012) tarafından yapılan araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere karşı tutum ve görüşlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni de özel eğitim öğretmenliğinin kendi tercihleri olmasına bağlanmıştır. Birçok araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin tutumlarının kaynaştırma öğretmenlerinin tutumlarına göre anlamlı bir biçimde daha pozitif olduğu saptanmıştır (Al Rayess, 2014; Athanasoglou, 2014; Bhatnagar ve Das, 2013; Karal ve Riccomini, 2016; Kurth ve Mastergeorge, 2010; Strogilos, Nikolaraizi ve Tragoulia, 2012). Ancak Macaroğlu-Akgün (2012), Yumak (2009) tarafından OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik okul yöneticileri, özel eğitim ve kaynaştırma öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği araştırmada gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, bu grupların mezuniyet alanlarının görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu duruma karşın OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasında/bütünleştirilmesinde kaynaştırma öğretmenlerinin olumlu tutum ve algılarının özel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek olması beklenir. Çünkü kaynaştırmada/bütünleştirmede ideal olan öğretmelerin OSB olan öğrencilerine karşı tutumlarının olumlu olması, sosyal kabulünün sağlanması ve farklılıkların tek sınıfta bütünleştirilmesidir (Alghazo ve Naggar-Gaad, 2004; Al Rayess, 2014; Mwendu, 2011).

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin *OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öznel yargıları* ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, OSB bilgi düzeyleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri kullanmaları (fayda/kullanım) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, fakat öz yeterlikleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri konusundaki farkındalıkları ve bunların etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin öznel yargıları onların OSB konusundaki öz yeterlikleri ve OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemler konusundaki farkındalıkları ve bunların etkililik düzeylerini tanımlamalarında önemli bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Bu durumun nedeni Planlı Davranış Teorisine göre açıklanabilir. Bu teoriye göre kaynaştırmaya yönelik öğretmenlerin öznel yargılarının, öz yeterlikleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu belirtilmektedir (Azjen, 2001). Sınıf öğretmenlerinin OSB konusundaki öznel yargıları ile öz yeterlikleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan yöntemler konusundaki farkındalıkları ve etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiş, ancak OSB bilgi düzeyleri ile herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Benzer bulgular Rahbar, Ibrahim ve Assassi (2011) ve Segall (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da tespit edilmiştir. Yani Segall'e (2011) göre sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere karşı öznel yargı ve öz yeterlikleri OSB olan öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırılmasına yönelik görüşlerini etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca Lodhi ve diğerleri (2016) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin sadece OSB olan öğrencilere yönelik değil aynı zamanda diğer yetersizlik türlerine karşı da öznel yargılarının diğer faktörlerle ilişkisinin benzer olduğu

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

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin *OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öz yeterlikleri* ile sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, ancak OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir değişle öğretmenlerin OSB olan öğrencileri hakkındaki öz yeterliklerinin bilgi ve farkındalık düzeylerinde önemli bir belirleyici olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin OSB olan kaynaştırma öğrencisine yönelik öz yeterlik düzeyleri, OSB bilgi düzeylerini ve kullanılan yöntemlere karşı farkındalıklarının artması için öğretmenleri cesaretlendirdiği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerde OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öz yeterlik düzeylerinin artması öz güvenlerini tetiklediği, öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin artması için içsel motivasyonu arttırdığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, OSB bilgi ve farkındalıklarının da artmasına neden olduğu düşünülmektedir. Finch, Watson, and MacGregor (2013) tarafından yapılan araştırmada OSB bilgi ve farkındalık düzeyi düşük olan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin de düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Romi ve Leyser (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile tutumları arasında da yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Birçok araştırmada öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile OSB bilgi ve farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Ahsan, Sharma ve Deppeler, 2012; Burke ve Shutlerland, 2004; Montgomery ve Mirenda, 2014; Segal ve Campbell, 2014; Sharma, Loreman ve Forlin, 2012; Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Skuller, 2011).

