

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİMDALI

AİLE KATILIMININ GENEL EĞİTİM SINIFLARINDAKİ ÖZEL
GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİ İLE
ANNELEİN İLKÖĞRETİM OKULUNDAN MEMNUNİYETLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma Toros

Ankara
Eylül, 2011

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİMDALI

AİLE KATILIMININ GENEL EĞİTİM SINIFLARINDAKİ ÖZEL
GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİ İLE
ANNELERİN İLKÖĞRETİM OKULUNDAN MEMNUNİYETLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

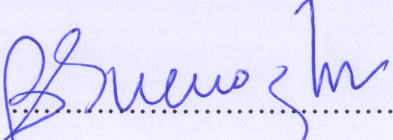
Fatma Toros

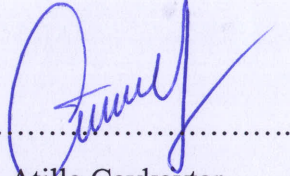
Danışman: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

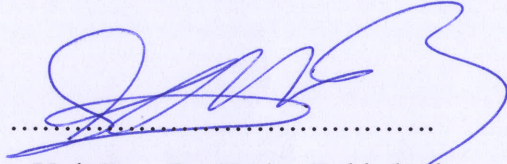
Ankara
Eylül, 2011

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilimdalı, Kaynaştırma Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan: 
Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

Üye: 
Doç. Dr. Atilla Cavkaytar

Üye: 
Yrd. Doç. Dr. Hatice Bakkaloğlu

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2011

.....
Prof. Dr. Necla Kurul
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde bana yol gösteren, tüm içtenliğiyle beni her zaman destekleyen, deneyimlerini, zamanını ve engin bilgi birikimini benimle paylaşan, çok değerli, sevgili hocam Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın veri toplama aşamasında bana yardımcı olan tüm kurumların müdür ve yöneticilerine teşekkür ederim. Araştırmaya katılan tüm annelere çocuklarıyla ve kendileriyle ilgili bilgi paylaşımında bulundukları ve araştırmanın gerçekleşmesini sağladıkları için teşekkürlerimi sunarım. Değerlendirmeye katılan ve araştırmanın gerçekleşmesine katkıda bulunan tüm çocuklara teşekkür ederim.

Çalışmanın her aşamasında sevgisini ve desteğini benden hiç esirgemeyen sevgili anneme çok teşekkür ederim.

Fatma Toros

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TABLolar LİSTESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma Güçlükleri	2
Aile Katılımı	7
Aile Katılımının Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri	11
Aile Katılımı ve Özel Gereksinimli Öğrenciler	18
Katılımın Annelerin Çocuklarının Devam Ettiği İlköğretim Okulundan Memnuniyetleri Üzerindeki Etkileri	22
Aile Katılımına Etki Eden Değişkenler	25
Problem	28
Araştırmanın Amacı	29
Araştırmanın Önemi	30
Sayıtlar	31
Sınırlılıklar	32
Tanımlar	32
BÖLÜM II	34
YÖNTEM	34
Araştırma Modeli	34
Katılımcılar	34
Veri Toplama Araçları	36
1.Bilgi Formu (BF)	36
2.Aile Katılım Ölçeği (AKÖ)	37
Kapsam Geçerliği	37
Yapı Geçerliği	39

Güvenirlilik Çalışması.....	42
3.Memnuniyet Ölçeği (MEÖ).....	42
Kapsam Geçerliği	42
Yapı Geçerliği	44
Güvenirlilik Çalışması	45
4.Sesli Okuma Testi (SOT)	45
Uygulama Süreci	47
Verilerin Analizi	48
BÖLÜM III	49
BULGULAR	49
1. Genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin annelerinin eğitime katılım düzeyleri çocuklarının okuma becerileri üzerinde farklılaşmaya yol açmakta mıdır?	49
a) Annelerin eğitime katılımları ne düzeydedir?	49
b) Annelerin eğitime katılım düzeyleri genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocuklarının okuma becerilerinde farklılaşmaya yol açmakta mıdır?	50
2. Annelerin eğitime katılım düzeyleri çocuklarının devam ettiği kurumdan memnuniyetleri üzerinde farklılaşmaya yol açmakta mıdır?	54
a) Annelerin okuldan ve çocuklarına uygulanan programdan memnuniyetleri ne düzeydedir?.....	55
b) Annelerin eğitime katılım düzeyleri çocuklarının devam ettiği kurumdan memnuniyetleri üzerinde farklılaşmaya yol açmakta mıdır?.....	55
3. Genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin annelerinin eğitime katılımlarına etki eden değişkenler nelerdir?.....	56
a) Yaş	56
b) Eğitim durumu	57
c) Ailedeki çocuk sayısı	58
d) Gelir düzeyi	59
e) Çocukların sınıf düzeyi	60

f) Çocukların tanısı	61
g) Çocukların cinsiyeti	63
BÖLÜM IV	64
TARTIŞMA	64
BÖLÜM V	72
SONUÇ VE ÖNERİLER	72
Sonuç	77
Öneriler	77
KAYNAKÇA	80
EKLER	100

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Çalışmaya Katılan Annelerin Özellikleri	35
Tablo 2.	Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri	36
Tablo 3.	AKÖ Kapsam Geçerliği Çalışması Sonuçları	38
Tablo 4.	Toplam Katılım ile Alt Ölçek Puanları Arasındaki Spearman-Brown Korelasyon Katsayıları	40
Tablo 5.	AKÖ için Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	41
Tablo 6.	MEÖ Kapsam Geçerliği Çalışması Sonuçları	43
Tablo 7.	MEÖ için Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	44
Tablo 8.	Annelerin AKÖ ve Alt Ölçeklerinden Aldığı Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Puan Aralıkları	49
Tablo 9.	Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sesli Okuma Testi Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve Puan Aralıkları	50
Tablo 10.	Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sesli Okuma Testi'nden Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Annelerin AKÖ Puanlarına Göre Kruskal Wallis-testi Sonuçları	52
Tablo 11.	Annelerin MEÖ'den Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Katılım Puanlarına Göre Kruskal Wallis-testi Sonuçları	55
Tablo 12.	Annelerin AKÖ ve Alt Ölçeklerinden Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Değişkenlere Göre Kruskal Wallis-testi Sonuçları	62
Tablo 13.	Annelerin AKÖ ve Alt Ölçeklerinden Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Özel Gereksinimli Çocuklarının Cinsiyetine Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları	63

ÖZET

AİLE KATILIMININ GENEL EĞİTİM SINIFLARINDAKİ ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERİN OKUMA BECERİLERİ İLE ANNELERİN İLKÖĞRETİM OKULUNDAN MEMNUNİYETLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Toros, Fatma

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

Eylül, 2011, 104 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, aile katılımının genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır: 1. Genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin annelerinin eğitime katılım düzeyleri çocuklarının okuma becerilerinde farklılaşmaya yol açmakta mıdır? 2. Annelerin eğitime katılım düzeyleri çocuklarının devam ettiği kurumdaki memnuniyetleri üzerinde farklılaşmaya yol açmakta mıdır? 3. Genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin annelerinin eğitime katılımlarına etki eden değişkenler nelerdir?

Çalışma grubu genel eğitim okullarının 2.-5. sınıflarına devam eden ve özel eğitim kurumlarında bireysel eğitim alan 126 özel gereksinimli çocuk ve onların annelerinden oluşmuştur. Tanıları otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özgül öğrenme güçlüğü ve zihinsel engel olarak çeşitlilik gösteren çocuklar üniversite ve devlet hastaneleri tarafından hafif derecede engelli olarak tanılanmışlardır. Araştırma verileri Bilgi Formu, Aile Katılım Ölçeği (AKÖ) ve Memnuniyet Ölçeği'nin (MEÖ) annelere, Sesli Okuma Testi'nin ise özel gereksinimli çocuklara araştırmacı tarafından uygulanması yoluyla elde edilmiştir. AKÖ ve MEÖ için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, her iki ölçeğin genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin annelerinin eğitimlerine katılımlarını ve çocuklarının devam ettiği kurum ve programa ilişkin memnuniyetlerini değerlendirmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir araçlar olduğunu göstermiştir.

Yapılan analizler sonucunda eğitimlerine genel eğitim sınıflarında devam eden özel gereksinimli çocukların okuma becerilerinin annelerinin eğitime katılımlarına bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bir başka deyişle, özel gereksinimli çocukların annelerinin eğitime katılımı arttıkça çocukların okuma ve anlama puanları da artmakta, hata puanları ise azalmaktadır. Ayrıca, annelerin katılımının çocukların devam ettiği kurum ve programa ilişkin memnuniyetlerini etkilediği, katılım arttıkça annelerin katılımdan elde ettikleri memnuniyetin de arttığı görülmüştür. Annelerin katılım puanlarının anne ve çocuklara ilişkin değişkenlere göre değişip değişmediği incelenmiş, katılım annelerin yaşına ve çocukların tanısına göre farklılık göstermemiştir. Ancak analiz sonuçlarına göre, annelerin eğitim durumları, ailedeki çocuk sayısı, gelir düzeyleri, çocukların sınıf düzeyi ile cinsiyetleri annelerin eğitime katılımlarını etkileyen değişkenlerdir. Buna göre, annelerin eğitim düzeyleri ve gelir düzeyleri arttıkça katılımları da artmakta, ailede sahip olunan çocuk sayısı ve çocuğun sınıf düzeyi arttıkça katılımları azalmaktadır. Diğer taraftan, özel gereksinimli kız çocuklarına sahip olan anneler erkek çocukları olan annelere göre daha fazla katılım göstermektedirler.

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, Sesli Okuma Testi, kaynaştırma eğitimi, okuma becerisi, memnuniyet.

ABSTRACT

THE EFFECT OF PARENT INVOLVEMENT BOTH ON THE READING SKILLS OF THE STUDENTS WITH SPEACIAL NEEDS IN GENERAL EDUCATION CLASSROOMS AND SATISFACTION OF MOTHERS WITH ELEMENTARY SCHOOLS

Toros, Fatma

Master's Thesis, Department of Special Education

Advisor: Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu

September, 2011, 104 Pages

The purpose of this study was to examine the effect of family involvement on reading skills of the students with speacial needs in general education classrooms. In the research proceeding it was tried to answer the following questions: 1. Do the involvement levels of mothers whose children with special needs continue their education in general education classes cause any differences on their children's reading skills? 2. Do the involvement levels of mothers cause any differences on satisfaction with the school their children attend? 3. What are the variables affect the involvement of mothers?

The study group comprised of 126 children with special needs continued their education in between second and fifth grade at elementary schools concurrently having individual education at special education schools and their mothers. All students whose diagnoses show variety as autism, attention deficit and hyperactivity disorder, specific learning disability and intellectual disability diagnosed as "mild intellectual disability" by the university and public hospitals. The data of the research were obtained applying the Information Form, Parent Involvement Questionnaire (PIQ) and Satisfaction Questionnaire (SQ) to mothers and Reading Aloud Test to the children by the researher. Having been done the reliability and validity studies of PIQ and SQ showed that both scales were valid and realiable in assessing the involvement and satisfaction of parents of children with speacial needs.

