



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Otizm Spektrum
Bozukluğu Olan Çocukların Eğitime Katılımlarına İlişkin
Çevrelerindeki Bireylerin Görüşleri**

Yüksek Lisans Tezi

Beyza Arslan

Haziran 2024



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Otizm Spektrum
Bozukluğu Olan Çocukların Eğitime Katılımlarına İlişkin
Çevrelerindeki Bireylerin Görüşleri**

Yüksek Lisans Tezi

Beyza Arslan

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Emine Ayyıldız

Haziran 2024

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Beyza Arslan tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitime Katılımlarına İlişkin Çevrelerindeki Bireylerin Görüşleri” başlıklı bu Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

.....

Üyeler:

Doç. Dr. Seray OLÇAY

Hacettepe Üniversitesi

.....

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 24/06/2024

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığımda yazılan bu tezin APA yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun metin içi kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ

Etik İlkeler Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tez, şahsımın çalışmasıdır. Çalışmamın her safhasında akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Beyza ARSLAN

ÖNSÖZ

Yoğun iş temposunda bana zamanını ayıran ve tezime detaylı okumaları ile yön veren, nitel çalışmayı sevdiren sevgili tez danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ'a rehberliği ve tüm emekleri için çok teşekkür ediyorum.

Tez jüri üyelerimden olan Doç. Dr. Seray OLÇAY ve Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM hocalarıma tüm geri bildirimleri için müteşekkirim.

Bu çalışmanın oluşmasına vesile olan tüm katılımcılara bana zamanlarını ayırıp samimi bir şekilde tüm görüşlerini aktardıkları için çok teşekkür ederim. Muhakkak ki sizinle karşılaşmam rastgele olmadı...

Yaşamı boyunca hep acı elma dişleyen canım anneannem Gülsüm KURNAZ'a, her gördüğümde kocaman bir sarılma isteği uyandıran canım dedem İsmet KURNAZ'a, küçük bir çocukken bana yetersizlik ve özel eğitimin ne olduğunu davranışlarıyla tanımlayan teyzem Gülay KURNAZ'a çok teşekkür ederim. Sizi çok seviyorum.

Ne zaman umutsuzluk ve umut denizinde yüzsem bana dost olan, doğduğumdan beri her türlü desteğini, şefkatini sunan ve her daim bana inanan canım annem Yasemin ARSLAN'a, o güler yüzünü ve ümidini hayatım boyunca bana karşı diri tutan, sabırlı, şefkatli, sevgi dolu canım babam Cengiz ARSLAN'a, yaşamdaki en büyük dostum, karındaşımla olan canım ikiz kardeşim Feyza ARSLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Şair Şükrü Erbaş'ın "*Her şeyi iyi yanından görmeyi kim öğretti bize?*" sorusuna cevabım olan canım ailem, iyi ki varsınız.

Tezimin yazım aşamasında hayatıma katılan, onun verdiği huzurla motive olduğum canım kedim Balım Müezza'ya çok teşekkür ederim. Resmimin en güzel boyası, sen hep omzumda yatasın... Yüksek lisans eğitim sürecimde, hayata ve yaşamaya dair bakış açımın köklü bir değişime uğraması ve kendimi yeniden doğurma sürecim içimdeki Anka Kuşu sayesinde gerçekleşti. O Anka'ya teşekkürü bir borç bilirim...

Hayrıma olan ve olacak her şey için teşekkürler Allah'ım...

OSB olan çocuk ve ailelerine...

ÖZET

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitime Katılımlarına İlişkin Çevrelerindeki Bireylerin Görüşleri

ARSLAN, Beyza

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Erken Çocuklukta Özel Eğitim
Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ

Haziran, 2024. 139 sayfa

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), genel olarak belirtileri yaşamın erken yıllarında ortaya çıkan, sosyal iletişim ve etkileşimde ciddi sınırlılıkların görüldüğü, genellikle tekrarlayıcı davranışlarla karakterize olan, aynı zamanda farklı yetersizlik ve bazı güçlüklerin de eşlik edebildiği, çocuklarda görülme sıklığı her geçen gün artan nörogelişimsel bir bozukluktur. OSB olan çocukların okul öncesi eğitimi (OÖE) sırasında çevrelerinde bulunan bireylerin tutum ve davranışları bu çocukların diğer tüm çocuklar gibi OÖE’nden en üst düzeyde fayda sağlayabilmesi için önem arz etmektedir. Bu nedenle OSB olan çocukların aldıkları eğitimin niteliğini anlayabilmek için bu sırada çocukla iletişim halinde olması gereken akranlar, öğretmenler, diğer okul çalışanları, çocuğun ve akranlarının ebeveyninin görüş ve düşüncelerinin bilinmesi gerekmektedir. OSB olan çocuklarla ilgili çalışmalar genel olarak bu çocukların ailelerine ve öğretmenlerine odaklanmıştır. Oysaki OSB olan çocuğun OÖE sırasında neler yaşandığını anlamak için tek başına aile veya öğretmen görüşleri yeterli olmamakta, çocuğun eğitime katılımını ve eğitimden sağladığı yararı anlamak açısından üst düzey bilgi elde edinilmesi çok büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle ben bu çalışmada, OÖE alan OSB’na sahip çocukların devam ettikleri kurumlardaki okul personelinin (okul öncesi öğretmeni, branş öğretmenleri, okul yöneticileri, yardımcı personel vb.), çocuğun sınıf arkadaşları ile onların ebeveyninin ve çocuğun ebeveyninin, OSB olan çocuğun OÖE’ne katılımına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemeye karar verdim. Araştırmamın kuramsal alt yapısını Bronfenbrenner’in Biyoekolojik Kuramı oluşturmaktadır. Çalışmayı nitel araştırma yöntemlerinden

durum çalışması ile gerçekleştirdim. Araştırmamın verilerini ise 37 katılımcıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yaparak topladım. Görüşmelerimin analizinde Braun ve Clarke'ın tümevarımsal tematik analiz prosedürünü takip ettim. Analizler sonucunda altı ana tema ve on dört alt temaya ulaştım.

Çalışmamın bulgu ve sonuçları, katılımcıların OSB olan çocukların kendine ait bir dünya kurduklarını düşündüklerini ve onları kendine özgü özellikler taşıyan çocuklar olarak nitelendirdiklerini ortaya koymuştur. Katılımcılar ayrıca OSB olan çocuğun genel eğitim sınıflarında (GES) eğitim almasıyla ilgili olumlu ve/ya olumsuz birtakım görüşlerini dile getirmişlerdir. Buna göre OSB olan çocuğun sınıf içinde veya bahçede hep tek başına oynadığı, yetişkinlerin okul ikliminde genel olarak bu çocukları ayırtırmaya daha meyilli oldukları, sınıf arkadaşlarının ise daha bütünleştirici eğilim gösterdikleri bulgular arasındadır. Okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarında OSB olan bir çocuk olduğunda yetersizlik duygusu yaşadıklarını net olarak ifade etmeleri alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin ve diğer personelin OSB olan çocukların eğitimi ile ilgili bilgi yetersizliklerinin olduğunu ısrarla belirtmeleri ve bu eğitime ne kadar ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri de dikkat çekici bir bulgudur. Okul öncesi öğretmenleri ayrıca, sınıf içinde tüm çocuklara yetişemediklerini ve bu nedenle yetersizlik duygusu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguya dayanarak sınıfta yardımcı personel olarak gölge öğretmenin bulunması ve okul öncesi sınıflarına özel gereksinimli bir çocuğun katılımı halinde sınıf mevcudunun azaltılmasının hem sınıftaki her bir çocuk için hem de okul öncesi öğretmenleri açısından büyük önem taşıdığı açıktır. Çalışmam kapsamında stajyer öğretmen adaylarıyla da görüştim. Buna göre ülkemizdeki üniversitelerin Eğitim Fakülteleri'nde bulunan Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarında, öğretmen adaylarına OSB olan çocukların eğitimi ile ilgili teorik ve uygulamalı dersler kapsamında nitelikli deneyimlerin kazandırılmasının önemli olduğunu düşünmekteyim. Çalışmaya katılan tüm OSB olan çocuk annelerin okul öncesi kurumu ve içinde çalışan personele yönelik olumlu tutum sergilemeleri ve hemen herşeyden oldukça memnun olmaları söz konusu olsa da bir annede gördüğüm yoğun etiketlenme kaygısının önemli olduğunu ve bunun, çevredeki kişilerin OSB ile ilgili bilgi yetersizliğinden oluşan önyargılarından kaynaklandığını düşünüyorum. Çalışmamın sonuçlarında, benim için en kıymetli ve ümit verici olan, OSB olan çocukların sınıf

arkadaşlarınca farklı görülmelerine rağmen samimiyetle kucaklanmaları oldu. Bu, aileler, öğretmenler, okul yöneticileri, araştırmacılar, politika yapıcılar ve toplum liderlerince örnek alınması ve desteklenmesi gereken bir noktadır.

Anahtar sözcükler: Otizm Spektrum Bozukluğu, okul öncesi eğitim, genel eğitim sınıfı, biyoekolojik kuram, nitel alışma.

ABSTRACT

Views of individuals around children with Autism Spectrum Disorder related to pre-school education participation

ARSLAN, Beyza

Master's Thesis, Special Education Department, Early Childhood Special Education
Master's Program

Advisor: Assist. Prof. Dr. Emine AYYILDIZ

June, 2024. 139 Pages

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder which symptoms generally appear in the early years of life, with severe limitations in social communication and interaction, usually characterized by repetitive behaviors, and may also be accompanied by different disabilities. The attitudes and behaviors of individuals around children with ASD during preschool education (PE) are important for children with ASD to benefit from PE at the highest level like all other children. Therefore, in order to understand the quality of the education received by children with ASD, it is necessary to know the views and opinions of their peers, teachers, other school staff, and the parents of these children and their peers'. Studies related to children with ASD have generally focused on their parents and teachers. However, parents' or teachers' views alone are not sufficient to understand what happens during the ASD child's participation PE, and it is very important to obtain detailed information in order to understand the child's participation in and benefit from education. In this study, I decided to examine the views of the school staff (preschool teachers, branch teachers, school administrators, school support staff, pre-service teachers, etc.), the child's classmates and their parents, and the child's parents related to participation of the child with ASD in PE in general education classrooms (GEC). The theoretical background of my research is Bronfenbrenner's Bioecological Theory. By conducting a case study, I collected the data with 37 semi-structured interviews. In the analysis process, I followed Braun and Clarke's inductive thematic analysis procedure and reached six main themes and fourteen sub-themes.

The findings of my study revealed that the participants thought that children with ASD construct a world of their own. Participants characterized them as children with unique characteristics. Participants also expressed some positive and negative opinions about the education of children with ASD in GEC. Accordingly, it was found that the child with ASD always played alone in the classroom or in the garden and the adults respondents were generally more inclined to segregate children with ASD in the school climate, while the classmates/peers tended to be more integrative. The fact that preschool teachers clearly stated that they felt a sense of inadequacy when there were children with ASD in their classrooms is consistent with the studies in the literature. It is also noteworthy that teachers and other staff insistently stated that they lacked knowledge about the education of children with ASD and expressed how much they need training about it. Preschool teachers also stated that they could not keep up with all the children in the classroom when a child with ASD present and therefore felt a sense of inadequacy. Based on this finding, it is clear that having a shadow teacher as a support staff member in the classroom and reducing the number of students in case a child with special needs joins the preschool class are of great importance both for each child in the classroom and for preschool teachers. Within the scope of my study, I also interviewed pre-service teachers. Accordingly, I think that it is important to provide pre-service teachers with qualified experiences with theoretical and practical courses related to the education of children with ASD in the Preschool Teaching Programs in the Faculties of Education of universities in our country. All the mothers of children with ASD who participated in the study had positive attitudes towards the preschool institutions and its staff and were quite satisfied with almost everything. On the other hand, the intense anxiety of being labeled that I saw in one of the mother was important and this was because of the prejudices of the people around them due to their lack of knowledge about ASD. The most valuable and promising result of my study for me was that children with ASD were sincerely embraced by their classmates despite being seen differently. This is a point that should be modeled and supported by all parents, teachers, school administrators, researchers, policy makers and community leaders.

Key words: Autism Spectrum Disorder, preschool education, general education classroom, Bioecological theory, qualitative study.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. OSB Olan Çocukların Demografik Özellikleri.....	30
Tablo 2. OSB Olan Çocuğa Sahip Annelerin Demografik Özellikleri.....	30
Tablo 3. OSB Olan Çocukların Devam Ettiği Anaokulunda Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	30
Tablo 4. OSB Olan Çocukların Devam Ettiği Anaokulunda Sınıf Arkadaşlarının Demografik Özellikleri.....	31
Tablo 5. OSB Olan Çocukların Devam Ettiği Anaokulunda Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri.....	31
Tablo 6. OSB Olan Çocukların Devam Ettiği Anaokulundaki Stajyer-Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri.....	32
Tablo 7. OSB Olan Çocukların Devam Ettiği Anaokulundaki Diğer Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	32
Tablo 8. OSB Olan Çocukların Devam Ettiği Anaokulundaki Diğer Personelin Demografik Özellikleri.....	33
Tablo 9. OSB Olan Çocukların Devam Ettiği Anaokulundaki Sınıf Arkadaşlarının Annelerinin Demografik Özellikleri.....	33
Tablo 10. Katılımcılarla Gerçekleşen Görüşmelerin Tarih ve Süreleri.....	37
Tablo 11. OSB Olan Çocuğun Çevresindeki Kişilerin Görüşlerine Dair Tema ve Alt Temalar.....	43

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
İÇİNDEKİLER	xi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Özgünlüğü.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Tanımlar.....	7
1.5. Simgeler ve Kısaltmalar.....	7
BÖLÜM II: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ İLE İLGİLİ ALANYAZIN	8
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	8
2.1.1. Bronfenbrenner'ın Biyoekolojik Kuramı	8
2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu.....	13
2.2.1. Otizm Spektrum Bozukluğunun Yaygınlığı.....	14
2.2.2. Otizm Spektrum Bozukluğunun Nedenleri.....	15
2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğun Okul Öncesi Eğitimi	16
2.3.1. Genel Eğitim Sınıflarında Okul Öncesi Eğitimi Alan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Çevresindeki Kişiler.....	17
2.3.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğun Ebeveyni	17
2.3.1.2. Öğretmenler.....	17

2.3.1.3. Sınıftaki Tipik Gelişim Gösteren Akranlar	18
2.3.1.4. Okul Yöneticileri.....	19
2.3.1.5. Okulda Çalışan Diğer Personel	19
2.3.1.6. Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveyni	20
2.4. Araştırmanın Konusu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	20
2.4.1. Türkiye'de Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	20
2.4.2. Yurtdışında Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar	23
BÖLÜM III: YÖNTEM	27
3.1. Araştırma Modeli	27
3.2. Araştırmacının Rolü	28
3.3. Araştırmanın Katılımcıları	28
3.4. Verilerin Toplanması	34
3.4.1. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....	35
3.4.2. Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi.....	35
3.5. Verilerin Analizi.....	38
3.6. Araştırmanın Güvenilebilirliği	39
3.7. Araştırma Etiği	41
BÖLÜM IV: BULGULAR	42
4.1. Ana Tema 1: Dünya'nın Merkezi: OSB Olan Çocuk.....	43
4.1.1. Keşfedilmemiş Bir Dünyanın Yerlisi.....	43
4.1.2. OSB'nin Özellikleri	44
4.2. Ana Tema 2: Dünya'nın İç Çekirdeği: Yakın Çevre	45
4.2.1. OSB Olan Çocuğa Dokunan Kişiler	46

4.2.2. OSB Olan Çocuğun Okul Öncesi Sınıfı.....	47
4.2.3. Alınan Diğer Hizmetler.....	48
4.3. Ana Tema 3: Dünya'nın Dış Çekirdeği: Yakın Çevredeki Kişilerin Etkileşimleri	49
4.3.1. Aile- Okul Etkileşimi	49
4.4. Dünya'nın Mantosu:Uzak Çevre	50
4.4.1. Anne- Babanın Çevresi	50
4.4.2. Ekolojinin Önemli Bir Parçası: Tipik Gelişen Çocukların Velileri	51
4.5. Ana Tema 5: Dünya'nın Kabuğu: Sosyal ve Kültürel Değerler ile Bağlımlar	52
4.5.1. Eğitim.....	52
4.5.2. Yasal Düzenlemeler	53
4.5.3. Toplumsal Yaşam.....	54
4.5.4. Etiketler	55
4.6. Gökyüzü: OSB Olan Çocuğun Yaşamındaki Dinamikler ve Değişiklikler	56
4.6.1. Dinamik Bir Süreç: OSB Olan Çocuğun Değişimi.....	56
4.6.2. Pandemi.....	58
BÖLÜM V: TARTIŞMA VE SONUÇ	59
5.1. Dünya'nın Merkezi: OSB Olan Çocuk Ana Temasının Tartışma ve Sonuçları.....	59
5.2. Dünya'nın İç Çekirdeği: Yakın Çevre Ana Temasının Tartışma ve Sonuçları	61
5.3. Dünya'nın Dış Çekirdeği: Yakın Çevredeki Kişilerin Etkileşimleri Ana Temasının Tartışma ve Sonuçları	66

5.4. Dünya'nın Mantosu:Uzak Çevre Ana Temasının Tartışma ve Sonuçları.....	67
5.5. Dünya'nın Kabuğu: Sosyal ve Kültürel Değerler ile Bağlamlar Ana Temasının Tartışma ve Sonuçları.....	69
5.6. Gökyüzü: OSB Olan Çocuğun Yaşamındaki Dinamikler ve Değişiklikler Ana Temasının Tartışma ve Sonuçları.....	72
5.2. Öneriler.....	75
5.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	75
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	75
KAYNAKÇA.....	77
EKLER.....	114
EK-1. AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU	114
EK-2. VELİLER İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU	115
EK-3. VELİ-KİŞİSEL BİLGİ FORMU	116
EK-4 PERSONEL-KİŞİSEL BİLGİ FORMU	117
EK-5 ETİK KURUL ONAYI	119
EK-6 MEB İZİNLERİ.....	120
EK-7 GÖZLEM NOTLARI ÖRNEĞİ.....	122
EK-8 ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ ÖRNEĞİ.....	123
ÖZGEÇMİŞ	124

BÖLÜM I: GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve çalışmamda sıkça yer verdiğim kelimelerin tanımları ile kısaltmaları yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi, yaşam sürecinin en hassas ve en kritik yıllarını barındıran, bireyin doğduğu andan başlayıp ilkokulun ilk yıllarına kadar devam eden 0-8 yaş arasındaki dönemi kapsar (Bredakamp, 2015; Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2020). Çocukların gelişim alanlarındaki ilerlemelerinin büyük bir kısmı erken çocukluk döneminde tamamlanmakta ve bu yıllar, tüm gelişim alanlarının en hızlı ilerlediği yıllar olarak ifade edilmektedir. Ayrıca 3-6 yaşı kapsayan okul öncesi eğitimi (OÖE) içeren bu yıllarda çocuklar, ebeveyninden, OÖE kurumlarından, akranlarından ve çevrelerindeki diğer kişilerden farklı beceriler öğrenerek eğitimin sonraki basamakları için mühim olan altyapıya sahip olmaktadır. Okul öncesi dönemde alınacak eğitim, çocuğun tüm gelişim alanlarını etkilemekte ve tüm hayatına yayılacak olan etkileri büyük bir önem arz etmektedir (Bekman, 2005; Bredekamp, 2015; OECD, 2010).

Zembat (2005) okul öncesi dönemi, bireyin doğumundan başlayarak temel eğitime başladığı ana kadar geçen süreyi kapsayan zaman dilimi olarak ifade etmektedir. Okul öncesi yılları, çocuğun öğrenmeye en açık olduğu dönem olmakla beraber bu dönemde çocuğa sunulacak eğitimin nitelikli olması büyük önem taşımaktadır. Nitelikli bir OÖE için eğitim programının iyi planlanmış ve hazırlanmış olmasının yanında iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamı sunması da gerekmektedir (Başal, 2005; Poyraz & Çiftçi, 2011; Şahin, 2005). Kaliteli bir OÖE, bir çocuğun, başta sosyalleşme süreci olmak üzere gelişiminin hemen her alanını destekleyici rol oynar. Özel gereksinimli çocuklar ise bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarına gereksinim duymaktadırlar. Bu nedenle özel gereksinimli çocuklar OÖE alırken ortamların bu çocukların bireysel gereksinimleri göz önünde tutularak düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır (Duman, 2015). Ülkemizde özel gereksinimli çocukların yaşatlarıyla bir arada eğitim almaları

kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında olmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018 yılında Resmî Gazete'de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin son düzenlemesinin 4. maddesinde özel gereksinimli bireyler için kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının tanımını şu şekilde yapmıştır:

“Özel eğitim gereksinim duyan bireylerin her türlü kademedede, diğer bireylerle etkileşimde olmalarını ve en üst düzeyde eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için bu bireylere gerçekleştirmek için bu bireylere destek eğitim hizmetleri verilmesinin yanında yaşatlarıyla beraber tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimidir”

OÖE tüm çocuklar için elzemdir ve yasalarla garanti altına alınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu dönemde verilecek eğitim hizmetlerinin niteliği ise, özellikle yetersizliği olan çocukların gelişimini önemli ölçüde etkileyecektir (Howard vd., 2010).

Kaynaştırma ve bütünleştirme kavramları Türkiye'deki yönetmeliklerde beraber ele alınsa da alanyazın bu kavramları farklı bir şekilde tanımlamaktadır (Akçamete, 2016; MEB, 2022). Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencinin tam zamanlı veya yarı zamanlı şekilde genel eğitim sınıflarında (GES) yaşatlarıyla birlikte eğitim almasıdır (Allen, 1980; Baykoç, 2015; Eripek, 2007; Gözün & Yıkılmış, 2004; Sart, 2004; Sebba & Sachdev, 1997). Bütünleştirme ise destekleyici, iş birliğine, iş birliğine dayalı, öğrenme için yeterli ortamlarda bütün öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaç duyduğu fiziksel şartların ve hizmetlerin sağlanması olduğu kadar, her öğrencinin diğerlerinin bireysel farklılıklarına saygılı olması ve bunlardan da bir şeyler öğrenmesi şeklinde amaçlanmaktadır (Ainscow, 1995; Ainscow, 1997; Akçamete, 2012; Frederickson & Cline, 2002; Prince & Hadwin, 2012). İster kaynaştırma terimi kullanılsın isterse bütünleştirme, burada önemli olan özel gereksinimli çocukların GES'de OÖE'nden en yüksek düzeyde yararlanmasının amaçlanmasıdır.

OÖE sınıfları, çocukların güçlü yönlerini ve güçlük yaşadığı alanları erken dönemde belirleyerek bireysel ihtiyaçlarına göre müdahaleleri sunabilmektedir. Aynı zamanda özel gereksinimli çocukların OÖE sınıflarında uzun vadeli bir şekilde var olması, kabul edici bir tutumu oluşturacak ve kapsayıcı bir toplumun temelini inşaa etmeye hazırlık olacaktır (Fazlıoğlu & Doğan, 2013; Gökdere, 2012). Bahsi geçen özel gereksinimlilik durumunu yaşayan çocuklardan bir kısmı da Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanı grubu altındadır. OSB, sosyal iletişim ve etkileşimde zorluk, stereotipik davranışlar ve sınırlı

ilgi alanları gibi özelliklerin sayılabileceği, görülme sıklığı gittikçe artan nörogelişimsel bir bozukluktur. OSB, erken tanının hemen ardından başlayan ve özellikle kanıta dayalı uygulamalarla desteklenen erken eğitime en çok cevap veren özel gereksinim gruplarından biridir (American Psychiatric Association [APA], 2013; Meanner vd., 2023). Günümüzde OSB olan birey sayısı tüm dünyada hızlı bir artış göstermektedir (Joon vd., 2021). Gün geçtikçe artan OSB tanısı, OSB olan çocukların eğitim gereksinimlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili soruları beraberinde getirmiş ve bu çocukların eğitimlerinde kanıta dayalı uygulamaların kullanılması gerekliliğini ortaya çıkartmıştır (Odom vd., 2015). OSB’de kanıta dayalı uygulamaların başarısı için çocuk 0-36 ay arasındaysa ev temelli bir yaklaşım benimsenmelidir. 3 yaşından büyük OSB olan çocukların ise OÖE’den yarar sağlayacağı aşikârdır. Bu çocuklara sunulan özel eğitim hizmetlerinin en önemli hedefi kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında eğitim almalarıdır.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının nitelikli bir şekilde sürdürülebilmesi için bazı faktörleri göz önünde tutmak gerekmektedir. Bu faktörlerden en önemlisi de elbette OSB olan çocuğun OÖE sırasında onun yakın ya da uzak çevresinde bulunan, çocuğun ebeveyni, okul öncesi öğretmeni, tipik gelişim gösteren (TGG) akranları ve onların ebeveyni, okul yöneticileri ve diğer öğretmenler ve çalışanlar olarak sıralanabilir (Özdemir, 2010). OSB olan bir çocuğun okul öncesi yıllarında kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminden yararlanmasının sağlanması tek başına yeterli değildir (Yıkımlı vd., 2018). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının nitelikli bir şekilde sürdürülebilmesi için OÖE kurumuna devam eden OSB’ye sahip çocuğun çevresinde yer alan kişilerin bu duruma ilişkin ne düşündüğü ve ne deneyimlediği de büyük önem taşımaktadır. Ben de tezimde buna odaklanmak istedim. Ulusal alanyazını incelediğimde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan çocukların çevresindeki kişilerle yapılmış bazı çalışmalar olduğunu gördüm. Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin görüşlerinin, tutumlarının, yeterliliklerinin ve yaşadığı sıkıntıların incelendiği araştırmalar (Artan & Balat, 2003; Batu vd., 2017; Doğaroğlu & Dümenci, 2015; Kale vd., 2016; Kaya, 2005; Koçyiğit, 2015; Özcan, 2020; Özcan & Karaoğlu, 2021; Özdemir, 2010; Sümbül & Sargın, 2002; Uysal, 2000; Varlıer & Vuran, 2006) özellikle bunların büyük çoğunluğunu oluşturmaktaydı. Türkiye’de 2009-2019 yılları arasında okul öncesinde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen,

öğretmen adayları ve anne- babalar ile yapılan araştırmaların incelendiği çalışma da (Buldu, 2021) yer almaktadır. Okul öncesi kurumlarında görev alan okul yöneticilerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisinin eğitimine ilişkin görüşlerinin incelendiği (Bolat & Ata, 2017; Değer, 2018; Topcu, 2021) ve özel gereksinimli çocuğun ailesinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin görüşlerinin incelendiği (Can, 2011) araştırmalar da bulunmaktadır. Ortaokulda yer alan kaynaştırma öğrencisi velilerinin okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci algısını incelediği bir çalışma da (Seylim, 2023) alanyazında yer almaktadır. İlkokula devam eden TGG çocuk velilerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin görüşlerinin incelendiği (Ar & Sertkaya, 2024; Dilci, 2018; Öncül & Batu, 2005), okul öncesi TGG çocukların özel gereksinimli sınıf arkadaşlarına yönelik tutumlarının incelendiği (Tufan & Swadener, 2016), ilköğretim okuluna devam eden öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelendiği (Turhan, 2007) çalışmalar bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve/ya kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik görüş ve tutumlarının incelendiği çok sayıda çalışma (örn., Aker, 2014; Gürsoy- Kızılaslan & Durukan, 2022; Okyay vd., 2016) da mevcuttur. Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenler haricindeki diğer personelin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin tutumlarının incelendiği (Uçar, 2020) ve TGG çocuklar, bu çocukların ebeveyni ve öğretmenlerin OÖE'ne devam eden kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ile ilgili algılarını (Senem-Başgöl vd., 2018) inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar sadece OSB olan çocuk ile ilgili olarak değil genel olarak kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin çevresindeki kişilerin görüş, algı ve/ya tutumları ile ilgili yapılan çalışmalardır. Çalışmama benzer nitelikler taşıyan Türkiye'de okul öncesi GES'de eğitime devam eden OSB olan çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlar; okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki OSB olan çocuğun akran ilişkilerinin incelendiği (Menteş & Arnas, 2021), okul öncesi öğretmenlerinin OSB olan çocukların kaynaştırılması ile ilgili görüşlerinin incelendiği (Yazıcı & Akman, 2018), OSB olan çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına katılımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği (Burak & Ahmetoğlu, 2019), okul öncesi öğretmen adaylarının OSB olan çocuklara yönelik tutum ve bilgilerinin incelendiği (Hacııbrahimoğlu & Ustaoglu, 2019), OSB olan 3-6 yaş çocuklarının kaynaştırılmasına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin

tutumlarının farklı değişiklikler açısından incelendiği (Şan, 2021), OSB olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik tutum, his ve görüşler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin gerçekleştirildiği (Ahmetoğlu vd., 2019), OSB olan bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına ilişkin öğretmen adaylarına yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin yapıldığı (Karaca & Aydın, 2023) araştırmalardır. Bu çalışmalarda okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim gören OSB’li çocukların etrafındaki öğretmen, ebeveyn, TGG çocuklar, okul yöneticisi vb. gibi kişiler kişilerin görüş, algı ve/ya tutumları incelenmiştir. Ancak, OSB olan çocuğun etrafındaki kişilerin yaşadıklarını anlayabilmek için tek başına ebeveyn, öğretmen veya personel vb. görüşleri yeterli olmamaktadır. Çocuğun çevresinde yer alan farklı kişilerin yaşadıklarını bilmek OSB olan çocukların okul öncesi sınıflarında yaşadıklarını daha iyi anlamak ve bu bilgileri kullanarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları iyileştirmek açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmaya başlarken benim motivasyonum tam da buydu. Bu amaçla alanyazına baktığımda GES’de OÖE’ye devam eden OSB’na sahip bir çocuğun çevresindeki farklı kişilerin görüşlerini birlikte ve derinlemesine inceleyen bir çalışmaya rastlamadım. Böylece bu araştırmada GES’de OÖE alan OSB’na sahip çocukların çevresinde yer alan kişiler olarak OSB olan çocuğun ebeveyninin, okul personelinin (okul öncesi öğretmenleri, branş öğretmenleri, okul yöneticileri, yardımcı personel, vb.), çocuğun sınıf arkadaşlarının ve onların ebeveyninin, OSB olan çocuğun okul öncesi eğitime katılımına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçladım.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Özgünlüğü

Alanyazındaki çalışmaları incelediğimde bu çalışmaların odağında genelde *kaynaştırma eğitimi alan öğrenci* veya *özel gereksinimli çocuk* olduğunu, spesifik olarak OSB olan çocuklara odaklanan çalışmaların sınırlı olduğunu gördüm. Yine katılımcıların genellikle öğretmenler olduğunu, diğer kişilerle yapılan çalışmaların da münferit olarak sadece o katılımcı grubuna (sadece öğretmen, öğretmen dışındaki okul personeli, öğretmen, veli ve öğrenci gibi) odaklandığını fark ettim. Bu da özellikle GES’de OÖE alan OSB olan çocuğun çevresinde bulunan kişilerin düşüncelerinin ve yaşadıklarının ele alınmadığını ve durumun şimdiye dek bütüncül bir şekilde incelenmediğini göstermektedir. Ayrıca var

olan çalışmalar genellikle nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Benim tercih ettiğim şekilde nitel araştırma deseni kullanan az sayıda çalışmada ise durum yaklaşımını benimseyen bir araştırmaya rastlamadım.

Lise ve niversite yıllarımda teorik dersler ve uygulamalardan erken çocukluk ile ilgili edindiğim bilgiler beni yüksek lisans için erken çocuklukta özel eğitim programını tercih etmeye yöneltti. Yüksek lisansta aldığım derslerle de ilgim okul ncesi GES’de eğitimine devam eden OSB olan çocuklarla ilgili bir çalışma yapmaya yöneldi. Bu nedenle bu çalışmada bu sınıflarda OE alan OSB olan çocuğun çevresinde bulunan farklı kişilerin görüşlerini incelemeye karar verdim. OSB olan ocuğun GES’de OE alırken çevresinde bulunan bütün kişilerin yaşadıklarına ilişkin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde çalışmaya rastlamadığım için var olan durumu gözler önüne serip uygulayıcılar, diğer araştırmacılar ve politika yapıcılara yol gösterici bazı bulgulara erişmeyi umut ettim.

1.3.Araştırmanın nemi

Okul ncesi dönemde verilen eğitim tüm çocuklar için önemli bir gereksinim ve dahi haktır (Becker, 2011; Odluyurt, 2012; United Nations Children's Fund [UNICEF], 2023; Van Huizen & Plantenga, 2018). Nitelikli erken çocukluk eğitiminin en etkili erken müdahale olduğu ise birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur (Bakkaloğlu, 2021; Guralnick, 2016). OSB olan çocuklar, mümkün olan en erken zamanda başlayan müdahale ve eğitimlere gereksinim duyarlar. Bu eğitimler sırasında yaşananları bilmekse yapılacak düzenlemeler ve iyileştirmeler için önemli bir faktördür. Uçar (2020) yürüttüğü çalışmada, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı olmasındaki en büyük faktörlerden birinin okul personeli (ğretmenler, okul yöneticileri, yardımcı personel, ğretmen adayları), çocuğun ebeveyni ve sınıf arkadaşları olduğunu vurgulamıştır. Aynı zamanda bu kişilerin çocuğun eğitimi için önemli faydalar sunduğunu ifade etmiştir.

Hem alanyazınında böyle kapsamlı bir çalışmaya rastlamadığımdan hem de erken eğitimin kalitesinin ve o sırada yaşananların bilinmesinin önemi nedeniyle, GES’de OE alan OSB olan çocukların çevresinde yer alan kişiler olarak OSB olan çocuğun ebeveyninin, okul personelinin (okul öncesi öğretmenleri, branş öğretmenleri, okul yöneticileri, yardımcı personel, vb.), sınıf arkadaşlarının ve onların ebeveyninin, OSB

olan çocuğun okul öncesi eğitime katılımına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemeye karar verdim.

1.5.Tanımlar

Araştırmada bahsi geçen tanımların açıklamaları aşağıda verilmiştir:

Genel Eğitim Sınıfı: Tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik hazırlanan müfredat ve öğretim programlarının planlanıp uygulandığı ve bu çocuklara yönelik değerlendirmelerin yapıldığı sınıftır (Dayhuff- Barnett, 2013).

Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları: Özel gereksinimli çocukların en az sınırlandırılmış ortamlarda tipik gelişim gösteren akranlarıyla beraber eğitim almaları anlamına gelmektedir (Fairchild & Henson, 1993; MEB, 2008; MEB, 2018; Woolfolk, 1993).

Okul Öncesi Eğitimi (OÖE): Çocuğun dünyaya geldiği andan başlayarak ilkokul yıllarına kadar devam eden, tüm gelişim alanlarının sağlıklı gelişmesinde katkısı büyük olan ve çocuğun yaşamının sonraki aşamalarına hazırlayan bir eğitim sürecidir (Burmenskaya & Obukhova, 2019; Oktay, 1990).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Sosyal etkileşim ve iletişimde zorluklar, tekrarlayan ve sınırlı davranışlarla karakterize olan nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013).