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin *sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyi* ile OSB bilgi düzeyleri, OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerinin etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, fakat OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri duymaları (*farkındalık*) ve kullanmaları (fayda/kullanım) arasında bir negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan strateji, teknik ve yöntemlere yönelik farkındalık ve bunları faydalı görme düzeyleri artıkça, sınıf içi rahatsız edici davranışlardan rahatsız olma düzeyinin azaldığı görülmektedir. Bu durumun nedeni sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin özelliklerini bilmemelerinden veya bu konudaki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin OSB bilgisi ile OSB öğrencilerinin sergilemiş olduğu davranışları doğal (olağan görme) kabul etme arasında doğru orantı olduğu belirtilmektedir (Wagner, 1999). Öğretmenlerin sınıf içerisinde OSB olan öğrencinin sergilemiş olduğu rahatsız edici davranışları kasıtlı bir biçimde yapmadığı OSB belirtisinin bir göstergesi olduğunu bilmeleri bu duruma karşı öğretmenlerin bakış açısını değiştirmektedir (Swaim ve Morgan, 2001). Nitekim yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin sınıf içinde sergilemiş olduğu problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri ile OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan teknik ve yöntemlere



yönelik farkındalık ve OSB bilgi düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu (Finke, McNaughton ve Drager, 2009; Sanz-Cervera, Fernández-Andrés, Pastor-Cerezuela ve Tárraga-Mínguez, 2017; Wilkins ve Niefeld, 2004), bazı araştırmalarda ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur (Segall, 2011; Segall ve Campbell, 2014). Ayrıca Brubaker, ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada OSB bilgi düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sınıf içi problem davranışlardan rahatsız olma durumlarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Ceylan ve Yıkılmış (2017) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin sergilemiş olduğu problem davranışlara yönelik uygun müdahale programlarını bilmedikleri, bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmadıkları, strateji ve yöntemlerin etkililiğini değerlendirmediklerinden farklı pekiştirme türlerini kullandıkları ancak bilimsel dayanaklara dayanan, sistematik bir şekilde uygulanan herhangi bir müdahale strateji ve yöntemlerinden yararlanmadıkları tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu durumun nedenini öğretmenlerde bu konu ile ilgili bilgi yetersizliğinin olmasına bağlanmıştır.

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin *OSB bilgi düzeyleri* ile OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik, yöntemleri duymaları (*farkındalık*), kullanmaları (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin OSB konusundaki bilgi düzeyi arttıkça OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntemlere yönelik farkındalık, fayda/kullanım ve etkililik düzeylerini tanımlamalarının da arttığı bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemleri kullanmaları (fayda/kullanım) ile bunların etkililik düzeylerini tanımlamaları arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yani sınıf öğretmenlerinin OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılan bazı strateji, teknik ve yöntemlerini duymalarına yönelik *farkındalıklarının* artması ile kullanmalarının (fayda/kullanım) ve etkililik düzeylerini tanımlamalarını da arttığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin OSB konusundaki bilgi düzeyleri arttıkça OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntemlere yönelik farkındalık, fayda/kullanım ve etkililik düzeylerini tanımlamaları da arttığı bulunmuştur. Bunun nedeni, OSB bilgisi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin bu tür yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntemleri öğrenmeye yönelik ilgi ve meraklarının oluşmasını sağladığı, OSB olan öğrencilere yönelik etkililiği ispatlanmış yöntemleri öğrenmek için birtakım araştırmalar yapmaya yöndikleri söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenleri genel eğitim ortamında bu yöntemleri uygulamaları, yöntemlerin etkili olduğunu görmelerini sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu yöntemlerin etkililiğini görmeleri somut anlamda daha fazla sınıf içerisinde kullanmasını sağladığı ve öğretimi kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Thiess, 2008). Bu durumla beraber yapılan araştırmalarda öğretmenlere OSB konusunda herhangi bir bilgilendirme yapıldığında bunu nasıl ve nerede kullanacaklarını sorguladıkları, öğretmenlerin OSB konusundaki faydalı bilgilendirmeleri işlevsel olarak kullandıkları bulunmuştur (Bagnato, McKeating ve Salaway, 2010; Moore-Abdool, 2010). Yani Stanovich ve Jordan'a (1998) göre sınıf öğretmenlerinin OSB konusunda daha çok işlevsel bilgileri öğrenme eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin OSB bilgi düzeyleri ile OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntemlere yönelik farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptanmıştır (McKeating, 2013; Messemer, 2010; Park, Chitiyo ve Choi, 2010; Romi ve Leyser, 2006). Diğer bir ifadeyle yapılan birçok araştırmada öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalara (strateji, teknik, yöntemlere) karşı farkındalık düzeyleri arttıkça, OSB bilgileri ve tutumlarının da olumlu yönde arttığı bulunmuştur (Betts, Betts ve Gerbr-Eckard, 2013; Cappe, ve diğ., 2017; Hess ve diğerleri, 2008; Hornby, 2012; Segall, 2011; Stahmer, Collings ve Palinkas, 2005). Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanma düzeylerinin oldukça düşük olduğu ve bu durumun OSB bilgi seviyelerinde ve OSB

olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik olumsuz algılara sahip olmalarında önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir (Barned, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011; Reiter ve Vitani, 2007; Swaim ve Morgan, 2001). Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada OSB konusunda hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin dâhil edildiği genel eğitim sınıfında daha fazla öğretimsel uyarlamalar yaptıkları ve ekliliği ispatlanmış daha fazla bilimsel dayanaklı uygulamayı kullandıkları tespit edilmiştir (Teffs ve Whitbread, 2009). Ayrıca öğretmenlerin, sınıflarında OSB olan öğrencinin olması onları etkili müdahala programlarını/yöntemlerini öğrenmeye yönlendirdiği, bu yüzden de öğretmenlerin OSB bilgi düzeylerinin oldukça yüksek olduğu vurgulanmıştır (Toran ve diğ., 2016).

*Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kaynaştırılması ve bütünleştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçlardan hareketle aşağıdan bazı önerilere yer verilmiştir.*

Milli Eğitim Bakanlığı kendi bünyesinde bulunan öğretmenlere özel gereksinimi (özellikle OSB) olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına dâhil edilmesi konusunda seminerler düzenlemekte, hizmet-içi eğitimler vermekte ve bu konu ile ilgili birçok projeler yürütmektedir. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda eğitim almak istemenin ötesinde bu konuda derinlemesine bilgi sahibi olmak, bilgi ve deneyimlerini paylaşmak için odak grup görüşmesi ile eğitimlere katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenlere yönelik seminer ve hizmet içi eğitimlerde artık dinlemenin ötesinde konuşmak istedikleri, gerçek senaryo veya vakalar üzerinde tartışmak istedikleri, gerçek vakalar üzerinden kendilerine bilgilerin aktarılması gerektiğine inandıkları, problemlere karşı çözüm üreten odak grup eğitimlerin verilmesinin daha uygun olacağını düşündükleri, bu nedenle de daha etkileşime dayalı eğitimlerin niteliği değiştirilerek, daha uzun sürelerle verilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte MEB tarafından OSB olan öğrencilerin başarılı bir biçimde kaynaştırılması için öğretmenlere iyi örnekler/uygulamalar konusunda örnek durumlarla ilgili paylaşımda bulunulabilir.