By the analyses it was ensued that the reading achievement of children with speacial needs conitnued their education in meainstream classes differentiated associated with their mothers' involvement. That is to say childrens' reading and comprehension scores improved and fault scores decreased in parallel with increase on their mothers' involvement to their education. Moreover, mother involvement affected their satisfaction with school and program their children attended and the more mothers participated education, the more they got satisfied with them. It was also investigated whether mothers' involvement scores changed according to the variables belonged to mother and children and involvement did not differentiate as regards mother age and child's diagnosis. With respect to the results of the analyses, however, level of education of mothers', number of children, income, child's grade level and gender were the variables affected mothers' involvement. Therefore, the more mothers' level of education and income rised, the more their involvement accelerated and when the number of their children and children's grade level increased, their participation diminished. On the other hand, mothers who had daughters with speacial needs attended education more than mothers who had sons.

Keywords: Parent involvement, Reading Aloud Test, mainstream, reading, satisfaction.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimlerini, yaşlılarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesi kaynaştırma olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bir özel eğitim uygulaması olarak, kaynaştırma yoluyla sürdürülen eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanır (<http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/kaynastirma>). Kaynaştırma, sınıf öğretmenine ve/veya özel gereksinimli öğrenciye destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması koşulu ile gerçekleştirilebilmekte, öğrenciye ve öğretmenine gerekli destek hizmetleri de sağlamayı içermektedir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2005).

Kaynaştırma sınıfında görev yapan öğretmenin kaynaştırma uygulamasını benimsemiş ve benimsetmiş olması, kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında önemli bir faktördür, ancak yeterli değildir. Öğretmen aynı zamanda, kaynaştırma öğrencisine uygulayacağı öğretim hakkında bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Bu bilgi ve becerilerin başında, eğitim programının öğrencinin sahip olduğu özel gereksinim ya da gereksinimlere göre bireyselleştirilmesi yer almaktadır. Eğitim programını bireyselleştirmek için ise, özel gereksinimli öğrencinin, kaynaştırıldığı sınıfın gerektirdiği temel akademik becerilerdeki (okuma-yazma, matematik, müzik, vb) işlev düzeyinin belirlenmesi gereklidir. Kaynaştırma öğrencisi söz konusu akademik becerilerin tümünde sınıf ortalamasının altında olabileceği gibi, yalnızca belli alanlarda yetersizlik gösteriyor da olabilir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2005).

Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuma Güçlükleri

Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin en fazla güçlük yaşadığı akademik becerilerden bir tanesi “okuma”dır. Okuma, güç bir beceri olmasının yanı sıra öğrenme ve bilgilenmenin de en temel yollarından biridir (Güzel, 1998). Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) yaptıkları çalışmada, uzmanların yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerektiğinde seslendirmek olarak tanımladıkları “okuma”nın, merkezi sinir sisteminin bir işlevi olduğunu belirtmişlerdir.

Okuma sürecinde kişi ilk olarak alfabetik harfleri genel olarak ayırt eder ve tanır. İkinci aşamada, bu harfleri dille ilgili kavramlara yani sözcük birimlere çevirir. Üçüncü aşamada ise sözcük bilgisi kazanır, ardından da dördüncü ve beşinci aşamalarda anlamı daha önce öğrenilen bilgilerle aktif hale getirir (Gleason, 1985). Lewis ve Doorlag’e (1999) göre, okuma süreci iki basamaktan oluşmaktadır. İlki sözcük tanımadır. Bu süreçte kişi, yazılı sembolleri çözümler. Çözümleme, kişinin gördüğü bir sözcüğü tanıyıp hatırlaması ya da sözcüğü fonetik parçalarına ve yapılarına ayırarak tanıyabilme becerisidir. Okuma sürecinin ikinci basamağı ise, okumayı kavramadır. Okumayı kavrama, okuduğunu anlama becerisidir. Bu süreçte kişi, sözcüklerin anlamlarını bilir, bir parçadaki ardışık olayları izler, ana fikri bulur, sonucu kestirir, parçayla ilgili yorum ve eleştiri yapar.

Okuma genellenmiş işlevsel okuma ve sınırlandırılmış okuma olarak ikiye ayrılmaktadır (Browder ve Snell, 2000). Genellenmiş işlevsel okumada amaç, bireylerin basılı materyalleri gözden geçirebilmelerini sağlayacak yeteri kadar sözcüğü öğrenmeleri ya da belli bir etkinlikte gerekli olan anahtar bilgileri çözebilecek kadar sözcük öğrenmeleridir: televizyon programı listesinden istediği programı seçme, gazeteden hava durumunu okuma, vb. İşlevsel sözcüklerin önemli bir kategorisini bireyin çevresinde ve günlük rutinde yer alan kişi adları, semboller (tuvalet, yaya geçidi, durak, vb.) ve kısaltmalar oluşturmaktadır. Sınırlandırılmış okuma ise bireyin sadece sınırlı

bir grup sözcüğü ya da birkaç anahtar sözcüğü okuması temeline dayalıdır. Dikkatle ve özenle seçilen anahtar sözcükler bireyin günlük rutinlerini gerçekleştirmede kolaylık sağlayıcı bir unsur olabilmektedir. Belli etkinlikleri gerçekleştirirken hep tekrarlanacak olan bu anahtar sözcükler zihin özürü bireyler için geliştirilen bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yer alan uzun dönemli amaçlar arasından seçilmelidir. Bu sözcüklere örnek olarak yollarda, giysilerde, yiyeceklerde, ilaç reçetelerinde, sinema giriş çıkışlarında, genel kullanım alanlarındaki tuvaletler, tehlike veya yasak olan yerleri gösteren işaretler ya da yönergeler, otobüs ve tren tarifeleri (Cohen ve Plaskon, 1980). Yemek hazırlamada gerekli olan sözcükler, nesne ve kişi adlarının okunması (Browder ve Snell, 2000), lego oyun etkinliğinde lego yazısının okunması, yazılması, yazdırılması, fizyoterapi alan öğrenciler için çalışma saatinde uzmanın adının söylenmesi, okunması, yazılması, yazdırılması gibi yapılacak etkinliklerle ilgili sözcüklerin tekrarlanması, vb. verilebilir. Öğrendikleri bu sözcükler sayesinde bireyler seçim yapma (izlemek istediği bir televizyon programını seçme gibi), hareket bağımsızlığı (berbere, kütüphaneye gitme ya da alışverişte ürün seçimi gibi) ve bağımsız olarak bilgi edinme becerisini (hava durumunu öğrenme gibi) kazanırlar (Browder ve Snell, 2000).

Okumanın asıl amacı okunan metni uygun şekilde anlamlandırmaktır (Özsoy, 1986). Okumanın gerçekleşebilmesi için iyi bir çözümleyici olmakla birlikte çözümlenen sembollerin okuyucu için bir anlam ifade etmesi yani okunanın anlaşılması da gerekmektedir (Güzel, 1998). Bu süreçte okumaya yeni başlayan çocukların da kimisinin hızlı, kimisinin yavaş ve zor öğrenebileceği belirtilmiştir (Gleason, 1985). Okuma güçlükleri okuma sürecindeki becerilerin herhangi birinde yeterli olunmamasından kaynaklanabilir (Günayer-Şenel, 1998). Share, Jorm, Maclean ve Matthews'ın (1984) çalışmasında, okuma problemlerinin okuma sürecinin her alanında ortaya çıkmakla birlikte daha çok kodlama (sözcük birimleri tanıma), anlama ve anımsama boyutlarında görüldüğü belirtilmektedir. Okuduğunu anlama sürecinin başarıya ulaşmasında karşılaşılan güçlükler ise daha çok çözümleme ve sözcük ezberleme boyutlarında görülmektedir (August, Carlo,

Dressler ve Snow, 2005; Linan-Thompson, Vaughn, Hickman-Davis ve Kouzekanani, 2003). Bu güçlükler pek çok öğrencide görülse de özel gereksinimli öğrenciler okumayı öğrenme ve okuduklarını anlama sürecinde akranlarına göre daha fazla güçlükle karşılaşmaktadırlar (LaSasso ve Mobley, 1999; Rankhorn, England, Collins, Lokavitch ve Algozzine, 1998).

Okuma ve okuduğunu anlama sürecine etki eden temel değişkenler dikkat süresi, türü, yönü, dizili sözcüklerin kavranması, okuma yöntemi ve bireysel farklılıklardır (Gleason, 1985). Okuma parçasının sınıf düzeyine uygunluğu okuma başarısını etkileyen başka bir faktördür. Preciado, Horner ve Baker (2009) ilkokula genel eğitim sınıflarında devam eden normal gelişim gösteren çocuklarla yaptıkları çalışmada, kendilerine en az bir üst sınıfa ait okuma parçası verilen öğrencilerin görevi yerine getirmeyi reddettiklerini ortaya koymuşlardır. Buna göre okuma parçasının sınıf düzeyine uygun olması okuma ve anlama başarısına olumlu etki eden bir değişkendir. Benzer çalışmada McIntosh, Horner, Chard, Dickey ve Braun (2008) okumayı reddetme, verilen okuma parçasını okumaktan kaçınma davranışlarının okuma başarısını olumsuz etkilediğini belirtmiş, okuma görevinden kaçan ve okumayı reddeden öğrencilerin okuma başarılarının düştüğünü ortaya koymuşlardır. Bir diğer çalışmada, evde bulunan kitap sayısının, anne-babanın çocuklarıyla evde yaptıkları okuma etkinliklerinin, anne-babanın okuma sürecinde çocuklarını denetlemesi ve çocuklarıyla ilgilenip ilgilenmemesinin, ilkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların okuma başarılarını etkilediği görülmüştür (Myrberg ve Rosen, 2009).

Özel gereksinimli öğrencilerde okuma yetersizliği daha çok okuduğunu anlama boyutundadır (Güzel-Özmen, 2001). Okumayı genellikle birinci ve ikinci sınıf düzeyinde öğrenen bu öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması, tekrarlama stratejilerinin yetersizliği, öğrenilen becerileri genelleme ve kalıcılığını sağlama yetersizliği gibi nedenlere bağlı bellek problemleri okuduğunu anlamadaki yetersizliklere neden olmaktadır (Eripek, 1987).

Genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiş işitme kaybı, zihinsel yetersizliği ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma-yazma güçlüklerinin belirlendiği bir çalışmada, okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde öğrencilerin engel türünün, sınıf düzeyinin ve destek hizmet alıp almamasının en önemli değişkenler olduğu vurgulanmaktadır (Akçamete, Gürgür, Kış ve Kayaoğlu, 2003). Buna göre, kaynaştırılmış ortamlarda eğitim gören 1. ila 3. sınıf düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin, zihinsel engelli ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları bulunmuştur. Araştırmada işitme engelli öğrenciler okuma yazmaya hazırlık ve temel okuma becerilerinin öncelikli aşamalarında akranlarına göre daha başarılı olmuşlardır. Zihinsel engelli ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma yazmaya hazırlık ve temel okuma becerileri gibi okuma yazmanın temel ve öncelikli adımlarında (hazırlık, dinleme, izleme becerileri gibi) güçlüklerinin olması onların henüz okumaya hazır olmadıklarını, hazırlık becerileri kazandırılmadan okuma yazma çalışmalarına geçildiğini, bu nedenle de ilerleme sağlanamadığını göstermektedir (Akçamete ve diğ., 2003). Benzer şekilde özel gereksinimli öğrencilere uygun destek hizmetlerin sağlanması ile okuma yazma becerilerinin geliştirilebileceği belirtilmiştir. Çalışmada aynı zamanda, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler ile daha önce çalışmış olma, deneyim süresi ve hizmet içi eğitim almış olma gibi özelliklerinin de okuma-yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimleri, farklı öğretimsel stratejiler ve öğretimin uyarlanması konularında yeterli bilgilerinin olmaması, becerilerini etkilemektedir ve olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olmaktadır.

Özel gereksinimli öğrencilerin, genel olarak, okuduğunu anlama becerilerinde, okudukları metinlerdeki önemli unsurları bulmada ve bu unsurlar arasında bağlantı kurmada sorunları olduğunu ve birçoğunun kelimeleri doğru tanırsalar bile okuduğunu anlamının tanımında yer alan “sembollerden oluşan kelimelere anlam yükleme ve metindeki önemli bilgileri ve bunlar arasındaki bağlantıları saptamada” yetersizlik gösterdikleri

belirtilmiştir (Güzel, 1998). Özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları bu güçlüklerin önemli nedenleri, sınıf öğretmeninin eğitim ortamlarını çocukların gereksinimlerine göre bireyselleştirememesi, sınıfta öğretmene yardımcı olacak bir özel eğitim öğretmenin bulunmaması ve öğretmenin özel gereksinimli öğrenciye vereceği eğitim ile ilgili bilgi ve becerilerinin sınırlı olmasıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Oysa özel gereksinimli öğrencilerin genel sınıf düzeyinde performans gösterebilmeleri için özellikle okuma ve okuduğunu anlama öğretiminde öğretmenin eğitimi bireyselleştirmesi, eğitim programının öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olarak uyarlanması gerekmekte ve anne-babaların okulda yapılan etkinlikleri evde yapacakları etkinliklerle kalıcı hale getirmeleri nem kazanmaktadır. Alanyazında aile katılımının çocukların okuma becerileri üzerinde olumlu etkide bulunan en önemli değişkenlerden biri olduğu, anne-babaların çocuklarının eğitimlerine katılmaları ile çocuklarının okuma başarılarının arttığı belirtilmektedir (Baker, Allen, Shockley, Pellegrini, Galda ve Stahl, 1996; Bus, van Ijzendoorn ve Pellegrini, 1995; Darling ve Westberg, 2004; Fitton ve Gredler, 1996; Hannon, 1995; Keith, Keith, Troutman, Bickley, Trivette ve Singh, 1993; Keith ve Lichtman, 1994; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen ve Sekino, 2004; Miedel ve Reynolds, 1999; Morrow ve Young, 1997; Wade ve Moore, 2000; Zellman ve Waterman, 1998).

Aile katılımı normal gelişim gösteren çocuklar için olduğu kadar özel gereksinimli çocuklar için de aynı derecede önemlidir ve tüm yaş gruplarındaki özel gereksinimli bireylere hizmetlerin sağlanması sürecine ailelerin katılımı zorunludur (Stephenson ve Dowricke, 2000). Bu doğrultuda özel gereksinimli çocuğun eğitiminde ailenin katılımı her geçen gün daha da önem kazanırken (Cunningham, 1985; Meyers ve Blacher, 1987; Weber ve Stoneman, 1986), aile çocuğun eğitiminde doğrudan görev üstlenir hale gelmiştir (Winton, 1985). Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli çocuklara faydalı olabilmesi için anne-babaların çocuklarının okulda kazandıkları her türlü beceriyi evde destekleyerek gelişimlerine katkıda bulunmaları gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Buna göre, bireyin okul yaşantısı dışında toplumsal hayata

uyumu ve kabulünün sağlanmasında önemli bir yere sahip olan okuma becerisinin (Gül, 2007) gelişiminde aile etkili bir rol oynamaktadır (Miedel ve Reynolds, 1999).

Aile Katılımı

Alanyazında, aile katılımının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Bazı araştırmacılar aile katılımını içerdiği konular açısından ele almaktadırlar. Örneğin, Cone, Delawyer ve Wolf (1985) aile katılımını genellikle anne-babanın çocuklarının akademik gelişimlerinde oynadıkları roller olarak açıklarken, Hughes ve Naughton (2000) katılımı, anne-babanın evde öğretmen rolü oynaması olarak tanımlamıştır.

Araştırmalar incelendiğinde, aile katılımının, katılımı oluşturan elemanların gerçekleşme süreçlerini ve bu süreçlerde gerek duyulacak ek hizmetlerin kimler tarafından ve nasıl karşılanacağı konusunun temel alınarak tanımlandığı da görülmüştür. Gordon (1970) aile katılımını çocuğun öğretimi sırasında okul ve aile arasında iletişim sağlama, bu süreçte okulun anne-baba gereksinimlerine karşı duyarlı olması ve gereklilikleri yerine getirmesi şeklinde geniş bir kavram olarak açıklamıştır. Saracho (2002) ise, aile katılımını katılımı oluşturan bu süreçlerin nasıl gerçekleştirileceği konusuna odaklanarak açıklamış ve katılımın gerçekleşmesi için öncelikle okul ve aile arasındaki iletişimin nasıl sağlanabileceğinin araştırılması ve varsa engellerin aşılması gerektiğini vurgulamıştır.

Alanyazında bulunan diğer tanımlarda ise aile katılımı, “ailelerin kendilerini, çocuklarını ve erken çocukluk programlarına yarar sağlayacak doğrultuda becerilerini ortaya koyma süreci” (Oktay, Gürkan, Zembat, ve Polat-Unutkan, 2003) ve “anne-babaların çocukların gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için organize edilmiş etkinlikler bütünü” olarak açıklanmıştır (Şahin ve Ünver, 2005).

Aileler çocuklarının eğitim sürecine farklı şekillerde katılabilmekte; ailelerin üstlendikleri roller temel alınarak katılımın kategorileri belirlenmektedir. Bauch (1994) tarafından yapılan çalışmada, aile katılımının farklı araştırmacılar tarafından farklı modeller ile açıklandığı belirtilmiştir. Aile katılımını 3 ayrı etki modeli ile açıklayan Gordon (1970) ilk modelin anne-baba etki modeli (parent impact model) olduğunu açıklamış, modelde aile üyeleri arasındaki roller, ilişkiler, anne-babanın çocukları ile birlikte zaman harcama gibi etkinlikleri yaratmasının yer aldığını belirtmiştir. İkinci model okul etki modelidir (school impact model) ve daha çok anne-baba ve aile üyelerine danışmanlık yapma, anne-baba/öğretmen etkileşimi gibi okulu anne-baba gereksinimlerine karşı etkin kılma gibi etkinlikleri içerir. Üçüncü ve son model ise grup etki modelidir (community impact model) ve bu model aile katılımının sağlanması sırasında, anne-baba ve okulun birbirlerinden bir şeyler öğrenmesi, etkileşim için her iki tarafta da değişim yaşanması temeline dayanır.

Gordon ve Breivogel (1976) yaptıkları çalışmalarında, aile katılımını daha çok ailelerin okulla etkileşime girdiklerinde üstlenecekleri rolleri temel alarak sınıflamışlardır. Araştırmacılar katılım kategorilerini anne-babanın kendi çocuğuna öğretim yapması, çocuğuyla ilgili alınan kararlara katılması, okulda yapılan etkinliklerde rol alması ve gönüllü olması, karar verme ve söz sahibi olmada uzmanlaşması, öğretim becerileri kazanması ve gerekli konularda öğretmenler ve diğer uzmanlardan yardım almaya açık olması olarak gruplamışlardır. Aynı yıllarda Schickedanz (1977) ailelerin çocuklarının eğitimine katılma şekillerini anne-babanın öğretim sürecinde öğretmene okulda yardım etmesi, okul toplantılarına katılması, çocuk evde ödevini yaparken ödevleri gözlemlemesi sonrasında kontrol etmesi, aile ve öğretmen arasında çocuğun her türlü gelişimiyle ilgili iletişim sağlanması, ailenin çocuğa sağlanacak eğitim sürecinde karar verici rol üstlenmesi olarak gruplamıştır (Akt., Bauch, 1993). 1978 yılında bir araştırma şirketi tarafından yapılan çalışmada ise, aile ve aileyle işbirliği yapacak kurum ve kişilerin rolleri temel alınarak aile katılımının kategorileri açıklanmıştır. Buna göre aile katılımı ev-

okul ilişkileri, ev temelli öğretim, okul desteği, okulda öğretim, aile eğitimi ve danışmanlık grupları kategorileri altında ele alınabilmektedir (Bauch, 1994).

Aile katılımını ailelerin çocuklarının öğrenmelerini ve gelişimlerini desteklemesi, okul ve aile arasında öğretim sırasında iletişim sağlanması, anne-babanın çocuklarıyla ilgili uygulamalara katılması, programda yer alan etkinlikleri evde çocuklarıyla birlikte uygulaması, okulun çocuklarıyla ilgili verdikleri kararlarda söz sahibi olması olarak tanımlayan Jones, 1989 yılında yaptığı çalışmada aile katılımının dört kategoriden oluştuğunu vurgulamıştır (Akt., Jones, 1993). Okulun aileden beklentilerine göre belirlenen sınıflamanın ilk kategorisi anne-babanın öğretmen-veli toplantılarına ve okul için bağış toplama etkinliklerine gönüllü olarak katılmasıdır. Aile katılımının ikinci kategorisi okulun çocuklar, müfredat ya da düzenlenen etkinliklerle ilgili olarak aile ile sürekli etkileşimde bulunması iken, üçüncü kategori çocuklarla ilgili uygulamalarda ailenin bilgisine ve danışmanlığına başvurulmasıdır. Ailenin okulda uygulanan ders programı, etkinlikler ve bütçe harcamalarıyla ilgili düzenlemelerine doğrudan katılımı ve bu süreçte karar verme hakkına sahip olması Jones'a göre katılımın sonuncu ve okul programlarının başarısını arttırması açısından en önemli kategorisidir (Jones, 1993).

