

PAPER DETAILS

TITLE: Kaynastırma Eğitiminde Aile Katilimi: Bir Karma Yöntem Arastırması

AUTHORS: Rezzan Zeliha ERDEN,Mecit ASLAN

PAGES: 854-877

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2251858>

Kaynaştırma Eğitiminde Aile Katılımı: Bir Karma Yöntem Araştırması

Parental Involvement in Inclusive Education: A Mixed Method Research

Rezzan Zeliha Erden¹ , Mecit Aslan²

¹ Öğretmen, MEB, Türkiye, rezzanzeliha@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-9451-6902>)

² Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye, mecitaslan@yyu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-7970-5892>)

Geliş Tarihi: 14.02.2022

Kabul Tarihi: 08.07.2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde kaynaştırma eğitiminde aile katılımının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda sıralı açıklayıcı karma desen kullanılmıştır. Çalışma, 2019-2020 öğretim yılında Van ili merkez ilçelerdeki (Tuşba, İpekyolu ve Edremit) ilkökul, ortaokul ve liselerde çocuğu kaynaştırma eğitimi alan 355 veli ile yürütülmüştür. Verilerin toplanması sürecinde “Kaynaştırma Eğitiminde Aile Katılımı Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kaynaştırma eğitiminde evde aile katılımının “bazen”, okulda aile katılımının ise “sıklıkla” gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca, lise düzeyinde aile katılımının ilkökul ve ortaokul düzeyine göre daha düşük olduğu ve eğitim düzeyi daha yüksek olan velilerin kaynaştırma eğitime daha çok katılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, aile katılımı.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the parental involvement in inclusive education at primary, secondary and high school levels. For this purpose, sequential explanatory mixed design was used. The study was conducted with 355 parents who their children received inclusive education in primary, secondary and high schools in the central districts of Van (Tuşba, İpekyolu and Edremit) in the 2019-2020 academic year. During the data collection process, "Parental Involvement in Inclusive Education Scale" and "Semi-Structured Interview Form" were used. In the analysis of quantitative data, descriptive statistics, independent samples t-test, and ANOVA were used, while descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data. It was concluded that in inclusive education parental involvement at home occurred “sometimes” whereas, parental involvement at school occurred “frequently”. In addition, it was concluded that parental involvement level at high schools is lower than at primary and secondary schools, and parents with higher education levels involve more in inclusive education.

Keywords: Special education, inclusive education, parental involvement.

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak belirli bir çerçeve içerisinde zihinsel, duyuşsal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya ve geliştirmeye yönelik bir çalışmadır. Söz konusu çalışmaların kişisel, zihinsel ve bedensel özellikleri birbirinden farklı olan tüm bireyler için sağlanması ve bireylerin aynı kurum içerisinde eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesini sağlayacak eğitim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Diken ve Sucuoğlu, 1999). Eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak sadece belirli bireylerin değil tüm bireylerin eğitim görmesi sağlanmalıdır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. Maddesinde de belirtildiği üzere “Her bireyin eğitim hakkı vardır.” Dolayısıyla tipik gelişim gösteren bireyler kadar özel gereksinimi olan bireyler için de eğitim temel bir haktır.

Özel gereksinimli birey, “Bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan birey” şeklinde tanımlanmıştır (Kargın, 2004, s.1). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2020) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise özel gereksinimli birey, “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey” şeklinde tanımlanmıştır. Özel gereksinimli bireyler günlük yaşamda ihtiyaç duydukları becerileri yerine getirmek ve yaşamını bağımsız sürdürmek için temel ve özel eğitime ihtiyaç duymaktadır (Cankaya, 2010). Bu bireylerin toplumda rol üstlenmesi için tam bağımsızlık kazanmaları önemlidir. Bağımsızlığın gerçekleşmesi için de eğitim programları ve eğitim ortamları bireylerin yeterlilik ve ihtiyaçlarına bağlı olarak değişiklik göstermelidir. Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin, topluma kazandırılmaları eğitim olanaklarından yararlanmaları ile mümkündür (Gözün ve Yıkılmış, 2004). Özel gereksinimli öğrencilerin erken yaşlardan itibaren eğitim alarak tüm alanlarda gelişim göstermelerini hızlandırmak, yaşamlarının ileriki bölümlerinde mümkün olduğunca bağımsız bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamak, özel durumun engele dönüşmesini engellemek ve özel gereksinimli çocuğu bulunan ailelerin duygusal ve toplumsal alanda karşılaştıkları sorunları azaltmak önemli hedeflerdendir (Eripek, 2003). Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya dönük farklı eğitim modelleri (özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları vb.) bulunmaktadır. Bu modeller içerisinde ülkemizde en yaygın uygulanan model olarak kaynaştırma eğitimi ön plana çıkmaktadır (MEB, 2021).

1.1.Kaynaştırma Eğitimi

Uzun yıllar boyunca özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitimi için özel okullar ön plana çıkmış ve 1920'lerden beri özel eğitim için kullanılan bu ayrı sistem genişletilmiş ve rafine edilmiştir. Batı dünyasındaki pek çok ülkede, eğitimciler ve yöneticiler, kapsamlı ve yaygın olarak kabul edilen bir özel okulların geliştirilmesi için büyük çaba sarf etmiştir. Özel ihtiyaçları olan öğrencilere gösterilen önemin bir ifadesi olarak görülen bu sisteme ve özel eğitime bakış yavaş yavaş değişmeye başlamıştır. Bilgi, uzmanlık ve tesisler özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde hala önemli olmakla birlikte bu öğrencilerin ayrı tutulması artık kabul edilemez hale gelmeye başlamıştır. Hâkim görüş, özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamlarında akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri gerektiğidir (Pijl, Meijer ve Hegarty, 1997). Bu anlayışla ortaya çıkan kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmelerinin sağlanması ve bu bireylere becerilerin kazandırılmasını sağlayan bir eğitim modelidir (Battal, 2007).

Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi (Sarı, 2003), toplum içerisinde bağımsız ve üretebilen bireyler olabilmeleri için toplumsal uyum ve öz bakım becerilerine sahip olmaları önem arz etmektedir (Karaca, 2018). Özel gereksinimli öğrencilere bu becerilerin kazandırılması için kaynaştırma eğitiminde en az kısıtlayıcı ortam temele alınmıştır. En az kısıtlayıcı ortam normal okulların normal sınıflarında tipik gelişim gösteren öğrencilerin yanına özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmesidir (Cankaya, 2010).

Özel gereksinimli öğrencilerin, tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitilmesinin amacı; özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla akademik ve sosyal yönden bütünleşerek sosyal ve duygusal yönden ihtiyaçlarının karşılanmasıdır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Kaynaştırma ile özel ihtiyaçları olan çocuğa normal dil, sosyal etkileşim ve bilişsel işlevsellik modelleri sağlayabilen, yaşına uygun akranlarıyla aynı sınıfta bulunma imkânı tanınmaktadır (Miller, 1996). Bu eğitim modeli ile özel gereksinimli çocuklar tipik gelişim gösteren akranlarını gözlemleme fırsatı yakalayarak onları model alma, akranları ile işbirliği yapma ve iletişim kurabilme fırsatlarını elde edebilmektedir (Demir ve Açar, 2011). Bir diğer ifadeyle öğrenciler sosyal yaşam becerilerini yaşayarak kazanma fırsatı yakalamaktadır (Koçyiğit, 2015). Diğer taraftan kaynaştırma eğitimin faydalarını özel gereksinimli öğrenci ile sınırlandırmak da doğru değildir. Zira kaynaştırma eğitimi kapsamında uygulanan önyargı karşıtı müfredat anlayışı ile tipik gelişim gösteren öğrenciler engelli bireylerin yanında rahat olmayı, onlarla etkileşime girmeyi, onlarla öğrenmeyi ve onlardan öğrenmeyi öğrenirler (Miller, 1996).

Kaynaştırma uygulamalarında başarılı olması için özel gereksinimli bireylerin eğitiminde doğrudan veya dolaylı olarak etkisi olan tüm paydaşların olumlu ve pozitif bir tutum içerisinde olması gerekmektedir (Sarı, 2003). Bu bağlamda öğretmenlere, okul yöneticilerine ve okullardaki rehberlik servislerine önemli görevler düştüğü söylenebilir. Aynı zamanda öğrencinin edindiği becerileri hayatına entegre etmesinde ve becerilerinin kalıcı olmasına büyük etkisi olan ailenin kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla diğer paydaşların yanında aile faktörünün dikkate alınması ve kaynaştırma eğitiminde aile katılımının sağlanması önem arz etmektedir.

