

## Okul Öncesi Kaynaştırma Öğrencileri ile İlgili Akran, Veli ve Öğretmen Algılarının İncelenmesi<sup>1</sup>

### Examination of Peer, Parent and Teacher Perceptions Regarding Preschool Mainstreaming Students

Şaziye Senem Başgöl<sup>2</sup>, Büşra Rışvanlı<sup>3</sup>, Gülcan Başar<sup>4</sup>, Feyza Topçu<sup>5</sup>

#### Öz

Kaynaştırma öğrencilerinin çevreleri tarafından nasıl algılandıkları bu çocukların eğitimi, öz güvenleri, akran ilişkileri ve ruhsal gelişimleri açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden normal gelişimdeki çocukların, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisi ile ilgili algılarını resimleri ile değerlendirmek, kaynaştırma ile ilgili veli ve öğretmen algısını ölçmektir. Çalışma, 2011-2012 eğitim öğretim döneminde, İstanbul'da tam gün eğitim veren bir ilköğretim okulunun anasınıfında yapılmıştır. Çocuklardan, “şimdi senden A ile arkadaşlığını anlatan bir resim çizmeni istiyorum” komutu ile Down sendromlu bir kız öğrenci ile arkadaşlığını anlatan bir resim çizmesi istenmiştir. Çocukların çizdiği resimler, özel eğitim konusunda eğitim almış bir resim öğretmeni tarafından, bu çalışma için özel hazırlanan bir ölçme skalası ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlere, Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği ve ebeveynlere Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği verilmiştir. 28'i (%54.9) kız, 23'ü erkek (%45.1) toplam 51 öğrencinin yaş ortalaması 5 yaş 7 ay  $\pm 5,82$ 'dir. 35 veliden 2'si hariç kalanı, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunmasını sakıncalı bulmadıklarını bildirmiştir. Çocukların %50 den fazlası kaynaştırma öğrencisi ile arkadaş olmaktan memnun, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla ilgili sosyal beceri algıları ise ortalama %70 olarak bulunmuştur. Kaynaştırma öğrencisi ile aynı sınıfta okuyan anasınıfı öğrencilerin, özel gereksinimli arkadaşları hakkındaki algıları, diğer sınıfta okuyan öğrencilerden daha olumlu ve gerçekçi olduğu bulunmuştur. Anasınıfı öğretmenlerin problem çözme becerileri deneyimleri ile ilişkili olarak yeterli; velilerin kaygıları olsa da kaynaştırma eğitimine yaklaşımları kabullenici olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi kaynaştırma öğrencisi, akran algısı, ebeveyn ve öğretmen algısı, resim.

#### Abstract

How the integration students perceive themselves is important for their education, self-esteem, peer relationship and psychologic development. In this study, it is aimed to evaluate the perceptions of the normal development children who are continuing pre-school education about the integration students in their classes, and to measure the parental and teacher perception about the mainstreaming. The study was carried out in the kindergarten of a primary school that provides full-time education in Istanbul during the 2011-2012 academic year. We wanted from children to draw a picture about his/her friend of the girl with Down's syndrome with a command “Now, I want a picture describing your friendship with A”. The pictures were evaluated with a measurement scale specially prepared for this study by an expert. Teachers were given “Preschool and Kindergarten Behaviour Scala”, Parents were given “Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities”. The mean age of the 51 students in 28 (54.9%) girls and 23 (45.1%) were 5 years and 7 months  $\pm 5.82$  years. They reported that they were not found the integration students in class objectionable. Above 50% of the students were happy to be friends with different student. Teachers' perception of social skills related to special needs children was almost 70%. In the resut of our study, the perceptions of the kindergarten students who educate in the same class with the inclusive student are more positive and realistic than the students who study in the other class. Problem-solving skills of preschool teachers are adequate associatively with their experience. Although parents have worries, they were accepting approaches to inclusive education.

**Keywords:** Preschool mainstreaming students, peer perception, parent and teacher perceptions, picture

<sup>1</sup> Abant, 24-27 Nisan, 2012, 22. Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresinde sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Çocuk ve Ergen Psikiyatristi, Türkiye, senembasgul@gmail.com

<sup>3</sup> Okul Öncesi Öğretmeni, Güneş Çocuk Psikolojik Danışmanlık ve Eğitim, İstanbul, b.risvanli@gmail.com

<sup>4</sup> Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi Görele G.S.F., Resim ve Baskı Sanatları Bölümü, Giresun, gulcanbasarakkaya@gmail.com

<sup>5</sup> Klinik Psikolog, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, Gaziantep, feyza.topcu@hku.edu.tr

## Giriş

Çocukların bedensel, bilişsel, duygusal ve motor becerileri açısından bireysel farklılıkları bulunmaktadır. Bu farklılıklar belli sınırlar içerisinde olduğunda çocuk, genel eğitim hizmetlerinden faydalanabilir. Ancak, gelişimsel farklılıkları fazla olan çocukların ilave olarak özel eğitim hizmetlerine ihtiyaçları olur. Demokratik bir toplum olabilmek için, eğitimde fırsat eşitliği önemli bir unsurdur. Bu kapsamda, özel gereksinimli çocuklara uygun eğitim sunabilmek gereklidir (Atıcı, 2014; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

Özür kavramı, bedeninin veya organının belli bir bölümünün işlevini yerine getirememesi olarak tanımlanmaktadır. Kişinin özrü onun toplumsal yaşamın gerekliliklerini yerine getirmesini engellediği takdirde, özrü onun için engel olur. Örneğin, işitme cihazı kullanan bir çocuğun günlük yaşam becerilerini sürdürmesinde bir sorun yok ise, bu çocuk özürlü ancak engelli değildir. Farklılığı nedeniyle özel bir desteğe ihtiyaç duyan çocuğa özel gereksinimli çocuk denilmektedir. Özel eğitim, ortalama öğrenci özelliklerinden belirgin farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış, bağımsız yaşama becerisini en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan eğitim hizmetleridir (Kırcaali-İftar, 1996b; Heward, 1996). Özel eğitim; ayrı eğitim ve birlikte eğitim olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır. Ayrı eğitim, özel gereksinimli çocukların özür türüne ve derecesine göre geliştirilen özel programlar çerçevesinde, onlar için oluşturulmuş özel materyal ve desteğin sağlandığı, özel eğitim öğretmeni tarafından gerçekleştirilen eğittir. Birlikte eğitim ise, kaynaştırmadır. Bir diğer ifade ile kaynaştırma, özel gereksinimli çocuğun, normal gelişim gösteren akranları ile bir arada ve genel eğitim ortamı içerisinde eğitim alması anlamına gelmektedir (Aral, 2011; Pijl, Meijer ve Hegarty, 1997).