Berger (1991), anne-babaları katılım sürecindeki rollerine göre kendi çocuklarının öğretmeni olarak aileler, çocuklarının gelişimi ve eğitimini izleyici olarak aileler, başvuru kaynakları olarak aileler, geçici gönüllüler olarak aileler, gönüllü kaynaklar olarak aileler, çözüm yaratıcı olarak aileler olmak üzere altı gruba ayırırken (Akt., Bauch, 1994), bir diğer çalışmada, erken çocukluk dönemindeki aile katılımı rolleri, aile ve aileye sağlanacak ek hizmetler temel alınarak sınıflandırılmıştır (Honig, 1990). Başka bir deyişle, çocuğun eğitimi sırasında okuldan bir kişi aileyle evde çalışır, anne-babayı bu eğitimle ilgili bilgilendirmek için anne-baba grup toplantıları düzenlenir. Bu süreçte ailelere eğitime aktif katılmaları için öğretici rolü verilir, okul-aile etkileşimi için öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından aile ziyaretleri planlanır, okulöncesi programa kayıtlı çocukların aileleri için programa dayalı

ev ziyaretleri düzenlenir, öğretmenler tarafından evde amaçlı televizyon programları aracılığı ile çocuklar gözlemlenir ve çocukların gelişimleri takip edilir. Katılımın kategorilerini ailelerin görüşlerine başvurarak belirleyen Chavkin ve Williams (1993), 2.967 aileden aile katılımına yönelik ilgilerini sıralamalarını istemişlerdir. Çalışma sonucunda, katılımın anne-babanın dinleyici, karar verici, program destekleyici, savunmacı, ev öğretmeni olması ve bu öğretim sırasında anne-babanın da çocukla birlikte öğrenmesi olarak gruplandırıldığı görülmüştür.

Epstein'in (1987) çalışmasında aile katılımı, ailenin rolleri temel alınarak 6 kategoride sıralanmıştır: ailenin temel gözlemleri, aile-ev etkileşimi ile okulun gözlemleri, okulda katılım, evdeki ödev, vb öğrenme etkinliklerine ailenin katılımı, karar verme, yönetim ve destek olma gibi konularda katılım ve son olarak kuruluşlar karşısında çocuklar için sorumluluğu paylaşma (Akt., Bauch, 1994; Casanova, 1996; Yamauchi, Lau-Smith ve Luning, 2008). Diğer taraftan McNeal Jr (2001), aile katılımının dört temel alt kategorisinin olduğunu açıklamıştır. Birinci kategoride, çocukların akademik ve davranışsal çıktılarını da etkileyeceği düşünülen, anne-baba ve çocuk arasındaki eğitime dayalı konuşmalar ve tartışmalar yer almaktadır. İkinci kategori anne-baba ve öğretmen etkileşimini içeren organizasyonlardan oluşmaktadır. Katılımın üçüncü kategorisi, çocuğun hem problem davranışlarını azaltacağı hem de gelişimi üzerinde etkili olacağı düşünülen anne-babanın gözlem yaparak eğitime katılımları iken, eğitimi destekleyici, anne-babayı okulla daha fazla ilişkili hale getireceği öngörülen anne-babanın eğitime doğrudan katılımı son kategoriye oluşturmaktadır.

2006-2007 yılları arasında yürütülen Harvard Aile Araştırma Projesinde (Harvard Family Research Project) aile katılımı kavramı ve bu kavramın alt kategorilerinden söz edildiği ve katılımın üçe ayrıldığı görülmektedir (<http://www.hfrp.org>). Bu proje raporuna göre, ilk kategoride anne-babanın çocuk yetiştirmedeki tutumları ve bu süreçteki etkinlikler yer almakta, ikinci kategori aile ve okul arasındaki resmi (toplantılar, vb) ve resmi olmayan (ev

ziyaretleri, vb) etkileşimleri içeren ev-okul ilişkilerinden oluşmaktadır. Son kategori ise öğrenme etkinliklerinde ailenin sorumluluk almasıdır.

Sonuç olarak, aile katılımının tanımlandığı ve aile katılımının araştırıldığı tüm çalışmalar incelendiğinde, katılımın genel olarak iki kategori altında toplandığı söylenebilir. Buna göre, ilk kategoride, anne-babanın veli toplantılarına katılması, okulda yapılan kermes gibi etkinliklerde yer alması, öğretmen ve okul yönetimiyle çocuklarının gelişimi hakkında görüşmesi gibi okul temelli çalışmalar yer alırken, ikinci kategori anne-babanın okulda işlenen konularla ilgili çocuklarına soru sorması, ödevine yardım etmesi, ödevini yapıp yapmadığını kontrol etmesi, çocuğu ile oyun oynaması, kitap okuması gibi ev etkinliklerini içermektedir.

Aile Katılımının Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri

Akademik becerilerdeki başarı, okulların birincil amacı olarak kabul edilmektedir ve okullar, öğrencilerin performanslarına göre değerlendirilmektedir (Cunningham, 2003). Akademik açıdan güçlük yaşayan öğrenciler, kendilerine öğretmen, okul ve aile tarafından akademik görevler verildiğinde bu görevleri yerine getirmeyi reddetme, akademik beklentilerden kaçış gibi problem davranışlar geliştirme eğilimindedirler (McIntosh, Chard, Boland ve Horner, 2006). Bu nedenle de aile, öğretmenler ve okul, çocukların gelişimine yapacakları katkının önemini kavradıklarında okulların kalitesinin de artacağı düşünülmektedir (Epstein, 1985).

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen değişkenler aileye, çocuğa, öğretmen ve öğretime ilişkin değişkenler olabilmektedir. Çocuğa ilişkin değişkenler çocuğun cinsiyeti (Steinmayr ve Spinath, 2008, Sheard, 2009), yaşı (Sheard, 2009), kendine güveni ve motivasyonu iken (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino ve Barbaranelli, 2010; Marchant, Paulson ve Rothlisberg, 2001), öğretmen ve eğitim sürecindeki etkililiği (öğretmenin denetimi, ilgisi) (Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005), devam edilen sınıf ve

uygulanan müfredat programının zorluğu (Sheard, 2009) öğretmen ve öğretim programına ilişkin değişkenleri oluşturmaktadır.

Ailenin sosyo-ekonomik durumu (Coleman ve Churchill, 1997; Schiller, Khmelkov ve Wang, 2002) ve eğitim düzeyi (Carlisle, Stanley ve Kemple, 2005; Myrberg ve Rosen, 2009) akademik başarıya etki eden ve alanyazında sıklıkla ele alınan aileye ilişkin değişkenlerdir. Aileye ait başka bir değişken olan aile yapısının alanyazındaki bazı çalışmalarda çocukların akademik başarılarına etki edeceği öne sürülürken, bazılarında göre ise aile yapısının akademik başarı üzerinde etkili bir değişken olmadığı vurgulanmaktadır. Hem anne hem babanın olduğu ailelerde, tek ebeveynli ailelere oranla çocukların akademik başarılarının daha fazla olduğunu ileri süren bazı araştırmacıların aksine (Carlisle ve diğ., 2005; Lee, Kushner ve Cho, 2007), Flouri ve Buchanan (2004) çalışmalarında, çocuk başarısının tek ebeveynli ailede büyümekten etkilenmeyeceğini ileri sürmüşlerdir.

Ailenin eğitime katılımı (Nokali, Bachman ve Drzal, 2010), okul atmosferi (okulun ilgisi/soru ve sorunlara cevap vermesi, sosyal çevre desteği) (Marchant ve diğ., 2001) ve anne-babanın çocuğun devam ettiği kurum ve programa ilişkin memnuniyeti ve aile, okul, içinde bulunulan çevre ve bunların birbiriyle ilişkisi (Rasbash, Leckie, Pillinger ve Jenkins, 2010) de araştırmalarda sıklıkla ele alınan anne-babaya ilişkin değişkenlerdendir. Buna göre, ailenin eğitime katılımı çocuklarının akademik becerilerdeki başarılarını arttırırken, katılım sürecinde okulun ailenin katılımını desteklemesi ve ailenin okulun verdiği eğitimden ve uygulanan programdan memnun olması ailenin katılımını arttıran ve dolayısıyla çocuklarının akademik alanlarda başarılı olmasını sağlayan faktörlerdir.

Özel gereksinimli öğrencilerin engel türü, sınıf düzeyi, destek hizmet alıp almamaları gibi değişkenler bu çocukların akademik başarılarına etki eden birincil değişkenler iken, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler ile daha önce çalışmış olup olmaması, çalışma yılının uzunluğu ve hizmet içi

eğitim almış olup olmaması gibi özellikler akademik becerilerin gelişimini etkileyen diğer değişkenlerdir (Akçamete ve diğ., 2003).

Aile katılımı, çocukların okul başarısını olumlu yönde etkileyen en önemli faktörlerden birisidir; buna göre anne-babanın eğitime katılımıyla çocuklar okula daha düzenli devam eder, sınavlardan daha yüksek notlar alır, öğretmenleri tarafından verilen görevleri zamanında ve eksiksiz yerine getirirler. Buna paralel olarak çocukların okuma, yazma, matematik gibi akademik becerilerdeki başarıları artar (Baker ve diğ., 1996; Bus ve diğ., 1995; Funkhouser, Gonzales ve Moles, 1998; Hannon, 1995; Jordan, Snow ve Porche, 2000; Keith ve Lichtman, 1994; McWayne ve diğ., 2004; Miedel ve Reynolds, 1999; Morrow ve Young, 1997; Zellman ve Waterman, 1998). Çocuklar zamanlarının çoğunu evde geçirdikleri için anne-babalar çocuklarının akademik başarıları üzerinde önemli etkiye sahiptirler (Paschal, Weinstein ve Walberg, 1984). Evde ailenin çocuğun eğitim etkinliklerine katılması, örneğin okul çalışmalarını takip etmesi, çocuğu öğrenmeye cesaretlendirmesi, çocuğun okul başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Henderson, 1987). Anne-babalar çocuklarını güdüleme ve okulda öğrenilenler ile dışarıdaki fırsatlar arasında bağlantı kurmada aktif rol üstlenirler (Danielson, 2002). Çocuklarının başarı durumlarına çok yönlü olarak etki edebilen aileler, hem çocuklarıyla kuracakları iletişimin niteliğiyle hem de okul ile gerçekleştirecekleri işbirliğinin düzeyi ile çocuklarının akademik başarısına önemli katkı sağlayabilmektedirler (Aslanargun, 2007). Bu konuda öğretmen, müdür ve rehber öğretmen gibi okul çalışanları, ailenin evde çocuklarıyla yapacağı etkinlikler ile ancak başarı sağlanacağı konusunda fikir birliğine sahiptirler (Epstein, 1986). Alanyazın incelendiğinde görülmektedir ki, özellikle ilköğretim döneminde aile katılımının olması yüksek akademik başarı (Fan ve Chen, 2001; Oğuz, 2009) ve yüksek akademik motivasyon (Gonzales-DeHass, Willems ve Holbein, 2005) ile sonuçlanır. İlköğretim yıllarındaki anne-babanın bu katkısı çocukların daha sonra lise eğitimindeki akademik başarısını da etkilemektedir (Barnard, 2004).