Bu araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına/bütünleştirilmesine karşı tutumlarının olumsuz olduğu ve OSB olan öğrencilerin sergilemiş olduğu problem davranışlardan rahatsız oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin yetersizliği olan tüm öğrenci grupları gibi OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik değişen yeni strateji, yöntem ve tekniklerin farkında olmaları, bunları öğrenmeleri, kullanmaları ve bu yeni yöntemlerin etkililiğini bilmeleri gerekir. Bu nedenle öğretmenlere OSB konusunda yeni teknikler ve etkili stratejilerin doğrudan veya uygulamalı olarak gösterilmesi öğretmenlerin tutumlarının değişmesine, farkındalık düzeylerinin artmasına, problem davranışlara karşı daha etkili çözümler üretmelerine ve başarılı kaynaştırmanın daha etkin bir biçimde gerçekleşmesini kapsayan içerik paylaşımlarının gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir biçimde gerçekleşmesi için öğretmenlere özel gereksinimi olan öğrencilerin (özellikle OSB olan öğrenci) eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamaların sınıf içerisinde nasıl kullanılabileceğine ve öğretimsel uyarlamaların nasıl yapılacağına yönelik eğitimler verilebilir.

Araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin OSB olan öğrencinin sınıf içinde sergilemiş olduğu rahatsız edici davranışlardan rahatsız oldukları ve OSB olan öğrencilerini kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Sonraki yapılacak araştırmalarda OSB olan öğrencilerin sınıf içinde sergiledikleri problem davranışlara karşı etkili çözüm önerileri geliştirilebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin tutumlarını olumlu yönde

değiştirmek üzere uygun müdahale programları düzenlenebilir. Bu programların veya çözüm önerilerinin bilimsel olarak etkililiği incelenebilir.

### Kaynakça

- Ahmetoğlu, E., Burak, Y., & Acar, İ. H. (2019b). Otizmlı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşler ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 21(1).
- Ahmetoğlu, E., Burak, Y., Acar, İ. H. (2019a). Otizmlı öğrencilerin katıldıkları başarılı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algıları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 501-514.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1–20.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Alghazo, E.M., & Gaad, E. N., (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education* 31 (2): 94–109.
- Aller, E. E., (2017) Practices that support the inclusion of autism spectrum disorder a systematic review *Unpublished Master Dissertation*, St. Catherine University
- Almasoud H. (2010). *Services and support for individuals with autism: a comparative study between the UK and Saudi Arabia..*
- Al-Rayess, H. D. (2014). Teachers' attitudes towards the Inclusion of children with autism and their peer social acceptance across schools in Mount Lebanon and Beirut *Unpublished Master's Thesis*, Lebanese American University, Beirut, Lebanon.
- Amaral, D., Dawson, G., & Geschwind, D. (2011). *Autism spectrum disorders*. New York, NY: OUP USA.
- Athanasoglou, E. (2014). Attitudes of general and special education elementary school teachers toward inclusion of students with autism spectrum disorders (ASD) – high functioning autism (H.F.A.)] *Unpublished Master's Thesis* (In Greek). University of Macedonia, Macedonia, Greece. Retrieved from <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16248/1/AthanasoglouEleniMsc2014.pdf>
- Avramidis, E., & B. Norwich. 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17,(2), 129–47.
- Bagnato, S. J., McKeating, E., & Salaway, J. (2010). *SPECS for include me from the start: An independent authentic program evaluation research proposal on public school inclusion of children with severe disabilities for ARC of Pennsylvania*. Available from Early Childhood Partnerships, 400.
- Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302-321. doi:10.1080/10901027.2011.622235
- Batu, E. S. (1998). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesinde öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Baykoç-Dönmez, N. (2018) Özel Gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. (Editör) Necate Baykoç. *Öğretmenlik programları için özel eğitim ve kaynaştırma*. Çizgi Yayıncılık. 2. Basım. Ankara.
- Belinchon, M. (2001) Situación y Necesidades de Las Personas con Trastornos del Espectro Autista en la Comunidad de Madrid, MyM, Madrid, Spain,