1.6. Simgeler ve Kısaltmalar

APA: American Psychiatric Association (Amerikan Psikiyatri Birliği)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

GES: Genel eğitim sınıfları

OÖE: Okul öncesi eğitimi

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

TGG: Tipik gelişim gösteren

BÖLÜM II: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde çalışmanın hangi kuram ile çerçevelendiğini açıkladıktan sonra okul öncesi eğitim (OÖE), okul öncesi dönemde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve OSB olan çocukların özellikleri hakkında detaylı bilgi verdim. Ardından konu ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında GES’de OÖE alan OSB olan çocukların çevresindeki kişilerin yaşadıklarını inceleyen çalışmaları inceledim.

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu çalışmada, GES’de OÖE alan OSB olan çocukların çevrelerinde yer alan kişilerin çocuğun eğitime katılımına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçladım. Çocuğun çevresini/ekolojisini daha iyi anlayabilmek açısından çalışmamı Bronfenbrenner’ın Biyoekolojik Kuramı ile yapılandırdım.

2.1.1. Bronfenbrenner’ın Biyoekolojik Kuramı

Bronfenbrenner tarafından ortaya konan Biyoekolojik Kuram, bireyin gelişimini, kendisini çevreleyen, birbiriyle ilişkili ya da ilişkisiz farklı sistemler ve süreçler aracılığıyla açıklamaktadır (Bronfenbrenner, 1977; 1979; 1994). Biyoekolojik kuram, birey gelişiminin entelektüel, sosyal-duygusal ve ahlaki boyutlarıyla ilgili bir modeldir (Bronfenbrenner, 1979, 1992; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Bronfenbrenner vd. (1996) gelişim kavramını, öngörülebilir, evrensel, doğrusal veya kademeli bir süreç olarak değil, sistematik ve karşılıklı bağlılığı içeren bir ağ olarak görmektedir. İnsanın gelişim süreci ile alakalı konular, bireyin çevreyle baş etme ve çevreyi algılama şeklindeki değişiklikler olarak belirtilmektedir (Bronfenbrenner vd., 1996). Biyoekolojik kuram, çocuğun gelişimini anlamak ve anlamlandırmak için yalnızca çocuğun değil çevrenin de incelenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bahsi geçen bu kuram, çevre ve biyolojik özelliklerin birbiriyle etkileşime geçerek gelişimi şekillendirdiğini iddia etmektedir (Bronfenbrenner, 1977; 1979; 1994; Shaffer & Kipp, 2010). Birey, çevresinden etkilendiği gibi bununla birlikte davranışlarıyla da çevresini etkiler (Ashman

& Hull, 1999). Sistemler açısından düşünüldüğünde, kuramın içinde yer alan sistemlerin öğeleri diğer sistemlerden etkileyebilir ya da onlardan etkilenebilir. Biyoekolojik kuramın merkezinde çocuk yer almaktadır. Ancak çocuğun yakın ve uzak çevresindeki sistemler ve bu sistemlerin birbiriyle karşılıklı etkileşiminin önemi üzerinde durulmaktadır (Bronfenbrenner, 1977; 1979; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner vd., 1996; Bronfenbrenner & Evans, 2000).

Bronfenbrenner (1994), merkezinde çocuğun yer aldığı çevreyi tıpkı matruşka bebekler gibi iç içe geçmiş bir sistemler modeli olarak ifade etmektedir. Bu iç içe geçmiş sistemler şunlardır. Mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemdir.

Mikrosistem: Bireyin günlük hayatında etkileşimde oldukları bireyleri ve bu bireylerle olan ilişkilerini içermektedir. Bu katman, bireyin gelişimi üzerinde en önemli etkiye sahip olmakla birlikte, çocuğun ailesindeki anne-baba ile kardeşleri, gittiği okuldaki arkadaş gruplarını, öğretmenleri ve diğer personeli kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1986). Bu çevre, çocuğun dünya ile ilgili bilgileri edindiği temel yapı taşı oluşturur. Bu sistemde çocukla doğrudan olan etkileşimler vardır. Çocuk-anne etkileşimi, çocuk-öğretmen etkileşimi gibi. Bu tür ikili etkileşimlerde iki tarafta da değişim olması kaçınılmazdır (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1986).

Mezosistem: Mikrosistemin farklı öğeleri arasında etkileşimlerin kurulduğu çevredir. Mikrosistemde bulunan aile sisteminin öğelerinden anne ile okul sistemin öğelerinden olan öğretmen arasındaki etkileşim buna örnek olarak verilebilir. Bu sistem içerisinde baba ile okul yönetiminin ilişkisi, anne ve babanın öğrenciye okul desteği, ailenin çocuğunun sınıfındaki arkadaşlarıyla olan ilişkisi gibi ikili etkileşimler diğer örnekler arasında verilebilir (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1986).

Ekzosistem: Bir diğer sistem olan ekzosistem ise çocuğun doğrudan bulunmadığı fakat çocuğun gelişiminde dolaylı bir şekilde etkili olabilecek bağlamları içermektedir. Bunlar anne ve babanın iş hayatı, komşular, sosyal hizmetler, geniş ailede yer alan üyeler vb. bağlamlardır. Örneğin, babanın çocuğuyla harcayacağı vakit, babanın iş hayatına bağlı olabilir (Bronfenbrenner, 1977; 1979; 1994).

Makrosistem: Çocuğun içine doğduğu kültürel değerleri, gelenek ve görenekleri, yaşam biçimlerini, sosyo-ekonomik durumu ve yasaları içinde barındıran kompleks bir sistemdir. Bu katmanda kültürel değerler, gelenek ve görenekler, toplumsal normlar, bir duruma karşı genel tutumlar, politikalar ve yasal mevzuatlar, yoksulluk, adaletsizlik ve toplumsal baskıların yansımaları gibi bağlamlar yer almaktadır (Bronfenbrenner, 1977; 1979; 1994).

Kronosistem: Mikrodan makroya olan tüm sistemleri ve zaman içerisinde çocuğu etkileyecek olan değişimleri kapsamaktadır (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Neal, 2013). Örneğin, bir çocuğun okul öncesi kurumuna başlaması, ülkede bir savaş yaşanması, farklı bir şehre taşınma, bir kardeşinin doğması, sosyoekonomik düzey, geçişler, doğal afetler, yerel ve/ya global düzeyde salgınlar gibi olayların boylamsal etkileri, günlük hayatta yaşanan diğer değişimler bu durumları kapsamaktadır (Berk, 2013; Bronfenbrenner, 1994; Neal, 2013).

Bronfenbrenner, Biyoekolojik Kuramın 1977 ve 1979 versiyonlarında genel olarak kişi-bağlam ilişkisini vurgulamaktadır (Tudge vd., 1997; Rosa & Tudge, 2013). İlk olarak Ekolojik Sistemler Kuramı olarak bilinen teori (Bronfenbrenner, 1977; 1986) değişikliklerle beraber "*Biyoekolojik Kuram*" olarak isimlendirilmiştir. Teori ilk ortaya konulduğunda birey-bağlam ilişkisinin etkilerini ele almasına rağmen, sonrasında zaman kavramı da dahil edilerek yıllar içerisinde değişikliğe uğramıştır (Tudge vd., 2009). 1980'lerde yazdığı birkaç bölümde (Bronfenbrenner, 1988; Bronfenbrenner & Couter, 1983) süreç bileşenine verdiği önemi açıklamıştır. Fakat gelişimde anahtar faktör olarak yakınsal süreçlerin tanınması 1990'larda gerçekleşmiştir (Bronfenbrenner, 1994; 1995; 1999; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Bronfenbrenner başlangıçta sadece ekolojik sistemlerden oluşan bir model oluştursa da ilerleyen yıllarda bireye özgü kişilik ile biyolojik özellikler, gelişimsel süreçler, bağlamlar ve zamansal yönler arasındaki etkileşimleri kapsamlı bir şekilde ele almak için bunu Süreç-Kişi-Bağlam-Zaman (PPCT) modelini ortaya koymuştur. Bu zamandan itibaren teorinin temel taşlarından biri haline gelen birey-süreç-bağlam-zaman bileşenleri tartışılmıştır (Bronfenbrenner, 1994, 1999, 2005; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006; Elder, 1998; Wachs & Evans, 2010). Karşılıklı etkileşim gösteren bu bileşenler aşağıda verilmiştir.

Birey: Bronfenbrenner, kişinin biyolojik ve genetik yönlerinin önemini kabul etmektedir (Bronfenbrenner, 2005; Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Ancak bireyin toplumsal ilişkilerinde yaş, fiziksel ve zihinsel özellikler, cinsiyet vb. bireysel özelliklerinin etkilerini de vurgulamaktadır. (Bronfenbrenner, 1993, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Bronfenbrenner ve Morris (2006) bireyi, gelişimi boyunca yaşadığı süreçlerin içeriği ve yapısının ürünü olarak tanımlamaktadırlar. Ailenin ya da akranların kişiye etkisi, önemli ölçüde kişinin bireysel özellikleriyle ilişkilidir. Örnek olarak, kişinin bir engel durumu varsa toplumsal etkileşimlerinde olumsuz deneyimler yaşaması olasıdır. Genel çerçeveye baktığımızda, insanın sağlık hali, cinsiyeti, yaşı ve mizacı kendi gelişimini etkilemektedir. Biyoekolojik kuramda öğretmen, birey bileşeninde iki kez bahsedilmektedir. Öğretmenin önceki yıllarda deneyimlediği kişisel özellikler, öğretmenliğini icra ederken ki geçen süreçte onun sınıf yönetimini etkilemektedir. (Bronfenbrenner ve Morris, 2006; Tudge, 2008).

Süreç: Bireyin gelişimi, durmaksızın değişen bir biyopsikolojik insan organizması ile onun yakın çevresindeki kişiler, nesneler ve semboller arasındaki git gide daha karmaşık hale gelen karşılıklı, düzenli etkileşim süreçleri yoluyla ortaya çıkmaktadır. Bu süreçler, uzak ve yakın süreç olarak iki şekilde ele alınmakla beraber, mikrodan makroya olan sistemlerin etkileşimi ile meydana gelen bireysel gelişimi ortaya koymaktadır. Yakın çevrede gerçekleşen kalıcı etkileşim formlarına yakın süreçler denir. Buna örnek olarak çocuğun akranıyla olan grup oyunu vb. olarak verilebilir (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Yakın süreç, çocuk gelişimini direkt etkiler. Çocuğun çevresinde gerçekleşen bütün etkinlikler, yakın süreç adı altında değerlendirilmektedir. Çocuğun deneyimlerden ders çıkarıp çıkarmadığı, tutarsız bir anne-baba tarafından yetişip yetişmediği, kaç kardeş olduğu gelişim sürecinde önem taşımaktadır. Yakın süreçler, birey gelişiminin temel yapı taşını oluşturmaktadırlar çünkü bireyler bu faaliyetler ile etkileşimlere katılarak dünyalarını anlamlandırır, bu dünyadaki yerlerini anlarlar ve bu bireyler mevcut düzene uyum sağlarken, hâkim olan düzeni de değiştirmek için kendi rollerini oynamaktadırlar (Bronfenbrenner, 1995; 1999; 2005; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Çocuğun gelişiminde dolaylı olarak etkisi olan süreçleri kapsayan bütün etkinlikler ise uzak süreç adı altında değerlendirilmektedir. Örneğin anne ve babanın birçok çevre ile etkileşime geçmesi, çocuğun gelişimini dolaylı bir şekilde etkileyecektir (Bronfenbrenner, 2000). Öğretmenin hizmet için adı altında aldığı eğitim,

önceden deneyimlediği yakın veya uzak süreç etkinlikleri gibi durumları sınıfındaki öğrencileriyle gerçekleştirdiği etkileşimi etkilemektedir. Uzak ve yakın süreçler, kişilerin kendi görüşlerinden ve davranışlarından da etkilenmektedir. Birey bileşeni bu etkiyi açıklamaktadır (Evin-Gencel, 2022).

Bağlam: Bu bileşen, mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem gibi çocuğun gelişiminde etkisi olan beş sistemin bütünü ifade etmektedir. Bağlam, bahsi geçen süreçlerin olduğu uzak çevre ve yakın çevredir. Mikrodan makroya olan sistemler arasındaki ekonomik, toplumsal ve fiziksel etkileşimler, bireyin devamlı etkileşimde olduğu yakın süreçlere etki etmektedir. Örnek olarak, çocuğun kardeş sayısının az olması birçok sistemin etkileşimini etkileyerek çocuğun gelişim sürecinde etkili bir etmene dönüşmektedir. Öğretmen bağlamında incelendiğinde ebeveyni, iş hayatı ya da farklı sistemlerde oluşan süreçler onun bağlamını meydana getirmektedir. Haftalık ders saatlerinin yeterli olmaması, derste ihtiyaç olan araç- gereçlere ulaşamaması gibi etmenler eğitim sürecine etki etmektedir (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Zaman: Biyoekolojik kuramda, temel bileşenlerden biri de zamandır. Kişinin deneyimlediği süreçler ve yüzyıllardır meydana gelen değerler geçmiş zaman altında ortaya çıkmaktadır. Örnek olarak baba ve annenin boşanması zaman bileşeninde incelendiğinde çocuğun gelişimine etkisi ilk çocukluk ve ergenlik dönemlerinde farklı olacaktır. Kuramın bileşenlerinden biri olan zaman dört başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar; mikro-zaman, mezo-zaman ve makro-zamandır. Yakın süreçlerin meydana geldiği süre mikro-zaman olarak tanımlanmaktadır. Eğitim- öğretim etkinliklerinin sistematik bir şekilde gerçekleştiği günler mezo-zaman olarak tanımlanmaktadır. Tarihsel olayların meydana geldiği, bir kişinin hayatta geçirdiği süre zarfından daha fazla olan zamanları ifade eden ise makro zamandır. Çocuğun eğitime verilen önemin zaman içinde değişime uğraması makro zamana örnek olarak verilebilir (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tudge, 2008).

Yukarıda verilen tüm bilgiler neticesinde, GES’de OÖE alan OSB olan çocuğun hem çevresinden etkilendiği hem de çevresini etkilediği açıkça görülmektedir. Aynı zamanda katmanlarda yer alan ögeler ve süreçteki bileşenler birbiriyle etkileşime girerek birbirinden etkilenebilmektedir.

2.1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu

Yunanca *autos* (kendi) kelimesinden üretilen otizm terimi ilk defa 1911 yılında İsviçre'nin Zürih kentinde bir doktor olan Evgen Bleuler tarafından içe dönük şizofrenisi olan ve gerçeklikten kopan hastalar için kullanılmıştır (Feinstein, 2010; Uddin, 2011). Otizmlı çocuklarla ilgili ilk kez yapılan sistematik çalışma ise 1943 yılında Leo Kanner tarafından yürütülmüş olan *Autistic Disturbance of Affective Contact* (Duygusal İlişkinin Otistik Bozuklukları) adlı klasik çalışmadır. Leo Kanner, bu çalışmasında zekâ seviyesi ortalama düzeyde olan ancak bir eylemde aynılıkta ısrarcı ve yalnız kalmaya istek duyan, gecikmiş ekolali¹ olan 11 çocuğu *bebeklik otizmi* terimi altında tanımlamıştır (Kanner, 1943). Kanner, (1943) bebeklik otizmi terimini kullandığı bu çocukların başka bireylerle etkileşime geçme konusunda biyolojik yetersizlikle doğduklarını ifade etmiş, günümüzde de otizm tanısının konmasında ana kriterlerden olan sosyal etkileşim ve iletişim yetersizliklerine vurgu yapmıştır (Harris, 2019). Kanner'ın çalışmasının ardından 1994 yılında *Austic Psychopathy in Childhood* (Çocuklukta Otistik Psikopati) adlı çalışmada Avusturyalı çocuk doktoru olan Hans Asperger, Kanner'ın araştırmasında incelediği dört erkek çocuğun benzer sosyal iletişim özellikleri göstermekle beraber bazı konularda tartışma eğilimi sergilemelerinden dolayı bu çocukları küçük profesörler olarak adlandırmıştır (Bernier & Gerds, 2010). Hans Asperger'in otizme yönelik araştırmalardan dolayı ilerleyen yıllarda iletişim becerilerinde çok fazla güçlük yaşamayan normal ya da üstün zekâlı otizm belirtileri gösteren çocuklar *Asperger Sendromlu* (APA, 1994) olarak tanılanmıştır (Barahona-Corrêa & Filipe, 2016). Asperger sendromu 1994 ve 2013 yılları arasında çok popüler bir terim olmuştur. Asperger Sendromu ve Otistik Bozukluk olarak ikiye ayrılan ve DSM-IV-R'de Yaygın Gelişimsel Bozukluk terimi olarak geçen durum, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin 2013 yılında "*Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı*" (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5]) baskısında yer alan tanı ölçütlerine göre Otizm Spektrum Bozukluğu adını almış ve tek bir şemsiye terim altında toplanmıştır (APA, 2013; Barahona-Corrêa & Filipe, 2016; Kim vd., 2014; Wilson vd., 2013).

¹ Gecikmiş ekolali, önceden bir başkası tarafından söylenen ifadelerin zaman geçtikten sonra aynı biçimde tekrar edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Genç-Tosun, 2021).

APA'nın (2013) DSM-5'te yayımladığı OSB'na özgü davranışsal tanılama ölçütleri şunlardır:

A- Sosyal etkileşim ve sosyal iletişimde birçok alanda süregelen yetersizlikler:

- Sözlü ve sözlü olmayan iletişim eylemlerini anlama ve kullanmada sınırlılık, göz kontağı kurmada yetersizlikler,
- İletişimi başlatma ve sürdürmede yetersizlikler, sosyal etkileşim ve duygusal karşılıklılık boyutlarında sınırlılıklar,
- Hayali bir oyun oynama, yaşıtlarına karşı ilgi eksikliği gibi sosyal ortamlara uygun beceriler gösterememe.

B- Tekrarlayıcı ve sınırlı davranış örüntüleri, ilgiler veya aktivitelerde kendini gösteren en az iki alt boyuttaki belirtiler:

- Stereotipik motor davranışlar ve tekrarlayıcı konuşmalar
- Rutinlere karşı aşırı bağlılık gösterme, değişikliklere karşı aşırı direnç oluşturma
- Değişkenliği olmayan sınırlı, sabit ve yoğun ilgiler
- Çevresindeki uyaranlara aşırı duyarlılık ya da duyarsızlık

C- Belirtilerin yaşamın erken dönemlerinde görülmesi beklenmektedir

D- Belirtiler bilişsel, sosyal-duygusal ve günlük hayat gibi alanlar açısından klinik düzeyde anlamlı boyutta bozulmalara neden olmalıdır.

E- Bu bozulmalar, gelişimsel gerilik veya zihinsel yetersizlik ile daha iyi tanımlanmamaktadır.

OSB'de tanı ölçütlerinin belirlenmesi, bireyleri doğru tanılayabilmek verilecek eğitim ve hizmetler açısından yol gösterici olmaktadır (APA, 2013).

2.1.2.1. Otizm Spektrum Bozukluğunun Yaygınlığı

OSB'nin yaygınlığıyla ilgili yapılan ilk çalışmalardan birinde, 1966'da İngiltere'de yapılan araştırmada otizmlili çocuk oranı 4,5/10.000 olarak bulunmuştur (Lotter, 1966). O

zamanlardan günümüze 20'den fazla ülkede detaylı olarak otizmin yaygınlığı konusunda çalışmalar yapılmıştır (Babayiğit & Kılıç, 2021). OSB'nin yaygınlığı sadece deneysel çalışmalarla ortaya konmakla kalmayıp aynı zamanda birden fazla kurum veya kuruluş tarafından da incelenmiştir. ABD'de yer alan bu kuruluşlardan biri olan *Hastalıkların Kontrolü ve Engelleme Merkezi'nin* (Centers for Disease Control and Prevention [CDC]) aktardığı bilgilerde 2002 yılında 1/150, 2004 yılında 1/125, 2006 yılında 1/110, 2008 yılında 1/88, 2010 yılında 1/68, 2014 yılında 1/59, 2018 yılında 1/44, 2020 yılında 1/36 şeklinde yaygınlık olduğu rapor edilmiştir. Bu verilere bakılarak 2002 yılından 2020 yılına kadar ABD'de Otizm Spektrum Bozukluğu'nun yaygınlığında %317'lik bir artış olduğu görülmektedir (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2023). OSB'nin görülme sıklığı günden güne artmakla beraber son zamanlarda ciddi bir artış olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir (Wong vd., 2015). Doernberg ve Hollander (2016), OSB'nin günümüzde en fazla rastlanan nörolojik bozuklukların arasında olduğunu aktarmıştır. Bu denli yaygınlığı olan nörogelişimsel bir bozukluğun sebeplerine dair çalışmalar devam etmekle birlikte ortaya çıkış sebebi ve tetikleyici faktörlerle ilgili tam olarak etiyoloji açıklayan bir bilimsel çalışma henüz yayınlanmamıştır. OSB'nin yaygınlık oranının artmasının, bu nörolojik bozukluğa ilişkin kavramların günümüzde daha çok biliniyor olması, OSB'ye ilişkin çalışmaların fazlalaşması, yasal dayanakların oluşması, toplumda OSB'ye ilişkin farkındalığın artması ve tanı ölçütlerindeki değişiklikler gibi nedenlere bağlı olabileceği düşünülmektedir (Fombonne, 2005; Johnson vd., 2007; Russell vd., 2010; Yirmiye & Charman, 2010).

2.1.2.2. Otizm Spektrum Bozukluğu'nun Nedenleri

Araştırmacılar OSB'nin fark edilmeye başlandığı ilk yıllarda bu nörogelişimsel bozukluğun nedenini annelerin çocuklarına yönelik sergiledikleri tutumlar oldukları öne sürmüşlerdir ve “buzdolabı anne” fikrini dile getirmişlerdir (Bettelheim, 1967). Erken dönemde beyin işleyişindeki anormalliklerin ve genetik yapının incelenmesiyle beraber günümüzde bu terim geçerliliğini yitirmiştir (Feinstein, 2010). OSB'nin nedenlerine ilişkin araştırmalar hala yoğun bir şekilde devam etmektedir. Günümüzdeki son çalışmalar ise OSB'nin çevresel ve genetik etmenlerin birleşimi ile beynin işlev ve yapısındaki anomaliler sonucunda ortaya çıktığını ortaya koymaktadır (Kaymak, 2021).

2.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Okul Öncesi Eğitimi

OSB'nin toplumda görülme sıklığının hızlıca artmasıyla (APA, 2013; Van Tran, 2020; CDC, 2023) OSB olan çocukların GES'de bulunma oranlarının arttığı görülmektedir (Able vd., 2015; Cohen vd., 2010; Falkuer vd., 2015; Little, 2017; Roberts & Simpson, 2016; Sanz-Cervera, 2017). Ancak OSB olan çocukların bu sınıflarda bulunma oranlarının artması sadece görülme sıklığının hızlıca artmasından kaynaklı olmayıp aynı zamanda ortaya konulan yasal düzenlemeler (Hansen vd., 2014; Raver, 2018) ve felsefi bakış açısındaki değişikliklerden de kaynaklanmaktadır (Able vd., 2015). Alanyazın incelendiğinde OSB olan çocukların GES'de yer almasının, yalnızca OSB olan çocuklar için değil aynı zamanda TGG çocuklar için de yararlı olması sebebiyle sınıflardaki OSB olan çocuk sayısının giderek artması beklendik bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Charoupas, 2003; Hansen vd., 2014; Meindl & Casey, 2020; Penna, 2008). OSB belirtileri gösteren bireylerin erken dönemde fark edilip özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaları büyük önem taşımaktadır (Boyd vd., 2014; Maksimović vd., 2023; Nadel & Poss, 2007). Özel eğitim hizmetlerinin temel amaçlarından biri de özel gereksinimli çocukların kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında eğitilmesidir. OSB olan çocukların bireysel eğitim ile başlayan eğitimlerinin aşamalı olarak GES'de TGG akranlarıyla beraber devam etmesi gerekmektedir (Güleç- Aslan, 2020). OSB olan çocukların bu akranlarını gözlemleyerek öğrendiği GES, OSB olan çocukların bağımsız yaşamalarını, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerindeki sınırlılıkları azaltmayı ve farklı alanlarda deneyimledikleri güçlüklerle baş etmelerini sağlamaktadır (Bos & Vaughn, 2001; Fein vd., 2013; Lewis & Doorlag, 1999; Lindsay vd., 2014; Orinstein vd., 2015; Roux vd., 2013; Rief & Heimborge, 2006; Salend, 2001; Lindsay vd., 2014). Yapılan araştırmalar, özel gereksinimli çocukların GES'de TGG akranlarıyla birlikte yer aldıklarında olumlu gelişmeler gösterdiklerini, sosyal, akademik, dil becerileri ve etkinliklere katılım açısından performanslarının arttığını ortaya koymuştur (Bricker, 2000; Greend vd., 2014; Yılmaz, 2020). Buysse ve Bailey (1993) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarının GES'de yer alan özel gereksinimli çocukların oyun oynama ve sosyal etkileşim davranışlarında, ayrıştırılmış ortamlarda (özel eğitim okulları) eğitim alan çocuklardan daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bu çocukların GES'den üst düzey fayda sağlayabilmesi için bu ortamların düzenlenmesinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu başarının sağlanabilmesi için OSB olan çocuğun çevresindeki kişiler

de büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle OSB olan çocukların GES’de OÖE alırken çevresindeki kişiler önem arz etmektedir. Bu kişilerden aşağıda detaylı bir şekilde bahsettim.

2.3.1. Genel Eğitim Sınıflarında Okul Öncesi Eğitimi Alan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Çevresindeki Kişiler

OSB olan çocuklar, GES’de OÖE katılım gösterirken çevrelerinde birçok kişi bulunmaktadır. Bu kişilerin her birinin tek tek ve birbiriyle olan etkileşimlerini anlamanın ve bu kişilerin OSB olan çocuk hakkındaki görüşlerini ele almanın, OSB olan çocukların okul öncesi eğitim kurumlarındaki durumlarını anlamak açısından büyük önem taşıdığını düşünüyorum. Bu nedenle bu bölümde OSB olan çocuğun GES’de OÖE alırken çevresindeki kişilerden bahsettim.

2.3.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğun Ebeveyni

OSB olan çocuğun ailesi, eğitim sürecinin başarısını etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Ailelerin öğretmenler ile iş birliği içinde olması, OSB olan çocuklarının özellikle sosyal becerilerinin gelişmesinde ve bağımsız yaşam becerilerinin ediniminde etkili olmaktadır (McWayne & Seiko, 2004). OSB olan çocuğun OÖE nin başarılı olabilmesi için ebeveynin bu sürece yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir (MEB, 2013). Ailelerin OSB olan çocuğun kaynaştırılması konusunda olumlu tutumlar içinde olması ve deneyimlere sahip olması kaynaştırmanın etkisini artıracak önemli noktalardan biridir (Bakkaloğlu & Şengül, 2021).

2.3.1.2. Öğretmenler

Öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarında OSB olan çocuk ve aile ile en fazla etkileşimde olan, aileye farklı konularda rehberlik eden ve birebir olarak çocuklarla çalışan kişilerdir (Burke & Shutlerland, 2004; Falkmer vd., 2015; Hornby, 2014; Odom, 2000; Vakıl & Kline, 2009; Wolery & Wilbers, 1994). Başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında öğretmenlerin bilgi düzeyinin yüksek olması

ve yol gösteren kişiler olmaları gerekmektedir. Bu da bilimsel olarak kanıtlanmış yöntemleri kullanabilmeleri gerektiği anlamına gelmektedir (Bruns & Mogharreban, 2009; Coombs- Richardson & Mead, 2001; Crane-Mitchell & Hegde, 2007; Martinez, 2003; Whalon & Hanline, 2013). Öğretmenlerin OSB olan çocuğun GES’de kaynaştırılması hakkında yetersiz veya sınırlı bilgisinin olması, OSB ile ilgili kanıtlanmamış yöntemleri kullanması güçlükleri daha da artırmakta ve böylelikle öğretmenlerin OSB olan çocuklarla ilgili olumsuz bakış açısı geliştirmelerine neden olmaktadır (Bakkaloğlu & Şengül, 2021; Su vd., 2020).

OSB olan çocuklar ile TGG çocuklar arasındaki etkileşimde okul öncesi öğretmenine önemli bir rol düşmektedir. Okul öncesi öğretmeni, OSB olan çocuğun sınıfta yer almadığı vakitlerde TGG çocukların OSB olan çocuk ile ilgili merak ettikleri, yaşadıkları sorunlar hakkında bilgi verilmeli ve yaşadıkları probleme uygun çözüm bulmalarını sağlamalıdır. Böylece OSB olan çocuğun, diğer çocuklar tarafından sınıftaki kabul atmosferini kolaylaştıracaktır (Ceylan & Aral, 2005).

2.3.1.3. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuğun Sınıfındaki Tipik Gelişim Gösteren Akranlar

TGG çocuklar, özel gereksinimli çocuklar ile aynı sınıfı paylaştıklarında, özel gereksinimli bireysel farklılıklarını anlamaya çalışmakta ve bu çocuklara karşı takındıkları olumsuz davranışlarını değiştirebilmektedir. Bu çocuklar, özel gereksinimli çocuklara bahçe ve yemekhane gibi ortamlarda özel bir arkadaş gözüyle bakabilmektedir (Ceylan & Aral, 2005).

OSB olan çocuklar, sosyal etkileşim ve iletişim davranışlarında yaşadıkları sınırlılıklar sebebiyle GES’de TGG arkadaşlarıyla iletişim kurmada ve akran gruplarına dâhil olmada zorluklar yaşamaktadırlar (Bottema vd., 2017). TGG çocuklar bazen bu zorlukları anlayamamaktadır. Öğretmenler tarafından OSB olan çocuklara gösterilen fazla ilgiden rahatsız olabilmekte, OSB olan çocuklardan korkabilmekte ya da onlara karşı zorba davranışlar sergileyebilmektedir (Morewood vd., 2011). Ancak OSB olan çocuğun GES’de olmasında amaçlanan hem yaşlılarıyla birlikte olması hem de yaşlılarını rol model almasıdır. Aynı zamanda OSB olan çocuğun sosyal etkileşim ve etkileşim

davranışlarında gelişim göstermesi ve akran eğitimi ile beraber yeni becerilerin öğretimi hedeflenmektedir (Vakil vd., 2009). Bununla birlikte OSB olan çocukların GES’de OÖE’den en üst düzeyde faydalanabilmeleri için TGG çocukların OSB olan çocuklara ilişkin farkındalıklarının artırılıp tutumlarının iyileştirilmesi önem arz etmektedir (Bakkaloğlu & Şengül, 2021; Batu & Kırcaali-İftar, 2009).

2.3.1.4. Okul Yöneticileri

Okul yönetimi, biyoekolojik kuramın ilk sisteminde yer alan ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi açısından önemli unsurlardan birisidir (Keleş & Emiroğlu, 2020). Özel gereksinimli çocuğun okul öncesindeki öğrenme ortamlarına katılması gerekli olduğu takdirde destek eğitim personelini temin etme, materyal sağlama, bireyselleştirilmiş eğitim programının yönetimi ve aileleri bilgilendirme, paydaşlar arasında iş birliğini yürütme bakımından okul yöneticilerine önemli bir rol düşmektedir (Lambrecht vd., 2020; MEB, 2013). Okuldaki öğretmenler için kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi ile ilgili bilgilendirici çalışmaların planlanması, fiziki düzen, sınıf mevcudu ve materyallerin düzenlenmesi ile ilgili alanlarda okul yöneticileri kolaylaştırıcı bir faktör olması gerekmektedir. Buna ek olarak eğer okul yöneticisi kaynaştırmaya yönelik olumlu bir tutum sergilemesi, okul öncesi öğretmenleri, TGG çocuklar ve onların ebeveynleri, okulda çalışan diğer personel de özel gereksinimli çocuğa karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlayacaktır (Varol, 2010). Kaynaştırma ortamlarının başarılı olması için okul yöneticilerinin, okuldaki bütün öğrenciler için olumlu bir iklim oluşturması, eğitim-öğretim ve program destekleri için kaynak oluşturması büyük önem teşkil etmektedir (Horrocks & Roberts, 2008). Bu sebeple okul yöneticileri, başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına yönelik gelişen okul iklimi ile kültürünün belirlenmesinde kritik bir öneme sahiptirler (Roberts & Simpson, 2016).

2.3.1.5. Okulda Çalışan Diğer Personel

Okul öncesi eğitim kurumlarıyla ilgili yönetmelikte yönetici ve öğretmenlerin dışında gerekli görüldüğü takdirde okul öncesi kurumlarına psikolog, aşçı, kat görevlisi, memur,

şoför vb. personelin görevlendirileceği ibaresi yer almaktadır (MEB, 1999). Okulda yer alan diğer personel, özel gereksinimli öğrencilerin kabul edilmesiyle ilgili bir iklim oluşturulmalıdır (Kırcaali- İftar, 1998). Okullarda görev alan personelin özel gereksinimli çocuğa gösterecekleri olumlu tutum oldukça önemlidir. Bundan başka bu kişilerin özel gereksinimli çocuk ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılmaları da önemli bir husustur (Darıca, 1992). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin verildiği okullarda yer alan tüm personelin birebir görüşme, seminer ve hizmet içi eğitimler gibi faaliyetlere katılması, özel gereksinimli çocuğun eğitimini olumlu şekilde etkileyecektir (Uçar, 2020).

2.3.1.6. Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Ebeveynleri

Genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli çocukların bulunması sayesinde, TGG çocukların aileleri, OSB olan çocuğa karşı olumlu tutumlar göstermektedir (İler, 2015). Günümüzde, anne ve babalar güvenli bir ev ortamının oluşmasında en önemli kişiler olmakla birlikte çocukların okulda ve evdeki eğitiminden ebeveyn ve öğretmenler beraber sorumlu kişiler olarak görülmektedirler (Fantuzzo vd., 2004; Epstein, 2001). Çocukların tutumları, ebeveyn tutumları ile şekillenmektedir. Bu nedenle anne ve babanın özel gereksinimli çocuklarla ilgili düşünce ve davranışları, TGG çocukların özel gereksinimli çocuklara olan tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenler, özel gereksinimli çocukla ilgili bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarını TGG çocukların aileleri için de özellikle planlamalı ve gerçekleştirmelidir (Keleş & Emiroğlu, 2020).

2.4. Araştırmanın Konusu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Alanyazında GES’de OÖE alan OSB olan çocukların çevresindeki kişilerin deneyimlerini kapsayan çalışmaları iki başlık altında inceledim.

2.4.1. Türkiye’de Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Gök (2009), OÖE veren ve kaynaştırma öğrencisi bulunan beş farklı kurumdaki 10 okul öncesi öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin fikirlerini ve önerilerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği nitel bir çalışma yürütmüştür.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin kaynaştırmanın gerekli bir durum olduğunu, ancak kaynaştırma uygulamalarında sıkıntı yaşadıklarını, kaynaştırma ile ilgili bilgilerinin az olduğunu ve bu durumun kaynaştırma uygulamalarında yetersizlik yaşanmasına sebep olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin birçoğu görme ve çoklu yetersizliği olan çocuklar için okul öncesi eğitim kurumlarının yeterli olmadığını, diğer engel grubundaki öğrencilerin de öğrenebildikleri sürece kaynaştırma eğitimine alınabileceğini dile getirmişlerdir. Son olarak bu çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenleri kaynaştırma eğitimi için önerilerde bulunmuşlardır.

