

**MEF ÜNİVERSİTESİ**

**TİPİK GELİŞEN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN OTİZMLİ AKRANLARININ  
DIŞLANMASINA YÖNELİK DEĞERLENDİRME ve  
YARGILARI**

**Bitirme Projesi**

**Fatma Yıldız Ayyıldız Atılgan**

**İSTANBUL, 2021**



MEF ÜNİVERSİTESİ

**TİPİK GELİŞEN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN OTİZMLİ AKRANLARININ  
DIŞLANMASINA YÖNELİK DEĞERLENDİRME ve  
YARGILARI**

**Bitirme Projesi**

**Fatma Yıldız Ayyıldız Atılgan**

**Bitirme Projesi Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Melike Acar**

**İSTANBUL, 2021**

# MEF ÜNİVERSİTESİ

Projenin Adı: Tipik Gelişen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Otizmlili Akranlarının Dışlanmasına Yönelik Değerlendirme ve Yargıları

Öğrencinin İsmi ve Soyadı: Fatma Yıldız Ayyıldız Atılgan

Fatma Yıldız Ayyıldız Atılgan tarafından hazırlanan mezuniyet projesinin benim denetimim altında tamamlandığını beyan ederim. Yapılan bu projeyi “Mezuniyet Projesi” olarak kabul ediyorum.

21/01/2021  
Dr. Öğr. Üyesi Melike Acar

## **Akademik Dürüstlük Sözü**

Bu bitirme projesi kapsamında kimseyle iş birliği yapmamaya, dış yardım aramamaya veya kabul etmemeye ve başkalarına yardım etmemeye söz veriyorum.

Basılı veya web'deki tüm kaynakların açıkça belirtilmesi ve referans verilmesi gerektiğini biliyorum.

MEF Üniversitesi'nin ideallerine uygun olarak, bu çalışmanın benim olduğunu ve hazırlanmasında uygunsuz bir yardım almadığım konusunda söz veriyorum.

İsim

Tarih

İmza

Fatma Yıldız Ayyıldız Atılgan

21.01.2021

## ÖZET

### TİPİK GELİŞEN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OTİZMLİ AKRANLARININ DIŞLANMASINA YÖNELİK DEĞERLENDİRME ve YARGILARI

Fatma Yıldız Ayyıldız Atılğan

Proje Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Melike Acar

OCAK, 2021, 30 sayfa

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların akranlarıyla nitelikli bir eğitim ortamında eğitim görmeleri temel bir haktır. Bu çalışma kapsayıcı eğitim anlayışını temel alan hak temelli bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Kapsayıcı eğitim tüm çocukların öğrenim ortamlarının tüm bileşenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde tasarlanmasını içeren bir yaklaşımdır. Bu bağlam dışlayıcı ortamların olmadığı bir öğrenim ortamında eğitim görmelerini dolayısıyla özel gereksinimi olan tüm öğrencilerin kendi akranları tarafından da kabul göreceği ortamların oluşturulmasını içerir. Bu araştırmayla OSB olan öğrencilerin tipik gelişen akranları tarafından nasıl algılandığı ve değerlendirildiği incelenerek nitelikli eğitime erişimlerini sağlayacak, okullarda oluşturulacak öğrenme ortamlarında OSB yaşayan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme çalışmalarının niteliğini arttıracak, öneriler sunulması hedeflenmiştir. Araştırmanın evreni İstanbul'da bulunan eğitim ve gelir seviyesi yüksek ailelerin çocuklarının okuduğu Özel İlkokul 1. sınıfta öğrenim gören tüm öğrencilerdir. Örneklem seçiminde tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada 1. sınıfa devam eden toplam 22 öğrencinin görüşleri alınarak durum analiz çalışması yapılmıştır. Klinik görüşmelerde öğrencilerden OSB içinde olan bir öğrencinin tipik gelişen öğrenciler tarafından akademik ve sosyal ortamlar içinde dışlanmasına yönelik hazırlanmış hikayelerde dört farklı duruma yönelik değerlendirme yapımları istenmiştir. Tipik gelişen öğrencilerin, OSB'li öğrencilerin dışlanmasına yönelik değerlendirmelerinde cinsiyete bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın ilk hikayesi olan akademik ortamlarda not olmayan durumlar için kızlar dışlanmayı uygun bulmazken oğlanlar iki görüş arasında kalmışlardır. Oranlara bakıldığında çok ciddi fark olmamasına rağmen çıkan fark gelişimsel olarak açıklanabilir. Gelişimsel özelliklerine bakıldığında kızlar oğlanlara göre daha çok iyi oluş üzerine düşünüp yorum yapmaktadırlar. Tipik gelişen öğrenciler, OSB olan öğrencinin akademik alanda dışlanmasını, sosyal alandan dışlanmasından daha olumsuz bir durum olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmene yönelik tavsiyelerde 1. sınıf öğrencilerinin genel olarak kapsayıcı ve demokratik müdahaleleri önerdikleri görülmüştür. Bu araştırmada, tipik gelişen öğrencilerin OSB olan akranlarının dışlanmasına yönelik değerlendirme ve yargıları hak temelli bir yaklaşımla kapsayıcı-bütünleyici eğitim felsefesi, Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı ve Sosyal Alan Teorisi çerçevesinden tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kapsayıcı - bütünleştirici eğitim, eğitim hakkı, evrensel ve ahlaki sorgulama, sosyal alan, akademik alan.

## EXECUTIVE SUMMARY

### THE EVALUATIONS AND JUDGEMENTS OF TYPICALLY DEVELOPED FIRST GRADE SCHOOL STUDENTS ON THE EXCLUSION OF THEIR PEERS WITH AUTISM

Fatma Yıldız Ayyıldız Atılğan

Advisor: Asst. Prof. Dr. Melike Acar

JANUARY, 2021, 30 pages

It is a fundamental right for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) to receive education with their peers in a qualified educational environment. This study has been prepared within a rights-based approach based on inclusive education. Inclusive education is an approach that includes designing all components of all children's learning environments to meet the needs of students. This context involves the creation of environments where all students with special needs will be accepted by their peers by studying in an educational environment without exclusions. With this research, it was aimed to examine how students with ASD are perceived and evaluated by their typically developing peers, and as well to provide suggestions that will enable them to access quality education to increase the quality of inclusion / integration studies of students with ASD in the learning environments to be created in schools. The research consists of students in the 1st grade of Private Primary School in Istanbul where children of families with high education and income levels study. The stratified sampling method was used in sample selection. In this study, a situation analysis study was conducted by taking the opinions of a total of 22 students attending the first grade. In clinical interviews, students were asked to evaluate four different situations in the stories prepared for the exclusion of a student with ASD in academic and social settings by typically developing students. The result of the study showed that there was no statistically significant difference depending on gender in the evaluations of the typical developing students for the exclusion of students with ASD. In the first story of the study, asks if it is appropriate to exclude grading for the ASD students. The female students did not find excluding grades appropriate while the male students were caught between the two opinions. Although there is no significant difference when looking at the rates, the resulting difference can be explained by the gender development varies between the genders. Considering their developmental characteristics, female students think and comment more on their well-being than the males. It was observed that 1st grade students generally suggested inclusive and democratic interventions when recommendations are given to their teachers. In this study, the evaluations and judgments of typical developing students for the exclusion of their peers with ASD were discussed with a rights-based approach from the framework of inclusive-integrative education philosophy, Piaget's Cognitive Development Theory and Social Field Theory.

**Key Words:** Inclusive-integrating education, right to education, universal and moral questioning, social domain theory.

# İÇİNDEKİLER

Akademik Dürüstlük Sözü.....	v
ÖZET .....	vi
EXECUTIVE SUMMARY .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ.....	x
1. GİRİŞ.....	1
2. YÖNTEM .....	9
2.1. Araştırma Modeli.....	9
2.2. Çalışma Grubu .....	9
2.3. Araştırmada Kullanılan Hikayeler .....	9
2.4. İşlem .....	11
2.5. Verilerin Kodlanması.....	12
3. BULGU VE YORUMLAR .....	14
3.1. Tipik Gelişen Öğrencilerin Dışlanma Durumunu Değerlendirmesi .....	14
3.2. Dışlayanın Duygularının Hikayelere ve Cinsiyetlere Göre İncelenmesi.....	19
3.3. Öğretmene Verilen Tavsiyelerin Cinsiyetlere Göre İncelenmesi.....	20
4.TARTIŞMA .....	25
KAYNAKÇA .....	29



## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Cinsiyet dağılımı .....	9
Şekil 2: Velilerin eğitim durumu .....	9
Şekil 3: Otizmli arkadaşın yaşlıları tarafından dışlanmasının değerlendirilmesi .....	14

## TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Kodlama şemaları.....	12
Tablo 2: Akademik, not yok hikâyesine sunulan gerekçelerin cinsiyete göre incelenmesi	15
Tablo 3: Akademik, not var hikâyesindeki dışlanmaya yönelik gerekçelerin cinsiyete göre incelenmesi .....	16
Tablo 4: Sosyal, ödül yok hikâyesindeki dışlanmaya yönelik gerekçelerin cinsiyete göre incelenmesi .....	17
Tablo 5: Sosyal, ödül var hikâyesindeki dışlanmaya yönelik gerekçelerin cinsiyete göre incelenmesi .....	18
Tablo 6: Dışlayanın duygularının dört hikaye durumuna göre (akademik not yok, akademik not var, sosyal ödül yok, sosyal ödül var) incelenmesi .....	19
Tablo 7: Akademik not yok hikayesindeki dışlama durumunda öğretmen ne yapsın sorusuna verilen cevapların cinsiyete göre değerlendirilmesi .....	21
Tablo 8: Akademik not var hikayesindeki dışlama durumunda öğretmen ne yapsın sorusuna verilen cevapların cinsiyete göre değerlendirilmesi .....	22
Tablo 9: Sosyal, ödül yok hikayesindeki dışlama durumunda öğretmen ne yapsın sorusuna verilen cevapların cinsiyete göre değerlendirilmesi .....	22
Tablo 10: Sosyal, ödül var hikayesindeki dışlama durumunda öğretmen ne yapsın sorusuna verilen cevapların cinsiyete göre değerlendirilmesi .....	23

# 1. GİRİŞ

Okullardaki öğrenim süreçlerinin tüm çocukların ihtiyaçlarına karşılık verecek şekilde yapılması, ayrımcılığın olmadığı hak temelli bir yaklaşımla düzenlenmesi eğitim hakkının sağlanması için önemlidir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı bu alanda yürütülecek çalışmalara önemli katkı sunmaktadır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımını Çelik (2017) şu şekilde tanımlamaktadır: “Kapsayıcı eğitim öğrenme becerileri, bedensel ya da zihinsel engel durumları, cinsiyet, sosyo-ekonomik ya da kültürel kimlikleri gibi hiçbir ayırım unsuru nedeniyle dışlanmaksızın tüm öğrencilerin hem zorunlu temel eğitim hem de daha ileri eğitim süreçlerinde ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda kişisel gelişimlerini sağlayabilecekleri eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanabilmeleri gerektiğini temel prensip olarak benimseyen bir eğitim yaklaşımıdır” (Çelik, 2017, s. 18). ERG’nin 2016 yılında yayımladığı “Türkiye’de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi” raporunda belirtildiği gibi “Bu yaklaşım, UNESCO tarafından üç ayrı temelde gerekçelendirilir. Eğitimsel gerekçe, kapsayıcı okulların, bireysel çeşitliliklere yanıt veren öğretim yöntemleri geliştirmesi ve bunun tüm öğrencilerin yararına olmasıdır. Sosyal gerekçe, kapsayıcı okulların bir tutum değişikliği yaratarak daha adil ve kapsayıcı bir toplum için temel oluşturacak olmasıdır. Ekonomik gerekçe ise tüm öğrencilere bir arada eğitim veren okulların, farklı öğrenci grupları için farklı okulların kurulduğu daha karmaşık bir eğitim sistemine göre daha az maliyetli olmasıdır” (Düşkün, 2016, s. 14).

