

## *Tipik Gelişim Gösteren Türk Anasınıfı Çocuklarının Özel Gereksinimli Akranlarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi<sup>1</sup>*

*Mümin TUFAN<sup>2</sup>, Elizabeth Blue SWADENER<sup>3</sup>*

### **Özet**

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki erken çocukluk dönemi kaynaştırma ortamlarında, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik inanç ve fikirleri, tutumları ve etkileşim biçimleri hakkında bilgi edinmektir. Araştırmanın katılımcıları 5-6 yaş aralığındaki, iki anasınıfına devam eden sekiz normal gelişim ve iki özel gelişim gösteren çocuk, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ve onların iki sınıf öğretmenidir. Çocukların özel gereksinimli sınıf arkadaşlarına yönelik tutumları hakkında daha detaylı bilgi toplayabilmek amacı ile katılımcı gözlemleri ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmelerin nitel analizleri kullanılmıştır. Normal gelişim gösteren çocukların sakatlık hakkında bildiklerini öğrendikten sonra, gözlem ve görüşme verilerine dayalı olarak tutumlar ile ilgili temalar oluşturulmuştur. Bu temalar olumlu ve olumsuz görüşler olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Olumlu başlıklar genellikle, hoşlanma, yardım etme, korkmak yerine koruyucu olma ve onları olabildiğince oyunlarına dâhil etme isteği şeklinde olan hislerini içermektedir. Olumsuz başlıklar genellikle normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı düşük beklentilerine yönelik gözlemlerden ortaya çıkan dışlama, göz ardı etme ve onlarla ezici oynama gibi başlıklardır.

**Anahtar Kelimeler:** Tutum Gelişimi, Kaynaştırma, Sakatlık

### **Abstract**

The aim of this study was to determine the attitudes and behaviors of typically developing children toward their peers with special needs in inclusive early childhood settings in Turkey. Participants in this study were eight typically developing and two specially developing children between the ages of 5 and 6 in two inclusive kindergarten classrooms, typically developing children's parents, and their classroom teachers. Qualitative analysis of semi-structured interviews with open-ended questions and field observations were used to gain more insight related with children's attitudes toward their classmates with special needs with the support of field observations. After learning about typically developing children's knowledge about disabilities and attitude-related themes, based on an analysis of both observations and interview data, were presented. These themes were categorized into two broad categories, according to being positive or negative framings. Positive topics mostly included liking, helping and protecting rather than being afraid, and involving them into their play. Negative topics generally appeared in the observations that focused on the typically developing children's low expectations regarding their peers with special needs, ignoring and rejecting them, and playing rough with them.

**Key Words:** Attitude Development, Inclusion, Disability

## **GİRİŞ**

Özel gereksinimli çocukları düzenli eğitim ortamlarına dâhil etme "kaynaştırma" uygulamaları son yıllarda tüm dünyada giderek artmaktadır (Artiles, Kozleski, Dorn ve Christensen, 2006). Alan yazında kaynaştırma terimi özel gerekli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber genel eğitim sınıflarına entegre edilmesi uygulamasını ifade etmektedir (Dyson, 2005). Özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim gördükleri programlar ilk olarak 1975 yılındaki P.L. 94-142 numaralı federal yasanın kabulü ile ABD'de (Bricker, 1978, Odom ve Diamond, 1998) kullanılmaya başlanmış

<sup>1</sup> Bu makale "Typically Developing Kindergarten Children's Attitudes toward Their Peers with Special Needs in Turkey" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, [mumintufan@gazi.edu.tr](mailto:mumintufan@gazi.edu.tr)

<sup>3</sup> Prof. Dr., Arizona State University, Tempe, [beth.swadener@asu.edu](mailto:beth.swadener@asu.edu)

ve diğer ülkelere yayılmıştır. Türkiye’de ise bu uygulamaya 1983 yılındaki Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nun kabulü ile bir başlangıç yapılmıştır (Sarı, 2000). Uygulamanın temel gerekçesi özel gereksinimli çocuklara, sadece özel eğitim sınıflarında hizmet sunmak yerine onları, normal gelişim gösteren akranları ile aynı eğitim ve fırsatlarından yararlanabilecekleri şekilde (Hallahan ve Kauffman, 1994) genel eğitim programlarına dâhil etmektir (Lewis ve Doorlag, 1987).

Çocukların engelli arkadaşlarının özel gereksinimlerinin farkında olduklarını belirten ifadelerini ve arkadaşları ile olan sosyal etkileşim biçimlerini anlamak, başarılı bir kaynaştırma uygulaması adına çok önemlidir (Bricker, 1995). Kaynaştırma ortamları, özel gereksinimli çocuklar için akranları ile birlikte yeni becerilerini geliştirebilmeleri bakımından; örneğin, daha çok sosyal ve sözel etkileşim ve daha üst düzey bilişsel oyun olarak (Guralnick ve Groom, 1987), daha fazla fırsat sunuyor olsa da (Lamorey ve Bricker, 1993; Swadener, 1989, 1991) aynı eğitim ortamında bulunan özel gereksinimi olan ve olmayan çocuklar arasındaki sosyal etkileşim kalitesi hala belirsizdir (Guralnick ve Groom, 1987). Ancak, araştırma sonuçları, normal gelişmekte olan çocuklar ve özel gereksinimli akranları arasındaki etkileşim sıklığının çok daha düşük olduğunu göstermektedir (Beckman, 1983). Akranları ile kıyaslandıklarında özel gereksinimli çocukların daha az arkadaşlarının olduğu (Zetlin ve Murtaugh, 1988), daha düşük sosyal statüye sahip oldukları (Sabornie ve Kauffman, 1985), daha yalnız ve sınıf ya da okul gibi ortamlarda daha izole oldukları görülmektedir (Luftig, 1988).

Bununla birlikte, özel gereksinimli çocuklar “sevilen” ve “tercih edilen” oyun arkadaşları olarak daha az seçilmektedirler (Diamond, LeFurgy ve Blass, 1993). Yapılan araştırmalarda çocukların diğer insanlara karşı duygusal tepkilerinin “benim gibi” olanlara doğru bir tercih yansıtacak şekilde olduğu görülmüştür (Sigelman, Miller ve Whitworth, 1986). Her ne kadar özel gereksinimli küçük çocukların uygunsuz ve gelişmemiş sosyal becerileri olduğu bilinse de, bu davranışların akranları tarafından nasıl karşılandığı ve oyun arkadaşı seçimlerini nasıl etkilediği konusunda çok fazla bilgi bulunmamaktadır.

Ayrıca, çeşitli okul öncesi kaynaştırma sınıflarından alınan sosyometrik veriler özel gereksinimli küçük çocukların arkadaş tercihi yönünden aşağı sıralarda yer aldığını ortaya çıkarmıştır (Diamond vd., 1993; Guralnick ve Groom, 1987). Diamond (1994) oyun arkadaşı olarak seçilen akranların diğerlerine yönelik olumlu ya da olumsuz tutumları yansıttığını öne sürmektedir. Olumsuz akran tutumları, özel gereksinimli çocukların okul ve toplum içine katılmak için sahip oldukları fırsatları kısıtlayabilmektedir (Stoneman, 1993).

