

MEF ÜNİVERSİTESİ

**TİPİK GELİŞEN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
AKRANLARININ DIŞLANMASINA YÖNELİK
DEĞERLENDİRME ve YARGILARI**

Bitirme Projesi

Nurcan Sonuç Etkin

İSTANBUL, 2021

MEF ÜNİVERSİTESİ

**TİPİK GELİŞEN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
AKRANLARININ DIŞLANMASINA YÖNELİK
DEĞERLENDİRME ve YARGILARI**

Bitirme Projesi

Nurcan Sonuç Etkin

Bitirme Projesi Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Melike Acar

İSTANBUL, 2021

MEF ÜNİVERSİTESİ

Projenin Adı: Tipik Gelişen Ortaokul Öğrencilerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Akranlarının Dışlanmasına Yönelik Değerlendirme ve Yargıları

Öğrencinin İsmi ve Soyadı: Nurcan Sonuç Etkin

Nurcan Sonuç Etkin tarafından hazırlanan mezuniyet projesinin benim denetimim altında tamamlandığını beyan ederim. Yapılan bu projeyi “Mezuniyet Projesi” olarak kabul ediyorum.

11/01/2021

Bitirme Projesi Danışmanı
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 almadığımı konusunda söz veriyorum.

İsim

Tarih

İmza

Nurcan Sonuç Etkin

11.01.2021

ÖZET

TİPİK GELİŞEN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OTİZM SPEKTRUMU OLAN AKRANLARININ DIŞLANMASINA YÖNELİK DEĞERLENDİRME ve YARGILARI

Nurcan Sonuç Etkin

Proje Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Melike Acar

OCAK, 2021, 29 sayfa

Bu araştırmayla Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin akademik ve sosyal ortamlardan dışlanmasının tipik gelişen çocuklar tarafından nasıl algılandığı incelenerek sınıflarda uygulanacak eğitim programlarında Otizm Spektrum Bozukluğu yaşayan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme çalışmalarının niteliğini arttıracak öneriler sunulması hedeflenmiştir. Araştırmanın evreni İstanbul'da bulunan eğitim ve gelir seviyesi yüksek ailelerin çocuklarının okuduğu özel ortaokulda 8. sınıfta öğrenim gören tüm öğrencilerdir. Örneklem seçiminde tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada 8. sınıfa devam eden, 7 kız 8 oğlan, toplam 15 öğrencinin görüşleri alınarak durum analiz çalışması yapılmıştır. Online yapılan klinik görüşmelerde öğrencilerden Otizm Spektrum Bozukluğu olan bir öğrencinin tipik gelişen öğrenciler tarafından dışlandığı (notla değerlendirilen ve notla değerlendirilmeyen akademik, ödül olan ve ödül olmayan sosyal ortam) hikayelerde dört farklı durum anlatılmış ve değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmelere baktığımızda, genel olarak tipik gelişen öğrencilerin, Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin dışlanmasını onaylamamaktadır. Tipik gelişen öğrenciler, özel gereksinimli öğrencinin dışlanmasını değerlendirirken, notla değerlendirmenin olduğu ya da olmadığı akademik projeden dışlanmasını, ödül olan veya olmayan sosyal alandan dışlanmasından daha olumsuz bir durum olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencinin akranları tarafından dışlanmasını değerlendirme gerekçelerinde cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, gerekçelendirmelerde anlamlı farklılıklar görülmektedir. Öğretmene yönelik tavsiyelerde anlamlı bir fark olmadığı, öğrencilerin genel olarak kapsayıcı ve demokratik müdahaleleri önerdikleri görülmüştür. 8. sınıf öğrencilerinin, ödül olmayan sosyal ortamlar için otizimli akranlarının dışlanma durumlarını pragmatik (akademik kaygı) alana bağlı olarak değerlendirmelerinin yüksek oranda olduğu görülmüştür. . Araştırmanın bulguları kapsayıcı-bütünleyici eğitim felsefesi, Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı ve Sosyal Alan Teorisi odağından tartışılarak öneriler sunulmuştur

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

EXECUTIVE SUMMARY

THE EVALUATION AND JUDGMENTS OF TYPICAL DEVELOPING MIDDLE SCHOOL STUDENTS ON THE EXCLUSION OF THEIR PEERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Nurcan Sonuç Etkin

Advisor:: Asst. Prof. Dr. Melike Acar

JANUARY, 2021, 29 Pages

In this study, it was aimed to examine how students with Autism Spectrum Disorder are perceived by typically developing children, and to present suggestions to increase the quality of inclusion / integration studies of students with Autism Spectrum Disorder in education programs to be implemented in classrooms. of the research covers all students studying in the 8th grade in the Private Secondary School where the children of families with high education and income levels in Istanbul. The stratified sampling method was used in sample selection. In this sample group, the situation analysis method was conducted by taking the opinions of a total of 15 students, 7 girls and 8 boys, who are in the 8th grade. In online clinical interviews, students were told and asked to evaluate four different situations in stories in which a student with Autism Spectrum Disorder was excluded by typically developing students (academically graded and not graded, as well as in the social environment where they are rewarded and non-rewarded). The results of the evaluations show that the exclusion of students with autism spectrum disorder is not approved by the typically developing students. When evaluating the exclusion of the student with special needs, the typical developing students evaluated the exclusion from the academic project with or without grading has a more negative impact than exclusion from the social environment with or without reward. Although there is no significant difference in terms of gender in the reasons for evaluating the exclusion of students with special needs by their peers, there are significant differences in the justifications. It was observed that there was no significant difference in the recommendations from the teacher, and the students generally suggested inclusive and democratic interventions. It was seen that the 8th grade students evaluate the exclusion status of their peers with autism depending on the pragmatic (academic anxiety) has higher effect on them comparing the non-rewarding in the social environments. In this sample group, the evaluations and judgments of typical developing students for the exclusion of their peers with autism were discussed within the framework of the inclusive-integrative education philosophy, Piaget's Cognitive Development Theory and Social Domain Theory.

Keywords: Inclusive - integrative education, right to education, universal and moral inquiry, 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
2.4. 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 Göre İncelenmesi.....	19
3.3. Öğretmene Verilen Tavsiyelerin Cinsiyetlere Göre İncelenmesi.....	20
4. TARTIŞMA.....	24
KAYNAKÇA	28

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Cinsiyet dağılımı.....	10
Şekil 2: Velilerin eğitim durumu.....	10
Şekil 3: Otizm Spektrum Bozukluğu olan arkadaşın yaşlıları tarafından dışlanmasının değerlendirilmesi	14