Kapsayıcı eğitimin sağlanabilmesi için okullarda tüm öğrencilerin bireysel özelliklerine ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan tasarımların çocukların akademik, sosyo-duygusal gelişimini destekleyecek nitelikte olması gerekmektedir.

Öte yandan, özel gereksinimli öğrencilerin kapsanmasına yönelik çalışmalarda Türkiye’deki uygulamaların yetersiz kaldığı görülmektedir. Okulların tüm çocuklar için nitelikli hale gelmesi adına Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme çalışmaları yürütülmektedir. Kaynaştırma eğitimi süreci “1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı ‘Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’ ile başlamış, 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı ‘Özel Eğitim Kanun Hükmünde Kararname’ ve buna bağlı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren ‘Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ ile yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır” (Yazıcıoğlu, 2018, s. 96). Son olarak Temmuz 2018’de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Resmi Gazete’de güncellenerek kaynaştırma/bütünleştirme anlayışıyla yayımlanmıştır.

Türkiye’de kapsayıcı-bütünleştirici eğitim yaklaşımı bağlamında özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma eğitim programı “engellilik” olgusu üzerinden uygulanmaktadır. Kaynaştırma sürecine ilişkin yasal mevzuat uluslararası anlaşmalar ve Avrupa Birliği uyum yasaları çerçevesinde güncellenerek geliştirilmiş olmasına rağmen hem yasal mevzuat hem de özellikle uygulamalar kapsayıcı-bütünleştirici eğitim anlayışından uzak bir noktada bulunmaktadır.

Türkiye’de özel gereksinimli öğrenciler için eğitim faaliyeti farklı engelliler için 1983 yılında çıkarılan “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” ile başlamış olmasına rağmen otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitimine yönelik çalışmalara ancak 1995 yılında başlanmıştır. Otizmlilerle ilgili komisyon kurulmuş ve bu komisyon 3-15 yaş grubu otizmliler için program çalışmasına başlamıştır. 1999 yılının Mayıs ayında “Otistik Çocuklar Eğitim Programı” kabul edilmiş ve MEB tarafından Aralık 1999’da yürürlüğe konulan “Otizmliler Çocuklar Eğitim Projesi” (OÇEP) kapsamında Otistik Çocuklar Eğitim Merkezlerinin açılması kararlaştırılmıştır (Aksüt, 2001).

Tohum Otizm Vakfının (b.t.) web sitesine göre “Otizm spektrum bozukluğu, doğuştan gelen ya da yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan karmaşık bir nöro-gelişimsel farklılıktır. Otizmin, beynin yapısını ya da işleyişini etkileyen bazı sinir sistemi sorunlarından kaynaklandığı düşünülmektedir” (Tohum Otizm Vakfı, b.t) Tohum Otizm Vakfı (2019) tarafından Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne-babalar ve diğer aile üyeleri ile bu çocuklara hizmet veren eğitimcilerle yönelik hazırlanmış kitapçıkta da “Otizm spektrum bozukluğu, doğuştan gelen ve belirtileri yaşamın ilk üç yılında kendini gösteren bir gelişimsel yetersizlik ve nörolojik bozukluktur. Dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de tam olarak kaç çocuktan birinin otizm spektrum bozukluğundan etkilendiği bilinmemektedir. Ancak, son yıllarda gelişmiş ülkelerde yürütülen kapsamlı yaygınlık çalışmaları, 68 çocuktan birini (her 54 oğlan çocuktan birini ve 252 kız çocuğundan birini) etkilediği kabul edilmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı Beşinci Basımı’nda (DSM-5) otizm spektrum bozukluğu olan tüm bireylerin iki temel alanda yetersizlik gösterdiği görülmektedir: (a) sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde yetersizlik, (b) tekrarlanan/takıntılı davranışlar ve sınırlı ilgiler ve etkinlikler.” tanımlanmaktadır (Tohum Otizm Vakfı, 2019).

Ülkemizde otizm spektrum bozukluğu yaşayan bireylerin eğitimi ile ilgili düzenlemeleri Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler ve UNESCO tarafından yayınlanan

bildirge ve sözleşmeler etkilemiştir. Ancak yasalarda bu bildirge ve sözleşmelere benzer düzenlemeler olmasına rağmen uygulamalarda etkili değildir.

Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklar, okulların içerisinde yer alan özel eğitim sınıflarında, akranlarıyla birlikte kaynaştırma-bütünleştirme eğitimi yolu ile genel okul sistemi içinde, özel gereksinimli çocuklar için açılmış özel eğitim merkezlerinde öğrenim görmektedirler. Bunun yanı sıra otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar özel eğitim okullarından örgün eğitim, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden ise destek eğitim hizmetleri alabilmektedirler. Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocukların eğitsel değerlendirmeleri Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yapılır (Cavkaytar, 2016).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının 25/01/2016 tarihli ve 18594 sayılı yazısı dikkate alınarak; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı koordinatörlüğünde ilgili kurum ve kuruluşların katkılarıyla “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı 2016-2019” hazırlanmıştır. Bu eylem planında “D.3. Kaynaştırma yoluyla eğitim gören OSB olan öğrencilere gereksinimlerine uygun destek hizmetleri ile bu uygulamaların başarılı yürütülebilmesi için makul uyarlamalar ve eğitim ortamları düzenlemeleri yapılacaktır.” olarak tedbir kararı yayımlanmıştır. Yine aynı mevzuatta “Türkiye’de OSB’nin yaygınlık oranlarına ilişkin bir çalışma bulunmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığından (MEB) alınan 2014 verilerine göre zorunlu eğitim çağındaki OSB olan çocuk sayısı 16.837’dir. OSB’li bireylere sunulan özel eğitim hizmetleri MEB tarafından verilmekte olup buna ilişkin uygulama hükümleri “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nde yer almaktadır. OSB’li bireyler, özel eğitim uygulama merkezinde, özel eğitim iş uygulama merkezinde, özel eğitim sınıflarında ya da normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte kaynaştırma sınıflarında eğitim görmektedir. Ayrıca bu bireyler, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim almaktadır. Türkiye’deki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin %53,2’si OSB olan bireylere hizmet vermektedir. Bunun yanında OSB olan bireyler, okul öncesi dönemde okul öncesi kurumlara zorunlu ve destek özel eğitim hizmetleri sağlanmasıyla başarılı bir şekilde kaynaştırılabilmektedir.” denmektedir (Resmi Gazete, 2016/8).

Sabancı Vakfı Toplumsal Gelişme Hibe Programı desteğiyle Nisan 2010’da yapılan “Türkiye’deki özel gereksinimli çocuklara kaliteli bir eğitim sunmak için kaynaştırma uygulamalarını iyileştirmek amacıyla, Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı

ve Eğitim Reformu Girişimi “Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri” projesinde de Türkiye’de yapılan araştırmalar incelenerek raporlaştırılmıştır (Nal ve Tüzün, 2011). Bu projede yer alan kaynaştırma uygulamaları ve sonuçlarına yönelik araştırmaların incelendiği bölümde “Türkiye’nin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerde ve iç mevzuatında yer alan, engelli çocukların akranlarıyla birlikte genel eğitim okullarında eğitim görmesi ilkesinin gereklerinin tam anlamıyla yerine getirildiği söylenemez. Sonuçları özetlenen araştırmalara göre, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıfına kaynaştırılmaları için gerekli önlemler alınması, yeterli özel eğitim destek hizmetlerinin sunulması gerekmektedir. Öğretmenlere, okul yöneticilerine, ailelere ve öğrencilere kaynaştırma eğitimi üzerine bilgilendirme yapılarak, eğitimcilere ve öğrencilere gerekli beceriler kazandırılarak, okulların kaynaştırma eğitimine daha hazır hale getirilmesi gereklidir. Okullarda fiziksel çevre ve ders programlarıyla ilgili gerekli düzenlemelerin yapılması da önemlidir. Sınıf düzenlemeleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre yapılmalı, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim performansına ve öncelikli gereksinimlerine göre bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanmalı, okullarda yeterli sayıda rehberlik ve özel eğitim öğretmeni bulunmalıdır. (Nal ve Tüzün, 2011, s.30) Yine aynı raporun sonuç ve öneriler kısmında “Yapılan bazı araştırmalarda kaynaştırma öğrencilerinin akranları tarafından daha az kabul gördüğü, akranlarına göre daha fazla problemlerle davranışlar sergilediği ve daha az sosyal beceriye sahip oldukları gözlemlenmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin akranlarıyla birlikte akademik olmayan derslere katılması onların sosyal kabullerinin artmasını sağlamaktadır” şeklinde aktarılmaktadır (Nal, Tüzün, 2011, s.11).