- Betts, S. W., Betts, D. E., & Gerbr-Eckard, L. N. (2013) Asperger Syndrome in the inclusive classroom advice and strategies for teachers Edit (Matt Winter and Clare Lawrence) *Asperger syndrome what teachers need to know*. 2. Edition. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia.
- Bhatnagar, N., & Das, A. K. (2013). Nearly two decades after the implementation of persons with disabilities act: concerns of indian teachers to implement inclusive education. *International Journal of Special Education*, 28, (2)
- Bozarslan-Malkoc, B. (2010). Examining the opinions of teachers and administrators working in private preschools in Eskişehir about inclusion. *Unpublished master's thesis*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Turkey.
- 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.
- Burack, J. A., Root, R., & Zigler, E. (1997). *Inclusive education for students with autism: Reviewing ideological, empirical, and community considerations*. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed., pp. 796–807). New York: Wiley and Sons.)
- Burak, Y. (2019). Otizmlı çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünlüştirilmesinde öğretmenlerle ilgili değişkenlerin incelenmesi (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*) Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Engelli Çalışmaları Ana Bilim Dalı. Edirne.
- Burke, K & Shutlerland, (2004). Attitudes toward inclusion knowledge versus experience. *Education*, 125 (2) 163-173.
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J., & Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs. *The Rural Educator*, 33(2), 27-35.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013) *Bilimsel araştırma yöntemleri* Nobel Yayın Dağıtım 13. Baskı Ankara
- Campbell, J. M, Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Research in Developmental Disabilities*, 25, 321-339.
- Cappe, E., Bolduc, M., Poirier, N., Popa-Roch, M. A., ve Boujut, E. (2017) Teaching students with Autism Spectrum Disorder across various educational settings: The factors involved in burnout *Teaching and Teacher Education* 67 498-508.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (7).
- Cavkaytar, A. (2008). Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. İ. H. Diken (Ed.). Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim içinde, (s. 3-27). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Chaaya, R. (2012). *Inclusion of students with autism in general education classrooms*. Education of the University of Toronto
- Clark, D & Smith, S (1999). Facilitating friendships: Including students with autism in the early elementary classroom. *Intervention in school and clinic*, 34, 248-250
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Dahle, K. B. (2003). Services to include young children with autism in the general classroom. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 65-70.

- Davis, T. (2009). General and special educators' attitudes toward students with severe disabilities included in the regular education classroom.
- Denham, S. A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year olds. *Journal of School Psychology, 34* (3), 225-245.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (17)*.
- Eldar, E., Talmor, R., & Wolf- Zukerman, T. (2009). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education, 14* (1), 97-114.
- Ergenekon, Y. (2005). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi: Anadolu Üniversitesi yayınları Engelliler Araştırma Enstitüsü Yayınları*. Eskişehir.
- Finch, K., Watson, R., & MacGregor, C. (2013). Teacher needs for educating children with autism spectrum disorders in the general education classroom. *The Journal of Special Education Apprenticeship, 2*(2), 1–26.
- Finke, E. H., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. R. (2009). All children can and should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication, 25*(2), 110–122.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 14* (7), 649-654.
- Forlin, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2014). A system-wide professional learning approach about inclusion for teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42* (3), 247-260.
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U. & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing preservice teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 13* (2), 195-209.
- Fuchs, W. (2010) Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *Southeastern Regional Association of Teacher Educators Journal, 19* (1) 30-35
- Furnham, A., & Buck, C. (2003). A comparison of lay-beliefs about autism and obsessive-compulsive disorder. *International Journal of Social Psychiatry, 49*, 287-307.
- Gök, G. & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3* (1), 66-87.
- Green, A. (2017). Perceptions and attitudes of special education and general education teachers towards inclusion. *Unpublished Doctorate Thesis Northcentral University Prescott Valley, Arizona*
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis (7th ed.)*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hall, L. J. (2013) *Autism Spectrum Disorders: From theory to practice (2.ed.)*. Upper Saddle River. Nj. : Merrill/Pearson.
- Hannu, S., Petra, E., Mirna, N., & Olli-Pekka, M. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27* (1), 51-68.
- Harrison, A. J., Bradshaw, L. P., Naqvi, N. C., Paff, M. L., & Campbell, J. M. (2017). Development and psychometric evaluation of the Autism Stigma and Knowledge Questionnaire (ASK-Q). *Journal of Autism And Developmental Disorders, 47*(10), 3281-3295.
- Heeks, P. & Kinnell, M. (1997) Learning support for all? Special needs pupils and learning resources. *Journal of Librarianship and Information Science 29*, 143-153.