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Gerekçeler için kodlama şeması.....	12
Tablo 2: Öğrencilerin dışlama durumunda öğretmene önerileri.....	13
Tablo 3: Otizm Spektrum Bozukluğu olan arkadaşın yaşıtları tarafından dışlanmasının gerekçeleri	15
Tablo 4: Akademik, not var hikâyesine göre otizm spektrum bozukluğu olan arkadaşın yaşıtları tarafından dışlanmasının gerekçeleri	16
Tablo 5: Sosyal, ödül yok hikâyesine göre otizm spektrum bozukluğu olan arkadaşın yaşıtları tarafından dışlanmasının gerekçeleri	17
Tablo 6: Sosyal, ödül var hikâyesine göre otizm spektrum bozukluğu olan arkadaşın yaşıtları tarafından dışlanmasının gerekçeleri	18
Tablo 7: Dışlayanın duygularının dört hikâye durumuna göre (akademik not yok, akademik not var, spor ödül yok, spor ödül var) incelenmesi.....	19
Tablo 8: Öğretmene verilen tavsiyelerin akademik not yok hikâyesine göre incelenmesi	20
Tablo 9: Öğretmene verilen tavsiyelerin akademik not var hikâyesine göre incelenmesi	21
Tablo 10: Öğretmene verilen tavsiyelerin sosyal, ödül var hikâyesine göre incelenmesi.....	22
Tablo 11: Öğretmene verilen tavsiyelerin, sosyal ödül yok hikâyesine göre incelenmesi.....	23

1. GİRİŞ

Okullardaki öğrenim süreçlerinin gelişim özellikleri dikkate alınarak 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 genel bir bakış açısıyla özellikle eğitim felsefesi açısından Çelik (2017) şöyle 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). Bu yaklaşımın UNESCO belgelerinde de bel üç farklı temelde gerekçelendirilmiştir: 1) Eğitimsel gerekçede kapsayıcı okulların, bireysel çeşitliliklere yanıt veren öğretim yöntemleri geliştirmesi ve bunun tüm öğrencilerin yararına olmasını vurgular. 2) Sosyal gerekçede kapsayıcı okulların bir tutum değişikliği yaratarak daha adil ve kapsayıcı bir toplum için temel oluşturmasını esas alınır. 3) Ekonomik gerekçe ise tüm öğrencilere bir arada eğitim veren okulların, farklı öğrenci grupları için farklı okulların kurulduğu daha homojen bir eğitim sistemine göre daha az maliyetli olmasıdır (Düşkün, 2016, s. 16).

“ERG’nin 2016 yılında yayımladığı “Türkiye’de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi” raporunda “Kapsayıcı eğitimin, ancak genel eğitim sistemi içerisindeki okulların daha kapsayıcı olması ile sağlanabileceği yaklaşımı pek çok uluslararası kurum tarafından benimsenmiştir. Başka bir deyişle, tüm çocukları genel eğitim sistemi içerisinde uygun koşulları yaratarak ve gerekli önlemleri alarak kapsamak kapsayıcı eğitimin temel koşulu olarak kabul görmektedir” (Düşkün, 2016, s. 16).

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. Ayrıca MEB mevzuatı incelendiğinde kapsayıcı eğitim ve kaynaştırma kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı da görülmektedir. Türkiye’de kaynaştırma eğitimin 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 yürürlüğü 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 ve okunduğunda kafa karışıklığı yaratmaktadır

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 web sitesine (2020) göre Otizm spektrum bozukluğunun nedeni henüz bilinmemektedir. Doğuştan gelen, belirtileri yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan karmaşık bir nöro-gelişimsel farklılıktır. Otizmin, beyin yapısını ya da işleyişini etkileyen bazı sinir sistemi sorunlarından kaynaklandığı düşünülmekte ve otizmliler bir spektrum üzerinden tanımlanmaktadır.” Tohum Otizm Vakfı (2019) tarafından Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip anne-babalar ve diğer aile üyeleri ile bu çocuklara hizmet veren öğretmenlere 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 çocukta birini (her 54 oğlan çocukta birini ve 252 kız çocuğundan birini) etkilediği kabul edilmektedir. Tanap’ın (2019) tartıştığı üzere Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı’nın en son baskısında (DSM-5,) otizm spektrum bozukluğu olan tüm bireylerin sosyal

iletişim ve sosyal etkileşimde yetersizlik gösterdikleri ve tekrarlanan/takıntılı davranışlar ve sınırlı ilgiler ve etkinliklerde buldukları söylenmektedir tanımlanmaktadır

Ülkemizde otizm spektrum bozukluğu yaşayan bireylerin eğitimi ile ilgili düzenlemelerinin özünü Avrupa Birliği Birleşmiş Milletler ve UNESCO tarafından yayınlanan bildirge ve sözleşmeler oluşturmaktadır. Ancak yasalarda bu bildirge ve sözleşmelere benzer düzenlemeler olmasına rağmen, kanun ve düzenlemelerin okullarda nasıl uygulandığı ve kapsayıcı eğitimin paydaşları tarafından nasıl anlaşıldığı tartışmalıdır. . Otizm spektrum bozukluğu tanısı olan çocuklar, spektrum içindeki yerlerine göre, Rehberlik Araştırma Merkezleri'nin de yönlendirmesiyle kaynaştırma-bütünleştirme eğitimi sınıflarında, genel eğitim okulları içerisindeki özel eğitim sınıflarında ve otizm ya da diğer gelişimsel yetersizliklere sahip olan çocuklar için açılmış özel eğitim merkezlerinde öğrenim görmektedirler. Ayrıca örgün eğitime devam eden otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuklar özel eğitim okullarından örgün eğitim, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden ise destek eğitim hizmetleri alabilmektedirler (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 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 “Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin ihtiyaç gereksinimlerine uygun destek hizmetlerinin verilmesi ve ile ve kaynaştırmanın başarılı yürütülebilmesi için makul uyarlamalar ve eğitim ortamları düzenlemeleri yapılması gerektiği tedbir karar olarak yayımlanmıştır. Yine aynı mevzuatta bize OSB'nin yaygınlık oranlarına ilişkin bir düzenli bir istatistik tutulmadığını söylemektedir. Milli Eğitim Bakanlığında 2014 verilerine göre ise 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. Resmi Gazete (2016/8) yayınlanan yönetmeliğe göre

Türkiye'deki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin %53,2'si OSB olan bireylere hizmet vermektedir. Ayrıca OSB tanısı olan çocukların, okul öncesi dönemde okul öncesi kurumlara zorunlu ve destek özel eğitim hizmetleri sağlanmasıyla başarılı bir şekilde

kaynaştırıldığı söylenmektedir. (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 özel gereksinimli çocukların eğitim hakkı ve onların mümkün olduğunca tipik gelişen akranlarıyla birlikte genel eğitim okullarında eğitim görmesi ilkesinin gereklerinin tam anlamıyla yerine getirilmediğinin altı çizilmiştir. 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 problemler 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. Otizmlili çocuğun bireysel ihtiyaçları ve davranış şekillerinin sistematik gözlemlerle belirlenmesi ve bu kapsayıcı eğitimin paydaşları olan sınıf öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları, özel eğitimciler gibi meslek gruplarının tanı ve çocuk hakkında bilgilendirilmesi ile kaynaştırma eğitiminde kalitenin artırılabilceğini aktarmışlardır (Ünsal ve Öksüz 2018).

