

**PRESCHOOLERS' SOCIAL ACCEPTANCE TOWARDS PEERS WITH DISABILITIES:
REFLECTIONS FROM AN ACTIVITY-BASED INTERACTION PROGRAM****Tahsin FIRAT***Asst. Prof. Dr., Adiyaman University, Turkey, tahsinfirat02@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3577-7907**Received: 28.12.2019**Accepted: 30.04.2020**Published: 07.06.2020***ABSTRACT**

Preschoolers' attitudes toward peers with disabilities are important since the preschool period/years can be considered as the ideal starting point for TD children to be educated together with children with disabilities. The purpose of the present study was to determine the increase of preschoolers' social acceptance towards children with disabilities through an activity-based interaction program. The study was carried out with the participation of 24 children with typically development continuing their education at a preschool in a city in Turkey, as well as 3 teachers. Children were aged 60–72 months, with an average age of 5.8. 54% of the children were female (n=13) and 46% were male (n=11). The participating children were implemented a seven-week social interaction program within the scope of the inclusion approach. The data were collected through semi-structured interview questions applied to the children and teachers before and after the implementation. The content analysis technique was used for data analysis and a descriptive statistics procedure was employed. Results of the study showed the positive impact of the activity-based interaction program on the social acceptance levels of typically developing children towards their peers with disabilities. Before the study implementation, a majority of the participants considered peers with disabilities as individuals who should be pitied and felt sorry for. The opinions collected after the implementation illustrated that a majority of the children participants considered children with disabilities as individuals to be helped, communicated with, and empathized for. The results of the study also revealed that the activity-based interaction program had various benefits for the children with disabilities. The results are discussed in terms of research literature and practice.

Keywords: Social acceptance, children with disabilities, typically developing children, preschoolers

INTRODUCTION

Recently, in many countries, the majority of children with disabilities receive inclusive education in regular schools. One of the main reasons for the advocating of inclusion is that it provides various social interaction opportunities between children with disabilities and their typically developing (TD) peers. (Diamond, Hong & Tu, 2008; Guralnick, 1994; Wiener & Tardif, 2004). Nonetheless, the researches show that it is not sufficient for children with disabilities to just be in the same classroom with their TD peers in order to be accepted by their peers (Avramidis, 2013; Koster, Pijl, Nakken & van Houten, 2010; Pijl, Frostad & Flem, 2008). Many other also factors affect the acceptance of children with disabilities, such as the lack of knowledge of teachers on inclusion and their negative attitudes, inadequate educational policies and insufficient support from families. In addition, the attitudes of TD children play an important role in ensuring that children with disabilities can take part as active members of the classroom and participate in social and instructional activities (Odluyurt & Batu, 2010).

Triandis (1971) indicated that there are three types of attitudes, which are: a) affective, b) behavioral, and c) cognitive. The affective component encompasses the amount of negative or positive emotions. This refers whether or not an individual wants to be a friend of an individual with intellectual disabilities. Behavioral component indicates an individual's willingness to interact in any particular way and the intention to interact. For example, this component expresses whether an individual wants to play games with an individual with intellectual disability or not. Finally, the cognitive component indicates the thoughts, perceptions, beliefs, ideas, or mental concepts of an individual. To illustrate, this component involves a child's ideas on the learning disability experienced by one of their peers. Even though affective, behavioral, and cognitive components are taken into consideration separately, researchers have observed significant relationships between them (De Boer, Pijl & Minnaert, 2012). Therefore, the positive relationship among these three components can also be seen as the main indicator of the level of success for the social acceptance. With the combination of these components, social acceptance means whether children are liked by their peers, they are accepted as members of a group, and they want to play games together (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Social Acceptance towards Children with Disabilities

The attitudes of TD children have a significant impact on whether children with disabilities can successfully make friends, take part in a group of friends, and feel that they belong to that group. Many studies have reported that children with disabilities are less preferred as friends by their TD peers (Nepi, Fioravanti, Nannini & Peru, 2015; Schwab, 2019) resulting in alienation (Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho & Pimentel, 2017; Nikolarazi et al., 2005) or rejection (Mand, 2007; Odom et al., 2006), or even occasional cases of peer bullying (Norwich & Kelly, 2004). These undesirable incidents may emerge from the beginning of the early years in individual's life (Okagaki, Diamond, Kontos & Hestenes, 1998). It is surprising that, Dyson (2005) found that nearly half of preschool children do not have an idea of what the disability is and 88% (n=68) of them believe that a person with disabilities is different from his / her. While a majority of these participants (53%, n=41) stated that they do not

have a friend with disabilities, the participants who indicated that they actually have friends with disabilities described their mutual activities as “playing together” (27%, n=21) and “helping them” (13%, n=10). Similarly, Diamond and Tu (2009) found that preschool children prefer their peers with typical development as friends in general. They also observed that the impact of impairments on the ability of children with physical disability to take part in activities affected whether they were selected as friends or not. In addition, researchers suggested that informing TD children about children with disabilities, about how they can play together, and encouraging opportunities for games may help change their opinions and attitudes (Diamond & Tu, 2009). Nowicki (2007) determined that the majority of preschool children do not have sufficient knowledge on learning and physical disabilities. It is concluded that increasing interaction between TD children and children with disabilities and informing TD children about disabilities could eliminate the misconceptions about the children with disabilities.

On the other hand, children with intellectual disabilities have the most attention in the special needs groups who have the most problems in being accepted by their peers, making friends and participate into a group (De Laet, Freriksen & Vervloed, 2013; Firat & Koyuncu, 2019; Nowicki, 2006). For example, Nabors and Keyes (1995) reported that preschoolers have more positive attitudes towards individuals with physical disabilities in comparison with individuals with intellectual disabilities and that they consequently have greater knowledge about these disabilities. This study also determined that the participants mostly preferred to play with their TD peers. Graffi and Minnes (1988) confirmed in their study that preschool children have a negative attitude towards children with Down syndrome. Another significant finding of this study was that preschoolers have a more positive attitude towards children with disabilities in comparison with 3th grade students. Eliminating these negative attitudes towards children with intellectual disabilities in early ages could help hinder social exclusion at the school in later years. Diamond and Hestenes (1996) examined preschool children's level of knowledge about the children with disabilities by showing photographs of some children with physically, auditory, visually disabilities, and Down syndrome. While the majority of the children (73%) commented on children having physical disabilities, their comments on children with hearing (11%) and visual disabilities (41%) were limited. None of the 46 participants were able to recognize a child with Down syndrome from the photos, thus it was concluded that they have very limited knowledge about the characteristics of this type of disabilities.

Increasing Social Acceptance

In order to increase the social acceptance of TD children towards children with disabilities, it is first necessary to consider the factors that impact this acceptance. In other words, the answer to the question of “*why do TD children’s social distance from children with disabilities?*” should be sought. Previous studies indicate that significant factors influencing social acceptance include age, gender, and the type of disability (Dyson, 2005; Nabors & Keyes, 1995; Nowicki, 2006), in addition to insufficient or erroneous knowledge, and inadequate or poor-quality interactions between these groups (Favazza & Odom, 1997; Favazza, Phillipsen & Kumar, 2000; Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho & Pimentel, 2019; Hong, Eum, Long, Wu & Welch, 2020; Karadağ, Yıldız Demirtaş & Girli, 2014; Meyer & Ostrosky, 2016; Nowicki, 2007). For example, Ferreira et al. (2019) found that social

interaction between TD children and children with disabilities was low and that this negatively affected social acceptance. It was also underlined that intense supportive programs are needed to increase social acceptance. Diamond, Hestenes, Carpenter, and Innes (1997) found that TD children, who have special needs peers in their class, better understand individuals with physical disabilities and have higher levels of social acceptance for these individuals. Similarly, Nikolaraizi et al. (2005) found that there is no difference between the social acceptance levels of Greek and American children despite the higher the social acceptance levels of children in such disability inclusive classrooms. A study by Diamond (2001) determined that preschool children who interact with at least one peer with disabilities are more sensitive and accepting towards children with disabilities in general.

The literature also demonstrates the positive impacts that various interventions can have an impact to increase the acceptance levels of TD preschoolers towards peers with disabilities. For example, Favazza and Odom (1997) carried out a study that divided preschool children into three groups. The first group of children was asked to read books and carry out discussions about children with disabilities in order to determine the impacts of direct and indirect interaction in changing their attitudes. After reading and discussion sessions, these children were encouraged to interact and play games with their peers with disabilities. The children in the second group were provided only with an opportunity for direct interaction, and it was ensured that these children met with their peers with disabilities daily as a part of extracurricular activities (e.g., during breaks, lunches, library time, etc.). Finally, children in the third group were comprised of individuals who received no knowledge and had no interaction with children with disabilities. A statistically significant increase was observed in the social acceptance level of the group with both direct and indirect interaction in comparison with the other two groups. Based on the previous program designed by Favazza and Odom (1997), Boer, Pijl, Minnaert and Post (2014) applied a similar intervention six-session-program (three weeks in total) for preschool and primary school children. As a result of the intervention program, positive changes were observed in the attitudes of the participants towards individuals with physical and intellectual disabilities in the experimental group. One of the striking results of this study was that the intervention program was more effective in changing the attitudes of preschoolers than those of primary school students. Researchers state that it may be easier in early years to change negative attitudes towards children with disabilities or to gain positive attitudes.

Cooper (2003) classified the preschool children into three groups, ensuring that the children in the first group interacted and conversed with a wheelchair user. The children in the second group were asked to read books and watch videos on individuals with physical disabilities. Those who were included in the third group, the control group, were informed about a different topic determined by their teachers. The study concluded that when compared with the control group, there were positive changes in the attitudes of children in experimental groups towards children with disabilities.

The Significance of the Study

Even though various studies have been carried out to increase the social acceptance levels towards children with disabilities during preschool, the existing theory and research in this area is still quite limited both globally, and in the Turkish context. Studies carried out on preschool children in Turkey have determined that the social acceptance towards children with disabilities are quite low, and that these children are frequently excluded by their peers (Bakkaloğlu, Sucuoğlu & Özbek, 2019; Karadağ et al., 2014). Moreover, a study by Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun-Könez, and Yalçın (2018) suggested that there are no studies focusing on the effect of inclusion on social acceptance during the preschool period, as well as the limited number of studies that provide perspective on the developmental acquisitions of children with developmental disabilities. Therefore, there is a critical gap in the literature on increasing the social acceptance of TD children towards children with disabilities.

Investigating preschool children's attitude toward peers with disabilities is important since the preschool period/years can be considered as the ideal starting point for TD children to be educated together with children with disabilities. It is possible that erroneous and insufficient knowledge of these children about each other will lead to negative attitudes during their later life. Odom et al. (2006) reported that social interaction and acceptance among peers at early ages can be accepted as a strong indicator of social rejection or acceptance during adulthood. Hence, predicting negative outcomes beforehand and taking the necessary steps to prevent them are of special importance. In this regard, the purpose of the present study was to determine the increase of preschoolers' social acceptance of children with disabilities through an activity-based social interaction program. For this purpose, the following questions were sought and discussed in the present study.

1. How did the views of TD children about children with disabilities change before and after the implementation process?
2. How did change the preschoolers' social acceptance levels of children with disabilities of through interaction activities?
3. What are the opinions of teachers an all the implementation process?

METHOD

This section focuses on the research design, participants, data collection, and data analysis.

Research Design

This study has examined the increase of preschoolers' social acceptance of children with disabilities through an activity-based social interaction program. In this sense, the study is a case study since it focuses on a process related with a certain group (Yin, 2011).

Participants

The study involved three preschool teachers and 24 children continuing their education at a preschool in a southeastern province of Turkey. One of these teachers (teacher A) works at the preschool of the TD children, whereas the other two (teachers B and C) work at a special education preschool. While Teacher A has 20 years of professional experience, Teacher B has five years of experience on working children with intellectual disabilities, and Teacher C has six years of experience on the field of child development. Participants were aged 60–72 months, with an average age of 5.8. 54% of the children were female (n=13) and 46% were male (n=11). The respective school administrations, teachers, and families of these children provided were informed about the study procedure as well as benefits, and they were asked for approvals for their inclusion in this study. Given that previous repeated contact with individual with disabilities may affect a children's attitudes, it was required of the participants that a) should not have an individual with disabilities in their immediate family (parents, siblings, etc.), and b) that they have no children with disabilities in their classrooms. The participants included in the semi-structured interviews were given codes as S₁, S₂, S₃, ..., S₂₄ in order to keep their identities confidential.