Özel gereksinimli olan çocukların kapasitelerini en üst seviyede kullanabilmeleri için, mümkün olan en erken dönemde gereksinimlerine uygun şekilde eğitim alıp desteklenmeleri gerekmektedir. Okul öncesi, çocuğun zihinsel gelişiminin desteklenmesinin yanı sıra, toplumsallaşma ve bireyselleşme açısından da özel gereksinimli çocuk için çok kritik bir dönemdir. Türkiye’de 2000 yılında çıkarılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, özel gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim görmesini bildirmektedir. Aynı kararnamenin 7. maddesi ise, okul öncesi eğitim zorunluluğu ile ilgilidir (MEB, 2006).

Özel gereksinimli çocukların yaşlılarıyla birlikte eğitim alırken, sınıf ve okul arkadaşları ve öğretmenleri tarafından nasıl algılandıkları, bu çocukların eğitimi, öz güvenleri, akran ilişkileri ve ruhsal gelişimleri açısından önem arz etmektedir (Avcı ve Ersoy, 1999; Ayrıl ve ark. 2013). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocuğa akranları ile birlikte sosyalleşme imkânı tanınmasının yanı sıra, normal gelişim gösteren sınıf arkadaşları için de kendilerinden farklı olanı tanıma, ona karşı uygun ve olumlu tavırlar geliştirme imkânı vermektedir (Aral, 2011; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005; Koçyiğit, 2015). Türkiye’de özel gereksinimli çocukların eğitimine verilen önem ve onların toplumla kaynaşması için yapılan düzenlemeler son yıllarda artsa da kaynaştırma ile ilgili hem öğretmen eğitimlerinin hem de velilerin bilgisinin yetersiz olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan geniş kapsamlı çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalarda akran kabulünün öğretmen eğitimi, veli eğitimi ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunması ile ilişkili olduğu gösterilmiştir (Atay, 1995; Atıcı, 2014).

Kaynaştırma eğitimin özel gereksinimli çocuk ve sınıf arkadaşları üzerindeki bu olumlu etkileri, ancak iyi bir planlama ve hazırlık süreci ile mümkün olabilmektedir. MEB,2013 yılında özel gereksinimli çocuk bulunan sınıflarda öğretmenlerin planlarını kolay hazırlayabilmeleri için ilave planlar geliştirilmiştir (MEB, 2013).

Çocukların sahip olduğu bireysel farklılıklar dikkate alındığında, resmin bütün çocuklar tarafından kendini ifade etme aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukları değerlendirmek için önemli bir araç olan resim, çocuğun duygu ve düşüncelerinin ürünü olarak görülmektedir. Aynı zamanda resim, çocuğun bilişsel, duygusal ve motor fonksiyonları açısından, gelişimine uygun bir şekilde, ona kendisini ifade edebilme olanağı tanımaktadır (Read,1974; Samurçay 2006). Ayrıca resimlerdeki çizgi, renk, doku ve teknik farklılıklar bizlere çocukların duygularını ifade becerileri hakkında pek çok ipucu sağlamaktadır (Başar, 2014).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar genellikle kendilerine yakın bildikleri nesne, kişi ve olayları (anne babalarını, kardeşlerini ve kendilerine önemli gelen kişilerin) resmederek yaşantılarını renkler ve figürlerle anlatmaktadırlar. Çocuğun yaptığı resimlerle, diğerlerine karşı olan tutumu, bulunduğu toplulukta kendini nasıl algıladığı ve problem çözme becerileri anlaşılabilir (Samurçay, 2006; Yalçıntaş-Tarancı ve Darıca, 1999).

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim sınıfına devam eden özel gereksinimli bir kaynaştırma öğrencisinin kendi sınıf arkadaşlarının ona yönelik algısını, diğer sınıfta okuyan öğrencilerin algısı ile karşılaştırmak, her iki sınıfın velilerinin bu kaynaştırma öğrenci ile ilgili kabullerini değerlendirmek ve iki sınıfın öğretmenlerinin problem çözme becerilerini ölçmek amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Çalışma, 2011-2012 eğitim öğretim döneminde, İstanbul'da tam gün eğitim veren bir ilköğretim okulunun anasınıfında yapılmıştır. Çalışma ekibinin hazırladığı akran algısına yönelik sorular içeren bir anket formu, araştırmacılar tarafından çocuklara bire bir sorularak uygulanmıştır. Sonrasında, eğitim saati içerisinde, resim aktivitesi sırasında çocuklardan, “şimdi senden A ile arkadaşlığımı anlatan bir resim çizmeni istiyorum” komutu ile Down sendromlu bir kız öğrenci ile arkadaşlığını anlatan bir resim çizmesi istenmiştir. Resimler, özel eğitim alanında uzman bir sanat eğitimcisi tarafından değerlendirilmiştir. Uzman tarafından resimleri değerlendirmek amacıyla, çalışmaya özel bir ölçme skalası hazırlanmıştır. Çocuklara ait resimler, resimleri yapanların isimleri, sınıf, yaş ve cinsiyet özellikleri önceden bilinmeksizin değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilerin yaşları ile uyumlu grafiksel gelişimleri, yaşları, cinsiyetleri, çizgi, renk, kompozisyon, kurgu, duygu, ifade biçimleri gibi pek çok parametre açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Öğretmenlere, “Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği”yle ebeveynlere “Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği” verilmiştir. Her iki ölçeğin de Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması mevcuttur.

## **Veri Toplama Araçları**

*Sosyodemografik Bilgi Formu:* Çalışma ekibi tarafından hazırlanmış ve anneler tarafından doldurulmuştur. Formda annenin mesleği, çalışma durumu, kardeş sayısı ve çocuklarının sınıfında özel gereksinimli bir çocuğun eğitim görmesi ile ilgili görüşlerini sorgulayan sorular yer almıştır.