Başgöl, Rışvanlı Başar ve Topçu'nun (2018) yürüttüğü okul akran, veli ve öğretmenlerin okul öncesi kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılarını inceledikleri abir 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 arkadaşlarıyla aynı sınıfta olmayı olumlu algıladıkları bulunmuştur. Bu olumlu algıların, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmayan çocukların algılarından 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 (2012) kaynaştırma eğitime 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 zorlandıklarını ve desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Otizmlilik öğrencilerin ise daha çok okuma, sözel ifadeli problemleri çözme ve kelime anlamı dışında değerlendirilmesi gereken deyimleri anlamada güçlük yaşadıkları bulunmuştur. Öğrenciler, yalnız kaldıklarını, oyunlarda yaşlıları tarafından tercih edilmediklerini ve “problem çocuk” olarak adlandırıldıklarını ama yine de okulu sevdiklerini belirtmişlerdir (Girli ve Atasoy, 2012).

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. Bununla ilgili gündem yaratan en çarpıcı örnek, Kasım 2019 yılında Aksaray Merkez Mehmetçik İlkokulu'nda yaşanmıştır. Bu okulda yaşananlar otizmlilik çocukların eğitim ortamında yaşadıkları ayrımcılığı 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 otizmliler öğrencileri yuhalamışlar konu basın gündemine düşünce tüm Türkiye kamuoyu bu durumdan haberdar olmuştur. Yerel süreçte en yetkili kurum 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 ortamdaki 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 çocuklar tarafından nasıl algılandığı incelenerek sınıflarda uygulanacak eğitim programlarında OSB yaşayan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme çalışmalarının niteliğini arttıracak öneriler sunulması hedeflenmiştir. Bu araştırmada 8. sınıf öğrencileriyle online görüşmeler yapılmıştır. Bu nedenle bu seviyeyi kapsayan tipik gelişen öğrencilerin özelliklerini bilmek öğrencilerin algılarını anlamlandırmada önemli bir veri sağlamaktadır. Milli 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 ilkokul birinci sınıfa kaydedilir” ifadesi yer almaktadır. Bu durumda 8. sınıfa giden öğrenciler 13 yaşında olacaklardır bu yaş da Piaget’in formel işlemler dönemine denk gelmektedir.

Formel işlemler dönemi çocuklarda 11-15 yaşları arasında gözlenir. Bilimsel yöntem olarak ya da soyut düşünme dönemi de adlandırılan bu yöntem on beş yaşından sonra da devam eder. Düşünce daha çok içerik alanına-duruma uygulandıkça, daha fazla sosyal deneyim yaşandıkça benmerkezcilik azalır ve çocuk ile yetişkin davranışları farklılaşır. Bu dönemde çocuklar; somut işlemlerin sonuçlarından hareket ederek bu sonuçlar hakkında hipotezler oluşturabilirler, hipotezlerini test ederek varsayımlı/tümdengelimli düşünce sergilerler. Çeşitli olasılıkları göz önünde bulundurarak soyut fikirler geliştirirler. Bu soyut fikirlerden yararlanarak yaşadıkları topluma ait ahlaki ve politik konulara yönelik sorgulamalar yaparlar (Miller, 2017). Sosyal açıdan bakıldığında formel işlemler dönemi ergenlerin otorite figürleri sorguladıkları, verili her şeye itirazlarını yükselttikleri bir dönemdir. Bu dönemde ergenler arasında sosyal statü ve popüler olmak çok önemlidir. Romantik ilişkilerin de önem kazanmaya başladığı bu dönemde arkadaş grupları sosyalleşme ergenlerin önceliğidir. Otuzlu ergenlerin ergenlik dönemini nasıl atlacağı ise spektrumdaki yerleri kadar kapsayıcı ortamlara ne kadar dahil olabildikleri ile ilişkilidir.

Bu araştırmada, İstanbul’da bulunan eğitim ve gelir seviyesi yüksek ailelerin çocuklarının okuduğu özel bir ortaokulda 8. sınıflarda okuyan ve tipik gelişen öğrencilerin otuzlu 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 sosyal etkileşim yoluyla inşa ettikleri toplumsal bilgiler ve sosyal düzenlemeler ile kuralları nasıl yargıladıklarına ve uyguladıklarına yönelik gerek ampirik verilere dayalı kuramsal açıklamalar yapmaktadır (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 önemseyemediği 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.” Sosyal Alan Kuramı içindeki son yer alan tedbire dayalı ya da önleyici davranışlara referans veren ihtiyat (prudential) alanıdır. . Sosyal Alan Kuramı’na göre çocuklar ahlaki kuralların ihlalini toplumsal geleneklerin ihlalden 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 ortaokul öğrencileri gözünden incelenmiştir:

1. Tipik gelişen öğrenciler, Otizm Spektrum Bozukluğu olan akranlarının akademik ve spor bağlamlarından dışlanmasına yönelik değerlendirmeleri arasında bir farklılık var mıdır? Bu değerlendirmelerine yönelik ne gibi gerekçeler sunmaktadırlar? Akademik ve spor 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 ortamda dışlanmaya şahitlik eden öğretmene nasıl önerilerde bulunuyor? Kız ve oğlan öğrencilerin önerileri arasında bir farklılaşma var mı?

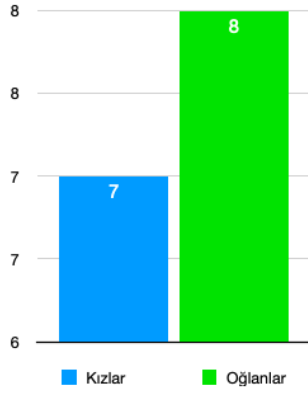
2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

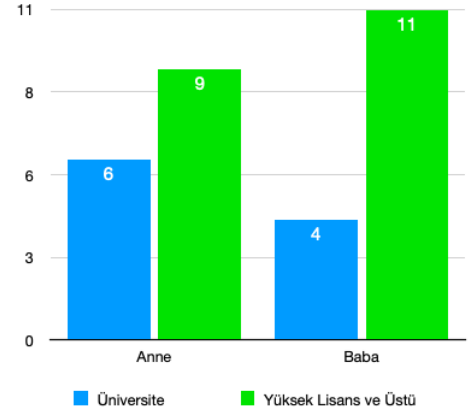
Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin tanımı (Creswell, 2017) “Karma yöntem çalışmalarında, kuram kullanımı nicel kuramların tümdengelimine dayalı olarak test edilmesi ya da geçerliliğin sorgulanmasını, nitel bir kuram ya da modelin 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” şeklinde yapmıştır. . Bu araştırmada ise araştırma soruları doğrultusunda varsayımsal hikayeler geliştirilerek veriler nitel olarak toplanmış daha sonra deşifrelerden ve Sosyal Alan Kuramıyla benzer çalışmalardan yararlanılarak kodlama şemaları oluşturulmuştur. Nicel verinin kodlanarak betimsel analiz yapacak veriye dönüştürülmesi ise araştırmanın nicel safhasını oluşturmuştur. Araştırma için MEF Üniversitesi Etik Kurulu’ndan ve araştırma yapılan özel okulun İcra Komitesi’nden onay alınmıştır. Bu çalışmada veriler önce yüz yüze görüşmelerle nitel olarak toplanmış, kodlama şemaları aracılığıyla görüşmeler nicel veriye dönüştürülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni İstanbul’da bulunan eğitim ve gelir seviyesi yüksek ailelerin çocuklarının okuduğu özel bir ortaokulda 8. 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 12.8 olan 8. sınıftan 7 kız, 8 oğlan toplam 15 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci annelerinin 6 tanesi üniversite, 9 tanesi yüksek lisans ve üstü, babalarının 4 tanesi üniversite ve 10 tanesi yüksek lisans- üstü düzeyde eğitim almışlardır.