Bozarslan Malkoç (2010) çalışmasında, özel anaokullarında çalışan 26 öğretmenin OÖE'deki kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik fikirlerini incelemiştir. Araştırma yöntemi nitel olan çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Bulgularda, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla ilgili yetersiz bilgiye sahip oldukları ve bu konu hakkında bilgiye gereksinim duydukları vurgulanmıştır. Katılımcı öğretmenler, üniversite döneminde aldıkları derslerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını gerçekleştirmek açısından yeterli olmadığını da ifade etmişlerdir. En önemli öneri, kaynaştırma öğrencisi olan okullardaki öğretmenlerin, okul personelinin, özel gereksinimli çocuğun ailesinin, TGG akranlar ile bu çocukların ebeveyninin bilgilendirilmesi gerektiği olarak ifade edilmiştir. Buna ek olarak kaynaştırma öğrencisi olan anaokullarında özel eğitim danışmanlığı verilmesi diğer öneriler arasındadır.

Işık (2018) çalışmasında, OSB olan öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırma eğitimine yerleştirilmeleriyle ilgili 34 okul öncesi öğretmenin görüşlerini nitel bir çalışma kapsamında yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla incelemiştir. Bulgular, bazı öğretmenlerin OSB olan çocukların GES'de OÖE'ye katılmalarının OSB olan çocuğa ve ebeveynine, öğretmene, TGG çocuklara ve ebeveynine güçlük yaşattığını dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise TGG çocukların, OSB olan çocuğa rol model olarak becerilerin öğretimi ve sosyalleşmesinde önemli bir role sahip olduklarından dolayı kaynaştırmanın faydalarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler, OSB olan çocukların okul öncesi sınıflarına hiç katılmaması veya az süre ile katılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bunu dile getiren öğretmenler OSB olan çocukların birebir olarak sadece özel eğitim öğretmeniyle çalışması gerektiği gibi fikirleri de savunmuşlardır. Bahsi geçen güçlüklerin ortadan kaldırılması için öğretmenler, fiziksel ortamın

düzenlenmesi, sınıf mevcudunun azaltılması, yardımcı personel alımı, MEB aracılığıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimin sağlanması, Eğitim Fakültelerinde yer alan özel eğitim derslerinin içerik ve süre bağlamında niteliklerinin artırılmasına ilişkin önerilerde bulunmuştur.

Başka bir çalışmada OSB olan çocuğa sahip 14 annenin tanı alma ve OÖE süreçlerine ilişkin yaşadıkları deneyimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bulgular, OSB olan çocukların OÖE'ye kayıt sırasında yaşanan güçlükler, sınıfta yaşanan birtakım sorunlar, TGG çocukların ailelerinin olumsuz tutumları şeklinde başlıklarla ortaya konmuştur. Aynı zamanda çalışma, okul öncesi ve özel eğitim hizmetlerinin mümkün olduğunca en erken dönemde başlaması gerektiğini vurgulamaktadır (Ateş, 2019).

Uçar'ın (2020) çalışmasında, OÖE'nin verildiği kurumlarda çalışan öğretmenler dışındaki 50 personelin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda daha önceden yetersizliği olan bir birey tanıma, kaynaştırma eğitimi hakkında bilgili olma durumu gibi değişkenleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık eğitim seviyesi ile kaynaştırmaya ilişkin tutum arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu çalışma aynı zamanda eğitim seviyesi yüksek olan personelin kaynaştırma ile ilgili daha olumlu tavır içinde olduğunu ortaya koymuştur.

Öncül ve Batu'nun (2005) yürüttüğü çalışmada kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okuldaki sekiz TGG çocuk annesinin kaynaştırmaya dair görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bulgular, TGG çocuk annelerinin kaynaştırma eğitimi hakkında olumlu bir bakış içerisinde olduğu, fakat kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını, okul ve veli iş birliğinin hiç olmadığını, okullarında kaynaştırma eğitimi alan çocuklar olduğunu kendi çocuklarından öğrendiklerini ortaya koymuştur.

Bir diğer çalışmada ise kaynaştırma uygulamalarına ilişkin mevcut durumu belirlemek için 2566 kişiden oluşan sınıf öğretmeni, okul yöneticisi, kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli çocukların anne ve babalarıyla çalışılmıştır. Veriler, kaynaştırma eğitime ilişkin durum belirleme anketi kullanılarak elde edilmiştir. Bulgular, ülkemizde kaynaştırma eğitimi ile ilgili birçok sorun olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, eğitimcilerin anne- babaları ve okul müdürlerinin kaynaştırma ile ilgili bilgilerinin sadece ders materyalleri, sınıf büyüklüğü ve destek servisleri gibi konularla ilgili olduğu

görülmüştür. Sınıf öğretmenleri de özel gereksinimli çocukları sınıfta desteklemek konusunda yetersiz eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir (Kargın vd., 2003).

Bolat ve Ata'nın (2017) durum çalışması olarak yürüttükleri çalışmada bağımsız anaokullarında çalışmakta olan 12 okul yöneticisinin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bulgular, okul yöneticilerinin kaynaştırma ile ilgili yetersiz bilgiye sahip olduklarını hem eğitimciler hem de okul yöneticileri için mesleki eğitim ile hizmet içi eğitimin önemli olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticileri, okuldaki eğitimci, öğrenci ve onların ebeveynin özel gereksinimli çocukları kabul etmediğini, okulun fiziki koşullarının yetersiz olduğunu, çocuk çoklu yetersizliğe sahip ise birçok başka olumsuzluğun daha oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için personele hizmet içi eğitimin sağlanması ve fiziksel ortamın iyileştirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

2.4.2. Yurtdışında Konu ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Su ve diğerleri (2018) yürüttükleri çalışmada Çin'in Şangay ve Anhui eyaletindeki okul öncesi ve ilkökul seviyelerindeki 14 kurumdaki OSB olan çocukların ebeveyni, TGG çocukların ebeveyni ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını incelemek ve bu tutumları birbiriyle karşılaştırmayı amaçlamıştır. Veriler, kaynaştırma eğitimine yönelik tutum anketi aracılığıyla 712 katılımcıdan elde edilmiştir. Üç grubun tutum farklılıklarını karşılaştırmak için tek değişkenli ve çok değişkenli analizler yapılmıştır. Bulgular, kaynaştırma eğitimine en olumlu tutumu gösterenin OSB olan çocuğa sahip ebeveyn olduğunu, en az olumlu tutum sergileyenlerin ise sınıf öğretmenlerinin olduğunu ortaya koymuştur. Yetişkin tutumlarının sadece ebeveyn veya eğitimci olmaktan kaynaklanmadığını, aynı zamanda geçmiş deneyimlerin de kaynaştırma eğitimi hakkındaki algıları etkileyebileceği çalışmanın bulguları arasındadır.

Workman'ın (2016) çalışmasında, ABD'nin Virginia eyaletinin kırsal bölgesindeki okullarda görev yapan 125 müdür ve müdür yardımcısının OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin tutumlarını belirlemek amaçlamıştır. Veriler, *Müdürler-Otizm Kaynaştırma Anketi* aracılığıyla toplanmış olup, tanımlayıcı, koralesyonel ve varyans analizleri yapılmıştır. Bulgular, okul müdürlerinin OSB olan öğrencilere yönelik

tutumları ve ağır düzeyde olan OSB olan öğrencilerin yerleştirilmesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda bu çalışma, okul müdürlerinin demografik özellikleri ve okulun kırsal bir konumda olmasının, onların OSB olan öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin tutumlarında önemli bir rol oynamadığını ortaya koymuştur.

Mack (2023) yürüttüğü fenomenoloji çalışmasında ABD’deki ilkokullarda OSB ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ebeveyninin kaynaştırma sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Veriler, bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla 10 katılımcıdan elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda kaynaştırmada yetişkin desteği, akran ilişkileri, boşluğun kapatılması ve BEP olmak üzere dört ana tema oluşturulmuştur. Bulgular, kaynaştırma eğitimi verilen okulların yetişkin desteği için bir finansman sağlamadığını, okul personelinin OSB hakkında eğitilmiş olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda OSB olan çocuğa sahip ebeveyn, OSB olan çocuklarının okuldaki akranlarıyla bir ilişkileri olduğunu söylese de bu arkadaşlıkların okul dışına taşınmadığını da ifade etmiştir. OSB olan çocuğa sahip ebeveyn, çocuklarının zorbalığa maruz kaldığını bildirmese de iki anne öğretmenleriyle BEP toplantılarında olumsuz etkileşim yaşadıklarını aktarmıştır. OSB olan çocukların anneleri BEP toplantılarında bazı kısımları anlamadıklarını da ifade etmişlerdir. Öneri olarak, okul çalışanlarının BEP toplantıları sırasında ebeveynin aktif bir şekilde katılım sağlaması için gerekli desteği sunması gereği ifade edilmektedir.

Binhayyan (2017) yürüttüğü çalışmada Suudi Arabistan’da OSB olan iki farklı okuldan iki kız öğrencinin GES’de ilkokul eğitimine dâhil edilmesini ele almıştır. Bu çalışmada OSB olan çocukların kaynaştırma sınıflarına ne ölçüde dâhil edildiği, ebeveynin, öğretmenlerin, TGG çocukların ve personelin kaynaştırmaya ilişkin algıları, kaynaştırma uygulamalarını teşvik eden veya engelleyen ana etmenler incelenmiştir. Bulgular hem devlet hem de özel okullardaki öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki OSB olan öğrencilere eşit davranmak için uğraştıklarını, her iki okuldaki TGG öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencileri kabul etmek ve sınıfa dâhil etmek için önemli bir çaba harcadıklarını göstermiştir. Ayrıca OSB olan öğrencilerin ebeveyni, GES’de vakit geçirdikten sonra çocuklarının sosyal becerilerinin geliştiğini bildirmişlerdir. Ancak iki okulda da kaynaştırma eğitiminin uygulanmasına ilişkin çeşitli sorunlar tespit edilmiştir. Bunlardan ilki, öğretmenlerin OSB olan öğrencilerin gereksinimlerini anlama hususunda

yetersiz olduğu ve yardımcı personelin mevcut olmadığıdır. İkinci sorun ise personel ve ebeveyn arasında iletişim eksikliğinin bulunmasıdır. Bu çalışma, kaynaştırma eğitiminin TGG öğrencilerin şefkatli yanını ortaya çıkarması bakımından kıymetlidir.

Mejia-Cardenas ve diğerleri (2024), karma yöntem ile yürüttükleri çalışmada, erken çocukluk dönemi eğitim personelinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik tutumlarını, OSB hakkındaki bilgilerini ve OSB olan çocukların GES’de karşılaştıkları engellere ve kolaylaştırıcılara ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bulgular, genel olarak katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme sürecine ve OSB olan çocukların GES’de kaynaştırılmasına yönelik olumlu tutumlar sergilediklerini, ancak eğitimci ve diğer personelin OSB ile ilgili bilgilerinin oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılar, OSB olan çocuğun sınıfa katılımı ile ilgili en büyük engelin okul personelinin eğitim yetersizliğinden kaynaklı olduğunu, ancak mevcut kaynakların da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak bu araştırma, erken çocukluk eğitimcileri için OSB olan çocukların müfredatta yer alan derslerin ve problem davranışların yönetilmesinde kanıta dayalı uygulamaların yer almasına ek olarak, eğitim personelinin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayan açık katılım politikalarına gereksinim olduğunu da göstermektedir.

Ülkemizde yapılan çalışmalara genel olarak bakıldığında, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olarak GES’de yer alan çocuklarla ilgili çalışmaların yoğun olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar, genellikle nicel araştırma yöntemini kullanmış olup, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin çevresindeki kişilerin, kaynaştırmayla ilgili algı, tutum ve görüşlerini incelemişlerdir. Ulusal alanyazında bugüne kadar OÖE’ye devam OSB olan çocukların çevresindeki kişilerin bu çocukların eğitime katılımlarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ayrıca bu amaca yakın hiçbir çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımı da kullanılmamıştır.

Yurt dışında ise genel olarak ilkokulda GES’de eğitime devam eden OSB olan çocukların çevresindeki kişilerle yapılan çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Uluslararası alanyazındaki çalışmalarda OSB olan çocukların çevresindeki kişilerle görüşmeler yapılan araştırmalara rastlansa da, bu çalışmalar ya sadece ebeveyne ya sadece öğretmene ya da sadece diğer okul personeline, ayrı ayrı odaklanan çalışmalardır.

Uluslararası alanyazında da GES’de OÖE’ye devam eden OSB olan çocukların çevresindeki kişilerle nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla yürütülen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, verilerin toplanma süreci, çalışmanın güvenilebilirliği ve analiz kısımlarına yer verdim.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada GES’de OÖE alan OSB olan çocukların çevresinde yer alan kişiler olarak OSB olan çocuğun ebeveyninin, okul personelinin (okul öncesi öğretmenleri, branş öğretmenleri, okul yöneticileri, yardımcı personel, vb.), sınıf arkadaşlarının ve onların ebeveyninin, OSB olan çocuğun OÖE katılımına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçladım. Bu araştırmayı nitel araştırma yöntemiyle yürüttüm. Nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarıyla çalışılan, insanların algılarını ve yaşanan olayları kendi doğal ortamında inceleyen, olayları her yönüyle, gerçekçi bir şekilde ele alan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Punch, 2005; Seale, 1999). Çalışmamı nitel yöntem ile yapılandırmamın gerekçesi, GES’de OÖE alan OSB olan çocukların çevresindeki kişilerin deneyimlerini sosyal gerçeklik bağlamında (Hatch, 2002; Merriam & Grenier, 2019) OÖE’nin devam ettiği doğal ortamlarda inceleme ve katılımcıların OSB olan çocuk ve eğitimiyle ilgili bakış açılarını betimleme, anlama ve nihayetinde bunları yorumlama (Morgan, 1997) çabasıdır. Araştırmamın desenini ise nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışmasına göre planladım. Yin’e göre (2017) durum çalışması, gerçek yaşamda herhangi bir ortamda gerçekleşen bir olgunun araştırılması şeklinde tanımlanmıştır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birden fazla durumun derinlemesine incelenmesidir. Durum çalışmasında bir durumla ilgili kişi, ortam, süreç gibi faktörler bütünsel bir bakış açısıyla araştırılmakta olup aynı zamanda bu faktörlerin ilişkili bu durumdan ne yönde etkilendikleri ve ilişkili durumu ne yönde etkiledikleri üzerine çalışılmaktadır. Çalışmamı spesifik olarak durum çalışması desenlerinden keşfedici durum çalışmasına göre yürüttüm. Keşfedici durum çalışması, bir durumu derinlemesine anlamak ve daha iyi öğrenmek amacıyla yapılmaktadır. Burada hedeflenen şey, incelenen durumun detaylı bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Yin, 1994). Ben de GES’de OÖE alan OSB olan çocuğun çevresinde olma durumunu çalışmamın ana durumu olarak belirleyerek araştırmamı buna göre planladım.

3.2. Araştırmacının Rolü

OÖE alan çocuklarla tanışmam, lise yıllarımda Çocuk Gelişimi'nin yandalı olan Erken Çocukluk Eğitimi'nde teorik ve uygulamalı dersleri alırken oldu. O zamandan beri sınıfta farklı gelişim gösteren çocuklar ve onlar için yapılan uyarlamalar ilgi alanım oldu. Lisans eğitimimi Çocuk Gelişimi'nde tamamladıktan sonra iki yıl boyunca farklı tanılara sahip çocuklarla çalışma fırsatım oldu. Bu sürede en çok erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocuklar ve onların aileleriyle çalıştım. Ailelerin OSB'yi kabullenme süreci, çocuklarının tanı alma süreci ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitim süreçleri hakkında bilgi sahibi olsam da okul öncesi dönemdeki OSB olan çocukların GES'deki durumunu, bu çocukların eğitimleri sırasında çevrelerindeki kişilerin deneyimlerini yani o ekosistemi merak ediyordum. Yüksek lisans tez dönemine geldiğimde danışman hocamla istişare ederek bu çalışmayı yapmakta karar kıldım. Durum çalışması yürüten araştırmacılar, farklı araştırma yöntemleriyle çalışılamayacak karmaşık sistemleri inceleyerek bir olguyla ilgili bütüncül bir anlayış edinmeyi amaçlamaktadırlar (Dillman Taylor & Blount, 2021; Yazan, 2015). Nitel araştırmada gerçeklik, birey tarafından oluşturulan yorumlayıcı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. O yüzden gerçekliği onu oluşturan ve yorumlayanı ayrı düşünemeyiz. Araştırmacının bilimsel çalışmalarda probleme yönelik tavrı ile tutumu, duruma verilecek anlamı bir şekilde etkileyecektir. Bu nedenle 'tam nesnellik' nitel araştırmacılar için başarılması mümkün olmayan bir durumdur. Ancak burada önemli olan şey araştırmacının çalıştığı probleme yönelik tutumunu açık ve net bir şekilde ortaya koyması, ulaştığı sonuçlara hangi tekniklerle vardığını detaylı ve derinlemesi bir şekilde ortaya koymasındır. Bu bağlamda nitel bir çalışmayı yürüten bir araştırmacı olarak çalışma problemine ilişkin durumları açık, net ve detaylı bir şekilde ortaya koydum ve buna ilişkin yaptıklarımı güvenilebilirlik kısmında detaylıca açıkladım.

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Baxter ve Jack (2008) araştırmacının hedefine hizmet edecek amaçlı örneklem yönteminin kullanmasının, durum çalışmasının niteliğini artıran unsurlardan birisi olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmamdaki katılımcıları, GES'de OÖE alan OSB olan çocukların çevresinde yer alan kişiler olarak çocuğun ebeveyni, okul personeli (okul

öncesi öğretmenleri, branş öğretmenleri, okul yöneticileri, yardımcı personel, vb.), sınıf arkadaşları ve onların ebeveyni olacak şekilde seçtim. Amaçlı örnekleme, olasılıksız bir örnekleme yöntemidir. Amaçlı örneklemede, çalışmanın hedefine bilgi açısından en uygun durumlar seçilerek detaylı bir şekilde araştırma yapılmasına imkân tanımaktadır (Creswell & Clark, 2018; Patton, 2014). Bu çalışmada katılımcılarımı belirlemek için bazı ölçütler belirledim. Ayrıca mümkün olduğunca farklı kişilerin düşüncelerini öğrenmeyi istedim. Böylece çalışmamda ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örneklemesini kullanmam gerekti. Ölçüt örneklemedeki temel yaklaşım, araştırmacının belirlediği veya önceden hazırlanmış olan belli bir ölçütü karşılayan olguların çalışılmasıdır (Patton, 2014). Bahsi geçen belli ölçütleri çalışmamın tasarım aşamasında belirledim. Buna göre araştırmamın katılımcılarını belirlemede kullandığım ölçütler a) çalışmamın MEB'e bağlı okul öncesi kurumlarında gerçekleşecek olması, b) OSB olan çocuğun OSB dışında ek bir tanısının olmaması, c) çalışmamın okul öncesi kurumlarındaki GES'de gerçekleşecek olması, d) görüşmelerin OSB olan çocuğun devam ettiği OÖE sınıfında ve bu sınıfta doğrudan veya dolaylı olarak yer alan bireylerle yapılacak olmasıdır.

Maksimum çeşitlilik örneklemesinde incelenecek olan problemle ilişkili tüm farklı durumları yansıtacak katılımcılar seçilmektedir (Grix, 2010). Maksimum çeşitlilikte ortaya çıkan sonuçları genelleme yapmak amaçlanmamaktadır. Bunun yerine maksimum çeşitlilikte problemin farklı durumları incelenmektedir (Marczyk vd., 2005). Neuman'a (2014) göre maksimum çeşitlilikte amaçlanan, incelenmekte olan olay ya da olguyla ilişkili birden fazla farklılığı kapsayan ana temaları keşfetmek ve bunları tanımlamaktır. Ben de bahsi geçen bu bilgiler eşliğinde çalışmamda katılımcıları maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçtim.

Çalışmamı İstanbul ilinin Üsküdar ilçesindeki MEB'e bağlı üç farklı OÖE kurumunda/sınıfında gerçekleştirdim. Bu okullardan ikisi bağımsız anaokulu, biri de bir ilkokula bağlı bir okul öncesi sınıfıydı. Çalışmam için ulaştığım iki OSB olan çocuk iki bağımsız anaokulundaki sınıflarda, diğer OSB olan çocuk ise ilkokul bünyesinde açılmış bir okul öncesi sınıfında eğitim almaktaydı. Bu farklı kurumlarda OÖE'ye devam eden üç OSB olan çocuğun çevresindeki bireylerin deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yaptım. Bu görüşmelerin üçünü OSB olan çocukların anneleriyle, üçünü okul öncesi öğretmenleriyle, dokuzunu TGG sınıf arkadaşıyla, beşini okuldaki diğer öğretmenlerle, dördünü okul yöneticileriyle (iki müdür, iki müdür

yardımcısı), üçünü stajyerle/öğretmen adayıyla, beşini TGG sınıf arkadaşının annesiyle ve beşini de diğer personelle (iki aşçı, iki kat görevlisi, bir memur) olmak üzere toplamda 37 kişiyle gerçekleştirdim.

Tablo 1.

Bağımsız Anaokulundaki/Okul Öncesi Sınıfındaki OSB Olan Çocukların Demografik Özellikleri

Çocuğun adı	Cinsiyet	Yaş	OSB tanılma yaşı
Mehmet	Erkek	6 yıl 2 ay	2 yaş
Tarık	Erkek	5 yıl 8 ay	5 yaş
Ahmet	Erkek	6 yıl 1 ay	5 yaş

Not: Çalışmamda yer alan OSB olan çocukların gerçek isimlerini kullanmayarak takma isim kullandım.

Tablo 1’de araştırmamın odak noktasını oluşturan üç OSB olan çocuğun demografik özellikleri (çocuğun adı, cinsiyeti, yaşı, OSB tanılma yaşı, eğitim aldığı kurum) yer almaktadır. OSB olan çocukların gerçek ismi yerine takma isim kullandım.

Tablo 2.

Bağımsız Anaokulundaki/Okul Öncesi Sınıfındaki OSB Olan Çocuğa Sahip Annelerin Demografik Özellikleri

Anne	Yaş	Öğrenim Durumu	Meslek	Çocuk Sayısı	OSB Olan Çocuğun Doğum Sırası
OÇA1	46	Ortaokul	Ev Hanımı	2	2
OÇA2	32	Lise	Ev Hanımı	1	1
OÇA3	45	Lise	Ev Hanımı	1	1

Not: OÇA, OSB olan çocukların anneleri için yaptığım kısaltmadır.

Tablo 2’de OSB olan çocuğa sahip annelerin demografik özellikleri yer almaktadır. Annelerin gerçek isimlerini kullanmayarak Mehmet’in annesini OÇA1, Tarık’ın annesini OÇA2 ve Ahmet’in annesini ise OÇA3 olarak kodladım.

Tablo 3.

OSB Olan Çocukların Devam Ettiği Bağımsız Anaokulundaki/Okul Öncesi Sınıfındaki Okul Öncesi Öğretmenleri

Öğretmen	Yaş	Öğrenim Durumu	Kıdem Yılı
OÖÖ1	38	Lisans	13
OÖÖ2	38	Lisans	10
OÖÖ3	40	Lisans	15

Not: OÖÖ, OSB olan çocukların okul öncesi öğretmeni için yaptığım kısaltmadır.

Tablo 3'te OSB olan çocukların sınıf öğretmeni olan okul öncesi öğretmenlerinin gerçek isimlerini kullanmadım. Bunun yerine Mehmet'in öğretmenini OOÖ1, Tarık'ın öğretmenini OOÖ2 ve Ahmet'in öğretmenini ise OOÖ3 şeklinde kodladım. Bu tabloda okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklere yer verdim.

Tablo 4.

OSB Olan Çocukların Devam Ettiği Bağımsız Anaokulundaki/Okul Öncesi Sınıfındaki Çocukların Sınıf Arkadaşları

Çocuk	Cinsiyet	Yaş
SA1	Kız	6 yıl
SA2	Kız	6 yıl 2 ay
SA3	Erkek	5 yıl 9 ay
SA4	Erkek	6 yıl 1 ay
SA5	Kız	6 yıl 2 ay
SA6	Erkek	6 yıl 3 ay
SA7	Kız	6 yıl 1 ay
SA8	Erkek	5 yıl 8 ay
SA9	Kız	5 yıl 8 ay

Not: SA, OSB olan çocukların sınıf arkadaşları için yaptığım kısaltmadır.

Tablo 4'te OSB olan çocukların sınıf arkadaşlarının gerçek isimlerine yer vermedim. Mehmet'in sınıf arkadaşlarını SA1 ve SA2 şeklinde, Tarık'ın sınıf arkadaşlarını SA3, SA4, SA5, SA6, SA7 şeklinde ve Ahmet'in sınıf arkadaşlarını ise SA8 ve SA9 şeklinde kodladım. Bu tabloda OSB olan okul öncesi çocuklarının TGG sınıf arkadaşlarının demografik özelliklerine yer verdim.

Tablo 5.

OSB Olan Çocukların Devam Ettiği Bağımsız Anaokulundaki/Okul Öncesi Sınıfındaki Okul Yöneticileri

Okul Yöneticisi	Cinsiyeti	Yaş	Eğitim	Meslek	Kıdem	Otizm ile ilgili eğitim/yeterlilik durumu
OY1	Kadın	29	Lisans	Müdür yrd.	4	Evet/Evet
OY2	Kadın	55	YL*	Müdür	33	Evet/Hayır
OY3	Kadın	37	YL	Müdür yrd.	12	Evet/Hayır
OY4	Kadın	35	YL	Müdür	14	Evet/Evet

Not: OY, OSB olan çocukların devam ettikleri bağımsız anaokulundaki/okul öncesi sınıfındaki okul yöneticileri için yaptığım kısaltmadır.

*Okul yöneticilerinin eğitim durumlarında yer alan 'YL' kısaltması 'Yüksek Lisans' eğitimini ifade etmektedir.

Tablo 5’te OSB olan çocukların devam ettiği bağımsız anaokulundaki/okul öncesi sınıfındaki okul yöneticilerinin gerçek isimlerini belirtmedim. Bunun yerine Mehmet’in okul yöneticisini OY1, Tarık’ın okul yöneticisini OY2 ve OY3 ve Ahmet’in okul yöneticisini ise OY4 şeklinde kodladım. Tablo 5’te OSB olan çocukların devam ettiği bağımsız anaokulundaki/okul öncesi sınıfındaki okul yöneticilerinin demografik özelliklerine yer verdim.

Tablo 6.

OSB Olan Çocukların Devam Ettiği Bağımsız Anaokulundaki/Okul Öncesi Sınıfındaki Stajyerler/ Öğretmen Adayları

Stajyer	Cinsiyeti	Yaş
STJ1	Kadın	23
STJ2	Kadın	23
STJ3	Erkek	22

Not: STJ, OSB olan çocukların devam ettikleri bağımsız anaokulundaki/okul öncesi sınıfındaki stajyerler/öğretmen adayları için yaptığım kısaltmadır.

Tablo 6’da OSB olan çocukların devam ettiği bağımsız anaokulundaki/okul öncesi sınıfındaki stajyerler/öğretmen adaylarının gerçek isimlerini belirtmedim. Bunun yerine Mehmet’in okulundaki stajyer/öğretmen adayını STJ1, Tarık’ın okulundaki stajyer/öğretmen adayını STJ2 ve Ahmet’in okulundaki stajyer/öğretmen adayını ise STJ3 şeklinde kodladım. Tablo 6’da OSB olan çocukların devam ettiği bağımsız anaokulundaki/okul öncesi sınıfındaki stajyerlerin/öğretmen adaylarının demografik özelliklerine yer verdim.

Tablo 7.

OSB Olan Çocukların Devam Ettiği Bağımsız Anaokulundaki/Okul Öncesi Sınıfındaki Diğer Öğretmenler

Diğer öğretmenler	Cinsiyeti	Yaş	Eğitim	Branş	Kıdem
DÖ1	Kadın	49	Lisans	OÖÖ	27
DÖ2	Kadın	39	Lisans	OÖÖ	16
DÖ3	Kadın	39	Lisans	OÖÖ	14
DÖ4	Kadın	50	Lisans	DEÖ*	30
DÖ5	Kadın	37	Lisans	OÖÖ	13

Not: DÖ, OSB olan çocukların devam ettikleri bağımsız anaokulundaki/okul öncesi sınıfındaki diğer öğretmenler için yaptığım kısaltmadır.

*Değerler Eğitimi dersi veren öğretmenin branşı DEÖ şeklinde kısaltılmıştır.

Tablo 7’de OSB olan çocuğun devam ettiği bağımsız anaokulundaki/okul öncesi sınıfındaki kendi sınıf öğretmenleri dışındaki diğer öğretmenlerin gerçek isimlerini belirtmedim. Mehmet’in okulundaki diğer öğretmeni DÖ1, Tarık’ın okulundaki diğer öğretmenleri DÖ2, DÖ3 ve DÖ4 ve Ahmet’in okulundaki diğer öğretmeni ise DÖ5 şeklinde kodladım. Tablo 7’de OSB olan çocukların devam ettiği bağımsız anaokulundaki/okul öncesi sınıfındaki diğer öğretmenlerin demografik özelliklerine yer verdim.

Tablo 8.

OSB Olan Çocukların Devam Ettiği Bağımsız Anaokulundaki/Okul Öncesi Sınıfındaki Diğer Personel

Personel	Cinsiyeti	Yaş	Eğitim	Meslek	Kıdem
DP1	Kadın	59	Lise	Aşçı	20
DP2	Kadın	40	Ortaokul	KP*	7
DP3	Kadın	41	Lisans	Memur	7
DP4	Kadın	50	Lise	Aşçı	14
DP5	Kadın	48	İlkokul	KP	7

Not: DP, OSB olan çocukların devam ettikleri bağımsız anaokulundaki/okul öncesi sınıfındaki diğer personel için yaptığım kısaltmadır.

**Kat personeli KP olarak kısaltılmıştır.*

Tablo 8’de OSB olan çocukların devam ettiği bağımsız anaokulundaki/okul öncesi sınıfındaki diğer personelin (aşçı, kat görevlisi, memur) gerçek isimlerini belirtmedim. Mehmet’in okulundaki diğer personeli DP1, Tarık’ın okulundaki diğer personeli DP2 ve DP3 ve Ahmet’in okulundaki diğer personeli ise DP4 ve DP5 şeklinde kodladım. Tablo 8’de OSB olan çocukların devam ettiği bağımsız anaokulundaki/okul öncesi sınıfındaki diğer personelin demografik özelliklerine yer verdim.

Tablo 9.

OSB Olan Çocukların Devam Ettiği Bağımsız Anaokulundaki/Okul Öncesi Sınıfındaki Sınıf Arkadaşlarının Velileri

Veli	Cinsiyeti	Yaş	Eğitim	Meslek
VELİ1	Kadın	36	Lisans	Ev Hanımı
VELİ2	Kadın	35	Ön lisans	Ev Hanımı
VELİ3	Kadın	46	Lise	Ev Hanımı
VELİ4	Kadın	41	Lisans	Muhasebe
VELİ5	Kadın	46	İlkokul	Öğretmen

Not: VELİ, OSB olan çocukların devam ettikleri okul öncesi kurumundaki/sınıfındaki sınıf arkadaşlarının velileri için yaptığım kısaltmadır.

Tablo 9’da OSB olan çocukların devam ettiği bağımsız anaokulundaki/okul öncesi sınıfındaki sınıf arkadaşlarının velilerini gerçek isimleriyle belirtmedim. Mehmet’in sınıf arkadaşlarının velilerini VELİ1, VELİ2 ve VELİ3 olarak, Ahmet’in sınıf arkadaşlarının velilerini ise VELİ4 ve VELİ5 şeklinde kodladım. Tarık’ın sınıf arkadaşlarının velileriyle görüşme gerçekleştiremedim. Tablo 9’da OSB olan çocukların devam ettiği bağımsız anaokulundaki/okul öncesi sınıfındaki sınıf arkadaşlarının velilerinin demografik özelliklerine yer verdim.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerimi toplamak için ilk olarak yarı-yapılandırılmış görüşme sorularımı hazırladım ve tez danışmanım ile iki alan uzmanının geri bildirimlerini aldıktan sonra MEB’in ilgili birimine çalışmamla ilgili diğer evrakların da yer aldığı bir dosyayla birlikte izin başvurusunda bulundum. MEB’ten cevap gelene dek, birkaç ay önce başladığım tez konumla ilgili alanyazın incelemelerinde ulaştığım yüksek lisans, doktora tezleri ve makale okumalarını yaptım. Bunlara ek olarak ilk görüşmemi gerçekleştirmeden önce tez danışmanım ile rutin görüşmeler yaparak kendisinden öneriler aldım. MEB izninin onaylanmasının ardından ilk görüşmemi gerçekleştirmek üzere üç okul öncesi kurumundan/sınıfından randevu talep ettim.

3.4.1. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Gerçekleştireceğim görüşmelerin sorularını GES’de OÖE alan OSB olan çocukların çevresindeki kişilerin, OSB olan çocuğun OÖE’ye katılmasına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla ve tez danışmanımın önerileri neticesinde oluşturdum. Sorularımı hazırladıktan sonra OSB ve nitel araştırma üzerine çalışmaları olan bir uzman sorularımı gözden geçirdi. Böylece sorularıma son halini verdim. Yetişkin katılımcılara görüşmenin başında buz kırıcı soru olarak “*Bana biraz kendinizden söz eder misiniz? Sizi tanıyabilir miyim?*”, çocuklara ise “*İsmin nedir? Kaç yaşındasın? Neler yapmayı seversin?*” sorusunu yönelttim. Aşağıda çalışmamda katılımcı olarak yer alan kişilere yönlendirdiğim sorular yer almaktadır:

OSB Olan Çocuğun Okul Öncesi Öğretmeni

- 1) Otizm nedir? Otizmle ilgili neler biliyorsunuz, biraz bahseder misiniz?
- 2) Otizmlı bir çocuğun genel eğitim sınıflarında tipik gelişim gösteren çocuklarla eğitim alması hakkında ne düşünüyorsunuz? Genel eğitim sınıflarının otizmlı bir çocuk için uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 3) Sınıfınızdaki otizmlı çocukla iletişiminizi biraz anlatır mısınız? Gün içinde neler yaşıyorsunuz? Etkinlikler sırasında neler yaşıyorsunuz? Sınıfında otizmlı çocuk bulunan öğretmenlere önerileriniz nelerdir?

OSB Olan Çocuğun Ebeveyni

- 1) Otizm nedir? Otizm ile ilgili neler biliyorsunuz biraz bahseder misiniz?
- 2) Çocuğunuzun sınıftaki durumuna ilişkin ne düşünüyorsunuz?
- 3) Çocuğunuzun öğretmeniyle iletişiminiz nasıldır?
- 4) Okul yöneticileriyle iletişiminiz nasıldır?
- 5) Okuldaki diğer öğretmenler ve yardımcı personelle iletişiminiz nasıldır?
- 6) Okul öncesi yaşta otizmlı çocuğu olan anne- babalara önerileriniz nelerdir?

OSB Olan Çocuğun Devam Ettiği Anaokulundaki Sınıf Arkadaşları

- 1) Sabah uyandın diyelim okula gelene kadar neler yaparsın? Okula geldikten sonra neler yaparsın anlatır mısın?
- 2) Arkadaşlarınla sınıfta neler yapıyorsun peki?
- 3) Bana biraz X'ten bahseder misin?
- 4) Sınıfta X'le neler yaparsınız?