Alandaki araştırmalar normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı olan tutumlarının, kaynaştırmanın başarılı olmasına etki eden en önemli faktör olduğunu göstermektedir (Bricker, 1995; Dyson, 2005). Stoneman (1993)’e göre, kaynaştırma ortamlarında olumlu deneyimlere sahip çocuklar, okul yılları ve sonrasında özel gereksinimli insanlara karşı daha olumlu tutum sergileme eğilimindedirler. Ancak bu programlarda edinilen olumsuz deneyimler bu kişilerle ilgili önyargıların gelişmesine neden olabilmektedir.

1930’lu yılların başlangıcından beri, “tutum”un çeşitli tanımları araştırmacılar tarafından yapılmıştır (daha detaylı bilgi için bkz. Antonak ve Livneh, 1988). Temelde, tutum "*bir bireyin özel koşullar altında belirli bir şekilde hareket etme eğilimi*" olarak tarif edilebilir. Bu genel eğilim eylemi iki türlü gösterilebilir; bireyin yaptıkları ve bireyin söyledikleri. Araştırmacılar, tutumların tam olarak oluşmuş olmamasından dolayı (Bricker, 1978; Bricker ve Sandall, 1979; Turnbull, 1982), erken çocukluk yıllarında hala değiştirilebilir olduklarını savunmaktadırlar (Weinberg, 1978). Aynı zamanda çocuklar her ne kadar farklılıklardan haberdar olsalar da, bu farklılıklara yönelik fikir ve tutumlarını belirlemiş olmayabilirler (Salend, 2005). Bu bakış açısı kaynaştırma gibi deneyimlerin özel gereksinimlilere yönelik tutumları olumlu yönde etkileyebileceği sonucunu doğurmaktadır.

### **Araştırmanın Gerekçesi**

Kaynaştırma uygulamalarının temel amacı, normal gelişim gösteren akranları ile aynı eğitim fırsatlarına sahip oldukları ortamlarda, özel gereksinimli çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal açılardan gelişmeleri için onlara yardımcı olmaktır (Gresham, 1986). Fakat bu gelişim özellikle akranları tarafından sosyal kabul olmadan çok başarılı olmayabilir. Araştırmacılar tam anlamı ile kabullenmenin sadece toplum içinde insanların, özel gereksinimli bireylere karşı olan önyargılı fikirlerini ve tutumlarını bıraktıkları zaman ortaya çıkacağı konusunda hemfikirdirler (Antonak ve Livneh, 1988).

Brodkin (1993) çocukların önyargı ile doğmadıklarını fakat farklılıkları erken yaşlarda fark ettiklerini savunmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalar, başarılı bir kaynaştırmayı ve rehabilitasyonu kısıtlar bir biçimde (Favazza ve Odom, 1997) çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını her zaman kabullenici olmadıklarını ve tutumlarının genellikle olumsuz (Harper, 1997; Nikolaraizi vd., 2005) veya dışlayıcı (Farmer, 2000; Shapiro, 1999) olduğunu göstermektedir. Bu olumsuz tutumların okul öncesi gibi erken yaşlarda ortaya çıktığı ve anaokulu yıllarında yoğunlaştığı literatürde belirtilmiştir. Bunun yanı sıra anaokulu yıllarının çocuğun duyarlılığının ve özel gereksinimli bireylere karşı olumsuz tutumlarının daha belirgin hale geldiği kritik bir dönüm noktası olduğu ileri sürülmüştür (Dyson, 2005).

Çocukların özel gereksinimli akranları hakkındaki fikirlerinin daha iyi anlaşılması bu olumsuz durumu iyileştirebilmek bakımından gerekli olabilir. Bu sebeple her iki grup arasındaki ilişkileri geliştirmek için çocukların bireysel farklılıkları olan arkadaşları hakkındaki inançlarını, bilgilerini ve tutumlarını anlamak önemlidir. Bu aynı zamanda özel gereksinimli nüfusa yönelik olumlu tutumlara yol açacak ve bu çocukların genel eğitim sınıflarına başarılı bir şekilde kaynaştırılmasını sağlayacak müdahaleler tasarlamak için de yardımcı olacaktır (Diamond, 1993; Dyson, 2005; Favazza ve Odom, 1997). Tutumların olumlu ya da olumsuz kabulün belirtileri olarak görülmesinden dolayı, normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma ortamlarındaki özel gereksinimli sınıf arkadaşlarına yönelik tutumları hakkında bir araştırma yapmanın, bu konuda önlemler alabilmek için yararlı olacağı düşünülmektedir. Tutumlar ile ilgili bilgiler, uygun müdahale stratejilerini seçmeye ve gerekli müdahale alanlarını görmeye de yardımcı olabilecektir.

### **Problem Durumu**

Literatürdeki araştırmalar normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının başarılı bir kaynaştırma uygulaması için önemini açıkça göstermektedir (bkz. Bricker, 1995).

Türkiye’de çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumları üzerine çok sınırlı miktarda çalışma olduğu ve bu çalışmalarının tümünün ortaokul seviyesinde zekâ geriliği bulunan çocuklara karşı olan tutumların değiştirilmesi üzerinde yoğunlaştığı (i.e. Civelek, 1990) dikkate alınmalıdır. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının özel gereksinimli arkadaşlarına yönelik tutumları hakkında araştırma ve bilgi eksikliği olduğu açıkça gözükmektedir ve bu sebeple daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Son yıllardaki ekonomik ve eğitimle alakalı gelişmeler, kanun ve uygulama değişiklikleri, erken çocukluk eğitime ve kaynaştırma uygulamasına verilen önem, büyük şehirlere yapılan göçler, eğitim kurumu sayısındaki hızlı artış, eğitilmiş insan ve çalışan kadın sayısındaki artış, aile yapısındaki daralmalar ve çekirdek aile yapısına geçiş, büyük ve artan genç nüfus (yaklaşık 5 milyon 0-5 yaş arası çocuk) ve sahip olunan % 12.29 (UNESCO, 2006) oranındaki engelli nüfus sebebiyle bu araştırmanın Türkiye’de yapılması çok uygun gözükmektedir.

Türk insanının kültürü, dini, gelenekleri, sosyoekonomik durumu, eğitim dinamikleri ve yaşam tarzının bu araştırmayı çok benzersiz yapacağı düşünülmektedir.

### **Araştırma Soruları**

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Anasınıfı çağındaki Türk çocukların özel gereksinimli sınıf arkadaşları ile ilgili inanç ve tutumları nelerdir?
- Normal gelişim gösteren çocukların sorulara verdikleri yanıtlar ve sınıf ortamında özel gereksinimli akranları ile aralarındaki gözlemlenen etkileşim kalıpları arasındaki bağlantılar nelerdir?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmanın temel amacı, kaynaştırma ortamlarında, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik inanç ve fikirleri, tutumları ve etkileşim biçimleri hakkında bilgi edinmektir. Çalışma, çeşitli ve zengin olaylar, deneyimler ve bakış açıları sunan verileri toplamak için gözlem ve yarı yapılandırılmış karşılıklı konuşmaya dayanan görüşmeleri içeren nitel bir tasarımdır. Gömülü teoriden doğan sürekli karşılaştırma yöntemi yardımı ile belli konuları veya temaları detaylı olarak araştırmak için nitel içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır.

Bogdan ve Biklen (1982) nitel içerik analiz yöntemini “verilerle çalışmak verileri düzenlemek, kullanılabilir birimlere ayırmak, sentezlemek, belli kalıplar aramak, neyin önemli ve neyin öğrenilebilir olduğunu belirlemek ve diğerlerine ne aktaracağına karar vermek” olarak tanımlamıştır (s. 145). Nitel içerik analizi, kalabalık bir metini, aynı anlamları temsil eden verimli sayıda kategorilere ayırmak amacı ile yoğun olarak incelemek için sadece sözcükleri saymanın ötesinde bir metottur (Weber’den aktaran Hsieh ve Shannon, 2005).