Ünsal ve Öksüz’ün Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklarda kaynaştırma eğitiminin uzman ve ebeveyn bakış açısı ile değerlendirilmesi amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda kaynaştırma eğitiminde toplumsal bakış açısının iyileştirilmesi ihtiyacına dikkat çekmişlerdir. Çocuğun bireysel ihtiyaçları ve davranış şekillerinin belirlenmesi ve bu alanda çalışan meslek gruplarının bu konuda bilgilendirilmesi ile kaynaştırma eğitiminde kalitenin artırılabilirliğini aktarmışlardır (Ünsal ve Öksüz 2018). Başgül, Rışvanlı Başar ve Topçu’nun (2018) yürüttüğü Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencileri ile İlgili Akran, Veli ve Öğretmen Algılarının İncelenmesi amacıyla yaptıkları bir başka araştırmada “35 veliden 2’si hariç kalanı, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmasını sakıncalı bulmadıklarını bildirmiştir. Çocukların %50 den fazlası kaynaştırma öğrencisi ile arkadaş olmaktan

memnun, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla ilgili sosyal beceri algıları ise ortalama %70 olarak bulunmuştur. Kaynaştırma öğrencisi ile aynı sınıfta okuyan anasınıfı öğrencilerin, özel gereksinimli arkadaşları hakkındaki algıları, diğer sınıfta okuyan öğrencilerden daha olumlu ve gerçekçi olduğu bulunmuştur. Anasınıfı öğretmenlerin problem çözme becerileri deneyimleri ile ilişkili olarak yeterli; velilerin kaygıları olsa da kaynaştırma eğitimine yaklaşımları kabullenici olduğu görülmüştür” (Başgöl, Rışvanlı, Başar ve Topçu, 2018, s.1). Daha çok sosyal gelişimin ön planda olduğu okul öncesi yıllarında hem tipik gelişen çocukların hem de velilerinin not alma ve sınav kaygısı olmadığı için farklılıklara daha anlayışlı oldukları söylenebilir.

Öte yandan Girli ve Atasoy’un kaynaştırma eğitimine devam eden zihinsel yetersiz ve otizmlilik ilk öğretim çağındaki öğrencilerin okul yaşantıları, arkadaşlık ilişkileri ve öğretim sürecindeki sorunlarıyla ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmanın sonuçları bize “öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikle matematik ve fen dersini zor bulduklarını ve desteğe gereksinim duyduklarını; otizmlilik öğrencilerin ise, okuma, problem çözme, ve deyimlerde güçlük yaşadıklarını göstermiştir. Öğrenciler, yalnız kaldıklarını, oyunlarda yaşatları tarafından tercih edilmediklerini ve “problem çocuk” olarak adlandırıldıklarını ama yine de okulu sevdiklerini belirtmişlerdir” (Girli ve Atasoy, 2012, s.16).

Araştırma bulgularının da işaret ettiği gibi yasal düzenlemelere rağmen Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında yaşadıkları sorunların devam etmesi uygulamalarda yeterli önlemlerin alınmadığına, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek kaliteli adil bir eğitim ortamlarının oluşturulmadığına işaret etmektedir. Buna en son örnek, Kasım 2019 yılında Aksaray Merkez Mehmetçik İlkokulunda otizmlilik çocuklarla ilgili yaşanan olay kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’deki uygulamaların ne kadar yetersiz ele alındığını gözler önüne sermektedir. Aksaray Merkez Mehmetçik İlkokulunda 32 derslikte 42’si özel eğitim öğrencisi olmak üzere toplam 334 öğrenci öğrenim görmektedir. Okulda tipik gelişim ve otizmlilik çocuklar farklı sınıflarda öğrenim görmekte ve otizmlilik çocukların sınıflarının kapısında “Otistik Öğrencilere Ait Sınıflar” ifadesi yer almaktadır. Bu uygulama, 2018 yılında yürürlüğü giren “Özel Hizmetler Yönetmeliği”nde ifade edilen kaynaştırma/bütünleştirme eğitimini ne ölçüde uygundur? Tipik gelişen öğrenci velileri okul çıkışında otizmlilik öğrencileri yuhalamışlar konu basının gündemine düşünce tüm Türkiye kamuoyu bu durumdan haberdar olmuştur. T24 (2019)

gazetesi haberine göre en yetkili kurumlardan biri olan valilik konu ile ilgili “Özel eğitim öğrencileri burada 5 yıldır eğitimlerine devam etmektedir. Bazı medya organlarında yayınlanan ‘Aksaray’da otizmliler çocuklar yuhalandı’ haberi gerçeği yansıtmamakta olup çocuklar okullarında normal eğitim öğretimlerine devam etmektedirler. 2020 yılı yatırım programında 12 derslikli bir özel eğitim okulu planlanmış olup konuyla ilgili gerekli inceleme başlatılmıştır” şeklinde yaşanan sorunu küçük gösterme ya da yok sayma şeklinde açıklama yapmıştır. Kamuoyunun ısrarlı takibi sonucunda olaylar açığa çıkmış ve Milli Eğitim Bakanlığı müfettiş göndererek inceleme başlatmış ve olayla ilgili kişilere soruşturma açmıştır (t24.com.tr, 2019). Bu haberde de ortaya çıktığı gibi Otizm spektrumu olan kaynaştırma öğrencilerinin akranları, ebeveynleri ve öğretmenleri, tarafından nasıl algılandıkları bu öğrencilerin nitelikli eğitim almalarını önemli ölçüde etkilemektedir. Uygulamalara yönelik yapılan araştırmalarda otizm spektrum bozukluğu yaşayan öğrencilerin kaynaştırma eğitimlerinde ne tür sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmaların çoğu öğretmenlerin görüşlerine yöneliktir. Örneğin yakın tarihli iki çalışmada Türkiye’deki öğretmenlerin otizmliler öğrencinin akademik ortamdan dışlanmasını sosyal etkinlikten dışlanmasından daha olumsuz değerlendirdikleri bulunmuştur (Acar, 2020a; Acar, 2020b). Literatürde özellikle tipik gelişen öğrencilerin farklı gelişen akranlarının kapsanmasına yönelik algılarıyla ilişkili çalışmalar yoktur. Yapılan bu araştırmaların da ortaya koyduğu gibi Otizm Spektrum Bozukluğu yaşayan öğrencilerin eşit ve adil koşullarda eğitim ortamlarından yararlanabilmeleri için akran algılarının önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Yapılacak bu araştırmayla OSB olan öğrencilerin tipik gelişen akranları tarafından nasıl algılandığı ve değerlendirildiği incelenerek nitelikli eğitime erişimlerini sağlayacak, okullarda oluşturulacak öğrenme ortamlarında OSB yaşayan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme çalışmalarının niteliğini arttıracak, öneriler sunulması hedeflenmiştir. Bu araştırmada 1. sınıf öğrencileriyle yüz yüze veya online görüşmeler yapılmıştır. Bu nedenle bu seviyeyi kapsayan tipik gelişen öğrencilerin özelliklerini bilmek öğrencilerin algılarını anlamlandırmada önemli bir veri sağlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’ne (2014) göre “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtlarının yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 69 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Ayrıca 66, 67 ve 68 aylık çocuklardan velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkökul birinci sınıfa kaydedilir” ifadesi yer almaktadır (Resmi Gazete, 2014/6). Bu durumda ilkökul birinci sınıfa giden öğrenciler 6



yaşında olacaklardır. Öğrencilerin yaşlarına bakıldığında birinci sınıfa giden öğrenciler Piaget'in işlem öncesi dönemine denk geldikleri görülecektir.

İşlemöncesi dönemi 2-7 yaş arasına kapsar. Bu dönemde çocuklar; zihinsel eylemlere geçiş aşamasındadırlar. Nesnelere, ilişkiler, nedensellik, uzay ve zaman ile ilgili kavramları zihinsel temsil yoluyla anlayabilirler. Temsili düşünce sayesinde çocuklar geçmiş, şimdiki ve geleceği bir arada kullanarak hayal gücüne dayalı düşünceler üretebilirler. Temsili düşüncenin gelişimi dil gelişimine katkı sağlar. Benmerkezci bakış açısına sahiptirler, kolayca kendilerini başkalarının yerine koyamazlar. Bir nesne ya da olayın tek bir özelliğine dikkat ederler. Düşünce katılığı olarak adlandırılan bu durum çocukların çoklu durumlara odaklanmasını, tersine çevirmeyi engeller ve çocukların gerçeklik yerine görünüme odaklanmasını sağlar. İşlem öncesinin sonlarına doğru bu durumun kısmen azalarak çocuğun somut işlemlere geçişine olanak sağladığı görülür. Bu dönemin sonuna doğru çocuklar işlev, düzenleme ve özdeşlik kazanımlarını edinirler. Yarı mantıksal akıl yürütme becerisine ve sınırlı bir sosyal bilişme sahiptirler (Miller, 2017). İşlem öncesi döneminin sonunda olan birinci sınıflar için destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf ortamı bilişsel ve sosyal gelişimleri açısından önemlidir. Bu yaşta çocuklar için sevilme takdir görmek önemlidir. Aynı şekilde birinci sınıfa başlamak otizm tanılı çocuk için de hayatında önemli bir dönüm noktasıdır. Eğer sınıf öğretmeni ve arkadaşları otizm hakkında yeterli bilgiye sahip olmazsa otizmlili çocuğun davranışları yaramazlık ya da kötü davranış olarak yaftalanabilir.

Bu araştırmada, İstanbul'da bulunan eğitim ve gelir seviyesi yüksek ailelerin çocuklarının okuduğu özel bir İlkokulda 1. sınıflarda okuyan ve tipik gelişen öğrencilerin otizmlili akranlarının dışlanmasına yönelik değerlendirme ve yargıları "Sosyal Alan Teorisi" kullanılarak incelenecektir. "Sosyal Alan Kuramı (Social Domain Theory) Elliot Turiel (1983) tarafından geliştirilmiş bir kuramdır. "Sosyal Alan Kuramı, insanlarda toplumsal bilginin gelişiminin tanımlanmasında, bireylerin kazandıkları bu toplumsal bilgileri ve sosyal düzenlemeler ile kurallara nasıl uyguladıklarına yönelik gerek görgül gerekse kuramsal açıklamalar getirmektir" (Çam vd., 2012, s. 1213-1214). Toplumsal bilginin üç alanı vardır. Bu alanlardan birincisi "ahlak" alanıdır. Çocuklar ahlak alanına ilişkin bilgilerini etkileşime girdikleri insanlardan ya da ebeveynlerinin bir durum ile ilgili yargılarından öğrenirler. Çocuklar etkileşime girdikleri insanların hakları ve mutlulukları ile sonuçlanan eylemlerini değerlendirerek veya insanlarla etkileşimleri sonucu ortaya çıkan zarar verici davranışlardan yararlanarak ahlaki sorunlara yönelik anlayış geliştirirler ve

böylece ahlaki yargılarını temellendirirler. Toplumsal bilginin ikinci alanı “geleneklerdir”. Toplumsal gelenekler çocuklar tarafından yetişkin davranışlarında gözlenmektedir. Çocuklar için gelenekler keyfi nitelik taşır ancak yetişkinler gelenekleri önemseydiği için çocuklarda geleneklere uymaya çalışırlar. Gelenekler toplumda farklı bağlamlarda görünürler. Çocuklar geleneklerin farklı bağlamda kullanıldığını fark ederler ve gelenekleri bu duruma uygun kullanırlar. Toplumsal bilginin üçüncü alanı “kişisel ya da psikolojik” alandır. “Kişisel alan, kendini anlama, kimlik, kişilik, nedensel yüklemeler, bir şeyi anlama, kendisinin ya da başka bir kişinin davranışının nedenlerini anlama gibi durumları içermektedir.” (Çam vd., 2012, s. 1216). Kişisel alanda bireylerin özel durumları ile kişisel alan içerisinde yer alan tedbire dayalı ya da önleyici davranışlar da yer almaktadır. Sosyal Alan Kuramı’na göre çocuklar ahlaki kuralların ihlalini toplumsal geleneklerin ihlalinden daha önemli görmektedirler. Çocuklar bir davranışın verdiği zararın şiddetine değil, ahlaki olup olmadığını bakmaktadırlar. Nucci ve Nucci (1982), Tisak ve Turiel (1988) ve Tisak’ın (1993) yılında yaptığı çalışmalarda bu görüşü destekleyecek bulgular elde edilmiştir. (Çam vd., 2012).