OSB Olan Çocuğun Devam Ettiği Anaokulundaki Okul Yöneticileri, Stajyer Öğretmenler, Diğer Personel ve Diğer Öğretmenlere Yönelik Sorular

- 1) Otizm nedir? Otizm ile ilgili neler biliyorsunuz biraz bahseder misiniz?
- 2) Otizmlı bireylerle olan deneyimlerinizden biraz bahseder misiniz?
- 3) Otizmlı çocukla olan iletişiminizi biraz anlatır mısınız? Neler gözlemlediniz?
- 4) Okulunda OSB olan çocuk olan öğretmen/personel/stajyer neler önerirsiniz?

OSB Olan Çocuğun Devam Ettiği Anaokulundaki Sınıf Arkadaşlarının Velileri

- 1) Otizm nedir? Otizm denilince aklınıza ne geliyor?
- 2) Otizmlı bireylerle olan deneyimlerinizden bahseder misiniz?
- 3) Otizmlı çocukların okul öncesi genel eğitim sınıflarında eğitim alması hakkında ne düşünüyorsunuz?

3.4.2. Yarı-Yapılandırılmış Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi

İkisi bağımsız anaokullarına, biri bir ilkokula bağlı okul öncesi GES'e devam eden OSB olan çocukların çevresinde yer alan kişiler olarak çocuğun ebeveyninin, okul personelinin (okul öncesi öğretmenleri, branş öğretmenleri, okul yöneticileri, yardımcı personel, vb.), sınıf arkadaşlarının ve onların ebeveyninin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla 37 katılımcı ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yaptım. Bu görüşmelerin 32'sini okulun sessiz ve kimsenin rahatsız etmeyeceği bir odasında, yüz yüze ve önceden hazırladığım görüşme formunu kullanarak gerçekleştirdim. Diğer katılımcıların dördü ile telefon

görüşmesi ve bir katılımcıyla ise ZOOM toplantısı şeklinde görüşme yaptım. Görüşmelerimi telefon araması ve ZOOM toplantısı şeklinde gerçekleştirmemin nedeni, bu katılımcıların yüz yüze görüşmek için müsait olmamasından kaynaklanmaktadır. İlk görüşmeyi 25.05.2023 tarihinde, son görüşmeyi ise 15.08.2023 tarihinde gerçekleştirdim. Görüşme gerçekleşmeden önce katılımcıları bu çalışmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu şeklinde bilgilendirdim. Araştırmaya katılmayı reddetme ya da katılım sağladıktan sonra araştırmadan geri çekilme hakkına sahip olduklarını dile getirdim. Katılımcılara, onlardan elde ettiğim bilgileri sadece araştırma için kullanacağımı, benimle paylaştıkları hiçbir bilgiyi üçüncü şahıslarla paylaşmayacağımı ve gerçek isimleri yerine takma isim/kod kullanacağımı belirttim. Her bir katılımcıya görüşme boyunca ses kaydı almam gerekliliğini dile getirdim ve kabul etmeleri halinde görüşmelerimi başlattım. Yetişkin olan katılımcılar hazırlamış olduğum Aydınlatılmış Onam Formunu (EK-1) okumalarını sağlayıp karşılıklı imzaladıktan sonra kendilerine Kişisel Bilgi Formu'nu verip doldurmalarını istedim (EK-2). Telefonla veya ZOOM toplantısı ile görüşme yaptığım katılımcıların Kişisel Bilgi Formunu ise verdikleri bilgilere göre ben doldurdum ve onlardan elektronik olarak imza aldım. Çocuk katılımcıların ebeveyninden Veliler için Aydınlatılmış Onam Formunu doldurmalarını istedim (EK-3). Çalışmamın katılımcılarıyla yaptığım görüşmelere ait bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.*Katılımcılarla Gerçekleşen Görüşmelerin Tarih ve Süreleri*

Katılımcı	Tarih	Süre
SA1	01.06.2023	13 dk. 52 sn.
SA2	01.06.2023	11 dk. 40 sn.
SA3	25.05.2023	6 dk. 39 sn.
SA4	25.05.2023	9 dk. 43 sn.
SA5	25.05.2023	9 dk. 46 sn.
SA6	25.05.2023	10 dk. 04 sn.
SA7	26.05.2023	7 dk. 10 sn.
SA8	02.06.2023	9 dk. 28 sn.
SA9	02.06.2023	10 dk. 12 sn.
OÇA1	01.06.2023	46 dk. 00 sn.
OÇA2	26.05.2023	22 dk. 53 sn.
OÇA3	30.05.2023	25 dk. 07 sn.
DP1	09.06.2023	8 dk. 35 sn.
DP2	25.05.2023	10 dk. 22 sn.
DP3	25.05.2023	8 dk. 53 sn.
DP4	30.05.2023	23 dk. 58 sn.
DP5	30.05.2023	18 dk. 48 sn.
SÖ1	09.06.2023	1 s. 6 dk. 34 sn.
SÖ2	26.05.2023	44 dk. 15 sn.
SÖ3	02.06.2023	55 dk. 48 sn.
STJ1	09.06.2023	35 dk. 57 sn.
STJ2	02.06.2023	11 dk. 17 sn.
STJ3	15.08.2023	1 s. 18 dk. 12 sn.
VELİ1	09.06.2023	20 dk. 40 sn.
VELİ2	09.06.2023	6 dk. 38 sn.
VELİ3	12.06.2023	15 dk. 02 sn.
VELİ4	12.07.2023	36 dk. 27 sn.
VELİ5	15.06.2023	18 dk. 28 sn.
DÖ1	09.06.2023	15 dk. 02 sn.
DÖ2	25.05.2023	13 dk. 27 sn.
DÖ3	25.05.2023	13 dk. 54 sn.
DÖ4	25.05.2023	35 dk. 40 sn.
DÖ5	02.06.2023	55 dk. 48 sn.
OY1	23.06.2023	17 dk. 57 sn.
OY2	25.05.2023	17 dk. 57 sn.
OY3	26.05.2023	21 dk. 47 sn.
OY4	30.05.2023	30 dk. 44 sn.

Görüşmelerimi video veya sesli notlar ile kayıt altına aldım. İlk katılımcıyla olan görüşmemi 25.05.2023 tarihinde gerçekleştirdim. Son görüşmeyi ise bir stajyerin/öğretmen adayının (STJ3) müsait olduğu zaman olan 15.08.2023 tarihinde yaptım. VELİ2 ile gerçekleştirdiğim görüşme 6 dakika 38 saniye süre ile en kısa görüşme, STJ3 ile gerçekleştirdiğim 1 saat 18 dakika 12 saniyelik görüşme ise en uzun görüşme olmuştur. Katılımcılarla toplamda 14 saat 26 dakika 22 saniyelik görüşme yaptım.

3.5. Verilerin Analizi

Jupp (1996) araştırmacının nitel veri setini üzerinde kolaylıkla çalışabilecek bir forma dönüştürmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu nedenle ben de ses kayıtlarımı yazıya dökerek onları deşifre ettim. Görüşmelerim sırasında kaydettiğim ses kayıtlarını deşifre haline getirmeye 12.07.2023 tarihinde başladım ve 29.10.2023 tarihinde sona erdirdim. Görüştüğüm 37 katılımcının ses kayıtlarını deşifre etmem sonucu 273 sayfa veri elde ettim. Çalışmamın analizini Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği tematik analiz basamaklarına göre tümevarımsal olarak yaptım. Nitel çalışma verilerinin işlenmesinde çok fazla kullanılan tümevarımsal analiz (inductive analysis) veriler yoluyla ortaya çıkan tema ve kavramların ön planda olduğu bir yaklaşımdır. Tümevarımsal analiz, araştırmacının verileri okumasını ve verileri okudukça ortaya çıkan kodları, kategorileri ve temaları tanımlamayı içermektedir. Bu analiz daha çok "aşağıdan yukarıya" doğru devam eden analitik bir stratejidir (Miles vd., 2020; Saldaña & Omasta, 2017). Başka bir deyişle kodlar, kategoriler ve temalar önceden belirlenmemiştir. Bunun yerine araştırmacı verileri okudukça kod-kategori-tema bileşenleri ortaya çıkmakta ve adlandırılmaktadır. Çalışmamda kullandığım tümevarımsal analizdeki ilk basamak açık kodlamadır. Açık kodlama, araştırmacıların verilerdeki temel kavramları, kalıpları tanımladığı ve adlandırdığı bir süreci ifade eder (Glaser & Strauss, 1967). Bu tür kodlama aynı zamanda ilk kodlama (initial coding) olarak da adlandırılır (Charmaz, 2014). Tümevarımsal analizdeki temel amaç, verilerde neler olup bittiğini gerçekten araştırmak, verilerde bulunan temaları anlamak ve araştırma sorularınızı yanıtlayacak bulgular üretmektir (Bingham, 2023; Bingham & Witkowsky, 2022). Burada, elde edilen verileri açıklığa kavuşturacak kavramlara ulaşmak amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Braun ve Clarke (2006) nitel çalışmadaki verilerin analiz sürecini "verilerin işlenmesi" (data reduction), "verilerin görsel hale getirilmesi" (data display), "sonuçlandırma ve teyit etme" (drawing conclusion and verification) şeklinde üç aşamada incelemiştir. Bu analiz sürecinde, ilk kodların oluşabilmesi için verilerin deşifre edilip tekrar tekrar okunması gerekmektedir. Her bir kodla ilişkili olan verileri bir araya getirdikten sonra bu kodlar potansiyel temaların altında toplanmaktadır. Temaları tekrar gözden geçirdikten sonra temaların tanımlandırılıp isimlendirilmesi bir sonraki aşamadır. Ardından son aşamada ise temayı en iyi yansıtacak çarpıcı ve inandırıcı alıntıların doğrudan seçilmesi gerekmektedir. Ortaya çıkan temalar son kez analiz edildikten sonra alanyazınla tekrar

ilişkilendirilip analizin akademik dil ile raporlaştırılması büyük önem taşımaktadır. Veri işlenmesi aşamasında ilk olarak verimi inceledim ve bir ay boyunca verilerimin kodlamasını yaptım. Bu verileri kodlarken araştırma problemini de göz önünde tutarak işime yarayacak alıntılara odaklandım. İkinci aşama olan verilerin görsel hale getirilmesi aşamasında ise katılımcıların verilerini tablolaştırdım. Son aşamada ise ortaya çıkan temaları yorumladım ve karşılaştırıp tez danışmanımın fikirlerini aldım. Bahsi geçen ana tema ve alt temalar ortaya çıkmadan önce katılımcıların görüşlerini içeren 273 sayfalık deşifreyi birçok kez okudum. Kodlarımı ise deşifrelerimi birçok kez okuduktan sonra oluşturdum. Kodlamalarım beni alt tema ve ana temalarımın oluşmasına götürdü. Çalışmamın ana tema ve alt temalarının kuramsal çerçeveye son derece uygun olduğunu gördüğümünden tez danışmanımla birlikte defaten yaptığım istişareler sonucunda ana tema isimlerini buna uygun belirledim.

3.6. Araştırmanın Güvenilebilirliği (Trustworthiness)

Bilimsel bir çalışmanın sonuçlarının değerlendirmesine yönelik bazı terimler kullanılmaktadır. Örneğin, geçerlik ve güvenilirlik terimleri özellikle nicel çalışmalarda bilimselliği belirleyen iki ögedir. Nicel araştırmacıların verilerini topladıkları araçların ve çalışmalarını yapılandıkları deseninin güvenilirlik ve geçerliklerini test etmeleri gerekmektedir. Nitel araştırmacılar ise nicel araştırmacılarından farklı bazı terimler kullanırlar. Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), güvenilebilirlik (dependability) ve onaylanabilirlik (confirmability) terimlerini kullanmayı uygun bulmuşlardır. Çalışmalarda güvenilebilirliği artırmak için uzun zamanlı katılım (prolonged engagement), üçgenleme/veri çeşitlemesi (triangulation), uzman incelemesi (expert review), katılımcı onayı (participant confirmation) gibi stratejiler kullanılır (Lincoln & Guba, 1985). Çalışmamın güvenilebilirliğini sağlamak amacıyla uzman incelemesi stratejisini kullandım. Başvurduğum stratejilerden bir diğeri olan uzman incelemesi ise çalışma konusunda yetkinliğe sahip kişilerden, çalışmayı farklı boyutlarıyla incelemesinin istenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Creswell, 2009). Çalışmamın uzman incelemesi özel eğitim alanında akademisyen olan ve OSB olan çocukların eğitimi konusunda yetkinliğe sahip iki uzmanın, hazırladığım temalarımı ve tezimin son halini inceleyip geri bildirimlerde

bulunması şeklinde gerçekleşti. Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularımın son halini vermek için de iki uzmandan destek almıştım. Nitel araştırmacıların, nicel araştırmacılar gibi çıkan sonuçları genelleme kaygısı yoktur. Bunun yerine benzer çalışma yapanların sonuçlarını kendi çalışmalarında uygulayıp bazı önemli sonuçlara ulaşabilmek için nitel araştırmacılar "aktarılabirlik" ifadesini kullanmayı önermektedirler (Erlandson vd., 1993; Houser, 2015; Sharts-Hopko, 2002; Streubert & Corpenner, 2011). Çalışmamdaki aktarılabirlik ltn ayrıntılı betimleme yapma ve katılımcılarımı amaçlı örnekleme seçme yoluyla sağlamaya çalıştım. Ayrıntılı betimleme, elde edilen verilerin hiçbir seilde yorum katmadan okuyucuya aktarılmasıdır. Bu nedenle doğrudan alıntılar nitel araştırmacılar tarafından sıkça kullanılmaktadır. Ayrıntılı bir seilde betimlenmeyen verilerin inandırıcılığı az olacaktır. Veriler iyi betimlenirse okuyucu ortamı zihninde canlandırabilir ve betimlenen ortama ait tahmini sonuçlara ulaşabilir (Yıldırım & şimşek, 2021). Ben de çalışma kapsamında yürüttüğüm gözlemlerimi ayrıntılı bir seilde betimlemiş olup katılımcıların verilerini doğrudan alıntılardım. Böylelikle çalışmamda ayrıntılı betimlemeyi yapmış olduğumu düşünüyorum. Amaçlı rnekleme kapsamında ise üç farklı kurumda eğitimine devam eden OSB olan çocukların çevresindeki kişilerle görüşmeler yapıp deneyimlerini anlamaya çalıştım. Çalışmamı amaçlı örnekleme ile yürüttüğüm için aktarılabirlik ltn sağladığımı düşünüyorum. Lincoln ve Guba (1985) nicel araştırmacıların "güvenirlik" olarak nitelendirdikleri tekrar edilebilirliği, nitel araştırmacıların "tutarlık" kavramı selinde kullanmalarını önermektedir. Nitel çalışmalarda olaylar devamlı değişkenlik gösterdiğinden tekrar edilebilirlik mümkün değildir. Zaten nicel çalışmalarda kullanılan güvenirlik kavramı, nitel çalışmacıların amaçladığı bir şey değildir. Tutarlığın sağlanması için Erlandson ve diğerleri (1993) "tutarlık incelemeşi" yapılması gerekliliğini aktarmışlardır. Tutarlık incelemeşinde araştırmacının, çalışma etkinliklerinde baştan sona kadar tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2021, ss. 295). Ben de tutarlığı sağlamak amaçıyla verilerimi toplarken her bir katılımcıya tüm sorularımı benzer seilde, değiştirmeden sordum ve her birini kayıt altına aldım. Aynı zamanda sonuçları yazma aşamasını verilerimle ilişkilendirerek yaptım. Nitel araştırmacıların, araştırmaya etkisi bir seilde olacağı için nitel araştırmalarda "tam nesnellik" kavramından söz etmek doğru olmayacaktır. Bunun yerine Lincoln ve Guba (1985) "teyit edilebilirlik" kavramını önermişlerdir. Buradaki kullandığım strateji ise teyit incelemeşi olmuştur. Bu strateji,

araştırmacının elde ettiği sonuçları, ham verilerle karşılaştırılmasını içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Çalışmamda teyit mekanizması tez danışmanım olmuş olup kendisi temalandırma sürecinde ve gerektiğinde veri kayıtlarımın çözümlenmiş hali olan deşifrelerimi okumuştur. Buna bağlı olarak çalışmamı teyit incelemesi stratejisi ile yürüttüğüm için teyit edilebilirlik ölçütünü sağladığımı düşünüyorum.

3.7. Araştırma Etiği

Çalışmamın katılımcılarının ses kayıtlarını, kişisel bilgilerini herhangi biriyle paylaşmayacağımı ve katılımcıların aktardığı verilere yer verirken takma/kod isimler (örn. STJ3) vereceğimi açıkladığım Aydınlatıcı Onam Formunu (EK-1) katılımcılarıma okumaları için verdikten sonra kabul ettikleri takdirde imzalamalarını rica ettim. Katılımcıların okul öncesi çocuğu olduğu durumlarda ise ebeveynlerinden Veliler için Aydınlatılmış Onam Formu'ndaki (EK-2) bilgileri onaylamaları için yazılı ve sözlü onam aldım. Veliler için Kişisel Bilgi Formu (EK-3) ve diğer katılımcılar için Kişisel Bilgi Formlarındaki (EK-4) gerekli yerleri katılımcılar doldurmuşlardır. Çalışmamın MEB Anket ve Araştırma İzni (EK-6) ise Sayı: E-59090411-20-76907750 ile 25/05/2023 tarihinde onay almıştır. Araştırmamı yapabilmem için İstanbul Medeniyet Üniversitesi Etik Kurulu'na 26/01/2023 tarihinde başvuru işlemimi gerçekleştirdim. Çalışmamı sahada uygulayabileceğime dair karar 13/02/2023 tarih ve 2023/02-07 sayılıdır (EK- 5).

BÖLÜM IV: BULGULAR

Çalışmamın bu bölümünde GES’de OÖE alan OSB olan çocuğun çevresindeki kişilerin bu çocukların OÖE katılımına ilişkin görüşlerini incelemek için yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla topladığım verilerin analizlerine yer verdim.

4.1. Araştırmanın Ana ve Alt Temaları

Çalışmamın analizleri sonucunda altı ana tema ve 14 alt tema ortaya çıktı. Ana temalarımı üzerinde yaşadığımız gezegen olan dünyanın katmanlarına benzetme fikrine tez danışmanımla birçok kez yaptığım istişareler sonucunda ulaştım. Burada her bir katman aynı zamanda çalışmamın kuramsal çerçevesi olan Bronfenbrenner'ın Biyoekolojik Kuramı'ndaki sistemlere (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem, kronosistem) denk gelmektedir. Çalışmanın ana temaları, Dünya'nın merkezi: OSB olan çocuk, Dünya'nın iç çekirdeği: Yakın çevre, Dünya'nın dış çekirdeği: Yakın çevredeki kişilerin etkileşimleri, Dünya'nın mantosu: Uzak çevre, Dünya'nın kabuğu: Sosyal ve kültürel değerler ile bağlamlar, Gökyüzü: OSB olan çocuğun yaşamındaki dinamik ve değişiklikler ve bunların altında oluşan alt temalar Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11.

OSB Olan Çocuğun Çevresindeki Kişilerin Görüşlerine Dair Tema ve Alt Temalar

Ana Temalar	Alt Temalar
Dünya'nın merkezi: OSB olan çocuk	Keşfedilmemiş bir dünyanın yerlisi OSB'nin özellikleri
Dünya'nın iç çekirdeği: Yakın çevre	OSB olan çocuğa dokunan kişiler OSB olan çocuğun okul öncesi sınıfı Alınan diğer hizmetler
Dünya'nın dış çekirdeği: Yakın çevredeki kişilerin etkileşimleri	Aile- okul etkileşimi
Dünya'nın mantosu: Uzak çevre	Anne-babanın çevresi Ekolojinin önemli bir parçası: Tipik gelişim gösteren çocukların velileri
Dünya'nın kabuğu: Sosyal ve kültürel değerler ile bağlamlar	Eğitim Yasal düzenlemeler Toplumsal yaşam Etiketler
Gökyüzü: OSB olan çocuğun yaşamındaki dinamikler ve değişiklikler	Dinamik bir süreç: OSB olan çocuğun değişimi Pandemi

4.1. Dünya'nın Merkezi: OSB olan Çocuk

Çalışmamın ilk ana temasını *Dünya'nın Merkezi: OSB Olan Çocuk* şeklinde ifade etmemin nedeni Bronfenbrenner'ın Biyoekolojik Kuramı'ndaki tüm sistemlerin merkezde olan çocuğun çevresinde gelişmesidir. Bu ana tema *keşfedilmemiş bir dünyanın yerlisi* ve *OSB'nin özellikleri* olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. İlk alt tema olan *Keşfedilmemiş bir dünyanın yerlisi*'nde katılımcıların OSB olan çocuğun benzersiz özelliklerine ilişkin düşünceleri yer almaktadır. İkinci alt tema olan *OSB'nin özellikleri*'nde ise OSB olan çocuğun genel özellikleri ile ilgili alıntılara yer verilmiştir.

4.1.1. Keşfedilmemiş Bir Dünyanın Yerlisi

Bu alt temada katılımcıların, OSB olan çocuğun farklı ve özel bir çocuk olduğu ile ilgili fikirleri ve gözlemleri yer almaktadır. Katılımcılar, OSB olan çocuğun toplumdaki diğer bireylerden farklı olduğunu ve adeta farklı bir dünyada yaşadığını dile getirmişlerdir.

Örnek olarak çocuğun kendi öğretmeni olmayan ve aynı okul öncesi kurumunda görev yapan bir öğretmen düşüncelerini ifade ederken şu cümleleri kullanmıştır:

“Ben bahçe sırasında onu gözlemlediğimde kendine bir dünya kuruyor. Orada eğleniyor, gülüyor, sanki sihirli Casper arkadaşları var ve onlarla eğleniyor. Aslında kendi arkadaşlarıyla eğlenmiyor. Yemekte de dökülme-dökülmeme gibi komutları ezberlediği için yapıyor. Kendi zihnini kullanarak yapmaması gerektiğine ulaşmıyor yani. Yani hep ezber...” (mimiklerinde hüznün var) (DÖ1)

OSB olan çocuklardan birinin sınıf arkadaşı ise OSB olan çocuk ile ilgili gözlem ve fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Tarık özel bir çocuk, o iki okulda ders alıyor. Bu okuldan sonra diğer okula gidiyor (heyecanlanarak söylüyor) bu okuldan sonra her aynı gün... Tarık pek ders çalışmayı bilmiyor, pek oyunu anlayamıyor böyle... Bizim anlattığımız şeyleri yanlış anlıyor...” (SA5).

Okul öncesi kurumunda görev yapan diğer personel ise OSB olan çocuğun bazen adeta farklı bir boyuta geçiş yaptığını şu şekilde belirtmiştir:

“Başka bir boyuta geçiyorlar sanki. Bu alemde değil de başka bir aleme geçiyorlar sanki. Transa geçti mesela diyordum. Ona hep komut vermen gerekiyor zaten. Ya burada deneyimlediğim kadarıyla komut vermen gerekiyor. Mesela o transtan çıkarmak için mesela ‘Hadi gel yemek koydum yiyecek misin?’ evet ya da hayır diye tepki vermesini bekliyorduk. O zaman bir geçiş yapıyordu yani. Yani oradan çıkıyorlardı kendi kendilerine kaldıkları zaman ne olursa olsun kendi hallerine geçiyordu yine.” (DP2)

OSB olan çocuğun sınıf arkadaşlarından birinin annesi ise kızının OSB olan sınıf arkadaşının farklılığın farkında olduğunu ifade etmektedir:

“Kızım, onun farklı olduğunun farkında ve bunu da gayet normal karşılıyor öylelerinin de olabileceğini, öyle arkadaşlarının da denk gelebileceğini, olabilirliğini görüyor.” (VELİ2)

4.1.2. OSB’nin Özellikleri

Dünya’nın Merkezi: OSB olan Çocuk ana temasının bir diğer alt teması ise OSB’nin *Özellikleri*’dir. Bu alt temada katılımcılar, OSB’ye özgü belirtiler, bu durumun nedenleri ve yaygınlığı ile ilgili fikirlerinden bahsetmişlerdir. Örneğin OSB olan çocukta gözlemlediklerini okulda çalışan diğer öğretmenlerden birisi şu şekilde ifade etmiştir:

“... ‘Ben zamiri’ kullanmazlar. Mesela hani ‘satranç öğretmeni’, ‘İngilizce öğretmeni’ ‘kuran öğretmeni’ der bana. Otizmlı çocuk bana diyor ki hep ‘Esin Esin’ hani onların söyleme şeyleri var ya...” (DÖ4).

OSB olan çocuğun sınıf arkadaşlarından birinin annesi ise göz temasında yaşanan sınırlılıklar, tekrarlayıcı davranışlarda ısrar edicilik gibi belirtileri şu cümlelerle ifade etmiştir:

“...Bak şöyle mesela otizmlı çocuklarda, çamaşır makinesi çalışıyor değil mi hani misafirliğe gidiyorsun çocuktaki farkı anlıyorsun, oturuyor o dönencesine odaklanıyor, kalıyor, kilitleniyor ya da eliyle sürekli böyle eliyle durmadan hareket ediyorsa sıkıntı oluyor onu fark ediyorsun mesela seninle ‘merhaba’ dediğinde bir göz temasını senden kaçırıyorsa orada da bir şeylerin ters gittiğini anlayabiliyorsunuz.” (VELİ1).

OSB olan çocuğun sınıf arkadaşlarından biri sosyal ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle OSB olan çocukla ilgili düşüncelerinden söz ederken şu cümleleri kullanmıştır: *“Tarık yalnız oynuyor... Çünkü kendisi tek oynamak istiyor...” (SA6).* OSB’nin yaygınlığına ilişkin fikirlerini belirten okul öncesi öğretmenlerinden biri ise şunları söylemiştir:

“Ama en azından daha böyle hani günümüzde en çok karşılaşılan şeylerden biri oldu aslında benim okuduğum zamanda bu kadar yaygın da değildi. Yıllar geçtikçe her şey değişiyor, bu da değişti. Eskiden 3 senede bir otizmlı ile karşılaşıyorsak şu anda senede 2-3-5 tanesi ile karşılaşıyorduk.” (OÖÖ1)

OSB’nin nedenine ilişkin fikirlerini belirten bir okul yöneticisinin düşünceleri de şunlardır: *“Yani şöyle otizmin kökenleri, nedeni çok belli değil, genetik mi, sonradan oluyor mu vs. Bu pek belli olmadığı için daha sonradan ortaya çıkabilen bir şey...” (OY1)*

4.2. Dünya’nın İç Çekirdeği: Yakın Çevre

Bu ana tema isminin *Dünya’nın iç çekirdeği: Yakın çevre* olarak seçilmesinin sebebi OSB olan çocuğun yakın çevresindeki kişilerin Bronfenbrenner’in Biyoekolojik Kuramı’ndaki mikrosistem adlı basamağa denk gelmesinden kaynaklanmaktadır. *Dünya’nın iç çekirdeği: Yakın çevre* adlı ana temanın üç alt teması bulunmaktadır. Bunlar, *OSB olan çocuğa dokunan kişiler, OSB olan çocuğun okul öncesi sınıfı ve Alınan diğer hizmetler* şeklindedir.

4.2.1. OSB Olan Çocuğa Dokunan Kişiler

OSB olan çocuğa dokunan kişiler adlı alt temada, OSB olan çocukla ilgili geçmiş yaşantılar, OSB olan çocuğun ayrıştırılması, OSB olan çocuğa karşı beslenen duygularla ilgili çevresindeki kişilerin görüşlerine yer verilmiştir. Örneğin, OSB olan çocuk annelerinden biri, OSB olan olduğunu öğrendikten sonra hissettiği duyguları ve yaşadıklarını şu şekilde dile getirmiştir:

“İlk başlarda çok zordu. Yani hayatım karardı diyebilirim size hakkımızda hayırlısı dedim. Alnımıza yazılmış, biz bunu görecekmışiz, olacakmış yani... ama sonra gittiğim gördüğüm rehabilitasyon merkezindekiler artık beni şey yaptırdı ‘Rabbim sana sonsuz şükürler olsun en azından yürüyebiliyor, en azından görebiliyor, en azından duyabiliyor’ yani algısı yerinde zekasında sıkıntı yok diye şükretmeye başladım...” (OÇA2).

Okul öncesi öğretmenlerinden biri sınıfta tek başına olmasından kaynaklanan yetersizlik hissi şu şekilde ifade etmiştir:

“Yetişememe, yetememe. Yani yetersizlik hissediyorum. Çünkü burada özel bir çocuk var diğer geri planda senden bir şeyler bekleyen kıpır kıpır olan çocuklar var yetersizlik hissediyorum. O an ben ortada kalan bir duvarım. Ben kendimi yetersiz hissediyorum o noktada. Ya da gergin hissediyorum. Benim gerginliğimin ona yansıdığını da fark ediyorum. Öğretmen olarak çünkü ben ikinci bir kişiyim burada annesi haricinde özel olarak ilgilenen kişi olarak. Benim hissiyatlarımın ona geçtiğini zaman zaman hissediyorum Tarık’a. Ben yetersizlik hissediyorum sınıf içerisinde...” (OÖÖ2).

OSB olan çocuğun sınıf arkadaşlarından biri, OSB olan çocuğa beslediği olumsuz duyguları ve sınıfta yaşadığı durumları şu şekilde dile getirmiştir:

“İlk ondan nefret ettiğim aklıma geliyor çünkü bize hep zarar veriyor. Bizim canımızı yakıyor... Bize hep zarar veriyor. Bizim canımızı yakıyor özel bir çocuk olduğu için... Yani ben böyle düşünüyorum... Bize zarar verince sinir oluyorum... Arkadaşlarım da öğretmene söylüyorlar. Öğretmen de ona kızıyor. O da kaçıyor... Bence okula almamalıydı. Çünkü okuldaki insanlara zarar veriyor... (sınıf arkadaşlarını kastederek) Çoğuyla arası kötü, çok azının iyi. Onlarla böyle anlaşıyorlar daha, böyle daha iyi iletişim kuruyorlar... Tarık onlara vurmuyor.” (SA5).

OSB olan çocuğun bir diğer sınıf arkadaşı ise SA5’ten farklı olarak OSB olan çocukla ilgili daha olumlu görüş bildirmektedir. Bu olumlu görüş şu cümlelerle aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir: *“Mehmet engelli... Herkesin ona yardım etmesi gerekiyor. Engelli çocuklara saygılı olmamız gerekiyor...” (SA1).* Okul öncesi kurumunda görev yapan diğer öğretmenlerden biri OSB olan çocukla geliştirdiği yakın ilişkisinden söz ederken,

“Dediğim gibi benim özel eğitilmiş çocuklara olan ilgimden dolayı Tarık da bunu hissetti. Ben de Tarık’tı... Çok fazla öperiz birbirimizi. Aşırı derecede... Zaten benim de ismimi söylemiyor, söyleyebiliyor ama söyleyemiyor. Bana bir lakap taktı, lakapla bana sesleniyor ben de ona sesleniyorum. Nerede olursa olsun benim lakabımla bana seslenip bana bağılıyor, ben de ona aynısını söylüyorum. Farklı... Beni gördüğünde, ki annesi de bunu fark etmiş, gözlerinin parlaklığı bile değişiyor ve gülmeye başlıyor. Ama tabii ki benim öğrencim olsa hep bu şekilde mi giderdi? Yeri gelecekti yükselecektim edecektim belki benden soğuyacaktı... Ben zaman zaman komşu çocuğunu görmek gibi, seviyorum yani... Ama çok zor. Hem aileye hem öğretmene büyük sabırlar düşüyor. Çok zor yani...” (DÖ2)

Okul öncesi kurumunda görev yapan bir okul yöneticisi ise OSB olan çocuğun ayrıştırılmaması için çaba gösterdiğini şu şekilde dile getirmiştir:

“Şey kısmı çok önemli çocuklar, ayrıştırmadan birleştirmeyi çok iyi yapabiliyor özel gereksinimi bulunan çocuklar için ama biz yetişkinler, personel olabilir öğretmen olabilir biz onlardan biraz da şey seviyesi için ‘aa bu nasıl olacak? Şöyle zararı olur mu böyle zararı olur mu?’ biz istemesek de gayri-ihiyari şey yapıyoruz o farklılaştırmayı yapıyoruz. O farklılaştırmayı yapmamaya çalıştık yani.” (OY4)

4.2.2. OSB Olan Çocuğun Okul Öncesi Sınıfı

Dünya’nın iç çekirdeği: Yakın çevre adlı ana temanın ikinci alt teması OSB Olan Çocuğun Okul Öncesi Sınıfı’dır. Burada katılımcılar, OSB olan çocuğun okul öncesi sınıfında yaşanan sorunları, sınıf arkadaşlarının yardımını, OSB olan çocuğun genel eğitim sınıflarına katılmaya ilişkin olumlu ve olumsuz bakış açıları konularını ortaya koymuştur. OSB olan çocuğun okul öncesi öğretmeni sınıf içerisinde bir desteğe, özellikle de gölge öğretmen ihtiyacına ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben yetersizlik hissediyorum sınıf içerisinde. Kendilerine ait bir ortam olsa da bu çocuklar rahatlayabilecekleri yerleri olsa ve ayrı gölge öğretmen gibi bir personelimiz olsa da tek onunla ilgilense. Yetersiz personelimizde var bizim tabii... Yetersiz olunca bu defa ben bölünmek durumunda kalıyorum” (OÖÖ2)

OSB olan çocuğun sınıf arkadaşlarından biri, OSB olan çocukla ilgili sınıf içi gözlemlerinden söz ederken,

“Tarık’la hiçbir şey yapmıyoruz... Sadece o kenarda oyun oynuyor... Her gün oyun oynuyor... Hiç bizimle ders çalışmıyor, o bilmiyor çünkü öğrenemedi... ama az kaldı öğreniyor...” (SA3).

bir diğer sınıf arkadaşı ise OSB olan çocuğa sınıf içinde nasıl yardım ettiğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Mehmet’in ders yapmasına yardım ediyorum. Ben kalem den tutuyorum o gerimden tutuyor sonra ben hareket ettiriyorum o da hareket ettiriyor.” (SA2)*

OSB olan çocuğun sınıfındaki akışı değiştirdiğini ve bu nedenle zaman zaman bu duruma bizzat müdahalede bulunmak durumunda kaldığını belirten okul yöneticisi düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

“Çok yüksek sesle ve aynı zamanda bağırıp sınıfın da bazen programını değiştirebiliyor. Ee... bu tarz durumlara meydan vermemek için T. öyle bir kriz yaşadığı anda ya ben kendim yanına alıyorum ya burada aşağıdaki arkadaşlardan T. ’yi çok sevip ilgilenenler var onlar yanlarına alıyorlar işte onla sohbet ediyoruz. Oyunlar oynuyoruz o şekilde... /// Ekseriyet gözlemlediğim bireysel takılıyor. Onların arasında ama ya bir tek başına arabayı alıp işte dakikalarca oynuyor. Herhangi bir şeyle tek başına oynamayı daha çok tercih ediyor...” (OY3)

OSB olan çocuğun genel eğitim sınıfında eğitim alıp almaması ile ilgili ikircikli düşüncelerini paylaşan başka bir okul yöneticisinin ifadeleri de şu şekildedir:

“Yani o kadar arada kalan bir soru ki benim için... Hem onlar da bir birey ve özel çocuklar sadece. Kesinlikle dâhil olmalılar ortama ama dâhil oldukları ortama hazır bulunuşluğu çok önemli.” (OY3)

4.2.3. Alınan Diğer Hizmetler

Dünya’nın iç çekirdeği: Yakın çevre adlı ana temanın üçüncü alt teması *Alınan Diğer Hizmetler*’dir. Bu alt tema, katılımcıların OSB olan çocuğun okul dışında aldığı eğitimler hakkındaki görüşlerini içermektedir. OSB olan çocuklardan birinin annesi, aldıkları eğitimleri şu şekilde dile getirmiştir:

“Bir yıldan fazla duyu bütünleme aldık, ergoterapi aldık onun da faydasını gördük. Masajlar işte ne bileyim kumda yürümeler, sporlar... Ekstra yüzmeye yürümeye gönderiyorum. Havuz, su çok seviyor... Toprağı, doğayı çok seviyor... Onun için Mehmet’e öyle şey öneriyorlar oralara gidiyoruz. Yani elimizden geleni 5 yıldır yapıyoruz. Kreşlere gitti, oyun gruplarına gitti” (OÇA1)

Yine aynı anne hangi destek eğitimlerin işe yarar ve tavsiye edebileceği eğitimler olduğunu şu şekilde belirtmektedir:

“En çok ergoterapiyi öneriyorum. Duyu bütünleme için hemen E. Bey'e yönlendirildim. Biz orada hemen derse başladık bir yıldır. Göz temasını geliştirdi. Oyun aşkını geliştirdi. Yürümekte falan engelleri çıkmaya inmeyi geliştirdi. Oyun aşkını geliştirdi. Yürümekte falan engelleri çıkmayı inmeyi geliştirdi. En önemlisi masajlarla böyle hani fırçasıyla bileklerine masajları su sıkma işini... Ellerin titretme işinin gitmesini geliştirdi. Şimdi de sallıyor elini ama onları azalttı...” (OÇA1)

4.3. Dünya'nın Dış Çekirdeği: Yakın Çevredeki Kişilerin Etkileşimleri

Bu ana tema isminin *Dünya'nın dış çekirdeği: Yakın çevredeki kişilerin etkileşimleri* olarak seçilmesinin sebebi OSB olan çocuğun yakın çevresindeki kişilerin birbiriyle olan etkileşiminin Bronfenbrenner'ın Biyoekolojik Kuramı'ndaki ekzosistem adlı basamağa denk gelmesidir. Bu ana temada çocuğun yakın çevresindeki kişilerin etkileşimlerini konu alan alıntılara yer verilmiştir. Dünya'nın *dış çekirdeği: Yakın çevredeki kişilerin etkileşimleri* adlı ana temanın alt teması *Aile-okul etkileşimi*'dir.