#### **Çalışma Grubu**

Bu çalışma, Adana ili, Seyhan ilçesindeki bağımsız bir anaokulunun, kaynaştırma eğitimi yapılan iki anasınıfında (A ve B sınıfı) gerçekleştirilmiştir.

Her sınıftan dört adet normal gelişim gösteren çocuk, özel gereksinimli sınıf arkadaşlarına yönelik bakış açıları ile ilgili gözlem ve görüşmeler gerçekleştirilmek üzere rastlantısal olarak seçilmiştir.

Sekiz normal gelişim gösteren ve iki özel gereksinimli (Vedat; Mikrosefalili bir erkek ve Melis; Down Sendromlu bir kız) olmak üzere toplam 10 çocuk, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ve iki sınıfın öğretmenleri bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Bütün çocuklar 5-6 yaş aralığındadır ve katılımcıların kimliklerinin gizli tutulabilmesi amacıyla takma isimler kullanılmıştır.

#### **Verilerin Toplanması**

Olayları açıklamak ve çocukların bakış açılarını tanımlamak amacı ile katılımcı gözlemleri ve yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşmeleri içeren iki çeşit veri toplama metodu kullanılmıştır. Çalışmalar için gereken bütün izinler alınmıştır.

Katılımcılarla sınıfın sessiz bir köşesinde yaklaşık 1-2 haftalık bir süre boyunca görüşmeler yapılmıştır. Anasınıfı çağındaki çocukların kısa dikkat süreleri göz önüne alındığında, gerek duyuldukça görüşmeler bölünmüş ve 2-3 seansta tamamlanmıştır. Görüşmeler 15 sorudan oluşup, her görüşme yaklaşık 15-30 dakika civarlarında sürmüştür. Aynı zamanda çocukların etkileşimleri de her iki sınıfta gerçekleştirilen gözlemlerle saha notları şeklinde kayıt altına alınmıştır.

Gözlemler yapılırken ağırlıklı olarak araştırmacının öncelikle mekânı ve çocuk grubunu gözlemlediği, sonrasında ise etkileşim ve konuşmaları seçerek not aldığı “tura ve odaklan” tekniğinden yararlanılmıştır (Swadener, 1986). Gözlem verileri her iki sınıfta da düzenli olarak planlanan serbest oyun zamanlarında detaylı notlar alınarak derlenmiştir.

Yapılandırılmamış açık hava ve sınıf içi dramatik oyunları içeren, çocukların serbest oyun zamanları sırasındaki konuşmaları, genel oyun temaları ve bu oyunlarında kendilerine verilen veya kendi seçtikleri rolleri not edilmiş ve hemen sonrasında bu notlarda geçenler geçerlik maksadıyla öğretmenler ile tartışılıp onlara teyit ettirilmiştir (Swadener, 1986). Gözlemler her hafta birden fazla sınıf içinde rastgele planlanan gözlemler olmak üzere 4 ile 5 hafta arasında yapılmıştır

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada, gömülü teoriden doğan sürekli karşılaştırma yöntemi yardımıyla belli konuları veya temaları detaylı olarak araştırmak için nitel içerik yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırmada veri analizi devam eden bir süreç olduğu için görüşme bilgileri ve gözlem verileri araştırmacı tarafından sürekli olarak incelenmeye devam etmiştir. Sonrasında bazı konu ve temaları detaylı olarak araştırabilmek için veriler kodlanmış ve iki kategoride düzenlenmiştir (Bogdan ve Biklen, 1992; Taylor ve Bogdan, 1984). Temalar önceden belirlenmek yerine katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar ve saha gözlemleri aracılığı ile elde edilmişlerdir. Açık kodlama ile verilerdeki baskın temalar tespit edildikten sonra benzer olaylar ve kavramlar sonradan bu temalara dâhil edilmişlerdir. Bu veriler görüşmelerden elde edilen verilerle karşılaştırılıp birleştirilmiştir. Katılımcı yanıtlarından ve saha gözlemlerinden elde edilen başlıca temalar ilerideki bölümlerde ele alınmıştır.

## **BULGULAR**

### **Sakatlık Kavramı ile İlgili Temalar**

#### **Sakatlığın Tanımları**

İlk tema "sakatlık" teriminin anlamı hakkındaki farkındalıktır. Başlangıçta bazı çocuklar akranlarının özel gereksinimlerini sakatlık olarak görmediklerini ya da özel gereksinimli arkadaşları olmadığını söylemişlerdir. Ancak, kısa bir süre sakatlığın hakkında genel olarak konuşulduktan sonra hemen hemen hepsi, çoğunlukla fiziksel olmak üzere, normal dışı her şey şeklinde kendi açıklamalarını ileri sürmüşlerdir.

Çocuklar, "Küçük kafalı bir arkadaşım var" (Hüseyin) ya da "Gözü ile ilgili bir sorunu var. Bir gözü ile göremiyor" (Aslı) şeklinde cevaplar vermişlerdir. Bu durum çocukların sakatlık kavramı hakkında eksik bilgilerinin olduğunun belirtisi olarak görülebilir.

Ebeveynlerin ve öğretmenlerin sakatlığın anlamı hakkında verdikleri cevaplardan konu üzerinde açık anlayış sahibi oldukları anlaşılmıştır. Açıklamalarında hem fiziksel hem de zihinsel engellere yer vermişlerdir.

Çalışmadaki çocuklara sakatlığın anlamı sorulduğunda her hangi bir açıklamada bulunamamışlardır. Bu durum onların sakatlık kavramı ile ilgili yeterli olgunluğa ulaşmadıklarının belirtisi olarak kabul edilebilir. Aynı zamanda bu durumun çocukların ebeveynlerine ve öğretmenleri arasında iletişim yetersizliğine de bağlı olabileceği düşünülmektedir. Ancak, çocukların görüşme sorularına verdikleri cevaplarında ebeveyn ve öğretmenleri ile aralarında iletişim olduğunu gösteren belirtiler olmasından dolayı, ilk varsayım daha yerinde gözükmektedir.

#### **Sakatlığı Fark Edebilmek**

Normal gelişim gösteren çocukların anlayışında sakatlık daha çok fiziksel bir sorun olarak görüldüğü için, ikinci tema olan "sakatlığı fark edebilmek" öncelikle bu öğeler üzerinde yoğunlaşmıştır. Çocuklara "bana ...'dan (özel gereksinimli arkadaşlarının ismi) bahseder misin?" sorusu sorulduğunda, hemen hemen hepsi arkadaşlarında gördükleri farklılıklardan bahsetmişlerdir.

Hüseyin: *Kafası küçük. Bir de o konuşmıyor, o utangaç.*

Zeynep: *Sadece kafası biraz küçük, başka bir şey yok.*

Can: *O göremiyor ve her zaman bana vuruyor.*

Hakan: *Bir gözü kapalı çünkü iyi göremiyor. Bazen ağlıyor ve ağladığı zamanlarda vuruyor. Ama sadece vurmaya alışık olduğu için vuruyor, gerçekte vurmamak istemiyor.*

Yukarıda ki açıklamalar, özel gereksinimli çocukların engelleri hakkında tam bir anlayış göstermek yerine fiziksel engelleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Örneğin, hiç kimse Vedat'ın zihinsel geriliğinden veya Melis'in kısıtlı dil becerisinden bahsetmemiştir.