Bu araştırmada aşağıdaki 4 soru tipik gelişmekte olan ilkökul birinci sınıf öğrencileri gözünden incelenmiştir:

1. Tipik gelişen öğrencilerin Otizm Spektrum Bozukluğu olan akranlarının akademik ve sosyal bağlamlarında dışlanmasına yönelik değerlendirmeleri nedir? Bu değerlendirmelerine yönelik ne gibi gerekçeler sunmaktadırlar? Akademik ve sosyal ortamda rekabet ya da dayanışma vurgusu çocukların değerlendirme ve gerekçelerini nasıl etkiliyor?

2. Değerlendirme ve gerekçelerde cinsiyet farkı var mı?

3. Tipik gelişmekte olan dışlayana hangi duygular atfediliyor?

4. Katılımcı öğrenciler bahsi geçen hikayedeki öğretmene nasıl önerilerde bulunuyor? Kızlar ve oğlanlar arasında farklılık var mı?

Bu araştırmanın hedef kitlesi öğretmenler, tipik gelişen öğrenciler ve ebeveynleri başta olmak üzere tüm eğitim paydaşlarıdır. Daha kapsayıcı eğitim ortamları tüm paydaşların gelişimi için faydalı olacaktır.

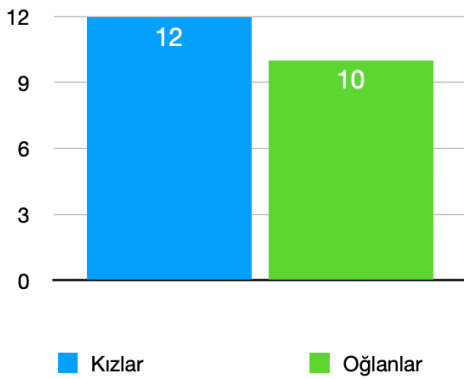
## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

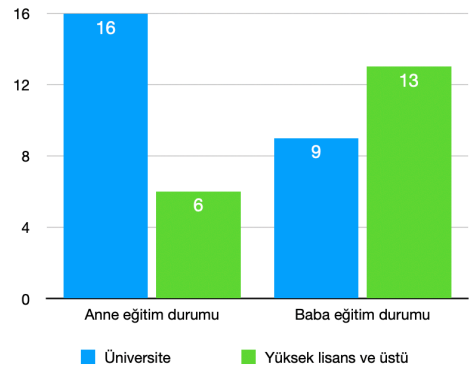
Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. “Karma yöntem çalışmalarında, kuram kullanımı nicel kuramların tümdengelim dayalı olarak test edilmesi ya da geçerliliğin sorgulanmasını, nitel bir kuram ya da modelin tümevarıma dayalı olarak geliştirilmesini kapsayabilir. Ayrıca, araştırmacının farklı karma yöntem desenleri kullanarak nitel ve nicel veriyi bir arada toplayıp analiz ettiği çeşitli özgün yöntemler de karma yöntem çalışmaları arasında yer alabilir.” (Creswell, 2017). Araştırma için MEF Üniversitesi Etik Kurulu’ndan ve araştırma yapılan özel okulun İcra Komitesi’nden onay alınmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni İstanbul’da bulunan eğitim ve gelir seviyesi yüksek ailelerin çocuklarının okuduğu özel bir ilkokulda 1. sınıfta öğrenim gören tüm öğrencilerdir. Örneklem seçiminde tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Veliler Google Form aracılığıyla bilgilendirilmiş, gönüllülük esasına göre belirlenen öğrenciler ile çalışılmıştır. Araştırmaya yaş ortalamaları 6.06 olan 1. sınıftan 12 kız, 10 oğlan toplam 22 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci velilerin 25 tanesi üniversite ve 19 tanesi yüksek lisans - üstü düzeyde eğitim almışlardır.



Şekil 1: Cinsiyet dağılımı



Şekil 2: Velilerin eğitim durumu

### 2.3. Araştırmada Kullanılan Hikayeler

Araştırmada özel bir ilkokulda öğrenim gören öğrencilere iki farklı ortamda geçen ve her biri iki farklı durum içeren varsayımsal hikâyeleri değerlendirmeleri ve bu

değerlendirmelere yönelik gerekçe sunmaları istenmiştir. Varsayımsal hikâyeler MEF Üniversitesi öğretim üyesi Melike Acar tarafından geliştirilmiştir. 1. hikâyede, özel gereksinimli öğrencinin matematik dersinde not ile değerlendirme olmadığında tipik gelişen akranları tarafından gruba dahil olmasının hikâyesi anlatılmaktadır. Hikâye okunduktan sonra öğrencilere cevaplamaları için üçer soru sorulmuştur:

“Ahmet ve arkadaşları bir matematik projesi hazırlayacaklar. Bu projenin sonunda herhangi bir not almayacaklar. Ahmet’in sınıf arkadaşı Murat da onlara katılmak istiyor. Murat otizmlili ve bazen kendi kendine gürültü yapıp kollarını hızlıca çırpıyor. Derslerine çalışıyor fakat konuşma gücü çekiyo ve sınıf arkadaşları onunla konuşmaya çalışınca her zaman cevap vermiyor. Daha sonra Ahmet Murat’ın matematik projesine katılmasına izin vermiyor.

Sence Ahmet’in Murat’ı Matematik projesine istememesi uygun mu, değil mi? Neden?

Sence Ahmet bu durumda ne hisseder? (Murat’ı dışladığı için) Neden böyle hisseder? Öğretmeni görse bu durumda ne yapmalı? Neden böyle yapmalı?”

2. hikâyede, özel gereksinimli öğrencinin matematik dersinde not ile değerlendirme yapıldığında tipik gelişen akranları tarafından gruba dahil olmasının hikâyesi anlatılmaktadır. Hikâye okunduktan sonra öğrencilere cevaplamaları için üçer soru sorulmuştur:

“Mehmet ve arkadaşları bir matematik projesi hazırlıyorlar ve bu projenin sonunda not alacaklar. Diğer bir sınıf arkadaşları olan Ali onlara katılmak ve ödevi birlikte yapmak istiyor. Ali otizmlili ve bazen kendi kendine gürültü yapıp kollarını hızlıca çırpıyor. Ödevlerini yapmak için azimli fakat konuşma gücü çekiyo ve sınıf arkadaşları onunla konuşmaya çalışınca her zaman cevap vermiyor. Mehmet Ali’yi otizmlili olduğu için matematik projesine kabul etmiyor.

Sence Mehmet’in Ali’yi matematik projesine istememesi uygun mu değil mi? Neden?

Sence Mehmet bu durumda ne hisseder? (Ali’yi dışladığı için) Neden böyle hisseder? Öğretmeni görse bu durumda ne yapmalı? Neden böyle yapmalı?”

3. hikâyede, özel gereksinimli öğrencinin tipik gelişen akranları tarafından rekabetin olmadığı oyun ortamında gruba dahil olmasının hikâyesi anlatılmaktadır. Hikâye okunduktan sonra öğrencilere cevaplamaları için üçer soru sorulmuştur:

“Emir ve arkadaşları okulun bahçesinde şut atma oyunu oynuyorlar. Emir’in sınıf arkadaşı Kerem de onlara katılmak istiyor. Kerem otizmlı, hızlı koşuyor ve şut atmayı çok seviyor. Eğer oyunda çok gürültü olursa, Kerem kulaklarını kapatıp bağırmaya başlıyor ve aynı zamanda da koşuyor. Kerem sırasının ne zaman geleceğini algılayamıyor bu yüzden de topa sürekli vurmaya çalışıyor. Emir de onu oyuna kabul etmiyor.

Sence Emir’in Kerem’i oyuna kabul etmemesi uygun mu, değil mi? Neden?

Sence Emir bu durumda ne hisseder? (Kerem’i dışladığı için) Neden böyle hisseder?

Öğretmeni görse bu durumda ne yapmalı? Neden böyle yapmalı?”

4. hikâyede ise özel gereksinimli öğrencinin tipik gelişen akranları tarafından rekabetin olduğu oyun ortamında gruba dahil olmasının hikâyesi anlatılmaktadır. Hikâyeye okunduktan sonra öğrencilere cevaplamaları için üçer soru sorulmuştur: Efelerin okulunda sınıflar arası futbol turnuvası düzenleniyor. Turnuvanın sonunda kazanan takıma ödül verilecek. Efe’nin sınıf arkadaşı Yavuz da futbol takımlarına katılmak istiyor. Yavuz otizmlı, hızlı koşuyor ve futbol oynamayı çok seviyor. Eğer oyunda çok gürültü olursa Yavuz kulaklarını kapatıp bağırmaya başlıyor ve aynı zamanda da koşuyor. Yavuz top çizginin dışına çıktığı zaman bile topa vurmaya çalışıyor ve kuralları tam olarak algılayamıyor. Daha sonra Efe Yavuz’un turnuvaya katılmasını istemiyor.

Sence Efe’nin Yavuz’u turnuvaya istememesi uygun mu, değil mi? Neden?

Sence Efe bu durumda ne hisseder? (Yavuz’u dışladığı için) Neden böyle hisseder?