- Helps, S., Newsom-Davis, I. C., & Callias, M. (1999) Autism: the teacher's view," *Autism*, 3, (3), 287–298.
- Hess, K. L., Morrier, M. J., Heflin, L. J., & Ivey, M. L. (2008). Autism treatment survey Services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38 (5), 961-971.
- Hornby, G. (2012) Inclusive education for children with special educational needs: a critique of policy and practice In New Zealand *Journal of International and Comparative Education*, 1 (1)
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education, evidence based practices for children with special needs and disabilities*. USA, New York: Springer Science Business Media
- Jones, A. P., & Frederickson, N. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of autism and developmental disorders*, 40 (9), 1094-1103.
- Jones, C. A. (2004) *Supporting inclusion in the early years* Open University Press Maidenhead. New York
- Karabekiroğlu, K., Cakin-Memik, N., Ozcan-Ozel, Ö., ... Erermiş, S. & Yaman, A. K. (2009). DEHB ve Otizm ile İlgili bilgi düzeyleri ve damgalama: sınıf öğretmenleri ve anababalarla çok merkezli bir çalışma. *Klinik Psikiyatri*, 12, 79-89.
- Karal, M. A., & Riccomini, P. J. (2016). Comparative investigation of differences between special and general education teachers' perceptions about students with autism in Turkey. *International Journal of Special Education*, 31(1), 23-31.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2). 1-13.
- Kofidou, C., Mantzikos, C., Chatzitheodorou, G., Kyparissos, N., & Karali, A. (2017) Teachers' perceptions and attitudes on the inclusive education of students with autism spectrum disorders (ASD): A literature review. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης* 3: 35-68)
- Kurth, J. (2008). Academic outcomes in inclusive and non-inclusive special education programs for adolescents with autism spectrum disorders. University of California, Davis.
- Kurth, J. A. (2015). Educational placement of students with autism: The impact of state of residence. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30 (4), 249–256. <https://doi.org/10.1177/1088357614547891>
- Kurth, J. A., Lyon, K. J., & Shogren, K. A. (2015). Supporting students with severe disabilities in inclusive schools: A descriptive account from schools implementing inclusive practices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 261-274.
- Kurth, J. A., ve Mastergeorge, A. M, (2010) Academic and cognitive profiles of students with autism: implications for classroom practice and placement *International Journal Of Special Education*. 25 (2) 8-14
- Lauderdale-Littin, S., Howell, E., & Blacher, J. (2013). Educational placement for children with autism spectrum disorders in public and non-public school settings: The impact of social skills and behavior problems. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 469-478.
- Lodhi, S. K., Thaver, D., Akhtar, I., Javaid, H., Mansoor, M., Bano, S., Malik, F. N., Iqbal, R., Hashmi, H. R., Siddiqullah, S., & Saleem, S. (2016). Assessing the knowledge, attitudes and practices of school teachers regarding Dyslexia, Attention-Deficit/Hyperactivity and Autistic Spectrum Disorders in Karachi, Pakistan. *Journal of Ayub Medical College Abbottabad*, 28(1), 99–104.
- Lombardi, T. P., & Hunka, N. J. (2001). Preparing general education teachers for inclusive classrooms: Assessing the process. *Teacher Education and Special Education*, 24 (3), 183-197.