Şekil 1: Cinsiyet dağılımı



Şekil 2: Velilerin eğitim durumu

2.3. Araştırmada Kullanılan Hikayeler

Araştırmada özel bir ortaokulda öğrenim gören öğrencilere iki farklı ortamda geçen ve her biri iki farklı durum içeren varsayımsal hikâyeleri değerlendirmeleri ve değerlendirmelerine ilişkin gerekçeleri sunmaları istenmiştir. 1. hikâyede, özel gereksinimli öğrencinin matematik dersinde not ile değerlendirme olmadığında tipik gelişen akranları tarafından gruba dahil olmasının hikâyesi anlatılmaktadır. Hikâye aşağıdaki gibidir. “Ahmet ve arkadaşları bir matematik projesi hazırlayacaklar. Bu projenin sonunda herhangi bir not almayacaklar. Ahmet’in sınıf arkadaşı Murat da onlara katılmak istiyor. Murat otizmli ve bazen kendi kendine gürültü yapıp kollarını hızlıca çırpıyor. Derslerine çalışıyor fakat konuşma güçlüğü çekiyor 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 otizmli ve bazen kendi kendine gürültü yapıp kollarını hızlıca çırpıyor. Ödevlerini yapmak için azimli fakat konuşma güçlüğü çekiyor ve sınıf arkadaşları onunla konuşmaya çalışınca her zaman cevap vermiyor. Mehmet Ali’yi otizmli 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 otizimli, 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. Hikâye 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 otizimli, 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 görüşmeler online ortamlarda yüz yüze yürütülmüştür. Görüşme 8-12 dakikalık tek oturum ve gönüllülük esasına dayalı olarak planlanmıştır. Araştırma

kapsamında çocukla yapılan görüşmede, çocuğa hikâye kartları üzerinden anlatımlar yapılmıştır. Araştırmaya katılacak gönüllü 8. 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 araştırmada 8. sınıfa devam eden toplam 15 öğrencinin görüşleri alınarak durum analiz çalışması yapılmıştır. Görüşmeler analizden sonra imha edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin kişisel bilgileriyle görüşme kayıtları hiçbir şekilde eşleştirilmemiştir.

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. Katılımcıların dışlanmayı değerlendirdikleri ilk soru şöyle kodlanmıştır: (0) Uygun değil; (1) biraz uygun, (2) uygun değil. Soruya yönetilen gerekçeler ise Tablo 1’e göre kodlanmıştır. İkinci soru olan failin duyguları ise (0) üzgün, kötü; (1) hem üzgün, hem mutlu; (2) mutlu; (3) hiçbir şey; (4) diğer duygular şeklinde kodlanmıştır. Son soru olan öğretmene tavsiyeler sorusu da Tablo 2’deki gibi kodlanmıştır.

Tablo 1: Gerekçeler için kodlama şeması

Alan	Kriter	Örnek
1 Evrensel Ahlaki Normlar	1 Adalet	Bu durum adil değil, haksızlık. Herkes eşittir. Ayrımcılığa tabi tutulamaz.
	2 Haklar	Eğitim anayasal haktır. Eğitim hakkı elinden alınamaz. Herkes anayasa önünde eşittir.
	3 İyi oluş, esenlik	Çocuğun yüksek yararına değil. Çocuğun geleceğine zarar veriyor.
2 Pragmatik	4 Akademik kaygılar	Böyle bir çocuğun sınıfta olması diğer öğrencilerin başarısını olumsuz etkiler.
	9 Kazan-kazan durumu	Mağdur olan çocuk da diğer çocuklar da bu durumdan kazanç sağlar.

	5 Okulun disiplini ve itibarı	Bu durum okulun düzenini bozar, adı çıkar, iyi veli gelmez.
3 Toplumsal, Geleneksel	6 Öğretmenlerin yönetmelikle belirlenmiş olan roller ve görevleri	Öğretmenin görevi, işi, sorumluluğu bu. O bu iş için okulda.
	10 Yanlış bilinç, sosyalleşme	Çocuğun ailesi cahil zaten. Hiçbir şey öğretmeden gönderiyorlar. Aile yanlış eğitmiş. Ayrımcılığın yanlış olduğunu öğretmemiş. Her şeyi okuldan bekliyorlar.
4 Gelişimsel	8 Gelişimsel özellikler	Çocukların böyle yapması normal onlar çünkü çocuk, anlamazlar bilemezler.
5 Kişisel	7 Kişinin kendi seçimi, otonom kararı	Kendi seçimi, kendi bileceği iş. Bu kararından ötürü kimse onu yargılayamaz.

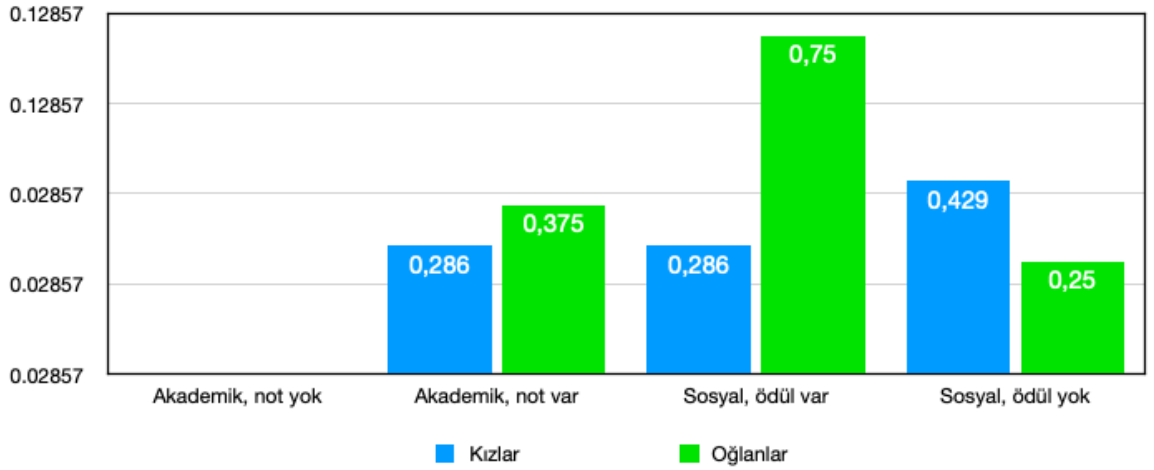
Tablo 2: Öğrencilerin dışlama durumunda öğretmene önerileri