Öğretmeni görse bu durumda ne yapmalı? Neden böyle yapmalı?

## 2.4. İşlem

Çalışmada öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarının iki farklı ortamda geçen ve her biri iki farklı durum içeren varsayımsal hikâyeleri hakkında görüşleri alınmıştır. Dünyada yaşanan pandemi nedeniyle görüşmelerin bir kısmı yüz yüze, bir kısmı ise online ortamlarda yüz yüze yürütülmüştür. Görüşme 8-12 dakikalık tek oturum ve gönüllülük esasına dayalı olarak planlanmıştır. Araştırma kapsamında çocukla yapılan görüşmede, çocuğa hikâyeye kartları üzerinden anlatımlar yapılmıştır. Araştırmaya katılacak gönüllü 1. sınıf öğrencileri ile öğrencilerin ders programını aksatmayacak şekilde, hafta içi gün sonunda ya da hafta sonunda, öğrenciye uygun ve velilerin tercih ettiği zaman diliminde yapılmıştır. Bu çalışmada 1. sınıfa devam eden toplam 22 öğrencinin görüşleri alınarak durum analiz çalışması yapılmıştır.

## 2.5. Verilerin Kodlanması

Bu araştırmada, araştırmanın örnekleminde gelişim psikolojisi alanında klinik görüşme olarak bilinen nitel yöntem kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler çözümlenmiş, Tablo 1'deki kategorilere göre kodlanıp nicel olarak analiz edilmiştir. Kodlamalar bağımsız üç kodlayıcı tarafından yapılmış ve aralarındaki uyum hesaplanarak kodlamanın güvenilirliği kontrol edilmiştir. Kodlama şemaları hazırlanırken Sosyal Alan Kuramında yapılan diğerk araştırmalar baz alınmıştır.

**Tablo 1:** Kodlama şemaları

Alan	Kriter	Örnek
1	1 Adalet	Bu durum adil değil, haksızlık. Herkes eşittir. Ayrımcılığa tabi tutulamaz.
Evrensel	2 Haklar	Eğitim anayasal haktır. Eğitim hakkı elinden alınamaz. Herkes anayasa önünde eşittir.
Ahlaki	3 İyi oluş, esenlik	Çocuğun yüksek yararına değil. Çocuğun geleceğine zarar veriyor.
Normlar	4 Akademik kaygılar	Böyle bir çocuğun sınıfta olması diğerk öğrencilerin başarısını olumsuz etkiler.
2	9 Kazan-kazan durumu	Mağdur olan çocuk da diğerk çocuklar da bu durumdan kazanç sağlar.
Pragmatik	5 Okulun disiplini ve itibarı	Bu durum okulun düzenini bozar, adı çıkar, iyi veli gelmez.
3	6 Öğretmenlerin yönetmelikle belirlenmiş olan roller ve görevleri	Öğretmenin görevi, işi, sorumluluğu bu. O bu iş için okulda.
Toplumsal,	10 Yanlış bilinç, sosyalleşme	Çocuğun ailesi cahil zaten. Hiçbir şey öğretmeden gönderiyorlar. Aile yanlış eğitmiş. Ayrımcılığın yanlış olduğunu öğretmemiş. Her şeyi okuldan bekliyorlar.
Geleneksel	8 Gelişimsel özellikler	Çocukların böyle yapması normal onlar çünkü çocuk, anlamazlar bilemezler.
4		
Gelişimsel		

5  
Kişisel

7 Kişinin kendi seçimi,  
otonom kararı

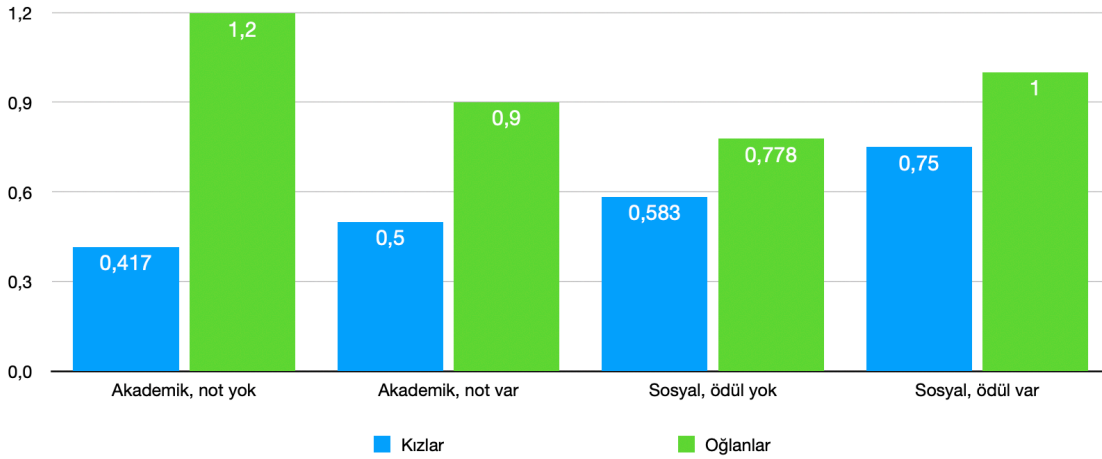
Kendi seçimi, kendi bileceği iş. Bu  
kararından ötürü kimse onu yargılayamaz.

---

### 3. BULGU VE YORUMLAR

#### 3.1. Tipik Gelişen Öğrencilerin Dışlanma Durumunu Değerlendirmesi

Araştırmada otizmlili akranının dışlanmasına yönelik “Sence bunu yapması uygun mu?” sorusuna uygun değil cevabını veren öğrencilere 0, biraz uygun-biraz uygun değil cevabını veren öğrencilere 1, uygun cevabını veren öğrencilere 2 puan verilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması “Şekil 3’te” gösterilmiştir.



Şekil 3: Otizmlili arkadaşın yaşlıları tarafından dışlanmasının değerlendirilmesi

Akademik, not yok hikâyesine cevap veren kız öğrencilerin puanlarının ortalaması 0.417, oğlan öğrencilerin puanlarının ortalaması 1.2; akademik, not var hikâyesine cevap veren kız öğrencilerin puanlarının ortalaması 0.5, oğlan öğrencilerin puanlarının ortalaması 0.9; sosyal, ödül yok hikâyesine cevap veren kız öğrencilerin puanlarının ortalaması 0.583, oğlan öğrencilerin puanlarının ortalaması 0.778; sosyal, ödül var hikâyesine cevap veren kız öğrencilerin ortalaması 0.75, oğlan öğrencilerin puanlarının ortalaması 1’dir. Cevapların ortalaması incelendiğinde hem akademik ortamlarda (akademik, not yok - akademik not var) hem de sosyal ortamlarda (sosyal, ödül yok - sosyal, ödül var) öğrencilerin çoğunluğunun akranlarının dışlanmasını doğru bulmadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan oğlan ve kız öğrencilerin akademik ortamlar ve sosyal ortamlara ilişkin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark vardır. Kız öğrenciler tüm ortamlar için OSB olan akranlarını gruptan dışlanmasını onaylamamaktadırlar. Ancak kız öğrencilerin ortalamasına bakıldığında ödül olan sosyal ortamlar söz konusu olduğunda görüşlerinde kararsızlığa doğru bir artış gözlemlenmektedir. Oğlan öğrencilerde ise akademik ve sosyal ortamlar için otizmlili akranlarının dışlanma durumuna yönelik değerlendirmelerinde kararsız kaldıkları



görülmektedir. Öğrencilerin sosyal ortamlarda, ödülün olduğu durumlarda (sosyal, ödül var), en yüksek düzeyde otizmlili akranları dışlama durumuna kararsız kaldıkları gözlenmiştir.

Tablo 2’de 1. sınıfların otizmlili akranlarının notla değerlendirme yapılmadığı akademik ortamlarda, OSB olan öğrencilerin dışlanmasına yönelik değerlendirmelerinin gerekçeleri cinsiyete göre incelenmiştir.

**Tablo 2:** Akademik, not yok hikâyesine sunulan gerekçelerin cinsiyete göre incelenmesi

Alan	Kriterler	Kızlar	Oğlanlar
Evrensel Ahlaki Normlar	Adalet	%33.3	%37.5
	<i>Haklar</i>	%0	%12.5
	İyi oluş, esenlik	%33.3	%0
Pragmatik	<i>Akademik kaygılar</i>	%11.1	%0
	<b>Kazan-kazan durumu</b>	%0	%0
	<i>Okulun disiplini ve itibarı</i>	%0	%50
Toplumsal, Geleneksel	Öğretmenlerin yönetmelikle belirlenmiş olan roller ve görevleri	%0	%0
	<i>Yanlış bilinç, sosyalleşme</i>	%0	%0
	<b>Gelişimsel</b>	<b>Gelişimsel özellikler</b>	%11.1
Kişisel	<i>Kişinin kendi seçimi, otonom kararı</i>	%0	%0
<b>Yorum yapmayan öğrenci sayısı</b>		%11.1	%0
Toplam		%100	%100

Otizmlili akranlarının notlu değerlendirme yapılmayan akademik ortamlarda dışlanmasına yönelik değerlendirmelerinin gerekçesini kız öğrencilerin %67’si, oğlan öğrencilerin %50’si evrensel ahlaki normlar (adalet, iyi oluş-esenlik) bağlamında açıklamışlardır. Kız öğrencilerin %11’i pragmatik (akademik kaygılar), %11’i gelişimsel özellikler alanında değerlendirme yaparken, oğlan öğrencilerin %50’si toplumsal geleneksel

(okulun disiplini ve itibarı) nedenler ile açıklamıştır. Kız öğrencilerin %11'i ise yorum yapamamıştır. Çocukların cinsiyetlerine göre görüşlerini incelediğimizde, otizmlili akranlarının dışlanmasına ilişkin görüşlerini kız öğrencilerin oğlan öğrencilere göre evrensel ve ahlaki normlarla açıklama oranının yüksek olduğu görülmektedir. Oğlan çocukları OSB olan öğrencilerin dışlanma durumunu yüksek bir oranda okul disiplini ve itibarı açısından da gerekçelendirmişlerdir.

Tablo 3'te 1. sınıfların otizmlili akranlarının notla değerlendirme yapılan akademik ortamlarda, OSB olan öğrencilerin dışlanmasına yönelik değerlendirmelerinin gerekçeleri cinsiyete göre incelenmiştir.