Data Collection

As a data collecting material, the researcher developed interview questions based on the related literature. These questions were sent to two experts from the field of special education to get their opinions and suggestions for them. An interview form was prepared for determining the social acceptance levels of preschool children towards children with disabilities, as well as the change in their social acceptance levels after the study intervention. The following questions were included in the interview form: (1) *what are your opinions on the children with disabilities at the special education preschool?* (2) *Would you want to be in the same class with children with disabilities?* (3) *Would you want to play games with children with disabilities?* 4 *Would you want to befriend children with disabilities?* The interviews with the participants lasted about 10–15 minutes on average and 4 hours 48 minutes in total. The interview data were audio recorded using voice recorders, as well as in the form of notes taken by the researcher. Interviews with the children were then repeated and recorded after the implementation, to understand the impact of the study intervention.

The purpose of the research was explained to the teacher who will make the implementation and the interview form was shown and the identity information was guaranteed to remain confidential. It was stated to the participants that the research was based on volunteering, and the time of interviews with both children and teachers was determined separately. Moreover, it was confirmed during this introduction process that some of the children have never met children with disabilities before. Based on the result of previous studies indicating that preschoolers do not have sufficient knowledge on children with intellectual disability (Diamond & Kensinger, 2002), the first interviews for gathering the opinions of the participants on children with disabilities were carried out after the first week of visits to the special education preschool.

Interviews were also carried out with the teachers of children with typical development and those of the children with disabilities. During these interviews, the following open-ended questions were directed to the teachers: “*What were your observations when TD children and children with disabilities interacted for the first time?*” and “*What were your observations regarding the changes in the behaviors of the two groups of children during this process?*” The interview forms were read separately by the researcher, and were then classified based on the similarities of the expressions. The classified expressions were compared by the researcher, thus receiving their final form. The interview forms used before and during the intervention and their classified expressions were tabulated, after which the frequencies and percentages were calculated.

Implementation Process

The special education preschool where the implementation took place is a school where children aged 60–72 months with intellectual disabilities and/or autism are educated. The selected class consisted of eight children (six with Down syndrome) with mild intellectual disabilities. Suitable days and times were determined for children and teachers in both schools before the implementation process started. The administration of the school attended by TD children provided vehicles to transfer them to the special education preschool. The implementation process was carried out for a total of seven weeks on specified days and hours. Six weeks of this period took place at the special education preschool, before the children with disabilities were brought into the preschool of TD children where they were included in activities together. Seventh week, the children with disabilities visited the preschool of TD children and they were included in activities together.

An activity-based implementation program was organized for increasing the social acceptance levels of TD preschoolers towards children with disabilities. The program was prepared based on similar studies in the relevant literature (Cooper, 2003; Favazza & Odom, 1997). When selecting activities for the intervention program, tasks that supported interaction and cooperation between these children were favored. The activities included in the program were designed and prepared by the researcher and the TD children’s preschool teacher. Then, the opinions of the special education teachers were requested to give the program its final form. Moreover, this program was sent to an expert who have a PhD degree in the field of special education. The program was rearranged in line with the opinions and suggestions of these experts.

The implementation process was carried out with the support of preschool teachers of typical children and two teachers in the special education preschool. The activities were based on both direct and indirect interaction. Information about individuals with intellectual disabilities was provided to children with typical development within the scope of indirect interaction; they were also asked to watch related videos and engage in dramatic role-play. These sessions were held on Wednesdays between 13:30 and 14:00 in the class of the children in regular preschool. During the direct interaction intervention, these children were transferred to the special education preschool on Thursdays from 13:00–14:00 to interact with the children with disabilities.

The sample activities in the special education preschool enabled them to meet TD children with children with disabilities included the following: *First week*: TD children were introduced to children with disabilities prior to starting the activities. In addition, the children were asked to walk their peers around the different sections of the school (to the dining hall, canteen, etc.) in order to ensure that they could get used to each other and complete the orientation process for the school. *Second week*: Small groups were formed, comprised of both TD children and children with disabilities. Colored play dough and molds were distributed and the children were asked to choose the colors and molds that they wanted. The children were encouraged to support each other in placing the dough they selected in their respective molds and form shapes. Moreover, the teachers also encouraged this process to ensure that the TD children and children with disabilities had maximum interaction. *Third week*: The TD children were asked to play a finger game called "Being Happy" with the children with disabilities. The game was divided into small stages and the children passed onto the next stage as they mastered each stage. The children with disabilities were encouraged to look to the TD children as models. Finally, all children completed the game with a musical accompaniment. *Fourth week*: The children painted their painting mats with finger paint. To begin, painting mats that the children would like were selected after discussions with the special education teacher. The children were divided into small groups of 2–3 individuals and it was ensured that the children with disabilities completed the activity with the help of TD children. *Fifth week*: Children participated in a game activity. The children were asked to pass plastic balls through paper rolls by blowing at them. The purpose of this game was to wait in line and complete the stages of the game in order. The teachers encouraged the children to teach tactics to one another and to clap for those who were successful. *Sixth week*: During this week, the TD children were asked to bring their own toys to the special education school and share them with the children there. Children with disabilities also took out their own toys and they played together swapping their toys among themselves. The purpose of this activity was to increase the interaction between the children as well as their skills of sharing. *Seventh week*: The children with disabilities visited the school of TD children during this final week. The TD children walked their peers with disabilities around their school. They had lunch together at the school's dining hall, and afterwards they moved to the game hall and played games together, accompanied by music.

Data Analysis

Content analysis technique was used for analyzing the data related to the social acceptance levels of preschoolers at the beginning and end of the study intervention. Content analysis involves the coding of the data in a certain systematic manner, before transforming those codes into themes (Yin, 2011). In this way, the codes/categories that emerged before and after the process were compared through the content analysis, thereby identifying and measuring the effect of the intervention program. In this comparison, percentage and frequencies of the participants' views are presented according to the codes / categories reached. The reliability formula developed by Miles & Huberman (1994) was used for ensuring coding reliability. According to this formula, the sum of the consensus of three experts having Ph.D. degree on special education on the accuracy of the classification was divided by the total number of opinions, thereby determining the reliability of the study as .88 before the

implementation and as .94 after. In addition, the opinions of the teachers on the process were directly reflected within the study and interpreted as suggested by Yin (2011). Moreover, percentage and frequency were also used to determine the effect of the intervention program on the participants' attitudes towards "befriending," "playing games" with, and becoming a "classmate" of children with disabilities. On the other hand, in order to increase the validity and reliability of the research, (1) all the data were recorded, the data were examined as is, (2) the data obtained were supported by interviews during the implementation process, (3) the personal effects of the researcher were tried to be minimized, (4) the categories are well defined so that other researches can understand the results and repeat them under similar conditions.

RESULTS

This section presents the results on the opinions of TD children in line with the study objective, both before and after the implementation. In addition, teacher opinions related to the effectiveness of the program have also been included.

Findings on the Semi-Structured Interviews

Table 1 in this section presents the themes and categories connected with the opinions of TD children regarding the children at the special education preschool.

Table 1. Children' Opinions on Peers with Disabilities

Before the Implementation		After the Implementation		
Category	Code	N	Code	N
Positive	An individual to be helped	4	An individual to be helped	15
	An individual to be pitied/felt sorry for	17	An individual to be communicated with	5
			An individual to establish empathy with	3
Negative	An individual to avoid communicating with	2		
Neutral	No opinion	1		1

As can be seen in Table 1, the participants had positive, negative, and neutral opinions on children with disabilities both before and after the implementation. The themes and categories generated according to these expressions are presented below.

Before the Implementation

It was observed during the interviews that the positive thoughts of on children with disabilities were primarily related to pity and the need for helping. Some of the participants (n=4) considered children with disabilities as individuals who should be helped. For example, S₂ stated: "I want to help them. I would like to share my things with them". The majority of the participants (n=17) considered these individuals as people to be pitied, for

example, S_4 used the following expression: *"I felt bad, because they had disabilities."* and S_{13} : *"Some still can't hold a pencil, and they can't go to the toilet themselves. This is a sad situation."* he expressed.

Participants with negative opinions on children with disabilities (n=2) considered them as people to be avoided. For example, S_{24} said: *"I don't want to play games with them."* On the other hand, there was also a participant who had no clear opinion about children with disabilities. This participant, S_{21} said: *"I have no opinions about them, I don't know."*

After the Implementation

The interviews carried out after the study intervention determined that participants then considered children with disabilities as individuals to be helped, to be communicated with, and to show empathy for. More than half of the participants (n=15) considered children with disabilities as individuals to be helped. For example, S_4 said: *"For example, I would help them cross the street."* Another participant, S_{14} said: *"I would help them with the activities and during the classes."* Some of the participants (n=5) believed that these are individuals to be communicated with. For example, S_{17} said: *"I would like to draw water color paintings with them and make activities. I would want to play new games with them."* Some of the participants (n=3) considered children with disabilities as individuals to show empathy for. For example, S_2 said: *"I want a better school with them, I think they have to go to schools that are like ours."* One child still had neutral opinions after the implementation process, explaining that they had no opinions about children with disabilities. For example, S_{21} said: *"I did not think anything about them."*

Table 2 shows the opinions of children with typical development on playing with, befriending, and being in the same class with their peers with disabilities, both before and after the study implementation.

Table 2. Opinions of TD Children on Children with Disabilities Before and After the Implementation

	Before		After	
	Yes (%)	No (%)	Yes (%)	No (%)
<i>Would you want to be in the same class with children with disabilities?</i>	70.8	29.2	95.8	4.2
<i>Would you want to play games with children with disabilities?</i>	62.5	37.5	95.8	4.2
<i>Would you want to befriend children with disabilities?</i>	66.6	33.4	91.6	8.4

Table 2 demonstrates that, after the implementation, there was a 25% increase in the preference of TD children to be in the same class as children with disabilities. Additionally, there was also a 33% increase in the number of TD children who would want to play games with children with disabilities. Moreover, there was a 25% increase in the preference of TD children to befriend children with disabilities. These findings indicate that there was a noticeable increase in the social acceptance levels of TD children towards their peers with disabilities. In

conclusion, it can be stated that the interaction program based on activities has been effective in increasing social acceptance levels.

Teachers' Views on the Implementation Process

Evidence was obtained from the preschoolers' teachers in order to examine the effect of the program on the TD children. This section examines the in-depth interviews carried out with the preschool teachers of children with typical development and children with disabilities. The effect of this process on the children with disabilities was also seen during these teacher interviews.

Views of the Teacher of TD children

It was determined that the implementation process has been effective in improving the sensitivities of these children, in addition to improving their sharing and helping skills through the teacher views. The most important benefit of the implementation process was the improvement in the empathy skills of the children with typical development.

The teacher of these children stated her opinions as follows:

We were already using activities on individual differences, such as Down syndrome Awareness Day or International Day of People with Disabilities. Despite all these activities, my children were very sad and shocked when they entered the classroom at the special education preschool. Yet, the classroom we went to was comprised of children with disabilities. Their reaction was negative even though I informed them about the children there before going to the school. For example, some of the children asked, "Are these children sick?" or, "Are they babies?", "Why do they have diapers?" etc. On the other hand, I was able to observe the positive changes in their attitudes starting from the second week of the implementation.

After the sadness stage was over, they started respecting individual differences. There were positive changes in their behaviors towards others and towards each other. They became more sensitive. They started asking questions like: "What can we do for them?" and "How can we help them?"

Teacher A explained that the implementation process was effective in helping children with disabilities to develop communication and social skills. The teacher expressed the benefits of the implementation as follows:

This process was beneficial for my children as well as for the special children. I observed improvements in their communication skills. They started expressing themselves more comfortably and interacting more with our TD children.

When considered from the perspective of this teacher, informing the children has a significant and positive impact on ensuring inclusion. It has been observed that the most effective method for eliminating the negative

opinions of TD children on children with disabilities is to have them spend time together. It has also been emphasized that this process is effective for both TD children and children with disabilities.

Views of the Teachers of Children with Disabilities

During the interview with the teachers at the special education preschool, they emphasized that the study implementation process was effective in improving the social, emotional, and communication skills of the children with disabilities. The important changes caused by the implementation process on the children with disabilities were increased sharing, improvements in their imitation skills, an ability to express themselves better and improvements in their friendship skills. Teachers explained their opinions as follows:

What TD children did during the activities attracted the attention of our students and they were trying to do the same. Our students reacted positively when they (typically developing) helped during the activities. They were taking the TD children as role models (Teacher B)

Our students were happy when welcoming them. Indeed, they kept on looking at the door on the day of the activity until TD children arrived. We felt that they enjoyed spending time together. In this regard, I can say that our students are ready for inclusion with TD children (Teacher C)

These teachers described the significant changes caused by the implementation process on the TD children as improvements in awareness, helping each other, sharing, and friendship. The teachers explained the benefits of this process on TD children as follows:

TD children were a bit hesitant at first, they did not want to sit with our students, and they wanted to sit with their own friends. They mixed in with the others when their teacher warned them. However, they adapted in the following weeks. They kept on trying to help our students. For example, they held the hands of our students when playing dough and gave physical support (Teacher B)

The teachers emphasized that even though children with disabilities acquire many different social and communication skills at special education preschools, they have to be supported in interactions outside of these contexts in order to be more generalized. Another point they emphasized is that children with disabilities are actually ready and willing for inclusion education. The teachers indicated that these children can easily be educated at regular schools with their TD peers. The main question that special education teachers asked was: "Are TD students ready for inclusion education?". This has been considered as possible within the scope of the implementation process in this study.