Ceza versin, zorlasın	0
Kapsayıcı demokratik müdahaleler	1
Diğer	2

3. BULGU VE YORUMLAR

3.1. Tipik Gelişen Öğrencilerin Dışlanma Durumunu Değerlendirmesi

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



Şekil 3: Otizm Spektrum Bozukluğu olan arkadaşın yaşlıları tarafından dışlanmasının değerlendirilmesi

Akademik, not yok hikâyesine cevap veren öğrencilerin puanlarının ortalaması; akademik, not var hikâyesine cevap veren öğrencilerin puanlarının ortalaması kızlarda 0.286, oğlanlarda 0.375; sosyal, ödül var hikâyesine cevap veren öğrencilerin puanlarının ortalaması kızlarda 0.286, oğlanlarda 0.75 ; sosyal, ödül yok hikâyesine cevap veren öğrencilerin ortalaması kızlarda 0.429, oğlanlarda 0.25’dir. Cevapların ortalaması incelendiğinde hem akademik ortamlarda (akademik, not yok - akademik not var) hem de sosyal ortamlarda (spor, ödül yok - spor, ödül var) öğrencilerin çoğunluğunun akranlarının dışlanmasını doğru bulmadıkları görülmektedir, burada cinsiyetler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik ortamlar ve sosyal ortamlara ilişkin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark vardır. Akademik ortamlarda otizmlili akranlarını daha çok gruba kabul eden öğrencilerin sosyal ortamlarda otizmlili akranlarını biraz daha fazla grubun dışında tuttukları görülmektedir. Sosyal ortamlarda, ödülün olduğu durumlarda (spor, ödül var), öğrenciler ödülü almaya odaklandıkları için en yüksek düzeyde otizm spektrumlu akranları dışlama durumu

gözlenmiştir. Tablo 3’de, 8. sınıfların otizmli akranlarının notla değerlendirme yapılmadığı akademik ortamlarda, dışlanmasının nedenlerine yönelik düşünceleri değerlendirilmiştir.

Tablo 3: Otizm Spektrum Bozukluğu olan arkadaşın yaşlıları tarafından dışlanmasının gerekçeleri

Alan	Kriterler	Kızlar	Oğlanlar
	Adalet	%71.4	%37.5
Evrensel Ahlaki Normlar	<i>Haklar</i>	%14.3	%12.5
	İyi oluş, esenlik	%14.3	%25.0
Pragmatik	<i>Akademik kaygılar</i>	%0	%25.00
	<i>Kazan-kazan durumu</i>	%0	%0
	<i>Okulun disiplini ve itibarı</i>	%0	%0
Toplumsal, Geleneksel	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		%0	%0
Toplam		%100	%100

Otizm spektrum bozukluğu olan akranlarının notlu değerlendirme yapılmayan akademik ortamlarda dışlanmasının nedenini, 8. sınıf öğrencilerinin çoğunluğu evrensel ahlaki normlarla (Adalet, haklar, iyi oluş esenlik) açıklamıştır. Kız öğrencilerinin ise %71.4’ü adalet, %14.3’ü haklar, %14.3’ü iyi oluş esenlik nedenleriyle değerlendirmiştir. Oğlan öğrencilerinin ise %37.5’ü adalet, %12.5’i haklar, %25’i iyi oluş esenlik, %25’i ise akademik kaygılar nedenleriyle değerlendirmiştir. Verilere baktığımızda, oğlanların, kızlardan farklı olarak pragmatik (akademik kaygılarla) nedenlerle de açıkladığını görüyoruz. Tablonun genel

değerlendirmesinde kızlar ve oğlanlar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir, bu veri de alanyazına uygun şekilde beklenen bir sonuçtur.

Tablo 4'te otizm spektrum bozukluğu olan akranlarının yaşlıları tarafından notlu değerlendirme yapılan akademik ortamlarda dışlanmasına yönelik düşünceleri yer almaktadır.

Tablo 4: Akademik, not var hikâyesine göre otizm spektrum bozukluğu olan arkadaşın yaşlıları tarafından dışlanmasının gerekçeleri

Alan	Kriterler	Kızlar	Oğlanlar
Evrensel Ahlaki Normlar	Adalet	%28.6	%62.5
	<i>Haklar</i>	%28.6	%0
	İyi oluş, esenlik	%14.3	%12.5
Pragmatik	<i>Akademik kaygılar</i>	%28.6	%12.5
	<i>Kazan-kazan durumu</i>	%0	%0
	<i>Okulun disiplini ve itibarı</i>	%0	%0
Toplumsal, Geleneksel	Öğretmenlerin yönetmelikle belirlenmiş olan roller ve görevleri	%0	%0
	<i>Yanlış bilinç, sosyalleşme</i>	%0	%0
	<i>Gelişimsel özellikler</i>	%0	%0
Kişisel	<i>Kişinin kendi seçimi, otonom kararı</i>	%0	%0
Yorum yapmayan öğrenci sayısı		%0	%12,5
Toplam		%100	%100

Otizimli akranlarının notlu değerlendirme yapılan akademik ortamlarda dışlanmasının nedenini 8. sınıf kız öğrencilerinin, %28.6'sı evrensel ahlaki normlar, %28.6'sı haklar, %14.3'ü iyi oluş esenlik, %28.6'sı akademik kaygılar olarak açıklamıştır. Görüşmeye katılan 8. Sınıf oğlan öğrencilerin ise %62.5'i adalet, %12.5'i iyi oluş esenlik, %12,5'i akademik kaygılarla açıklamıştır. Kız öğrencilerden farklı olarak, oğlanların %12.5'i yorum yapmamayı tercih etmiştir. Notla değerlendirme yapılan akademik durumların değerlendirmesini, kız ve oğlan öğrencilerin, genel olarak evrensel ahlaki normlarla (adalet, hakları, iyi oluş esenlik) yaptıkları

görülmüştür. Pragmatik (akademik kaygılar) olarak açıklamada ise cinsiyete bağlı belirgin bir fark görülmüştür. Kız öğrencilerin, akademik kaygılarla gereçlendirme eğilimlerinin daha fazla olduğu kaydedilmiştir. 8. Sınıf öğrencilerinin akademik hayatları, kariyer planları açısından oldukça önemli bir sınava gireceklerini düşünürsek ve bu yaş grubunda kız öğrencilerin akademik kaygı seviyelerinin daha yüksek olduğunu da eklersek, buradaki kaygı seviyesinin artması da beklenen sonuçlardandır.