4.3.1. Aile-Okul Etkileşimi

Bu ana tema OSB olan çocuğun ailesi ve okul içerisindeki kişilerin birbiriyle etkileşimini içeren konulara odaklanmaktadır. OSB olan çocuğun okul öncesi öğretmenlerinden olan bir katılımcı aile ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Tarık'ın ailesi için de şunu demek isterim. Keşke onları anlayabildiğimizi bilseler, onların yanında olduğumuzu bilseler, onların tarafında olduğumu bilseler. Hani çocuğunu çok koruyup kolladığımı elimizden gelenin bu olduğunu bilseler. Çünkü bunu bana hep hissettirdiler. Onu hep istemediğimi, çocuğu istemediğimi... Çocuğa karşı antipatik olduğumu hissettirdiler ki böyle bir şey yok. O da bir çocuk. Ben kendim de anneyim, eğitimciliğimin yanında, dışında. Öyle bir durum olsa ben çocuğun yani geldiği süre zarfında sürekli peşindeyim çocuğun. Bir şey olacak kendine zarar verecek diye sürekli peşindeyim. Efor noktasında ve sabır konusunda zorlanmama sebebiyet verdi ama aile bence bunu görmedi. Şöyle oldu onlar 'bakmak zorundalar', o çocuk buraya geldi yapmak zorundalar gibi oldu. Ben onu hissettim.” (OÖÖ2)

Okul yöneticilerinden bir katılımcı ise aile ve okul etkileşimine dair görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

“O üçlü ayağı işte benim için şey çok önemli: rehabilitasyon-aile-okul kısmı. Hani bir ayaktan birisi bile birbirinden haberdar olmazsa o süreci aslında baltalıyor... Veli görüşmeleri çok fazla yaptım... özel eğitim gereksinimi bulunan öğrencilerin velilerinde konuşmaya ve paylaşmaya ihtiyaçları vardı. İşte hayatta yaşadığı sıkıntılar oluyor, kendilerinin ailevi anlamda yaşadıkları sıkıntıları oluyor. Bir de biz kayıt yaptırırken muhakkak geçmiş öyküsü alırsınız normal öğrenciler için de özel gereksinimli öğrenciler için de. Geçmiş aldığımızda ciddi anlamda şeyler çıkıyor ‘işte çocuğum benim Rusça biliyordu şu an ise hiç konuşmuyor.’” (OY4)

4.4. Dünya’nın Mantosu: Uzak Çevre

Bu ana tema isminin *Dünya’nın mantosu: Uzak çevre* olarak seçilmesinin sebebi OSB olan çocuğun uzak çevresinin Bronfenbrenner’in Biyoekolojik Kuramı’ndaki mezosistem adlı basamağa denk gelmesidir. Bu ana temanın alt temaları: *Anne-babanın çevresi* ve *Ekolojinin önemli bir parçası: Tipik gelişim gösteren çocukların velileri* şeklindedir.

4.4.1. Anne-Babanın Çevresi

Dünya’nın mantosu: Uzak çevre adlı ana temanın alt temalarından ilki *Anne-Babanın Çevresi*’dir. OSB olan çocuk annelerinden olan iki katılımcı kendi yakın çevreleriyle ilgili görüşlerini ifade ederken annelerden biri çocuğun durumunu insanlara açıklarken yaşadığı sıkıntıyı şu şekilde dile getirmiştir:

“Bir arkadaşım dedi ki bu çocuğun kulağı duyuyor. Ona öyle deyip hani ‘konuşamıyor demeyin yanında’ dedi. Orada seni anlıyor, dediğini de duyuyor. O yüzden onu demeyi bıraktım. Onu söylemiyorum. İşte bir teyze sorsa hani ‘konuşamıyor’ vs. Diyordum. Susuyordu o da. Ama şimdi demiyorum çünkü farkındalığı daha da çok arttı. Hani duyadabiliyor anlayabiliyor.” (OÇA1)

OSB olan çocuk annelerinden bir diğeri ise aile üyelerine durumu açıklarken yaşadıklarını şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Etrafımda kimseye söylemedim çocuğumun raporu olduğunu açıkçası. Sadece eşim ve ben. Bir de evin içinde kayınvalidem var o biliyordu. Hatta ona bile belirli bir süre söylemedik sonra söyledim. Farklı bir şekilde yansımasın diye.” (OÇA2)

4.4.2. Ekolojinin Önemli Bir Parçası: Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Velileri

Dünya'nın mantosu: Uzak çevre adlı ana temanın alt temalarından ikincisi *Ekolojinin önemli bir parçası: Tipik gelişim gösteren çocukların velileri*'dir. Bu alt temada OSB olan çocuğun sınıf arkadaşlarının velilerinin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcılardan biri OSB olan çocuğun, sınıfta kendi çocuğuyla bir arada eğitim almasına dair görüşlerini belirtirken kendi çocuğuna OSB olan sınıf arkadaşına yardım etmesini söylemesini ve onunla diyalog kurması konusunda telkinde bulunmasını şu şekilde dile getirmiştir:

"Onunla ilgili ama ben de dedim ki 'kızım o özel bir çocuk sizin, siz ona yardımcı olacaksınız.' dedim. Rahatsızlığı vardır dedim, o yüzden ona sakın kötü şeyler söylemeyin dedim, oyununuza mutlaka katmaya çalışın dedim. Hiçbir şey yapmıyorsa selam ver, uzaktan güllüp el sallayabilirsin dedim, kontak kurmaya çalış mutlaka onunla dedim, hiç yokmuş gibi davranma sakın ona dedim. Çünkü 'oyunlarımıza katılamıyor' gibi şeyler diyor. Ben de o zaman ona demiştim ki 'evet sen de onunla o zaman selamlaşabilirsin, konuşabilirsin yanına gidip, hiçbir şey yapamasan bile uzaktan gülümseyip selam verebilirsin.' dedim. Hiç yokmuş gibi davranma sakın, diyalog kur mutlaka diyordum..." (VELİ3).

Bir diğer veli ise OSB olan çocuğun sınıfında olmasının sınıf arkadaşları için adeta bir hediye olduğunu ve bunun daha büyük sınıf kademelerindense okul öncesi seviyesinde daha kolaylıkla yapılabileceğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

"OSB olan bir çocuk gelmişse sınıfıma bunu ben Allah'ın bir hediyesi olarak görürüm. Yani öyle görünmesi gerektiğini düşünüyorum, bize şükri hatırlatıyor ve güzel bir renk oluyorlar. Yardım ettiğimizde belki bizim de ruhen yükselebileceğimizi düşünüyorum. Onlar güzel insanlar, onlar da bir hayatı güzel yaşamayı hak ediyorlar tabii ama seviyelerine göre ağırsa çok onların kendi okulları var zaten oraya gidiyorlar belli seviyeleri var onlar geliyor ki yapabileceğimiz için gelmişlerdir karşımıza... Otizmli çocukların bu küçük yaşlarda sınıfta olması sıkıntı değil ama lisede falan bariz sıkıntı ediyorlar çok azı kayırıyor. Tam tersi ona şey davrananlar kendi ispatlamak için uğraşanlar oluyor. Ben onlara şahit olmuştum okulumuzda çok. Bu anaokulunda ona iyi bile davranıyorlar çok yardımcı oluyorlar benim kızım çok yardımcı oluyor hani eve gelince söylüyordu "Ahmet şunu bile yapamadı, ben ona yardım ettim." diyordu. Hani yanında hiç farklı bir şey konuşmadım o A'yı anlatırken sadece dinledim. Benim gözlemlerim o yönde. Çok kötü durumda değil ama hani 'otur, gel, dur' kahvaltı vardı mesela o ana fikre hiç odaklanamıyordu. S. Öğretmen de çok güzel idare etti onu..." (VELİ5)

Aynı zamanda okulun öğretmenlerinden olan ve OSB olan çocuğun kendi TGG çocuğuyla aynı sınıfta eğitim almasına dair olumsuz görüşlerini paylaşan diğer öğretmenlerden birinin düşünceleri ise şu şekildedir:

“Sınıfta bir düzen olmuyor ve ben aslında pişman oldum şu anlamda keşke oğlumu o sınıfa göndermeseydim. Çünkü o sınıfta bir kaos oluyor, kaos ortamı oluyor. Evet, çocuğun onu kabullenmesi açısından çok güzel ama bir sene yeterliydi bence. Diğer türlü o sınıfta düzenin olması çok zor. O çocuk sınıfı dağıtıyor sürekli. Sınıfta bir karışıklık karmaşıklık oluyor. O yüzden yani... Bir yıl belki olabilir ama onun üstünde hata yaptığımı düşünüyorum.” (DÖ3)

4.5. Dünya’nın Kabuğu: Sosyal ve Kültürel Değerler ile Bağlamlar

Bu ana tema isminin *Dünya’nın kabuğu: Sosyal ve kültürel değerler ile bağlamlar* olarak seçilmesinin sebebi Bronfenbrenner’in Biyoekolojik Kuramı’ndaki makrosistem adlı basamağa uygun olmasıdır. Bu ana temada çocuğun doğrudan etkileşim içinde olmadığı ama onun eğitimini etkileyen ögeler bulunmaktadır. Bu ana temanın alt temaları, *Eğitim*, *Yasal Düzenlemeler*, *Toplumsal Yaşam* ve *Etiketler*’dir.

4.5.1. Eğitim

Dünya’nın kabuğu: Sosyal ve kültürel değerler ile bağlamlar adlı ana temanın alt temalarından ilki *Eğitim*’dir. Bu alt temada OSB olan çocukla temasta olan kişilerin OSB ile ilgili yetersiz bilgiye sahip olduğunu dile getiren ifadeler bulunmaktadır. OSB olan çocuğun devam ettiği sınıflarda destek personel gereksinimini ve bu sınıfta çalışan personelin de eğitim alması gerektiğini, OSB olan çocuğun okul öncesi öğretmenlerinden ve diğer personelden biri şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Destek eğitim çok yetersiz onu söyleyebiliriz. Evet tamam istiyoruz şunu çocukları ayırttırmayalım kesinlikle katılıyorum onları sürece entegre edelim kesinlikle katılıyorum ama bu süreçte öğretmenlerin desteğe ihtiyaçları var. Ve bu destek çok yetersiz. Bu destekle beraber sürecin içinde olmalılar... // Bu anlamda sorunlar yaşıyoruz. Ee... Ama dediğim gibi en azından şu an otizm hani bununla ilgili daha fazla şeyin olması gerektiğini düşünüyorum. Yani seminer mi artık eğitim mi öğretmenler artık böyle konularla, öğrencilerle karşılaştıklarında nasıl davranmalı, ne yapmalı, kimlerden profesyonel yardım almalı? Bu noktada eksik var onu söyleyebilirim...// Biz üniversitede evet ders olarak alıyoruz ama hani uygulamada bir şeyimiz yok. Birebir karşılaştığımızda ne yaparız? Hani nasıl yönlendiririz...” (OÖÖ1).

“Bence şimdi şey dediğim gibi personelin eğitim almadan yaklaşmamaları lazım bence. Çünkü çocukta dediğim gibi yanlış bir şey yapabiliyor bu sefer krize girdiği için çocuk daha agresif olabiliyor. Onun bir şeyini bozduğun zaman gün boyu agresifliği gidiyor.” (DP4).

Okulda çalışan ancak OSB olan çocuğun öğretmeni olmayan diğer öğretmenlerden biri ise bizzat MEB’in planlayıp gerçekleştireceği eğitimlerin sınıfta özel gereksinimli bir çocuk olduğunda öğretmenin bocalamasının önüne geçeceğine ilişkin düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Onun için bir kere öğretmenleri yani bizleri gerçek anlamda deneyim yaşatmaları, bizi bu anlamda kalifiye seviyesine Bakanlığın getirmesi gerekiyor. Ben hiç serebral palsili çocukla, otizmli çocukla çalışmamışsam bana bunu verdiğiniz zaman birazcık damdan düşme oluyor çünkü ne yapacağınızı bilemiyorsunuz. Bunlarla ilgili gerçek anlamda, görünürde değil, gerçek anlamda eğitimler alınmalı. Hele de mesleğin başındayken verilmeli, ben emeklilik yaşına gelmişim bana bundan sonra verseler ne vermeseler ne? Bu eğitim... İlk başta öğretmenlere sınıflardaki kaynaştırma öğrencilerini düşünerek bizler eğitim almalıyız...” (DÖ1)

Stajyer/öğretmen adaylarından biri ise Eğitim Fakültesi’nde OSB ile ilgili verilen derslerle ilgili değişiklikler yapılması gerekliliğini şu şekilde dile getirmiştir:

“...belki şey olabilir uyarlama dersi olabilir, uyarlama nasıl olur tamamen bunun üzerine bahsedersek çünkü en çok bununla ilgili zorluk çektik hani teorikte ilerlememiz çok iyi söyleyiz böyleyiz işte otizmin belirtilerini biliyorum ama uyarlama yapacağım zaman bin dereden su getiriyoruz nasıl yapabiliriz diye.” (STJ3).

4.5.2. Yasal Düzenlemeler

Dünya’nın kabuğu: Sosyal ve kültürel değerler ile bağlamlar adlı ana temanın alt temalarından ikincisi *Yasal Düzenlemeler*’dir. Bu alt temada katılımcıların, OSB olan çocukların OÖE’de devletin yapması gereklere ilişkin görüşleri yer almaktadır. Okul öncesi kurumlarındaki okul öncesi öğretmenlerinden ve diğer personelden olan katılımcılar şunları söylemiştir:

“Devlet tarafından daha çok imkânlar verilse. Mesela onun gelişimini sağlayacak spor mu spordan ücretsiz yararlanabilseler, yüzmeden yararlanabilseler. Eee ama bu işi hakkıyla yapanların karşısında olması lazım bu çocukların... Dediğim gibi kendilerine ait

bir ortam olsa da bu çocuklar rahatlayabilecekleri yerleri olsa ve ayrı gölge öğretmen gibi bir personelimiz olsa da tek onunla ilgilense. Yetersiz personelimizde var bizim tabi... Yetersiz olunca bu defa ben bölünmek durumunda kalıyorum...” (SÖ2).

“Hani diyorum ya mesela devletin bence şey de yapması lazım. Okulda çalışanlara da eğitim vermesi lazım bence. Nasıl davranacağımızı bilmiyoruz. Hani belki biz annesel-içgüdüsel olarak yaklaşıyoruz çocuklara ama yanlış bir şey de yapabiliriz ben kendim şahsım için hani ben üzüliyordum ‘hocam hiçbir şey yemiyor, naparız?’ diye... Ama biz anne içgüdüsi ile yaklaşıyoruz.” (DP4)

Bir diğer okul öncesi öğretmeni OSB olan çocuğun eğitim aldığı sınıfta ek bir öğretmen olması gerekliliğini şu şekilde ifade ederken,

“Daha birebir çalışmak lazım. Daha böyle, hani bir gölge öğretmen olsaydı bu sene atıyorum belki etkinliklerde bizimle olsa hani kesiyor diyebilirdim, bilmiyorum yani. O kısım nasıl olacak bilmiyorum yani tamamen farazi bir örnek veriyorum. Mesela bir gölge öğretmen olsa daha fazla ses çıkarıyor olabilirdi şimdi anlatabildim mi? Bilmiyorum yani o kısımları hep soru işareti olarak kalacak.” (OÖÖ1)

stajyer/öğretmen adayı bir katılımcı ise bu konuda şunları söylemektedir: *“Sınıfta bir ana öğretmen dışında kesinlikle özel eğitim öğretmeni de olması gerekiyor...” (STJ1)*

4.5.3. Toplumsal Yaşam

Dünya’nın kabuğu: Sosyal ve kültürel değerler ile bağlamlar adlı ana temanın alt temalarından üçüncüsü *Toplumsal Yaşam*’dır. Bu alt tema OSB olan çocuğun toplumla olan ilişkisi, toplumun OSB’ye bakış açısı, toplumsal ortamlarda OSB olan çocukla yaşananlar gibi konuları kapsamaktadır. OSB olan çocuk annelerinden biri olan katılımcı ise ilk tanı aldıktan sonra toplumsal yaşamda yaşadıklarını şu şekilde dile getirmiştir:

“Evet, bana mesela ilk tanı konulunca denildi ki ‘bunu kalabalığa, topluma çıkaracaksın’ düşünmüş, kalabalıkmuş, otobüsmüş, tramvaymış, vapurmuş her şeye bindik... Yani normal oturuyor. Hatta kalabalık bile olunca yara yara bir yerden yer bulmaya çalışıyor. (Gülüyor) Geçen bir teyze kaldırmak gibi bir şey istedi böyle. O da ‘şu durakta ben ineceğim ondan sonra sen oturursun’ dedi. O kalktı bu oturdu. Yani onu da bir şey arama çabasında kendi bulmaya çalışıyor işte. Çok kalabalık oluyor bazen hiç sorun çıkarmıyor bana, yer olunca da oturuyor benle beraber. Uzun yola gideriz hiç sıkıntı çıkarmaz.” (OÇA1)

Bir diğerk OSB olan çocuk annesi ise toplu taşımada OSB olan çocuğuyula yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

“Mesela dün bindik dolmuşa Üsküdar’dan geldik benim evim yukarda X Kolejinin orada. Son durağa geliyorduk böyle tutmuş “Ahmet ah!” dedim alıştın halk içinde binmeye(gülüyorlar) Bir süre sonra alışıyor yani minibüse de bindi arabaya da... Bak mesela babası düğün vardı gitti yazın senelik izinle gitti köyüne. Ondan sonra biz buradaydık onunla ben onu Kurban Bayramı’ydi galiba metrobüsler bedava, metrolar bedava o şekilde bindiğini düşünsene hele Marmara’yla biz Sirkeci’yi geçiyoruz oradan Topkapı sarayına gideceğiz hani Çin metrosuyla sıkıştırırlar ya o şekilde bindik biz. (Gülüyoruz) böyle görmeniz çok sıkıştı o da dedim burada sen iyileştin (Gülüyoruz).” (OÇA3).

OSB olan çocuğun okul öncesi öğretmenlerinden olan bir katılımcı ise toplu taşımada OSB olan çocuğuyula yaşadıklarını şu şekilde ifade etmiştir:

“Genel olarak keşke bu çocuklara daha fazla toplum içinde sahip çıkılsa. Anne galiba onu hissediyor, dışlandığını hissediyor. Ben de bir anne olarak çocuğumdan dolayı bunu hissediyorum. Daha çok sahip çıkılsa... ‘Aa’ diye bakmasalar insanlar. Çünkü dün anneye aynı otobüse bindik ve annenin o gerginliğini hissedebildim kesinlikle.” (OÖÖ2)

OSB olan çocuğun TGG sınıf arkadaşlarının ebeveynlerinden olan katılımcı ise toplumun eğitilmesi gerekliliğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Diğerk çocukların da topluma adapte olabilmesi için toplumun eğitilmesi gerekiyor. Böyle saçma sapan sorular yerine dokunup ‘merhaba, nasılsın?’ diyebilmeliler.” (VELİ1)*

4.5.4. Etiketler

Dünya’nın kabuğu: Sosyal ve kültürel değerler ile bağlamlar adlı ana temanın son alt teması *Etiketler*’dir. Bu alt temada katılımcılar, OSB olan çocuğun toplum tarafından etiketlenmesi ile ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi kurumunda diğerk personelden olan katılımcının OSB olan çocukların etiketlenmesiyle ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Şey kısmına çok üzülüyorum ben mesela kaynaştırma öğrencileri özellikle ne bileyim otizm olur farklı bir tanı olabilir özel gereksinimi olan öğrenciler kaynaştırma tanısı alanlar normal okullara çocuklarını vermede sıkıntı yaşıyorlar çünkü o etiket çıktığı için tabiri caizse tırnak içinde söylüyorum. Etiketleme olduğu için hiçbir okul onu almak istemiyor.” (DP1)

OSB olan çocukların annelerinden biri olan katılımcının ise çocuğuna etiketlenme nedeniyle ilk zamanlar tanı aldırarak istemediğini şu cümlelerle dile getirmiştir: “Evet. Rehabilitasyondan hocamız uyardı, tanıyı alalım diye. Ben tabii rapor uzun sürüyor diye çocuğumun adı çıkar diye kabul etmedim.” (OÇA2).

OÖE kurumundaki diğer öğretmenler olan katılımcı ise ailelerin, çevresinin etiketleme yapacağını düşünmesi nedeniyle rapor almak istemediklerini şu şekilde ifade etmiştir:

“En önemlisi rapor almıyorlar. Zaten ülkede bilgisizlik söz konusu. Rapor alınca bir şey olacağını düşünen aileler zaten bir gelişim uzmanına göstermiyorlar anında etiket alacaklar diye.” (DÖ2)

4.6. Gökyüzü: OSB Olan Çocuğun Yaşamındaki Dinamikler ve Değişiklikler

Çalışmanın son ana teması *Gökyüzü: OSB Olan Çocuğun Yaşamındaki Dinamikler ve Değişiklikler*'dir. Bu ana tema *Dinamik bir süreç: OSB Olan Çocuğun Değişimi* ve *Pandemi* olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Ana temanın bu isim seçilmesinin sebebi OSB olan çocuğun yakın çevresindeki kişilerin Bronfenbrenner'ın Biyoekolojik Kuramı'ndaki kronosisteme uygunluk göstermesidir. Bu ana temada OSB olan çocuğun yaşamındaki ve kendi gelişim sürecindeki değişimlerden bahsedilmektedir.

4.6.1. Dinamik Bir Süreç: OSB Olan Çocuğun Değişimi

Gökyüzü: OSB Olan Çocuğun Yaşamındaki Dinamikler ve Değişiklikler adlı ana temanın ilk alt teması *Dinamik Bir Süreç: OSB Olan Çocuğun Değişimi*'dir. Bu alt temada katılımcılar, OSB olan çocuğun, doğumundan bu yana geçen süreç içerisindeki olumlu ya da olumsuz değişimini ele almışlardır. OSB olan çocuk anneleri, çocuklarındaki değişimi şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Daha hırçındı Mehmet... Sinirleniyordu hani anlatamıyordu ya derdini. Anlatamayınca sinirleniyordu. Şimdi artık bir şeyler anlatabiliyor, suyu istiyor ‘su ver’ diyebiliyor. Orada onu görüyor, istiyor. Camın oraya ‘bak’ yazmışsınız. Oradan bakıyor ‘Cama bak’ ‘Bak cama’. Merdivene inip çıkarken yazmışsınız. İniyor, çıkıyor onları okuyor. Bu sene çok yoğun geçti yoruluyorum tabii ben de. Havuzuydu, jimnastiği idi her yere götürdüm ama onlar iyi geliyor. Şimdi mesela Mehmet kaynaştırma öğrencisi ben seneye de onu düşünüyorum kaynaştırma öğrencisi olsun... Çünkü Mehmet çok ağır değil, gözlemlediniz

belki... Ya tabi ki..., Allah'ım herkese yardımcı olsun, daha ağırlar görüyorum ama şimdi Mehmet'i onların içine şey yaparsak 5 gün 10 gün sonra onlar gibi olur. Ama böyle çocuklarla olursa Mehmet onları taklit eder.” (OÇA1).

“Her şeyi yaşadık. O çırpıntısı gitti, etrafında dönmesi gitti. Bizi algılaması başladı. Harfleri biliyor, sayıları biliyor, şarkı söylemeyi biliyor, konuşması düzeldi. Baya bir farkımız var.” (OÇA2)

“Ağlıyordu, ilk bir hafta zaten bütün çocuklar öyledir. Geçiş dönemleri oldu gitmek istemedi. Uyku düzeni bozuldu, istemedi falan filan ama şimdi zaten biz geçen sene okul bitti köye gittik geldik buraya başladı 2. sene öğretmen dedi ki ‘sen buna köyde ne yaptın?’ dedi. N’aptın dedi yani bu çocuk level atlamış dedi. Dedim açık hava, doğa, toprak ergoterapi gibi oldu ona. /// Buranın da katkısı oluyor bir kere burada sosyalleşiyor grupla eğitim almayı yemek yemeyi öğreniyor mesela Ahmet et yemeyi sevmeydi şimdi et yemeye başladı. Tek düzeyde beslenmeyi severdi hep süt-bisküvi makarna şimdi et yemeye başladı. Ben ona balığı da et niyetine yediriyorum...” (OÇA3)

OSB olan çocuğun okul öncesi öğretmeni ise çocuğun farklı günler içerisindeki değişimini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Duygu durumu çok fark ediyor. Bazen çok istekli geliyor böyle bizimle oturuyor bazen de duymuyor bizi hiç, hiç burada değil hocam. O zamanda ulaşamıyoruz. Bilemiyorum tabii ruh dünyası duygu dünyası nedir ne değildir. Okulun ilk zamanlarında daha çok konuşmak istiyordu mesela o kapandı. Gitti o...” (OÖÖ2).

Okul yöneticilerinden biri olan başka bir katılımcı da OSB olan çocuğun farklı günler içerisindeki değişiminden söz etmiştir:

“Normalde yaz döneminde farklı sınıfa geçmesini planlıyorduk aslında biz de o sınıfa başladığında ciddi anlamda davranış problemi olup sınıfta var olma sürecini zor tamamlamıştı. O farklılıktan dolayı çocukların onu kabullenip aslında sınıfın eğitim ortamının ona göre uyarlanması bir dönemde ancak sağlanmıştı. Sınıf değişikliği yapmadan aslında biz devam etmesini istedik çünkü destek olunması gereken noktada çocuklar çok iyi becerdi işte mesela konuşmasıyla ilgili otizm olan çocuk da sıkıntı var. Hiçbir şekilde iletişimsel temasa geçmiyor hem dil anlamında hem de o aslında fiziki anlamdaki kısmı. Dolayısıyla o kısmı geçen sene onlar tamamladılar. Çocuğu destek olunması gereken noktada destek oluyorlar. İlk bakışta otizmlili çocuğun ne demek istediğini çok iyi anlayıp ona göre yapabiliyorlar. Öğretmen de aynı şekilde aslında eğitimsel uyarlamaları çok iyi yaptı. Öğrenciyle, iki öğrencinin eşleştirmelerini yapıp nelerden destek alınması gerekiyor. Bedensel aktivite gerektiren bir şeyse A öğrencisiyse veyahutta başka yapılacak bir etkinlikse farklı bir öğrenciyle eşleştirmeleri de çok iyi yapıyor. Hatta bu seneki çalışmalarda otizmlili çocuğun sınıf arkadaşı olan çocuklar bile velilere söylemişler velilerden dönüt alıyoruz otizmlili çocuk için söylüyorlar 'artık ses

çıkartıyor, biz bunu konuşuyoruz' diye söylüyorlar. Çocuklar da onun ilerleme seviyesinden kendileri bile mutlu oluyorlar.” (OY4)

4.6.2. Pandemi

Gökyüzü: OSB olan çocuğun yaşamındaki dinamikler ve değişiklikler adlı ana temanın ikinci alt teması *Pandemi*'dir. Bu alt temada katılımcılar, OSB olan çocuğun COVID-19 virüsünün neden olduğu pandemi sürecinde yaşadıklarını ele almışlardır. OSB olan çocuğun annelerinden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Geçen sene bir deneyim yaşadık pandemi nedeniyle. Kantinin orda toplanıyordu çocuklar. İlk günü orada bıraktım S. öğretmen götürecekti. Ellerinden tutup ‘hadi gel Mehmet’ demeyince bu orda beklemiş ötekiler gitmiş bu kalmış. Sonra orada gittim... gidememiş orada bekliyormuş orada öyle. Halime abla geldi seninki burada kilitlenmiş dedi. Sonra hani Sinem Hoca şey yaptı. Hocaya dedim bu yeni, bugün buraya yeni geldi. ‘Siz hadi Mehmetçiğim gidelim’ dersiniz artık o sizin yanınızı bırakmaz. Siz buna ‘Hadi Mehmetçiğim’ deseniz bu artık sizin yanınızı bırakmaz. Oraya gidip sınıfa verme şansımız yoktu geçen sene. Direkt oradan alıyorlardı. Bir gün onu yaşadık zorluğunu...//Yani elimizden geleni 5 yıldır yapıyoruz. Kreşlere gitti, oyun gruplarına gitti. Sadece pandemide bir kapandık aslında kapanmadık da... Otelimiz var bizim ailecek Çanakkale’de oradaydık... Yani denize girdiler Nisan-Mayıs ayında. Öyle bir kısıtlama da olmadı içeride de kalmadı. Yani akranları var ailemizde ama yaşları büyük yani 11-12 yaşındalar... Babaannemiz var, aile apartmanı... Aşağıya inip çıkıyorlar sürekli. Evde hiç tutmam kolay kolay. İşte telefonla olan ilişkisini kestim. Televizyonu açıyor yani ister istemez... Televizyona çok bağlı değil ama telefonu aldı mı iş bitiyor.” (OÇA1)

Stajyer/öğretmen adaylarından olan bir katılımcı ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben tam pandemi zamanında geldim, 1.sınıfın 2.döneminde. Hatta 2.sınıfımı full pandemide okudum. Normalde bizim uygulamalı derslerimize çok daha öncelik tanıyorlar. Pandemiye denk geldik zaten 3. sınıfta pandeminin devamıydı. Biz açık olarak söylemek gerekirse çok uygulama dersi almadık fen eğitimini uygulamalı veriyorduk, dramayı uygulamalı veriyorduk ya bizzat okulun anlaştığı anaokulları vardı bizzat onlara gidip bir etkinlik süresince işte çocuklarla gidip drama etkinlikleri, matematik etkinlikleri aklınıza ne geliyorsa... Biz onu pek fazla yaşayamadık o yüzden çocuklarla alakalı çok bir deneyimim olmadı öncesinde. Hani yakın çevrem çocuklarıyla oldu ancak...” (STJ1)

BÖLÜM V: TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada GES’de OÖE alan OSB olan çocukların çevresinde yer alan kişiler olarak OSB olan çocuğun ebeveyninin, okul personelinin (okul öncesi öğretmenleri, branş öğretmenleri, okul yöneticileri, yardımcı personel, vb.), çocuğun sınıf arkadaşlarının ve onların ebeveyninin, OSB olan çocuğun okul öncesi eğitime katılımına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçladım. Çalışmamın bulguları çocuğun sınıf arkadaşlarının, genellikle OSB olan çocuğa yardım etme eğiliminde olduğunu göstermiştir. OSB olan çocuk annelerinden birisi çocuğun OSB tanıdı olduğunu kimseye söylemezken, diğerk iki OSB çocuk annesi ise çevredeki kişilerin çoğunun bu durumu bildiklerini açıklamışlardır. Hem okul öncesi öğretmenleri hem de stajyerler/öğretmen adayları Eğitim Fakültesi'ndeki Okul Öncesi Öğretmenliği Programı'nda OSB ile ilgili derslerin olması gerektiğini vurgulamıştır. OSB olan çocuğun sınıf arkadaşlarının velileri, genellikle OSB olan çocuğa karşı kabul edici bir tutum sergilerken, aynı okul öncesi kurumunda öğretmen olan bir veli ise OSB olan çocuğun sınıfta bulunması ile ilgili olumsuz görüşlerini dile getirmiştir. Çalışmanın katılımcıları arasında bir okul öncesi öğretmeni ve OSB olan çocuk annesi hariç tüm katılımcıların sınıfta bir gölge öğretmen bulunması gerektiğini ifade etmesi önemli bulgular arasındadır.

5.1. Dünya’nın Merkezi: OSB Olan Çocuk Ana Temasının Tartışma ve Sonuçları

Bu ana temada katılımcılar OSB olan çocuğun farklı, özel bir çocuk olduğunu ve OSB’nin özelliklerini dile getirmişlerdir. OSB, DSM 5’te sosyal iletişim ve etkileşimde sınırlılık, tekrarlayıcı davranışlar ve sınırlı ilgi alanlarıyla karakterize nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). OSB olan çocuklarda streotipik davranışlara, tekrarlayan davranışları sürdürmekten hoşnutluğa, spesifik nesnelere olağan dışı bağlanmaya ve sosyal etkileşimden kaçınmaya sıklıkla rastlanmaktadır (Alvarez, 1999; Carter vd., 1996; Darıca vd., 2002; Hall, 2013; Kirk vd., 2002). Bu nedenle OSB, bireylerin toplumsal etkileşimini olumsuz etkilemekte ve topluma karşı bu bireyleri yabancılaştırmaktadır (Wall, 2004). OSB olan çocuklar, genellikle dil-iletişim, sosyal etkileşim, bilişsel işlevler ve motor becerilerde sınırlılıklar yaşamaktadırlar (Clifford vd., 2007). Dolayısıyla OSB olan çocukların TGG çocuklardan bahsi geçen alanlarda farklılıklar gösterdikleri malumdur (Mengi, 2014). OSB’nin kendine özgü bu özellikleri,

toplumdaki insanların OSB'yi ilginç ve tuhaf olarak tanımlamalarına neden olmaktadır (Kinneer vd., 2016). *Dünya'nın Merkezi: OSB Olan Çocuk* adlı ana temanın, ilk alt teması olan *Keşfedilmemiş Bir Dünya'nın Yerlisi* alt temasında katılımcılar, OSB olan çocukların farklı ve özel olduklarını vurgulamışlardır. Arslan (2023) çalışmasında OSB denildiğinde akla ilk gelen şey sorulduğunda katılımcıların en çok '*özel çocuk*', '*farklılık*', '*izole olma*', '*sosyal hayata karışamama*' gibi cevaplar verdiğini ifade etmiştir. Bu bulgu çalışmamda ulaştığım bulgularla paralellik göstermektedir.