Aile katılımı, ebeveynlerin çocuklarının eğitimine ve gelişimine katkıda bulunmasını sağlayan etkinlikler bütünü olarak ifade edilebilir (Şahin ve Ünver, 2005). Ailenin okul ve öğretmenle işbirliği yaparak çocuğun tüm eğitim sürecine katılması, çocuğun gelişimi ve eğitimi için bir zorunluluktur. Çocukların okulda edindiği becerilerin okul dışında tekrar edilerek kalıcı hale gelmesini sağlayan anne ve babalardır. Aile katılımı ile çocuk sadece kalıcı öğrenmeler sağlamaz, aynı zamanda olumlu davranışların kazanılmasında, başarı için motivasyonun yükselmesinde ve okula gitme davranışında düzenli bir devamlılığın kazanılmasında büyük bir fayda sağlar (Uçuş, 2016). Eliason ve Jenkins (2003) aile katılımının çocuklarda okuma alışkanlığını arttırdığını, okula yönelik olumlu bir tutum sağladığını, okula devam durumlarını arttırdığını, ev ödevlerini daha düzenli yaparak alışkanlık haline gelmesini sağladığını ve kendilerini ailesinin önemli bir parçası olduğunu fark etmesini sağladığını belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, aile katılımının akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu (Fan ve Chen, 2001; Hill ve Tyson, 2009; Jeynes, 2003; Wilder, 2014), öz-yeterlik inançlarını geliştirdiği (Fan ve Williams, 2010), öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı (Fan ve Williams, 2010; Gonzalez, 2002; Pavalache-Ilie ve Tîrdia, 2015), okula devam (Fan ve Williams, 2010; Sheldon, 2007) ve disiplin ile ilgili problemleri azalttığı (Sheldon ve Epstein, 2002) görülmektedir. Bunların yanı sıra öğretmenler ve ebeveynler arasında olumlu ilişkilerin kurulmasında, pozitif bir okul ikliminin oluşmasında, veli memnuniyeti ve öğretmen moralinin artmasında aile katılımı önemli bir yere sahiptir (Hornby ve Lafaele, 2011).

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin başarısında önemli bir faktör olan aile özel gereksinimli öğrencilerin eğitimdeki başarısında daha da kritik bir rol oynamaktadır. Okul ve aile arasında kurulan işbirliği ile öğretmen ve aile özel gereksinimli öğrencinin gelişimini izleyerek destekler ve eğitim öğretim sürecinde öğrenilmiş bilgi ve davranışlarının pekiştirilmesini sağlar. Aynı zamanda aile ile öğretmenin sağlıklı bir iletişim kurmasını, özel gereksinimli öğrencinin gelişimi için hazırlanan eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasını ve geliştirilmesini sağlayarak özel gereksinimli bireylerin gelişimi ile birlikte ailenin de gelişmesine katkı sağlar (Gürşimşek, 2002). Sucuoğlu (1996) özel eğitim sürecinde aile katılımının iki temel boyutunu okulda uygulanan programı destekleme ve çocuğu destekleme olarak

belirtmiştir. Bunların yanı sıra çocuğun özel gereksinimine uygun çalışmaların yapılmasının önemine vurgu yapmıştır.

Alanyazın incelendiğinde ailelerin kaynaştırma eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin incelendiği (Çalışoğlu ve Tanışır, 2018; Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Koçyiğit, 2015; Orçan-Kaçan, Kimzan, Güler Yıldız ve Çağdaş, 2019; Özbab a, 2000; Taş, 2007; Tuş ve Çiftçi Tekinarslan, 2013; Ünal ve İflazoğlu Saban, 2014; Yener ve Dayı, 2021; Yigen, 2008) ve özel eğitimde aile koçluğu (Akbulut, 2019; Gıcı-Vatansever, 2019; Kizir, 2021) ile ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı; kaynaştırma eğitiminde aile katılımının sınırlı sayıda çalışıldığı (Gönen ve Efilti, 2019; Pamuk, 2019; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2014; Sucuoğlu, 1996; Uyanık, 2019; Yıldız, 2018) görülmektedir. Gönen ve Efilti (2019) tarafından yapılan tarama modelindeki çalışma Konya ilindeki 95 veli ile yürütülmüştür. Nicel verilerin toplandığı tarama modelindeki diğer çalışmalardan Pamuk (2019) tarafından yapılan çalışma Gaziantep ilindeki 94 veli, Piştav-Akmeşe ve Kayhan (2014) tarafından yapılan çalışma ege bölgesindeki bir ilde, okul öncesi ve ilkokul düzeyinde 50 anne, Sucuoğlu (1996) tarafından yapılan çalışma Ankara ilindeki 177 ebeveyn ve Yıldız (2018) tarafından yapılan çalışma 570 veli ile gerçekleştirmiştir. Söz konusu çalışmalardan sadece Uyanık (2019) tarafından yapılan çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desende yürütmüş ve Eskişehir ilinde çocuğunda otizm spektrum bozukluğu olan 14 ebeveyn ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla özel eğitimde/kaynaştırma eğitiminde aile katılımının incelendiği çalışmaların genel olarak tarama modelinde yürütüldüğü, genel aile katılımı için hazırlanan veri toplama araçlarıyla nicel verilerin toplandığı ve nitel araştırmaların oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Yapılan incelemelerde karma araştırma yöntemi ile yürütülen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle, farklı örneklem gruplarında ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde, nitel veya karma verilerin toplandığı ve geniş örneklemeler üzerinde çalışılan kaynaştırma eğitiminde aile katılımının incelendiği çalışmaların alanyazına katkı sunacağı söylenebilir. Bu çerçevede, bu araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde çocuğu kaynaştırma eğitimi alan velilerin kaynaştırma eğitime katılım düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda yanıt aranan araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

1. Ailelerin kaynaştırma eğitime katılım düzeyleri ve buna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ailelerin kaynaştırma eğitime katılım düzeyleri;
 - Çocuğun cinsiyetine,
 - Çocuğun öğrenim gördüğü okul kademesine,
 - Velinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Ailelerin kaynaştırma eğitime katılım düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntem tek bir yöntemin kullanıldığı çalışmalara göre daha maliyetli ve daha fazla zaman alıcı olmasına rağmen karma yöntemin avantajlı yönlerinin olmasından ve daha güçlü veriler toplanmasını sağlamasından dolayı kullanılmıştır (Silverman, 2010). Bu çalışmada öncelikle nicel veriler toplanıp ardından nicel verilerin detaylandırılması amacıyla nitel veriler toplandıktan sonra sıralı açıklayıcı karma desen kullanılmıştır.

2.2.Evren ve Örneklem

Çalışmanın nicel boyutu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Van ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde çocuğu kaynaştırma eğitimi alan veliler ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılacak velileri belirlemek amacıyla Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısına ulaşılmıştır (N=1993). Kaynaştırma öğrencilerinin her biri için bir veli

araştırmaya dâhil edildiğinden kaynaştırma öğrenci sayısı aynı zamanda araştırmanın evrenini oluşturan veli sayısı olarak ele alınmıştır.

Söz konusu evren içerisinde seçilen 355 veli araştırmanın nicel boyutunun örneklemini oluşturmuştur. .05 anlamlılık düzeyinde 2.000 kişilik evrenin 322 kişilik örnekleme temsil edilebildiği (Çıngı, 1994; akt. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) bilgisinden hareketle örneklem büyüklüğünün uygun olduğu söylenebilir. Örnekleme yer alan velilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme Yer Alan Velilere İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Öğrenciye Yakınlık Derecesi	Anne	189
	Baba	142
	Diğer	24
Veli Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	43
	Okur-yazar	55
	İlkokul	103
	Ortaokul	59
	Lise	55
	Üniversite	40
Öğrencinin Öğrenim Gördüğü Okul Kademesi	İlkokul	126
	Ortaokul	179
	Lise	50
Meslek	Ev Hanımı	184
	Memur	29
	Esnaf	26
	İşçi	63
	İşsiz	31
	Diğer	11

Not: 11 veli veri toplama aracında mesleğini işaretlememiştir.