Özel gereksinimli arkadaşlarının kendilerinden farklı olup olmadıkları sorulduğunda bütün çocuklar farklılıklar olduğunu söylemişlerdir.

Emre: *Konuşamıyor... Bir de kafası küçük.*

Aslı: *Gözü kapalı iken farklı görünüyor ve farklı yürüyüşü var. Bir de ağlıyor ve vuruyor.*

Saha gözlemleri de çocukların arkadaşlarını farklı olarak gördükleri fikrini desteklemiştir. Bazı durumlarda, çocuklar özel gereksinimli arkadaşlarına sözlü veya beden dillerini kullanarak, engellerinden dolayı bazı şeyleri yapamayacaklarını söylemişlerdir.

Emre: *Git buradan, sen bunu yapmayı bilmiyorsun.*

Aslı: *Bozuyorsun, yapamıyorsun.*

Çocukların bazı cevaplarında "adam ilaç içince acayip davrandı ve düşünemiyordu. Sanırım engelli idi çünkü yürüyemiyordu, düşüyordu" (Aslı) veya "Allah'ım Melis gibi olmadığım için sana teşekkür ederim diyorum" (Hande) gibi yanıtlar görmek mümkündür. Bu yanıtlar normal dışı veya kötü herhangi bir şeyin çocuklar tarafından engel olarak görülebildiğini göstermektedir.

### **Sakatlığın Nedenleri**

Üçüncü tema sakatlığın nedenlerinin farkındalığından ortaya çıkmıştır. Dini sebepler, *kaza sonucu ve vurulmak* gibi diğer sebepler altında toplanmıştır. Dini düşünceler ya sakatlığın sebebi için ya da sakatlıktan korunma şeklinde belirtilmiştir. Bazı çocuklar dini inançlara dayalı cevaplar vermişlerdir. Bu, Türk insanının kültürel özelliği olarak açıklanabilir. İnsanlar sakatlığın bilimsel ya da mantıklı sebeplerini bilmelerine rağmen, İslam inancına göre her şey Allah'tan gelmektedir. Çocuklarda sakatlıkların Allah'ın isteği üzerine olduğunu söylemişlerdir.

Emre: *Allah onları o şekilde yarattı.*

Hatice: *Allah öyle yapmış olabilir. Allah çok büyüktür.*

Zeynep: *Annemle birlikte her zaman Allaha dua ederiz bizi engelli yapmaması için.*

Bu cevaplarda, çocukların sakatlığın nedenlerini; mevcut bilgilerini, yaşam tarzlarındaki inançlarını ve çevresel etkileri kullanarak açıkladıkları görülmektedir.

### **Tutumlar ile ilgili Temalar**

Tutumlar ile ilgili temalar gözlem ve görüşme verilerine dayalı olarak, *olumlu ve olumsuz* görüşler olmak üzere iki başlık altında oluşturulmuştur.

Dyson'ın (2005) bulgularına benzer bir şekilde **olumlu başlıklar** genellikle normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı, *hoşlanma, yardım etme, korkmak yerine koruyucu olma ve onları olabildiğince oyunlarına dâhil etme isteği* şeklinde olan hislerini içermektedir. Çocuklar, özel gereksinimli arkadaşlarını sevdiklerini belirtmişlerdir. Onlar ile iyi arkadaş olup olamayacakları sorulduğunda şu şekilde yanıtlar vermişlerdir:

Hüseyin: *"Eğer şımarık değillerse arkadaş olurum. Şımarık çocukları hiç sevmem." "Vedat iyi bir çocuk, akıllı bir çocuk."*

Aslı: *"Onunla oynamayı seviyorum çünkü o iyi biri." "Gülümsüyor ve bazen birlikte bebekler ile oynuyoruz." "Ben de iyi biriyim o da iyi biri."*

Çocukların bu cevaplarında ve gözlemlenen davranışlarında acıma duygusu olduğu söylenebilir. Acıma ve hoşlanma birbirinden ayrılmamalıdır, çünkü çocukların acıdıkları şeylerden hoşlanma eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu yaklaşım çocukların aşağıdaki gibi cevaplarından yola çıkılarak öne sürülmüştür;

Hakan: *O beni seviyor bende onu seviyorum ve eğer onunla oynamazsam ağlıyor.*

Zeynep: *Engelli insanlara acıyorum.*

Hande: *Eğer onlarla oynamazsam üzülebilirler.*

Hatice: *Bir kere hastaneye gitmiştik. Burnu ve gözleri kırmızı olan bir kız vardı. Öyle olunca çok üzülüm.*

Çocuklar görüşmeler sırasında sıklıkla “kişiye yardım etme” veya “onları koruma” düşüncelerini vurgulamışlardır. Ebeveyn cevaplarından, ebeveynlerin çocuklarının özel gereksinimli arkadaşlarına karşı yardımcı olma konusunda onlara destek oldukları görülmüştür. Bu cevaplar gözlemler ile de doğrulanmıştır. Bazı durumlarda çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına yardım ettikleri veya en azından yardımcı olmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Zeynep: *Çünkü onlara yardım edebilirim. Onlara her zaman yardım ederim.*

Hande: *Çünkü ailem ona yardım etmemi söylüyor ve ben de sınıfta yardım ediyorum.*

Hakan: *Eğer birisi onu iterse hemen durdururum.*

Araştırmacı: *Nasıl?*

Hakan: *“Dur, itme” derim.*

Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli sınıf arkadaşları ile olan ilişkilerinde diğer önemli bir konu “koruma” olarak belirlenmiştir. Hoşlanma ile ilişkili olduğu söylenebilir, fakat her durumda, “acıma” duygusunun baskın olduğu görülmüştür. Görüşmeler sırasında çocuklar şu şekilde cevaplar vermişlerdir:

Hatice: *İlk geldiğinde herkes ona “küçük kafa” diyordu ama ben hiç söylemedim.*

Hakan: *Eğer birisi onu iterse hemen durdururum.*

Araştırmacı: *Nasıl?*

Hakan: *“Dur, itme” derim.*

Hüseyin: *Bloklarla oynuyoruz. Bloklarla ben çok iyiyim ve o da bana blokları uzatıyor. Arabalarla da oynuyoruz. Bazen diğer çocuklar onun oynayamayacağını söylüyor. Ama ben onlara oynayabilir diyorum çünkü benimle oynamayı seviyor.*

Saha gözlemleri sırasında, bazı çocukların özel gereksinimli arkadaşlarına karşı iyi ve koruyucu oldukları da görülmüştür.

Çocuklara göre, özel gereksinimli arkadaşları iyi karaktere sahip, zararsız ve anıdık bildik bir çocuktur. Çocuklardan bir kaç, özel gereksinimli kişilerden korkmayacak kadar büyük olduklarını bile söylemişlerdir.

Araştırmacı: *Özel gereksinimli kişilerden korkar mısın?*

Aslı: *Hayır, ama yabancıysa korkarım.*

Araştırmacı: *Melis bir yabancı mı?*

Aslı: *Hayır.*

Çocuklardan alınan yanıtlar, hiç bir çocuğun sakatlıkla korkuyu ilişkilendirmediğini göstermiştir.

Bazı çocuklar özel gereksinimli akranları ile arkadaş olup oyun oynayabileceklerini söylemişlerdir ve gözlemler sırasında arkadaşlarını oyunlarına dâhil ettikleri de bazı durumlarda görülmüştür. Buradan “dâhil etme” teması ortaya çıkmıştır.