Dünya'nın Merkezi: OSB Olan Çocuk adlı ana temanın ikinci alt teması olan *OSB'nin özellikleri*'nde katılımcıların genellikle OSB'nin dışarıdan gözlenebilen özelliklerini ifade ettikleri görülmektedir. Çalışmamın katılımcılarından olan bir öğretmenin (DÖ4) OSB olan çocuğun 'ben' zamirini kullanmadığını ifade etmesi dikkat çekici bir bulgu olup alanyazında karşılığı bulunmaktadır. Owens (1999) OSB olan çocukların genellikle zamirlerde ve fiil eklerinde hatalı kullanımlar yaptıklarını ifade etmektedir. Tager ve Flusberg (2005) OSB olan çocuklardaki doğru olmayan zamir kullanımlarının, sohbet etme esnasında dinleyici ve konuşmacı rollerinin değişmesini anlayamamaktan kaynaklandığını ifade etmektedir. Yine OSB'nin özelliklerini belirten diğer bir katılımcının (VELİ1) ise OSB'nin belirtilerini bir nesneye aşırı odaklanma ve göz temasında bulunmama şeklinde belirtmesi beklendik bir durumdur. Sınıf arkadaşlarından birinin (SA6) OSB olan çocuğun yalnız oynamayı tercih ettiğini ifade etmesi dikkat çekici bir bulgudur. Menteş ve Arnas (2021) kaynaştırma sınıfında OÖE alan OSB olan çocuğun akran ilişkilerini inceledikleri araştırmada da en çok görülen bulgunun '*tek başına oynama*' olduğunu görülmektedir. Çalışmamdaki katılımcı okul öncesi öğretmenlerinden biri (OÖÖ1) sınıfında OSB olan çocuk bulunma sıklığının geçtiğimiz senelere göre daha fazla olduğundan söz etmekte ve bunu OSB'nin yaygınlığının artışta olmasına bağlamaktadır. Alanyazında ise OSB olan çocuk sayısının hızla artmasının (APA, 2013; Van vd., 2020) ve yasal düzenlemelerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitime katılma hakkı vermesinin (Roberts & Simpson, 2016) OSB olan çocukların akranlarıyla beraber GES'de bulunma ihtimallerini de artırdığı ifade edilmektedir (Able vd., 2015; Cohen vd., 2010; Little, 2017; Roberts & Simpson, 2016).

5.2. Dünya'nın İç Çekirdeği: Yakın Çevre Adlı Ana Temasının Tartışma ve Sonuçları

Dünya'nın İç Çekirdeği: Yakın Çevre adlı ana temanın, ilk alt teması olan *OSB Olan Çocuğa Dokunan Kişiler*'de OSB olan çocuklardan birinin annesinin (OÇA2) çocuğunun durumunu öğrendiği zaman, hayatının karardığını ifade etmesi ve bu durumu alın yazısı olarak görüp kabul etmesi beklendik bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni ise ebeveynlerin çocuklarının OSB olduğunu öğrendikten sonra bir dizi psikolojik süreçten geçmeleridir. Özel gereksinimin görüldüğü durumlarda ailenin tepkilerini açıklamak için kullanılan Aşama Modeli, şok, inkâr, pazarlık, depresyon ve kabul süreçlerini kapsamaktadır (Durat vd., 2017). Çocukları OSB tanısı aldıktan sonra annelerin yaşadıkları psikolojik süreçleri incelemek amacıyla yürütülen çalışmaların (Bıçak, 2009; Hutton & Caron, 2005) bulguları da benim çalışmamın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bıçak (2009) çalışmasında, OSB'den etkilenen çocuk annelerinin, çocuklarının OSB olduğunu öğrendikten sonra şok, inkâr, kızgınlık ve pişmanlık gibi yoğun duygular yaşadıklarını ve OSB ile ilgili bilgi edindikleri kaynakların öğretmenler, doktorlar ve internet kaynakları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Hutton ve Caron (2005) ise OSB tanısı almış çocukların aileleriyle yürüttükleri çalışmada, çocuklarının OSB tanısı aldıktan sonra annelerin ilk olarak rahatlama hissettiklerini daha sonra keder, kayıp, şok ve kendini suçlama gibi duygular yaşadıklarını belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinden biri (OÖÖ2) OSB olan çocuk sınıfında olduğu için işlere yetişemediğini ve bu nedenle kendini yetersiz ve gergin hissettiğini ifade etmektedir. Ben de görüşme sırasında öğretmenin jest ve mimiklerine dikkat ettiğimde söylediklerinde samimi olduğunu fark ettim. Yetişememezlik durumunun ise öğretmenin OSB'ye ilişkin bilgi yetersizliğinden değil, her çocuğun bireysel farklılıkları, sınıf içi ihtiyaçlarının olması ve sınıfta tek öğretmen olduğu için kendini sıkışmış ve yetersiz hissetmesinden kaynaklandığını düşündüm. Sınıftaki gözlemlerim esnasında OSB olan çocuğun düzenli aralıklarla sınıftan çıkıp yan sınıfta yalnız kalmayı isteme davranışının olduğuna da şahit oldum. Sınıfın okul öncesi öğretmeniyle bu durumu konuştuğumda bunu devamlı yaptığını ve bazı zamanlar ise aşağı katlara kaçtığını ifade etmişti. Sınıfın fiziksel olarak küçük olması ve öğrenci sayısının çok olmasının, OSB olan çocuğun fazla uyarana maruz kalmasına neden olup çocuğun sınıftan çıkma ya da kaçma davranışına yol açabildiğini

düşünmekteyim. Öğretmenin yetişememe durumunu ısrarla belirtmesi OÖE sınıflarının mevcudunun fazlalığını ve sınıf içi ve/ya dışında destek personel gereksiniminin önemini akla getirmektedir. MEB'in 2014 yılında Resmî Gazete'de yayımlanan yönetmeliğindeki 11. Maddede, tam zamanlı kaynaştırma eğitimi verilen okul öncesi kurumlarındaki öğrenci mevcudu 10 olan sınıflarda en fazla iki özel gereksinimli çocuk, öğrenci mevcudu 20 olan sınıflarda ise en fazla bir özel gereksinimli çocuk olması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2014). Hem öğretmenin hem de sınıftaki tüm çocukların yüksek yararı için kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi verilecek OÖE sınıflarının öğrenci mevcudiyetinin gözden geçirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bir sınıf arkadaşının (SA5) OSB olan çocuğa karşı beslediği olumsuz duyguları “*İlk ondan nefret ettiğim aklıma geliyor çünkü bize hep zarar veriyor. Bizim canımızı yakıyor özel bir çocuk olduğu için... Bize zarar verince sinir oluyorum... Bence okula almamalıydı. Çünkü okuldaki insanlara zarar veriyor... (sınıf arkadaşlarını kastederek) Çoğuyla arası kötü, çok azının iyi. Onlarla böyle anlaşıyorlar daha, böyle daha iyi iletişim kuruyorlar... Tarık onlara vurmuyor*” şeklinde ifade etmesi akran reddinin varlığını düşündürmektedir. OSB olan çocuğun akranları tarafından sevilmemesi, davranışlarının olumsuz olarak algılanması, oyun oynamak için tercih edilmemesi gibi durumlar akran reddi ile ilgili belirtilerdir (Crick, 1995). Buradaki akran reddinin OSB olan çocuğa yansması ise olumsuz davranışları devam ettirme riskini ortaya çıkarmaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalar (Campbell vd., 2005; Newcomb vd., 1993) akranları tarafından reddedilen çocukların zaman içerisinde problem davranışlarının arttığını saptamıştır. Bullock (1988), OSB olan çocukların akranları tarafından reddedildiklerinin farkında olduklarını ve bu farkındalığın da davranışsal ve duygusal sıkıntılara sebep olduğunu ifade etmiştir. Bir sınıf arkadaşı OSB olan çocuğun zarar verme davranışını özel bir çocuk olmasına bağlamaktadır. Bu da öğretmen veya aileden alınan bir bilgi ile böyle düşünebileceğini ve OSB’li çocuğu açıkça etiketlediğini akla getirmektedir. Ancak sınıf içinde OSB olan çocuğun bazı akranlarıyla iyi iletişim kurması, sınıfta OSB olan çocuğa olumlu tutum sergilemekte olan arkadaşlarının da olduğunu göstermektedir. Alanyazındaki çalışmalar (Goldstein vd., 1997; Sasso & Rude, 1988) GES’de OÖE alan özel gereksinimli çocukların TGG yaşlıtlarına karşı olumlu davranışlar gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda SA5 adlı katılımcının OSB olan çocuğa karşı gösterdiği akran reddi, gelecek yıllarda eğitim kademelerinde

karşılaşacağı özel gereksinimli çocuklara karşı zorbalayıcı bir tutumda olabileceği ihtimalini düşündürmektedir. Bu katılımcının OSB olan çocuğa karşı olumsuz bir duygu içerisinde olması, kendi ailesinin özel gereksinimli bireylere karşı takındığı tavrın nasıl olduğu sorusunu akla getirmektedir. Söz konusu çocukların bulunduğu sınıfın okul öncesi öğretmeninin sınıftaki diğer çocuklara, OSB olan arkadaşlarının ‘özel çocuk’ olduğunu söylemesi de dikkate değerdir.

Başka bir sınıf arkadaşının (SA1) OSB olan çocuğu ‘engelli’ olarak adlandırması ve herkesin ona yardım etmesi gerektiğini vurgulaması da önemli bir bulgudur. Elbette bu bir kalıp yargıdır ve ben çocuktaki bu kalıp yargının yetişkin bir bireyin fikirlerini taklit etmesiyle oluşmuş olabileceğini düşünmekteyim. Ancak çocukta bu kalıp yargının kemikleşmesi gibi bir ihtimal de söz konusudur ki Baran (1995) çocukların beş yaşından itibaren kalıp yargılarının başladığını ve yaşla beraber bunların giderek arttığını ifade etmiştir. Bu bulguda OSB olan arkadaşına yardım edilmesi gerektiği düşüncesi olumlu bir tutum gibi durmakla beraber yardım etme gereğinin OSB olan çocuğun yetersiz görülmesinden kaynaklanıyor olması düşündürücüdür. Menteş ve Arnas’ın (2021) çalışmasında TGG çocukların OSB olan çocuğun engelini anlamlandıramadıklarından dolayı çocuğu yetersiz ve kendilerinden küçük olarak gördükleri bulunmuştur. Bu durum çalışmamın bulgusunu destekler niteliktedir.

OSB olan çocukla olumlu ilişki geliştirdiğini ifade eden okuldaki bir diğer öğretmen (DÖ2) ise eğer OSB olan çocuk kendi sınıfında olsaydı sinirlenebileceğini ve çocukla ilişkisinin de olumsuz etkilenebileceğini ifade etmiştir. Burada aslında OSB olan çocuğa eğitim verilirken olumsuz durumların gerçekleşeceği beklentisinin bir ön yargı olduğu söylenebilir ve önyargılar kişi veya kişilere ilişkin negatif değerlendirmeleri kapsamaktadır (Myers, 2015). Önyargı olarak değerlendirilebilecek şekilde bir diğer katılımcı olan okul yöneticisi (OY4) görev yaptığı okuldaki TGG çocukların kabul edici, birleştirici tutumlarının aksine yetişkinler olarak istemeden de olsa OSB olan çocuğu ayırttıklarını ifade etmiştir. Yetişkinlerin özel gereksinimli bireyleri ayırttırmasının ana sebebi farklı özelliklere sahip insanları toplumda dezavantajlı olarak konumlandırmış olmalarıdır. Ayırttırma, kişi veya kişilere karşı oluşturulan önyargılara dayanmaktadır (Göregenli, 2012). Önyargılar ise ayrımcılığın ana temelini oluşturmaktadır (Erdem, 2020). Bu nedenle DÖ2 ve OY4 adlı katılımcıların söylemleri aslında OSB’ye yönelik bir önyargıya işaret etmektedir. Önyargıya sahip bireyler, ayırttırma yapılan insanları

bireysel olarak değil o grubun aidiyetlerinden yola çıkarak değerlendirmektedir (Göregenli, 2012). Burada DÖ2 adlı katılımcı OSB olan çocuğu kendi sınıfına alırsa olumsuz bir süreç yaşayacağını düşünmektedir. Bu da OSB veya OSB olan çocuklarla ilgili sınıf içi geliştirdiği önyargıyı okulundaki OSB olan çocuğu da içine alarak genellediğini düşündürmektedir.

Dünya'nın İç Çekirdeği: Yakın Çevre adlı ana temanın, ikinci alt teması olan *OSB Olan Çocuğun Okul Öncesi Sınıfı* 'nda, okul öncesi öğretmenlerinden biri (OÖÖ2) OSB olan çocukların, okul içinde kendilerine ait rahatlayabilecekleri bir ortamın gerekliliği, sınıfta gölge öğretmen gereksinimi, okuldaki yetersiz personel gibi durumları vurgulamıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi uygulanan okullarda öğretmenler yardımcı personel ihtiyacı duydukları halde (Özaydın, 2014) sınıf içi yardım, özel eğitim danışmanlığı, yardımcı öğretmen gibi okul destek hizmetlerinden hiç yararlanamamakta veya sınırlı bir biçimde yararlanmaktadır (Rakap, 2017). OÖE kurumlarında çocukların bireysel farklılıklarına karşı bilinçli olan ve buna göre çocukları destekleyen yetişkinler, okul öncesi öğretmenleri ve yardımcı öğretmenlerdir (Köroğlu & Göle, 2020). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yapıldığı sınıflarda çalışan personelin iş birliğine dayanan destekleyici bir tutum sergilemesi gerekmektedir. Sınıf içinde işbirlikçi yardımcı personelden olan gölge öğretmenler, GES'de özel gereksinimli çocuğa destek olmak, okul öncesi öğretmenine yardımcı olmak ve çocuğun okula uyum sağlamasını desteklemek gibi görevleri yerine getirirler (Curby, 2012; Venugopal, 2016). Köroğlu ve Göle'nin (2020) yürüttükleri çalışmada okul öncesi öğretmenleri, sınıflarında kendilerine destek olacak yardımcı öğretmenlerin zorunlu olması ve bu personelin eğitim düzeyinin ise ilgili alanlardan en az ön lisans düzeyinde olması gerektiğini vurgulamışlardır. Sosinsky ve Gilliam (2010) ise okul öncesi sınıflarında yardımcı öğretmenlerin olması gerektiğini, bunun çocukların olumlu gelişim çıktıkları ve sınıf kalitesi açısından büyük önem taşıdığını belirtmişlerdir. Parlak'ın (2017) OSB olan kaynaştırma öğrencilerinin okul öncesi sınıfından ilkokula geçişiyle ilgili yürüttüğü çalışmasına katılan bir anne, OSB olan çocuğunun gölge öğretmeni olduğu için sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Gölge öğretmenlik uygulamasına ilişkin olumsuz görüşler de bazı çalışmalarca ortaya konsa da (Giangreco, 2010; Young, 1997) OSB olan çocuğun beceri edinimi ve sınıf içi desteklerde olumlu çıktılarının görüldüğü araştırmalara (Aurora & Farkos, 2022; Klein-Feldman & Matos, 2012) rastlanmaktadır. Alanyazında OSB olan çocukların gölge

öğretmenleriyle ilgili yapılan çalışmalar (Brock & Carter 2013; Koegel vd., 2014; McCulloch & Nooan, 2013) davranışsal uygulama ya da strateji edindirme ile ilgilidir (Cayden vd., 2018).

Benim çalışmamda öğretmenlerin ve annelerin görüşme sırasında gölge öğretmen gereksinimine sıklıkla yer verdiği göze çarpmaktadır. Ancak alanyazını incelediğimde sınıfta gölge öğretmenin bulunmasının çocuğun sosyalleşmesini ve sınıf öğretmeniyle olan iletişimini en aza indirdiği konusunda çalışmalara (Cushing & Kennedy, 2004) da rastladım. Bunun nedeninin gölge öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin sınırlı olabileceği olması muhtemeldir. Zira gölge öğretmenlerin mesleki yetersizlik nedeniyle eğitime gereksinim duyduğu da bilinmektedir (David vd., 2007; Rigos & Mueller, 2001; Whitaker, 2000). Özaydın (2020) yürüttüğü çalışmada, gölge öğretmen ücretlerinin aileler tarafından karşılandığını, istihdamlarının devlet tarafından yapılmadığını ifade etmiştir. Bu bilgi doğrultusunda katılımcılar tarafından gölge öğretmen gereksinimi vurgulansa da bunun sadece ailenin maddi kaynaklarıyla gerçekleşebilecek olması düşündürücü bir durumdur. Zira Türkiye'deki MEB mevzuatında gölge öğretmenlikle ilgili herhangi bir ibareye yer verilmemiştir. Sonuç olarak, gölge öğretmen gereksiniminin karşılanabilmesi için bu görevi yapacak kişilere nitelikli eğitim verilmesi ve bununla ilgili ödenek ayrılması önemli bir husustur.

Çalışmamın katılımcılarından bir okul yöneticisi (OY3) OSB olan çocuk bağırdığında sınıfın programının değiştiğini ifade etmiştir. Sınıfın programının değişmesini önlemek için ise çocuk kriz yaşadığı anda onu aşağı kata indirdiklerini söylemektedir. Sucuoğlu (2014) sınıfta OSB olan bir çocuğun öfke nöbetleri yaşamasını önlemek için çocuğun hassas olduğu noktaları iyi bilmenin ve çocuğu her yönüyle tanımanın büyük önem taşıdığını vurgulamıştır. Daha sonra da çocuğun gelişimsel özelliklerini ve davranışlarını değerlendirerek OSB olan çocuk ve OÖE sınıfındaki diğer çocuklar için nitelikli bir öğretim programı oluşturulması gerektiğinin altını çizmiştir. Söz konusu okul yöneticisinin kurumunda OSB olan çocukla ilgili kriz anı daha oluşmadan, krizi tetikleyen durumun ne olduğunu bilerek hareket etmek nitelikli bir kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Okuldaki diğer öğretmenlerden biri (DÖ1) ise OSB olan çocukların GES'e dâhil olması gerektiğine, ancak bunun için hazırbulunuşluluğun önemine dikkat çekmiştir. Sucuoğlu

(2014) çocuklara verilen kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarılı olabilmesi için bu çocukların TGG arkadaşlarının gelişim seviyelerine yakın olması, erken tanı almış olması, OSB olan çocuk ve ebeveynin yoğun eğitim programlarına katılmış olması, sınıftaki öğretmenin çocuğunun güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini çok iyi bilmesi, sınıf öğretmenin OSB olan çocukların eğitiminde bilimsel olarak kanıtlanmış yöntem ve stratejiler hakkında bilgili olması gibi birden fazla faktör bulunduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak öğretmenin OSB olan çocukla ilgili düşüncelerinin ve çocuğa bakış açısının kaynaştırma/bütünleştirmenin başarısında en önemli faktör olduğunun altını çizmiştir (Sucuoğlu, 2014). OSB'li çocukların yukarıda sözü edilen özellikler açısından desteklenmesinin DÖ1'in vurguladığı hazırbulunuşluluğu olumlu olarak etkileyeceği açıktır.

Dünya'nın İç Çekirdeği: Yakın Çevre adlı ana temanın, üçüncü alt teması olan *Alınan Hizmetler*'de, OSB olan bir çocuğun annesi (OÇA1) çocuğunun okul dışında aldığı eğitimlerden bahsetmiştir. Türkiye'de özel gereksinimli olan çocuklara devlet tarafından haftalık olarak, sınırlı saatlerde Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezlerinde bireysel ve grup eğitimleri verilmektedir. OSB olan çocuklar GES'de eğitimlerine devam ederken ek bir şekilde sağlanan bu eğitimler, duyu bütünleme gibi kanıta dayalı uygulamalar bu çocukların duyu hassasiyeti, motor becerilerinde gecikme gibi durumlarda olumlu gelişmeler sağlamaktadır (Kashefmehr vd., 2018; Roley vd., 2007).

5.3. Dünya'nın Dış Çekirdeği: Yakın Çevredeki Kişilerin Etkileşimi Adlı Ana Temasının Tartışma ve Sonuçları

Çalışmamın katılımcılarından olan okul öncesi öğretmenlerinden biri (OÖÖ2) OSB olan çocuğun ailesinin kendisini yanlış anladığını ve çocuklarına karşı olumlu tutum sergilemediğini düşündüklerini ifade etmiştir. Burada aslında sağlıklı gelişmeyen öğretmen-aile ilişkisi olduğu açıktır. Sınıfın öğretmeni, ilk zamanlar annenin çocuğundaki OSB durumunu kabullenemediğini ve öğretmen tarafından yapılan yönlendirmelerin, aile tarafından olumlu karşılanmadığını da ifade etmiştir. Aile açısından baktığımda ise annenin görüşmeler sırasında öğretmen ve okul ile ilgili olumsuz bir görüş bildirmediğini fark ettim. Bu durum aradaki sorunun açık iletişimden yoksun bir etkileşimden kaynaklandığını akla getirmektedir. Sağlıklı olmayan aile-

öğretmen ilişkisinin ise OSB olan çocuğun eğitimini etkileyeceği aşikârdır. Sarı (2003) kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için özel gereksinimli bireylere temas eden tüm paydaşların olumlu bir tutum sergilemeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bu paydaşlar içerisinde en önemli öğelerden biri de ailedir (Erden & Aslan, 2022). Ailenin öğretmen ve okul yönetimi ile iş birliği içinde olması, OSB olan çocuğun kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi için bir zorunluluktur (Roberts & Simpson, 2016).

Okul yöneticisi olan bir katılımcı (OY4) çocuklar okula kaydolarken geçmiş öykülerini almanın önemini vurgulamıştır. Bu bulgu, alanyazında yer alan bilgilerle paralellik göstermektedir. Sucuoğlu (2014), başarılı bir kaynaştırma eğitimi için çocuğun güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin çok iyi bilinmesi gerektiğini ifade etmiştir. OSB olan çocuğun geçmiş öyküsünü almak çocuğu tüm yönüyle tanımak açısından yarar sağlayacaktır. Aynı zamanda GES’de OÖE alan OSB olan çocuk ve diğer çocuklar açısından nitelikli bir eğitime destek olacaktır.

5.4. Dünya’nın Mantosu: Uzak Çevre Adlı Ana Temasının Tartışma ve Sonuçları

Katılımcılardan OÇA1’in, çocuğunda OSB olduğunu arkadaşlarıyla paylaşması, ancak OÇA2’nin aynı evin içinde yaşadığı kayınvalidesinden bile bunu gizlemesi dikkat çekici bir bulgudur. Burada OÇA2’nin "*OSB tanısı farklı yansımasın*" ifadesi, annenin yakın çevresinin OSB olan çocuğunu damgalayacağını düşünmesinden kaynaklı olabilir. Oran ve Şenuzun (2008) damgalanmayı, bir kişiye, kendilerine benzememe sebebiyle daha az değer verme, kişiyi istenmeyen bir birey olarak görme, aşağılayıcı ve hor görücü tutum sergileyip toplumdaki dışlama şeklinde tanımlamıştır. OSB olan çocukların dış görünüşleri TGG çocuklardan farklı değildir. Ancak bu çocuklar toplumsal kurallara uygun olmayan davranışlar sergilediklerinde ve buna toplumdaki kişilerin OSB hakkında bilgi düzeylerinin yetersiz olması da eklendiğinde OSB olan çocukların damgalanmaya uğraması kaçınılmaz olabilmektedir (Broady vd., 2017). OÇA2 adlı annenin, çocuğunun OSB tanısı aldığını eşi dışında herkesten gizlemesi, toplumdaki OSB ile ilgili bilgi eksikliğinin bir yansıması olabilir. Annenin çocuğunun OSB tanısını gizlemesi, Sarris’in (2015) annelerin OSB olan çocuklarının damgalanma endişesi taşıdıklarını ifade ettikleri çalışma bulgusuyla paralellik göstermektedir. ABD ve İngiltere’de 15 yıllık medya dokümanlarının incelendiği bir araştırmada, OSB ile ilgili ifadelerin %67’sinde OSB ile

ilgili damgalayıcı söylemlerin olduğu ortaya çıkmıştır (Holton vd., 2014). Toplumdaki farklı mesleklere sahip bireylerin OSB farkındalıklarının incelendiği çalışmalarda (Rahbar vd., 2011; Imran vd., 2011; Erden, 2010; Sabuncuoğlu vd., 2015; Hacıbrahimoglu & Ustaoglu, 2019) da bu bireylerin OSB hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları görölmektedir. Sonuç olarak, toplumda OSB ile ilgili farkındalık artırılır ve bilgi yetersizlikleri giderilirse önyargıların yıkılmasının daha kolay olacağını düşünmekteyim. Toplumsal farkındalığın artırılması, OSB olan çocukların toplumun bir parçası haline gelmesine zemin hazırlayacaktır.

Ekolojinin Önemli Bir Parçası: Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Velileri adlı alt temada TGG çocukların velilerinin OSB olan çocuğun sınıflarında bulunmasıyla ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri tartışılmıştır. VELİ3, kendi çocuğunun OSB olan sınıf arkadaşıyla sağlıklı etkileşim kurması gerektiğini düşünerek çocuğuyla konuştüğünü ifade etmiştir. Burada annenin, TGG çocuğuna, OSB olan çocuk için ‘özel çocuk’ demesi çocuğunun bu etiketlemeyi OSB olan çocuk için kendisinin de kullanabileceğini düşündürmektedir. VELİ5’in, OSB olan çocuğun sınıfta olmasını bir şükür sebebi olarak görmesi ‘acıma duygusuyla’ hareket ettiğini gösterebilir. Lisede öğretmenlik yapan bu katılımcı anne, ergenlik dönemindeki TGG çocukların, OSB olan ergenleri ayrıştırdığını ve zorbalık yaptıklarını dile getirmiştir. Bu durum aslında lisedeki zorbalığın okul öncesi dönemdeki deneyimlerden başlayabileceğini akla getirebilir. Perren (2000) okul çağı ve sonrasında uygulanan zorbalayıcı davranışların, genellikle okul öncesi dönemde ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu nedenle okul öncesi dönemde temel davranış kalıplarının oluşması nedeniyle akran zorbalığı davranışlarının nedenini anlamak, müdahale etmek ve önlemek, küçük çocukların gelecekte sağlıklı ilişkiler geliştiren yetişkinler olmasına katkı sağlayacaktır (Tanrıkulu vd., 2021). Çalışmamdaki velilerin ve okul öncesi öğretmenlerinin, TGG çocuklara, OSB olan çocuk hakkında bilgi vermesi, OSB olan çocuk ile ilgili olumsuz durumlarda, davranışın nedenini anlamaya çalışmasına destek olabilir. Katılımcılardan ikisi (VELİ3, VELİ5) OSB olan çocuğun kaynaştırma sınıfına katılmasına olumlu bakarken, okulda hem öğretmen hem de veli olan başka bir katılımcının (DÖ3) olumsuz bir bakış açısına sahip olması da dikkat çekici bir bulgudur. Green ve Seen (1994) TGG çocukların ailelerinin, sınıfta özel gereksinimli çocuk olduğuunda, kendi çocuklarının eğitimlerinin sekteye uğraması ve çocuğun olumsuz davranışlarını taklit etmeleri gibi durumlardan endişelendiklerini aktarmışlardır. Ar ve

Sertkaya (2024) TGG çocuğa sahip ebeveynin kaynaştırma eğitimine ilişkin bakış aıların incelendiği çalışmada bu ebeveynden hem olumlu hem olumsuz sylemler duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu da çalışmamdaki bulgularla paralellik göstermektedir.

5.5. Dünya'nın Kabuğu: Sosyal ve Kültürel Değerler ile Bağlamlar Ana Temasının Tartışma ve Sonuçları

Eğitim adlı alt temanın altında öğretmenlerin ve diğer personelin OSB ve OSB olan çocukların eğitimi ile ilgili yetersiz veya sınırlı bilgiye sahip olduklarını ifade etmesi göze çarpan bulgular arasındadır. Muccio ve diğerleri (2014) ABD'de yaptıkları çalışmada okul öncesi ğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin bakış açıları olumlu olsa da bilgi yetersizliği, sınıf ortamının şartları ve personel yetersizliği gibi pek çok durumun nitelikli bir kaynaştırma eğitiminin önünde engel olduğunu ifade etmektedir. Alanyazındaki alışmalar (Akalin vd., 2014; Batu, 2010; Gök & Erbaş, 2011; Rakap, 2017) okul öncesi ğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere eğitim verme konusunda bilgi yetersizliği yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Işık (2018) yürüttüğü çalışmada, okul öncesi ğretmenlerinin OSB olan çocuklar ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, sınıfa yardımcı personel gerektiğini, okulda çalışan tüm personele hizmet içi eğitim verilmesi gerekliliğini ve üniversitelerdeki müfredatlarda yer alan özel eğitim derslerine daha ağırlık verilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Verilen bilgilere paralel olarak başka bir çalışmada, okul öncesi ğretmenlerinin OSB hakkında bilgi yetersizliği yaşadıklarını ve bu öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve deneyimlerinin kaynaştırma eğitiminde destek veremeyecek kadar sınırlı olduğu ortaya konmuştur (Er-Sabuncuoğlu, 2016). Barned ve diğerleri (2011) de, okul öncesi ğretmenlerinin, OSB olan çocukları sınıf içinde destekleme konusunda bilgi yetersizliği yaşadıklarını bildirmektedir. Öğretmenlerin zel gereksinimli çocuklarla ilgili bilgi düzeyinin yüksek ve nitelikli olması, kaynaştırma uygulamalarının sağlıklı bir şekilde ilerlemesinin zeminini hazırlamaktadır (Bredekamp & Coople, 1997; Sucuoğlu vd., 2013; Werts vd., 1996). Bu duruma bağlı olarak okul öncesi ğretmenlerinin OSB ve OSB olan çocukların eğitimi ile alakalı nitelikli bir eğitim alması, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının sağlıklı bir şekilde ilerlemesine destek olacaktır. Aynı zamanda okul öncesi ğretmenlerinin OSB

olan çocuklar ile ilgili nitelikli bir eğitim alması sınıfta çıkabilecek herhangi bir sorun için önleyici bir faktördür.

Okul öncesi kurumunda stajyer/aday öğretmen olarak görev alan bir katılımcı (STJ3), Eğitim Fakültelerinde OSB ile ilgili verilen teorik bilginin yeterli olduğunu, ancak okul öncesi sınıflarında OSB olan kaynaştırma öğrencisi için sınıf içi uyarlamaların nasıl yapıldığına dair bir ders veya ders içeriğinin olmadığını belirtmiştir. Buna benzer bir vurguyu, Yazıcı ve Akman (2018), Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki dersleri irdelerek yapmışlardır. Bu çalışmaya göre şu anda zorunlu olarak uygulanma gerekliliği kaldırılan bu programda sadece Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersi zorunludur ve Kapsayıcı Eğitim, Görme Engellilerin Eğitimi, Yaygın Gelişimsel Bozukluklar, Zihinsel Yetersizlik gibi dersler ise seçmeli ders kategorisinde yer almaktadır. Ayrıca bu dersler sadece teorik olarak verilmekte ve uygulama açısından herhangi bir bilgi sağlamadıkları aktarılmaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği Programının günümüzdeki müfredatını incelediğimde Özel Eğitim, Özel Eğitim ve Kaynaştırma gibi derslerin zorunlu olduğunu, Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimleri, Öğrenme Güçlüğü, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu gibi derslerin ise seçmeli ders kategorisinde olduğunu gördüm. Burada birçok tanı grubuna ilişkin spesifik dersler seçmeli ders kapsamına alınmış, bazı gruplara ilişkin hiç ders konmamış ve yalnızca Özel Eğitim ya da Özel Eğitim ve Kaynaştırma adlı derste tanı gruplarına hafta hafta yer verilmiştir. Ancak bu çok önemli spesifik derslerin seçmeli olarak verilmesi, özel eğitimle ilgili tek bir dersin zorunlu şekilde verilmesinin yetersiz olması ve özel gereksinimli çocuklarla uygulama yapılmasını sağlayacak herhangi bir dersin bulunmaması, okul öncesi öğretmenlerinin mezun olduktan sonra sınıflarına özel gereksinimli çocuk katılması durumunda ne yapacaklarını bilmemelerine ve kaygı duymalarına neden olacaktır.

Yasal Düzenlemeler alt temasında ise okulun personelinden olan bir katılımcı (DP4) kendilerinin yetersiz eğitime sahip olduklarını ve devletin okuldaki personele OSB olan çocuklar ile ilgili eğitim vermesi gerektiğini vurgulamıştır. Baker'ın (2012) çalışmasındaki bulgularda yardımcı personelin OSB'ye ilişkin bilgi yetersizliği olduğu belirtilmektedir. Alanyazındaki bu bulgu, çalışmamın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarılı olabilmesindeki en önemli faktörlerden biri okuldaki personelin özel gereksinimli çocuk hakkında bilgiye sahip olmalarıdır (Kale vd., 2016). Diğer personelin yeterli bir şekilde bilgilendirilmesi

aynı zamanda OSB olan çocuğa olumlu tutum geliştirilmelerinde de etkili olacaktır. Uçar (2020) okul öncesi kurumlarda çalışan personelin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını incelediği çalışmada, öğretmenler dışındaki personelin kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarını ve bununla ilgili herhangi bir eğitim almadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak okul öncesi kurumlarındaki tüm personele, yetersizlik gruplarıyla ilgili bilgi verilmesi önerilmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler dışında görev alan personelin OSB ve OSB olan çocuk ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaları, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi açısından önemli bir faktör olacaktır.

Okul öncesi öğretmeni olan bir katılımcı (OÖÖ1) sınıfta gölge öğretmen olsaydı OSB olan çocuğun daha iyi bir gelişim gösterebileceğini düşünmektedir. Gölge öğretmenin sınıfta var olması, her ne kadar bazı uzmanlar tarafından olumlu karşılanmasa da (Young,1997) bu katılımcı öğretmen bunun gerekliliğini ısrarla dile getirmiştir. Yasal düzenlemelerde gölge öğretmen ifadesi yer almamakta ve OSB olan çocuğa sınıf içinde gölge öğretmen eşlik etmesi gerektiğinde, gölge öğretmenin maaşı devlet tarafından karşılanmayacak olup aile tarafından karşılanmaktadır. Görüşmelerimde gölge öğretmene ilişkin soru sormamama rağmen bunun gerekliliği birçok farklı katılımcı (okul personeli ve ebeveyn) tarafından dile getirildi. Bu durumda da aslında gölge öğretmenin gerekliliğinin tartışılıp buna yönelik çalışmalar yapılmasının, devlet tarafından gerekli görüldüğü takdirde kadroların açılmasının çok önemli bir durum olduğunu düşünmekteyim.