Çalışmaya katılan velilerin 189’u anne, 142’si baba ve 24’ü ise diğer aile bireyleridir (büyük anne, büyük baba vb.). Velilerin %12.1’inin okur-yazar değil, %15.5’inin okur-yazar, %29’unun ilkokul, %16.6’sının ortaokul, %15.5’inin lise ve %11.3’ünün de üniversite eğitim düzeyine sahip olduğu; araştırmaya katılan velilerin kaynaştırma eğitimi alan çocuklarının %35.5’i ilkokul, %50.4’ü ortaokul, %14.1’inin de lise kademesinde öğrenim gördüğü; velilerin 184’ünün ev hanımı, 29’unun memur, 26’sının esnaf, 63’ünün işçi, 31’inin işsiz ve 11’inin de diğer meslek gruplarına sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmanın nitel boyutu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 15 veli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dahil edilen velilerin çocuğunun okul kademesi ve kaynaştırma nedeni, kendisinin eğitim durumu ve mesleği açısından olabildiğince çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Görüşme yapılan velilerin 7’sinin kaynaştırma eğitimi gören çocuğunun cinsiyeti kız, 8’inin çocuğunun cinsiyeti erkektir. Velilerden 5’inin ilkokul, 5’inin ortaokul ve 5’inin de lise okul kademelerinde kaynaştırma eğitimi alan çocuğu bulunmaktadır. Görüşme yapılan 9 anne ve 6 babanın eğitim düzeyleri incelendiğinde 2’sinin okur-yazar değil, 2’sinin okur-yazar, 4’ünün ilkokul, 3’ünün ortaokul, 2’sinin lise ve 2’sinin de üniversite seviyesinde

eğitime sahip oldukları; velilerden 1'inin memur, 3'ünün işçi, 2'sinin esnaf ve 9'unun ev hanımı olduğu görülmektedir. Velilerin kaynaştırma eğitimi alan çocuklarının 4'ünün öğrenme güçlüğü, 3'ünün dikkat eksikliği/hiperaktif bozukluğu, 3'ünün zihinsel engelli, 3'ünün bedensel engelli, 1'inin dil ve konuşma güçlüğü ve 1'inin de otizm spektrum bozukluğu olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

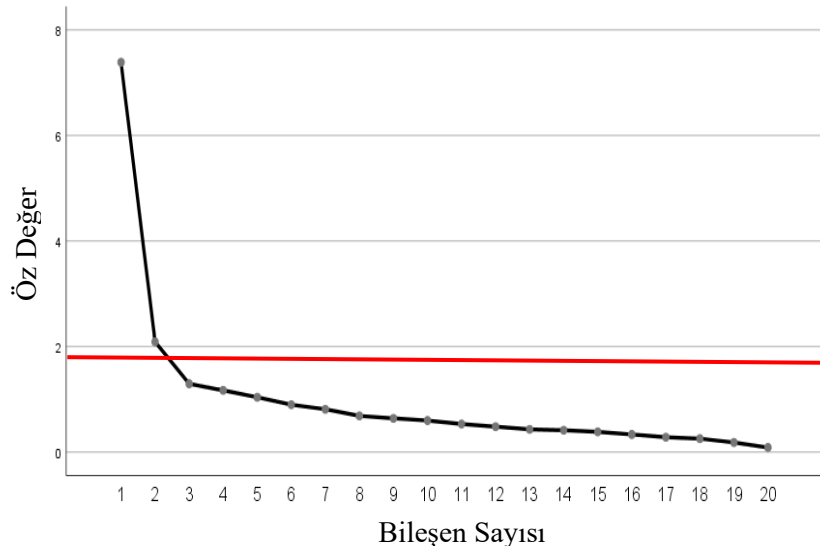
Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitiminde Aile Katılımı Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.3.1. Kaynaştırma eğitiminde aile katılımı ölçeği (KEAKÖ)

Alanyazın incelendiğinde aile katılımı ile ilgili çeşitli ölçme araçlarının olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmada genel aile katılımının dışında kaynaştırma eğitiminde aile katılımı incelendiği ve buna ilişkin bir ölçme aracına rastlanmadığı için çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle alanyazın incelemesi doğrultusunda ailelerin okulda ve evde yapabilecekleri bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu kapsamda, hazırlanan 24 maddelik taslak anket formu uzman görüşlerine sunularak maddelerin uygunluğu ve anlaşılabilirlik durumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma kapsamında 5 alan uzmanı (3 Eğitim Programları ve Öğretim, 1 Özel Eğitim ve 1 Türkçe) ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 3 rehber öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri ve rehber öğretmenlerin değerlendirmeleri dikkate alınarak bazı maddelerde düzeltmeler yapılmıştır. Ardından velilerle görüşülerek maddelerin veliler tarafından incelenmesi ve sesli okunması sağlanarak maddelerin anlaşılır olduğu teyit edilmiştir. Pilot uygulama için hazır hale getirilen formda okulda yapılabilecek çalışmalar için “*Çocuğuma ders saatleri dışında verilen destek eğitimine katkıda bulunurum.*” ve “*Çocuğum için özel eğitim uygulamalarının hazırlanmasına/BEP toplantılarına katılırım.*” gibi ölçek maddeleri hazırlanmıştır. Ailelerin evde yapabilecekleri çalışmalar için ise “*Çocuğum ile okulda yaptıkları hakkında sohbet ederim.*” ve “*Çocuğumun özel gereksinimi ile ilgili farklı kaynaklardan (kitap, dergi, TV, uzman vb.) bilgi edininim.*” şeklinde ölçek maddelerine yer verilmiştir.

Alan uzmanları ve rehber öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda hazırlanan 24 maddelik taslak form kullanılarak Van ilinde Edremit, İpekyolu ve Tuşba merkez ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve liselerde kaynaştırma eğitimine devam eden çocuğu olan 190 veli ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama doğrultusunda elde edilen veriler ile geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği ile ilgili analizler yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin faktör analizi yapılmadan önce veri setinin faktör analizine uygunluk durumu test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .864 ve Barlett küresellik testi ki-kare sonucunun anlamlı olması ($X^2(190)= 2304.807$; $p<.01$) nedeniyle veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir.

Veri analizinin faktör analizi için uygunluğu test edildikten sonra, Temel Bileşenler Analiz yöntemi ve en yaygın kullanılan dik döndürme yöntemlerinden olan Varimax kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük olan altı faktör belirlenmiştir. Fakat özdeğerin örneklem büyüklüğünden etkilenmesi nedeniyle faktör sayısının belirlenmesinde tek başına kullanılması uygun görülmemektedir (Cliff, 1998). Bu nedenle faktör sayısının belirlenmesi için yamaç-birikinti grafiği (scree plot) ve açıkladıkları varyans incelenmiştir. Ölçeğe ait yamaç-birikinti grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. KEAKÖ Deneme Uygulamasının Özdeğer Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, ikinci faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. İkinci faktörden sonraki faktörlerin varyansa yaptığı katkı ve hem çok az hem de yaklaşık olarak aynı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yamaç-birikinti grafiğine ilişkin değerlendirmelerin öznel yargılar içerdiği ve faktör sayısının belirlenmesi sürecinde paralel analizin daha üstün bir yöntem olduğu da ifade edilmektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Bu nedenle faktör sayısının kesinleştirilmesinde paralel analiz yönteminden de yararlanılmıştır. Paralel analiz yöntemine ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. KEAKÖ Paralel Analiz Sonuçları

Faktör	AFA Özdeğeri	Paralel Analiz Özdeğeri	Karar
1	8.65	1.71	Kabul
2	2.12	1.58	Kabul
3	1.38	1.49	Ret
4	1.33	1.42	Ret
5	1.10	1.36	Ret
6	1.01	1.29	Ret

Paralel analizde bir faktörün kabul edilebilmesi için gerçek verilerden elde edilen özdeğerin tesadüfi verilerden elde edilen özdeğerden büyük olması beklenmektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Tablo 2 incelendiğinde birinci ve ikinci faktörde AFA özdeğerinin paralel analiz özdeğerinden yüksek olduğu, sonraki faktörlerin AFA özdeğerinin paralel analiz özdeğerinden düşük olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında ilk iki faktör kabul edilmiş ve diğer faktörler ret edilmiştir. Bu bağlamda ölçek iki faktör olarak belirlenmiştir.

İki faktör olarak belirlenen ölçeğe ilişkin gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi Ardından ölçekte yer alacak maddeleri belirlemek için Temel Bileşenler Analizi ve Varimax döndürme tekniği ile faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte madde ölçek korelasyonu ve alt %27 ile üst %27 arasındaki fark incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Faktör Analizi, Madde-Ölçek Korelasyonu ve Madde Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Faktör Yükleri		Madde-Ölçek Korelasyonu	Alt %27 ve Üst %27 Grupları Arasındaki Fark
	1	2		
k19	.875		.703**	-10.951**
k18	.848		.698**	-10.203**
k17	.781		.657**	-9.961**
k20	.769		.657**	-11.856**
k23	.613		.612**	-8.835**
k21	.604		.716**	-12.815**
k13	.520		.634**	-10.098**
K12	.518		.581**	-8.748**
k15	.517		.442**	-6.249**
k14	.488		.552**	-8.996**
k2		.703	.630**	-12.667**
k10		.677	.456**	-5.304**
k3		.677	.676**	-13.321**
k9		.652	.400**	-5.050**
k4		.607	.585**	-8.337**
k8		.567	.579**	-8.712**
k5		.562	.627**	-11.280**
k7		.542	.614**	-7.795**
k6		.529	.582**	-8.698**
k1		.495	.611**	7.828**

** p<.01

Ölçekte yer alacak maddeleri belirlemek amacıyla faktör yük değeri, madde-ölçek korelasyonu ve maddenin yer aldığı faktördeki diğer maddelerle ilişki dikkate alınmıştır. Bu bağlamda faktör yük değerinin .45'in altında olmaması, madde-ölçek korelasyonun .30'un üzerinde olmasına ve her boyuttaki maddelerin kuramsal olarak anlamlı olmasına dikkat edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda dört maddenin (k11, k16, k22, k24) söz konusu ölçütleri karşılamadığı belirlenmiş ve bu dört madde ölçekten çıkarılmıştır. Bunun sonucunda 20 madde ve iki faktörden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin birinci faktöründe (okulda aile katılımı) 10 madde yer almış ve bu faktör toplam varyansın %26.167'sini açıklamaktadır. Ölçeğin ikinci faktörü (evde aile katılımı) de 10 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %21.061'ini açıklamaktadır. İki faktörün birlikte toplam varyansın %47.229'unu açıklama gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3'te madde-ölçek korelasyonu incelendiğinde ise, korelasyon katsayılarının .400 ile .716 aralığında değişim gösterdiği ve bu değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (p<.01). Madde ayırt ediciliğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda alt %27 ile üst %27 arasında çıkan farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (p<.01).