CONCLUSION and DISCUSSION

The purpose of this study was to determine the increase of preschoolers' social acceptance of children with disabilities through an activity-based social interaction program. Three main conclusions were reached from the findings of the study. *First*, before the study implementation, a majority of the participants considered peers with disabilities as individuals who should be pitied and felt sorry for. Even though pitying of the participants to children with disabilities and feeling sorry for them are considered positive at first, such attitudes are not beneficial for children with disabilities. Indeed, thoughts like these most often push children with typical development to do nothing for children with disabilities forcing them to remain passive. In addition, a small number of the participants (n=2) considered their peers with disabilities as individuals to avoid communication with. It is likely that these participants thought this way due to various prejudices and lack of knowledge about children with disabilities. Previous studies have determined that preschoolers do not have sufficient knowledge on children with disabilities, especially those with intellectual disabilities (Diamond, 1993; Diamond & Hestenes, 1996; Diamond & Kensinger, 2002). On the other hand, the current study ensured during the implementation process that the children took part in activities together, and helped each other. The opinions collected after the implementation illustrated that a majority of the children participants considered children with disabilities as individuals to be helped, communicated with, and empathized for. Thus, it can be stated that the interactions of children during the activities they carried out together made positive changes in their opinions towards each other.

Second, this research determined that the social acceptance of preschoolers towards their peers with disabilities increased following the social interaction program. This result supports the results of the literature (Bildiren, 2018; De Boer et al., 2014; Favazza & Odom, 1997). Indeed, Favazza (1998) depicts that it is not possible to increase the social acceptance of TD children towards children with disabilities without the use of intervention programs. The positive results of the intervention can be attributed to various reasons. The first could be the fact that the intervention program is based on interaction. Allport (1954) emphasizes the "contact theory" that interaction among individuals is effective in eliminating prejudices and negative attitudes. Accordingly, TD children were trained about children with disabilities, and they watched videos and participated in dramatizations. Thus, it was ensured through these activities that the participants established indirect interaction with children with disabilities. Afterwards, the participants established direct interaction with these children with disabilities, equipped with the awareness they acquired as a result of their previous indirect interactions. It can be stated that the interaction between these children increased social acceptance. Indeed, researches have demonstrated that interactions between TD children and children with disabilities increased their social acceptance (Diamond, 2001; Kwon, Hong & Jeon, 2017; Nikolarazi et al., 2005).

Another aspect that makes the implementation in the present study effective is the guaranteed interaction between the children through planned and programmed activities. The children helped each other and cooperated during these activities thus, they enjoyed participating in activities together, which ended up

increasing the quality of their interactions. Siperstein, Bak and O'Keefe (1988) pointed out that it is highly likely that children who take part in mutual activities will end up being friends. In this regard, inclusion cannot be limited to solely placing children with disabilities in the same classroom with TD children. Inclusion is planned practices that allow children with disabilities to participate in class and extra-curricular activities, to enter the group of friends, in short, to be a part of the class. As such, it is important for teachers who aim to increase the social acceptance of the inclusion student in his/her classroom to incorporate interaction-based activities. Choosing mutual interests and activities that these children can carry out together may also be an effective method for encouraging them to interact. In conclusion, the quality as well as the quantity of interaction is important for fostering the social acceptance of children with disabilities.

Third, improvements of around 25% to 33% were observed at the end of the study in the “befriending,” “playing games” with, and becoming a “classmate” of attitudes of the participants towards children with disabilities. The interviews with the teachers demonstrated that the implementation process increased the interaction between TD children and children with disabilities. In this context, it is reasonable to assert that the study resulted in observable positive changes in the behaviors of the participants, as well as in their attitudes towards children with disabilities. Similarly, Piercy, Wilton and Townsend (2002) observed in their study that the social acceptance of TD children towards children in a special education class increased with the social interaction program employed, and that there was also an increase in the popularity of children with disabilities. In addition, another result obtained from interviews with teachers in the present study was that the intervention has been beneficial to children with disabilities as well as their peers with typical development. For example, the teachers emphasized that the implementation process contributed to the TD children’ empathy, sensibilities, sharing, and helping; in addition to being beneficial for improving the social, emotional, and communication skills of the children with disabilities. Similarly, Jenkins, Odom and Speltz (1989) determined that children with disabilities scored higher on measures of social competence after interacting with TD children. This result is noteworthy because low social competence levels can have adverse impacts on children’s friendships (Guralnick, Neville, Hammond & Connor, 2007). All of these results indicate a significant relationship between social interaction and social competence. Moreover, the result obtained in the present study suggests that structured social interaction between children with high and low social competence may be beneficial for all children.

Additionally, children with disabilities visited the school of TD children during the final week of the present study. TD children walked the children with disabilities around their school (through the game hall, classrooms, dining hall, rest areas, etc.) and they participated in activities together after lunch. This implementation was important for the children to generalize their social interactions with each other. In addition, the teachers explained in their interviews that the families of the children with disabilities were happy that their children got to visit the preschool of TD children. As an example, *Teacher C* stated that: “*The visit that our students made to the preschool of students with typical development excited their parents. Indeed, one of the families wanted to send their child even though he was sick on that day. I want my child to go to a regular school even if it is only for one day.*” In

conclusion, the intervention program had positive impacts on many different areas, even if it was intended to increase only the social acceptance of TD children towards children with disabilities.

It is possible to summarize the results of the study as follows: Negative attitudes of TD children towards children with disabilities do not appear by themselves, and it does not seem possible that they will be entirely eradicated on their own. Thus, there is a need for intervention programs designed to correct these negative attitudes towards children with disabilities (Favazza, 1998; Favazza & Odom, 1997). The present study determined that only a seven-week interaction between TD children and their peers with disabilities at a special education preschool can result in positive changes in the social acceptance of the participants. In this sense, it is seen that activities similar to the implementation in the present study that increase the interaction among children are effective in changing attitudes towards children with disabilities.

LIMITATIONS and IMPLICATIONS

There are some limitations in the present study. First, an important limitation to note is that there was no control group for comparing the effect of the program. The effect of the program can be examined in future studies by way of experimental and control groups. Second, the study measured the effect of a seven-week program applied on 24 children at a preschool in Turkey. The social acceptance of children towards their peers with disabilities can be determined through a longitudinal study that specifically compares the attitudes of children both inside and outside of the program, in order to determine the program's long-term impact. Third, this study determined whether the children who participated wanted to "befriend," "play games with," and "be classmates" with their peers with disabilities. An in-depth study can be carried out by asking about the reasons underlying these responses. Fourth, the program was implemented focusing only on children with intellectual disabilities. Various intervention programs that will enable TD children to interact with individuals from different disability type of groups can be conducted in future studies. Thus, the effectiveness of the intervention program in accepting social acceptance for different types of disability groups can be investigated comparatively. Although, the code "An individual to be pitied/felt sorry for" was taken as a positive attitude in the study, it is possible for other researchers to consider it negatively. Finally, one of the most important factors that will enable the interaction between children to start and continue in preschool period is teachers (David & Kuyini, 2012; Diamond & Huang, 2004; Hestenes & Carroll, 2000). In this regard, teachers have significant responsibilities for observing the children inside the classroom, selecting the proper activities, making adjustments to the activities, and involving the children in these activities.

ETHICAL TEXT

In this article, journal writing rules, publishing principles, research and publishing ethics rules, journal ethics rules are followed. I am responsible for any violations that may arise in the article.

REFERENCES

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, Social Position and Social Participation of Pupils with SEN in Mainstream Primary Schools. *Research Papers in Education, 28*(4), 421-442.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B. & Özbek, A. B. (2019). Okul Öncesinde Özel Gereksinimli Olan ve Normal Gelişen Çocukların Sosyal Kabul Düzeylerinin İncelenmesi [Examining Social Acceptance Levels of Children with Special Needs and Typical Development in Preschool Classrooms]. *İlköğretim Online, 18*(2), 521-538.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. & Yalçın, G. (2018). Türkiye’de Okul Öncesi Kaynaştırma Konusunda Yapılan Araştırmalar Bize Neler Söylüyor? [What Do the Research about Preschool Inclusion in Turkey Tell Us?]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 119-150.
- Bildiren, A. (2018). Family and Volunteer Partner Opinions on Young Athletes Project. *International Education Studies, 11*(5), 46-58.
- Cooper, D. G. (2003). *Promoting Disability Awareness in Preschool* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3122837)
- David, R. & Kuyini, A. B. (2012). Social Inclusion: Teachers as Facilitators in Peer Acceptance of Students with Disabilities in Regular Classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education, 27*(2), 157-168.
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). Students’ Attitudes Towards Peers with Disabilities: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education, 59*(4), 379-392.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A. & Post, W. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*(3), 572-583.
- De Laat, S., Freriksen, E. & Vervloed, M. P. (2013). Attitudes of Children and Adolescents Toward Persons Who are Deaf, Blind, Paralyzed or Intellectually Disabled. *Research in Developmental Disabilities, 34*(2), 855-863.
- Diamond, K. E. (1993). Preschool Children's Concepts of Disability in Their Peers. *Early Education and Development, 4*(2), 123-129.
- Diamond, K. E. (2001). Relationships among Young Children's Ideas, Emotional Understanding, and Social Contact With Classmates with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(2), 104-113.
- Diamond, K. E. & Hestenes, L. L. (1996). Preschool Children's Conceptions of Disabilities: The Salience of Disability in Children's Ideas about Others. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(4), 458-475.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S. & Innes, F. K. (1997). Relationships between Enrollment in an inclusive Class and Preschool Children's Ideas about People with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 17*(4), 520-536.
- Diamond, K., Hong, S. & Tu, H. (2008). Context Influences Preschool Children's Decisions to Include a Peer with a Physical Disability in Play. *Exceptionality, 16*(3), 141-155.

- Diamond, K. & Huang, H. (2004). Preschoolers' Ideas about Disabilities. *Infants & Young Children*, 18(1), 37-46.
- Diamond, K. & Kensinger, K. R. (2002). Vignettes from Sesame Street: Preschooler's Ideas about Children with Down Syndrome and Physical Disability. *Early Education and Development*, 13(4), 409-422.
- Diamond, K. & Tu, H. (2009). Relations between Classroom Context, Physical Disability and Preschool Children's Inclusion Decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 75-81.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes toward People with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Favazza, P. C. (1998). Preparing for Children with Disabilities in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(4), 255-258.
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting Positive Attitudes of Kindergarten-Age Children toward People With Disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.
- Favazza, P. C., Phillipsen, L. & Kumar, P. (2000). Measuring and Promoting Acceptance of Young Children with Disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508.
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M. & Pimentel, J. S. (2019). Friendships and Social Acceptance of Portuguese Children with Disabilities: The Role of Classroom Quality, Individual Skills, and Dosage. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(3), 183-195.
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M. & Pimentel, J. S. (2017). Social Experiences of Children with Disabilities in Inclusive Portuguese Preschool Settings. *Journal of Early Intervention*, 39(1), 33-50.
- Firat, T. & Koyuncu, I. (2019). Lise Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Kabul Düzeyleri [Social Acceptance Levels of High School Pupils towards Individuals With Special Needs], *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 503-525.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood Peer Relationships: Social Acceptance, Friendships, and Peer Networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
- Graffi, S. & Minnes, P. M. (1988). Attitudes of Primary School Children toward the Physical Appearance and Labels Associated with Down Syndrome. *American Journal of Mental Retardation: AJMR*, 93(1), 28-35.
- Guralnick, M. J (1994). Social Competence with Peers: Outcome and Process in Early Childhood Special Education. In P. Safford (Ed.), *Early Childhood Special Education* (pp. 45-72). New York: Teachers College Press.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A. & Connor, R. T. (2007). The Friendships of Young Children with Developmental Delays: A Longitudinal Analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 64-79.
- Hong, S. Y., Eum, J., Long, Y., Wu, C. & Welch, G. (2020). Typically Developing Preschoolers' Behavior toward Peers with Disabilities in Inclusive Classroom Contexts. *Journal of Early Intervention*, 42(1), 49-68.
- Hestenes, L. L. & Carroll, D. E. (2000). The Play Interactions of Young Children with and without Disabilities: Individual and Environmental Influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246.
- Jenkins, J. R., Odom, S. L. & Speltz, M. L. (1989). Effects of Social Integration on Preschool Children with Handicaps. *Exceptional Children*, 55(5), 420-428.

- Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V. & Girli, A. (2014). Okul Öncesi Dönemde Akranların Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenciyi Tercih Etme Durumları [Preferences of Preschool Children towards Peers with Disabilities]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 191-215.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Kwon, K. A., Hong, S. Y. & Jeon, H. J. (2017). Classroom Readiness for Successful Inclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience with and Attitudes toward Peers with Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378.
- Mand, J. (2007). Social Position of Special Needs Pupils in the Classroom: A Comparison between German Special Schools for Pupils with Learning Difficulties and integrated Primary School Classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14.
- Meyer, L. E. & Ostrosky, M. M. (2016). Impact of an Affective Intervention on the Friendships of Kindergarteners with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 200-210.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis* (2nd Editon). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nabors, L. & Keyes, L. (1995). Preschoolers' Reasons for Accepting Peers with and without Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 7(4), 335-355.
- Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P. & Peru, A. (2015). Social Acceptance and the Choosing of Favourite Classmates: A Comparison between Students with Special Educational Needs and Typically Developing Students in a Context of Full Inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319-337.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousious, D. & Raill, A. (2005). A Cross-Cultural Examination of Typically Developing Children's Attitudes toward Individuals with Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2004). Pupils' Views on Inclusion: Moderate Learning Difficulties and Bullying in Mainstream and Special Schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.
- Nowicki, E. A. (2006). A Cross-Sectional Multivariate Analysis of Children's Attitudes towards Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 335-348.
- Nowicki, E. A. (2007). Children's Beliefs about Learning and Physical Difficulties. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(4), 417-428.
- Odluyurt, S. & Batu, E. S. (2010). Teaching Inclusion Preparation Skills to Children with Developmental Disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1563-1572.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. & Brown, W. H. (2006). Social Acceptance and Rejection of Preschool Children with Disabilities: A Mixed-Method Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823.
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J. & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of Young Children's Interactions with Classmates with Disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 67-86.

- Piercy, M., Wilton, K. & Townsend, M. (2002). Promoting the Social Acceptance of Young Children with Moderate–Severe Intellectual Disabilities Using Cooperative-Learning Techniques. *American Journal on Mental Retardation*, 107(5), 352-360.
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 387–405.
- Schwab, S. (2019). Friendship Stability among Students with and without Special Educational Needs. *Educational Studies*, 45(3), 390-401.
- Siperstein, G.N., Bak, J. J. & O’keefe, P. (1988). Relationship between Children’s Attitudes toward and Their Social Acceptance of Mentally Retarded Peers. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 24-27.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. New York: Wiley.
- Wiener, J. & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ ENGELLİ OLAN AKRANLARINA YÖNELİK SOSYAL KABULLERİ: ETKİNLİKLERE DAYALI BİR ETKİLEŞİM PROGRAMINDAN YANSIMALAR

ÖZ

Okul öncesi çocuklarının engelli olan akranlarına yönelik tutumları önemlidir. Çünkü okul öncesi dönemi/ yılları normal gelişim gösteren çocukların engelli olan çocuklarla birlikte eğitim görmeleri için ideal bir başlangıç noktası olarak düşünülebilir. Bu araştırmanın amacı, etkinliklere dayalı bir etkileşim programı ile normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarının engelli olan akranlarına yönelik sosyal kabullerinin artışı belirlemektir. Araştırma, Türkiye'nin bir şehrindeki anaokulunda öğrenim gören 24 normal gelişim gösteren çocuk ve 3 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çocuklar (60-72 aylık) 5.8 yaşında ve çocukların %54'ü kız (n=13) ve %46'sı erkektir (n=11). Çalışmada katılımcılara kaynaştırma yaklaşımı doğrultusunda yedi haftalık bir sosyal etkileşim programı uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, çocuklarla ve öğretmenlerle uygulama öncesinde ve sonunda yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmış ve betimsel istatistikler yapılmıştır. Araştırma sonuçları etkinliklere dayalı etkileşim programının, normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeyinin artmasında olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Uygulama öncesinde katılımcıların çoğunluğu engelli olan akranlarını acınacak ve üzüntü duyulacak kişiler olarak görmüştür. Oysaki, uygulama sonrasındaki görüşlere bakıldığında ise, normal gelişim gösteren çocukların büyük bir çoğunluğu engelli olan çocukları yardım edilecek, iletişim kurulacak ve empati duyulacak kişiler olarak görmüştür. Ayrıca uygulanan programın engelli olan çocuklara da çeşitli faydalarının olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar alanyazın ve uygulamalar açısından tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal kabul, engelli olan çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklar, okul öncesi çocukları

GİRİŞ

Günümüzde pek çok ülkede engelli olan çocukların çoğunluğu normal okullarda kaynaştırma eğitimi almaktadır. Kaynaştırma uygulamasının savunulmasındaki temel nedenlerden biri, engelli olan çocuklar ile normal gelişim gösteren akranları arasında çeşitli sosyal etkileşim fırsatları sağlamasıdır (Diamond, Hong ve Tu, 2008; Guralnick, 1994; Wiener ve Tardif, 2004). Diğer taraftan yapılan araştırmalar engelli olan çocukların normal gelişim gösteren akranları ile aynı sınıfta eğitim almalarının bu çocukların akranları tarafından kabul edilmeleri için yeterli olmadığını göstermektedir (Avramidis, 2013; Koster, Pijl, Nakken ve Van Houten, 2010; Pijl, Frostad ve Flem, 2008). Bunun beklenen düzeyde gerçekleşmemesinde, öğretmenlerin kaynaştırma hakkında bilgi yetersizliği ve olumsuz tutumları, ülkelerin yanlış eğitim politikaları, ailelerin gerekli desteği sağlayamaması vb. pek çok unsurun neden olduğundan bahsedilebilir. Bunlarla birlikte, engelli olan çocukların sınıfın aktif bir üyesi olmasında, sosyal ve öğretimsel etkinliklere aktif katılmasında normal gelişim gösteren çocukların tutumları da önemlidir (Odluyurt ve Batu, 2010).

Triandis (1971) tutumların a) duyuşsal, b) davranışsal ve c) bilişsel olmak üzere üç bileşenden oluştuğundan bahsetmektedir. Duyuşsal bileşen, birine karşı olumlu veya olumsuz duygu miktarını içerir. Örneğin, bireyin zihin engelli biriyle arkadaş olmayı isteme veya istememe durumunu ifade eder. Davranışsal bileşen bireyin bir şeye doğru belirli bir şekilde davranma isteğini, etkileşim niyetini belirtir. Örneğin bireyin zihin engelli biriyle oyun oynamak isteme veya istememesini ifade eder. Bilişsel bileşen ise, bireyin düşüncelerini, algılarını, inançlarını, fikirlerini veya zihinsel kavramlarını gösterir. Örneğin bireyin öğrenme güçlüğünün ne olduğunu hakkındaki fikirleridir. Bu boyutlar ayrı ayrı ele alınmasına rağmen, bunlar arasında önemli bir ilişki olduğundan bahsedilmektedir (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2012). Dolayısıyla üç bileşen arasındaki olumlu ilişki olması aynı zamanda sosyal kabulün ne düzeyde başarılı olacağına da temel göstergesi olarak görülebilir. Çünkü sosyal kabul, çocukların akranları tarafından sevilme/sevilmeme, grubun bir üyesi olarak görülmesi veya reddedilmeleri, beraber oyunlar oynamayı isteme/istememe durumlarını ifade edilmektedir (Gifford-Smith ve Brownell, 2003).

Engelli Olan Çocuklara Yönelik Sosyal Kabul

Engelli olan çocukların arkadaş edinmeleri, bir arkadaş grubuna girmeleri ve bir gruba ait hissetmelerinde normal gelişim gösteren çocukların tutumlarının önemli etkiye sahip olduğundan bahsedilebilir. Diğer taraftan yapılan pek çok çalışmada engelli olan çocukların normal gelişim gösteren akranları tarafından arkadaş olarak daha az tercih edildiğine (Nepi, Fioravanti, Nannini ve Peru, 2015; Schwab, 2019), dışlandığına (Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho ve Pimentel, 2017; Nikolarazi vd., 2005), ret edildiğine (Mand, 2007; Odom vd., 2006) hatta bazılarının akran zorbalığına maruz kaldığına (Norwich ve Kelly, 2004) rastlanmaktadır. Bu olumsuzluklar kendisini okul öncesi dönemden itibaren gösterebilmektedir (Okagaki, Diamond, Kontos ve Hestenes, 1998). Örneğin, Dyson (2005) yaptığı araştırmada okul öncesi çocuklarının yarıya yakını engelliliğin ne olduğu ile ilgili bir fikre sahip olmadığı ve %88'nin (n=68) engelli olan bir kişinin kendisinden farklı olduğuna yönünde inanca sahip olduğunu belirlemiştir. Katılımcıların çoğunluğu (%53, n=41) engelli bir arkadaşı olmadığını ifade ederken, engelli bir

arkadaşı olduğunu bildiren katılımcılar ise “birlikte oynama” (%27, n=21) ve “onlara yardım etme” (%13, n=10) etkileşiminde bulunduğunu belirtmişlerdir. Benzer olarak, Diamond ve Tu (2009) okul öncesi çocuklarının arkadaş olarak normal gelişim gösteren akranlarını daha fazla tercih ettiklerini tespit etmiştir. Ayrıca fiziksel yetersizliği olan çocuklar için, fiziksel engelin etkinliklere katılmayı etkilemesinin arkadaş olarak seçilmelerini etkilediği görülmüştür. Diğer taraftan araştırmada, normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranları hakkında bilgilendirmenin, birlikte oyun oynama yolları hakkında bilgi vermenin ve oyun oynama fırsatlarını desteklemenin, normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranlarına yönelik fikirlerini ve tutumlarını değiştirmenin bir yolu olabileceği söylenmiştir (Diamond ve Tu, 2009). Aynı paralelde Nowicki (2007) okul öncesi dönemdeki çocukların büyük bir çoğunluğunun öğrenme güçlüğü ve fiziksel yetersizlik hakkında pek bilgi sahibi olmadığını belirlemiştir. Ayrıca, araştırmada normal gelişim gösteren çocukların engelli olan çocuklar hakkındaki yanlış düşünce ve inanışlarının ortadan kaldırılabilmesi için daha fazla etkileşimde bulunmaları ve bilgilendirilmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan yapılan çalışmalarda akranları tarafından kabul edilme, arkadaş edinme ve bir gruba girebilme konusunda en fazla sorun yaşayan özel gereksinim grupların başını zihinsel yetersizliği olan çocuklar dikkat çekmektedir (De Laat, Freriksen ve Vervloed, 2013; Fırat ve Koyuncu, 2019; Nowicki, 2006). Örneğin, Nabors ve Keyes (1995) okul öncesi çocuklarının, zihinsel yetersizliği olan bireylerle karşılaştırıldığında fiziksel yetersizliği olan bireylere yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduklarını ve onlar hakkında daha fazla bilgiye sahibi olduklarını belirlemiştir. Araştırmada ayrıca, katılımcıların en çok normal gelişim gösteren akranları ile oynamayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Graffi ve Minnes (1988) çalışmasında okul öncesi çocuklarının Down sendromlu çocuklara yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu bulmuştur. Araştırmadaki dikkat çekici bir diğer bulgu ise, engelli olan çocuklara yönelik olarak okul öncesi çocuklarının ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha olumlu tutumlara sahip olmalarıdır. Dolayısıyla mevcut araştırmada amaçlandığı gibi eğer küçük yaşlardan itibaren zihin engelli bireylere yönelik bu olumsuz tutumlar ortadan kaldırılmaya çalışılırsa, daha sonraki yıllarda veya okul kademelerinde sosyal dışlama gibi olumsuzluklarla karşılaşılabilir. Diamond ve Hestenes (1996) okul öncesi çocuklarına fiziksel, işitme, görme engelli ve down sendromlu çocukların fotoğraflarını göstererek, çocukların bu engel grupları hakkındaki bilgi düzeylerini incelemiştir. Çocukların büyük bir çoğunluğu (%78) fiziksel yetersizliği olan çocuklara yönelik yorum yaparken, işitme (%11) ve görme engelli (%41) olan çocuklara yönelik yorumlar sınırlı düzeyde kalmıştır. Araştırmadaki 46 katılımcıdan hiçbiri gösterilen fotoğraftan Down sendromlu bir çocuğu tanıyamadığı ve katılımcıların bu çocuklar hakkında oldukça sınırlı bilgiye sahip oldukları bulunmuştur.