- Luiselli, J. K. (Ed.). (2014). *Children and youth with autism spectrum disorder (ASD): recent advances and innovations in assessment, education, and intervention*. OUP Us.
- Macaroğlu-Akgül, E. (2012). Are we ready for an inclusive classroom? School administrators' and teachers' perceptions of autism. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4 (4), 1925–1934.
- Maciver, D., Hunter, C., Adamson, A., Grayson, Z., Forsyth, K., & McLeod, I. (2018). Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite, mixed method collective case study. *Disability and rehabilitation*, 40 (14), 1708-1717.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61 (1), 6-17.
- Matson, J. L. (2008) *Clinical assessment and intervention for autism spectrum disorders* 30 Corporate Drive, Suite 400, Burlington, MA 01803, USA
- McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5, 189–207.
- McKeating, E. (2013). Including children with ASD in regular kindergarten and first grade classrooms: Teacher attitudes, child progress and classroom quality (*Unpublished Doctoral dissertation*), University of Pittsburgh).
- Messemer, M. T. (2010). General education teacher perceptions regarding inclusion of students with autism spectrum disorder. *Unpublished doctoral dissertation*.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies* 270 Madison Ave, New York.
- Montgomery, A., & Mirenda, P. (2014). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about the inclusion of students with developmental disabilities. *Exceptionality Education International*, 24(1), 18–32.
- Moore-Abdool, W. (2010). Included students with autism and access to general curriculum: What is being provided? *Issues in Teacher Education*, 9(2),153-169.
- Munk, D. D., & Dempsey, T. L. (2010). Leadership strategies for successful schoolwide inclusion: The STAR approach. Baltimore, MD: Brookes.
- Mwendo, M. C. (2011). Inclusive education for children with autism; challenges facing teachers at city primary school, Nairobi Province, Kenya *Unpublished Master's Thesis*. Kenyatta University, Kenya, Africa
- Myles, B. S., & Simpson, R. L. (1998). Inclusion of students with autism in general education classroom: The autism inclusion collaboration model. R.Simpson, L. Myres (Editörler), *Education children and youth with autism: Strategies with effective practices*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Myles, B. S., Swanson, T. C., Holverstott, J., & Duncan, M. M. (2007). *Autism spectrum disorders: a handbook for parents and professionals* Greenwood Publishing Group Santa Barbara.
- Nal, A., & Tüzün, I., (2011) *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu kaynaştırma / bütünleştirmenin etkililiğini artırmak için politika ve uygulama önerileri projesi* Eğitimde Reform Girişimi (ERG) Mega Basım İstanbul.
- Odom, S. L. Diamond, K. (1998) Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base," *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1):3-25, doi:10.1016/s0885-2006(99)80023-4.
- Ozonoff, S. Rogers, S. J., & Hendren, R. L., (2003). *Autism Spectrum Disorders A Research Review for Practitioners* American Psychiatric Publishing, Inc. Washington, DC. London, England.

- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmetiçi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 189-226.
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.
- Park, M., Chitiyo, M., & Choi, Y.S. (2010) Examining pre-service teachers' attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (2), 107-114.
- Rahbar, M.H., Ibrahim K., Assassi P., (2011) Knowledge and attitude of general practitioners regarding autism in Karachi, Pakistan. *Journal of Autism Dev Disord*;41(4): 465–74.
- Rakap, S., Birkan, B. & Kalkan, S. (2017) *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim* Tohum Otizm Vakfı Raporu
- Reed-Story, C. (2018) Inclusion or special education resource: teacher perceptions of placement decisions on academic growth *Unpublished Doctorate Thesis* Concordia University College of Education Portland
- Reichow, B., Body, B., Barton, E. E., & Odom, S. .L., (2016). *Evidence-based practice in the context of early childhood special education. In Handbook of early childhood special education* (pp.107-121). Springer, Cham.
- Reiter, S., & Vitani, T. (2007). Inclusion of pupils with autism: The effect of an intervention program on the regular pupils' burnout, attitudes and quality of mediation. *Autism*, 11(4), 321-333.
- 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.
- Rodríguez, I. R., Saldana, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, inclusion, and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism research and treatment*, 20 (12).7
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 85–105
- Sadler, J. (2005) Knowledge, attitudes, and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21 (2) 147-163.
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M. I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-Service teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 40 (3), 212-224.
- Segall, M. J. (2007). Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes. *Unpublished master thesis*, University of Georgia, Athens, Georgia.
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2007). Autism inclusion questionnaire. *Unpublished Doctorate Dissertation*, University of Georgia, Athens, Georgia.
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167.
- Segall, M. J., & Campbell, J. M. (2014). Factors influencing the educational placement of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8 (1), 31-43.
- Seymour, K. (2017) Inclusion of students with autism: teacher perceptions regarding evidence-based strategies and staff supports in Pennsylvania. *Unpublished Doctorate of Dissertations* Lehigh University
- Shah, K. (2001). What do medical students know about autism? *Autism*, 5, 127-133.



- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008) 'Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities.' *Disability and Society*, 23, pp. 773–85.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12–21.
- Shetty, A., & Rai, B. S. (2014). Awareness and knowledge of autism spectrum disorders among primary school teachers in India. *International Journal of Health Sciences and Research*, 4 (4), 80–85.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611–625.
- Skuller, J. B. (2011). Teacher efficacy, teacher burnout, and attitudes towards students with autism. *Unpublished Dissertations Thesis* University of Louisville
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2014). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Soodak, L.C., Podell, D.M., & Lehman, L.R. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31, 480-497.
- Soper, D.S. (2019). Post-hoc Statistical Power Calculator for Hierarchical Multiple Regression [Software]. Available from <http://www.danielsoper.com/statcalc>
- Sparkenbaugh, E. (2007). The inclusion of autistic students in the general curriculum *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Pittsburgh.
- Spencer, V. G., & Simpson, C. G. (Eds.). (2009). *Teaching children with autism in the general classroom: Strategies for effective inclusion and instruction in the general education classroom*. Prufrock Press.
- Stahmer, A. C., Collings, N. M., & Palinkas, L. A. (2005). Early intervention practices for children with autism: Descriptions from community providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 66–79.
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (1998b). The attitudes of pre-service and experienced teachers toward inclusion of students with disabilities in general education classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 21(1)
- Stone, W. L. (1987). Cross-disciplinary perspectives on autism. *Journal of Pediatric Psychology*, 12, 615-630.
- Strogilos, 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. & Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*, Morpa Yayınları, İstanbul.
- Sucuoğlu, B. (2014). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. In E. Tekin-İftar (Ed.), (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2015) *Okul öncesi kaynaştırma: öğretmen eğitimi* Pegem Akademi Yay. 1. Baskı: Ankara.
- 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.
- Teffs, E. E., & Whitbread, K. (2009). Level of preparation of general education teachers to include students with autism spectrum disorders. *Current Issues in Education*, 12 (9).

- Thiess, E. K. (2008). Awareness of Autism Spectrum Disorders in General Education *Unpublished Doctoral dissertation*, University of Wisconsin-Stout).
- Toran, H., Westover, J. M., Sazlina, K., Suziyani, M., & Hanafi, M. Y. (2016). The preparation, knowledge and self reported competency of special education teachers regarding students with autism. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 24 (1).
- Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B., & Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 36 (4), 321.
- Van-Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2000) High school teachers'attitudes towards inclusion. *High School Journal* 24, 7-20.
- Wagner, S. (1999). *Inclusive programming for elementary school students with autism*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Webb, D., Webb, T. T., Fults-McMurtery, R. (2012). Physical educators and school counselors collaborating to foster successful inclusion of students with disabilities. *Physical Educator*, 68(3), 124-129.
- Wilkins, T., & Nietfeld, J. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115–121.
- Yazıcı, D. N., & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin otizmli çocukların kaynaştırılması hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 105-128. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.284253
- Young, K., McNamara, P. M., & Coughlan, B. (2017). Authentic inclusion-utopian thinking?–Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 68, 1-11.
- Yumak, E. N. (2009). İlköğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan otistik çocuklara bakış açısının değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.