**Tablo 3:** Akademik, not var hikâyesindeki dışlanmaya yönelik gerekçelerin cinsiyete göre incelenmesi

Alan	Kriterler	Kızlar	Oğlanlar
Evrensel Ahlaki Normlar	Adalet	%25	%40
	<i>Haklar</i>	%0	%10
	İyi oluş, esenlik	%33.3	%10
Pragmatik	<i>Akademik kaygılar</i>	%16.7	%0
	<i>Kazan-kazan durumu</i>	%8.3	%0
Toplumsal, Geleneksel	<i>Okulun disiplini ve itibarı</i>	%0	%30
	Öğretmenlerin yönetmelikle belirlenmiş olan roller ve görevleri	%0	%0
	<i>Yanlış bilinç, sosyalleşme</i>	%0	%0
Gelişimsel	<i>Gelişimsel özellikler</i>	%0	%0
Kişisel	<i>Kişinin kendi seçimi, otonom kararı</i>	%0	%0
Yorum yapmayan öğrenci sayısı		%16.7	%10
Toplam		%100	%100

Otizmlili akranlarının notlu değerlendirme yapılan akademik ortamlarda dışlanmasının nedenini 1. sınıf kız öğrencilerinin; %59'u, oğlan öğrencilerinin % 60'ı

evrensel ahlaki normlar (adalet, haklar, iyi oluş-esenlik), kız öğrencilerin %25'i pragmatik (akademik kaygılar, kazan-kazan durumu), oğlan öğrencilerinin %30'u toplumsal, geleneksel (okulun disiplini ve itibarı) ile açıklamışlardır. Kız öğrencilerin % 17'si, oğlan öğrencilerin %10'u yorum yapamamıştır. Notla değerlendirme yapılan akademik durumlarda, kız ve oğlan öğrencilerin çoğunlukla evrensel ahlaki normlar bağlamında değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Oğlan öğrenciler pragmatik (akademik, kazan kazan durumu) açıklama yapmazken, kız öğrenciler pragmatik (akademik kaygılar, kazan kazan durumu) açıdan da değerlendirme yapmışlardır. Oğlan öğrenciler kız öğrencilerden farklı olarak OSB olan akranlarının dışlanmasına yönelik gerekçelerini, akademik not yok hikayesinde olduğu gibi yüksek bir oranda toplumsal geleneksel (okulun disiplini ve itibarı) nedenler ile açıklamışlardır.

Öğrencilerin ödül olmayan sosyal ortamlar için otizmli akranlarının dışlanmaya yönelik gerekçelerin cinsiyete göre incelenmesine Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4:** Sosyal, ödül yok hikâyesindeki dışlanmaya yönelik gerekçelerin cinsiyete göre incelenmesi

<b>Alan</b>	<b>Kriterler</b>	<b>Kızlar</b>	<b>Oğlanlar</b>
Evrensel Ahlaki Normlar	Adalet	%36.4	%22.2
	<i>Haklar</i>	%0	%0
	İyi oluş, esenlik	%27.3	%22.2
<b>Pragmatik</b>	<i>Akademik kaygılar</i>	<b>%27.3</b>	<b>%0</b>
	<b>Kazan-kazan durumu</b>	<b>%0</b>	<b>%11.1</b>
	<i>Okulun disiplini ve itibarı</i>	%9.1	%33.3
Toplumsal, Geleneksel	Öğretmenlerin yönetmelikle belirlenmiş olan roller ve görevleri	%0	%0
	<i>Yanlış bilinç, sosyalleşme</i>	%0	%0
	<b>Gelişimsel</b>	<b>Gelişimsel özellikler</b>	<b>%0</b>
Kişisel	<i>Kişinin kendi seçimi, otonom kararı</i>	%0	%0

Yorum yapmayan öğrenci sayısı	%0	%11.1
Toplam	%100	%100

Bu tabloya göre; OSB olan akranlarının dışlanmasına yönelik değerlendirmelerinde 1. sınıf kız öğrencilerinin %63.7'si, oğlan öğrencilerin %44,4'ü evrensel ahlaki normlar (adalet, iyi oluş-esenlik) bağlamında cevap vermişlerdir. Dışlanma durumunun gerekçesini kız öğrencilerin %27.3'ü pragmatik (akademik kaygılar), oğlan öğrencilerin %11.1'i pragmatik (kazan-kazan durumu); kız öğrencilerin %9.1'i ve oğlan öğrencilerin %33.3'ü toplumsal- geleneksel (okulun disiplini ve itibarı) nedenler ile açıklamış, oğlan öğrencilerin %11'i yorum yapamamıştır.

Ödül olmayan sosyal ortamlar için otizmlili akranlarının dışlanma durumlarını pragmatik alana bağlı olarak değerlendirmelerinde kız öğrencilerin akademik kaygılarla, oğlan öğrencilerin kazan kazan durumuna göre gerekçelendirdikleri görülmüştür. Oğlan öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla oranda okul disiplini ve itibarına yönelik değerlendirme yapmışlardır.

Tablo 5'te öğrencilerin ödül olan sosyal ortamlar için otizmlili akranlarının dışlanma durumlarını değerlendirmeye yönelik düşünceleri yer almaktadır.

**Tablo 5:** Sosyal, ödül var hikâyesindeki dışlanmaya yönelik gerekçelerin cinsiyete göre incelenmesi

Alan	Kriterler	Kızlar	Oğlanlar
Evrensel Ahlaki Normlar	Adalet	%45.5	%12.5
	<i>Haklar</i>	%0	%0
	İyi oluş, esenlik	%18.2	%0
Pragmatik	<i>Akademik kaygılar</i>	%9,1	%37.5
	<i>Kazan-kazan durumu</i>	%0	%0
Toplumsal, Geleneksel	<i>Okulun disiplini ve itibarı</i>	%27.3	%37.5
	Öğretmenlerin yönetmelikle belirlenmiş olan roller ve görevleri	%0	%0

	<i>Yanlış bilinç, sosyalleşme</i>	%0	%0
<b>Gelişimsel</b>	<b>Gelişimsel özellikler</b>	<b>%0</b>	<b>%0</b>
Kişisel	<i>Kişinin kendi seçimi, otonom kararı</i>	%0	%0
<b>Yorum yapmayan öğrenci sayısı</b>		<b>%0</b>	<b>%12,5</b>
<b>Toplam</b>		<b>%100</b>	<b>%100</b>

Bu tablodaki verilere göre; ödül olan sosyal ortamda dışlanmayı 1. sınıf kız öğrencilerin %64'ü, oğlan öğrencilerin %13'ü evrensel ahlaki normlar (adalet, iyi oluş-esenlik) ile açıklamışlardır. Dışlanma durumunu kız öğrencilerin %9'u ve oğlan öğrencilerin %38'i pragmatik (akademik kaygılar) nedenler ile; kız öğrencilerin %28'i ve oğlan öğrencilerin %38'i toplumsal- geleneksel (okulun disiplini ve itibarı) olarak değerlendirirken, oğlan öğrencilerin %13'ü ise yorum yapamamıştır.

Öğrencilerin değerlendirmelerini karşılaştırdığımızda ödül olan sosyal ortamlar için dışlanma durumunu evrensel ahlaki normlarla (adalet, iyi oluş-esenlik) tanımlamalarının kız öğrencilerin oğlan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ödül olan sosyal ortamlar hikayesinde diğer hikayelerden farklı olarak ilk defa kız öğrencilerin toplumsal geleneksel bağlamda değerlendirme yaptıkları görülmüştür.

### 3.2. Dışlayanın Duygularının Hikayelere ve Cinsiyetlere Göre İncelenmesi

Hikayelerin ikinci sorusunda otizmlili öğrencilerin dışlanması durumunda dışlayan öğrencinin duygu durumuna yönelik öğrencilerin değerlendirmeleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin not olmayan akademik ortamlarda dışlayan öğrencinin duygu durumuna yönelik değerlendirmelerine Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6:** Dışlayanın duygularının dört hikaye durumuna göre (akademik not yok, akademik not var, sosyal ödül yok, sosyal ödül var) incelenmesi

Hikaye	Akademik, not yok	Akademik, not var	Sosyal, ödül yok	Sosyal, ödül var
Üzgün	14 %63.56	16 %72.64	16 %72.64	15 %68.10

Üzgün, mutlu	3 %13.62	1 %4.54	0 %0	1 %4.54
Mutlu	3 %13.62	4 %18.16	5 %22.70	4 %18.16
Hiçbir şey	1 %4.54	1 %4.54	0 %0	1 %4.54
Diğer	1 %4.54	0 %0	1 %4.54	1 %4.54
	22 %100	22 %100	22 %100	22 %100

Bu tabloya göre akademik notla değerlendirme yapılmayan ortamlar için öğrenciler dışlayan öğrencinin duygusunu %64'ü üzgün, %13'ü üzgün ve mutlu, %5'i hiçbir şey hissetmeyeceğini ifade ederken, %5'i ise diğer duygular olarak belirtmişlerdir. Akademik notla değerlendirme yapılan ortamlarda öğrenciler dışlayanın duygusu için 73'ü üzgün, %5'i üzgün ve mutlu, %18'i mutlu hisseder, %5'i hiçbir şey hissetmez demiştir.

Ödül olmayan sosyal ortamlar için öğrenciler dışlayan kişinin %73'ü üzgün, %23'ü mutlu, %5'i diğer duygularda olabileceğini belirtmişlerdir. Ödül olan sosyal ortamlarda dışlayanın duygusuna ilişkin değerlendirmelerini incelediğimizde, öğrenciler dışlayanın duygusu için %68'i üzgün, %5'i üzgün ve mutlu, %18'i mutlu hisseder, %5'i hiçbir şey hissetmeyeceğini ve %5'i diğer duygularda olacağını belirtmiştir.

Tabloyu genel olarak incelediğimizde, öğrenciler akademik ve sosyal ortamlar için yüksek oranda dışlayanın duygusunun üzgün olabileceğini belirtmişlerdir.

### 3.3. Öğretmene Verilen Tavsiyelerin Cinsiyetlere Göre İncelenmesi

Hikayelerin üçüncü sorusunda öğrencilerin dışlanma durumu yaşandığı sırada öğretmene tavsiyelerine yönelik düşünceleri alınmıştır. Tablo 7'de öğrencilerin not olmayan akademik ortamlardaki dışlanma durumunu gören öğretmene verdikleri tavsiyeler incelenmiştir.