Ölçekte yer alan faktörlere ve ölçek toplamına ilişkin Cronbach Alpha (Cr- α) güvenilirlik katsayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçekte Yer Alan Faktörlere ve Ölçek Toplamına İlişkin Cronbach Alpha Katsayıları

Ölçek Boyutları	Cr- α
Birinci Faktör (Okulda Aile Katılımı)	.885
İkinci Faktör (Evde Aile Katılımı)	.846
Toplam	.906

Tablo 4 incelendiğinde, birinci faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısının 0.885, ikinci faktöre ilişkin güvenilirlik katsayısının 0.846, ölçeğin toplamına ilişkin güvenilirlik katsayısının ise 0.906 olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ölçek geliştirme sürecinde pilot uygulamadan elde edilen veriler ile yapılan ve yukarıda sonuçları verilen analizler neticesinde ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konulmuş ve veri toplama aracı uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın hedef kitlesinin çok büyük olmaması ve asıl uygulamanın pilot uygulama dışında yeni bir grup üzerinde yapılacak olması nedeniyle pilot uygulama kapsamında ikinci bir veri toplama süreci gerçekleştirilememiş ve doğrulayıcı faktör analizi yapılamamıştır. Her ne kadar bu durum ölçek açısından bir sınırlık olsa da, ölçek boyutlarının belirlenmesinde özdeğer, yamaç-birikinti grafiği ve faktör sayısının belirlenmesinde oldukça etkili bir yöntem olan paralel analize başvurulurak ölçeğin yapı geçerliği güçlü bir şekilde ortaya konulmuştur.

2.3.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada, kaynaştırma eğitimine devam eden çocuğu olan ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımlarını derinlemesine incelemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda sorular araştırmacı tarafından önceden hazırlanır ve görüşme esnasında hazırlanan sorular katılımcılara yöneltilir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu görüşme esnasında araştırmacıya esneklik sağlayarak soruların tekrar düzenlenmesini ve tartışılmasını sağlar (Ekiz, 2013). Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ilgili alanyazın incelenerek hazırlanmış ve ilgili alan uzmanlarından görüş alınarak soruların açık ve net bir şekilde konuyu açıklayabilmesine dikkat edilmiştir. Görüşme formunda “*Kaynaştırma eğitimi alan çocuğunuzun eğitimi için okulda yaptığınız çalışmalar nelerdir?*” ve “*Kaynaştırma eğitimi alan çocuğunuzun eğitimi için evde yaptığınız çalışmalar nelerdir?*” şeklindeki sorulara yer verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu uygulanmadan önce iki veliye sesli olarak okunarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot olarak uygulanan iki veliden de soruların anlaşılır ve uygun olduğuna yönelik geribildirim alınmış ve pilot uygulama verileri araştırma kapsamının dışında tutularak asıl uygulamaya geçilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde araştırma verileri toplanmadan önce Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu’na ve Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurulmuş ve mevcut araştırmanın yapılmasının uygun olduğuna dair karar alınmıştır. Bu kararlar neticesinde veri toplama süreci başlatılmıştır. Araştırma desenine uygun olarak öncelikle nicel veriler toplanmış ardından nitel veriler toplanmıştır. Her iki aşamada da öncelikle yukarıda detayları verilen veri toplama araçları geliştirilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sonucunda, pilot uygulama verileri kullanılmadan asıl uygulamaya geçilmiştir. Ölçeklerin uygulanması sürecinde okul yönetimleri ve rehber öğretmenlerden destek alınmıştır. Bazı ölçekler okul aracılığıyla velilere ulaştırılarak uygulanırken bazıları okulun yönlendirmesiyle araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

Görüşmeye dahil edilecek velilerin belirlenmesi sürecinde de okul yönetimlerinden ve rehber öğretmenlerden destek alınmıştır. Okul yönetimleri ve rehber öğretmenlerin yönlendirmesiyle velilerle iletişime geçilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan veliler belirlenmiştir. Görüşmeler genellikle ders saatleri dışında velilerin uygun gördüğü gün ve

saatlerde okulda gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında yapılan görüşmelerin tekrar dinlenebilmesi ve veri kaybının önüne geçilebilmesi için velilerin de izni alınarak hem yazılı olarak alınan kısa notlar hem de ses kayıt cihazı ile görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS.25 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde aile katılım düzeyini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Aritmetik ortalamalar 1-1.79 arası hiçbir zaman, 1.80-2.59 arası nadiren, 2.60-3.39 arası bazen, 3.40-4.19 arası sıklıkla ve 4.20-5.00 arası her zaman şeklinde yorumlanmıştır. Ailenin kaynaştırma eğitimine katılımının demografik değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için de fark analizlerine başvurulmuştur. Bu çerçevede öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normal dağılıma ilişkin elde edilen çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Verilerin Normal Dağılımına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Aile Katılımı (Toplam)	-.351	-.323
Evde Aile Katılımı	-.319	-.154
Okulda Aile Katılımı	-.410	-.478

Tablo 5 incelendiğinde, ölçeklerden elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -.478 ile -.154 arasında değiştiği ve verilerin -1.00 ile +1.00 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değerlerden hareketle verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle fark analizlerinde parametrik testlerin yapılması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda aile katılımının öğrencinin cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t testi, öğrencinin öğrenim gördüğü okul kademesine ve ailelerin eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testi sonrası anlamlı fark çıkması halinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc LSD testi kullanılmıştır.

Araştırmada, nitel veriler sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, nitel araştırmada toplanan verilerin önceden belirlenen temalara veya araştırma sorularına göre özetlenip yorumlanması olarak tanımlanmaktadır. Bu analiz yönteminde katılımcıların görüşleri sık sık doğrudan alıntılarla belirtilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada öncelikle velilerle yapılan görüşmelerde ses kayıtlarından elde edilen veriler yazım kurallarına uyularak yazılı hale getirilmiştir. Ardından her bir katılımcıya bir kod numarası (V1, V2, V3, ...) verilmiştir. Betimsel analiz sürecinde yazılı hale getirilen görüşme kayıtları önceden belirlenen temalar/araştırma soruları doğrultusunda kodlanarak analiz edilmiştir. Daha sonra gerekli betimlemeler ve yorumlamalar yapılmıştır. Velilerin görüşlerinin açık ve anlaşılır bir biçimde sunabilmek amacıyla bulgularda sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeyleri ve buna ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Ailelerin Kaynaştırma Eğitimine Katılım Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Aile Katılımı	n	$\bar{x}$	Ss
Aile katılımı (Toplam)	355	3.51	.71
Evde aile katılımı	355	3.36	.76
Okulda aile katılımı	355	3.66	.84

Tablo 6 incelendiğinde, velilerin ölçek toplamından aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 3.51 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ailelerin kaynaştırma eğitimine *sıklıkla* katılım gösterdikleri söylenebilir. Aile katılım ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ise evde aile katılım boyutunun 3.36 (*bazen*) ve okulda aile katılım boyutunun 3.66 (*sıklıkla*) aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu değerlerden hareketle çocuğu kaynaştırma eğitimine devam eden ailelerin okulda katılım düzeylerinin evde katılım düzeyinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yapılan görüşmelerde ailelerin kaynaştırma eğitimine devam eden çocuklarının gelişimi için evde ve okulda hangi çalışmaları yaptıklarına yönelik sorular sorulmuştur. Ailelerin kaynaştırma eğitimi alan çocuklarının engel durumuna göre evde yaptıkları çalışmaların değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Aşağıdaki tabloda ailelerin evde yaptıkları çalışmalara yer verilmiştir.