Aile katılımının çocuk ve gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalarda, genel olarak normal gelişim gösteren çocukların akademik gelişimlerinin anne-baba katılımı ile ilişkisi incelenmiştir (Fantuzzo, Davis, ve Ginsburg, 1995; Hara ve Burke, 1998; Jordan ve diğ., 2000; Mullis, Mullis, Cornille, Ritchson ve Sullender, 2004; Shaver ve Walls, 1998; Zellman ve Waterman, 1998). Bu çalışmalarda aile katılımı genel olarak veli toplantılarına katılma, okulda yapılan etkinliklere katılma, evde çocuğunun ödevine yardım etme gibi boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Bir çalışmada, aile katılımının çocukların akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediği, matematik başarılarının arttığı belirtilirken (Fantuzzo ve diğ., 1995), ilköğretimde eğitimlerine devam eden ve normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin katılımlarının araştırıldığı başka çalışmalarda, aile katılımının çocukların günlük ve haftalık ödevlerinden ve okuma testlerinden aldıkları notlar gibi okul çıktılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Englund, Luckner, Whaley ve Egeland, 2004; Zellman ve Waterman, 1998).

Aile katılımını inceleyen yirmi beş araştırmanın meta-analizini yaparak, anne-baba katılımı ve çocuklarının akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Chen ve Fan (2001), çalışma sonucunda anne-baba katılımı ve öğrenci başarısı arasında güçlü ve olumlu bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, anne-baba katılımı arttıkça çocukların sınav ve ödev notları da artmaktadır. Aile katılımının okul çağındaki normal gelişim gösteren çocukların akademik başarıları üzerindeki etkilerine odaklanan bir başka meta analiz çalışması Jeynes (2003) tarafından yapılmıştır. Araştırmada çocukların akademik başarıları sınav notları, standart testler ve öğretmen tarafından hazırlanmış dereceleme ölçekleri ile değerlendirilmiştir. Ailenin katılımı ise, çocuklarıyla okulla ilgili konuşma, ödevlerini kontrol etme, çocuklarını kitap okumaya teşvik etme, okul etkinliklerine katılma ve okul etkinliklerini evde yerine getirmede kural koyma, bu etkinlikleri düzenleme gibi kategorilere ayrılmış, ayrıca anne-babaların çocuklarından akademik başarı beklentileri, çocuklarına karşı tutumları ve süreçteki ilgileri göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın sonucunda, çocuklarıyla okulda yapılanlarla

ilgili olarak konuşan ve onları kitap okumaya teşvik eden, okul etkinliklerine katılan, bu etkinlikleri düzenleyen ve okul etkinliklerini evde de yapan ailelerin, çocukların akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip oldukları bulunmuştur.

Aile katılımının okulöncesindeki etkisini inceleyen araştırmalarda katılımın çocukları okula başlamaya hazır hale getirdiği (Downer ve Mendez, 2005), çocuklarıyla okulöncesinde fazla okuma etkinliği yapan anne-babaların çocuklarının okul sürecinde okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin akranlarına göre daha gelişmiş olduğu vurgulanmıştır (Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz, 2008; Gest, Freeman, Domitrovich ve Welsh, 2004). Anaokuluna devam eden çocukların ailelerinin eğitime katılımıyla ilgili yapılan çalışmalarda da benzer şekilde, katılım arttıkça çocukların okuma (McWayne ve diğ., 2004; Mullis ve diğ., 2004) ve okuduğunu anlama becerilerindeki başarılarının arttığı belirlenmiştir (Jordan ve diğ., 2000).

Alanyazında aile katılımının çocukların okuma becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Rowe (1991), 5-14 yaş arası öğrencilerle yaptığı çalışmada evde çocuklarla yapılan okuma çalışmalarının çocukların okuma başarısı, okumaya karşı edindikleri tutumları ve sınıf içi okuma etkinliğine katılımları üzerinde olumlu düzeyde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Keith ve diğerleri (1993) yaptıkları çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik, fen ve sosyal bilgiler dersleri ile okuma alanlarındaki başarıları ile anne-baba katılımı arasındaki ilişkiyi incelemişler, bu dört akademik konuda anne-baba katılımının öğrencilerin başarıları üzerinde güçlü etkisi olduğunu ortaya koyarak, katılımın öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Aynı çalışmada, sosyo-ekonomik düzey farklılıklarının öğrenci başarısını etkilediği, ancak sosyo-ekonomik düzeye bağlı olarak ortaya çıkan bu farklılığın aile katılımının arttırılmasıyla giderilebileceği savunulmuştur. Gouvain, Savage ve McCollum'un (2000) ikinci sınıfa devam eden etnik özellikleri farklı olan çocukların okuma başarılarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, evde aileyle yapılan okuma

etkinliklerinin her iki gruptaki çocuklar için okuma başarılarını olumlu etkilediği bulunmuştur. Çocuklar evdeki okumaları daha çok ana dillerinde yaptıkları için evdeki başarıları okuldaki başarılarına göre daha fazla bulunmuştur, fakat sonuçta ana dillerinde değerlendirildiklerinde aileleriyle daha fazla okuma çalışması yapan çocukların okuma başarılarının da aynı oranda arttığı görülmüştür. Diğer taraftan, Darling ve Westberg (2004) 1.583 aileyle okuma becerileri üzerine yapılan 20 uygulama araştırmasını temel alarak bir meta-analiz çalışması yapmışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, çocuklarıyla evde okuma çalışması yapan ailelerin çocuklarının okuma başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu başarının ise okuma çalışması sırasında ailelerin çocuklarına müdahale etmesi ve öğretim yapmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Bir başka deyişle, çocuklarına okuma etkinliği sırasında müdahale eden ve okuma öğretimi yapan anne-babaların çocuklarının başarısı, çocukları okuma yaparken yalnızca dinleyen ve öğretim yapmayan ailelerin çocuklarının başarısına göre daha fazladır.

Ülkemizde yapılan çalışmalarda da aile katılımının özel gereksinimli olmayan çocuk çıktıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren bulgular elde edildiği görülmektedir (Çelenk, 2003; Kotaman, 2008; Salıcı-Ahioğlu, 2006; Şahin ve Ünver, 2005). Ülkemizdeki çalışmalar incelendiğinde de alanyazına benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir (Çelenk, 2003; Salıcı-Ahioğlu, 2006). Bir çalışmada, evde aileleri tarafından okumaya teşvik edilen öğrencilerin okuldaki başarılarının akranlarına göre daha fazla olduğu görülmüştür (Çelenk, 2003). Benzer şekilde, aileleri okul ve öğretmenlerle daha fazla iletişim içerisinde bulunan ailelerin çocuklarının okuma ve okuduğunu anlama başarılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Şahin ve Ünver (2005) okulöncesi eğitimde aile katılımının amacının eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamak olduğunu belirtmiştir. Buna göre, okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin okulda desteklenmesi, bir devamlılığın söz konusu olması ve böylece hem okulda hem de evde çocuğun istendik davranış değişikliklerine güvenli ve kontrollü bir biçimde ulaşması ana

amaçtır. Çalışmada, ailelere göre yöneticilerin olumsuz tutumları, yöneticilere göre ailelerin işbirliğine karşı ilgisizlikleri, zaman yetersizliği, ekonomik şartlar ve iletişim bozukluğu gibi değişkenlerin aile katılımını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bir başka deyişle aileler okul yöneticileri tarafından çocuklarının eğitimine katılmaları için teşvik edilmezlerse, yoğun ve ağır işlerde çalışıyorlarsa çocuklarının eğitimine katılımda isteksiz olabilmektedirler. Bunun yanı sıra, aile katılımı sürecinde anne-babaların öğretmenlerden, öğretmenlerin de anne-babalardan beklentilerinin ne olduğu da belirlenmiştir. Anne-babaların öğretmenlerden kendilerini daha fazla dinlemeleri ve bakış açılarına değer vermelerini istedikleri, öğretmenlerin ise anne-babalardan çocukların özel durumları ve sağlık problemleri ile ilgili konularda açık sözlü olmalarını, evde yaşanan ve çocukların gelişimlerini etkileyebilecek olan olayları bildirmelerini ve okul disiplininin evde de uygulanması konusunda işbirliği yapmalarını istedikleri vurgulanmıştır.

Aile katılımının ilköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların okuma başarılarına etki edip etmediğini inceleyen bir çalışmada, aile katılımı ailenin çocuğuyla evde yaptığı etkinlikler olarak tanımlanmıştır (Salıcı-Ahioğlu, 2006). Araştırmada sınıf öğretmenleri annelere evde çocuklarıyla yapmaları için çeşitli okuma çalışmaları ve görevler vermiş, annelerin bunları yerine getirip getirmediğini ev ziyaretleri ya da telefon görüşmeleri yaparak kontrol etmişlerdir. Araştırmacı katılım ile ilgili veli ve öğretmen görüşlerini almak üzere açık uçlu sorulardan oluşan iki araç geliştirmiştir. Çalışma sonucunda aileleri kendileriyle okuma etkinlikleri yapılan birinci sınıf öğrencilerinin okuma başarılarının akranlarına göre arttığı görülmüştür. Bir başka çalışmada Kotaman (2008), anne-baba katılımı ile çocukların akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmada, Türk anne-babaların normal gelişim gösteren çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılım düzeylerine bakılmış, anne-baba katılımı ile çocukların akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Çocukları ilkokul birinci sınıf ile lise sonuncu sınıf arasında farklı sınıf düzeylerinde okuyan 61 anne-babadan Ana-Babaların Eğitim-Öğretime Katılımı Tutum Ölçeği'ni doldurmaları

istenmiş, çocukların akademik başarıları için ise ders başarıları ve sınav sonuçları ölçüt olarak alınmıştır. Çalışmanın sonucunda anne-baba katılımının çocukların akademik başarılarını arttırdığı, aileleri eğitimlerine katılan çocukların derslerde daha başarılı oldukları, sınav notlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Aile Katılımı ve Özel Gereksinimli Öğrenciler

Alanyazın incelendiğinde aile katılımının genellikle engelli olmayan çocukların gelişimleri ya da başarıları üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmüştür. Engelli çocukların anne ve babalarının eğitime katılımları ise çok sınırlı sayıda araştırmanın konusu olmuştur. Aile katılımının öğretmen-veli görüşmelerine katılma, özel eğitim öğretmeniyle çocuğun gelişimi hakkında görüşme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı toplantılarına katılma gibi yalnızca okuldaki etkinliklerde yer alma olarak tanımlandığı bir çalışmada özel gereksinimli çocukların anne ve babalarının katılım düzeyleri incelenmiştir (Leyser, 1985). Ailelere evde doldurmaları için gönderilen 30 maddelik anket, beşli likert tipi, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Çalışma sonucunda ailelerin katılımlarının az olduğu belirlenmiştir. Anne-babaların anket sorularına verdikleri yanıtlara göre katılımın az olmasının ailelerin kendilerini çocuklarına yardım etmede yetersiz görmeleri ve öğretmenlerin kendilerine göre daha yetkin olduklarını düşünmelerinden kaynaklandığı belirtilmiştir.