Zeynep: *Önce bana bir kere oyuncak uçağını vermişti. Bazen bende ona bir şeyler veriyorum ve gülümsüyor.*

Hatice: *İyi arkadaşız. Onu çok seviyorum. Birlikte oynuyoruz. Gelip benimle oynuyor. Elinden tutuyorum ve oynamaya götürüyorum.*

Aslı: *Onunla oynamayı seviyorum çünkü o çok tatlı.*

Hakan: *Melis’le arkadaşım. Oyunlar oynuyoruz. Ona nasıl olduğunu öğretiyorum.*

Çocuklara en iyi arkadaşlarının kim olduğu sorulduğunda A sınıfındaki dört öğrenciden üçü (Zeynep, Emre, Hatice) ve B sınıfındaki dört öğrenciden ikisi (Hakan, Hande) diğer arkadaşlarının yanı sıra özel gereksinimli arkadaşlarının da isimlerini vermişlerdir. Bu

çocukların çoğu, söyledikleri gibi özel gereksinimli arkadaşlarını oyunlarına dâhil ederek etkileşim kurmuşlardır.

Normal gelişim gösteren çocukların, *dışlama ve göz ardı etme* gibi, özel gereksinimli arkadaşlarına karşı duydukları düşük beklentiler genelde gözlemler sırasında **olumsuz başlıklar** altında ortaya çıkmıştır.

### **Düşük Beklentiler**

Her ne kadar çocukların yarısı, özellikle A sınıfından, oyun tipi ve davranış bakımından her hangi bir fark ortaya koymamış olsalar da, geriye kalan diğer yarı, özellikle B sınıfından, özel gereksinimli arkadaşları ile oyun oynarken bazı kısıtlamaların ve sınırların olduğunu belirtmişlerdir. Fakat fark gözetmeyen ilk grupta da bazı kısıtlamaların olduğunu belirttiler görüşmelerde verilen cevaplarda saptanmıştır.

Hüseyin: *Bloklarla oynuyoruz. Bloklarla ben çok iyiyim ve o da bana blokları uzatıyor. Arabalarla da oynuyoruz.*

Hande: *Sanırım birlikte sadece dans edebiliriz o kadar.*

Hakan: *Arabalarla oynuyoruz ama o kullanamıyor sadece beni izliyor. Bazen de salıncakta sallıyoruz.*

A sınıfında çocukların düşük beklentilerinin genel olarak Vedat'ın konuşma zorluğu üzerinde yoğunlaştığı saptanmıştır. Verdikleri cevaplarda Vedat'ın problemini kafasının küçük olması ve konuşamaması olarak tanımladıkları görülmüştür. Onlara göre, kafasının küçük olması oyunlarında her hangi bir kısıtlama oluşturmamaktadır. Öte yandan, konuşamaması Vedat'ın bazı oyunlara katılımını engellemiştir. B sınıfında, Melis'in Down Sendromundan kaynaklı koordinasyon eksikliği ya da göz kapaması gibi bazı fiziksel problemleri diğer çocuklar tarafından görülmektedir. Görüşme cevaplarından ve gerçekleştirilen gözlemlerden çocukların bu problemlerin ve bu problemlerden kaynaklı kısıtlamaların ve sınırların olduğunu farkında oldukları anlaşılmaktadır. Her iki sınıfta da çocuklar için fiziksel sorunların farkına varmanın zekâsal problemleri saptamaktan daha kolay olduğu görülmüştür.

A sınıfında Vedat'ın konuşamamasından doğan bir alt tema ortaya çıkmıştır.

### **Utangaçlık**

Görüşmeler sırasında A sınıfındaki bütün çocuklar özel gereksinimli arkadaşlarının konuşmadığını veya "utangaç" olduğu için çok kısık sesle konuştuğunu söylemişlerdir. Sakatlığın doğası, çocuğun kişiliği ve içinde buldukları ortamın etkisinin onları bu sonuca yönlendirmiş olabileceği düşünülmektedir. B sınıfındaki özel gereksinimli çocuk tam cümlelerle konuşamayıp, konuşma güçlüğü çekmesine rağmen "utangaç" olarak algılanmamıştır.

Hatice: *İyi çocuk ama utangaç.*

Hüseyin: *Konuşamıyor, utangaç*

Emre: *Utangaç birisi. Sanırım konuşamıyor.*

Bu noktada, A sınıfındaki bütün çocuklar Vedat'ın konuşma yetersizliğini, rahatsızlığının bir sonucu olarak görmek yerine ya utangaçlığa ya da korkuya bağlamışlardır. Ayrıca bu durum saha gözlemleri sırasında bazı olaylarda da gözlenmiştir.

### **Göz ardı Etme**

Çocukların cevaplarında "göz ardı etmeyi" vurgulayan belirtiler görmek mümkündür. Saha gözlemleri sırasında da, özel gereksinimli çocukların diğer akranları tarafından bazı zamanlarda göz ardı edildikleri açıkça görülmüştür. Bazı durumlarda normal gelişim gösteren çocuklar özel gereksinimli arkadaşları sanki orada değillermiş gibi davranmışlardır. Normal gelişim gösteren çocuklar kendileri gibi, daha rekabetçi olan arkadaşları ile iletişim kurmayı, planlar yapmayı ve oynamayı tercih etmişlerdir.

### **Dışlama**

“Dışlama” temasının tamamen saha gözlemleri sırasında ortaya çıktığı söylenebilir. Bazı zamanlarda özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren arkadaşlarının oyunlarına dâhil oldukları ve gerektiğinde yardım gördükleri gözlenmiş olsa da, diğer zamanlarda da oyun zamanı geldiğinde büyük ölçüde dışlandıkları görülmüştür. Bu durum B sınıfında A sınıfından daha çok meydana gelmiştir. Her ne kadar dışlama her iki sınıfta da gözlemlenmiş olsa da, bu dışlamaların sebepleri gözle görülüp saptanamamıştır.

### **Ezici Oyun**

“Ezici oyun” teması saha gözlemleri sırasında dışlamanın bir alt teması olarak ortaya çıkmıştır. Bazı durumlarda normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını ya kaba kuvvet kullanarak ya da “*git buradan, sen bunu yapamazsın!*” (Emre) gibi sözel şekillerde ezdikleri görülmüştür.

A sınıfında gerçekleşen bu gibi durumlarda Vedat’ın ağlamak, sinirlenmek ya da karşılık vermek şeklinde hiçbir tepki vermemesi, öğretmenin sorundan habersiz kalmasına neden olmuştur. Ancak B sınıfında Melis’in bu ezici davranışlara ağlayarak ya da vurarak karşılık vermesi, öğretmeni müdahale etmek zorunda bırakmıştır ancak, anlık çözümler uygulanmıştır. Bu durumun ve Vedat’ın sessizliğinin, normal gelişim gösteren çocukların “ezici oyun” tavırlarını sürdürmelerine sebep olduğu düşünülmüştür.

Çalışmadaki çocukların çoğu özel gereksinimli arkadaşlarını sevdiklerini ve yardım edip korumak istediklerini vurgulamışlardır. Ancak gözlemler sırasında bunun her zaman geçerli ve doğru olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak söylenenler ve yapılanlar arasında zıtlık olması çelişkili bir durum ortaya çıkarmıştır ve gözlemler sırasında da kesin bir kalıba rastlanmamıştır..