*Akran Algısına Yönelik Anket Formu:* Çalışma ekibi tarafından hazırlanmış ve çocuklara birebir sorularak doldurulmuştur. Cevaplar evet, hayır olarak değerlendirilmiştir. İçerdiği sorular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Akran Algısına Yönelik Anket Formu

- 
1. Sence sınıfta senden farklı (öğrenen, yürüyen, konuşan) bir arkadaşın var mı?
  2. Onu doğum gününe çağırır mısın?
  3. Onun size gelmesini ister misin?
  4. Onun yardım ihtiyacı oluyor mu?
  5. Sen ona yardım eder misin?
  6. Yıl sonu etkinliklerinde onunla dans etmek ister misin?
  7. Onunla sınıfta yan yana oturmak ister misin?
-

*Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği:*1994 yılında Kenneth W. Merrell tarafından geliştirilmiş 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek norm çalışması yapılmıştır (Merrell, 1994; Merrell, 2003). 2011 yılında Fazlıoğlu, Okyay ve Ilgaz (2011) tarafından Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları .70'in üstündedir. Ölçek, Sosyal Beceri ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

*Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği:*Antonak ve Larivee tarafından, 1995 yılında, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında öğrenim görmelerine yönelik öğretmen tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Antonak ve Larrivee, 1995). Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması, 1996 yılında Kırcaali-İftar tarafından yapılmıştır (Kırcaali-İftar, 1996a). Yapı geçerliği analizinde, 20 maddeden oluşan ölçeğin 5 faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörlerin dağılımı şu şekildedir: 4., 5., 7.,8., 12., 14., 18., 19. Maddeler "Kaynaştırma Sınıf Kontrolü" ve "Kaynaştırmaya Karşı Görüşler"; 9., 15., 17. Maddeler "Sınıf Öğretmeninin Yeterliliği"; 2., 3., 13., 16., 20. maddeler "Kaynaştırmanın Yararları"; 1. ve 6. maddeler "Engelli Öğrencinin Yeterliliği" ve "Kaynaştırmanın Faydası" ve 10. ve 11. Maddeler "Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi" ile ilişkilidir. Ölçek, Likert tipi yapıya sahiptir. 1="Tümüyle Katılıyorum", 2="Katılıyorum", 3="Kararsızım", 4="Katılmıyorum", 5="Kesinlikle Katılmıyorum" olmak üzere beşli dereceleme ile yanıtlanır. Ölçekte 10 olumsuz madde vardır ve bu maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ise 100, en düşük puan 20'dir. Puan yükseldikçe tutumlar olumsuzlaşmaktadır. Ölçeğin Cronbachalpa iç tutarlık katsayısı 0.80 olarak hesaplanmıştır.

*Çocukların Resimlerini Değerlendirme Skalası:* Özel eğitim alanında deneyimli sanat eğitimcisi tarafından bu çalışma için hazırlanmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2:** Çocukların Resimlerini Değerlendirme Skalası

---

1. Resme hangi renkler hâkim? (sıcak, soğuk, her ikisi de, cevapsız)
2. Renkler gerçekçi kullanılmış mı? (evet, hayır, her ikisi de, cevapsız)
3. A'nın resimlendirilmesinde hangi renkler hâkim?(sıcak, soğuk, belirsiz, cevapsız)
4. Resim hangi mekânda resmedilmiş? (iç mekân, dış mekân, hem iç hem dış mekân, cevapsız)
5. Kompozisyon dengeli mi? (evet, hayır, cevapsız)
6. Figürler kompozisyonun neresinde yer alıyor? (ortada, kâğıt altçizgisinde, zemin çizgisi üzerinde, üst sol, alt sol, cevapsız)
7. Arkadaşının hangi yanında? (sağında, solunda, arkasında, önünde, ortasında, cevapsız)
8. A ile ilgili diğer figürler birbirlerine değiyor mu? (evet, hayır, cevapsız)
9. Figürlerin yüzleri hangi yönde?(birbirine bakar, seyirciye bakar, ifade yok, cevapsız)
10. Figürler A ile aynı zemin çizgisinde mi yer alıyor? (evet, hayır, cevapsız)
11. A ile diğer figürler arasında bir obje yer alıyor mu? (evet, hayır, cevapsız)
12. Figürlerin oranları gerçekçi mi? (evet, hayır, cevapsız)
13. A figürü oranları gerçekçi mi? (evet, hayır, cevapsız)
14. A ile diğer figürlerin boyları eşit mi? (evet, A kısa, A uzun, cevapsız)
15. Resimde sembol kullanılmış mı? (evet, hayır, cevapsız)
16. Figürlerin yüz ifadeleri nasıl? (mutlu, üzgün, şaşkın, belirsiz, cevapsız)
17. Resmin arkasında yer alan ifadeler nasıl? (olumlu, olumsuz, şartlı olumlu, ifade yok, cevapsız)
18. Resimdeki konu ile resmin arkasında yer alan ifadeler tutarlı mı? (evet, hayır, belirsiz, cevapsız)
19. Resim yaşı (normal, ileri, geri)

---

### **Verilerin Analizi**

Çalışma hem nitel ve hem de nicel veriler içermektedir. Elde edilen sonuçlar NCSS (NumberCruncher Statistical System) 2007 Statistical Software (Utah, USA) paket programı ile yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel metotların (sıklık dağılımları, yüzde dağılımları, ortalama, standart sapma) yanı sıra çoklu gruplar arası karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi testi, ikili grupların karşılaştırmasında bağımsız t

testi, nitel verilerin karşılaştırmalarında ki-kare testi kullanılmıştır. Sonuçlar, anlamlılık  $p < 0,05$  düzeyinde değerlendirilmiştir.

Çalışmanın için İstanbul İl milli Eğitim Müdürlüğünden ve okul müdürlüğünden izin alınmıştır. Ailelere çalışmayı anlatan bir bilgi formu verilmiş ve gönüllülük esası ile ailelerin onamları alınmıştır. Öğrencilere de onların anlayacağı bir ifade ile çalışma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılı kabul eden çocuklar değerlendirilmiştir.