**Tablo 7:** Akademik not yok hikayesindeki dışlama durumunda öğretmen ne yapsın sorusuna verilen cevapların cinsiyete göre değerlendirilmesi

Hikâye	Öğretmene tavsiye	Kızlar	Oğlanlar
Akademik, not yok	Ceza versin, zorlasın	%16.7	%22.2
	Kapsayıcı ve demokratik müdahaleler	% 66.7	% 44.4
	Diğer	%16.7	%33.3
Toplam		%100	%100

Tablo 7'deki verileri incelediğimizde; akademik not yok hikayesindeki dışlama durumunda öğretmene kız öğrencilerin %17'si, oğlan öğrencilerin %22'si ceza versin, zorlasın tavsiyesinde bulunmuştur. Öğretmene dışlama durumuna yönelik kız öğrencileri %67'si, oğlan öğrencileri %44'ü kapsayıcı, demokratik müdahaleler önermiştir. Kız öğrencilerinin %17'si, oğlan öğrencilerinin ise %33'ü diğer kategorisine giren uygulamalar tavsiye etmiştir. Bu tablodaki verilere göre kız öğrencilerinin kapsayıcı, demokratik müdahaleler tavsiye etme oranı oğlan öğrencilere göre yüksek orandadır. Oğlan ve kız öğrencilerinin çok yakın oranda ceza versin, zorlasın tavsiyesinde bulunduğu görülmektedir. Oğlan öğrencilerini kendi içinde değerlendirdiğimizde de ceza versin, zorlasın ve diğer yöntemlere yönelik tavsiyelerinin oranı kapsayıcı, demokratik müdahalelere göre yüksektir. Kız öğrencilerde ise kapsayıcı, demokratik tutumlara yönelik tavsiyelerin oranı diğer alanlara göre oldukça fazladır. Oğlanların öğretmene verdikleri tavsiyelerin ceza, zorlasın ve diğer yöntemlerin kapsayıcı yöntemlere göre yüksek çıkması oğlanların diğer hikayelerdeki dışlanma durumunu toplumsal geleneksel olarak gerekçelendirme tutumlarıyla da örtüşmektedir.

Tablo 8'de öğrencilerin not olan akademik ortamlardaki dışlanma durumunu gören öğretmene verdikleri tavsiyeler cinsiyetlere göre incelenmiştir.

**Tablo 8:** Akademik not var hikayesindeki dışlama durumunda öğretmen ne yapsın sorusuna verilen cevapların cinsiyete göre değerlendirilmesi

Hikâye	Öğretmene tavsiye	Kızlar	Oğlanlar
Akademik, not var	Ceza versin, zorlasın	%25.0	%33.3
	Kapsayıcı ve demokratik müdahaleler	% 58.3	% 22.2
	Diğer	%16.7	%44.4
Toplam		%100	%100

Bu tabloya göre; not olan akademik ortamlardaki dışlanma durumunda öğretmene, kız öğrencilerin %25'i, oğlan öğrencilerin %33'ü ceza versin, zorlasın derken; kız öğrencilerin %59'u, oğlan öğrencilerin %22'si kapsayıcı, demokratik müdahaleler önermiştir. Kız öğrencilerin %17'si, oğlan öğrencilerin ise %44'ü diğer kategorisinde önerilerde bulunmuşlardır.

Bu verilere genel olarak baktığımızda; kız öğrencilerin oğlan öğrencilere göre daha fazla oranda kapsayıcı, demokratik müdahaleler önerdikleri görülmektedir. Oğlan öğrencilerinde ceza versin, zorlasın ve diğer kategoride yer alan tavsiyelerin oranı kapsayıcı ve demokratik alana göre daha yüksek çıkmıştır. Tablo 9'da dışlanma durumu karşısında, 1. sınıf kız ve oğlan öğrencilerin öğretmenin ne yapması gerektiğine ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır.

**Tablo 9:** Sosyal, ödül yok hikayesindeki dışlama durumunda öğretmen ne yapsın sorusuna verilen cevapların cinsiyete göre değerlendirilmesi

Hikâye	Öğretmene tavsiye	Kızlar	Oğlanlar
Sosyal, ödül yok	Ceza versin, zorlasın	%25.0	%22.2



	Kapsayıcı ve demokratik müdahaleler	% 66.7	% 33.3
	Diğer	%8.3	%44.4
Toplam		%100	%100

Tabloyu incelediğimizde, dışlanma durumunda, kız öğrencilerinin %25'i ve oğlan öğrencilerinin %22'si öğretmene, ceza verip, zorlamasını önermiştir. Kız öğrencilerin %67'si, oğlan öğrencilerin ise 33'ü öğretmenin kapsayıcı, demokratik müdahaleler uygulamasını, kız öğrencilerin %8'i, oğlan öğrencilerin %44'ü ise diğer şekilde davranması gerektiğini belirtmiştir.

Kız öğrencilerin, oğlan öğrencilere göre öğretmene kapsayıcı ve demokratik müdahaleleri daha fazla oranda önerdikleri görülmüştür. Bu hikayedeki sonuçlar diğer hikayelerdeki verdikleri cevaplarla örtüşmektedir.

1. sınıf kız ve oğlan öğrencilerin ödül olan sosyal ortamlardaki dışlanma durumunu gören öğretmene verdikleri tavsiyelere Tablo 10'da yer verilmiştir.

**Tablo 10:** Sosyal, ödül var hikayesindeki dışlama durumunda öğretmen ne yapsın sorusuna verilen cevapların cinsiyete göre değerlendirilmesi

Hikâye	Öğretmene tavsiye	Kızlar	Oğlanlar
	Ceza versin, zorlasın	%8.3	%40.0
Sosyal, ödül var	Kapsayıcı ve demokratik müdahaleler	% 75.0	% 40.0
	Diğer	%16.7	%20.0
Toplam		%100	%100

Ödül olan ortamlarda dışlanma için öğretmene kız öğrencilerin %8'i, oğlan öğrencilerin %40'ı ceza versin, zorlasın tavsiyesinde bulunmuştur. Kapsayıcı, demokratik

müdahaleleri ise kızlar %75, oğlanlar %40 oranında önermiştir. Kız öğrencilerin %17'si, oğlan öğrencilerin ise %20'si diğer kategorisine giren uygulamalar tavsiye etmiştir.

Bu veriler incelendiğinde; oğlan öğrencilerinin ödöl olan sosyal ortamlar için ceza versin, zorlasın tavsiyesini kız öğrencilerine göre daha fazla oranda söylediği görölmüştür. Kız öğrencilerinin öğretmene genellikle kapsayıcı, demokratik tavsiyeler önerdiği tespit edilmiştir. Oğlan öğrencilerini kendi içinde değerlendirdiğimizde ceza versin, zorlasın ve diğer kategoride yer alan tavsiyelerin oranının kapsayıcı ve demokratik alana göre daha yüksek oranda olduğu görölmektedir.

## 4.TARTIŞMA

Tüm çocuklar için nitelikli bir eğitime erişim temel bir haktır. Bu hakkın kullanılabilmesi için çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak, çocuk katılımının olduğu, hak temelli bir yaklaşımla düzenlenen, tüm öğrencileri kapsayıcı adil, nitelikli öğrenim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.

Kapsayıcı eğitim yaklaşımını Çelik, R. (2017) Adalet, Kapsayıcılık ve Eğitimde Hakkaniyetli Fırsat Eşitliği makalesinde “Kapsayıcı eğitim genel bir bakışla, özellikle eğitim felsefesi açısından, şöyle tanımlanabilir: Kapsayıcı eğitim öğrenme becerileri, bedensel ya da zihinsel engel durumları, cinsiyet, sosyo-ekonomik ya da kültürel kimlikleri gibi hiçbir ayırım unsuru nedeniyle dışlanmaksızın tüm öğrencilerin hem zorunlu temel eğitim hem de daha ileri eğitim süreçlerinde ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda kişisel gelişimlerini sağlayabilecekleri eğitim olanaklarından eşit şekilde yararlanabilmeleri gerektiğini temel prensip olarak benimseyen bir eğitim yaklaşımıdır.” olarak açıklamaktadır. Okullarda öğrenim gören tüm öğrencilerin gereksinimlerini cevap verebilecek adil ortamların sağlanması için devletin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin sorumluluğu vardır. Hak temelli bir perspektifle yaklaşımın önündeki engellerin belirlenmesi, çözümlerin bulunması için tüm öğrenme ortamı bileşenlerinin birlikte çalışarak çözüm bulması, adil ortamların sağlanması için gereklidir.

Milli Eğitim Bakanlığında (MEB) alınan 2014 verilerine göre zorunlu eğitim çağındaki OSB olan çocuk sayısı 16.837’dir. “Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar genellikle zihinsel yetersizliği olan çocukların devam ettiği okullara devam etmektedir; bu nedenle bu okullardaki otizmliler çocukların sayısına ilişkin bilgiye ulaşılamamıştır.” (Sucuoğlu, B. 2019. s. 8)

Ülkemizde OSB olan çocukların tipik gelişen öğrencilerle bir arada eğitimde çok az yer almalarının ya da bütünleştirme kapsamındaki öğrencilere verilen eğitimin yararının olmayışının nedeni; bütünleştirme eğitiminin doğru uygulanmıyor oluşu, çocukların gereksinimlerine uygun ortamların sağlanamaması, ihtiyaç duydukları özel desteğin sağlanamıyor olması, okul yöneticilerinin/öğretmenlerinin donanımlı olmaması, tipik gelişen öğrenci ve ailelerin bilinçlendirilmemeleri, otizmliler çocukların okullara kabul edilmemesi, dışlanmaları, özel eğitim aldıkları öğretmenlerin yeterli yönlendirmeyi

yapamamaları, okuldaki destek mekanizmalarının yetersizliği şeklinde özetlenebilir. (Sucuoğlu, 2019).

Bu araştırmada OSB olan öğrencilerin akademik ve sosyal ortamlarda kapsanmasına yönelik öneri geliştirmek amacıyla OSB olan öğrencilerin okul ortamında dışlanmalarıyla ilgili 1. sınıfta öğrenim gören akranlarının değerlendirmeleri alınmıştır. Araştırmaya katılan 1. sınıf öğrencilerinin tamamı OSB olan akranlarının dışlanmasına yönelik hikâyelerde akranlarının dışlanması ile ilgili “Sence bunu yapması uygun mu” sorusuna cevap verirken; %28’i bu soruya verdikleri cevapları gerekçelendirememişlerdir. 1. sınıf öğrencileri gelişimsel olarak Piaget’in işlem öncesi dönemine denk gelir. Bu dönemde çocuklar; zihinsel eylemlere geçiş aşamasında oldukları için ilişkiler ile ilgili kavramları zihinsel temsil yoluyla anlayabilirler. Benmerkezci bakış açısına sahiptirler, kolayca kendilerini başkalarının yerine koyamadıkları için hikâyede yer alan duruma yönelik düşüncelerini gerekçelendirememişlerdir (Miller, 2017).