Öğrencilerin ödül olmayan sosyal ortamlar için otizmli akranlarının dışlanma durumlarını değerlendirmeye yönelik düşüncelerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5: Sosyal, ödül yok hikâyesine göre otizm spektrum bozukluğu olan arkadaşın yaşlıları tarafından dışlanmasının gereççeleri

Alan	Kriterler	Kızlar	Oğlanlar
Evrensel Ahlaki Normlar	Adalet	%28.6	%37.5
	<i>Haklar</i>	%0	%37.5
	İyi oluş, esenlik	%14.3	%0
Pragmatik	<i>Akademik kaygılar</i>	%42.9	%12.5
	Kazan-kazan durumu	%14.3	%12.5
Toplumsal, Geleneksel	<i>Okulun disiplini ve itibarı</i>	%0	%0
	Öğretmenlerin yönetmelikle belirlenmiş olan roller ve görevleri	%0	%0
	<i>Yanlış bilinç, sosyalleşme</i>	%0	%0
Gelişimsel	Gelişimsel özellikler	%0	%0
Kişisel	<i>Kişinin kendi seçimi, otonom kararı</i>	%0	%0
Yorum yapmayan öğrenci sayısı		%0	%0
Toplam		%100	%100

Bu tabloya göre 8. sınıf kız öğrencilerinin %28.6’sı adalet, %14.3’ü iyi oluş, esenlik, %42.9’u akademik kaygılar, %14.3’ü kazan-kazan durumu ile değerlendirme yapmıştır. 8. sınıf oğlan öğrencilerinin ise %37.5’i adalet, %37.5’i haklar, %12.5’i akademik kaygılar, %12.5’i

kazan-kazan durumu ile değerlendirme yapmıştır. Ödül olmayan sosyal ortamlar için otizm spektrumlu akranlarının dışlanma durumlarını, pragmatik (akademik kaygı ve kazan-kazan durumu) alana bağlı olarak değerlendirmede cinsiyete bağlı anlamlı fark görülmüştür. Kız öğrencilerinin pragmatik nedenlerle açıklama eğiliminin oldukça yüksek olduğu kaydedilmiştir. Sosyal alandaki kaygı seviyesinin, akademik alandan daha yüksek çıkması da değerlendirmemiş gereken bir bulgudur. Akademik alanı daha gerekli, sosyal alanın ise daha tercihe bağlı ve gerekli olmayan bir kategoride değerlendirildiğini düşünebiliriz. Tablo 6’te öğrencilerin ödül olan sosyal ortamlar için otizm spektrum bozukluğu olan akranlarının dışlanma durumlarını değerlendirmeye yönelik düşünceleri yer almaktadır.

Tablo 6: Sosyal, ödül var hikâyesine göre otizm spektrum bozukluğu olan arkadaşın yaşitları tarafından dışlanmasının gerekçeleri

Alan	Kriterler	Kızlar	Oğlanlar
Evrensel Ahlaki Normlar	Adalet	%42.9	%25
	<i>Haklar</i>	%0	%0
Pragmatik	İyi oluş, esenlik	%14.3	%25
	<i>Akademik kaygılar</i>	<i>%14.3</i>	<i>%37.5</i>
	Kazan-kazan durumu	%28.6	%0
	<i>Okulun disiplini ve itibarı</i>	%0	%0
Toplumsal, Geleneksel	Öğretmenlerin yönetmelikle belirlenmiş olan roller ve görevleri	%0	%0
	<i>Yanlış bilinç, sosyalleşme</i>	%0	%0
Gelişimsel	Gelişimsel özellikler	%0	%0
Kişisel	<i>Kişinin kendi seçimi, otonom kararı</i>	%0	%0
Yorum yapmayan öğrenci sayısı		<i>%0</i>	<i>%12.5</i>
Toplam		%100	%100

Bu tablodaki verilere göre 8. sınıf kız öğrencilerinin %42.9'u adalet, %14.3'ü iyi oluş, esenlik, %14.3'ü akademik kaygılar, %28.6'sı kazan-kazan durumu ile açıklamıştır. 8. sınıf oğlan öğrencilerinin %25'i adalet, %25'i iyi oluş, esenlik, %37.5'i akademik kaygılar ile açıklamış, %12.5'i ise yorum yapmamayı tercih etmiştir. Bu tabloyu incelediğimizde, genel değerlendirmenin evrensel ve ahlaki normlar (adalet, hakları, iyi oluş, esenlik) üzerinden yapıldığını, buna yakın derecelerde de pragmatik (akademik kaygılar, kazan-kazan durumu) gerekçeler sunulduğunu görüyoruz. Kız öğrencilerin, oğlan öğrencilerden farklı olarak önemli farkla kazan-kazan durumu ile açıklama yaptıkları görülürken, oğlan öğrencilerin kız öğrencilerden farklı olarak yorum yapmayan öğrenciler olduğu kaydedilmiştir. Sosyal alana ödülün girmesi ile birlikte gerekçelendirme yüzdelerinde ciddi bir farklılaşma olduğunu görüyoruz. Ödül olan durumda yine pragmatik alan kayda değer bir orandayken, pragmatik alanda kazan -kazan durumuna yönelik değerlendirme yapılmıştır. Sosyal alanda ödül olması, bu alana katılımı tercihe bağlı olmaktan çıkarmış görünüyor.

3.2. Dışlayanın Duygularının Hikayelere Göre İncelenmesi

Hikayelerin ikinci sorusunda otizm spektrumu olan 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 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7: Dışlayanın duygularının dört hikâye durumuna göre (akademik not yok, akademik not var, spor ödül yok, spor ödül var) incelenmesi

Hikaye	Akademik, not yok	Akademik, not var	Sosyal, ödül yok	Sosyal, ödül var
Üzgün	4 %26.68	5 %33.35	8 %53.36	2 %13.34
Üzgün, mutlu	1 %6.67	2 %13.34	1 %6.67	4 %26.68
Mutlu	1 %6.67	0 %0	2 %13.34	1 %6.67

	5	3	0	2
Hiçbir şey	%33.35	%20.01	%0	%13.34
	4	5	4	6
Diğer	%26.68	%33.35	%26.68	%40.02
	15	15	15	15
	%100	%100	%100	%100

Bu tabloya göre, 8. sınıf öğrencileri dışlayanın duygusunu genel olarak ama daha fazla ödül olmayan sosyal durumda üzgün olacağını, en çok ödül olan sosyal durumda üzgün ve mutlu olacağını belirtmişlerdir. Hiçbirşey hissetmeyeceği görüşü ise daha çok akademik alanda yoğunlaşmıştır. Tabloya baktığımızda en yüksek oranlardan biri de diğer duygular ile açıklamadır. Diğer duygularla açıklama oranının yüksek olması, bu yaş grubunun, sosyal alan teorisinde , psikolojik ve kişisel alan konularında düşünmeye başlamış olması ile açıklanabilir.

3.3. Öğretmene Verilen Tavsiyelerin Cinsiyetlere Göre İncelenmesi

Hikayelerin üçüncü sorusunda öğrencilerin dışlanma durumu yaşandığı sırada öğretmene tavsiyelerine yönelik düşünceleri alınmıştır. Tablo 10’da öğrencilerin not olmayan akademik ortamlardaki dışlanma durumunu gören öğretmene verdikleri tavsiyeler incelenmiştir.