Tablo 7. Ailelerin Evde Yaptıkları Çalışmalar

Evde yapılan çalışmalar	f
Ödevleri takip etme	9
Derslerine destek olma	5
Psikolojik destek verme	2
Sesli kitap okuma	2
Çocuğun özel gereksinimi ile ilgili bilgi edinme	2
Dikkat çalışmaları yaptırma	1
Egzersiz çalışması yaptırma	1

Ailelerin evde yaptıkları çalışmalar incelendiğinde, en çok çocuklarının *ödevlerini takip etme* ile dersleri için çalışma planı yapma, ders tekrarı yapma gibi çalışmalarla *derslerine destek olmaya* çalıştıkları, dolayısıyla özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren tüm öğrencilerde uygulanabilecek çalışmalara öncelik verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olan çocuklar için *psikolojik destek verme*, dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar için *sesli kitap okutma*, bedensel engelli çocuk için *egzersiz çalışması yaptırma* ve dikkat eksikliği/hiperaktif bozukluğu olan çocuk için *dikkat çalışmaları yaptırma* gibi çalışmalar yapan velilerin olduğu da görülmektedir. Veliler çocuklarının özel gereksinimine göre sınıf öğretmenleri tarafından bu egzersizlerin yapılması için yönlendirme yapıldığı ve evde bu çalışmaları yaptıklarında sınıf öğretmenleri tarafından olumlu tepkiler aldıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı velilerin bilgi eksikliklerinin olduğunu fark ederek çocuklarına daha fazla yardımcı olabilmek için *çocuğun özel durumuyla ilgili bilgi edinme* çalışmaları yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bilgileri nasıl edindikleri sorulduğunda aileler özel eğitim öğretmeni, alanında uzman kişiler, rehber öğretmeni ve sınıf öğretmeninden bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda evde yaptıkları çalışmalara ilişkin bazı veli görüşlerine yer verilmiştir.

Öğretmenin verdiği ödevleri, uygulamaları ve görevleri yapmasını sağlıyorum. Dikkat çalışmaları yaptırıyorum. Dudak çalışmaları, üfleme ve suda baloncuk yapma gibi çalışmalar yaptırıyorum. (V2)

Okulda verilen görevleri yerine getirmesi için yönlendiriyorum. Dil gelişimi için sık sık sesli kitap okumasını sağlıyorum. (V7)

Çocuğumun eğitimiyle yakından ilgileniyorum. Bazen beni aşan konular olduğu zaman özel eğitim hocası olan komşuma danışırım. Derslerine her okul dönüşünde özenle yardımcı olurum. (V13)

Çocuğum öğrenme güçlüğü çektiği için çok çabuk yorulup pes ediyor. Bunu engellemek için ona sürekli moral verip destekliyorum. Böylece okuldan uzaklaşmasını engelliyorum. (V14)

Rehabilitasyon merkezine götürüyorum. Evde sık sık ezgersiz yaptırarak fiziksel olarak iyileşmesini sağlamaya çalışıyorum. Okuldaki ödevlerini yapması için de onu takip ediyorum. (V1)

Ailelerin kaynaştırma eğitimi kapsamında okulda yaptıkları çalışmalar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ailelerin Okulda Yaptıkları Çalışmalar

Okulda yapılan çalışmalar	f
Yönetici ve öğretmenlerle iletişim kurma	11
Toplantı ve etkinliklere katılma	9
Çocuk hakkında bilgi paylaşımında bulunma	5
Kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirme toplantılarına katılma	3
Teneffüslerde çocuklarının ihtiyaçlarını giderme	2
Okul başarısını takip etme	1

Tablo incelendiğinde, velilerin kaynaştırma eğitimine devam eden çocuklarının eğitimi için okulda en fazla *yönetici ve öğretmenlerle iletişim kurma* ile *toplantı ve etkinliklere katılma* çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Veliler aynı zamanda *çocuk hakkında bilgi paylaşımında bulunma*, *kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirme toplantılarına katılma*, *teneffüslerde çocuklarının ihtiyaçlarını giderme* (n=2) ve *okul başarısını takip etme* (n=1) gibi çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Kaynaştırma eğitimine devam eden çocuğa sahip aileler çocuklarının eğitimi için okul idaresi, rehber öğretmen ve sınıf öğretmenleri ile telefonda veya yüz yüze iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Okuldaki veli toplantılarına, çocuklarının aktif görev aldığı etkinliklere katılarak çocuklarının daima yanında olduklarını hissettirmeyi çabaladıklarını belirtmişlerdir. Aileler okul ve öğretmenlerle her türlü bilgi paylaşımına ve işbirliğine hazır olduklarını ifade etmişlerdir. Rehber öğretmenlerin her ayın son haftasında kaynaştırma eğitimine devam eden çocuğu olan aileleri okula çağırdıklarını ve kendilerinin de aksatmadan katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bir veli (V13) ara ara yapılan toplantıların yanı sıra Engelliler Haftası ve 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi özel günlerde okulda yapılan etkinliklere katılmaya özen gösterdiğini belirtmiştir. Aynı zamanda bedensel engelli çocukların anneleri okulda sürekli bulunarak çocuklarının temel ihtiyaçlarını gidermeye yardımcı oldukları ifade etmişlerdir. Benzer şekilde otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip bir veli (V6) çocuğunun bazen hırçın davranışları olabildiğini, bu nedenle sürekli okulda bulunduğunu ifade etmiştir. Velilerin bu konudaki bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Çocuğum bedensel engelli olduğu için sürekli okuldayım. Teneffüste hem temel ihtiyaçlarını gideriyorum hem de ellerinden tutarak bahçede yürüyüş yapmasını sağlıyorum. Öğretmeni ile sürekli görüşüyorum. (V2)

Veli toplantılarına katılıyorum. Rehberlik hocası ara ara toplantı yaparak ya da telefonda görüşerek beni çocuğum hakkında bilgilendiriyor. Engelliler haftası, 23 Nisan gibi özel günlerde yapılan etkinliklere mutlaka katılarak çocuğumu yalnız bırakmıyorum. (V13)

Öğretmen ve idarecilerle her türlü bilgi paylaşımında bulunuyorum. Rehber öğretmenimiz her ayın son haftasında kaynaştırma eğitimi alan çocuğu olan aileleri toplayarak çocuğumuzun gelişimi ve okul başarısı hakkında bilgilendiriyor. Bu toplantılara mutlaka katılıyorum. Her dönem yapılan genel veli toplantılarına da katılıyorum. (V3)

Çocuğumda otizm hastalığı var. Bu yüzden bazen hırçın davranışlarda bulunuyor. Bunları engellemek için sürekli okulda bulunuyorum. Öğretmenlerle sürekli görüşüyorum. (V6)

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeyleri çocuğun cinsiyetine, çocuğun öğrenim gördüğü okul kademesine ve velinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeyinin öğrenci cinsiyetine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Çocuğun Cinsiyetine Göre Ailelerin Kaynaştırma Eğitimine Katılım Düzeylerine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

Aile Katılımı	Çocuğun Cinsiyeti	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p
Aile katılımı (Toplam)	Kız	141	3.47	.69	353	-.882	.378
	Erkek	214	3.54	.72			
Evde aile katılımı	Kız	141	3.32	.75	353	-.782	.435
	Erkek	214	3.39	.77			
Okulda aile katılımı	Kız	141	3.61	.83	353	-.791	.429
	Erkek	214	3.69	.85			

Tablo 9 incelendiğinde, ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerinin ölçek toplamında ve alt boyutlar bazında çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>.05$).

Çocuğun öğrenim gördüğü okul kademesine göre ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Okul Kademesine Göre Ailelerin Kaynaştırma Eğitimine Katılım Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Aile Katılımı	Okul Kademesi	n	$\bar{x}$	Ss
Aile katılımı (Toplam)	İlkokul	126	3.64	.66
	Ortaokul	179	3.49	.71
	Lise	50	3.25	.78
Evde aile katılımı	İlkokul	126	3.49	.73
	Ortaokul	179	3.36	.74
	Lise	50	3.03	.82
Okulda aile katılımı	İlkokul	126	3.80	.78
	Ortaokul	179	3.61	.84
	Lise	50	3.47	.92

Tablo 10 incelendiğinde, çocuğu ilkökuller kademesinde ($\bar{X} = 3.64$) öğrenim gören ailelerin, çocuğu ortaokul kademesinde ($\bar{X} = 3.49$) ve lise kademesinde ($\bar{X} = 3.25$) öğrenim gören ailelere göre daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Benzer bir durumun *evde aile katılımı* ($\bar{X} = 3.49$) ve *okulda aile katılımı* boyutlarında da ($\bar{X} = 3.80$) söz konusu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, çocuğu ortaokul kademesinde öğrenim gören ailelerin çocuğu lisede öğrenim gören ailelerden daha yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular öğrencinin yaşı arttıkça ailelerin eğitim sürecine katılımının düştüğünü göstermektedir.

Ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerinin okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okul Kademesine Göre Ailelerin Kaynaştırma Eğitimine Katılım Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Aile Katılımı	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark (LSD)
Aile katılımı (Toplam)	Gruplar arası	5.741	2	2.871	5.737	.004	3<1-2
	Grup içi	176.132	352	.500			
	Toplam	181.873	354				
Evde aile katılımı	Gruplar arası	7.697	2	3.848	6.779	.001	3<1-2
	Grup içi	199.817	352	.568			
	Toplam	207.514	354				
Okulda aile katılımı	Gruplar arası	4.468	2	2.234	3.191	.042	3<1
	Grup içi	246.418	352	.700			
	Toplam	250.886	354				

1: İlkokul. 2: Ortaokul. 3: Lise

Tablo 11 incelendiğinde, ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımlarının öğrencilerin öğrenim gördüğü okul kademesine göre ölçek toplamı ($F_{(2,352)} = 5.737$; $p < .05$) ile *evde aile katılımı* ($F_{(2,352)} = 6.779$; $p < .05$) ve *okulda aile katılımı* ($F_{(2,352)} = 3.191$; $p < .05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. ANOVA sonucunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar için LSD Testi kullanılmıştır. LSD Testi sonucuna göre, ölçek toplamında ve *evde aile katılımı* boyutunda ilkökul ve ortaokul kademesinde öğrenim gören çocuğu bulunan aileler ile lise kademesinde öğrenim gören çocuğu bulunan aileler arasında ilkökul ve ortaokul kademesi lehine bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). *Okulda aile katılımı* boyutunda ise, ilkökul kademesinde öğrenim gören çocuğu bulunan ailelerin, lise kademesinde öğrenim gören çocuğu bulunan aileler arasında ilkökul kademesi lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .05$). Buna göre ilkökul ve ortaokul kademesinde öğrenim gören çocuğu bulunan ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımlarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Velilerin eğitim düzeyine göre ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Eğitim Düzeyine Göre Ailelerin Kaynaştırma Eğitimine Katılım Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Aile Katılımı	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	Ss
Aile katılımı (Toplam)	Okuryazar değil	43	3.31	.58
	Okuryazar	55	3.32	.80
	İlkokul	103	3.45	.70
	Ortaokul	59	3.60	.75
	Lise	55	3.63	.63
	Üniversite	40	3.83	.65
	Okuryazar değil	43	3.08	.76
Evde aile katılımı	Okuryazar	55	3.20	.85
	İlkokul	103	3.29	.76
	Ortaokul	59	3.46	.74
	Lise	55	3.55	.61
	Üniversite	40	3.65	.71
	Okuryazar değil	43	3.54	.68

Okuryazar	55	3.43	.92
İlkokul	103	3.62	.85
Ortaokul	59	3.73	.88
Lise	55	3.72	.77
Üniversite	40	4.01	.76

Tablo 12 incelendiğinde, velilerin kaynaştırma eğitimine katılımlarında eğitim düzeyi “üniversite” ($\bar{X}$ =3.83) olan velilerin diğer ailelerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımları en düşük ortalamaya sahip velilerin ise eğitim düzeyi “okuryazar değil” ($\bar{X}$ =3.31) ve “okuryazar” ($\bar{X}$ =3.32) olan ailelerdir. Aile katılım ölçeğinin boyutları incelendiğinde, *evde aile katılımı* boyutunda en düşük ortalamaya sahip veliler okuryazar olmayan ($\bar{X}$ =3.08) veliler iken, en yüksek ortalamaya sahip veliler lise ($\bar{X}$ =3.55) ve üniversite ($\bar{X}$ =3.65) mezunu olan velilerdir. *Okulda aile katılımı* boyutunda en düşük ortalamaya sahip veliler okuryazar ($\bar{X}$ =3.43) veliler iken, en yüksek ortalamaya sahip veliler ise üniversite ($\bar{X}$ =4.01) mezunu olan velilerdir.

Ailelerin kaynaştırma eğitimine katılım düzeylerinin velilerin eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Eğitim Düzeyine Göre Ailelerin Kaynaştırma Eğitimine Katılım Düzeylerine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Aile Katılımı	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark (LSD)
Aile katılımı (Toplam)	Gruplar arası	9.493	5	1.899	3.844	.002	1-2<4-5-6 3<6
	Grup içi	172.380	349	.494			
	Toplam	181.873	354				
Evde aile katılımı	Gruplar arası	11.208	5	2.242	3.985	.002	1<4-5-6 2-3<5-6
	Grup içi	196.306	349	.562			
	Toplam	207.514	354				
Okulda aile katılımı	Gruplar arası	9.118	5	1.824	2.632	.024	1-2-3<6
	Grup içi	241.768	349	.693			
	Toplam	250.886	354				

1: Okuryazar değil. 2: Okuryazar. 3: İlkokul. 4: Ortaokul. 5: Lise. 6: Üniversite

Tablo 13 incelendiğinde, veli eğitim düzeyi değişkenine göre ölçek toplamında ($F_{(5,349)}= 3.844$; $p<.05$), *evde aile katılımı* ($F_{(5,349)}= 3.985$; $p<.05$) ve *okulda aile katılımı* ($F_{(5,349)}= 2.632$; $p<.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. ANOVA sonucunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar için LSD Testi kullanılmıştır. LSD Testi sonucuna göre, ölçek toplamında eğitim düzeyi ortaokul, lise ve üniversite olan veliler ile okuryazar olan ve okuryazar olmayan veliler arasında eğitim düzeyi ortaokul, lise ve üniversite olan veliler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($p<.05$). Ayrıca ölçek toplamında eğitim düzeyi üniversite olan aileler ile ilkököl olan aileler arasında, eğitim düzeyi üniversite olan aileler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<.05$). Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; *evde aile katılımı* boyutunda eğitim düzeyi ortaokul, lise ve üniversite olan veliler ile okuryazar olmayan veliler arasında eğitim düzeyi ortaokul, lise ve üniversite olan aileler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($p<.05$). Eğitim düzeyi lise ve üniversite olan veliler ile okuryazar ve ilkököl olan veliler arasında eğitim düzeyi lise ve üniversite olan veliler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). *Okulda aile*

katılım boyutunda eğitim düzeyi üniversite olan veliler ile okuryazar olamayan, okuryazar ve ilköğretim olan veliler arasında eğitim düzeyi üniversite olan veliler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımlarının incelendiği bu araştırmada, ailelerin kaynaştırma eğitimine sıklıkla katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç kaynaştırma eğitimi açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü kaynaştırma öğrencilerinin gizli güçlerini ortaya çıkarıp bunları en üst düzeyde geliştirerek kullanılmasının sağlanmasında, kaynaştırma sürecinde yaşanan sorunların en kısa sürede üstesinden gelinmesinde ve çocuğun daha başarılı olmasını sağlamada aile katılımının çok önemli bir işlevi vardır (Metin, 1999; Sığırtmaç, 2011). Uyanık (2019) tarafından otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleri ile yapılan çalışmada da ailelerin çocuklarının eğitimine sıklıkla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2018) yaptığı çalışmada ailelerin kaynaştırma eğitimine orta ve yüksek düzeyde katıldıklarını belirlerken; Pamuk (2019) özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının eğitimine orta ve düşük düzeyde katılım sağlandığını tespit etmiştir. Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2003) yaptıkları çalışmada ailelerin yaklaşık yarısının çocuklarının kaynaştırma eğitimine katılım gösterdiğini belirtmişlerdir.

Aile katılımı, çocuğun öğrenme süreci içerisinde evde çeşitli çalışmalarla aile bireyleri tarafından desteklenmesini, sınıftaki ve okuldaki çalışmalarla ilgili sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve okul idaresi ile iletişim halinde olarak işbirliği kurmasını kapsamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada ailelerin kaynaştırma eğitimi alan çocuklarının eğitimi için evde ve okulda ne düzeyde çalışma yaptıkları ele alınmıştır. Ailelerin evde aile katılımını *bazen* gerçekleştirirken, okulda aile katılımını *sıklıkla* gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ailelerin kaynaştırma eğitimi kapsamında evde yapmaları gereken çalışmaları yeterince yapmadıklarını göstermektedir.

Ailelerle yapılan görüşmelerde evde yaptıkları çalışmaların başında çocuklarının ödevlerini takip etme olduğu görülmüştür. Kaynaştırma öğrencilerinin özel gereksinimlerine uygun olarak verilen ödevlerin aileler tarafından önemsendiği ve ödevlerinin yapılması için çaba gösterdikleri söylenebilir. Ödevlerin takip edilmesi dışında okulda verilen görevlerin yerine getirilmesini sağlama, ders çalışma planına uymasını sağlama, ders tekrarı yapmasını sağlama ve derslerine yardımcı olma çalışmalarının yapıldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar ailelerin çocuklarının akademik gelişimlerini öncelikle ortaya koymaktadır. Bununla birlikte bazı ailelerin çocuklarının engel durumunu dikkate alarak psikolojik destek verme, sesli kitap okutma, egzersiz yapmasını sağlama, dikkat çalışmaları yaptırma ve çocuğun engel durumuyla ilgili bilgi edinme gibi çalışmalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar Uyanık (2019) tarafından otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynleri ile yapılan çalışmadaki sonuçlarla örtüşmektedir.