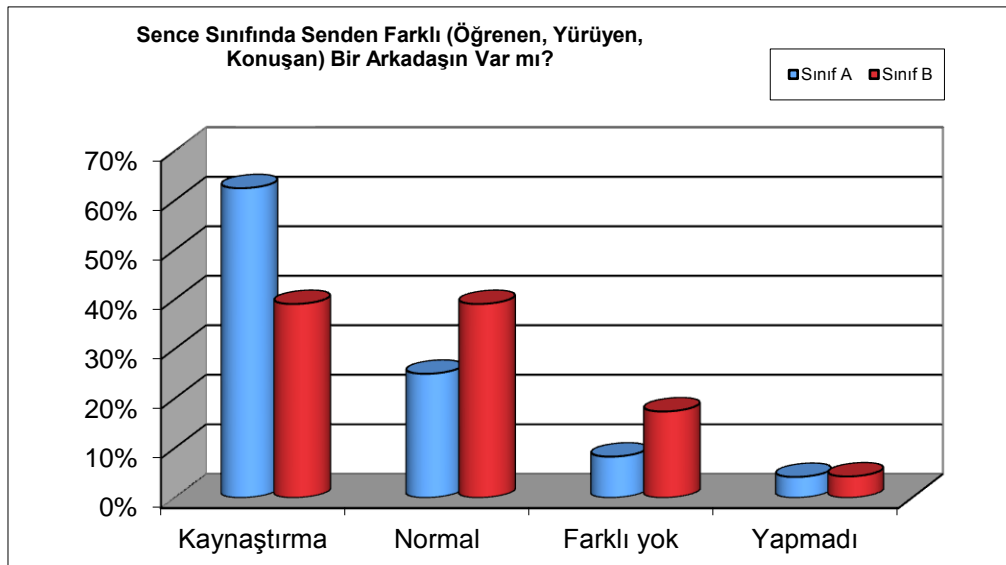
## Bulgular

İki ayrı sınıftaki toplam 51 öğrencinin 28'ini (%54,9) kızlar, 23'ünü erkekler (%45,1) oluşturmaktadır. Çocukların yaş ortalaması 67 ay  $\pm 5,82$  olarak hesaplanmıştır. İki sınıfta 1'i kız, 4'ü erkek olmak üzere toplam 5 (%9,8) kaynaştırma öğrencisi mevcuttur. Bunların 2'si (1'i down sendromlu, 1'i otistik) A sınıfında, 3'ü (1'i otistik, 2'si konuşma gecikmesi) B sınıfındadır. Down sendromlu olan kız, diğer 4'ü erkektir. Çocukların 35'inin (% 68,7) annesi ölçekleri doldurmayı kabul etmiştir. Bunlardan 2'si (%5,7) kaynaştırma eğitimini sakıncalı bulduğunu bildirmiştir. Tüm veliler, çocuklarının ders saati içerisinde çalışma kapsamında resim yapmasıyla ilgili onam vermiştir.

Sosyodemografik bilgiler değerlendirildiğinde; çalışmaya katılan annelerin, %91,4'ü (n=32) ev dışında çalışırken %94,3'ü (n=33) lise ve üstü eğitimlidir.

Çocukların ankete verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde; her iki sınıftan da bir öğrenci ankete yanıt vermemiştir. Çocukların ankete verdikleri yanıtlar arasında A ve B sınıfı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p > 0,05$ ). “Sınıfınızda ve diğer sınıfta senden farklı olduğunu düşündüğün bir arkadaşın var mı ?” sorusuna; çocukların 15'i (%29,41) normal bir çocuğun adını verirken, 6'sı (%11,76) “farklı olan yok” şeklinde yanıtlamıştır. Kaynaştırma öğrencilerinden birinin adını veren çocuk sayısı 24 (%47,06) olarak bulunmuştur. Sınıflara göre ankete verilen cevapların oranı Şekil 1'de gösterilmiştir (Şekil 1).

**Şekil 1:** A ve B Sınıfındaki Öğrencilerin “Sence Sınıfında Senden Farklı Bir Arkadaşın Var Mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı



Ankette yer alan ve genel olarak öğrencilerin kaynaştırma öğrencisinin kabulü ile ilgili düşüncelerini anlama amaçlı yöneltilen; onu doğum gününe ve evine çağırmak, onunla dans etmek ve yan yana oturmak, ona yardım etmek gibi sorulara olumlu cevap verenler ile olumsuz cevap verenler arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür ( $p > 0,05$ ). (Tablo3).

**Tablo 3:** A ve B Sınıfındaki Öğrencilerin Anketteki Sorulara Verdikleri Cevapların Dağılımı

		Sınıf A		Sınıf B			
1.Sence Sınıfında Senden Farklı (Öğrenen, Yürüyen, Konuşan) Bir Arkadaşın Var mı?	Kaynaştırma	15	62,50%	9	39,10%		
	Normal	6	25,00%	9	39,10%		
	Farklı yok	2	8,30%	4	17,40%	$\chi^2:2,75$	
	Yanıtlamadı	1	4,20%	1	4,30%	$p=0,432$	
2.Onu Doğum Gününe Çağırır Mısın?	Evet	19	90,50%	16	88,90%	$\chi^2:0,03$	
	Hayır	2	9,50%	2	11,10%	$p=0,871$	
3.Onun Size Gelmesini İster Misiniz?	Evet	15	71,40%	16	88,90%	$\chi^2:1,81$	
	Hayır	6	28,60%	2	11,10%	$p=0,178$	
4.Onun Yardıma İhtiyacı Oluyor Mu?	Evet	6	28,60%	3	17,60%		
	Hayır	1	4,80%	5	29,40%	$\chi^2:4,38$	
	Bazen	14	66,70%	9	52,90%	$p=0,112$	
5.Sen Ona Yardım Eder Misin?	Evet	10	47,60%	9	52,90%		
	Hayır	3	14,30%	2	11,80%	$\chi^2:0,12$	
	Bazen	8	38,10%	6	35,30%	$p=0,942$	
6.Yıl Sonu Etkinliklerinde Onunla Dans Etmek İster Misin?	Evet	16	76,20%	14	77,80%	$\chi^2:0,01$	
	Hayır	5	23,80%	4	22,20%	$p=0,907$	
7.Onunla Sınıfta Yan Yana Oturmak İster Misin?	Evet	15	71,40%	17	94,40%		
	Hayır	5	23,80%	1	5,60%	$\chi^2:3,58$	
	Bazen	1	4,80%	0	0,00%	$p=0,167$	

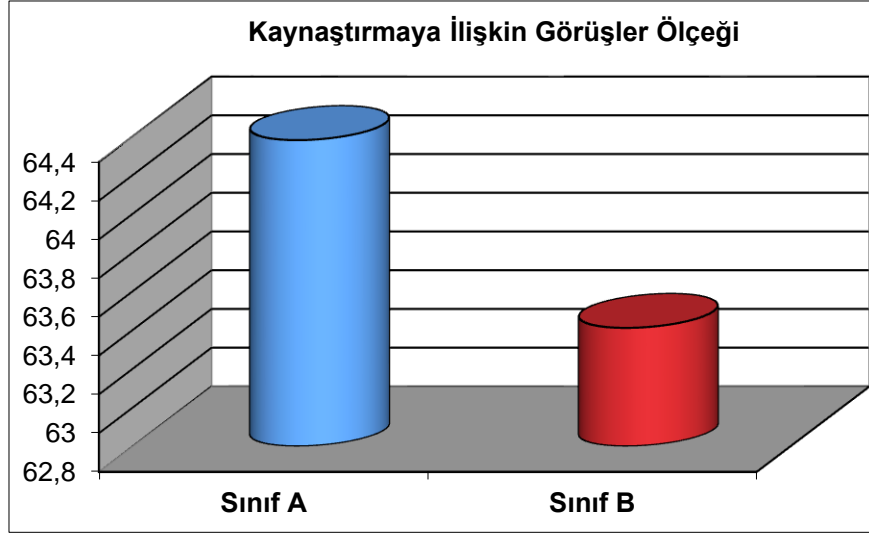
Öğretmenler tarafından doldurulan Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği değerlendirildiğinde; her iki sınıf arasında sosyal beceri, problemlilik davranış ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0,05$ ) (Tablo 4).