Tablo 8’de notla değerlendirme yapılmayan akademik ortamlarda, öğretmene verilen tavsiyelere değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmene verilen tavsiyelerin akademik not yok hikâyesine göre incelenmesi

Hikâye	Öğretmene tavsiye	Kızlar	Oğlanlar
Akademik, not yok	Ceza versin, zorlasın	2 %28.6	3 %37.5

	Kapsayıcı ve demokratik müdahaleler	5 %71.4	3 %37.5
	Diğer	0 %0	2 %25.0
Toplam		15 %100	15 %100

Tabloda, notla değerlendirme yapılmayan akademik ortamlarda, öğretmene verilen tavsiyeleri inceleyeceğimizde kız öğrencilerin %28.6'sı ceza versin, zorlasın, %71.4'ü kapsayıcı ve demokratik müdahaleler tavsiyelerini verdiği görülmüştür. Oğlan öğrencilerin ise %37.5'i ceza versin, zorlasın, %37.5'i ise kapsayıcı ve demokratik müdahaleler tavsiyelerini verdiği görülmüştür. Verilere baktığımızda, cinsiyete bağlı anlamlı bir fark olduğunu, kız öğrencilerin, oğlan öğrencilere göre çok daha fazla oranda kapsayıcı ve demokratik müdahaleleri tavsiye verdiği kaydedilmiştir.

Öğretmene verilen tavsiyelerin akademik not var hikâyesine göre incelenmesi Tablo 9'de yer verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmene verilen tavsiyelerin akademik not var hikâyesine göre incelenmesi

Hikâye	Öğretmene tavsiye	Kızlar	Oğlanlar
	Ceza versin, zorlasın	2 %28.6	1 %12.5
Akademik, not yok	Kapsayıcı ve demokratik müdahaleler	2 %28.6	5 %62.5
	Diğer	5 %42.9	2 %25
Toplam		15 %100	15 %100

Öğretmene verilen tavsiyelerin akademik not var hikâyesine göre incelendiği tabloya baktığımızda, kız öğrencilerin %28.6'sı ceza versin zorlasın, %28.6'sı kapsayıcı ve demokratik müdahaleler, %42.9'u diğer tavsiyeleri vermiştir. Oğlan öğrencilerin ise öğrencilerin %12.5'i ceza versin zorlasın, %62.5'i kapsayıcı ve demokratik müdahaleler, %25'i diğer tavsiyeleri vermiştir. Tabloya baktığımızda notla değerlendirme yapılan akademik durumda öğretmene verilen tavsiyelerde cinsiyete bağlı anlamlı fark vardır. En önemli fark oğlan öğrencilerin, kız öğrencilere göre çok daha fazla oradan kapsayıcı demokratik müdahaleler önermiş olmasıdır. Kız öğrenciler ise ceza versin zorlasın tavsiyesini ve diğer tavsiyeler, oğlan öğrencilere göre daha fazla vermektedir.

Öğretmene verilen tavsiyelerin ödüllü var hikâyesine göre incelenmesine Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmene verilen tavsiyelerin sosyal, ödül var hikâyesine göre incelenmesi

Hikâye	Öğretmene tavsiye	Kızlar	Oğlanlar
Akademik, not yok	Ceza versin, zorlasın	2 %28.6	0 %0
	Kapsayıcı ve demokratik müdahaleler	4 %57.1	6 %75
	Diğer	1 %14.3	2 %25
	Toplam	15 %100	15 %100

Öğretmene verilen tavsiyelerin ödüllü var hikâyesine göre incelendiği Tablo 9'a baktığımızda, kız öğrencilerin %28.6'sı ceza versin, zorlasın, %57.1'i kapsayıcı ve demokratik müdahaleler, %14.3'ü diğer tavsiyelerde bulunmuştur. Oğlan öğrencilerin ise %75'i kapsayıcı ve demokratik müdahaleler, %25'i diğer tavsiyelerde bulunmuştur. Verileri incelediğimizde, cinsiyete bağlı anlamlı farklar olduğunu görüyoruz. Oğlan öğrenciler, kız öğrencilerden farklı olarak, ceza versin, zorlasın tavsiyesinde hiç bulunmamışlardır. Kapsayıcı ve demokratik müdahaleler tavsiyesini de oğlan öğrencilerin, kızlardan daha çok tavsiye ettiğini görüyoruz.

Öğretmene verilen tavsiyelerin ödüllü yok hikâyesine göre incelenmesine Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11: Öğretmene verilen tavsiyelerin, sosyal ödül yok hikayesine göre incelenmesi

Hikâye	Öğretmene tavsiye	Kızlar	Oğlanlar
Akademik, not yok	Ceza versin, zorlasın	2 %28.6	%0
	Kapsayıcı ve demokratik müdahaleler	5 %71.4	6 %75.0
	Diğer	1 %00	2 %25
	Toplam	15 %100	15 %100

Öğretmene verilen tavsiyelerin ödüllü yok hikâyesine göre incelendiği tabloya baktığımızda, kız öğrencilerin %28.6’sı ceza versin, zorlasın, %71.4’ü kapsayıcı ve demokratik müdahaleler yapsın tavsiyesinde bulunmuştur. Oğlan öğrencilerin ise %75’i kapsayıcı ve demokratik müdahaleleri tavsiye ederken. %25’i diğer tavsiyesinde bulunmuştur. Kızlar ve oğlanlar bu tabloda genelde kapsayıcı ve demokratik müdahaleler tavsiyesinde ortaklaşırken, oğlanlar ceza versin, zorlasın tavsiyesini, kızlar ise diğer tavsiyeleri tercih etmemiştir.

4. TARTIŞMA

Tohum Otizm Vakfının web sitesine (2020) 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.” Milli Eğitim Bakanlığında (MEB) alınan 2014 verilerine göre zorunlu eğitim çağındaki OSB olan çocuk sayısı 16.837’dir. Okullardaki öğrenim süreçlerinin tüm çocukların ihtiyaçlarına karşılık verecek şekilde yapılması, ayrımcılığın olmadığı hak temelli bir yaklaşımla düzenlenmesi eğitim hakkının sağlanması için önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, ülkemiz koşullarında en çok ayrımcılığa maruz kalan otizmliler çocukların genel eğitim ortamlarında tipik gelişmekte olan akranlarıncaya nasıl algılandığını ortaya çıkarmak önemlidir. Kapsayıcı eğitim bağlamında adil bir ortamın oluşmasına yönelik öneri geliştirmek için otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin akademik ve sosyal ortamlarda dışlanmalarıyla ilgili tipik gelişen 8. sınıfta öğrenim gören akranlarının değerlendirmeleri alınmıştır.

Bu araştırmada ilk olarak 8. sınıf öğrencilerinin otizmliler arkadaşlarının dışlanmasını değerlendirirken hikayenin bağlamını da dikkate almışlardır. Eğer akademik rekabet yoksa daha kapsayıcı olmuşlar, ucunda ödül olan spor müsabakasında ise otizmliler arkadaşlarının dışarıda kalmasını daha uygun bulmuşlardır. Bu hikayede özellikle oğlan çocuklarının daha dışlayıcı olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada yer alan bulgulara göre; otizm spektrum bozukluğu olan arkadaşın dışlanmasını değerlendirirken cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Genel olarak alan yazınına bakıldığında bu tür değerlendirmelerde kadın ya da erkek oluşumuza göre farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç alan yazınıyla da uyumludur. Ancak açıklama ve tavsiyelerde farklılıkları oluştuğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrenciler Otizm Spektrum Bozukluğu olan akranlarının dışlanmasına yönelik verilen dört durumda da Otizm Spektrum Bozukluğu olan akranlarının dışlanmasını doğru bulmamaktadır. Akademik ortamlarda notla değerlendirme yapılan ya da yapılmayan ortamlar için Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin dışlanma durumunu tipik gelişen akranları aynı oranda onaylamamaktadır. Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerinin akademik ve sosyal ortamlarda dışlanmasına yönelik tipik gelişen akranlarının değerlendirmelerinde anlamlı bir fark vardır. Tipik gelişen akranları Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerinin en fazla ödüllü spor etkinliklerinde dışlanabileceğini düşünmektedirler.