Aynı yıllarda Cone ve diğerleri yaptıkları çalışmada engelli çocuğu olan anne-babaların katılım türlerini 12 kategori altında toplamış, katılımı ailenin çocuğun öğrenmesi ile ilgili olarak öğretmenle ilişki içerisinde olması ve ailenin çocuğun eğitimini desteklemek için özel eğitim sürecine katılmasından anne-babanın öğretim sürecinde okulda gözlem yapması ve ailenin öğretmen rehberliğinde evde çocuğuyla birlikte eğitsel etkinlikler yapmasına kadar geniş bir yelpaze içinde ele almışlardır. Ailelerin katılımlarını sınıf öğretmenlerinin değerlendirdiği çalışma sonucunda ailelerin öğretmenle çocuğun gelişimi

hakkında görüşme, sınıfta yapılan etkinliklere gönüllü olarak katılma ve çocuğun ödevlerine yardım etme gibi ev etkinliklerine katılma alanlarında daha fazla katılım gösterdikleri bulunmuştur. Katılımın çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının da incelendiği çalışmada katılımın ailenin eğitim durumu ve gelir düzeyi ile çocuğun sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, ailenin eğitim düzeyi ve gelir düzeyi arttıkça eğitime katılım düzeyleri artarken, sınıf düzeyi arttıkça ailenin katılımı azalmaktadır (Cone ve diğ., 1985).

Aynı çalışma, ülkemizdeki özel gereksinimli çocukların anne-babaları için tekrarlanmış (Sucuoğlu, 1996), çocukları özel eğitim okulu ve genel eğitim sınıflarına devam eden anne ve babaların eğitime katılımları arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmada Cone ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilmiş olan Aile Katılım Envanteri kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, iki grupta yer alan anne-babaların kuruma maddi destek sağlama, derneklere katılma ve engel hakkında bilgi yayma gibi çocuğun eğitimiyle doğrudan ilişkili olmayan alanlarda katılımları yok denecek kadar azdır, diğer taraftan, anne-babalar eğitime öğretmenle ilişki kurma ve özel eğitim sürecine katılma alanlarında en fazla katılmaktadırlar. Anne ve babaların kuruma maddi destek sağlama, derneklere katılma, idareyle işbirliği ve engel hakkında bilgi yayma alanlarında katılımları arasında fark yoktur. Ancak toplam katılım puanı ve diğer katılım alanlarında iki grubun puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı, annelerin puanlarının babaların puanlarından fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca, hem anne hem de babaların yaşının eğitime katılımı farklılaşmaya yol açmadığı, eğitim düzeyinin ise toplam katılım puanında farklılığa yol açtığı görülmüştür. Anne-babanın eğitim düzeyi arttıkça toplam puan ve katılım alanlarına ilişkin puanlarının arttığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, çocukları özel sınıfa ve genel eğitim sınıfına giden anne-babaların eğitime katılımları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Özel gereksinimli çocukların ailelerinin katılım türlerini belirlemek amacıyla yapılan diğer bir çalışmada özel eğitim desteği alan 3-9 yaş arası

çocukların aileleriyle çalışılmış, anne ve babalarla görüşmeler yapılarak ailelerin çocuklarının eğitime katılım türleri açık uçlu sorular sorularak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda aile katılımının üç kategorisinin olduğu görülmüştür. Buna göre, ilk kategori anne-babaların çocuklarının gelişimi ve evde çocuklarıyla yapacakları etkinliklerle ilgili görüşmek için öğretmenle “iletişime geçmesi”dir. Ailenin çocuğunun gelişimine katkıda bulunmak için ödevlerine yardım etmesi ve çocuğuyla oyun oynaması gibi “evde yaptığı etkinlikler” ikinci kategoriyi oluştururken, son kategoride anne-babanın bireyselleştirilmiş eğitim programı toplantılarına katılması, sınıf ziyaretlerinde bulunması, kermes ve gezi gibi “okul etkinliklerine katılması” yer almaktadır (Tillman ve Ford, 1996).

Anne-babaların eğitime katılımlarının özel gereksinimli çocukların akademik başarıları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar da yok denecek kadar azdır. Bir çalışmada (Cancio, West ve Young, 2004), duygusal ve davranışsal bozukluk gösteren ve genel eğitim sınıflarına devam eden 6 ortaokul öğrencisinin anne-babalarının eğitime katılımlarının çocukların matematik ödevlerini tamamlamaları ve akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada Anne-Baba Ödev Kontrol Listesi (Parent Homework Checklist), Ödev Problem Kontrol Listesi (Anesko ve O’Leary, 1982), Kaufman Eğitimsel Başarı Testi (Kaufman Test of Educational Achievement) değerlendirme araçları kullanılmıştır. Bulgular, anne-babaların eğitime katılımları ile öğrencilerin ödev tamamlama ve ödevi eksiksiz yapma becerileri ile matematik başarılarının arttığını ve ödev yapma sırasında karşılaşılan problemlerinin azaldığını göstermiştir. Bir başka deyişle, özel gereksinimi olan çocukların anne-babaları evde ödev yapma sürecine katıldıklarında çocukların akademik başarıları ve ödevlerini tamamlama becerileri artmaktadır.

Diğer bir çalışmada Miedel ve Reynolds (1999), erken çocukluk dönemindeki aile katılımının çocukların ilerideki yaşamlarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmada aile katılımının sınıfta çocuğa ve öğretmene

yardımcı olma, okulda düzenlenen gezi, toplantı gibi etkinliklere katılma ve çocuğu gün sonunda okuldan alma gibi boyutları bir aile katılım ölçeği ile değerlendirilmiştir. Çocukların okuma becerileri ise biri ana okul bitiminde sözcük tanıma ve kavramaya dayalı (Early Primary Battery/Level-5), diğeri sekizinci sınıf sonunda okuma ve anlamayı ölçen (Early Primary Battery/Level-13/14) iki araç ile değerlendirilmiştir. Araştırmacılar aile katılımının çocukların anaokulu ve sekizinci sınıftaki okuma başarısına ve 14 yaşa kadarki sınıf tekrarlama ile özel eğitim hizmetlerinden yararlanma oranına etkisini incelemişlerdir. On üç yıl süren boylamsal çalışmada, erken çocukluk döneminde başlayan aile katılımının anaokulundan sekizinci sınıfa kadarki dönemde gelişen okuma başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda aile katılımının çocukların özel eğitimde geçirdikleri süreyi azalttığı ve ailesi daha fazla katılım gösteren çocukların okuma ve anlama başarılarının akranlarına göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Okulöncesi dönemde 28 işitme engelli çocuk ve annesiyle yapılan bir çalışmada aile katılımının çocukların okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir (Calderon, 1999). Araştırmaya katılan anneler duyma problemi olmayan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip olanlar arasından seçilmiştir. Aile katılımı araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir aile katılım ölçeği ile değerlendirilmiştir. Ölçek, bireyselleştirilmiş eğitim programları toplantısına katılma, çocuk için uzmanlardan yardım isteme, sınıfta gönüllü olma ve okulda yapılan etkinliklere katılma gibi katılımın çeşitli boyutları temel alınarak oluşturulmuştur. Çocukların okuma becerileri ise Reid, Hresko, Hammill ve Wiltshire (1991) tarafından geliştirilmiş İşitme Engeli/Duyma Güçlüğü-Erken Okuma Becerisi Testi (The Test of Early Reading Ability-Deaf/Hard of Hearing) ile değerlendirilmiştir (1991: Akt., Calderon, 1999). Bu test ile çocuktan alfabedeki harfleri tanıması ve ayırt etmesi, yazılı sembollere bir anlam yüklemesi ve kendisine verilen kalıp sözcükleri kavraması istenmektedir. Araştırma sonucunda, aileleri eğitimlerine daha fazla katılan, evde kendileriyle okuma etkinlikleri yapılan işitme engelli çocukların okuma

başarılarının arttığı, okuma becerilerinin akranlarına göre fazla olduğu bulunmuştur.

Başal ve Batu'nun (2002) sınıf öğretmenlerine sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere okuma-yazma öğretme konusundaki görüş ve önerilerini sordukları çalışmada, öğretmenler bu süreçte sık sık anne ve babaların yardımına gereksinim duyduklarını, aile desteği alan çocukların okuma ve yazmayı daha çabuk öğrendiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Çolak'ın (2001) yaptığı çalışmada aileleriyle evde okuma etkinlikleri yapan çocukların okuma becerilerinin akranlarına göre daha fazla olduğu görülmüştür (2001: Akt., Başal ve Batu, 2002).

Sonuç olarak, aile katılımının özel gereksinimli olmayan çocukların akademik başarıları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalarda aile katılımının okuma gibi akademik becerilerin gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Ancak anne-baba katılımının kaynaştırma uygulamalarına devam eden özel gereksinimli çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını inceleyen fazla çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın birinci ve temel amacı aile katılımının özel gereksinimli çocukların okuma becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmektir.

Katılımın Annelerin Çocuklarının Devam Ettiği İlköğretim Okulundan Memnuniyetleri Üzerindeki Etkileri

Tıp, eğitim ve sosyal hizmet gibi alanlarda hizmet alan bireylerin aldıkları hizmetlere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, bu hizmetlerin niteliğinin artırılması ve hizmet alanların gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi açısından çok önemlidir (Sucuoğlu, 2001). Anne-babalar çocuklarının gelişimini kontrol eden ve gelişimden sorumlu kişilerdir. Bu nedenle çocuklarının devam ettiği programın başarısı ya da başarısızlığına ilişkin görüşleri çocukların gelişimine yönelik programların geliştirilmesi ve hizmetlerin veriliş şeklini etkileyemekte, hizmetlerin niteliğinin

araştırılması ve iyileştirilmesini sağlamaktadır. Diğer taraftan, anne ve babaların programı değerlendirme sürecinde karar verici konumda olduklarını fark ettikleri sürece programlara katılımlarının artacağı düşünülmektedir. Bu nedenlere bağlı olarak, anne ve babaların çocuklarının katıldığı programa ilişkin görüş ve düşüncelerinin değerlendirilmesi çok önemlidir (Sucuoğlu, 2001). Ailelerin çocuklarının eğitime katılımının sağlanabilmesi ve okullarda uygulanan programların yararlarının arttırılabilmesi için, anne ve babaların programlara ilişkin görüşleri konusunda veri toplanması gereklidir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, katılım ve memnuniyetin sıklıkla araştırıldığı görülmektedir (Bielick ve Park, 2005; Dauber ve Epstein, 1993; Fantuzzo, Perry ve Childs, 2006; Goldring ve Shapira, 1993; Grolnick ve diğ., 1997; Jinnah ve Walters, 2008; Meyers ve Blacher, 1987; Özgün ve Honig, 2005; Plunge ve Kratochwill, 1995). Meyers ve Blacher (1987) anne ve babanın çocuğun gelişimini arttırmaya yönelik programlara katılımının memnuniyet üzerinde etkili bir değişken olduğunu, çocuğun programına ve eğitime aktif olarak katılan ailelerin katılımı az olan ailelere göre çocuklarının ve kendilerinin katıldıkları programlardan daha az memnun olduklarını açıklamışlardır. Bunun yanı sıra, Grolnick ve diğerleri (1997) çocuğunun eğitiminde kendisinin etkili bir faktör olduğunu düşünen, katılımından memnun olan ve kendilerine öğretici rolü veren annelerin katılımlarının da fazla olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazındaki çalışmaların bulguları çelişkili de olsa, katılımın memnuniyet üzerinde etkili bir faktör olduğu görülmüştür.