Sosyal Kabullü Artırma

Normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini artırabilmek için öncelikle sosyal kabullü düşüren etmenlere bakmak gerekmektedir. Bir diğer ifadeyle “Normal gelişim gösteren çocuklar niçin engelli olan akranlarına sosyal mesafe koymaktadır?” sorusuna yanıt aranmalıdır. Yapılan araştırmalar bunu yaş, cinsiyet ve engelin türü gibi nedenlere bağlamak beraber (Dyson, 2005; Nabors ve Keyes, 1995; Nowicki, 2006) yetersiz veya yanlış bilgiler ile nitelik ve nicelik açısından etkileşim azlığının da önemli

sebepler olduğu ifade edilmektedir (Favazza ve Odom, 1997; Favazza, Phillipsen ve Kumar, 2000; Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho ve Pimentel, 2019; Hong, Eum, Long, Wu ve Welch, 2020; Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Girli, 2014; Meyer ve Ostrosky, 2016; Nowicki, 2007). Bu yönde yapılan çalışmalar incelendiğinde, örneğin, Ferreira vd. (2019), normal gelişim gösteren çocuklar ile engelli olan çocuklar arasındaki sosyal etkileşimin düşük olduğunu ve bunun sosyal kabulü olumsuz etkilediğini bulmuşlardır. Araştırmacılar ayrıca, sosyal kabulü artırmak için yoğun destekleyici programlara ihtiyaç olduğunu altını çizmiştir. Diamond, Hestenes, Carpenter ve Innes (1997) yaptıkları çalışmada sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan çocukların, fiziksel yetersizliği olan bireyleri daha iyi anladıklarını ve bu bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Benzer olarak, Nikolarazi vd. (2005) Yunan ve Amerikalı çocukların sosyal kabul düzeyleri arasında fark bulmazken, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan çocukların sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Diamond (2001) yaptığı çalışmada ise engelli bir akranı ile etkileşimde bulunan okul öncesi çocuklarının, bulunmayan akranlarına göre engelli olan çocuklara yönelik daha duyarlı ve daha kabul edici olduğunu bulmuştur.

Diğer taraftan, alanyazında normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarının engelli olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini artırmak için çeşitli müdahale programlarının uygulandığını görmek mümkündür. Örneğin, Favazza ve Odom (1997), anaokulu çocuklarının engelli olan akranlarına yönelik tutumlarını değiştirmek amacıyla normal gelişim gösteren çocuklarının engelli olan akranlarıyla doğrudan ve dolaylı etkileşimde bulunmalarını sağlamıştır. Bu amaçla çocuklar üç gruba bölünmüştür. Birinci gruptaki çocuklara, engelli olan çocuklarla ilgili kitap okunmuş ve tartışılmış, daha sonra engelli olan çocuklarla oyun oynamaları sağlanarak yoğun bir etkileşime girmeleri desteklenmiştir. İkinci gruptaki çocuklara sadece doğrudan etkileşim olanağı verilerek bu çocukların engelli olan akranlarını ders dışı etkinliklerde görmeleri sağlanmıştır (örneğin, tenfüs, öğle yemeği, kütüphane vb.). Üçüncü gruba ise engelli olan çocuklarla ilgili herhangi bir etkileşim ve bilgi almayan grup olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda hem dolaylı hem de doğrudan etkileşimde bulunan grubun diğer iki gruba göre sosyal kabul düzeyinde önemli bir artış olduğu belirlenmiştir. Favazza ve Odom'ın (1997) müdahale programından yararlanarak Boer, Pijl, Minnaert ve Post (2014) okulöncesi ve ilkökul öğrencilerine yönelik altı oturumluk bir müdahale programı uygulamıştır. Uygulanan müdahale programı ile katılımcıların fiziksel ve zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik tutumlarında önemli düzeyde olumlu değişimler olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmadaki çarpıcı sonuçlardan birisi uygulanan müdahale programının anaokulu öğrencilerinin tutumlarını değiştirmede ilkökul öğrencilerine göre daha etkili olmasıdır. Cooper (2003) yaptığı çalışmaya dahil ettiği okul öncesi çocuklarını üç gruba ayırmıştır. Birinci gruptaki çocukların, tekerlekli sandalye kullanan biriyle etkileşime girmeleri ve sohbet etmeleri sağlamıştır. İkinci gruptaki çocukların, fiziksel yetersizliği olan bireyler hakkında kitaplar okumaları ve videolar izlemeleri sağlanmıştır. Üçüncü, yani kontrol grubu seçilen öğrenciler ise öğretmenlerinin belirlemiş olduğu farklı bir konu hakkında bilgilendirilmişlerdir. Araştırma sonucunda müdahale uygulanan her iki grubun engelli olan bireylere yönelik tutumlarında kontrol grubundaki çocuklara göre olumlu gelişmeler olduğu görülmüştür.

Araştırmanın Önemi

Yapılan bütün bu araştırmalar incelendiğinde, okulöncesi dönemde engelli olan çocukların sosyal kabul düzeyini artırmaya yönelik belirli düzeyde çalışmaların yapıldığı görülmekle beraber bunların sınırlı sayıda olduğunu söylemek mümkündür. Bu sınırlılığın Türkiye içinde söz konusu olduğu söylenebilir. Türkiye’de okul öncesi çocuklarına yönelik yapılan araştırmalarda, engelli olan çocukların sosyal kabul düzeylerinin düşük olduğu ve akranları tarafından dışlandıkları tespit edilmiştir (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Özbek, 2019; Karadağ vd., 2014). Bunlarla birlikte, Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun-Könez ve Yalçın (2018) yaptıkları çalışmada, genel olarak okul öncesi kaynaştırmanın etkililiğine ilişkin bir çalışma olmadığını, uygulamalara katılan gerek normal gelişim gösteren gerekse gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için gelişimsel kazançlarının nasıl olduğu perspektifini sağlayacak araştırmaların azlığına dikkat çekmektedir. Dolayısıyla normal gelişim gösteren çocukların, engelli olan çocuklara yönelik sosyal kabulünü artırmayı amaçlayan çalışmaların önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan anaokulu dönemi normal gelişim gösteren çocuklar ile engelli olan çocukların birlikte eğitim almaları için ideal bir başlangıç noktası olarak kabul edilebilir. Bu dönemde çocukların birbirileri hakkında sahip oldukları yanlış ve yetersiz bilgiler, çeşitli olumsuz düşünceler ilerdeki yaşam süreçlerinde de görülebilecektir. Odom vd. (2006), erken yaşlarda akranlar arasındaki sosyal etkileşimin ve kabulün, yetişkinlik döneminde sosyal ret veya kabulün güçlü bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla oluşabilecek olumsuzlukların önceden belirlenmesi ve bunlara yönelik müdahalelerin yapılmasının ayrıca önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, etkinliklere dayalı bir etkileşim programı ile normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarının engelli olan akranlarına yönelik sosyal kabullerinin artışı belirlemektir. Bu amaçla, bu araştırmada aşağıdaki sorular aranmış ve tartışılmıştır.

1. Normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranlarına hakkındaki görüşleri uygulama sürecinin öncesinden ve sonrasında nasıl değişti?
2. Etkileşime dayalı uygulamalar normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini nasıl değiştirdi?
3. Öğretmenlerin uygulama süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine, katılımcıların özelliklerine, veri toplama aracının yapısına verilerin nasıl analiz edileceğine değinilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, aktivitelere dayalı bir etkileşim programı ile okul öncesi çocuklarının engelli olan çocuklara yönelik sosyal kabullerinin artışı incelenmiştir. Bu anlamda, çalışma belirli bir grupta ilgili bir sürece odaklandığı için bir vaka çalışmasıdır (Yin, 2011).

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırma, Türkiye'nin güneydoğusundaki bir şehirdeki anaokulunda öğrenim gören 24 çocuk ve üç anaokulu öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenlerden biri (A öğretmeni) normal gelişim gösteren çocukların anaokulunda; diğer ikisi ise özel eğitim anaokulunda (B ve C Öğretmenleri), görev yapmaktadırlar. A öğretmeni anaokulunda 20 yıllık mesleki deneyime sahip iken, B öğretmeni zihin engelliler alanında beş yıl, C öğretmeni ise çocuk gelişimi alanında altı yıl mesleki deneyime sahiptir. Çocuklar ise (60-72 aylık) 5.8 yaşındadır. Katılımcıların %54'ü kız (n=13) ve %46'sı erkektir (n=11). Araştırmaya dahil edilen çocuklar için öncelikle okul idarelerinden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra Çocukların öğretmenleri ve ailelerinden gerekli izinler alınmıştır. Katılımcıların yakın ailesi ve sınıflarında engelli olan birilerinin olmasının tutumlarını etkileyebileceği göz önünde bulundurularak araştırmaya dahil edilecek çocuklar için a) yakın ailesinde (anne, baba, kardeş) engelli olan birinin olmaması b) sınıflarında herhangi bir engelli olan birinin olmaması koşulları aranmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yapılan katılımcıların kimliklerini gizli tutmak amacıyla kendilerine S₁, S₂, S₃, ..., S₂₄ şeklinde kodlar verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Okulöncesi çocuklarının engelli olan çocuklara yönelik sosyal kabul düzeylerini ve bunun değişimini tespit etmek amacıyla görüşme formları hazırlanmıştır. Bu çalışmada kullanılan görüşme formları, literatürden yararlanarak geliştirilmiştir. Daha sonra özel eğitim alanın iki uzmanından sorular hakkında görüşleri alınmıştır. Yapılan eleştiriler doğrultusunda, görüşme formuna son şekli verilmiştir. Öğrenci görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir: (1) Özel eğitim okulundaki engelli olan çocuklar hakkında ne düşünüyorsun? (2) Engelli olan çocuklarla aynı sınıfta okumak ister misin? (3) Engelli olan çocuklarla oyun oynamak ister misin? (4) Engelli olan çocuklarla arkadaş olmak ister misin? Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama 10-15 dakika toplam dört saat 48 dakika sürmüştür. Veriler, ses kayıt cihazıyla ve zaman zaman görüşme esnasında araştırmacılar tarafından notlar alınarak kayıt altına alınmıştır. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra çocuklarla görüşme tekrarlanmış, kayda geçirilmiştir.

Uygulamayı yapacak olan öğretmene araştırmanın amacı anlatılarak, görüşme formu gösterilmiş ve kimlik bilgilerinin gizli kalacağı garantisini verilmiştir. Gönüllülük esasının arandığı belirtilerek, öğretmenden randevu alınmıştır. Ayrıca bu süreçte çocukların bazılarının engelli olan çocuklarla daha önce hiç karşılaşmadıkları belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda da okul öncesi çocuklarının zihin engelli çocuklar hakkında pek fazla bilgi sahibi olmadıklarından (Diamond ve Kensinger, 2002) yola çıkarak, katılımcıların engelli olan çocuklar hakkında fikirlerini ortaya çıkarabilmek için ilk görüşmeler özel eğitim anaokulu ziyaretinin yapıldığı birinci haftadan sonra yapılmıştır. Randevu alınan öğretmenler ve gönüllü çocuklarla görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Bu sürece yönelik ayrıca hem normal gelişim gösteren çocukların öğretmeni hem de engelli olan çocukların öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmenlere "Normal gelişim gösteren çocuklar ile

engelli olan çocuklar ilk defa etkileşimde bulduklarında neler gözlemlediniz?”, ve “Süreç içerisinde her iki çocuk grubunun davranışlarında ne tür değişimler gözlemlediniz?” soruları yöneltilmiştir. Görüşme formları araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunarak ifadelerin benzerliğine göre gruplanarak tasnif edilmiştir. Tasnif edilen ifadeler araştırmacı tarafından karşılaştırılarak, son şekli verilmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında uygulanan görüşme formları ve tasnif edilen ifadeler tablo haline getirilerek frekans ve yüzdeleri elde edilmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulama, 60-72 aylık, otizm ve/veya zihinsel yetersizliği olan çocuklara hizmet veren bir özel eğitim anaokulunda yapılmıştır. Uygulama için seçilen sınıf ise hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan toplam sekiz çocuktan (altısı Down sendromlu) oluşmaktadır. Uygulama sürecine geçilmeden önce her iki okuldaki çocuklar ve öğretmenler için uygun gün ve saatler belirlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların özel eğitim anaokuluna gidebilmeleri için okul idaresince araç olanağı sağlanmıştır. Uygulama süreci belirlenen gün ve saatlerde olmak üzere toplamda yedi hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Bunun altı haftası özel eğitim anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Son hafta yani yedinci hafta ise, engelli olan çocuklar normal gelişim gösteren çocukların anaokuluna getirilerek burada normal gelişim gösteren çocuklarla etkileşime girmeleri sağlanmıştır.

Normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini artırmak amacıyla etkinliklere dayalı bir uygulama programı hazırlanmıştır. Müdahale programı alinyazındaki çalışmalar (Cooper, 2003; Favazza ve Odom 1997) incelenerek hazırlanmıştır. Programda yer alan etkinlikler araştırmacı ve normal anasınıflı öğretmeni tarafından oluşturulmuş daha sonra özel eğitim anaokulundaki sınıftaki görevli öğretmenlerin görüşleri alınarak programa son hali verilmiştir. Ek olarak programın son hali özel eğitim alanında doktora yapmış bir uzman tarafından değerlendirilmiş, görüş ve önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Programdaki etkinlikler seçilirken bu etkinliklerin çocuklar arasında etkileşimi ve işbirliğini desteklemesine dikkat edilmiştir. Uygulama süreci normal gelişim gösteren çocukların öğretmeni ve özel eğitim anaokulundaki iki öğretmenin desteği ile yürütülmüştür. Etkinlikler dolaylı ve doğrudan etkileşime dayalı oluşturulmuştur. Dolaylı etkileşim kapsamında normal gelişim gösteren anaokulundaki çocuklara zihin engelliler ile ilgili bilgiler verilmiş, videolar izletilmiş ve dramatizasyonlar yapılmıştır. Bu oturumlar çarşamba günleri saat 13:30 ile 14:00 arasında normal gelişim gösteren çocukların sınıfında yapılmıştır. Doğrudan etkileşim için ise, normal gelişim gösteren çocuklar engelli olan çocukların eğitim aldığı anaokuluna götürülerek, burada etkileşime girmeleri sağlanmıştır. Bu oturumlar perşembe günleri, 13:00 ile 14:00 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Özel eğitim okulunda yapılan örnek etkinlikler, *birinci hafta*: Öncelikle etkinliklere geçilmeden önce normal gelişim gösteren çocuklar ile engelli olan çocukların tanışmaları sağlandı. Ayrıca çocukların birbirilerine alışmaları ve okula oryantasyonlarının sağlanması için beraber okulun bölümlerini (yemekhane, kantin vb.) gezmeleri sağlandı. *İkinci hafta*: Normal gelişim gösteren çocuklar ve engelli olan çocuklardan küçük gruplar oluşturuldu. Renkli oyun hamurları ve kalıplar gösterilerek, çocukların renkleri ve kalıpları seçmeleri sağlandı. Çocuklar seçtikleri oyun hamurlarını kalıplara yerleştirmeleri ve şekilleri oluşturmaları konusunda birbirilerine yardım

etmeleri konusunda desteklendi. Ayrıca bu süreçte normal gelişim gösteren ve engelli olan çocukların birbirleriyle maksimum düzeyde etkileşimde bulunmaları için öğretmenleri tarafından teşvik edildi. *Üçüncü hafta:* etkinlik programı çerçevesinde normal gelişim gösteren çocuklardan öğrenmiş oldukları “Mutlu olmak” adlı parmak oyununu engelli olan çocuklarla birlikte oynamaları istendi. Oyun küçük aşamalara bölünmüş ve her bölümde engelli olan çocuklar uzmanlaştıkça diğer aşamaya geçildi. Engelli olan çocukların normal gelişim gösteren çocukları model almaları sağlandı. En son bütün çocuklar müzik eşliğinde oyunu tamamlandı. *Dördüncü hafta:* çocuklar bu hafta resim matlarını parmak boyası ile boyadı. Öncelikle, engelli olan çocukların öğretmeni ile yapılan görüşmeler neticesinde çocukların hoşuna gidecek resim matları belirlendi. Çocukların 2-3 kişilik küçük gruplara bölünerek engelli olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların etkinliği beraber tamamlamaları sağlandı. *Beşinci hafta:* Kurallı oyun etkinliği yapıldı. Çocukların kâğıt rulolarının üzerine dizilmiş plastik topları üfleyerek devirmeleri sağlandı. Oyunda çocukların sıraya girmeleri ve oyun içindeki aşamaları sırasıyla tamamlamaları amaçlandı. Çocukların oyunda birbirlerine taktik vermesi ve başarılı olanların alkışlanması için öğretmenler çocukları teşvik etti. *Altıncı hafta:* Bu hafta normal gelişim gösteren çocukların kendi oyuncaklarını da özel eğitim okuluna götürmeleri sağlandı. Çocuklar engelli olan akranları ile oyuncaklarını paylaştı ve bu oyuncaklarla beraber oyun oynadı. Bu etkinlikle çocukların hem etkileşim düzeylerinin artması hem de paylaşma becerilerinin gelişmesi amaçlandı. *Yedinci hafta:* Son hafta engelli olan çocuklar, normal gelişim gösteren çocukların okulunu ziyaret etti. Normal gelişim gösteren çocuklar engelli olan çocuklara okullarını gezdirdi. Çocukların okulun yemekhanesinde beraber yemek yemeleri sağlandı. Daha sonra oyun salonuna geçilerek burada beraber müzik eşliğinde oyun oynamaları sağlandı.

Verilerin Analizi

Hem uygulamanın başında hem de sonunda okulöncesi çocuklarının sosyal kabul düzeylerine ilişkin verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin belli bir sistematik dahilinde kodlanarak kategori ve temalara dönüştürülmesidir (Yin, 2011). Bu yolla içerik analizi sonucunda süreç öncesinde ve sonrasında ortaya çıkan kod/kategoriler karşılaştırılarak uygulanan programın etkisi ortaya çıkarılmıştır. Bu karşılaştırma yapılırken katılımcıların ulaşılan kod/kategorilere ilişkin yüzde ve frekansları sunulmuştur. Ayrıca, katılımcıların, engelli olan çocuklarla “arkadaş olma”, “oyun oynama” ve “sınıf arkadaşı” tercihleri üzerinde uygulanan programın etkisini görebilmek amacıyla yüzde ve frekans kullanılmıştır. Kodlama güvenilirliğini sağlamak için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre, yapılan sınıflandırmaların doğru kategoride olduğuna ilişkin 3 uzmanın (özel eğitim alanın doktora derecesine sahip) görüş birliklerinin toplamı, toplam görüşe sayısına bölünerek araştırmanın güvenilirliği uygulama öncesi için .88, uygulama sonrası için ise .94 bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin süreç ile ilgili görüşleri Yin (2011) önerdiği gibi doğrudan çalışmaya yansıtılmış ve yorumlanmıştır. Öte yandan, araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, (1) tüm veriler kayıt altına alınmış, veriler olduğu gibi incelenmiş, (2) elde edilen veriler uygulama sürecinde yapılan görüşmelerle desteklenmiş, (3) araştırmacının kişisel etkileri en aza indirilmeye çalışılmış, (4) kategoriler iyi tanımlanarak diğer araştırmaların sonuçları anlayabilmesi ve benzer şartlarda tekrarlayabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda normal gelişim gösteren çocukların engelli akranlarına yönelik uygulama öncesi ve sonrası görüşleri sunulmuştur. Ayrıca uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış Görüşmeyle Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde içerik analizi sonucunda normal gelişim gösteren çocukların engelli olan çocuklar için ne düşündükleri hakkında tema ve kategoriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çocukların Engelli Olan Akranları Hakkında Düşünceleri

Tema	Uygulama Öncesi		Uygulama Sonrası	
	Kategori	N	Kategori	N
Olumlu	Yardım edilecek kişi	4	Yardım edilecek kişi	15
	Acınacak/üzüntü duyulan kişi	17	İletişim kurulacak kişi	5
Olumsuz	İletişimden kaçınılacak kişi	2	Empati yapılacak kişi	3
Nötr	Fikri yok	1		1

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların uygulama öncesinde ve sonrasında engelli olan akranlarına yönelik olumlu, olumsuz ve nötr düşüncelerinin olduğu görülmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda elde edilen tema ve kategoriler aşağıda sunulmuştur.

Uygulama Öncesi

Yapılan görüşmelerde katılımcıların engelli olan çocuklara yönelik olumlu düşüncelerinin bu bireylere yönelik acıma ve yardım etme ihtiyacından kaynaklandığı görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı (n=4) engelli olan çocukları yardım edilecek kişiler olarak görmektedir. Örneğin S₂: “Onlara yardım etmek istiyorum. Onlarla bir şeylerimi paylaşmak isterim.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (n=17) ise bu bireyleri acınacak kişi olarak düşünmektedir. Örneğin S₄: “Kendimi kötü hissettim. Çünkü onlar engellilerdi.” ve S₁₃: “Bazıları hala kalemi tutamıyor, tualete gidemeyenler var. Bu üzücü bir durum.” ifadelerini kullanmıştır.

Katılımcıların olumsuz düşünceye sahip olanlar (n=2) ise bu çocukları iletişimden kaçınılacak kişiler olarak görmektedir. Örneğin S₂₄: “Onlarla oyun oynamak istemiyorum” ifadesini kullanmıştır. Diğer taraftan engelli olan çocuklara yönelik herhangi bir fikri olmayan katılımcı da mevcuttur. Örneğin S₂₁: “Onlar hakkında hiçbir düşüncem yok, bilmiyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Uygulama Sonrası

Uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde ise katılımcıların çoğu engelli olan çocukları yardım edilecek kişi, iletişim kurulacak kişi ve empati yapılacak kişi olarak görmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası (n=15) engelli olan

çocukları yardım edilecek kişiler olarak görmektedir. Örneğin S₄: “Mesela trafikte yolun karşısına geçmelerine yardım ederim.” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka katılımcı S₁₄: “Onlara etkinliklerde yardım eder, sınıfta yardımcı olurum.” ifadesini kullanmıştır. Katılımcıların bir kısmı (n=5) bu çocukları iletişim kurulacak kişi olarak düşünmektedir. Örneğin S₁₇: “Onlara suluboya yapmak, etkinlik yapmak isterdim. Onlarla yeni oyunlar oynamak isterdim” ifadesini kullanmıştır. Katılımcıların bir kısmı (n=3) bu çocukları empati yapılacak kişiler olarak görmektedir. Örneğin S₂: “Onlar için daha iyi bir okul istiyorum, onların bizimki gibi okulda okumaları gerektiğini düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan birisinin uygulama sonrasındaki nötr düşüncesi ise bu çocuklar hakkında fikrinin olmadığı olarak görülmektedir. Örneğin S₂₁: “Onlar hakkında bir şey düşünmedim.” şeklinde ifade etmiştir.

Normal gelişim gösteren çocukların uygulama öncesi ve uygulama sonrası engelli olan akranları ile oyun oynama, arkadaş olma ve aynı sınıfta okumaya ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çocukların Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrası Görüşleri

	Önce		Sonra	
	Evet%	Hayır %	Evet%	Hayır%
Engelli olan çocuklarla aynı sınıfta okumak ister misin?	70,8	29.2	95.8	4.2
Engelli olan çocuklarla oyun oynamak ister misin?	62.5	37.5	95.8	4.2
Engelli olan çocuklarla arkadaş olmak ister misin?	66.6	33.4	91.6	8.4

Tablo 2 incelendiğinde normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranları ile aynı sınıfta okumaya yönelik tercihleri uygulama öncesine göre %25 artmıştır. Diğer taraftan normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranları ile oyun oynamaya yönelik tercihleri uygulama öncesine göre %33 artmıştır. Ayrıca normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranları ile arkadaş olmaya yönelik tercihleri ise uygulama öncesine göre %25 artmıştır. Bu bulgular, normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinde farkedilir bir artış olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, etkinliklere dayalı etkileşim programının engelli olan çocuklara yönelik sosyal kabulü artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen Görüşlerine Göre Uygulama Süreci

Yapılan uygulamanın normal gelişim gösteren okul öncesi çocuklarının üzerindeki etkisini inceleyebilmek için öğretmenlerinden de bilgi alınmıştır. Bu bölümde uygulama sürecine dahil edilen normal gelişim gösteren çocukların öğretmeni ve engelli olan çocukların öğretmenleri ile yapılan derinlemesine görüşmeler analiz edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ayrıca bu sürecin engelli olan çocuklar üzerindeki etkileri hakkında da bilgi edinilmiştir.