Bu araştırmada yer alan bulgulara göre; tipik gelişen öğrencilerin, OSB’li öğrencilerin dışlanmasına yönelik değerlendirmelerinde cinsiyete bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın ilk hikayesi olan akademik ortamlarda not olmayan durumlar için kızlar dışlanmayı uygun bulmazken oğlanlar iki görüş arasında kalmışlardır. Oranlara bakıldığında çok ciddi fark olmamasına rağmen çıkan fark gelişimsel olarak açıklanabilir. Gelişimsel özelliklerine bakıldığında kızlar oğlanlara göre daha çok iyi oluş üzerine düşünüp yorum yapmaktadırlar. Oğlanların sosyal ödül olan ortamlarda kızlara göre çok daha rekabetçi oldukları görülmektedir. Bu yaş grubunda cinsiyetler arasında gelişimsel olarak bu şekilde bir eğilimin olduğu bilinmektedir. Kızlar ve oğlanların demokratik ortamları deneyimlemelerine göre ileriki yaşlarda bu farkın kapanabileceği öngörülmektedir. Bu sonuç alan yazımıyla da uyumludur. Tüm öğrenciler Otizm Spektrum Bozukluğu olan akranlarının dışlanmasına yönelik akademik ve sosyal ortamlara yönelik değerlendirmelerinde genel olarak OSB olan akranlarının dışlanmasını doğru bulmamaktadır. Çocukların cinsiyetlerine göre görüşlerini incelediğimizde, otizmlili akranlarının dışlanmasına ilişkin görüşlerini kız öğrencilerin oğlan öğrencilere göre evrensel ve ahlaki normlarla açıklama oranının yüksek olduğu görülmektedir. Oğlan çocukları OSB olan öğrencilerin dışlanma durumunu yüksek bir oranda okul disiplini ve itibarı açısından da gerekçelendirmişlerdir. Genel veriler incelendiğinde; öğrenciler dışlanmanın karşı tarafa zarar verdiği düşüncesiyle OSB olan akranlarının dışlanmasını doğru bulmamışlardır. Sosyal

Alan Kuramına göre de başka bireylerin kendi aralarındaki ilişkilerde ortaya çıkan zarar verici davranışlardan ahlaki bir anlayış geliştirmektedirler. (Çam vd., 2012).

Tipik gelişen öğrenciler, OSB olan öğrencinin akademik alanda dışlanmasını, sosyal alandan dışlanmasından daha olumsuz bir durum olarak değerlendirmişlerdir. Akademik ve sosyal ortamlar için otizimli akranlarının dışlanma durumlarını pragmatik alana bağlı olarak değerlendirmelerinde kız öğrencilerin akademik kaygılarla, oğlan öğrencilerin kazan kazan durumuna göre gerekçelendirdikleri görülmüştür.

OSB olan akranlarının dışlanmamasına (birlikte olma) yönelik düşüncelerini 1. sınıflar çoğunlukla evrensel-ahlaki, toplumsal-geleneksel bağlamında gerekçelendirmişlerdir. Öğrencilerin oluşturdukları gerekçeler Sosyal Alan Kuramı ile açıklanabilir. Öğrencilerin OSB olan akranlarının dışlanmamasına yönelik gerekçelerden biri olan evrensel-ahlaki normlar Sosyal Alan Kuramı'nın ahlak alanı ile açıklanabilir. Çocuklar ahlak alanına ilişkin bilgilerini etkileşime girdikleri insanlardan ya da ebeveynlerinin bir durum ile ilgili yargılarından öğrenirler. Çocuklar iletişimde oldukları insanların hakları ve mutlulukları ile sonuçlanan deneyimlerini değerlendirerek veya bu deneyimler sonucu ortaya çıkan zarar verici davranışlardan yararlanarak ahlaki sorunlara yönelik anlayış geliştirirler ve böylece ahlaki yargılarını temellendirirler (Çam vd. 2012). Birinci sınıflar OSB akranlarının dışlanmamasına yönelik ikinci gerekçe olarak toplumsal-geleneksel normları ön plana çıkarmışlardır. “Smetana’ya (1999) göre Toplumsal Alan Kuramı, ahlak, gelenek ve psikolojik/kişisel alanların sadece gelişimsel açıdan değil aynı zamanda öz düzenlemeye (self-regulating) dayalı bir şekilde gelişimsel olarak gerçekleştiğini vurgulamaktadır” (Çam vd., 2012, s. 1220). Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde 1. sınıflar toplumsal alana yönelik değerlendirmeler yapmışlardır.

Dışlayan öğrencilerin duygu durumu incelendiğinde 1. sınıfta okuyan öğrencilerin çoğunluğu dışlayanın üzüleceğini belirtmişlerdir. Bu durum Sosyal Alan Teorisine göre 1. sınıf öğrencilerinin gelişimsel olarak ahlaki alanda değerlendirme yapabildikleri görülmektedir.

Araştırmada dışlanma durumlarına yönelik öğretmene verdikleri tavsiyeler incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin genel olarak kapsayıcı ve demokratik müdahaleleri önerdikleri görülmüştür. Oğlan öğrencileri kendi içinde değerlendirdiğimizde ceza versin, zorlasın ve diğer kategoride yer alan tavsiyelerin oranının kapsayıcı ve demokratik alana göre daha yüksek oranda olduğu görülmektedir. 1. sınıf öğrencilerinin dışlanma

durumlarında öğretmene tavsiyelerindeki çeşitliliğinde gelişimsel olarak nasıl değerlendirme yapacaklarını bilememeleri etkili olmuştur. Küçük yaşta kapsayıcı ve demokratik önerilerde bulunan çocuklara ergenlik yaşına geldiklerinde özel gereksinimli bireylere olan davranışları boylamsal bir çalışmanın konusu olabilir.

Bu araştırma Sosyal Alan Kuramı temelinde yapılmıştır, literatür taraması yapılırken bu alanda yapılan akademik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Bu alanda daha fazla akademik çalışmanın yapılması çocukların gelişimini bütünsel olarak değerlendirmek açısından önemlidir.

Araştırmanın evreni genişletilerek, eğitim ve gelir seviyesi farklı ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü okullarda çalışma yapılarak karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılması bu alana katkı sağlayacaktır. Hak temelli, kapsayıcılık, erişebilirlik, ayrımcılık ve farklılığa saygı konulu müfredat ve tipik müfredat uygulanan çocukların görüşlerinin karşılaştırıldığı bir çalışma başka bir araştırma konusu olabilir. Bu alanda çalışma yapılması öğrencilere verilmesi gereken müfredatı belirlemede önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu çalışma bulguları hem akademik hem de sosyal ortamlarda OSB olan öğrencilerin akranlarıyla etkileşim içinde olmaları gerektiğini anlatmaktadır. Öğrenim ve okuldaki sosyal ortamların hak temelli bir perspektifle, kapsayıcı bir anlayışla geliştirilmesi, tipik gelişen ve özel gereksinimli öğrencilerin birlikte nitelikli, adil bir eğitimden yararlanabilmeleri için önemli bir gerekliliktir. Ayrıca okul idarecileri, öğretmenleri, tipik gelişen öğrencilerin velileri ve öğrencilere de farkındalık çalışmaları yapılmalı, okul içinde dışlayıcı/ayrımcı tutumlar için önlemler alınmalıdır.

Tüm önerilerin temel dayanağı toplum olarak hak temelli bir bakışa sahip olmamızla yakından ilgilidir. Bunun için öncelikle politika belirleyicilerin eğitimi bu perspektifle temellendirmesi ve bu doğrultuda eğitim politikaları belirlemesi ve farkındalık çalışmalarının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Eğitim politikaları belirlenirken tüm çocukların ihtiyacına yönelik mekanizmaların kurulması gerekmektedir. Bu konuda devlete, akademisyenlere, STK'lara, eğitim sendikalarına, öğretmenlere, öğrencilere, ailelere büyük sorumluluk düşmektedir.

## KAYNAKÇA

Aksüt, M. (2001). Yeni bin yılın eğitim merkezleri (OÇEMLER) ve otistik bireylerin eğitimi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 3, 57-73.*

Başgöl, Ş. S., Rışvanlı, B., Başar, G. & Topçu F. (2018). Okul öncesi kaynaştırma öğrencileri ile ilgili akran, veli ve öğretmen algılarının incelenmesi. *Uluslararası Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, (1).*

Cavkaytar, S (2016). Otizm spektrum bozukluğu. Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.

Çam, S., Çavdar, D., Seydooğulları, S. & Çok, F. (2012). Ahlak gelişimine klasik ve yeni kuramsal yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Ek Özel Sayı, 1211-1225.*

Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Ankara Üniversitesi KASAUM, Fe Dergi, Feminist Eleştiri 9, 16-29.*

Düşkün, Y. (2016). *Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.

Girli, A., Atasoy, S . (2012). Kaynaştırmaya yerleştirilen zihin yetersizliği veya otistik özellikleri olan öğrencilerin okul yaşantıları ve akranlarıyla ilişkilerine ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (32), 16-30.*

Tohum Otizm Vakfı. (2019). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) şimdi ne olacak?.

<https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2019/06/2BUSY-1.Otizm-Spektrum-Bozukluđu-Pembe-Kitapçık-IC-64-sayfa.pdf>

T24. (2019, 7 Kasım). Aksaray Valiliği'nden 'otizmli çocukların yuhalandığı' iddiaları hakkında açıklama. *T24.* <https://t24.com.tr/haber/aksaray-valiligi-nden-otizmli-cocuklarin-yuhalandigi-olayla-ilgili-aciklama,847109>

Tohum Otizm Vakfı. (b.t.). Otizm spektrum bozukluğu nedir?.

<https://www.tohumotizm.org.tr/otizm/otizm-spektrum-bozuklugu/>

Miller, P. H. (2017). *Gelişim psikolojisi kuramları* (2. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Nal, A., Tüzün, I. (2011). *Türkiye’de kaynaştırma bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu*. İstanbul: Mega Basım.

Sucuoğlu, B. (2019). Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve bütünleştirme: Tohum Otizm Vakfı Değerlendirme ve Gelişim Raporları 2: İstanbul:

T.C. Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 26.07.2014. 29072.

T.C. Resmi Gazete. Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik ulusal eylem planı (2016-2019). 13.04.2016. Sayı:29907.

Ünsal, E, Öksüz, Ç. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda kaynaştırma eğitiminin uzman ve ebeveyn bakış açısı ile incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 6 (1) , 31-36.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBS Dergisi*, Cilt 8, 92-110.