Fantuzzo ve diğerleri (2006) normal gelişim gösteren çocukların aileleriyle yaptıkları çalışmada, çocukları okulöncesi ya da anaokuluna devam eden ailelerin okul yönetimi, öğretmen ve sınıfta uygulanan eğitimden memnuniyetlerinin çocukları birinci sınıfa giden ailelerden daha fazla olduğunu belirlemişlerdir. Çalışmada aynı zamanda, evli olan aileler ile yarım gün bir işte çalışan ailelerin okul ve programdan diğer ailelere göre daha fazla memnun oldukları belirlenmiştir. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleri ve normal gelişim gösteren çocukların anne-babalarıyla yaptıkları

çalışmada Bielick ve Park (2005), özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerinin çocuklarının eğitime daha fazla katıldıklarını, çocuklarının devam ettiği okul ve programdan memnuniyetlerinin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Özgün ve Honig (2005) özel gereksinimi olan ve olmayan çocukların anne ve babalarıyla yaptıkları çalışmada katılım ve memnuniyet ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda annelerin babalara göre daha fazla katılım gösterdiği, kendi katılım düzeyinden memnun olan anne-babaların çocuklarının evde ve okuldaki eğitime katılımlarının daha fazla olduğu belirtilmiştir. Özel gereksinimli çocukların anneleriyle yapılan diğer bir çalışmada, annelerin katılımı arttıkça özel gereksinimli çocuklarına uygulanan bireysel eğitim programından, okul çalışanlarından (müdür, rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni) ve özel eğitim hizmetlerinden memnuniyetlerinin de aynı oranda arttığı belirtilmiştir (Plunge ve Kratochwill, 1995). Buna göre, anne-baba, çocuğunun eğitime katıldıkça, ona yardım ettikçe çocuğuna faydalı olduğunu, katılımıyla çocuğunun başarısının arttığını görmekte, böylelikle bu durumdan mutlu olmaktadır. Bir başka deyişle, anne-babalar katılımının ne kadar değerli ve önemli olduğunu fark etmektedir. Benzer bir çalışmada, ailenin katılımının, katılıma ilişkin memnuniyeti etkilediği açıklanmış, ailelerin çocuklarının eğitime okulda ve evde katılmaları durumunda, okulda çocuğuna uygulanan eğitim programından memnuniyetlerinin arttığı, çocuklarının öğretmeniyle daha fazla fikir alış verişinde bulundukları belirtilmiştir (Jinnah ve Walters, 2008).

Alanyazındaki çalışmaların sonuçları temelinde ailelerin çocuklarının devam ettiği okul ve program ilişkin görüşlerinin alınması, anne-babaların çocuklarının eğitime katılımının sağlanabilmesi ve uygulanan programların etkililiğinin arttırılabilmesi için çok önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada annelerin çocukların devam ettiği genel eğitim okulları ve uygulanan programlara ilişkin görüşleri alınarak okuldan ve programdan memnun olup olmadıkları, beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi araştırmanın ikinci amacını oluşturmuştur.

Aile Katılımına Etki Eden Değişkenler

İlgili alanyazın incelendiği zaman aile katılımını etkileyebilecek iki grup değişkenin bulunduğu görülmektedir. Birinci grupta anne-babaya ilişkin değişkenler yer alırken, çocuğa ilişkin değişkenler ikinci grubu oluşturmaktadır.

Anne ve babaya ilişkin değişkenler: Katılımı etkileyebilecek anne-babaya ilişkin değişkenler göz önünde bulundurulduğunda eğitim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi gibi değişkenlerin katılıma etki edebileceği açıklanmış, özellikle eğitim düzeyinin katılımı yordayıcı bir değişken olduğu vurgulanmıştır (Anderson ve Minke, 2007; Baker, 1997; Englund ve diğ., 2004; Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007; Kotaman, 2008; Pena, 2000; Sucuoğlu, 1996). Buna göre, eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin katılımlarının eğitim düzeyleri düşük olan ailelere göre daha fazladır. Diğer taraftan ailenin sosyo-ekonomik düzeyi katılımı etkileyen önemli bir diğer değişkendir (Arnold ve diğ., 2008; Grolnick, Benjet, Kurowski, ve Apostoleris, 1997; Hill ve Taylor, 2004; Sui-Chu ve Willims, 1996; Waanders, Mendez ve Downer, 2007). Bir başka deyişle, ailenin alt sosyo-ekonomik düzeyde olması çocuğun eğitime katılımını olumsuz etkilemekte, ailenin ekonomik düzeyi azaldıkça katılım da azalmaktadır. 2000 yılında yapılan bir çalışmada, ailenin kültürel özelliklerinin katılımı yordayıcı bir değişken olduğu ve aile ile okul arasındaki işbirliğini arttırmada bu değişkenin önemli bir yer tuttuğu belirtilmiştir, ayrıca katılımı arttırmak için öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından anne-babanın kültürel özelliklerinin göz önüne alınması gerektiği de vurgulanmıştır (Cairney, 2000).

Katılımın hangi ebeveyn tarafından gerçekleştirildiği de katılımın düzeyini etkilemekte, anne ve babaların katılım düzeyleri birbirinden farklı olabilmektedir. Buna göre, anne ve babalarla yapılan bazı araştırmalarda özel gereksinimli çocuklarının eğitime annelerin babalara göre daha fazla katıldıkları belirlenirken (Curtis ve Singh, 1996; Özgün ve Honig, 2005), bazı araştırmalarda babaların annelere göre daha fazla katılım gösterdikleri ve okul

çıktıları üzerinde olumlu etki yaptıkları belirtilmiştir (Greif ve Greif, 2004). Hossain ve Roopnarine (1993) ve Lamb (1981) bu durumu baba ve annelerin evdeki rollerinin ve katılımlarının birbirinden farklı olması ile açıklamışlar, annelerin çocuklarının bakımı ve eğitimiyle ilgilendiklerini, babaların ise genellikle çocuklarıyla oyun oynadıklarını ileri sürmüşlerdir.

Alanyazında ailenin etnik kökeninin, anne ve babanın çocuklarının eğitimine katılımını etkilediği vurgulanmaktadır. Etnik kökenin katılım üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalarda farklı etnik kökenlerden ailelerin katılımlarının birbirinden farklı olduğu (Wong ve Hughes, 2007), genel olarak araştırmalarda beyaz anne-babaların eğitime katılımının siyah anne ve babalarinkine göre daha fazla olduğu belirtilmektedir (Griffith, 1998; Zellman ve Waterman, 1998). Farklı etnik gruplar arasında eğitime katılım açısından fark olmadığını savunan çalışmalar az da olsa bulunmasına karşın (Ho ve Willms, 1996), yalnızca okulda yapılan etkinlikler söz konusu olduğunda beyaz ve siyah anne-babaların İspanyol kökenli anne ve babalara göre daha fazla katılım gösterdiklerini (Sheldon, 2002; Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling, 1992), evde yapılan etkinliklerde ise siyah anne-babaların diğer gruplara göre daha fazla katılımda bulunduklarını öne süren çalışmalar da vardır (Eccles ve Harold, 1996; Sheldon, 2002; Watkins, 1997). Ailenin çocukların devam ettiği eğitim kurumuna ulaşmaları da katılıma etki eden bir faktördür, buna göre ailenin yaşadığı ev çocuklarının devam ettiği okula uzak ya da okula ulaşım zor ise ailenin katılımı azalmaktadır ve dolayısıyla ulaşım sorunları katılım üzerinde olumsuz etkide bulunmaktadır (Hahn, Simpson ve Kidd, 1996; Leyser, 1985).

Katılım üzerinde etkili olan bir diğer değişken, eğitimcilerin/uzmanların, anne-babaları katılım sürecinde destekleyip desteklememeleri ile çocuğun devam ettiği programın bazı özellikleridir (Fuqua, Hegland ve Karas, 1985: Akt., Sucuoğlu, 1996; Gürşimşek ve diğ., 2007; Kim, 2009). Buna göre, okul yönetimi ve öğretmenlerin aileye karşı olumlu tutum sergilemeleri ve katılımı onaylamaları ailenin çocuğunun eğitime katılımını arttırmaktadır. Bir başka

deyişle anne-babanın katılımı, çocuğun devam ettiği okul ve uygulanan programa ilişkin memnuniyete göre farklılaşmakta, memnuniyet arttıkça katılım oranı da buna paralel olarak artmaktadır (Bielick ve Park, 2005; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins ve Closson, 2005; Özgün ve Honig, 2005; Zellman ve Waterman, 1998).