Normal Gelişim Gösteren Çocukların Öğretmenin Görüşleri

Normal gelişim gösteren çocukların öğretmeni ile yapılan görüşmede bu uygulamanın normal gelişim gösteren çocukların duyarlılığını artırdığı ve paylaşma, yardımcı olma gibi becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu

belirlenmiştir. Normal gelişim gösteren çocuklara uygulama sürecinin sağladığı en büyük yarar ise empati becerilerinin gelişmesi olmuştur.

Normal gelişim gösteren çocukların öğretmeni bu konuda düşüncülerini şöyle açıklamıştır:

Okulumuzda bireysel farklılıklara yönelik etkinlikler yapıyorduk zaten. Örn. Down sendromlular farkındalık günü, engelliler haftası gibi. Buna rağmen özel eğitim okulundaki sınıfa girdiğimizde öğrencilerim çok üzülüyorlar, şok oldular. Oysaki gittiğimiz sınıf hafif düzeyde yetersizliği olan çocuklardı. Okula gitmeden önce öğrencilerimi buradaki çocuklar hakkında bilgilendirmeme rağmen tepkileri olumsuz oldu. Örneğin bazı çocuklar öğretmenim bunlar hasta mı? ya da bunlar küçük mü? Niye bez bağlı? gibi sorular sordular. Diğer taraftan uygulamanın ikinci haftasından itibaren bakış açılarındaki olumlu değişimi gözlemleyebiliyordum. (A)

Üzüntü evresi geçtikten sonra bireysel farklılıklara saygı duymaya başladılar. Başkalarına ve birbirlerine yönelik davranışlarında da olumlu anlamda değişimler oldu. Daha fazla duyarlı hale geldiler. Çocukların bu süreçte sorduğu sorular artık: "Onlar için ne yapabiliriz?" ve "Onlara nasıl yardımcı olabiliriz" şekline dönüştü. (A)

Normal gelişim gösteren çocukların öğretmeni bu sürecin engelli olan çocukların iletişim ve sosyal beceriler kazanmalarında etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen bu uygulamanın faydasını ise şöyle açıklamıştır:

Bu süreç benim öğrencilerime olduğu kadar, engelli olan çocuklar içinde faydalı olmuştur. İletişim becerilerinin geliştiğini gözlemledim. Kendilerini daha rahat ifade etmeye başladılar. Normal öğrencilerimizle daha fazla etkileşime girdiler. (A)

Öğretmenin gözünden bakıldığında, kaynaştırmanın sağlanması çocukların bilgilendirilmesinin belirli düzeyde etkisinin olabileceğidir. Normal gelişim gösteren çocukların engelli olan çocuklara yönelik olumsuz düşüncelerinin ortadan kaldırılmasının en önemli yolunun birlikte nitelikli zaman geçirmeleri ile mümkün olduğu görülmektedir. Bu sürecin, normal gelişim gösteren ve engelli olan çocukların hepsi için faydalı olduğu vurgulanmıştır.

Engelli Olan Çocukların Öğretmenlerinin Görüşleri

Özel eğitim anaokulundaki öğretmenlerle yapılan görüşmede bu uygulamanın engelli olan çocukların sosyal, duygusal ve iletişim becerilerini geliştirmesinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Uygulama sürecinin engelli olan çocuklarda yarattığı önemli değişimlerin, yardımlaşma, taklit becerilerinin gelişmesi, paylaşma, kendilerini daha iyi ifade etme ve arkadaşlık becerilerinin gelişmesi olmuştur.

Engelli olan çocukların öğretmenleri bu konuda düşüncülerini şöyle açıklamıştır:

Normal gelişim gösteren çocukların etkinliklerde yaptıkları bizim öğrencilerin dikkatlerini çekiyordu, onların yaptıklarını yapmaya çalışıyorlardı. Etkinlikler sırasında onlar (normal çocuklar) yardım edince bizim öğrencilerimizde olumlu tepkiler veriyorlardı. Onları model alıyorlardı. (B)

Bizim öğrenciler onları karşılarken çok mutlu oluyorlardı. Hatta etkinliğin olacağı gün normal gelişim gösteren öğrenciler gelinceye kadar öğrencilerimizin gözü kapıda oluyordu. Onlarla geçirdikleri zamandan keyif aldıklarını hissediyorduk. Bu açıdan bizim öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle kaynaştırma uygulamasına hazır olduklarını söyleyebilirim. (C)

Engelli olan çocukların öğretmenleri, uygulama sürecinin normal gelişim gösteren çocuklarda yarattığı önemli değişimlerin, farkındalık, yardımlaşma, paylaşma ve arkadaşlık becerilerinin gelişmesi olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler bu sürecin normal olan çocuklara olan faydasını ise şöyle açıklamıştır:

Normal gelişim gösteren çocuklar başta biraz çekingen durdular, bizim çocukların yanında oturmak istemediler, kendi arkadaşlarının yanında oturmak istediler. Öğretmenleri uyarınca aralarına geçtiler. Buna karşın sonraki haftalarda alıştılar. Sürekli bizim öğrencilere yardım etmeye çalıştılar. Örneğin, hamur oyununda bizim öğrencilerin ellerinden tutularak, fiziksel yardımda bulundular. (B)

Öğretmenler özel eğitim anaokulunda engelli olan çocuklara birçok sosyal ve iletişim beceriyi kazandırmalarına rağmen bunların genellenebilmesi için kaynaştırmanın gerektiğini vurgulanmaktadır. Vurguladıkları bir diğer nokta ise aslında engelli olan çocukların kaynaştırma eğitimine uygun ve hazır olduğudur. Bu çocukların normal okullarda normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte çok rahatlıkla eğitim alabilecekleridir. Engelli olan çocukların öğretmenlerinin sordukları asıl soru ise: "Normal gelişim gösteren çocuklar kaynaştırma eğitimine hazır mı?" olmuştur. Bu çalışma çerçevesindeki uygulama süreci bunun mümkün olabileceğini göstermektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, etkinliklere dayalı bir etkileşim programı ile okul öncesi çocuklarının engelli olan akranlarına yönelik sosyal kabullerindeki artışın belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda üç temel sonuca ulaşılmıştır. İlk olarak, uygulama öncesinde katılımcıların çoğunluğu engelli olan akranlarını acınacak ve üzüntü duyulacak kişiler olarak görmektedir. Katılımcıların engelli olan çocuklara acıması ve o çocuklara yönelik üzüntü duymaları görünürde olumlu olarak görülse de bunun engelli olan çocuklara herhangi bir faydası olmamaktadır. Hatta bu düşünce çoğu zaman normal gelişim gösteren çocukları, engelli olan bireyler hakkında hiçbir şey yapmamaya yani eylemsiz kılmaya neden olacaktır. Bununla birlikte katılımcılardan azda olsa bir kısmı (n=2) ise engelli olan akranlarını iletişimden kaçınılacak kişiler olarak görmüştür. Katılımcıların bu düşüncelerinin engelli olan çocuklara yönelik çeşitli önyargılarından ve bilgi yetersizliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda da okul öncesi çocuklarının özellikle zihinsel yetersizliği olan çocuklar hakkında pek fazla bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir (Diamond, 1993; Diamond ve Hestenes, 1996; Diamond ve Kensinger, 2002). Diğer taraftan uygulama süreciyle birlikte çocukların birlikte etkinliklere katılmaları ve birbirilerine yardım etmeleri sağlanmıştır. Uygulama sonrasındaki görüşlere bakıldığında ise, normal gelişim gösteren çocukların büyük bir çoğunluğu engelli olan çocukları yardım edilecek, iletişim kurulacak ve empati duyulacak kişi olarak görmüştür. Bu bağlamda çocukların etkinlikler aracılığıyla birbirileriyle etkileşimde bulunmalarının birbirilerine yönelik düşüncelerinde olumlu değişimler oluşturduğu söylenebilir.

İkinci olarak, etkinliklere dayalı etkileşim programı ile normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Bu sonuç daha önce yapılan araştırmaların (Bildiren, 2018; De Boer vd., 2014; Favazza ve Odom, 1997) sonuçlarını desteklemektedir. Nitekim Favazza (1998) müdahale programları olmaksızın normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini artırmanın pek mümkün olmadığını ifade etmektedir. Mevcut araştırmada uygulanan programın olumlu sonuçlar ortaya çıkarması birkaç nedene bağlanabilir. Bunlardan birisi uygulanan programın etkileşime dayalı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Allport (1954) ortaya koyduğu “Contact Teorisi” ile etkileşimin bireyler arasındaki önyargıları ve olumsuz tutumları ortadan kaldırmada etkili olduğunu vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda mevcut araştırmada, normal gelişim gösteren çocuklara engelli olan çocuklarla ilgili bilgiler verilmiş, videolar izletilmiş ve dramatizasyonlar yapılmıştır. Böylelikle normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranlarıyla dolaylı etkileşime girmeleri sağlanmıştır. Daha sonra katılımcılar kazanmış oldukları bu farkındalıkla engelli olan çocuklarla doğrudan etkileşime girmiştir. Öğrenciler arasındaki bu etkileşimin sosyal kabulü artırdığı söylenebilir. Nitekim, yapılan diğer araştırmalarda normal gelişim gösteren çocukların engelli olan çocuklarla etkileşimde bulunmalarının sosyal kabul düzeylerini artırdığı görülmüştür (Diamond, 2001; Kwon, Hong ve Jeon, 2017; Nikolarazi vd., 2005).

Mevcut araştırmada uygulamayı etkili kılan bir diğer nokta ise normal gelişim gösteren ve engelli olan çocuklar arasındaki etkileşimin birlikte yaptıkları etkinliklerle sağlanmış olmasıdır. Çocuklar arasındaki etkileşim planlı ve programlı etkinliklerle yapılmıştır. Çocuklar etkinlikler sırasında birbirilerine yardım etmiş ve işbirliğinde bulunmuşlardır. Böylelikle etkinlikleri birlikte yapmaktan keyif almış ve etkileşimlerinin niteliği artmıştır. Siperstein, Bak ve O'Keefe, (1988) ortak etkinlikte bulunan çocukların, birbirilerini arkadaş olarak seçmelerinin yüksek olasılık olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda kaynaştırma uygulaması sadece normal gelişim gösteren öğrencileriyle aynı sınıfta bulunmasını değildir. Kaynaştırma, engelli olan çocukların ders içi ve ders dışı etkinliklere katılmasını, arkadaş grubunu içine girebilmesini, kısacası sınıfın bir parçası olmasını sağlayan planlı uygulamalardır. Bu yüzden, sınıftaki kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabullünü artırmayı amaçlayan öğretmenlerin, öğrenciler arasında etkileşimi temele alan etkinliklere yer vermeleri önem arz etmektedir. Bu noktada normal gelişim gösteren ve engelli olan çocukların ortak ilgilerini ve beraber yapabilecekleri etkinlikleri seçmek ve çocukları bu etkinliklerle etkileşimde bulunmaya teşvik etmek etkili bir yol olabilir. Sonuç olarak, etkileşimin niceliği kadar niteliği de engelli olan çocukların sosyal kabulü açısından önem arz etmektedir.

Üçüncü olarak, araştırma sonucunda katılımcıların engelli olan çocuklarla “arkadaş olmaya”, “oyun oynamaya” ve “sınıf arkadaşı olmaya” yönelik tercihlerinde %25 ile %33 arasında bir iyileşme tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de uygulama sürecinin normal gelişim çocukların engelli olan çocuklarla etkileşimi artırdığı belirlenmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın katılımcıların engelli olan çocuklara yönelik tutumlarında yaptığı değişimle beraber davranışlarında gözlenebilir olumlu değişimler oluşturduğu söylenebilir. Benzer olarak, Piercy, Wilton ve Townsend, (2002) uygulanan sosyal etkileşim programı ile normal gelişim gösteren çocukların özel eğitim sınıfındaki öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinin arttığını ve engelli olan çocukların popülerliklerinde bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca mevcut araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen

bir diğer sonuç, uygulama sürecinin normal gelişim gösteren çocuklarla beraber engelli olan çocuklara da faydalarının olduğudur. Örneğin, öğretmenler uygulama sürecinin normal gelişim gösteren çocukların empati, duyarlılık, paylaşma ve yardımcı olma gibi becerilerin gelişmesine katkı sağladığını vurgulanırken; engelli olan çocukların sosyal, duygusal ve iletişim becerilerinin gelişmesinde faydalı olduğu vurgulanmıştır. Benzer olarak, Jenkins, Odom ve Speltz (1989), normal gelişim gösteren çocuklarla sosyal etkileşimde bulunan engelli olan çocukların sosyal yeterlilik puanlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Diğer taraftan, çocukların sosyal yeterliliklerinin düşük olması, arkadaşlık ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Guralnick, Neville, Hammond ve Connor, 2007). Bütün bunlar, sosyal etkileşim ile sosyal yeterlilik arasında karşılıklı bir etkileşimin olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada elde edilen bu sonuç, sosyal becerileri performansı yüksek ve düşük olan çocuklar arasındaki sosyal etkileşimin bütün çocuklara çeşitli faydalar sağlayabileceğini göstermektedir.