Kaynaştırma öğrencilerinin okulda öğrendiklerinin kalıcı hale gelmesinde, engel durumlarının iyileştirilmesine yönelik yapılan egzersizlerin düzenli olarak yapılmasını sağlayarak gelişimsel hızlarının artırılmasında ve tipik gelişim gösteren akranları ile olan gelişimsel farkın azaltılmasında evde yapılan çalışmaların önemi yadsınamaz. Bunun yanında aile katılımının diğer önemli boyutunu okulda yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Ailelerle yapılan görüşmelerde okulda en fazla yaptıkları çalışmaların yönetici ve öğretmenlerle iletişim kurma, toplantı ve etkinliklere katılma ve çocuğu hakkında bilgi paylaşımında bulunma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmalarla birlikte veliler, rehber öğretmenlerin her ayın son haftasında kaynaştırma eğitimine devam eden çocuğu olan aileleri çağırdıklarını ve kendilerinin de aksatmadan katıldıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda bedensel engelli çocuğa sahip annelerin okulda sürekli bulunarak çocuklarının temel ihtiyaçlarını gidermeye yardımcı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımlarının çocuğun cinsiyeti değişkenine göre toplam katılım, evde aile katılımı ve okulda aile katılımı boyutlarında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda kız ve erkek çocuğuna sahip ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımlarının benzer olduğu söylenebilir. Alanyazında bu araştırma sonucu ile tutarlı araştırma sonuçlarının olduğu görülmüştür (Gönen ve Efiltili, 2019; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2014; Sucuoğlu, 1996). Bu araştırmaların dışında Toros (2011) tarafından yapılan çalışmada kaynaştırma eğitiminde aile katılımı konusunda kız çocukların ailelerinin lehine bir farklılık bulunmuştur.

Araştırma sonucunda ilkököl ve ortaokul düzeyinde kaynaştırma eğitiminde aile katılımının lise düzeyinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuca göre küçük yaşta çocukların ailelerinin kaynaştırma eğitimine daha çok katıldıkları söylenebilir. Alanyazında yapılan incelemelerde bu sonucun çeşitli araştırma sonuçları ile tutarlı olduğu, okul kademesi veya sınıf düzeyi ilerledikçe kaynaştırma eğitiminde aile katılımının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2014; Rogers, Wiener, Marton ve Tannock, 2009). Aynı zamanda genel aile katılımının incelendiği çeşitli çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Adams ve Christenson, 2000; Can, 2009; Green, Walker, Hovver-Dempsey ve Sandler, 2007). Ulaşılan bu sonuçlar ailelerin küçük yaşta çocuklarının eğitime katıldıklarını fakat çocukları büyüdükçe çocuklarının eğitiminden uzaklaştıklarını göstermektedir. Bu durum ailelerin çocuklarının sınıf düzeyi ve yaşları arttıkça sorumluluklarını yerine getirme becerilerinin de geliştiğini düşünceleri ile açıklanabilir (Can, 2009).

Araştırmada incelenen bir diğer değişken kaynaştırma eğitime devam eden çocuğu olan velilerin eğitim düzeyidir. Velilerin eğitim düzeyinin kaynaştırma eğitime katılımları üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile katılımında üniversite mezunu ebeveynler en yüksek puan ortalamalarına sahipken okuryazar olmayan ve herhangi bir okuldan mezun olmayıp sadece okuryazar olan ebeveynlerin en düşük puan ortalamalarına sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada genel olarak veli eğitim düzeyi arttıkça ailelerin kaynaştırma eğitime katılımlarının artış gösterdiği belirlenmiştir. Sucuoğlu (1996) kaynaştırma eğitiminde aile katılımını incelediği çalışmada anne-baba eğitim düzeylerini 5 yıldan az, 5-8 yıl, 9-11 yıl ve 11 yıldan fazla şeklinde gruplandırarak katılıma etkisini incelemiştir. 11 yıldan fazla eğitim almış anne babaların aile katılımı diğer eğitim düzeyine sahip anne babalardan daha yüksek çıkmıştır. Benzer sonuçlara ulaşılan başka bir çalışmada (Akbaşlı ve Kavak, 2005), ailelerin eğitim düzeyi düştükçe çocuklarının eğitim aldığı okuldan da uzaklaştıkları ve öğretmenle ilişkisinin azaldığı görülmüştür. Araştırmada bu durum eğitim düzeyi düşük ailelerin kendilerine ve çocuklarının eğitimine yardım etme konusunda güven problemi yaşamalarına ve başarısızlıktan korkmaları ile açıklanmıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde velilerin eğitim düzeyinin hem kaynaştırma eğitime hem de tipik gelişim gösteren çocukların eğitimlerine katılımlarını yordayıcı bir özelliğe sahip olduğunu belirten çalışmalar olduğu gibi (Akbaşlı ve Kavak, 2005; Carlisle, Stanley ve Kemple, 2005; Kotaman, 2008; Pamuk, 2019; Pena, 2000; Salıcı-Ahioğlu, 2006; Sucuoğlu, 1996; Toros, 2011) aile eğitim düzeyinin aile katılımında herhangi bir etkisinin olmadığını belirten çalışmalar (Al-Dababneh, 2017; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2014; Şad ve Gürbüzürk, 2013) da mevcuttur. Bununla birlikte veli eğitim düzeyinin aile katılımında fark yaratan bir değişken olduğunu ortaya koyan çalışmaların ağırlıkta olduğu söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle gerek kaynaştırma eğitiminde gerekse de tipik gelişim gösteren çocukların eğitiminde eğitim düzeyi yüksek olan velilerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu ve sorumluluklarını daha çok yerine getirdikleri ifade edilebilir.

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında ailenin eğitime katılım göstermesi büyük bir öneme sahiptir. Diğer akranlarından farklı gereksinimlere sahip olan kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin hem öğretmen ve okul ile işbirliği içinde olmalı hem de evde çocuğunun gelişimi için çeşitli etkinlikler yapmalıdır. Bu sayede özel gereksinimli öğrenci okulda edindiği becerileri yaşamına daha kolay entegre ederek öğrenmesi kalıcı hale gelecektir. Bu bağlamda kaynaştırma eğitiminde istenen başarı ve verimliliğe ulaşılabilecektir. Tüm bunlar

ailenin kaynaştırma eğitimine hem evde hem de okulda katılım göstermesinin bir elzem olduğunu göstermektedir. Bu çalışma neticesinde ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak ailelerin kaynaştırma eğitimine katılımlarına yönelik bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Araştırma sonucunda ailelerin kaynaştırma eğitimine ve okulda aile katılımına sıklıkla katılım gösterirken evde aile katılımına bazen katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ailelere kaynaştırma eğitiminin sadece okulla sınırlı olmadığı evde de eğitimin devam ettiği gerçeği ve evde yapabilecekleri çalışmalar ile ilgili sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler aracılığı ile aileler bilgilendirilebilir.
- Ailelere her okul kademesinde ailelere düşen görev ve sorumluluklarının farklılaştığı ve kaynaştırma öğrencilerinin tüm paydaşlara ihtiyacı olduğu hissettirilmelidir. Özellikle ortaokul, lise kademelerinde görev alan öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin aracılığı ile ailelere bilgilendirici seminer, toplantı, broşür vb. çalışmalar düzenlenebilir.
- Araştırmada eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgili oldukları, özel gereksinimli çocuklarına nasıl yaklaşımları gerektiğini bildikleri ve aile katılımına daha fazla katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi düşük olan aileleri bilgilendirmeye yönelik milli eğitim, okul, özel eğitim kurumları işbirliği ile çeşitli projeler düzenlenebilir.
- Bu araştırma sadece kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile yürütülmüştür. Ailelerin yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de dâhil edilmesiyle yapılacak çalışmalarla kaynaştırma eğitimine aile katılımı konusu geniş bir yelpazede ele alınabilir.
- Bu çalışmada kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin velileri bir bütün olarak ele alınmıştır. Farklı araştırmalarla sadece bir özel gereksinim grubuna (öğrenme güçlüğü, görme engelli, otizm vb.) odaklanarak çalışmalar yapılabilir. Böylece özel gereksinime bağlı olarak ailelerin katılım durumları ve yaptıkları çalışmalar daha detaylı incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, K. S. & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497.
- Akbaşı, S. (2005). *Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Akbulut, M. (2019). *Otizm spektrum bozukluğunda koçluk sisteminin birey ve ailesi üzerindeki psikososyal rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Al-Dababneh, K. A. (2017). Barriers preventing parental involvement in mainstream education of children with specific learning disabilities: parent perspectives. *European Journal of Special Needs Education, 33*(5), 615- 630.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, B. (2009). *İlköğretim programının uygulanması sürecine velilerin katılımları ve okula ilişkin tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

- Cankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. Kademe kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Cliff, N. (1998). The eigenvalues-greater-than-one rule and the reliability of components. *Psychological Bulletin*, 103(2), 276.
- Çalışoğlu, M. ve Tanışır, S. N. (2018). İlkokullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 21-45.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Demir, K. M. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Diken, İ. H. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihinsel engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eliason, C. & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey, Colombis, Ohio.
- Eripek, S. (2003). *Okul öncesi dönemde özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational psychology*, 30(1), 53-74.
- Gıcı-Vatansever, A. (2019). *Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu olan annelere sunulan koçluk uygulamalarının annelerin öğretim becerilerini ve çocukların ortak dikkate tepki verme becerilerini edinmeleri üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Gonzalez, A. R. (2002). Parental involvement: Its contribution to high school students' motivation. *The Clearing House*, 75(3), 132-134.
- Gönen, A. ve Efilti, E. (2019). *Kaynaştırma eğitime devam eden özel gereksinimli öğrenci ailelerinin eğitime katılım düzeylerinin incelenmesi*. International Human & Civilization Congress From Past to Future, 17-21 Nisan 2019, Alanya.
- Gözün, Ö. ve Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02), 65-77.
- Green, C. L. Walker, J. M. T. Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544.