Stajyer/öğretmen adaylarından bir katılımcının (STJ1) sınıfta okul öncesi öğretmenine ek olarak özel eğitim öğretmenin de olması gerektiğini dile getirmesi dikkat çekici bulgulardan biridir. Katılımcının bu söylemi iş birliğine dayalı modellerin eğitimde kullanımını akla getirmektedir. Okul öncesi sınıfta bir branş öğretmenin dışında, özel eğitim öğretmenin de olması eş-öğretim stratejisinin kullanılması anlamına gelmektedir. Eş-öğretim (co-teaching) stratejisi, uluslararası çapta popüler olan bir iş birliği ve öğretim stratejisidir (Cook & Friend, 2010; Rakap & Kalkan, 2017). Eş öğretim, bir sınıftaki branş ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği yaparak bütün öğrencilerin eğitim ve öğretimini beraber, etkileşimli olarak gerçekleştirmesidir (Jones vd., 2008). Eş-öğretimin sınıflarında kullanılması özel gereksinimli çocukların müfredata erişimini

arttırırken, aynı zamanda da damgalanmalarını azaltmaktadır. Bununla beraber eş öğretim, özel gereksinimli çocuklar için benlik gelişiminin desteklenmesine önemli katkı sunar (Rakap & Kalkan, 2017). Eş-öğretim, eğer öğretmen rolleri sağlıklı bir şekilde yürütürse sınıf ikliminde tüm çocuklar için çok faydalı olabilecek bir stratejidir.

Toplumsal Yaşam adlı alt temanın altında OSB olan çocuk annelerinin çocuklarıyla sosyal ortamlarda yaşadıklarını anlattıkları ifadeler dikkat çekici bulgulardandır. Bu bulgularda annelerin aslında OSB olan çocuklarını toplumdan soyutlamadıklarını, onları toplu taşıma gibi sosyal bağlamlara kattıklarını ve deneyimler yaşattıklarını dile getirmişlerdir. Toper ve Özkan'ın (2021) nitel çalışmasında OSB olan çocuğa sahip anneler, bazen isteyerek bazen ise toplumdaki bireyler tarafından reddedilerek izole olduklarını, tanı aldıktan sonra yalnız kaldıklarını, sosyal hayatlarının bittiğini, arkadaş ve akraba ile etkileşimlerinin koptuğunu ifade etmişlerdir. Alanyazındaki bu çalışmanın aksine kendi çalışmamdaki katılımcılar olan OÇA1 ve OÇA3 adlı annelerin akraba ve arkadaşlarıyla görüştiklerini, çocuklarını toplu taşımaya bindirdiklerini dile getirmeleri dikkat çekici bir bulgudur. Bu nedenle çalışmamdaki bulgular bahsi geçen çalışmayla (Toper & Özkan, 2021) çelişmektedir. Elbette ki bu benim çalışmayı gerçekleştirdiğim okul öncesi eğitim kurumları ve ebeveynler bağlamında düşünülmesi ve genellenmemelidir.

5.6. Gökyüzü: OSB Olan Çocuğun Yaşamındaki Dinamikler ve Değişiklikler Ana Temasının Tartışma ve Sonuçları

Dinamik bir süreç: OSB olan çocuğun değişimi adlı alt temada OSB olan çocuğun okul öncesi eğitime başladıktan sonra olumlu bir değişim gösterdiği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Çalışmamı yürütürken annelerin okul öncesi kurumlarında verilen eğitimle ilgili herhangi bir olumsuz görüş belirtmemesi dikkat çekici bir bulgudur. Bu bulgu bana okula karşı olumlu tutum içerisinde olduklarını ya da olumsuz bir görüş dile getirmek istemediklerini düşündürmüştür. Aynı zamanda alanyazındaki çalışmalar OSB olan çocuk annelerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitime karşı olumsuz tutum sergilediklerini göstermektedir (Falkmer, 2015; Hasson, 2022). Buna bağlı olarak çalışmamdaki bulgu, alanyazında ortaya çıkan bulgularla ters düşmektedir.

Çalışmamın katılımcısı olan anneler, OSB olan çocuklarının OÖE’den yararlandıklarını ve olumlu gelişim gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Okul öncesi dönemde olan özel gereksinimli çocukların en az sınırlandırılmış ortamlar olan kaynaştırma/bütünleştirme sınıflarında eğitim almaları hem onlara verilmiş bir hak olup hem de tüm gelişim alanlarının olumlu bir şekilde gelişmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Doğaroğlu & Bapoğlu Dümenci, 2015; Gürgür, 2005; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Rakap, Birkan & Kalkan, 2017; Sarı, 2002; Sucuoğlu & Kargın, 2014). Bu alt temada OSB olan çocuk annelerinin, çocuklarının OÖE almasının onlarda olumlu değişikliklere yol açtığını ifade etmeleri beklenen bir durum olarak görülmektedir.

Pandemi adlı alt temada COVID-19 salgının yaşandığı yıllarda deneyimlenen durumların OSB olan çocuğu nasıl etkilediğinden bahsedilmiştir. Özel gereksinimli çocuklar, TGG arkadaşlarına göre COVID-19 salgınından daha fazla etkilenmiştir (Aydemir, 2021). Akçay ve Başgül’ün (2020) çalışmasında, pandemi döneminde özel gereksinimli öğrenciler ve velilerin, TGG arkadaşlarına ve onların ebeveynine oranla daha fazla olumsuzlukla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle OÇA1’in pandemi sürecinde çocuğunun izole olmadığını, diğer insanlarla vakit geçirdiğini ifade etmesi alanyazındaki bilgilerle çelişmektedir. Burada aslında annenin çocuğuna olan desteğinden ve çocuğunu pandeminin olumsuz etkilerinden koruma motivasyonundan bahsetmek doğru olacaktır.

Sonuç olarak, OSB olan çocuğun çevresindeki kişiler tarafından gözlemlenen davranışlar, alanyazında bahsedilen OSB özellikleri ile paralellik göstermektedir. OSB olan çocukların okul öncesi genel eğitim sınıflarında *özel çocuk, farklılık* olarak adlandırılmaları beklendik bir durum olmakla beraber alanyazında akranlar ile yapılan çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. OSB olan çocuğun sınıfta yalnız oynamayı tercih etmesinin farklı katılımcılar tarafından ifade edilmesi beklendik bir durumdur. OSB olan çocuk annesinin çocuğunun durumunu öğrendiği zaman, hayatının karardığını ifade etmesi ve bu durumu alın yazısı olarak görüp kabul etmesi beklendik bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedeni ise ebeveynlerin çocuklarının OSB olduğunu öğrendikten sonra bir dizi psikolojik süreçten geçmeleridir. Özel gereksinimin görüldüğü durumlarda ailenin tepkilerini açıklamak için kullanılan Aşama modeli, şok, inkâr, pazarlık, depresyon ve kabul süreçlerini kapsamaktadır. Çocukları OSB tanısı aldıktan sonra annelerin yaşadıkları psikolojik süreçleri incelemek amacıyla yürütülen çalışmaların bulguları da benim çalışmamın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Sınıflarda OSB olan çocuk bulunma olasılığının geçtiğimiz senelere göre daha fazla olmasının nedeni, OSB'nin yaygınlığının çok fazla artışta olmasından kaynaklanıyor olabilir. OSB olan çocuk sayısının hızla artması ve yasal düzenlemelerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılma hakkını vermesi, OSB olan çocukların akranlarıyla beraber GES'de bulunma ihtimallerini de artırmaktadır. Çalışmamdaki okul öncesi öğretmenleri sınıflarında OSB olan bir çocuk olduğunda işlere yetişemediğini ve sınıfa yetemediğini ifade etmiştir. Bu durum okul öncesi sınıflarının, öğrenci mevcudunun fazlalığı ve sınıf içi veya dışında destek personel gereksiniminin önemini akla getirmektedir. Sınıf arkadaşının OSB olan çocuğa karşı gösterdiği akran reddi, gelecek yıllarda eğitim kademelerinde karşılaşacağı özel gereksinimli çocuklara karşı zorbalayıcı bir tutumda olabileceği ihtimalini düşündürmektedir ve OSB olan çocuğa karşı olumsuz bir duygu içerisinde olması, kendi ailesinin özel gereksinimli bireylere karşı takındığı tavrın nasıl olduğunun bir yansıması olabilir. OSB olan çocukların, okul içinde kendilerine ait rahatlayabilecekleri bir ortamın gerekliliği, sınıfta gölge öğretmen gereksinimi, okuldaki yetersiz personel gibi durumları vurgulaması çalışmamın en önemli bulgularındandır. Bu çalışmanın güçlü yanlarından birden fazla okul öncesi kurumunda farklı durumları inceleyerek okul öncesi genel eğitim sınıflarında OSB olan çocuklarla ilgili durumları ortaya çıkarmaktadır. Bu durumlarla ortaya çıkan sonuçlar, OSB olan çocukların okul öncesi eğitimini iyileştirmek ve geliştirmek de çalışmayı güçlü kılan unsurlardandır. Çalışma elbette yalnızca araştırmamı gerçekleştirdiğim bağımsız anaokulları ve okul öncesi sınıftaki OSB'li çocuk ve onun çevresindeki kişilerle sınırlıdır.

BÖLÜM VI: ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmamın sonuçlarına göre araştırmacılara ve GES’de OÖE alan OSB olan çocuğun çevresindeki kişilere yönelik önerilere verdim.

6.1. Araştırmacılara yönelik öneriler

- 1) İlkokul, ortaokul, lise sınıf düzeylerinde GES’de eğitim alan OSB olan çocuğun çevresindeki bireylerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla bu kişilerin OSB olan çocuğun eğitime katılımına ilişkin görüşleri derinlemesine incelenebilir.
- 2) Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise sınıf düzeylerinde GES’de eğitim almakta olan diğer özel gereksinim tanı gruplarındaki çocukların çevresindeki kişilerin bu çocukların eğitime katılımıyla ilgili görüşleri derinlemesine incelenebilir.
- 3) Diğer özel eğitim tanı gruplarındaki çocuklarla ilgili Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM), Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ve MEB personelinin görüşleri alınarak bir çalışma yürütülebilir.
- 4) Bu çalışmanın sonuçlarından yararlanılarak çeşitli değerlendirme araçları geliştirilebilir.
- 5) Bu çalışmanın amacı temel alınarak OSB olan çocukların ileriki yıllarda devam edecekleri okullarda bulunan kişilerden veri toplanarak boylamsal bir çalışma gerçekleştirilebilir.
- 6) Gölge öğretmen gereksinimi ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı nitel ve nicel çalışmalar yürütülebilir.
- 7) Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması şeklinde yürütülebilir. Bu şekilde yapılacak bir araştırma, araştırmacının aynı zamanda katılımcı olması, sorunların bütünsel bir şekilde aktarılmasını mümkün kılacaktır.

6.1. Uygulamacılara yönelik öneriler

- 1) Okul öncesi kurumlarında çalışan tüm personele ve ebeveynlere, OSB ile ilgili farkındalık eğitimleri verilebilir.

- 2) Farklı kademelerdeki okullarda tüm personele OSB olan çocukların nasıl eğitim alması ve yaşanacak olaylarda neyi nasıl yapmak gerektiği ile ilgili detaylı ve nitelikli bir şekilde modüler eğitim verilebilir.
- 3) Toplumda sayısı giderek artmakta olan OSB olan çocuklar ve onların eğitimleri ile ilgili Eğitim Fakültelerinde özellikle pratik uygulamaların yapılacağı derslere ağırlık verilebilir.
- 4) Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'nda OSB olan çocuklarla ilgili sınıfta hangi uygulama ve uyarlamaların yapılacağına odaklanan çeşitli derslerle teorik ve uygulamalı olarak eğitim verilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2015). Views from the trenches: Teacher and student supports needed for full inclusion of students with ASD. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 44-57. [10.1177/0888406414558096](https://doi.org/10.1177/0888406414558096)
- Ahmetoğlu, E., Burak, Y., & Acar, İ. H. (2019). Otizmli kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik his, tutum ve görüşler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 231-249. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.551104>
- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *Support for learning*, 10(4), 147-155. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x>
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00002>
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54(1), 39-60. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.3>
- Akçamete, G. (2009). Özel gereksinimli çocuklar. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 31-76). Kök Yayınları.
- Akçay, E., & Başgül, Ş., S. (2020). Pandemi ve özel gereksinimi olan/risk altındaki çocuklar. E.S. Ercan, Ç. Yektaş, A. E. Tufan & Ö. Bilaç (Eds.). *COVID-19 Pandemisi ve Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı* içinde (ss. 55-61). 1. Baskı. Türkiye Klinikleri.
- Aker, G. (2014). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları*. (Tez Numarası: 370424) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Allen, K. E. (1980). Mainstreaming: What have we learned? *Young Children*, 35(5), 54–63. <http://www.jstor.org/stable/42642816>

- Alvarez, A. (1999). Addressing the deficit: Developmentally informed psychotherapy with passive undrawn children. In A. Alvarez & S. Reid (Ed.), *Autism and personality* (pp. 49-61). <https://doi.org/10.4324/9780203754399>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edition (DSM-5). American Psychiatric Publishing. [https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20%20DSM-5%20\(%20PDFDrive.com%20\).pdf](https://repository.poltekkes-kaltim.ac.id/657/1/Diagnostic%20and%20statistical%20manual%20of%20mental%20disorders%20%20DSM-5%20(%20PDFDrive.com%20).pdf)
- Ar, Ö. F., & Sertkaya, M. F. (2024). Tipik gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1212-1222. <https://doi.org/10.24315/tred.1439023>
- Arslan, K. (2023). Otizmli bireylere yönelik toplumsal farkındalık düzeyinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 11(34), 28-47. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.1167352>
- Artan, İ., & Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/81124/>.
- Ateş, S. (2019). *Otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş çocukların annelerinin okul öncesi eğitim hizmetleri sürecine ilişkin deneyimlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 597796) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aurora, M., & Farkas, G. (2023). Paraprofessional instructional assistants raise the reading performance of Latina/o first graders in a low-income district. *Remedial and Special Education*, 44(4), 308-318. <https://doi.org/10.1177/07419325221134919>
- Aydemir, E. (2021). Küresel salgın bağlamında özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin yaşadığı sorunlar (Sağlık, Eğitim, Ekonomi ve Sosyal). *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1831474>

- Babayiğit M., T., & Kılıç G., B. (2021). Otizm spektrum bozukluğu: Yaygınlık ve epidemiyolojik çalışmalar. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökcün-Akçamuş (Eds.), *Tanıdan Müdahaleye Otizm Spektrum Bozukluğu El Kitabı* içinde (ss. 33-48). Vize Akademik.
- Bakkaloğlu, H., & Şengül, Y. (2021). Otizm spektrum bozukluğu: yaygınlık ve epidemiyolojik çalışmalar. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M. Ç. Ökcün-Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (ss. 729-753). Vize Akademik.
- Baran, G. (1995). *Ankara'da bulunan çocuk yuvalarında kalan 7-11 yaş grubu çocuklarda cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kalıp yargılarının gelişimi* (Tez Numarası: 45850) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- 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. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235>
- Başal, H. A. (2005). Okul öncesi eğitiminde uygulamalı çevre eğitimi. M. Sevinç (Ed.) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2* içinde (ss. 366-378). Morpa Kültür Yayınları.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar G. (2005). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M., Şahin, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 401-420. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.283374>
- Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107958>

- Başgöl, Ş., Rışvanlı, B., Başar, G., & Topçu, F. (2018). Okul öncesi kaynaştırma öğrencileri ile ilgili akran, veli ve öğretmen algılarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 17-31. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/download/article-file/432008>
- Baker, J. K., Smith, L. E., Greenberg, J. S., Seltzer, M. M., & Taylor, J. L. (2011). Change in maternal criticism and behavior problems in adolescents and adults with autism across a 7-year period. *Journal of Abnormal Psychology*, 120(2), 465–475. <https://doi.org/10.1037/a0021900>
- Barahona-Corrêa, J. B., & Filipe, C. N. (2016). A concise history of Asperger Syndrome: The short reign of a troublesome diagnosis. *Frontiers in Psychology*, 6, 2024. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02024>
- Baykoç Dönmez, N. (2010). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 13-26). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Becker B. (2011). Social disparities in children's vocabulary in early childhood. Does pre-school education help to close the gap? *The British journal of sociology*, 62(1), 69–88. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2010.01345.x>
- Bee, H., & Boyd, D. (2020). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). Kaknüs Yayınları (Orijinal yayın tarihi, 2009).
- Bıçak, N. (2009). *Otizmlili çocukların annelerinin yaşadıklarının belirlenmesi* (Tez Numarası: 241804) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bingham, A. J. (2023). From data management to actionable findings: A five-phase process of qualitative data analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231183620>

- Bingham, A. J., & Witkowsy, P. (2022). Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis. In C. Vanover, P. Mihas & J. Saldana (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative data: After the interview* (pp. 133-146). SAGE Publications.
- Binhayyan, M. (2017). *Inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream primary school in Saudi Arabia: A case study of two girl's schools*. [PhD Thesis, University of Exeter].
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 14-19. <https://doi.org/10.1177/027112140002000103>
- Bos, C. S. & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. (5th ed.). Allyn and Bacon. <https://niepid.nic.in/STRATEGIES%20FOR%20TEACHING%20STUDENTS%20WITH%20LEARNING%20AND%20BEHAVIOR.pdf>
- Bowe, F. (2007). *Early childhood special education birth to eight*. (4. Ed., pp. 39-51). Thomson Delmar Learning. https://books.google.com.tr/books/about/Early_Childhood_Special_Education.html?id=RShpPgAACAAJ&redir_esc=y
- Boyd, B. A., Hume, K., McBee, M. T., Alessandri, M., Gutierrez, A., Johnson, L., Sperry, L., & Odom, S. L. (2014). Comparative efficacy of LEAP, TEACCH and non-model-specific special education programs for preschoolers with Autism Spectrum Disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(2), 366–380. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1877-9>
- Bottema-Beutel, K., Turiel, E., DeWitt, M. N., & Wolfberg, P. J. (2017). To include or not to include: Evaluations and reasoning about the failure to include peers with autism spectrum disorder in elementary students. *Autism: The international journal of research and practice*, 21(1), 51–60. <https://doi.org/10.1177/1362361315622412>

- Bozarslan Malkoç, B. (2010). *Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşleri* (Tez Numarası: 263139) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. Elder, & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619–647). American Psychological Association. <https://www.semanticscholar.org/paper/Developmental-ecology-through-space-and-time%3A-A-Bronfenbrenner/4e60859fda1819b5c308d70b8b958a082bc13057>
- Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. (Revised edition). National Association for the Education of Young Children. https://www.msje.edu/childdevlopedmenteducationcenter/documents/developmentally_appropriate_practice.pdf
- Broady, T. R., Stoyles, G. J., & Morse, C. (2017). Understanding carers' lived experience of stigma: the voice of families with a child on the autism spectrum. *Health, Social Care in the Community*, 25(1), 224–233. <https://doi.org/10.1111/hsc.12297>
- Brock, M. E., & Carter, E. W. (2015). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence-based practice. *The Journal of Special Education*, 49(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/0022466913501882>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513-531. <https://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2019/07/a4f4a4545519d84c5c57095b4bcc685d7dd9.pdf>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. H. Mussen (Series Ed.) & W. Kessen (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: History, theory, methods* (4th ed., pp. 357-414). Wiley.
https://www.semanticscholar.org/paper/evolution-of-environmental-models-in-developmental-Bronfenbrenner-Crouter/95cee53354b58f684acdfd04d3252164a5c276_e1
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723- 742.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner U. (1988). Interacting systems in human development: Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25–49). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663949.003>
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.). *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp.187–249). Jessica Kingsley Publishers. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
<https://psycnet.apa.org/record/1993-98020-001>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43.
https://impactofspecialneeds.weebly.com/uploads/3/4/1/9/3419723/ecological_models_of_human_development.pdf.

- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, Jr., K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10176-018>
- Bronfenbrenner, U., McClelland, P., Wethington, E., Moen, P., Ceci, S. (1996). *The state of Americans: This generation and the next*. Free Press. <https://books.google.com.tr/books?id=haKrvGAG3NwC&printsec=frontcover&hl=tr#v=onepage&q&f=false>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993–1028). John Wiley & Sons, Inc.
<https://psycnet.apa.org/record/2005-01926-019>
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/10317-001>
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9 (1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Sage. <https://psycnet.apa.org/record/2004-22011-001>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>

- Buldu, E., Özer, A., & Çalışkan, G. (2021). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırma eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi: Bir derleme çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 649–673. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202152343>
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355. <https://doi.org/10.1177/001440291007600306>
- Bullock, C. C. (1988). Interpretive lines of action of mentally retarded children in mainstreamed play settings. *Studies in Symbolic Interaction: A Research Annual*, 9(2), 145–174. <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/ochsetal2001.pdf>
- Burak, Y., & Ahmetoğlu, E. (2019). Otizmlı çocukların eğitsel yerleştirilmesi, kaynaştırılması ve bütünleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 685-728. <https://doi.org/10.29029/busbed.586834>
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125, 163-172. https://www.academia.edu/7618946/Attitudes_Toward_Inclusion_Knowledge_Vs_Experience
- Burmenskaya, G. V., & Obukhova, L. F. (2019). Scientific and human lessons. Once again to the question of strategies for studying the child's mental development. *National Psychological Journal*, 2(34), 18-26. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0205>
- Buysse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26(4), 434–461. <https://doi.org/10.1177/002246699302600407>

- Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. (2005). Peers' attitudes toward autism differ across sociometric groups: An exploratory investigation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 17(3), 281–298. <https://doi.org/10.1007/s10882-005-4386-8>
- Carter, A. S., Gillham, J. E., Sparrow, S. S., & Volkmar, F. R. (1996). Adaptive behavior in autism. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 5(4), 945–961. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(18\)30342-0](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(18)30342-0)
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2020). *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years- Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016*. *MMWR Surveillance Summaries*. <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm>
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2023). *Prevalence and characteristics of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 Years- autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2020*. *MMWR Surveillance Summaries*. <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm>
- Ceylan, R., & Aral, N. (2005). Entegre eğitim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 69-79. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59538/856363- article_cite
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage Publications. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf
- Charoupas, A. (2003) *The equal co-education (inclusion) University of Ioannina, School of Education, Laboratory of Special & Therapeutic Education (EPE), European Union-European Social Fund, Ministry of National Education & Religious Affairs*. http://imm.demokritos.gr/epeaek/library_attach/20041261621220.CharoupasPart_2-1.pdf

- Clifford, S., Dissanayake, C., Bui, Q., M., Huggins, R., Taylor, A. K., & Loesch D. Z. (2007). Autism spectrum phenotype in males and females with fragile X full mutation and premutation. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 37(4), 738-747. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0205-z>
- Cohen, S., Bleiweiss, J., Mouzakitis A., & Fahim, D. (2010). Strategies for supporting the inclusion of young students with autism spectrum disorders. *Focus on Inclusive Education*, 8(1), 1-7. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/10474410903535398>
- Coombs-Richardson, R., & Mead, J. (2001). Supporting general educators' inclusive practices. *Teacher Education and Special Education*, 24(4), 383-390. <https://doi.org/10.1177/088840640102400412>
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7(2), 313-322. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006520>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE. https://books.google.com.tr/books?id=eTwmDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0-v=onepage&q&f=false
- Curby, T. W., Boyer, C., Edwards, T., & Chavez, C. (2012). Assistant teachers in head start classrooms: Comparing to and working with lead teachers. *Early Education and Development*, 23(5), 640-653. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.607361>
- Cushing, L., & Kennedy, D. (2004). Facilitating social relationships in general education settings. In C. H. Kennedy & E. M. Horn (Eds.), *Including students with severe disabilities* (pp. 206- 216). Allyn & Bacon. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.1.15>
- Darıca, N. (1992). *Özürlü çocukların eğitiminde entegrasyonun önemi*. I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı. Ya-Pa Yayınları.

- Darıca, N., Abidoğlu, Ü., & Gümüşçü, Ş. (2002). *Otizm ve otistik çocuklar*. Özgür Yayınları.
- Davis, R. W., Kotecki, J. E., Harvey, M. W., & Oliver, A. (2007). Responsibilities and training needs of paraprofessionals in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(1), 70-83. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.1.70>
- Dayhuff Barnett, K. (2020). *Use of phonics program with early childhood general education and special education students*. [Unpublished master's thesis]. Northwest Missouri State University, Educational Leadership Faculty, Maryville.
- Değer, Ş. (2018). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez Numarası: 520719) [Yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dikici-Sığırtmaç, A., & Deretarla-Gül, E. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Kök Yayıncılık.
- Dilci, T. (2018). Normal gelişim gösteren öğrenci velilerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri (Nitel Bir Çalışma). *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(29), 3767–3776. <https://doi.org/10.26450/jshsr.808>
- Dillman Taylor, D., & Blount, A. J. (2021). Case study research. In S. V. Flynn (Ed.), *Research design in the behavioral sciences: An applied approach* (pp. 275-298). Springer. https://books.google.com.tr/books?id=P0oUEAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0-v=onepage&q&f=false
- Doernberg, E., & Hollander, E. (2016). Neurodevelopmental disorders (ASD and ADHD): DSM-5, ICD-10, and ICD-11. *CNS Spectrums*, 21(4), 295–299. <https://doi.org/10.1017/S1092852916000262>

- Doğaroğlu, T., & Bapoğlu Dümenci, S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 2(1), 460-473. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88882>
- Duman, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde beden eğitimi ve oyun*. Eğiten Kitap.
- Durat, G., Atmaca, G. D., Ünsal, A., & Kama, N. (2017). Özel gereksinimi olan çocukların ailelerinde umutsuzluk ve depresyon. *Osmangazi Tıp Dergisi*. 39(3), 49-57. <https://doi.org/10.20515/otd.300262>
- Erdem, A. R. (2020). Ayrımcılığın kavramsal analizi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 12-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijhar/issue/54734/748043>
- Erden, G., Akçakın, M., Gümüş Doğan, D., & Öztürk Ertem, İ. (2010). Çocuk hekimleri ve otizm: Tanıda zorluklar. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatrics*. 19(1), 9-15. <https://www.turkiyeklinikleri.com/article/en-cocuk-hekimleri-ve-otizm-tanida-zorluklar-57313.html>
- Erden, R. Z., & Aslan, M. (2022). Kaynaştırma eğitiminde aile katılımı: Bir karma yöntem araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54(1), 854-877. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1073173>
- Erden, R. Z. (2021). *Ailelerin kaynaştırma eğitimine ilişkin beklentilerinin ve katılımlarının incelenmesi* (Tez Numarası: 695932). [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Elder, G. H. (1974). *Children of the great depression: Social change in life experience*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.4324/9780429501739>
- Elder, G. H. (1996). Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. In R. B. Cairns, G. H. Elder, Jr., & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp. 31–62). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571114.004>

- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Westview Press. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage Publications, Inc. https://books.google.com.tr/books?id=M_QoCgAAQBAJ&lpg=PP1&hl=tr&pq=PP1-v=onepage&q&f=false
- Er-Sabuncuoğlu, D. M. (2016). Autism knowledge; Preschool Educators. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3(1), 28-52. <https://doi.org/10.21020/hsbfed.259140>
- Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss.1-21), Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Evin Gencel, İ. (2020). Erken çocuklukta deneyimsel öğrenme kuramı ve biyoekolojik kuram: Kolb ve Bronfenbrenner. G. Yıldırım & G. Özyılmaz (Eds.), *Erken çocuklukta öğrenme yaklaşımları* içinde (ss. 172-195). Pegem Akademi Yayınları.
- Fairchild, T. N., & Henson, F. O. (1993). *Engelli çocuklarda kaynaştırma eğitimi* (Çev. Ed. Sezen Ünlü), Anadolu Üniversitesi Yayınları (Orijinal yayın tarihi, 1993).
- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A., & Falkmer, T. (2015). Parents' perspectives on inclusive schools for children with autism spectrum conditions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984589>
- Fazlıoğlu, Y., & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trakyasobed/issue/30216/326182>
- Feinstein, A. (2010). A history of autism: Conversations with the pioneers. In A. Feinstein (Ed.), *The two great pioneers* (pp. 9-36). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781444325461>

- Fein, D., Barton, M., Eigsti, I.-M., Kelley, E., Naigles, L., Schultz, R.T., Stevens, M., Helt, M., Orinstein, A., Rosenthal, M., Troyb, E., & Tyson, K. (2013). Optimal outcome in individuals with a history of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 195-205. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12037>
- Feldman, E. K., & Matos, R. (2013). Training paraprofessionals to facilitate social interactions between children with autism and their typically developing peers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(3), 169-179. <https://doi.org/10.1177/1098300712457421>
- Fombonne E. (2005). Epidemiology of autistic disorder and other pervasive developmental disorders. *The Journal of clinical psychiatry*, 66 (10), 3–8. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16401144/>
- Frederickson, N., & Cline, T. (2002). *Special educational needs, inclusion and diversity: A textbook*. Open University Press. https://www.researchgate.net/publication/265265010_Special_educational_needs_inclusion_and_diversity_a_textbook
- Genç Tosun, D. (2021). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde ekolali. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 575-592. <https://doi.org/10.33400/kuje.904316>
- Giangreco, M. F. (2010). Utilization of teacher assistants in inclusive schools: Is it the kind of help that helping is all about? *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 341–345. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513537>
- Glaser, B., G., & Strauss, A., L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge, New York. <https://doi.org/10.4324/9780203793206>
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, Longman. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:IHIE.0000047414.56668.5b>
- Goldstein, H., & Cisar, C. L. (1992). Promoting interaction during sociodramatic play: Teaching scripts to typical preschoolers and classmates with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 265–280. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-265>

- Gök, G. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri (Tez Numarası: 240800) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Educational Science, Theory& Practice*, 12(4), 2789-2799. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/140384/>
- Göregenli, M. (2012). Temel kavramlar: Önyargı, kalıp yargı ve ayrımcılık. K. Çayır & M. Ayan Ceyhan (Ed.), *Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar* içinde (ss. 17-29). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000081
- Gray, D. E. (1993), Perceptions of stigma: The parents of autistic children. *Sociology of Health & Illness*, 15(1), 102-120. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11343802>
- Green, K. B., Terry, N. P., & Gallagher, P. A. (2014). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 249–259. <https://doi.org/10.1177/0271121413477498>
- Green, S. K., & Shinn, M. R. (1994). Parent attitudes about special education and reintegration: What is the role of student outcomes? *Exceptional Children*, 61(3), 269-281. <https://doi.org/10.1177/001440299506100306>
- Grix, J. (2004). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-0-230-36490-5>
- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 211-229. <https://doi.org/10.1111/jar.12233>

- Güleç Aslan, Y. (2020). Reflections from applied behavior analysis on inclusion of preschool children with autism spectrum disorder. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 166-186. <https://doi.org/10.19126/suje.587131>
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi* (Tez Numarası: 205204). [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Gürgür, H., Kış, A., & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90560>
- Gürsoy Kızılaslan, İ., & Durukan, H. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 47-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/70803/995547>
- Hacıibrahimoğlu, B., & Ustaoglu, A. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ilişkin bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 491-506. <https://doi.org/10.17679/inuefd.441184>
- Harris, J. (2018). Leo Kanner and autism: A 75-year perspective. *International Review of Psychiatry*, 30(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1455646>
- Hall, L. J. (2013). *Autism spectrum disorders: From theory to practice* (2nd ed.). Merrill/Pearson. https://books.google.com.tr/books/about/Autism_Spectrum_Disorders.html?id=Jp3zygAACAAJ&redir_esc=y
- Hansen, S.G., Blakely, A.W., Dolata, J.K., Raulston, T., & Machalicek, W. (2014). Children with autism in the inclusive preschool classroom: A systematic review of single-subject design interventions on social communication skills. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(3), 192–206. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0020-y>

- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press. <https://doi.org/10.1353/book4583>
- Hasson, L., Keville, S., Gallagher, J., Onagbesan, D., & Ludlow, A. K. (2022). Inclusivity in education for autism spectrum disorders: Experiences of support from the perspective of parent/carers, school teaching staff and young people on the autism spectrum. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(2), 201–212. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2070418>
- Holton, A. E., Farrell, L. C., & Fudge, J. L. (2014). A threatening space? Stigmatization and the framing of autism in the news. *Communication Studies*, 65(2), 189–207. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.855642>
- Hutton, A. M., & Caron, S. L. (2005). Experiences of families with children with autism in rural New England. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 180- 189. <https://doi.org/10.1177/10883576050200030601>
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. Springer Science + Business Media Newyork. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>
- Houser, J. (2015). *Nursing research: Reading, using, and creating evidence*. (3th Ed.), Jones & Bartlett Learning. https://books.google.mw/books?id=fBMcxQjnpIC&printsec=copyright&source=gbs_pub_info_r-v=onepage&q&f=false
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355–372. <https://doi.org/10.1086/461729>
- Hugh-Jones, S., & Madill, A. (2008). Collaborative learning alongside independent project work: a pilot study. *Psychology Learning & Teaching*, 7(2), 26-33. <https://doi.org/10.2304/plat.2008.7.2.26>

- Imran, N., Chaudry, M. R., Azeem, M. W., Bhatti, M. R., Choudhary, Z. I., & Cheema, M. A. (2011). A survey of Autism knowledge and attitudes among the healthcare professionals in Lahore, Pakistan. *BMC Pediatrics*, 11(1), 107. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-11-107>
- Işık, S. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin tam zamanlı kaynaştırma kararı olan otizmlı öğrencilerin eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 495686) [Yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İler, C. (2015). *Preservice early childhood teachers' beliefs on inclusive education with respect to their self-reported personality traits* (Tez Numarası: 399990) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Johnson, C. P., Myers, S. M., & American Academy of Pediatrics Council on Children with Disabilities (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5), 1183–1215. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-2361>
- Jupp, V. (1996). Documents and critical research. In R. Sapsford, & V. Jupp (Eds). *Data collection and analysis*. Sage. https://books.google.com.tr/books?id=J9tF7sblwJwC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0-v=onepage&q&f=false
- Kale, M., Dikici Sığırtmaç, A., Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22946/355278>
- Kalkan, S. & Rakap, S. (2017). Children with intellectual and developmental disabilities. In S. Rakap & S. Kalkan (Eds.), *Educating exceptional children*, (pp. 105-139). (S. Kirk, J. Gallagher, & M. R. Coleman, Trans.). Nobel Yayıncılık. (Original work published 2015)

- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
<https://psycnet.apa.org/record/1943-03624-001>
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000207
- Karaca, M. A., & Aydın, M. (2023). Otizmlı bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine katılımına ilişkin öğretmen adayları tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1536-1553.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.1222543>
- Kashefimehr, B., Kayihan, H., & Huri, M. (2018). The effect of sensory integration therapy on occupational performance in children with autism. *OTJR: Occupational Therapy Journal of Research*, 38(2), 75-83.
<https://doi.org/10.1177/1539449217743456>
- Kaymak, A. (2013). *Özel eğitim alanında öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarına iş başında eğitim yoluyla ayırık denemelerle öğretim uygulama becerisi kazandırma* (Tez Numarası: 372263) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keleş, O., & Emiroğlu, T. (2020). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları. A. Dikici Sığırtmaç (Eds.), *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss. 22-36). Pegem Akademi.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek eğitim hizmetleri. S. Eripek (Eds.), *Özel eğitim* içinde (ss. 11-32). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kim, S. H., Paul, R., Tager-Flusberg, H., & Lord, C. (2014). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul, & K. A. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, and brain mechanisms* (4th ed., pp. 230–262). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118911389.hautc10>