## **TARTIŞMA VE SONUÇLAR**

Alanda çocukların zihinsel engellilik ve diğer engelleri fark edebilmeleri üzerine yapılan az sayıdaki çalışma, çok daha zor olmasına rağmen bu tür engellerin de çocuklar tarafından fark edilebildiğini göstermektedir (bkz. Diamond ve Hestenes, 1994; Stoneman, 1993). Hatta, Triandis (1971) engel farkındalığının, engellilere yönelik tutumların oluşumundaki ilk etken olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada, kaynaştırma sınıflarındaki engelli çocuklara yönelik tutumlar tespit edilmeye çalışılırken, fiziksel ve zihinsel özellikleri olan engel türlerinin daha geniş ve iyi bir anlama sağlayacağı düşünülerek bu özelliklere sahip engelli bireyler çalışmaya dâhil edilmiştir.

Diamond (1993) ve Diamond ve Hestenes (1996)’nın bulgularıyla da tutarlı olarak, bu çalışmadaki anasınıfı çocukları da çevrelerindeki özel gereksinimli bireylerdeki farklılıkları fark edip, belirli bir dereceye kadar da anladıklarını göstermişlerdir.

Araştırmadaki engelli iki katılımcı çocuğun hem zihinsel engellilik hem de fiziksel engellilik özelliklerinin gözlenebilir olmasına rağmen, çocuklardan hiçbiri gördükleri engellilik özelliklerini bu güçlükler hakkında konuşurken ilginç bir biçimde zihinsel engellilik ya da zekâ geriliği olarak isimlendirmemiştir.

Katılımcı çocuklar engelliliğin nedenleri hakkında ki açıklamalarında farklı konulara değinmişlerdir. Diamond (1993)’ün bulgularına benzer şekilde, bu çalışmada yer alan anasınıfı çocukları da, o çalışma daki çocuklar gibi, kaza ile ilgili sebepleri sıklıkla kullanmışlardır. Bu açıklamalar katılımcı çocukların “engel” terimini belirli bir derecede anlayabildiğini, kendilerince muhakeme yeteneklerinin olduğunu ve en önemlisi açıklamalarında sosyal ve çevresel öğrenmenin etkilerini yansıttıkları görülmektedir. “Allah öyle yaratmış olabilir” ya da “Annemle her zaman bizi engelli yapmaması için Allah’a dua ederiz” gibi cevaplar çocukların dini inançlarına örnek olarak gösterilebilir. Aynı zamanda bu cevaplar ailelerin ve çevrenin

çocukların bakış açılarındaki etkilerini de ortaya koymaktadır. Bronfenbrenner (1979; 2004)'ün savunduğu gibi çocukların gelişiminde çevrenin etkisi çok fazladır ve bu çalışmada verilen cevaplar analiz edildiğinde de bu fikir ile aynı doğrultuda oldukları görülmektedir.

### **Olumlu Özellikli Temalar: Hoşlanma, Yardımlaşma, Koruma, Korkmama ve Oyun Etkileşimi**

Çalışmaya katılan çocukların çoğunlukla özel gereksinimli bireyleri kabullenici bir tavır sergiledikleri görülmüştür. Çocukların bazıları özel gereksinimli arkadaşlarını en iyi arkadaşlarının arasında saymışlardır. Ayrıca, özel gereksinimli arkadaşlarını sevdiklerini ve mümkün olduğunca yardım etmek istediklerini de belirtmişlerdir. *“Çok iyi bir çocuk. Bize çok iyi davranıyor” ya da “Onunla oynamayı seviyorum çünkü o iyi biri”* şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Swadener (1989)'un bulgularıyla paralel şekilde, çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını bazı şeyleri yapıp becerebilmekten aciz ve onların yardımına muhtaç olarak gördükleri düşünülmektedir. Bu varsayım saha gözlemleri ile de desteklenmiştir. Özel gereksinimli akranlarına karşı olan davranışlarında acıma duygusu gözlenmiştir. Bu duygu hoşlanma ve yardım etme hislerinden ayrı tutulmamalıdır, çünkü araştırmacıya göre, çocuklar acıdıkları kişilere karşı iyi olma eğilimindedirler. Çoğu çocuk özel gereksinimli arkadaşlarını zor durumlarda, bir şeyler yaparak ya da bir şeyleri yapmayarak, koruduklarından bahsetmişlerdir. Saha gözlemleri sırasında sınıfın geri kalanının korumaktan ziyade bir dereceye kadar yardım sunarlarken, Hatice ve Hakan'ın bir abla veya ağabey edasında her zaman koruyucu oldukları gözlemlenmiştir. Hakan'ın bu koruyucu tavrının sebebi engelli olan babası olması mümkünken Vedat ile konuşabilen tek çocuk olan Hatice'nin koruyuculuğunun sebebi dört çocuklu kalabalık bir aileden geliyor olması veya Vedat'la arasında oluşan özel bağdan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Çocuklara göre özel gereksinimli sınıf arkadaşları iyi karakterli, zararsız ve yabancı olmayan çocuklardır. Yine verilen cevaplardan görülmüştür ki, hiçbir çocuk korku ve sakatlığı ilişkilendirmemiştir. Korkuyu daha ziyade yabancılık veya küçük yaşta olmakla ilişkilendirmişlerdir.

Literatürde küçük çocukların farklılıklar konusunda bilgili ve meraklı olmalarına karşın, çocuklar bu farklılıklara karşı herhangi bir fikir ve tavır oluşturmamış olabildikleri görülmektedir (Salend 2005). Bu sebeple, en uysal (Ladd, Price ve Hart, 1990) ve değişime en az karşı (Conant ve Budoff, 1983) oldukları erken çocukluk döneminde müdahale etmek, olumlu davranışlar benimsemelerine neden olabilmektedir. Daha önceki çalışmalarda da görüldüğü gibi (örn. Diamond ve Carpenter, 2000; Diamond ve Hestenes, 1994; Favazza ve Odom, 1997) yakın temas ile kurulan ilişkiler tutumları olumlu yönde etkilemektedir. Yabancılara karşı tutumlar düşünüldüğünde aşinalık, özel gereksinimli arkadaşlarına yönelik olumlu bakış açıları oluşmasını sağlayabilmektedir. Her ne kadar kaynaştırma ortamında olmayan çocuklarla bir kıyaslama yapılmamış olsa da, bu çalışmadaki ve literatürdeki bulgulardan yola çıkarak kaynaştırma ortamında bulunan çocukların özel gereksinimli kişileri daha fazla kabullenici bir tavır sergiledikleri söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, Okagaki, Diamond, Kontos ve Hestenes (1998), Swadener (1989; 1991) ve Trepanier-Street ve Romatovski (1996)'nin, kaynaştırma sınıflarında eğitim gören çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı en az normal gelişim gösteren arkadaşlarına gösterdikleri kadar olumlu davranışlar sergiledikleri şeklindeki bulguları ile uyumludur.

Melis ve Vedat'ın daha dikkat çeker bir duruma gelmeleri ve normal gelişim gösteren arkadaşlarının sınıf içinde Melis ve Vedat ile daha fazla ilgilenmeye başlamaları bu çalışmanın ilginç fakat istenmeden gerçekleşmiş bir sonucu olarak gösterilebilir.