**Tablo 4:** A ve B Sınıflarındaki Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği Puanları

	Sınıf A	Sınıf B	T	p
<b>Sosyal Beceri</b>	70,65±3,08	68,17±9,06	1,25	0,219
<b>Problemlilik Davranış</b>	8,35±9,79	14,63±17,69	-1,50	0,142
<b>Total Puan</b>	79±8,45	82,42±13,75	-1,02	0,313

Veliler tarafından doldurulan kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği değerlendirildiğinde; kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinde alınabilecek minimum puan 20, maksimum puan 100'dür. Bu çalışmaya katılan velilerin ölçek puanları 55-80 arasında olduğu belirlenmiş olup, A ve B sınıfları velileri arasında puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir ( $p>0,05$ ) (Şekil 2).

**Şekil 2:** A ve B Sınıflarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği puanları



Çocukların resimleri değerlendirildiğinde; resim yapmayı kabul eden 41 öğrencinin %54,9'unun (n=28) resmi yaşı ile uyumlu, %33,3'ünün (n=17) resmi yaşından ileri, %11,8'inin (n=6) resmi ise yaşından geri olduğu belirlenmiştir. Seçilen kaynaştırma öğrencisi figürünün renklendirmesinde; kendi sınıfındaki (A) öğrencilerin % 77,3'ü (n=17), diğer sınıftakilerin (B) ise % 65,0'ı (n=13) sıcak renkleri kullanmıştır. Figürlerin renklendirilmesi açısından sınıflar aradaki fark statiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Seçilen kaynaştırma öğrencisinin figür olarak boyutunu A sınıfında %59,1 (n=13) öğrenci, B sınıfında ise %80 (n=16) öğrenci kendisini simgeleyen figürden daha küçük olarak çizmiştir, ancak bu sonuç statiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Sınıf A ve B gruplarının resmin arkasında yer alan ifadeleri karşılaştırıldığında, A sınıfında 15 (%68,2) çocuk olumlu, B sınıfında 8 çocuk olumsuz (%40) ifade kullanmıştır. Sonuçlar arası farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p=0,032$ ). Çocukların resim yaşları karşılaştırıldığında, A ve B sınıfları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). (Tablo 5).

**Tablo 5:** Çocukların Resimlerini Değerlendirme Skalası Sonuçları

	Sınıf A		Sınıf B			
1. Resme Hangi Renkler Hakim?	Sıcak	4	18,20%	5	25,00%	
	Soğuk	14	63,60%	7	35,00%	$\chi^2:3,69$
	Her ikiside	4	18,20%	8	40,00%	$p=0,158$
2. Renkler Gerçekçimi Kullanılmış	Evet	14	63,60%	10	50,00%	
	Hayır	5	22,70%	8	40,00%	$\chi^2:1,47$
	Her ikiside	3	13,60%	2	10,00%	$p=0,480$
3. A'nın Resimlenmesinde Hangi Renkler Hakim?	Sıcak	17	77,30%	13	65,00%	
	Soğuk	3	13,60%	5	25,00%	$\chi^2:0,94$
	Belirsiz	2	9,10%	2	10,00%	$p=0,625$
4. Resim Hangi Mekanda Resmedilmiş?	İç mekan	1	4,80%	3	15,00%	
	Dış Mekan	18	85,70%	15	75,00%	$\chi^2:1,25$

	Hem iç Hem dış Mekan	2	9,50%	2	10,00%	p=0,536
5. Kompozisyon Dengeli mi?	Evet	18	81,80%	16	80,00%	$\chi^2:0,02$
	Hayır	4	18,20%	4	20,00%	p=0,881
	Ortada	3	13,60%	5	25,00%	
6. Figürler Kompozisyonun Neresinde Yer Alırlar?	Kağıt alt çizgisinde	6	27,30%	9	45,00%	
	Zemin çizgisi üzerinde	12	54,50%	5	25,00%	
	Üst Sol	0	0,00%	1	5,00%	$\chi^2:5,9$
	Alt Sol	1	4,50%	0	0,00%	p=0,207
	Sağında	8	40,00%	7	35,00%	
7. A Arkadaşının Hangi Yanında?	Solunda	11	55,00%	8	40,00%	
	Arkasında	0	0,00%	2	10,00%	
	Önünde	0	0,00%	1	5,00%	$\chi^2:3,87$
	Ortasında	1	5,00%	2	10,00%	p=0,423
	Evet	6	27,30%	6	30,00%	$\chi^2:0,04$
8. A İle Diğer Figürler Birbirine Değiyor mu?	Hayır	16	72,70%	14	70,00%	p=0,845
	Birbirlerine bakar	2	9,10%	0	0,00%	
9. Figürlerin Yüzleri Hangi Yöndedir?	Seyirciye bakar	18	81,80%	20	100,00%	$\chi^2:4,02$
	İfade yok	2	9,10%	0	0,00%	p=0,134
	Evet	16	72,70%	15	75,00%	$\chi^2:0,03$
10. Figürler A İle Aynı Zemin Çizgisinde mi Yer Alıyor?	Hayır	6	27,30%	5	25,00%	p=0,867
	Evet	7	31,80%	10	50,00%	$\chi^2:1,44$
11. A İle Diğer Figürler Arasında Bir Objeye Yer Alıyor mu?	Hayır	15	68,20%	10	50,00%	p=0,231
	Evet	15	68,20%	16	80,00%	$\chi^2:0,76$
12. Figürlerin Oranları Gerçekçi mi?	Hayır	7	31,80%	4	20,00%	p=0,384
	Evet	13	59,10%	16	80,00%	$\chi^2:2,14$
13. A Figürü Oranları Gerçekçi Mi?	Hayır	9	40,90%	4	20,00%	p=0,143
	Evet	12	54,50%	11	55,00%	
14. A İle Diğer Figürlerin Boyları Eşit mi?	A kısa	5	22,70%	8	40,00%	$\chi^2:3,32$
	A Uzun	5	22,70%	1	5,00%	p=0,191