- Gürşimşek, İ. (2002). Etkin öğrenme ve aile katılımı. (Ed. I. Gürşimşek). *DEÜ Okul Öncesi Eğitim El Kitabı*, İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta- analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.
- Kızır, M. (2021). Özel eğitimde tele-sağlık uygulamaları. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 22(3), 2034-2052.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Miller, R. (1996). *The developmentally appropriate inclusive classroom in early education*. Diane L. McOscar.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *2021 yılı bütçe raporu*. Erişim adresi: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/30125920_2021_BUTCE_SUNUYU.pdf
- Metin, N. (1999). Engelli çocuğa sahip ailelerin kaynaştırma programlarına yaklaşımı ve katılımı. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 28-33.
- Orçan-Kaçan, M., Kimzan, İ., Güler Yıldız, T. ve Çağdaş, A. (2019). Öğretmen ve ebeveynlerin aile katılımını etkileyen etmenlere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 370- 381.
- Özbaba, N. (2000). *Okulöncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Pamuk, H. (2019). *Özel gereksinimi olan çocuğa sahip anne-babaların aile katılımı ve aile katılımını etkileyen etmenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Pavalache-Ilie, M., & Țîrdia, F. A. (2015). Parental involvement and intrinsic motivation with primary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 607-612.

- Pena, D. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J., & Hegarty, S. (Ed.). (1997). *Inclusive education: A global agenda*. Psychology Press.
- Piştav-Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 39-56.
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R., (2009). Supportive and controlling parental involvement as predictors of children's academic achievement: Relations to children's ADHD symptoms and parenting stress. *School Mental Health*, 1(2), 89-102.
- Salıcı-Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyoekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Sarı, H. (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and urban society*, 35(1), 4-26.
- Sığırtmaç, A. (2011). Özel gereksinimli çocukların eğitiminde aile katılımı. (Ed. Y. Aktaş Arnas). *Aile Eğitimi ve Okul Öncesinde Aile Katılımı*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research*. Londra: Sage.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-43.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerini değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Şad, S. H., ve Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 993-1011.
- Şahin, F. T. ve Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Taş, E. (2007). *Süreçten hastalıklı çocukların kaynaştırma eğitim ortamlarında karşılaştıkları güçlüklerin öğretmen, aile ve çocuklar açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Taşcı, F. (2019). *Engelli ve engelli olmayan öğrencilerin bütünleşmesinde okul yönetiminin tutumlarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Tuş, Ö. ve Çifci-Tekinarslan, İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-165.
- Uçuş, Ş. (2016). Dezavantajlı çocukların velilerine uygun olarak hazırlanan aile katılım etkinliklerinin (AKE) değerlendirilmesi: Nallıhan Örneği. *E-International Journal of Educational Research*, 7(1), 1-20.
- Uyanık, H. B. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin aile katılımı hakkında görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Ünal, F. ve İflazoğlu-Saban, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları-I. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 406-417.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Yavuz, G. ve Doğan, N. (2015). Boyut sayısı belirlemede Velicer'in map testi ve Horn'un paralel analizinin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 176-188.
- Yener, C. ve Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki bep sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2018). *Kaynaştırma raporlu çocuğa sahip ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının ve öğretmenle görüşme sıklıklarının eğitimden memnuniyete etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yigen, S. (2008). *Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In order to be successful in mainstreaming practices, all stakeholders who have a direct or indirect impact on the education of individuals with special needs must have a positive attitude (Sarı, 2003). In this context, it can be said that teachers, school administrators and guidance services in schools have important duties. At the same time, it can be said that the family, which has a great impact on the integration of the acquired skills of the student into his life and the permanent skills, is one of the important factors in the success of the inclusive education. Therefore, it is important to consider the family factor alongside other stakeholders and to ensure parental involvement in inclusive education.

When the literature is examined, it is seen that various studies examining the attitudes and views of parents towards inclusive education (Çalışoğlu & Tanışır, 2018; Çulhaoğlu-İmrak, 2009; Kargın, Acarlar & Sucuoğlu, 2003; Koçyiğit, 2015; Orçan-Kaçan, Kimzan, Güler Yıldız, & Çağdaş, 2019; Özbaba, 2000; Taş, 2007; Tus & Çiftçi Tekinarslan, 2013; Ünal & İflazoğlu-Saban, 2014; Yigen, 2008) were conducted. On the other hand, it is seen that there is a limited number of studies (Gönen & Efilti, 2019; Pamuk, 2019; Piştav Akmeşe & Kayhan, 2014; Sucuoğlu, 1996; Uyanık, 2019; Yıldız, 2018) on parental involvement in inclusive education. Therefore, it can be

said that conducting studies examining parental involvement in inclusive education at primary, secondary and high school levels in different sample groups will contribute to the literature. In this context, in this study, it is aimed to determine the participation levels of the parents whose children receive inclusive education at primary, secondary and high school levels. The research questions to be answered in line with this main purpose are given below:

1. What are the involvement levels of parents in inclusive education and their views on it?
2. Does the involvement level of parents in inclusive education differ significantly according to the gender of the child, school level of the child and education level of the parents?

Method

In this study, sequential explanatory mixed design was used, since quantitative data were collected first and then qualitative data were collected to elaborate the quantitative data.

The population of the study consists of parents whose children receive inclusive education in primary, secondary and high schools in Van in the 2019-2020 academic year (N=1993). 355 parents selected from the population formed the sample of the quantitative dimension of the research. Of the parents, 189 were mothers, 142 were fathers, and 24 were other. 12.1% of the parents were illiterate, 15.5% literate, 29% primary school graduate, 16.6% secondary school graduate, 15.5% high school graduate and 11.3% university graduate; 35.5% of the children of the parents participating in the study who received inclusive education were at primary school, 50.4% at secondary school, and 14.1% at high school. In addition, the qualitative dimension of the study was carried out with 15 parents selected by the maximum diversity sampling method. Attention was paid to ensure that the parents included in the study varied as much as possible in terms of their child's school level and reason for inclusion, his/her education level and profession.

In the study, the “Parental Involvement in Inclusive Education Scale” developed by the researchers and a semi-structured interview form were used as data collection tools. The five-point Likert scale consists of two factors and 20 items. When the reliability coefficients are examined, it is seen that the reliability coefficient for the first factor is 0.885, the reliability coefficient for the second factor is 0.846, and the reliability coefficient for the total scale is 0.906.

In the analysis of quantitative data, descriptive statistics, independent samples t-test and ANOVA were used. Descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data.

Results

It is seen that the mean of the scores obtained from the total scale is 3.51. When the sub-dimensions of the scale are examined, it is seen that the parental involvement at home dimension has 3.36 mean and the dimension of parental involvement at school has 3.66 mean.

It was observed that the level of parental involvement in inclusive education did not differ significantly according to the gender of the child in terms of total scale and sub-dimensions ($p>.05$).

The total scores obtained from parental involvement in inclusive education scale ($F_{(2,352)}=5.737$; $p<.05$), parental involvement at home dimension ($F_{(2,352)}=6.779$; $p<.05$) and parental involvement at school dimension ($F_{(2,352)}=3.191$; $p<.05$) according to the school level of the students show a significant difference.

According to the parent education level, the total scale ($F_{(5,349)}=3.844$; $p<.05$), parental involvement at home ($F_{(5,349)}=3.985$; $p<.05$) and parental involvement at school ($F_{(5,349)}=2.632$; $p<.05$) dimensions showed a significant difference.

Conclusion and Discussion

In this study, which examined the parental involvement in inclusive education at primary, secondary and high school levels, it was concluded that parents “frequently” involve in inclusive education. It has been concluded that while parents “sometimes” perform involvement at home,

they “frequently” perform involvement at school. This result shows that families cannot adequately do the activities they should do at home within the scope of inclusive education.

As a result of the research, it was determined that parental involvement in inclusive education at primary and secondary school levels was significantly higher than at high school level. According to this result, it can be said that parents of young children involve more in inclusive education. It was concluded that this result is consistent with the results of various studies (Piştav-Akmeşe & Kayhan, 2014; Rogers, Wiener, Marton, & Tannock, 2009), and that parental involvement in inclusive education decreases as the school level or grade level progresses.

It was concluded that the education level of the parents made a significant difference on their involvement in inclusive education. In parental involvement, university graduate parents had the highest mean scores, while illiterate parents who did not graduate from any school but were only literate had the lowest mean scores. In the study, it was determined that as the education level of the parents increased, the involvement of the parents increased in the inclusive education. This result is similar to the results of the studies conducted by Sucuoğlu (1996) and Akbaşlı and Kavak (2005).