Diamond ve Hestenes (1996)'nın bulguları ile benzer bir şekilde, bu çalışmada çoğu çocuğun özel gereksinimli arkadaşlarını en iyi arkadaşlarından biri olarak tanıtmış olmalarına

rağmen davranış kalıplarının her zaman olumlu olmadığı gözlemlenmiştir. Öte yandan, özel gereksinimli çocukların sınırlı sayıda arkadaşları olduğu ve özel gereksinimli çocuklarla etkileşim kuran çocukların hep aynı kişiler olduğu da gözlemlenmiştir.

### **Olumsuz Özellikli Temalar: Düşük beklentiler, göz ardı etme, dışlama ve ezici oyun**

Her iki sınıftaki ve özellikle B sınıfındaki çocuklar, özel gereksinimli akranları ile oynarken karşılaştıkları bazı kısıtlamalardan ve sınırlardan bahsetmişlerdir. Saha gözlemleri sırasında özel gereksinimli çocukların ne oyunlara çok fazla katıldıkları ne de normal gelişim gösteren akranları kadar yeterli ve rekabetçi görülmedikleri saptanmıştır. B sınıfındaki çocuklar özel gereksinimli arkadaşlarının görme bozukluğuna ve vurma tikine bağlı, kendisini diğer arkadaşları gibi davranmaktan alıkoyan fiziksel kısıtlamalarının olduğunu söylemişlerdir. A sınıfındaki çocuklar cevaplarında özel gereksinimli arkadaşları hakkında kafasının küçük olması dışında her hangi bir olumsuz yorumda bulunmamışlardır.

Tutum ve etkileşim kalıpları her zaman olumlu yönde olmamıştır. Çocukların cevapları ve onların gerçek etkileşim kalıpları farklılıklar göstermiştir. Gözlemler sırasında Sapon-Shevin (2007)'in gözlemlerine benzer bir şekilde katılımcı çocukların özel gereksinimli arkadaşlarını çoğu zaman göz ardı ettikleri, oyunlarına dâhil etmeyi reddettikleri ve oyunlar sırasında ezdikleri gözlemlenmiştir. Reid ve Button'ın 1995'deki araştırmasında da görüldüğü gibi, katılımcı çocukların bazılarının göre özel gereksinimli akranları farklılıklarından dolayı zaman zaman alay edilip ezilmişlerdir. B sınıfındaki öğretmenin aksine A sınıfındaki öğretmen bu olayların çoğunlukla farkında olamamıştır, çünkü Vedat her zaman konuşan ve cevap veren bir çocuk olmamıştır ve öğretmenin açıklamalarına göre kaynaştırma ve özel eğitim konularında yeterli eğitim ve deneyimi bulunmamaktadır.

Çocuklar için daha karizmatik ve daha rekabetçi olan akranları ile etkileşim kurabilecekleri yeni fırsatlar ortaya çıkar çıkmaz, çocuklar özel gereksinimli arkadaşlarını yalnız bırakarak bu fırsatlara yönelmişlerdir. Ayrıca, normal gelişim gösteren çocukların söyledikleri ve yaptıkları arasında da bir çelişki bulunmaktadır. Görüşmeler sırasında katılımcı çocuklar özel gereksinimli akranları ile arkadaş olmak, onlarla oynamak ve yardımcı olmak istediklerini belirtmelerine rağmen gözlemler sırasında arkadaşlarını göz ardı ettikleri veya dışladıkları da bazı durumlar gözlemlenmiştir.

### **Uygulama Önerileri**

Küçük çocukların sosyal etkileşimler yoluyla çok fazla şey öğrenmesinden dolayı özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar arasındaki sosyal ilişkiler teşvik edilmelidir. Ayrıca, çocuklar aralarındaki farklılıklardan daha çok benzerlikler konusunda eğitilmelidirler. Hatta özel gereksinimli çocukların yetersizlikleri diğer çocuklara tanıtılmalıdır.

Alanda yapılan çalışmalar, yapılandırılmış sık temasın olumlu bakış açıları oluşturmak konusunda daha seyrek gerçekleşen ve yapılandırılmamış temasa göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Türkiye örneğinde, erken çocukluk eğitimi programlarının arttırılması planlamaları, özel gereksinimli çocukların tam kaynaştırılmasının en üst seviyeye çıkarılma stratejileri ve onların aileleri için servisler içermelidir.

Çocuklar özel gereksinim ve benzeri kavramları öğrenirken, ebeveynler ve öğretmenler gibi yetişkinler onların hayatında önemli bir rol oynamaktadırlar. Çocukları etkileyen ve eğiten ilk sosyal çevrenin ebeveynler tarafından oluşturulduğunun hatırlanması da önemli ve gereklidir. Çocuklar çevresindeki yetişkinleri gözlemler, onları taklit eder ve onlardan öğrenirler.

Büyük nüfus grupları üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda çok etkili bir araç olan medya; kitap, eğitici video ve materyaller ile beraber, özel gereksinimli bireylerin tanıtımı ve onlara yönelik tutumların olumlu yönde değiştirilmesi amacıyla etkili bir şekilde kullanılabilir.

Alanda yapılan araştırmalar, kültürel çeşitliliğin öğretilmesi ve bireyler arası farklılıkların ele alınmasının önemini vurgulamışlardır. Bu bağlamda her bireyin diğer bireylerden farklı olduğu çocuklara öğretilmeli ve hatırlanmalıdır.

### **Araştırma nerileri**

Bu araştırmanın devamında, farklı sosyoekonomik düzeylerden, çevrelerden ve kökenlerden olan daha fazla sayıda katılımcı ocuk ile bir araştırma yapılabilir.

İleride yapılabilecek olan çalışmalarda çocukların düşünce, tutum ve görüşlerine etki eden faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi, bir müfredatın oluşturulması, öğretmenlerin eğitilmesi ve bu müfredatın uygulamaya konulması amaçlanabilir.

Daha küçük şehirlerde yapılabilecek bir araştırmada; okullar ve sınıflar arası, farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları, farklı yas grupları, cinsiyetler, belirgin ve daha az belirgin özel gereksinimler arası karşılaştırmalar yapılabilir.

Gelecekteki araştırmalar çocukların ifadeleri ve onların gerçek eylemleri arasındaki farklılıkların nedenleri üzerinde durmalıdır. Bu yönde bir araştırma, insanların çevrelerindeki özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını ve onlarla bir aradayken ki davranışlarını iyileştirmek için uygun müdahale planlaması yapılabilmesi konusunda daha sağlıklı bilgiler sunacaktır.

## KAYNAKÇA

- Antonak, R., & Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, psychometrics, and scales*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Artiles, A. J., Kozleski, E., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65-108.
- Beckman, P. J. (1983). The relationship between behavioral characteristics of children and social interaction in an integrated setting. *Journal of the Division for Early Childhood*, 7, 69-77.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bricker, D. D. (1978). A rationale for the integration of handicapped and nonhandicapped preschool children. In M. J. Guralnick (Eds.), *Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children* (pp. 3-26). Baltimore: University Park Press.
- Bricker, D. D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of Early Intervention*, 19(3), 179-194.
- Bricker, D. D., & Sandall, S. (1979). Mainstreaming in preschool programs: Why and how to do it. *Education Unlimited*, 1, 25-29.
- Brodkin, M. (1993). *Every kid counts: 31 ways to save our children*. San Francisco: Harper.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (pp.3-15). Thousand Oaks, CA: Sage
- Civelek, A. H. (1990). Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmesinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Conant, S., & Budoff, M. (1983). Patterns of awareness in children's understanding of disability. *Mental Retardation*, 21, 119-125.
- Diamond, K. E. (1993). Preschool children's concepts of disability in their peers. *Early Education and Development*, 4, 123-129.
- Diamond, K. E. (1994). Evaluating preschool children's sensitivity to developmental differences. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14, 49-63.
- Diamond, K. E., & Carpenter, C. (2000). The influence of inclusive preschool programs on children's sensitivity to the needs of others. *Journal of Early Intervention*, 23, 81-91.
- Diamond, K. E., & Hestenes, L. L. (1994). Preschool children's understanding of disability: Experiences leading to the elaboration of the concept of hearing loss. *Early Education and Development*, 5, 301-309.
- 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, 458-475.
- Diamond, K. E., LeFurgy, W., & Blass, S. (1993). Attitudes of typical preschool children toward their peers with disabilities: A year-long study in four integrated classrooms. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 215-222.
- 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.
- Farmer, T. W. (2000) Misconceptions of peer rejection and problem behavior: Understanding aggression in students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 21, 194-208.
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63, 405-418.

- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of *social* competence in children. In P. Strain, M. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (pp. 143-179). New York: Academic Press.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987). The *peer* relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstream playgroups. *Child Development*, 58, 1556-1572.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Harper, D. (1997). Children's attitudes towards physical disability in Nepal. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28, 710-729.
- Hsieh, H.-F. ve Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1990). Preschoolers' behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status? In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 90-115). New York: Cambridge University Press.
- Lamorey, S., & Bricker, D. D. (1993). Integrated programs: Effects on *young children* and their parents. In C. Peck, S. Odom, & D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community-based programs: Ecological perspectives on research and implementation* (pp. 249-269). Baltimore: Brookes.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1987). *Teaching special students in the mainstream*. Columbus, OH: Merrill.
- Luftig, R. L. (1988). Estimated ease of making friends, perceived social competency, and loneliness among mentally retarded and nonretarded students. *Education*, 109, 200-211.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D, & Riall, 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.
- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 3-26.
- 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.
- Reid, D. K., & Button, L. J. (1995). Anna's story: Narratives of personal experience about being labeled learning disabled. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 606-614.
- Sabornie, E. J., & Kauffman, J. M. (1985). Regular classroom sociometric status of behavior disordered adolescents. *Behavioral Disorders*, 10, 268-274.
- Salend, S. J. (2005). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students* (5th ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the Circle: The Power of Inclusive Classrooms*. Boston: Beacon Press.
- Sarı, H. (2000). *Development of special education provision in Turkey: From the inclusive perspective*. Proceeding of international special education congress.
- Shapiro, A. H. (1999). *Everybody belongs: Changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. New York: Routledge Falmer.
- Sigelman, C. K., Miller, T. E., & Whitworth, L. A. (1986). The early development of stigmatizing reactions to physical differences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 17-32.
- Stoneman, Z. (1993). Attitudes toward *young children* with disabilities: Cognition, affect and behavioral intent. In C. Peck, S. Odom, & D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities in community programs: From research to implementation* (pp. 223-248). Baltimore: Brookes.

- Swadener, B. B. (1986). *Education that is multicultural in early childhood settings: A case study of two inclusive child care centers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Swadener, E.B. (1989). Race, gender, and exceptionality: Peer interactions in two child care centers. *Educational Policy*, 3(4), 371-387.
- Swadener, E.B. (1991). Race, gender, and exceptionality: Peer interactions in two child care centers. In L. Weis, P.G. Altbach, G.P. Kelly, & H.G. Petrie (Eds.). *Critical perspectives on early childhood education*. Albany, NY: SUNY.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. New York: John Wiley & Sons.
- Trepanier-Street, M. L., & Romatowski, J. A. (1996). Young children's attitudes toward the disabled: a classroom intervention using children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 24, 45-50.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitudes and attitude change*. New York: John Wiley & Sons.
- Turnbull, A. P. (1982). Preschool Mainstreaming: A policy and implementation analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4, 281-291.
- UNESCO (2006). *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. Country profile prepared for the *Education for All Global Monitoring Report 2007*.
- Weinberg, B. (1978). Preschool children's perceptions of orthopedic disability. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 21, 327-331.
- Yuker, H. E. (ed.). (1988). *Attitudes toward persons with disabilities*. New York: Springer.

## **An Analysis of Typically Developing Turkish Kindergarten Children's Attitudes toward Their Peers with Special Needs**

*Müimin TUFAN, Elizabeth Blue SWADENER*

### **Summary**

#### **PURPOSE**

Because of the observational learning, societal influences, and the environment in which they are raised, several children enter school holding misconception and stereotypical views about persons they perceive as different.

Because negative attitudes are extremely effective in limiting opportunities for children with special needs, a better understanding of young children's ideas about their peers with special needs to diminish this negative effect may be extremely crucial.

It is important to consider that even though young children are aware of and curious about differences, they may not have set ideas and attitudes toward these differences. This point of view leads to the possibility that attitudes toward special needs may be positively influenced by the integration experience.

Therefore, understanding of children's beliefs about, knowledge of and attitudes toward their peers with individual differences and attitudes is essential for the enhancement of relationships between these two groups.

#### **METHOD**

This exploratory study employed a qualitative design, using participant observations and semi-structured conversational interviews to gather data in an effort to provide a rich portrait of events, experiences, and perspectives pertinent to cross-ability interactions in Turkish kindergarten classrooms. Qualitative analysis of semi-structured interviews with open-ended questions and field observations were used to gain more insight related with children's attitudes toward their classmates with special needs with the support of field observations.

Total of 10 children, eight typically developing and two with special needs in two inclusive kindergarten classrooms, their parents, and their classroom teachers were participated in this study. All children were between 5 and 6 years of age and participants were given names which were all pseudonyms.

During interviews the answers were carefully written down and occurrences during field observations taken notes by the researcher. The data was analyzed carefully by using qualitative content analysis method and the themes were constructed.

#### **RESULTS AND DISCUSSION**

Consistent with previous findings kindergarten-age children in this study also demonstrated that they can notice and have some degree of knowledge about the differences of people with special needs around them. After learning about typically developing children's knowledge about disabilities and attitude-related themes, based on an analysis of both observations and interview data, were presented. These themes were categorized into two broad categories, according to being positive or negative framings. Positive topics mostly included responses of typically developing children regarding liking their peers with special needs, helping and protecting them, and involving them into their play. Negative topics generally appeared in the observations that focused on the typically developing children's low

expectations regarding their peers with special needs, ignoring and rejecting them, and playing rough with them.

Based on the responses of typically developing children to the interview questions and some of their observed interactions, participant children in this study were mostly accepting of individuals with special needs.

Even though children's interview responses did not directly indicate their hesitance in becoming friends or playing with a child with special needs, during interviews and their observed behaviors showed their tendency in some cases to underestimate their peers' potential.

The attitudes and the interaction patterns were not always positive. Children's answers to the interview questions and their actual interaction patterns sometimes varied.

### **Implications for Practice**

An extended study might include a larger sample of children from different socioeconomic, environmental, and culturally diverse backgrounds.

According to teachers' responses, there was no set curriculum that focused on promoting acceptance of children with special needs by their peers with typical development. This can be addressed in the future studies that the aim may be on constructing a curriculum, training the teachers, and putting it into practice. Different ideas, different curriculums, different environments and applications may provide positive results.

Following research may be conducted in smaller cities and comparisons can be made between schools, classroom, with children from different socioeconomic families, different age groups, genders, and apparent and less apparent disabilities.

The future research should be focusing on the reasons of the differences between children's statements and their actual actions.