15. Resimde Sembol Kullanılmış mı?	Evet	3	13,60%	2	10,00%	$\chi^2:0,13$
	Hayır	19	86,40%	18	90,00%	$p=0,716$
16. Figürlerin Yüz İfadeleri Nasıl	Mutlu	14	66,70%	16	80,00%	
	Üzgün	1	4,80%	0	0,00%	
	Şaşkın	1	4,80%	3	15,00%	$\chi^2:4,78$
	Belirsiz	5	23,80%	1	5,00%	$p=0,189$
17. Resmin Arkasında Yer Alan İfadeler Nasıl?	Olumlu	15	68,20%	6	30,00%	
	Olumsuz	2	9,10%	8	40,00%	
	Şartlı Olumlu	4	18,20%	6	30,00%	$\chi^2:8,78$
	İfade yok	1	4,50%	0	0,00%	$p=0,032^*$
18. Resimdeki Konu İle Resmin Arkasında Yer Alan İfadeler Tutarlı mı?	Evet	18	85,70%	18	90,00%	
	Hayır	1	4,80%	1	5,00%	$\chi^2:0,31$
	Belirsiz	2	9,50%	1	5,00%	$p=0,857$
19. Resim Yaşı	Normal	12	48,00%	16	61,50%	
	İleri	12	48,00%	5	19,20%	$\chi^2:6,1$
	Geri	1	4,00%	5	19,20%	$p=0,047^*$

\* $p<0,05$

## Tartışma

Bu çalışma sonucunda, anaokulu öğrencilerinden özel gereksinimli bir çocukla sınıf arkadaşı olanların, olmayanlara göre, bu öğrenciye karşı daha kabullenici yaklaşımda buldukları görülmüştür. Her iki sınıftaki öğrencilerin velileri ise, çocuklarının özel gereksinimli bir çocuk ile sınıf arkadaşı olmaları konusunda kaygılı olsalar da genel olarak olumlu düşünmektedirler. Anasınıfı öğretmenlerinin problem davranışlarla baş etme becerileri yüksek bulunmuştur.

Çalışma grubunun hazırladığı anketteki “sınıfınızda farklı bir öğrenci var mı sorusuna”, neredeyse öğrencilerin yarısı kaynaştırma öğrencilerinden birinin adını verirken, öğrencilerin %29.41’i normal bir çocuğun adını vermiş, %11.76’sı ise sınıflarında farklı olan bir öğrenci bulunmadığını söylemiştir. Bu durum, anasınıfı düzeyindeki öğrencilerin farklı olanı algılama ile ilgili bilişsel yetilerinin henüz yeterince gelişmemiş olması ile ilişkili olabileceği gibi, öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine karşı işaretleyici bir tutum geliştirmemesi ve onları sıradanlaştırması ile ilişkili olabilir.

Çocukların ankete verdikleri cevaplardan, onu doğum gününe ve evine çağırmak, onunla dans etmek ve yan yana oturmak ile ilgili sorulara verilen olumlu cevapların oranının % 50 den fazla olması, onunla arkadaş olmak ile ilgili cevaplar olarak yorumlandığında, yine kaynaştırma öğrencisini kabullenmeleri ile ilgili olumlu ifadeler olarak kabul edilebilir. “Onun yardıma ihtiyacı oluyor mu?” sorusuna verilen % 11.76 “hayır”, % 45.1 “bazen” yanıtları, kaynaştırma öğrencisini sürekli yardıma muhtaç olarak algılanmadıkları şeklinde

değerlendirilebilir. Adana'da anaokul ve ilkokullarda yapılan geniş örneklemliler bir çalışmanın sonucunda, normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli çocuğu yeterli bulduklarını, her etkinliğe kabul ettikleri ve yardımlaştıklarını görülmüştür (ulhaoğlu-İmrak, 2009). Bu bulgular, bu çalışma sonuçları ile uyumludur. Bir başka çalışmada, anasınıfı-12. Sınıf arasında toplam 1491 ğrenci ile yapılan bir saha çalışmasında, kaynaştırmağrencilerinin normal gelişimgsteren akranları arasındaki sosyal kabul düzeylerinin orta düzeye yakın olduğu bildirilmiştir (Ayrall ve ark. 2013).

Bu alışma sonucunda, her iki sınıfın ğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklarla ilgili problemliler davranış algısı düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin zel gereksinimli çocuklarla ilgili sosyal beceri algıları ise ortalama %70 civarındadır. Her iki okulöncesi ğretmeni de daha öncesinde özel gereksinimli ğrenci yetiştirmişlerdir. Öğretmenlerin problem davranışlarla baş etme becerilerinin yüksek bulunmasının nedeninin bu tecrübeleri ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Edirne ilinde 62 okulöncesi öğretmenin değerlendirildiği bir çalışmada, özel eğitim ile ilgili eğitim almış olan ve kaynaştırma tecrübesi olan öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bildirilmiştir (zdemir, 2010). Bir başka çalışmada, kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda, olumlu sosyal iletişim davranışlarının, olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla olduğu ve ğretmen yaklaşımının akran ilişkilerinde etkili olduğu görülmüştür (ulhaoğlu-İmrak, 2009).