Sosyal Alan Teorisine göre bireylerde ahlak, toplumsal ve kişisel alanların gelişiminde içinde yetiştiği kültürün etkisi olduğu belirtilmektedir (Çam vd., 2012). Bu açıdan bakıldığında Türkiye’deki eğitim sistemi oldukça rekabetçi ve ödül merkezli oluşu katılımcıların rekabetçi ortamlarda dışlamayı daha olumlu değerlendirmiş olmasına neden olmuş olabilir. Bu araştırmada da öğrenciler Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerinin sosyal durumlarda, akademik durumlara göre daha fazla dışlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum araştırmaya konu olan toplumun kültüründe akademik süreçlere daha fazla önem atfedilmesinden kaynaklanmıştır. Sosyal alan değerlendirmesinde de kendi içinde farklılık görülmüştür, ödül olan sosyal alandan dışlama, ödül olmayan sosyal alana göre daha az kabul görmüştür. Genel olarak sonuçlara bakıldığında; öğrenciler dışlamanın karşı tarafa zarar verdiği düşüncesiyle Otizm spektrum bozukluğu 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).

Araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencileri Otizm Spektrum Bozukluğu olan akranlarının dışlanmasına yönelik durumları benzer şekilde değerlendirirken, akranlarının dışlanmasına yönelik oluşturdukları gerekçeler benzer ve farklı özellikler göstermektedir. Otizm Spektrum Bozukluğu olan akranlarının dışlanmamasına (birlikte olma) yönelik düşüncelerini tipik gelişen 8. Sınıf öğrencileri evrensel-ahlaki, pragmatik alanlar bağlamında gerekçelendirmişlerdir. Öğrencilerin oluşturdukları gerekçeler Sosyal Alan Kuramı ile açıklanabilir. Öğrencilerin Otizm Spektrum Bozukluğu olan akranlarının dışlanmamasına yönelik oluşturdukları birinci gerekçe olan evrensel-ahlaki normlar Sosyal Alan Kuramı’nın ahlak alanı ile açıklanabilir. Ergenler 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 (Çam vd. 2012). 8. Sınıflar, Otizm Spektrum Bozukluğu olan akranlarının dışlanmamasına yönelik ikinci gerekçe olarak pragmatik 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 kişisel alana yönelik değerlendirmeler yapmadıkları gözlemlenmiştir. Kişisel

alanın oldukça genişlediği ergenlik döneminde 8. sınıf öğrencilerinin otizmlili akranlarını dışlanması ergenin kişisel seçimine ve keyfine bağlamaması otizmlili öğrencilere yaklaşımın hak çerçevesinden bakılabileceği umudunu da taşımaktadır.

Dışlayan öğrencilerin duygu durumu incelendiğinde 8. sınıfta okuyan öğrenciler dışlayanın üzüleceğini, diğer duyguları yaşayacaklarını ya da hiçbir şey hissetmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum Sosyal Alan Teorisine göre öğrencilerinin duygu çeşitliliğine bakıldığında kişisel alana yönelik de değerlendirme yapabildikleri görülmektedir. Bu bize ergenlerin bakış açısı alma becerisinin gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Araştırmada dışlanma durumlarına yönelik öğretmene verdikleri tavsiyeler incelendiğinde, 8. sınıf öğrencilerinin yarısının kapsayıcı, demokratik müdahaleler seçtikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı ise ceza versin, zorlasın tavsiyesini seçmiştir. Öğretmene yönelik tavsiyelerde cinsiyete bağlı anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu sonuç ergenlerin kapsayıcı ortam sağlama sorumluluğunu öğretmene bıraktıklarını, yetişkinlerin sorumluluk almadığı bir ortamda gençlerin de sorumluluk almaktan çekinebileceği olarak da yorumlanabilir. 8. sınıflarda tavsiyelerde yer alan çeşitlilik Sosyal Alan Teorisinde kişisel alana yönelik de değerlendirmeler yapabildiklerini göstermektedir. Bu kapsamda daha fazla Sosyal Alan Teorisine yönelik araştırma yapılması öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın literatür taramasında, Sosyal Alan Kuramı ışığında yapılan akademik çalışmaların kısıtlı olması, bu alanın daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Araştırma, eğitim ve gelir seviyesi yüksek bir özel okulda yapılmıştır, araştırma evreni genişletilerek, eğitim ve gelir seviyesi düşük ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü öğrencilerin olduğu bir okulda da yapılarak karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılabilir. Çalışma yapılan okulda, ilkokuldan itibaren, farklılıklara saygılı ve ayrımcılığı önleyici etkinliklerim müfredata dahil edilmesi, araştırma sonuçlarında daha homojen bir dağılımla öğrencilerin Otizm Spektrum Bozukluğu olan akranlarının dışlanmasına karşı bir tablo çıkarmış olabilir. Örneklem grupları, ayrımcılık ve farklılığa saygı konulu bir müfredat uygulanan ve uygulanmayan öğrencilerden seçilerek klinik görüşmeler yapılması durumunda değerlendirme bulgularında farklılık oluşup oluşmadığı da başka bir çalışmanın konusu olabilir. Farklı seviyelerde aynı çalışma yapılarak bulgular karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi ve bulgularda yaşa bağlı bir farklılık olup olmadığına bakılacak bir çalışmanın da alana büyük katkısı olabilir. Aynı zamanda doğal gözlem yapılarak ergenlerin gündelik hayatlarında ve okul

ortamında özel gereksinimli arkadaşlarına akademik ve sosyal ortamlarda nasıl davrandığını dökümanı yapılabilir.

Yapılan araştırmada 8. sınıfta öğrenime devam eden öğrenciler, hem akademik ortamlarda hem de sosyal ortamlarda akranlarının dışlanmaması gerektiğini düşünmektedirler. Bu çalışma bulguları Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrencilerin hem akademik hem de sosyal ortamlarda akranlarıyla etkileşim alanlarının geliştirilmesi gerektiğini anlatmaktadır. Sosyal ve akademik alan faaliyetlerinin kapsayıcı bir anlayışla geliştirilmesi, tipik gelişen ve özel gereksinimli öğrencilerin zaman ve mekân paylaşımının artırılması, sosyal ve akademik alanda öğrencilerin daha kuvvetli bağ kurmalarına katkı sağlayacaktır.

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).

Çam, S., Çavdar, D., Seydoğulları, 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.

<https://t24.com.tr/haber/aksaray-valiligi-nden-otizmli-cocuklarin-yuhalandigi-olayla-ilgili-aciklama,847109>

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

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

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 26.07.2014. 29072.

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

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.