- Kinnear, S. H., Link, B.G., Ballan, M. S., & Fischbach, R. L. (2016). Understanding the experience of stigma for parents of children with autism spectrum disorder and the role stigma plays in families' lives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 942-53. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2637-9>
- Kirk, A. S., Gallagher, J. J., Anastasiow, J. N., & Coleman, R. M. (2006). *Educating exceptional children* (12th ed). Houghton Mifflin. <https://doi.org/10.2307/3118955>
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415. <https://doi.org/10.7884/teke.409>
- Koegel, R. L., Kim, S., & Koegel, L. K. (2014). Training paraprofessionals to improve socialization in students with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(9), 2197- 2208. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2094-x>
- Köroğlu, A. Y., & Göle, M. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 16-28. <https://doi.org/10.37754/658124.2020.512>
- Kudret, Z. B. (2021). Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitim el kitabı. H. Bakkaloğlu, S. Çelik, & G. Tomris (Ed.), *Erken çocukluk özel eğitime ilişkin temel konular* (ss. 3-37). Vize Akademi.
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2020). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943–957. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>
- Layden, S., Hendricks, D., Inge, K., Sima, A., Erickson, D., Avellone, L., & Wehman, P. (2018). Providing online professional development for paraprofessionals serving those with ASD: Evaluating a statewide initiative. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 48(2), 285-294. <https://doi.org/10.3233/JVR-180932>

- Lewis, R.B. & Doorlag, H.D. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms* (5th. ed.). Merrill Prentice Hall.
[http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/14- Teaching students with special needs in general education classrooms.pdf](http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/14-Teaching_students_with_special_needs_in_general_education_classrooms.pdf)
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
https://books.google.com.tr/books?id=2oA9aWlNeooC&lpg=PP1&hl=tr&pg=P_A11-v=onepage&q&f=false
- Little, C. (2017). Social inclusion and autism spectrum disorder. In C. Little (Ed.), *Supporting social inclusion for students with autism spectrum disorders* (1st ed., pp. 9-20). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315641348-3>
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2013). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101–122.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>
- Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children. *Social Psychiatry* 1(1), 124-135. <https://doi.org/10.1007/BF00584048>
- Mack, R. (2023). *Parents perspectives of inclusion for children with autism spectrum disorders: A phenomenological study*. (Thesis Number: 4750) [PhD Thesis, Liberty University].
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., & Amoakohene, E. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years- autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2020. *The Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries*, 72(2), 1-14.
<http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>
- Maksimović, S., Marisavljević, M., Stanojević, N., Ćirović, M., Punišić, S., Adamović, T., Đorđević, J., Krgović, I., & Subotić, M. (2023). Importance of early intervention in reducing autistic symptoms and speech-language deficits in children with Autism Spectrum Disorder. *Children (Basel, Switzerland)*, 10(1), 122. <https://doi.org/10.3390/children10010122>

- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. John Wiley & Sons, Inc.
<http://www.mgmiom.org/downloads/MBA/Wiley,%20Essentials%20Of%20Research%20Design%20And%20Methodology.pdf>
- Martínez, R. S. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7(3), 473–494.
<https://doi.org/10.1080/13664530300200202>
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377. <https://doi.org/10.1002/pits.10163>
- McCulloch, E. B., & Noonan, M. J. (2013). Impact of online training videos on the implementation of mand training by three elementary school paraprofessionals. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 132–141. <https://psycnet.apa.org/record/2013-07402-011>
- Mejia-Cardenas, C., Rivard, M., & Mestari, Z. (2024). The inclusion of children with autism in day care centers: Staff perceptions, attitudes, and knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 52(2), 138-155. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01628-6>
- Meindl, J. N., Delgado, D., & Casey, L. B. (2020). Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review*, 12(2), 111. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104854>
- Mengi, A. (2014). *Sosyolojik boyutlarıyla otizm*. (Tez Numarası: 360038) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Menteş, H. S., & Aktaş Arnas, Y. (2021). Okul öncesi kaynaştırma sınıfındaki otizmlili bir çocuğun akran ilişkilerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (52), 439-464. <https://doi.org/10.53444/deubefd.926836>

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
<http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/49003/1/82.pdf>
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass Publishers.
https://books.google.com.tr/books?id=PL59DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbg_summary_r&cad=0-v=onepage&q&f=false
- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications.
https://books.google.com.tr/books?id=p0wXBAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbg_summary_r&cad=0-v=onepage&q&f=false
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli_gi_son.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeli_gi_son.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Birlikte başarırız: Bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*.
https://orgm.meb.gov.tr/kitaplar/Butunlestirme_Kapsaminda_Egitim_Uygulamalari_Ogretmen_Kilavuz_Kitabi.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/06194401_Ulusal_Eylem_PlanY_3_AralYk_2022.pdf

- Mitchell, L. C., & Hegde, A. V. (2007). Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(4), 353–366. <https://doi.org/10.1080/10901020701686617>
- Mogharreban, C. C., & Bruns, D. A. (2009). Moving to inclusive pre-kindergarten classrooms: Lessons from the field. *Early Childhood Education Journal*, 36(1), 407–414. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0301-0>
- Morewood, G., Humphrey, N., & Symes, W. (2011). Mainstreaming autism: Making it work. *Good Autism Practice*, 12(2), 62-68. [https://www.researchgate.net/publication/262944917 Mainstreaming autism making it work](https://www.researchgate.net/publication/262944917_Mainstreaming_autism_making_it_work)
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- Muccio, L. S., Kidd, J. K., White, C. S., & Burns, M. S. (2014). Head start instructional professionals' inclusion perceptions and practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 40-48. <https://doi.org/10.1177/0271121413502398>
- Myers, D. G. (2015) *Exploring social psychology*. (7th. Ed.), McGraw-Hill Education. https://www.academia.edu/31738090/Exploring_Social_6th_Ed_David_G_Mayer
- Nadel, S., & Poss, J. E. (2007). Early detection of autism spectrum disorders: Screening between 12 and 24 months of age. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 19(8), 408–417. <https://doi.org/10.1111/j.1745-7599.2007.00244.x>
- Neuman, W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Pearson. https://letrunghieutvu.yolasite.com/resources/w-lawrence-neuman-social-research-methods_-qualitative-and-quantitative-approaches-pearson-education-limited-2013.pdf

- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.1.99>
- Odluyurt, S. (2012). Okul öncesi kaynaştırma. S. Batu, A. Çolak & S. Odluyurt (Ed.). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde (ss. 139-171). Vize Yayıncılık.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27. <https://doi.org/10.1177/027112140002000104>
- Odom, S. L., Thompson, J. L., Hedges, S., & Boyd, B. A. (2015). Technology-aided interventions and instruction for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(1), 3805-3819. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2320-6>
- Oktaç, A. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-160. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1688>
- Okyay, Ö., Mutluer, C., & Peker, G. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 27-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36138/405982>
- Oran, N. T., & Şenuzun, F. (2008). Toplumda kırılması gereken bir zincir, HIV/AIDS stigmatı ve baş etme stratejileri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-16. https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/161047/makaleler/5/1/arastirmx_161047_5_pp_1-16.pdf
- Orinstein, A. J., Suh, J., Porter, K., De Yoe, K. A., Tyson, K. E., Troyb, E., Barton, M. L., Eigsti, I. M., Stevens, M. C., & Fein, D. A. (2015). Social function and communication in optimal outcome children and adolescents with an autism history on structured test measures. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(8), 2443-2463. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2409-6>

- Owens, R. E. (1999). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. Allyn & Bacon. <https://dokumen.pub/language-disorders-a-functional-approach-to-assessment-and-intervention-5th-ed-9780205607648-0205607640-3509420106189.html>
- Öncül, N., & Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 37-54. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000090
- Özaydın, L. (2020). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yardımcısının görevlerine ilişkin paydaş görüşleri: Karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 561-587. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.563242>
- Özcan, İ. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları tutumları ve kaygıları ile kaynaştırma uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Çankırı İl Örneği)*. (Tez Numarası: 610808) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özcan, İ., & Karaoğlu, İ. B. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik duyguları, tutumları, kaygıları ile öğretmen yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1366-1385. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.912016>
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 610808) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Parlak, C. (2017). *Otizmlili kaynaştırma öğrencilerinin okulöncesi dönemden ilkokula geçişte yaşadıkları sosyal uyum problemlerinin aile ve öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. (Tez Numarası: 501365) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & Evaluation methods* (Fourth Edition), Sage Publications, Inc. <https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf>
- Penna, A. (2008). *Teacher attitudes and readiness for inclusion of children with special educational needs in the mainstream school*. [PhD Thesis, University of Western Macedonia]. <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17777#page/1/mode/2up>
- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: social behaviour, peer relationships, and social status*. [PhD Thesis, University of Bern]. https://biblio.unibe.ch/download/eldiss/00perren_s.pdf
- Poyraz, H., & Dere Çiftçi, H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Prince, E. J., & Hadwin, J. (2012). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238–262. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676081>
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz) Siyasal Kitabevi (Orijinal yayın tarihi, 1999).
- Rahbar, M. H., Ibrahim, K., & Assassi, P. (2011). Knowledge and attitude of general practitioners regarding autism in Karachi, Pakistan. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 41(4), 465–74. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1068-x>
- Rakap, S. (2014). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986909>
- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471–492. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319665>

- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. S. Rakap (Ed.). Tohum Otizm Vakfı. <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/10/tosboe2017.pdf>
- Ravet, J. (2017). ‘But how do I teach them?’: Autism & initial teacher education (ITE). *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 714–733. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412505>
- Riggs, C. G., & Mueller, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *Journal of Special Education*, 35(1), 54–62. <https://doi.org/10.1177/002246690103500106>
- Rief, S. & Heimburge, J.A. (2006). *How to reach and teach all children in the inclusive classroom: Practical strategies, lessons and activities*. (2nd Ed.). Jossey-Bass. <https://archive.org/details/howtoreachteacha0002rief/page/n5/mode/2up>
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084–1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>
- Roley, S. S., Mailloux, Z., Miller- Kuhaneck, H., & Glennon, T. (2007). Understanding Ayres’ sensory integration. *Occupational Practice (OT)*, 12(17), 1-8. https://www.researchgate.net/publication/289758466_Understanding_Ayres_Sensory_IntegrationR
- Roux, A. M., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Anderson, K. A., Wagner, M., & Narendorf, S. C. (2013). Postsecondary employment experiences among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(9), 931–939. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.019>
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>

- Russell, L., Koegel, K. L., Ashbaugh, K., Regester, A., Ence, W., & Whitney, S. (2010). Physical exercise and individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 565-576. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.01.006>
- Sabuncuoğlu, M., Cebeci, S., & Rahbar, M. (2015). Autism spectrum disorder and attention deficit hyperactivity disorder: Knowledge and attitude of family medicine residents in Turkey. *Turkish Journal Of Family Medicine And Primary Care*, 9(2), 46-53. <https://doi.org/10.5455/tjfm.178559>
- Saldaña, J., & Omasta, M. (2017). *Qualitative research: Analyzing life*. Sage Publications. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/79657_Chapter_1.pdf
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4th Ed.). Merrill Prentice Hall. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005990103400201>
- Santrock, J. W. (2012). *Yaşam Boyu Gelişim-Life-Span Development* (Çev. Ed. G. Yüksel). Nobel Akademik Yayıncılık (Orijinal yayın tarihi 1983).
- Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M., I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2018). The effectiveness of TEACCH intervention in autism spectrum disorder: A review study. *Papeles del psicólogo*, 39(1), 40-50. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2851>
- Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler*. Pegem Yayıncılık.
- Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., & Yılmaz, F. K. (2004, 6-9 Temmuz). *Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya. https://www.academia.edu/644391/TÜRKİYE_KAYNAŞTIRMA_EĞİTİMİNDE_NEREDE_EĞİTİMCİYE_ÖNERİLER
- Sasso, G., & Rude, H. A. (1988). The social effects of integration on nonhandicapped children. *Education and Training in mental Retardation*, 23(1), 18-23. https://www.jstor.org/stable/23878418?seq=1#page_scan_tab_contents

- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
<https://doi.org/10.1177/107780049900500402>
- Sebba, J., & Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* Barnardos.
https://www.researchgate.net/publication/260798275_What_Works_in_Inclusive_Education_-_Summary_The_'What_Works'_series
- Seçer, Y., eliköz, N., & Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146284>
- Seylim, E. (2023). Kaynaştırma öğrencisi velilerinin okul, okul müdürü, öğretmen ve öğrenci algısı. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 745-780.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.1082746>
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *The Journal of the Association of Nurses in AIDS Care: JANAC*, 13(4), 84–86.
[https://doi.org/10.1016/S1055-3290\(06\)60374-9](https://doi.org/10.1016/S1055-3290(06)60374-9)
- Sosinsky, L. S., & Gilliam, W. S. (2011). Assistant teachers in prekindergarten programs: What roles do lead teachers feel assistants play in classroom management and teaching? *Early Education and Development*, 22(4), 676–706.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497432>
- Su, X., Guo, J., & Wang, X. (2018). Different stakeholders' perspectives on inclusive education in China: parents of children with ASD, parents of typically developing children, and classroom teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 948–963. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1502367>
- Şan, S. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan 3-6 Yaş çocukların kaynaştırmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez Numarası: 683995) [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Sucuoğlu, B. (2014). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve kaynaştırma. E. Tekin İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (ss.469-520). Vize Yayıncılık
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. İ., Demir, Ş., & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107929>
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. Kök Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloglu, H., Iscen Karasu, F., Demir, S., & Akalin, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1477-1483. <https://doi.org/10.12738/ESTP.2014.4.2078>
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative Research in Nursing: Advancing the Humanistic Imperative*. Lippincott Williams & Wilkins. <https://oysconmelibrary01.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/qualitative-research-in-nursing-advancing-the-humanistic-imp.pdf>
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi eğitimi: Öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. *International Review of Psychiatry*, 11(4), 325–334. <https://doi.org/10.1080/09540269974203>
- Tanrikulu, İ., Kandemir Özdiñç, N., & Besnili, Z. N. (2021). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı ve okul yapısı ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 857-873. <https://doi.org/10.17556/erziefd.875930>

- Topcu, S. (2021). *İlkokullarda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşleri* [Yüksek Lisans Projesi, Çukurova Üniversitesi].
<https://acikerisim.fsm.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11352/4353/Topcu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Toper, F., & Özkan, Y. (2021). Otizmlı çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları zorluklara ilişkin deneyimleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(43), 6682-6707. <https://doi.org/10.26466/opus.923379>
- Tran, C. V., Pham, M. M., Mai, P. T., Le, T. T., & Nguyen, D. T. (2020). Inclusive education for students with autism spectrum disorder in elementary schools in Vietnam: The current situation and solutions. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(3), 265–273.
<https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1089>
- Tudge, J. (2008). *The everyday lives of young children: Culture, class, and child rearing in diverse societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499890>
- Tudge, J. R. H., Gray, J., & Hogan, D. (1997). Ecological perspectives in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In J. Tudge, M. Shanahan & J. Valsiner (Eds.), *Comparisons in human development: Understanding time and context* (pp. 72–105). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.4135/9781849209823.n6>
- Tudge, J.R.H., Mokrova, I., Hatfield, B.E., Karnik, R.B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4) 198-210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>
- Tufan, M., & Swadener, E. B. (2016). Tipik gelişim gösteren Türk anasınıfı çocuklarının özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(4), 72-88. <https://doi.org/10.30703/cije.321416>

- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 210096) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uçar, S. (2020). *Anaokullarında çalışan öğretmenler haricindeki diğer personellerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Tez Numarası: 629751) [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uddin L. Q. (2011). The self in autism: An emerging view from neuroimaging. *Neurocase*, 17(3), 201–208.
<https://doi.org/10.1080/13554794.2010.509320>
- United Nations Children’s Fund [UNICEF]. (July, 2023). *Early childhood development. UNICEF vision for every child*. UNICEF, New York.
<https://www.unicef.org/media/145336/file/Early%20Childhood%20Development%20-%20UNICEF%20Vision%20for%20Every%20Child.pdf>
- Uysal, A. (2003). *Kaynaştırma uygulaması yapan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, 121-135. Kök Yayıncılık.
- 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), 321-326.
<https://doi.org/10.1007/s10643-008-0289-5>
- Van Huizen, T., & Plantenga, J. (2018). Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments. *Economics of Education Review*, 66(1), 206-222.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001>
- Varlıer, G. & Vuran, S. (2006). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practices*, 6(1), 578-585.
<https://easiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/15154/15154.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Varol, Ç. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). MEB Kaynak Kitaplar Dizisi.
- Venugopal, V. (2016). *Head start teachers' beliefs and practices in early science education*. [PhD Thesis, Michigan State University]. <https://doi.org/doi:10.25335/065z-3770>
- Wall, K. (2009). Autism and early years practice. A guide for early years professionals, teachers and parents. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 19(2), 157–158. <https://doi.org/10.2989/17280580709486651>
- Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., & Caldwell, N. K. (1996). Teachers' perceptions of the supports critical to the success of inclusion programs. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21(1), 9-21. <https://doi.org/10.1177/154079699602100104>
- Whalon, K. J., & Hanline, M. F. (2013). The state of inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in United States public schools. *Revista Educação Especial*, 26(47), 523-539. <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128786003.pdf>
- Wilson, B. J., Berg, J. L., Zurawski, M. E., & King, K. A. (2013). Autism and externalizing behaviors: Buffering effects of parental emotion coaching. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 767–776. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.005>
- Wolery, M., & Wilbers, J. (1994). Introduction to the inclusion of young children with special needs in early childhood programs. In M. Wolery & J. S. Wilbers (Eds.), *Including children with special needs in early childhood programs* (pp.1-22). National Association for the Education of Young Children. <https://eric.ed.gov/?id=ED379111>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder: A comprehensive review. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(7), 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>

- Workman, M. A. (2016). *The attitudes of school principals toward the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in the general education setting: Virginia superintendent's region 7*. [PhD Thesis, Virginia Polytechnic Institute].
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>
- 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. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.284253>
- Yıkılmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H., & Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde yaptıkları çalışmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1841-1860. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471193>
- Yılmaz, B. (2020). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 612534) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz Bolat, E., & Ata, N. (2017). Kaynaştırma eğitimiyle ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 165-185. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.358406>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: design and methods*. Sage Publications. https://books.google.com.tr/books?id=6DwmDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0-v=onepage&q&f=false

- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.
https://books.google.com.tr/books?id=BWea_9ZGQMwC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0-v=onepage&q&f=false
- Yirmiya, N., & Charman, T. (2010). The prodrome of autism: early behavioral and biological signs, regression, peri- and post-natal development and genetics. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 51(4), 432–458. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02214.x>
- Young, B., Simpson, R. L., Myles, B. S., & Kamps, D. M. (1997). An examination of paraprofessional involvement in supporting inclusion of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(1), 31-38.
<https://doi.org/10.1177/108835769701200104>
- Zembat, R. (2005). Okul öncesi eğitimde nitelik. A. Oktay & Ö. Polat Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular içinde* (ss. 25-45). Morpa Yayınları.

EKLER

EK-1 AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

“Mikrosistemden Kronosisteme: Genel Eğitim Sınıflarında Okul Öncesi Eğitimi Alan Otizm Spektrum Bozukluğu’na Sahip Çocukların Çevrelerindeki Bireylerin Bu Çocukların Eğitime Katılımlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada okul öncesi eğitimi alan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların devam ettikleri kurumlardaki okul personeli (okul öncesi öğretmeni, branş öğretmenleri, okul yöneticileri, yardımcı personel vb.), çocuğun sınıf arkadaşları ile onların ebeveynleri, çocuğun ebeveynleri ile OSB olan çocuğun okul öncesi eğitime katılımına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, Mart 2023-Aralık 2023 tarihleri arasında yapılması planlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılacak çalışmada okul öncesi eğitimi veren kurumlardaki okul personeli, çocuklar ve ebeveynlere ulaşılması hedeflenmiştir. Görüşme soruları için sizden 60 dakika ayırmanız beklenmektedir. Görüşme anında sorulan sorulara vereceğiniz cevapların detayları çalışma için çok büyük önem arz ettiğinden araştırmacı tarafından görüşme ses kaydına alınmak istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir, eposta [b*****@gmail.com] veya telefon numaramdan [0534*****] ulaşabilirsiniz.

“Aydınlatılmış Onam Formu” ndaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla *katılmayı kabul ediyorum.*/...../20...

Açıklamaları Yapan Araştırmacının Unvanı, Adı Soyadı ve İmzası
Gönüllünün Adı / Soyadı / İmzası / Tarih
Gerekliyse Olur İşlemine Tanık Olan Kişinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih
Gerekliyse Yasal Temsilcinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih

(Not: Çalışmaya katılan bireylerin 18 yaş altında olması veya 18 yaş üstü olsa bile salahiyeti olmaması durumunda aşağıda verilen velilere yönelik aydınlatılmış onam formu da hazırlanmalıdır.)

EK-2 VELİLER İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, Mikrosistemden Kronosisteme: Genel Eğitim Sınıflarında Okul Öncesi Eğitimi Alan Otizm Spektrum Bozukluğu'na Sahip Çocukların Çevrelerindeki Bireylerin Bu Çocukların Eğitime Katılımlarına İlişkin Görüşleri adıyla, Mart 2023 – Aralık 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilecek bir çalışmadır.

Araştırmanın Amacı/Hedefi: Bu çalışmada, okul öncesi eğitimi alan Otizm Spektrum Bozukluğu'na (OSB) sahip çocukların devam ettikleri kurumlardaki okul personeli (okul öncesi öğretmeni, branş öğretmenleri, okul yöneticileri, yardımcı personel vb.), çocuğun sınıf arkadaşları ile onların ebeveynleri, çocuğun ebeveynleri ile OSB olan çocuğun okul öncesi eğitime katılımına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni alınarak gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz.

Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Sorumlu Araştırmacı Bilgileri: Beyza Arslan-Medeniyet Üniversitesi

İletişim bilgisi:

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi'ın yukarıda adı ve açıklamaları yazılı araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Veli Adı ve Soyadı / İmza / İletişim Bilgisi

EK-3 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Veli,

Bu çalışmada, okul öncesi eğitimi alan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların devam ettikleri kurumlardaki okul personelinin (okul öncesi öğretmeni, branş öğretmenleri, okul yöneticileri, yardımcı personel vb.), çocuğun sınıf arkadaşları ile onların ebeveynlerinin ve çocuğun ebeveynlerinin, OSB olan çocuğun okul öncesi eğitime katılımına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda vereceğiniz bilgiler kesinlikle araştırma kapsamı dışında kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Desteyiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Çocuk Gelişimci/Ar. Gör. Beyza Arslan
İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim
Enstitüsü
Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı Yüksek Lisans
Öğrencisi

1. Ebeveyn: () Anne () Baba

2. Annenin doğum tarihi:

3. Öğrenim Durumu:

() Okur-yazar değil () Ortaokul mezunu () Lisans mezunu (dört yıllık)
() Okur-yazar () Lise mezunu () Yüksek lisans mezunu
() İlkokul mezunu () Ön lisans mezunu (iki yıllık) () Doktora mezunu

4. Mesleği:

5. Babanın doğum tarihi:

6. Öğrenim Durumu:

() Okur-yazar değil () Ortaokul mezunu () Lisans mezunu (dört yıllık)
() Okur-yazar () Lise mezunu () Yüksek lisans mezunu
() İlkokul mezunu () Ön lisans mezunu (iki yıllık) () Doktora mezunu

7. Mesleği:

8. Medeni durumunuz:

() Evli/anne baba birlikte () Bekâr/anne baba ayrılmış

9. Sosyo-ekonomik düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?

() Çok düşük () Düşük () Orta () Orta üstü () Yüksek

10. Otizm Spektrum Bozukluğu'na sahip bir çocuğunuz var mı?

() Var-Lütfen 11. soruyu yanıtlayınız.

() Yok-Lütfen 12. sorudan devam ediniz.

11. OSB olan çocuğunuzun

Doğum tarihi:

Cinsiyeti:

Kardeş Sayısı:

() Tek çocuk () 2 kardeş () 3 kardeş () 4 ve daha fazla kardeş

Doğum Sırası:

() İlk çocuk () 2. Çocuk () 3. çocuk () 4. veya

daha sonra

Tanısı:

Tanılanma yaşı:

Devam ettiği okul ve sınıfı:

Çocuğunuz kaç yıldır eğitim alıyor?:

Bu okul dışında eğitim aldığınız yer ve kişiler:

.....

12. Çocuğunuzun

Doğum tarihi:

Cinsiyeti:

Kardeş Sayısı:

() Tek çocuk () 2 kardeş () 3 kardeş () 4 ve daha

fazla kardeşDoğum Sırası:

() İlk çocuk () 2. Çocuk () 3. çocuk () 4. veya

daha sonra

Devam ettiği okul ve sınıfı:

Çocuğunuz kaç yıldır eğitim alıyor?:

13. Bu çalışmanın sonuçlarından haberdar olmak ister misiniz?

() Evet () Hayır

(Cevabınız Evet ise e-posta adresinizi ve/veya cep telefonu numaranızı yazınız.):

.....

EK-4 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Personel,

Bu çalışmada, okul öncesi eğitimi alan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların devam ettikleri kurumlardaki okul personelinin (okul öncesi öğretmeni, branş öğretmenleri, okul yöneticileri, yardımcı personel vb.), çocuğun sınıf arkadaşları ile onların ebeveynlerinin ve çocuğun ebeveynlerinin, OSB olan çocuğun okul öncesi eğitime katılımına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda vereceğiniz bilgiler kesinlikle araştırma kapsamı dışında kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Destüğünüz için şimdiden teşekkür ederiz.

Çocuk Gelişimci/Ar. Gör. Beyza Arslan
İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim
Enstitüsü
Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı Yüksek Lisans
Öğrencisi

1. Tarih:

2. Cinsiyetiniz:

3. Yaşınız:

4. Medeni durumunuz:

5. En son mezun olduğunuz okul, bölüm ve mezuniyet yılınız:

.....

6. Okuldaki göreviniz:

7. Kıdem/mesleki tecrübe/hizmet süreniz (Yıl olarak):

8. Otizmlı çocuklar konusunda eğitim aldınız mı?

() Evet-Lütfen 9. sorudan devam ediniz.

() Hayır-Lütfen 12. soruya geçiniz.

9. Ne tür bir eğitim aldınız? (Ders, hizmet içi eğitim, seminer vb.)

10. Aldığınız bu eğitim sizce yeterli miydi?

() Evet () Hayır

11. Yanıtınız Hayır'sa neden?

.....

12. Bu çalışmanın sonuçlarından haberdar olmak ister misiniz?

() Evet () Hayır

(Cevabınız Evet ise e-posta adresinizi ve/veya cep telefonu numaranızı yazınız.):

.....

EK-5 ETİK KURUL ONAYI

 İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ	T.C. İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU KARARI
---	---

Tarihi 13/02/2023	Sayısı 2023/02-07
-----------------------------	-----------------------------

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Mikrosistemden Kronosisteme: Okul Öncesi Eğitimi Alan Otizm Spektrum Bozukluğu'na Sahip Çocukların Çevrelerindeki Bireylerin Bu Çocukların Eğitime Katılımlarına İlişkin Görüşleri
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Nitel
ARAŞTIRMACI(LAR)	Beyza Arslan
KARAR	Etik açıdan uygundur.

Görevi	Kurul Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	
Üye	Prof. Dr. Ahmet AKIN	
Üye	Prof. Dr. Özlem FEDAI	
Üye	Prof. Dr. Selami AYDIN	
Üye	Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN	
Üye	Doç. Dr. Özge CENGİZ	
Üye	Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN	
Üye	Av. Fevziye DOĞRUER	

EK-6 MEB ARAŞTIRMA İZNİ ONAYI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-76907750
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Beyza ARSLAN)

25/05/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Medeniyet Üniversitesinin 09.05.2023 tarihli ve 2300022283 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 18.05.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Mikrosistemden Kronosisteme: Genel Eğitim Sınıflarında Okul Öncesi Eğitim Alan Otizm Spektrum Bozukluğuna Sahip Çocukların Çevrelerindeki Bireylerin Bu Çocukların Eğitime Katılımlarına İlişkin Görüşleri
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri :
Araştırma Kişiler : Yönetici, Öğretmen, Diğer Personel, Öğrenci, Öğrenci Velisi
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelgesi ile onaylanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

OLUR
25/05/2023
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (7 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 28
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@is01.kep.tr

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Aydın BALTA
Unvanı : VHKİ
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-77069364
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Beyza ARSLAN)

30.05.2023

İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 25.05.2023 tarihli ve 76907750 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Hüseyin AYDIN
İl Millî Eğitim Müdürü a.
İl Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 32
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : A. BALTA
Unvanı : VHKİ
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>



EK-7 GÖZLEM NOTLARI ÖRNEĞİ

Gözlemci: Beyza Arslan
Tarih: 09.06.2023
T. Anaokulu

Bugün anaokuluna gittiğimde okuldaki dört sınıfın bahçeye çıkarak porselen boyama etkinliği yapacakları bilgisini öğretmenden edindim. Çocuklara önlük giyinme ve farklı figürlerden oluşan porselenlerin dağıtımında öğretmenlere yardımcı oldum. Çocuklardan biri boyama yaparken OSB olan çocuğu işaret ederek "Öğretmenim ben, Mehmet'e yardım ediyorum." diyerek sınıf öğretmenine bilgi verdiğini gözlemledim. Farklı sınıftan bir çocuğun tavşan figürlü porselenin bacak kısmı kırıldığı için hasarsız bir porselenle değiştirmemi istedi ben de biz insanlarda olduğu gibi bir bacağı var olmayan tavşanların da olabileceğini anlattım, daha sonra çocuk değiştirmek istediğini sorduğumda vazgeçtiğini söyledi. Etkinlik bittikten sonra sınıflara dağıldıktan sonra yemek saati geldi. Yemek saatinin ardından etkinlik sırasında bugünkü sınıf sorumlusunun Mehmet olduğunu ama onun yerine arkadaşının etkinlik uyarılarını yaptığını gözlemledim.

Gözlemci: Beyza Arslan
Tarih: 30.05.2023
Ü. Anaokulu

Sınıfta gözlem yaparken OSB tanısı alan çocuğun bir arkadaşına oyuncağı kafasına attığı gözlemlenmiştir. Bu durum sınıftaki diğer çocuklar ve öğretmen arasında diyaloglar geçmesine neden olmuştur. Ardından öğretmen tarafından oyun oynaması yasaklanan çocuğun sınıftan kaçtığı gözlemlenmiştir. Sınıfa geri getiren kişinin ise kat görevlisi olduğu görülmüştür. Öğretmen, OSB tanılı çocuk ve diğer çocuklarla birlikte olumlu bir şekilde konuşmuştur ve oyuncaklarla süre tutarak oynamalarına karar vermiştir. Stajyerlerden biri OSB tanılı çocukla ilgilenirken diğer stajyer öğretmen adayının ise etkinliğin nasıl yapıldığını anlattığını gözlemlenmiştir.

Gözlemci: Beyza Arslan
Tarih: 25.05.2023
Ş. Anaokulu

Sınıfa ilk girdiğimde bir kaosun olduğunu gözlemledim. Sınıfın fiziksel koşullarının sınıftaki mevcut çocuk sayısına uygun olmadığı dikkatimi çeken durumlar arasındadır. Sınıf kurallarına uyulmaması yine dikkatimi çekti. Oyun etkinliğine geçildiğinde OSB tanısı alan çocuğun sınıfın bir köşesinde oturduğu ve kendi oyunuyla oynadığı gözlemlenmiştir. Öğretmen çocuğu oyuna almaya çalışsa da çocuk tekrar sınıfın köşesine giderek tek başına oyun oynamayı tercih etmektedir. Sınıfta oyuna katılmayan farklı öğrencilerin de olduğu ve problem davranışlar gösterdiği görülmüştür. Stajyer öğretmen adayları sınıfta etkinlik yaptırırken sınıfın okul öncesi öğretmeniyle görüşme yapılmaya başlanmıştır. Bu odaya OSB tanı alan çocuk sınıftan kaçarak gelmiştir ancak bu durumun o ana ait olmadığı diğer zamanlarda da sınıftan kaçıp bu odaya geldiği bilgisi öğretmenden alınmıştır.

EK-8 ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ ÖRNEĞİ

Görüşme öncesi ve sırasında yaşananlar
26 Mayıs 2023 Saat: 13.45

İlk izlenim

Öğretmen katılımcı, görüşmenin uzun sürüp sürmeyeceğini sordu. Sınıfta çocukları stajyer öğretmenler ile baş başa bırakacağı için endişeli bir hâli vardı.

Görüşme ortamı

Görüşme, öğretmenin kendi sınıfının bitişiğinde yer alan sınıfta gerçekleşti. Ortamda bulunan çocuk sandalyelerine oturduk.

Kayıt başlamadan önce

Telefonumda kayıt ile ilgili sorun yaşayabildiğimden dolayı kendimi garanti altına almak adına tableten de ses kaydı alabilmek için öğretmenden izin istedim.

Görüşmemin bölünmesi

Öğretmen ile görüşmeye başladıktan bir süre sonra OSB tanılı çocuk sınıftan kaçıp bulunduğumuz odaya geldi. Öğretmen bu durumla gün içinde karşılaştığını ifade etti.

Görüşme sırasında

Gerçekten de sınıfta tek başına olmaktan dolayı öğretmenin yetersiz hissedişini kalbimde hissettim. Jest ve mimiklerimden duygularım anlaşılmıyordu ancak katılımcının ses tonu, jest ve mimiklerinden durumun ciddiyetini anladım. Göz ucuyla bazen ses kaydının devam edip etmediğine baktım.

Görüşme sonunda

Katılımcının samimiyetini, görüşmenin başından sonuna kadar hissettim. Sormadığım bir soru var ise tekrar görüşme kâğıdına baktım ve söyledikleriyle ilişkili bir sondaj soru sordum. Ardından da öğretmen adaylarının staj saati bittikleri için okuldan ayrılma saatleri gelmesi nedeniyle sınıfı öğretmene bırakmaları gerektiği için herhangi bir eklemenin yapıp yapılmayacağı katılımcıya sorulmuştur. Herhangi söylenecek bir şey olmadığı için görüşme sonlandırılmıştır.

Özgeçmiş

Adı Soyadı: Beyza ARSLAN

Uyruğu: T.C.

E-posta:

EĞİTİM

Derece	Kurum	Bölüm
Lisans	İstanbul Medipol Üniversitesi	Çocuk Gelişimi

İŞ TECRÜBESİ

Tarih	Kurum	Görev
2020	Rüyam Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Çocuk Gelişimci
2021	Esenler Şefkatevi Özel Eğitim ve Reh. Merkezi	Çocuk Gelişimci
2022-2023	İstanbul Medipol Üniversitesi	Araştırma Görevlisi

YABANCI DİLLER

Orta düzeyde İngilizce (YÖKDİL/2021) Sağlık Bilimleri Puanı: 85,000