Bu çalışmada, ölçekleri doldurmayı kabul eden 35 veliden 2'si hariç kalanını, sınıflarında kaynaştırma ğrencisi bulunmasını sakıncalı bulmadıklarını bildirmişlerdir. Velilerin kaynaştırma ğrencisi ile ilgili genel görüşleri ise, 100 üzerinden ortalama 65 düzeyindedir. Bu sonuç, velilerin kaynaştırma eğitimine tamamen olumlu yaklaşmasalar da kaynaştırmayı reddetmediklerini düşündürmüştür. Her iki sonucu birlikte değerlendirdiğimizde, toplumsal olarak özel gereksinimli bireye karşı Őekvatli ve kabullenici yaklaşıldığını, ancak yine de çocukları ile sınıf arkadaşı olacak kaynaştırma ğrencisi ile ilgili velilerin kaygılarının bulunduğunu ve bilgilendirilme ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmaya katılan çocukların seçilen kaynaştırma öğrencisini, kendilerinden daha küçük çizmeleri, bu öğrencinin farklılığını anlamaları; sıcak renklerle resmetmeleri ise, onu kabullenmeleri olarak yorumlanabilmektedir. Seçilen kaynaştırma ğrencisi ile aynı sınıfta okuyan öğrencilerin bu öğrenciyi kendilerinden daha küçük çizme oranının, diğer sınıftakilerden daha düşük olması, kendi sınıfında okuyanların bu öğrenciyi daha iyi tanıyıp kendileri gibi algıladıkları Şeklinde değerlendirilebilir. Okulöncesi dönemdeki çocukların kaynaştırma ğrencisi ile ilgili algısını değerlendirmek g olduğundan, çocuklara resim çizdirmek bu konuda önemli bir araç olarak görülmektedir. Çocukların yaptığı resimler değerlendirilerek cinsiyet farklılıkları, diğer kişilerle olan etkileşimleri ve sosyokültürel yaşantıları gibi birçok konu hakkında fikir edinilebilir (Başgl, neri, Akkaya, Etiler ve Coşkun, 2011; Samurçay 2006). Burkitt, Barret, ve Davis (2003); 4-11 yaşlarındaki 230 çocuktan hoş, hoş olmayan ve nötr buldukları 3 adet figürü boyamalarını isteyerek resimlerinde kullandıkları ilk 10 rengi değerlendirmiştir. Tüm yaş gruplarındaki çocukların hoş buldukları resimlerde en çok tercih ettikleri renkleri, hoş bulmadıkları figürlerde sevmedikleri renkleri ve nötr figürlerde orta derecede tercih ettikleri renkleri kullandıklarını gözlemlemiştir. Başka birçok çalışmada da çocuğun duygusal yapısı ile ilgili bilgi almak amacıyla resmin bir araç olarak kullanılabileceği bildirilmiştir (Catte ve Cox 1999; Matto 2002; Tharinger ve Stark 1990).

Özel eğitimin hedefi, özel gereksinimli çocuğun kendi temel ihtiyaçlarını giderebilmesi ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlayarak üretici duruma geebilmesidir. Bu amacın gerçekleşebilmesi için çevresindeki kişilerin ve toplumun özel gereksinimli bireyleri kabul etmesi, destek olması, onları tekileştirmemeleri ve onlara yönelik olumlu yaklaşım içinde bulunmaları gereklidir. Bıyıklı (1989), çevrelerindeki bireylerden ve özellikle de yaşıtlardan

kabul, onay ve sevgi gören, özel gereksinimli çocukların benlik saygısı ve kendine güven duygularının daha fazla olduğunu bildirmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında akranları tarafından kabul düzeylerini, özellikle sınıf öğretmenin tutumu ve velilerin yaklaşımları belirlemektedir. Kaynaştırma alanında yapılacak eğitici eğitimleri ve velilerin bilgilendirilmesi, özel gereksinimli çocukların, sınıflarda akranları tarafından kabulünü kolaylaştırabilmektedir. Kaynaştırma konusunda deneyimli öğretmenler, özel gereksinimli çocuklarla akranları arasındaki iletişimi destekleyebilmekte ve oluşacak sorunlara çözüm üretmede daha başarılı olabilmektedirler. Olumlu öğretmen yaklaşımı ve velilerin kabullenici tutumları, özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabulünü artırıcı faktörler olarak görülmektedir. Çocuklar, kendilerinden farklı olan diğer çocuğu tanıdıkları ve onunla iletişim kurdukları zaman, farklılık algılarının azalacağı düşünülmektedir. Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunması normal gelişim gösteren çocuklar için de olumlu bir deneyim olarak düşünülmesi gereken bir durumdur. Sınıf ortamı, toplumun bir kesitidir. Bu çocukların özel gereksinimli bir çocukla arkadaşlık etmiş olmaları, büyüdüklerinde onlar için farklılıklarla baş etme becerileri açısından bir yaşam deneyimi olarak değerlendirilebilmektedir.

Bu çalışmanın örneklem sayısının az olması ve bu çalışma için hazırlanmış olan “Çocukların Resimlerini Değerlendirme Skalası”nın geçerliğinin ve güvenilirliğinin olmaması en önemli kısıtlılıklardır. Bu alanda yapılacak daha geniş örneklemli çalışmalara ihtiyaç vardır.

## **Kaynakça**

Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(1).

Antonak, R. ve Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-142.

Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Atay, M. (1995). *Özürlü çocukların normal yaşlılarıyla birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Atıcı, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 279-291.

Avcı, N. ve Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 68-70.

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., ... ve Çağlar, K. (2013). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen etkenler*. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bolu.

Başar, G. (2014). *Otistik bireylere çizme ve boyama becerilerinin kazandırılmasında aşamalı yardımla öğretim yönteminin etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Başgöl, Ş.S., Üneri, O.S., Akkaya, G.B., Etiler, N. ve Coşkun, A. (2011). Assessment of drawing age of children in early childhood and its correlates. *Scientific Research*, 2(4), 376-381.

Batu, E.S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Bıyıklı, L. (1989). *Bedensel özürlü çocukların benlik kavramı: aile kabul düzeyi açısından*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Burkitt, E., Barret, M. ve Davis, A. (2003). Children's colour choices for completing

- drawings of affectively characterised topics. *Journal Of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 445-455.
- Catte, M. ve Cox, M. V. (1999). Emotional indicators in children's human figure drawings. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 8(2), 86-91.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 8(1), 159-185.
- Fazlıoğlu, Y., Okyay, L. ve Ilgaz, G. (2011). Okul öncesi ve anaokulu davranış ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 242-254.
- Heward, W.L. (1996). *Exceptional children: An introduction to special education* (5. baskı). New Jersey: Pearson College Div.
- Kırcaali-İftar, G. (1996a). *Kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. VI. Özel Eğitim Günlerinde Sunulan Bildiri, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1996b). Kuzey Amerika'da özürllülere ve eğitimlerine ilişkin görüş ve uygulamalar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 67-73.
- Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391- 415.
- Matto, H. C. (2002). Investigating the validity of the Draw-A-Person: screening procedure for emotional disturbance: a measurement validation study with high-risk youth. *Psychological Assessment*, 14(2), 221.
- MEB, (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 25.01.2018).
- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and kindergarten behavior scale*. Vermont: Clinical Psychology Publishing Company.
- Merrell, K. W. (2003). *Preschool and kindergarten behavior scales* (2. baskı). Austin: TX: PRO-ED.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. ve Hegarty, S. (Ed.). (1997). *Inclusive education: A global agenda*. London: Routledge.
- Read, H. (1974). Sanatın anlamı (G. İnal ve N. Asgari, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları. (Orjinal çalışma basım tarihi 1931).
- Samurçay, N. (2006). Çocuk ve resim. *Artist*, (6), 22-26.
- Tharinger, D. J. ve Stark, K. D. (1990). A qualitative versus quantitative approach to evaluating the Draw-A-Person and Kinetic Family Drawing: A study of mood-and anxiety-disorder children. *Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2(4), 365.