Diğer taraftan araştırmanın son haftasında engelli olan çocuklar normal gelişim gösteren çocukların okulunu ziyaret etmişlerdir. Normal gelişim gösteren çocuklar, engelli olan akranlarına okullarını (oyun salonu, sınıflar, yemekhane, dinlenme salonu vb.) gezdirmiş ve onlarla beraber yemek yedikten sonra ortak etkinlikte bulunmuşlardır. Bu uygulama çocukların birbiri ile olan sosyal etkileşimlerini genelleyebilmeleri açısından önemli olmuştur. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde engelli olan çocukların ailelerinin de bu uygulamadan memnun olduğu belirlenmiştir. Örneğin öğretmen C: *“Öğrencilerimizin normal gelişim gösteren çocukların anaokulunu bir günlüğüne de olsa ziyaret etmeleri aileleri çok heyecanlandırdı. Hatta ailelerinden biri çocukları o gün hasta olmasına rağmen okula göndermek istedi. Ebeveynler bir günlüğüne de olsa çocuklarının normal bir okula gitmesini istediğini belirtmişti.”* şeklinde bir ifade kullandı. Sonuç olarak uygulanan program sadece normal gelişim gösteren çocukların engelli çocuklara olan sosyal kabulünü artırmaya yönelik olsa da etkilerinin birçok alanda hissedildiği belirlenmiştir.

Sonuçları özetleyecek olursak, normal gelişim gösteren çocukların, engelli olan çocuklara yönelik olumsuz tutumları kendiliğinden ortaya çıkmadığı gibi bu tutumların kendiliğinden ortadan kalkması da mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla engelli olan çocuklara yönelik olumsuz tutumları ortadan kaldırmak için müdahale programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Favazza, 1998; Favazza ve Odom, 1997). Bu araştırmada, normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranları ile yedi hafta gibi kısa süre etkileşimde bulunmalarının katılımcıların sosyal kabul düzeylerinde olumlu yönde değişimler oluşturduğu belirlenmiştir. Bu manada çocuklar arasında etkileşimi artırıcı etkinliklerin engelli olan çocuklara yönelik tutumları değiştirmede etkili olduğu görülmüştür.

SINIRLILIKLAR ve ÖNERİLER

Bu araştırmada bazı sınırlılıklarda söz konusudur. İlk olarak, araştırmada uygulama programının etkisini karşılaştırılacak kontrol grubunun olmaması önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır. İlerde yapılacak çalışmalarda, deney ve kontrol grubu oluşturularak programın etkisi incelenebilir. İkinci olarak, araştırmada bir anaokulu sınıftaki 24 çocuğa uygulanan yedi haftalık bir programın etkisi ortaya koyulmuştur. Programın uzun süreli

etkisini görebilmek için boylamsal bir çalışmayla müdahale programına alınan ve alınmayan çocukların engelli olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeyleri karşılaştırılabilir. Üçüncü olarak, normal gelişim gösteren çocukların engelli olan akranlarıyla “arkadaş olmayı”, “oyun oynamayı” ve “aynı okulda okumayı” isteyip istemedikleri belirlendi. İsteyip istememesinin nedeni çocuklara sorularak derinlemesine bir araştırma yapılabilir. Dördüncü olarak, uygulama sadece zihin engelli çocuklara yönelik yapıldı. İlerde yapılacak çalışmalarda normal gelişim gösteren çocukların farklı engel gruplarıyla etkileşime girmelerini sağlayacak müdahale programları uygulanabilir. Böylelikle müdahale programının farklı engel türlerine yönelik sosyal kabul kabulde ne kadar etkili olduğu karşılaştırmalı araştırılabilir. Beşinci olarak, her ne kadar "acınilacak/üzüntü duyulacak kişi " kodu çalışmada olumlu bir tutum olarak alınmış olsa da diğer araştırmacıların bunu olumsuz olarak düşünmesi mümkündür. Son olarak, okulöncesi dönemde çocuklar arasındaki etkileşimi başlamasını ve devam etmesini sağlayacak en önemli unsurlardan birisi öğretmenlerdir (David ve Kuyini, 2012; Diamond ve Huang, 2004; Hestenes ve Carroll, 2000). Bu doğrultuda sınıf içerisinde çocukların gözlemlenmesinde, uygun etkinliklerin seçilmesinde veya etkinliklerde uyarlamalar yapılmasında ve çocukların bunlara dahil edilmesinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

ETİK METNİ

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir.

KAYNAKÇA

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, Social Position and Social Participation of Pupils with SEN in Mainstream Primary Schools. *Research Papers in Education*, 28(4), 421-442.
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B. ve Özbek, A. B. (2019). Okul Öncesinde Özel Gereksinimli Olan ve Normal Gelişen Çocukların Sosyal Kabul Düzeylerinin İncelenmesi [Examining Social Acceptance Levels of Children with Special Needs and Typical Development in Preschool Classrooms]. *İlköğretim Online*, 18(2), 521-538.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). Türkiye’de Okul Öncesi Kaynaştırma Konusunda Yapılan Araştırmalar Bize Neler Söylüyor? [What Do the Research about Preschool Inclusion in Turkey Tell Us?]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.
- Bildiren, A. (2018). Family and Volunteer Partner Opinions on Young Athletes Project. *International Education Studies*, 11(5), 46-58.
- Cooper, D. G. (2003). *Promoting Disability Awareness in Preschool* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3122837)
- David, R. ve Kuyini, A. B. (2012). Social Inclusion: Teachers as Facilitators in Peer Acceptance of Students with Disabilities in Regular Classrooms in Tamil Nadu, India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 157-168.

- De Boer, A., Pijl, S. J. ve Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes Towards Peers with Disabilities: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A. ve Post, W. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 572-583.
- De Laat, S., Freriksen, E. ve Vervloed, M. P. (2013). Attitudes of Children and Adolescents Toward Persons Who are Deaf, Blind, Paralyzed or Intellectually Disabled. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 855-863.
- Diamond, K. E. (1993). Preschool Children's Concepts of Disability in Their Peers. *Early Education and Development*, 4(2), 123-129.
- Diamond, K. E. (2001). Relationships among Young Children's Ideas, Emotional Understanding, and Social Contact With Classmates with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.
- Diamond, K. E. ve Hestenes, L. L. (1996). Preschool Children's Conceptions of Disabilities: The Salience of Disability in Children's Ideas about Others. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(4), 458-475.
- Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S. ve Innes, F. K. (1997). Relationships between Enrollment in an inclusive Class and Preschool Children's Ideas about People with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(4), 520-536.
- Diamond, K., Hong, S. ve Tu, H. (2008). Context Influences Preschool Children's Decisions to Include a Peer with a Physical Disability in Play. *Exceptionality*, 16(3), 141-155.
- Diamond, K. ve Huang, H. (2004). Preschoolers' Ideas about Disabilities. *Infants & Young Children*, 18(1), 37-46.
- Diamond, K. E. ve Kensinger, K. R. (2002). Vignettes from Sesame Street: Preschooler's Ideas about Children with Down Syndrome and Physical Disability. *Early Education and Development*, 13(4), 409-422.
- Diamond, K. ve Tu, H. (2009). Relations between Classroom Context, Physical Disability and Preschool Children's Inclusion Decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 75-81.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes toward People with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Favazza, P. C. (1998). Preparing for Children with Disabilities in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(4), 255-258.
- Favazza, P. C. ve Odom, S. L. (1997). Promoting Positive Attitudes of Kindergarten-Age Children toward People With Disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405-418.
- Favazza, P. C., Phillipsen, L. ve Kumar, P. (2000). Measuring and Promoting Acceptance of Young Children with Disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508.
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M. ve Pimentel, J. S. (2019). Friendships and Social Acceptance of Portuguese Children with Disabilities: The Role of Classroom Quality, Individual Skills, and Dosage. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(3), 183-195.
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M. ve Pimentel, J. S. (2017). Social Experiences of Children with Disabilities in Inclusive Portuguese Preschool Settings. *Journal of Early Intervention*, 39(1), 33-50.

- Firat, T. ve Koyuncu, I. (2019). Lise Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Kabul Düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 503-525.
- Gifford-Smith, M. E. ve Brownell, C. A. (2003). Childhood Peer Relationships: Social Acceptance, Friendships, and Peer Networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
- Graffi, S. ve Minnes, P. M. (1988). Attitudes of Primary School Children toward the Physical Appearance and Labels Associated with Down Syndrome. *American Journal of Mental Retardation: AJMR*, 93(1), 28-35.
- Guralnick, M. J (1994). Social Competence with Peers: Outcome and Process in Early Childhood Special Education. In P. Safford (Ed.), *Early Childhood Special Education* (pp. 45–72). New York: Teachers College Press.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A. ve Connor, R. T. (2007). The Friendships of Young Children with Developmental Delays: A Longitudinal Analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 64-79.
- Hong, S. Y., Eum, J., Long, Y., Wu, C. ve Welch, G. (2020). Typically Developing Preschoolers' Behavior toward Peers with Disabilities in Inclusive Classroom Contexts. *Journal of Early Intervention*, 42(1), 49-68.
- Hestenes, L. L. ve Carroll, D. E. (2000). The Play Interactions of Young Children with and without Disabilities: Individual and Environmental Influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246.
- Jenkins, J. R., Odom, S. L. ve Speltz, M. L. (1989). Effects of Social İntegration on Preschool Children with Handicaps. *Exceptional Children*, 55(5), 420-428.
- Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V. ve Girli, A. (2014). Okul Öncesi Dönemde Akranların Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenciyi Tercih Etme Durumları [Preferences of Preschool Children towards Peers with Disabilities]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 191-215.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. ve Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Kwon, K. A., Hong, S. Y. ve Jeon, H. J. (2017). Classroom Readiness for Successful İnclusion: Teacher Factors and Preschool Children's Experience with and Attitudes toward Peers with Disabilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3), 360-378.
- Mand, J. (2007). Social Position of Special Needs Pupils in the Classroom: A Comparison between German Special Schools for Pupils with Learning Difficulties and integrated Primary School Classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14.
- Meyer, L. E. ve Ostrosky, M. M. (2016). Impact of an Affective Intervention on the Friendships of Kindergarteners with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 200-210.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis* (2nd Editon). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nabors, L. ve Keyes, L. (1995). Preschoolers' Reasons for Accepting Peers with and without Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 7(4), 335-355.

- Nepi, L. D., Fioravanti, J., Nannini, P. ve Peru, A. (2015). Social Acceptance and the Choosing of Favourite Classmates: A Comparison between Students with Special Educational Needs and Typically Developing Students in a Context of Full Inclusion. *British Journal of Special Education*, 42(3), 319-337.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousious, D. ve Raill, A. (2005). A Cross-Cultural Examination of Typically Developing Children's Attitudes toward Individuals with Special Needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119.
- Norwich, B. ve Kelly, N. (2004). Pupils' Views on Inclusion: Moderate Learning Difficulties and Bullying in Mainstream and Special Schools. *British Educational Research Journal*, 30(1), 43-65.
- Nowicki, E. A. (2006). A Cross-Sectional Multivariate Analysis of Children's Attitudes towards Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 335-348.
- Nowicki, E. A. (2007). Children's Beliefs about Learning and Physical Difficulties. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(4), 417-428.
- Odlyurt, S. ve Batu, E. S. (2010). Teaching Inclusion Preparation Skills to Children with Developmental Disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1563-1572.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. ve Brown, W. H. (2006). Social Acceptance and Rejection of Preschool Children with Disabilities: A Mixed-Method Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823.
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J. ve Hestenes, L. L. (1998). Correlates of Young Children's Interactions with Classmates with Disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 67-86.
- Piercy, M., Wilton, K. ve Townsend, M. (2002). Promoting the Social Acceptance of Young Children with Moderate-Severe Intellectual Disabilities Using Cooperative-Learning Techniques. *American Journal on Mental Retardation*, 107(5), 352-360.
- Pijl, S. J., Frostad, P. ve Flem, A. (2008). Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 387-405.
- Schwab, S. (2019). Friendship Stability among Students with and without Special Educational Needs. *Educational Studies*, 45(3), 390-401.
- Siperstein, G.N., Bak, J. J. ve O'keefe, P. (1988). Relationship between Children's Attitudes toward and Their Social Acceptance of Mentally Retarded Peers. *American Journal on Mental Retardation*, 93, 24-27.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. New York: Wiley.
- Wiener, J. ve Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.