Yalçıntaş-Tarancı, G. ve Darıca, N. (1999). 10-11 yaş grubu özel ve resmi ilköğretim okullarına devam eden kız ve erkek çocukların aile çizimlerinin sosyo-kültürel değişkenler yönünde karşılaştırılması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-9.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Individuals with special needs need to be trained and supported in accordance with their needs as early as possible, in order to aid them in using their capacities at highest levels. Special education services are delivered two ways; through separate and mainstreaming education. Separate education is carried out by special education staff in the framework of special programs designed and tailored according to the degree of the disability and special need of selected individual. Inclusive or mainstreaming education is defined as the type of educatory service where children with special needs and those with normal development educated by regular class teachers, within the same classroom. How children with special needs are perceived by their environment is an important determinant of their education, self-esteem, peer relationships and psychological development (1-2). With this study, we have aimed to examine peer, parent, and teacher perceptions of mainstreaming preschool education and the factors that might affect them.

### **Methods**

The study was conducted in a kindergarten of a primary school in Istanbul, which provided full-time education. A questionnaire that assessed peer-perception was prepared by the research team and children were asked to draw a picture depicting their friendship with one of the selected mainstreaming students. For the drawing activity, a child who was distinct from other mainstreaming students due to his/her phenotypic characteristics, being diagnosed with Down syndrome, was selected by the research team. Parents and teachers were given "Preschool and Kindergarten Behavior Scale" and "Attitudes towards Inclusion Scale", which have previously been tested for validity and reliability of their Turkish versions. The drawings were evaluated by an art teacher who was specialized in the field of special education. Statistical analyzes were performed using the NCSS (Number Cruncher Statistical System) 2007 Statistical Software (Utah, USA) package program., Descriptive statistical methods (frequency distributions, percent distributions, mean, and standard deviation) as well as one-way analysis of variance for multiple comparisons; independent t test for comparison of two groups and chi-square test in order to compare qualitative data were used, in the evaluation of collected data. Results were evaluated at a significance level of  $p < 0.05$ .

### **Findings**

Collected from a total of two separate classes, 28 (54.9%) of 51 students in total, were girls and 23 were boys (45.1%). . Mean age of children was 5 years 7  $\pm$  5,82 months. There was 5 (9,8%) mainstreaming students, including 1 female and 4 male, in total, from two classes. Of them, 2 were in class A (1 with down syndrome, 1 with autism), while 3 (1 with autism, 2 with a speech delay) were in class B. The one with Down syndrome was a girl while remaining 4 were boys. Mothers of 35 children agreed to participate in the study. Among these, 2 reported that they found mainstreaming education incompatible. Of mothers that participated in the study, 91.4% (n = 32) had been employed at the time of study, with 94.3% (n = 33) had graduated from high school or had a higher academic degree.

*When pictures of children were evaluated;*

Of 41 students that had agreed to draw a picture, 54.9% (n = 28) had drawing styles appropriate with their developmental stage. Drawings of 33.3% (n = 17) were above and 11.8% (n = 6) were below of what had been expected from their developmental stage.

Of Class (A) students, 77.3% (n = 17) and 65.0% (n = 13) of the other class (B) used warm colors while depicting the mainstreaming student in their drawings. There was no statistically significant difference between the classes regarding coloring of figures depicted in the drawing.

Of class A students, 59.1% (n = 13) and 80% (n = 16) of class B students had drawn the mainstreaming student smaller compared to the figure that represented themselves.

*When children's answers to the questionnaire were evaluated:*

One student from each class had not completed the items of the questionnaire. To the question "Do you think that you have a friend that is different from you, in your class?". 15 (29.41%) students replied by giving the name of a normal child, while 6 (11.76%) replied as such, "There is no difference." The number of children who have given the name of any mainstreaming student was 24 (47.06%).

There was no statistically significant difference between children's responses from Class A or B. As for the questions asked to have an understanding of to what extent students' acceptance of the mainstreaming student reached, those who had stated that they would invite him/her to their birthdays and home, they would dance with him/her and would sit next to one another; were found to be significantly higher in number than those who had presented with a negative opinion.

*When the scale of opinions on mainstreaming was evaluated:*

Minimum score that could be collected from Attitudes towards Inclusion Scale is 20, while maximum score is 100. Scale scores of parents and 2 teachers ranged between 55 and 80. There was no statistically significant difference between the scores obtained from class A and B parents.

*When the preschool and kindergarten behavior scale was evaluated:*

There was no difference between two classes regarding social skills, problem behavior and total scores.

**Conclusion and Discussion:**

Educating children with disabilities and providing arrangements for their integration to society has increased in our country, recently. However, both teacher training is insufficient and also, parents have very little knowledge about it. Extensive studies in this field are scarce and limited. In these studies, it was shown that peer acceptance was associated with education of teachers as well as parents, and presence of mainstreaming students in the classes (3-5). It is difficult to evaluate pre-school children's perceptions of mainstreaming students. With this respect, drawing pictures might be an important instrument for evaluation.

Children's way of drawing the mainstreaming student smaller compared to the figure that depicted themselves might indicate that they possibly have an understanding of the difference, while using warm colors while drawing might suggest their acceptance of the mainstreaming friend. The fact that students in the same class with the mainstreaming student drawing the selected student smaller than themselves to a lesser extent compared to the ones in the other class could reflect the possibility of having a better understanding of the mainstreaming student. The ratio of positive answers to the question of inviting the mainstream student to their birthday and home, dancing with her and sitting side by side being above 50% also

supports their acceptance. Of students inquired, 11.76% answered "no" and 45.1% replied "occasionally" to the question "Does s/he need help?". This could be interpreted as the mainstreaming student not being perceived as an individual that was in constant need of help.

Of 35 parents that had agreed to complete the questionnaires, except for 2, they had stated feeling positive about inclusive education. The scale scores suggest the view point that though not completely positive about it, parents were mainly not against inclusive education.

According to findings of our study, kindergarten students and their parents mainly had positive attitudes towards mainstreaming education. Educating and working with parents might trigger more positive approaches within this field. Main limitation of our study was the small sample size. More future research with larger samples are highly warranted and expected within this field.