Çocuğa ilişkin değişkenler: Aile katılımını etkileyen çocuğa ait değişkenler çocuğun yaşı, sınıfı, cinsiyeti ve çocuğun engelli olup olmamasıdır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan sekiz-on iki yaş arası çocukların anneleriyle yapılan bir çalışmada, 2.-4. sınıf öğrencilerinin annelerinin 5.-7.sınıf öğrencilerinin annelerine göre eğitime daha fazla katıldıkları belirtilerek, sınıf düzeyinin katılımı etkileyen bir değişken olduğu, sınıf düzeyi arttıkça katılımın azaldığı vurgulanmıştır (Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum ve Aubey, 1986; Rogers, Wiener, Marton ve Tannock, 2009). Anne ve babalarla yapılan bir çalışmada aile katılımının çocuğun yaşı büyüdükçe azaldığı belirtilirken (Green, Walker, Hoover-Dempsey ve Sandler, 2007), yalnızca baba katılımını araştıran bir çalışmanın sonuçları da baba katılımının çocuk küçükken fazla olduğunu, çocuk yaşının artmasıyla baba katılımının azaldığını göstermiştir (Luccie, 1995). Alanyazında çocuğun özel gereksinimli olup olmamasının katılım üzerindeki etkisi incelenmiş, çalışmalardan elde edilen sonuçların farklılaştığı görülmüştür (Bielick ve Park, 2005; Deslandes, Leclerc ve Dore-Cote, 2001). Bir çalışmada çocuklarında özgül öğrenme güçlüğü olan anne-babaların özel gereksinimli olmayan çocukların anne-babalarına göre aile-öğretmen toplantılarına daha çok katıldıkları, özel öğretmen ve sınıf talep etmeye daha eğilimli olduğu belirlenirken (Bielick ve Park, 2005), diğeri bir çalışmada özel gereksinimli çocuğu olan anne ve babaların normal gelişim gösteren çocukların ailelerine göre çocuklarını eğitimleri sırasında daha az destekledikleri ve eğitime daha az katıldıkları bulunmuştur. Dyer, McBride ve Jeans (2009) ise, çocuğun cinsiyetinin anne-baba katılımını etkilediğini açıklamışlardır. Bazı araştırmalarda (Lamb, 1981; Lee ve diğ., 2007; Morgan, Lye ve Condran, 1988) katılımın çocuğun cinsiyetine bağlı olarak farklılaştığı ileri sürülmüş,

alanyazında kız çocukları olan annelerin erkek çocukları olanlara göre daha fazla katılımda bulunduklarını belirleyen araştırmalar olduğu gibi (Dwyer ve Coward, 1991; Radin, 1971) erkek çocukları olan babaların katılımının kız çocukları olanlara göre daha fazla olduğunu belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Harris ve Morgan, 1991; Marsiglio, 1991; Starrels, 1994). Aile katılımına etki eden faktörler göz önüne alınarak bu araştırmada üçüncü amaç olarak özel gereksinimli çocuğu olan annelerin çocuklarının eğitimlerine katılımını etkileyen faktörler belirlenmiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde ülkemizde aile katılımının genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların okuma becerileri üzerindeki etkisini araştıran bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Oysa ailenin katılım düzeyinin ve katılımın okuma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi ile anne-babaların katılımlarını arttıracak önlemler alınabileceği düşünülmektedir. Ayrıca annelerin çocuklarının devam ettiği genel eğitim okullarından ne derece memnun olduklarının belirlenmesi de bir tür etkililik çalışması olarak kabul edilebilecektir.

Problem

Genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların ailelerinin eğitimlerine katılımları çocukların akademik becerilerinin, özellikle okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Okuma becerisi özel gereksinimleri olan çocukların yetişkin hayata geçtiklerinde yaşamlarını bağımsız şekilde sürdürmeleri için gerekli olan en önemli unsurlardan birisidir. Çocukların okul yaşantısı sürecinde sınıfta öğrendiklerini evde anne ve babalarıyla, özellikle anneleriyle yaptıkları okuma etkinlikleri ile kalıcı hale getirmelerinin başarılarını arttıracak beklenmektedir. Alanyazında hem okulöncesi hem de okul çağı çocuklarının anne-babalarının eğitime katılımlarının çocukların gelişimlerini ve başarılarını etkilediği sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın bulguları aile katılımının arttırılmasına yönelik önlemler alınması ve aile eğitimi programları

geliştirilmesi yönünde rehberlik edecektir. Diğer taraftan birçok kurum ve programın etkililiği hizmet alanların aldıkları hizmete ilişkin memnuniyetlerinin incelenmesi ile yapılmaktadır. Anne-babaların genel eğitim okullarına ilişkin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi ile kaynaştırma uygulamalarının anne-baba görüşlerine göre değerlendirilmesinin sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca, katılımı etkileyen faktörleri belirlemek bu faktörlere yönelik önlemler alınmasını sağlayacaktır. Bu nedenle, genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların annelerinin çocuklarının eğitimlerine katılımlarının çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olup olmadığının araştırılması ve katılımın farklı değişkenler açısından incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli çocukları genel eğitim sınıflarına devam eden annelerin eğitime katılımlarının, çocuklarının okuma becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin annelerinin eğitime katılım düzeyleri çocuklarının okuma becerilerinde farklılaşmaya yol açmakta mıdır?

a) Annelerin eğitime katılımları ne düzeydedir?

b) Annelerin eğitime katılım düzeyleri genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocuklarının okuma becerilerinde farklılaşmaya yol açmakta mıdır?

2. Annelerin eğitime katılım düzeyleri çocuklarının devam ettiği kurumdan memnuniyetleri üzerinde farklılaşmaya yol açmakta mıdır?

- a) Annelerin okuldan ve çocuklarına uygulanan programdan memnuniyetleri ne düzeydedir?
 - b) Annelerin eğitime katılım düzeyleri çocuklarının devam ettiği kurumdan memnuniyetleri üzerinde farklılaşmaya yol açmakta mıdır?
3. Genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin annelerinin eğitime katılımlarına etki eden değişkenler nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Alanyazında da belirtildiği gibi çocukların zamanlarının büyük çoğunluğunu evde geçirmeleri ve okulda öğrendikleri becerileri evde yaptıkları uygulamalarla kalıcı hale getirmelerinin gerekmesi nedeniyle ailelerin çocuklarının eğitime katılımı çok önemlidir. Ülkemizde sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlere destek sağlanamamakta, sınıflarda yardımcı öğretmen bulunmamakta, bu durumda öğretmenler genellikle öğretim sürecini bireyselleştirememektedirler. Bunun yanı sıra, kaynaştırmanın başarısını etkileyen temel faktörün öğretmenlerin bilgilendirilmesi olmasına karşın, sınıfında özel gereksinimli öğrenciler bulunan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve becerileri çok sınırlıdır. Bu nedenle kaynaştırma sürecinde anne-babaların, özellikle annelerinin eğitimlerine katılımı daha da önem kazanmaktadır.

Özel gereksinimli çocukların toplumsal yaşama etkin olarak katılımlarını ve yaşam kalitelerini arttırmayı sağlayan becerilerin başında gelen okuma becerisinin kazanımı sırasında anne ve babanın çocuğunun eğitime katılımı, çocuğun okuma becerisinin gelişmesinde etkili olan bir faktördür. Bu nedenle öğretmenlerin ve okul idarecilerinin özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin eğitime katılımlarını sağlayarak çocukların okuma becerilerini desteklemeleri için önlemler almaları gerekmektedir. Bu çalışmanın bulguları konuya ilişkin uygulamalar açısından önemli görülmektedir. Bulgular, öğretmenlerin ve alanda çalışan uzmanların aile katılımı ve özellikle katılımın okuma becerileri

üzerindeki etkisi konusunda bilgilenmelerine yol açacak, daha da önemlisi aile katılımı ile çocukların okuma becerileri arasındaki ilişkiyi görmelerini sağlayacaktır. Ayrıca kurumların ve öğretmenlerin aileleri eğitime katılmaları konusunda teşvik edebilmeleri, anne-baba eğitim programları ile aile katılımlarını arttırmaları için bir başlangıç noktası oluşturması umulmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları daha sonra yapılacak olan araştırmalar açısından da önemli görülmektedir. Öncelikle ailelerin katılımını ve genel eğitim okullarından memnuniyetlerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan iki araç (AKÖ ve MEÖ), aile katılımı için hazırlanan programların etkisinin araştırılması, farklı engel gruplarındaki çocukların ailelerinin eğitime katılım düzeylerinin karşılaştırılması ve ailelerin katılımının çocuğun yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması amaçlarıyla da kullanılabilir. Bu araçlar kullanılarak aile katılımı ve anne-babanın çocuklarının devam ettiği kurum ve programa ilişkin memnuniyetlerinin düzeyleri belirlenebilecek, aile katılımını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir, programlar geliştirilebilir. Yine aynı ölçekler kullanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bu çalışmaların etkililiği değerlendirilebilir. Aile katılımının genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların okuma başarılarını arttırmasına yönelik bulgular, aile katılımı programlarında okuma becerilerinin gelişimine ilişkin yöntem ve tekniklerin yer almasını gündeme getirecektir.

Sayıtlar

1. Çalışmaya katılan özel gereksinimli çocukların devlet hastaneleri, üniversiteler ve rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından konulan tanıları doğrudur.
2. Çalışmaya katılan annelerin katılım ve memnuniyetlerine ilişkin verdikleri bilgiler doğrudur.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, Ankara'da ilköğretim 2. ve 5. sınıflar arasında genel eğitim okullarında eğitimlerine devam eden ve özel eğitim desteği alan ve ulaşılabilen tüm özel gereksinimli çocuklar ve anneleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Özel Gereksinimli Çocuk: Özel gereksinimi olan çocuk, çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren bireydir

([http:// orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozelegitimhizyonetmeligi.htm](http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozelegitimhizyonetmeligi.htm)).

Aile Katılımı: Aile ile eğitim kurumları arasında iletişim ve sürekliliğin artırılmasıyla eğitim programının zenginleştirilmesi, ailenin desteklenmesi, eğitilmesi ve eğitime katılımlarının sağlanmasına yönelik sistemli bir yaklaşımdır (Ensari ve Zembat, 1999; Akt., Sönmez, 2010).

Kaynaştırma (Genel Eğitim Sınıfı): Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel eğitim kurumlarında sürdürmeleridir ([http:// orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/kaynastirma](http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/kaynastirma)).

Okuma: Bireyin, yazarın iletisini algılama ve ona tepki vermesini içeren zihinsel ya da bilişsel süreçtir (Keçik ve Uzun, 2002).

Anlama: Yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır (Göğüş, 1978).

Memnuniyet: Bilimsel (inançlar veya bilgi), duygusal ve davranışsal eğilimler ile bunların etkileşiminden oluşan karmaşık bir bütün olarak algılanan,

herhangi bir obje ya da olguya karşı kişilerin geliştirdiği tutum (Hamner ve Organ, 1978).

BÖLÜM II

YÖNTEM

Aile katılımının genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma aile katılımının genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara’da yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında 2009-2010 öğretim yılında eğitimlerine devam eden 126 özel gereksinimli çocuk ile anneleri oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan çocuklar genel eğitim okullarında ilköğretim 2.-5. sınıfa devam etmekte, aynı zamanda özel eğitim kurumlarında bireysel eğitim almaktadırlar. Çocukların tanıları otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özgül öğrenme güçlüğü ve zihinsel engel olarak çeşitlilik gösterse de, bu çocukların hepsi üniversite ve devlet hastaneleri tarafından “hafif derecede engelli” olarak tanılanmış çocuklardır.

Çalışma grubunda yer alan annelere ait özellikler Tablo1’de, bu annelerin çocuklarına ilişkin özellikler ve dağılımları ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Annelerin Özellikleri

Özellikler		n	%
Anne Yaş	20-30	35	27,8
	31-40	62	49,2
	41-50	29	23,0
Medeni Durum	Evli	111	88,1
	Ayrı yaşayan	4	3,2
	Boşanmış	11	8,7
Eğitim Durumu	İlkokul	44	34,9
	Ortaokul	19	15,1
	Lise	34	27,0
	Üniversite	29	23,0
Meslek	Ev hanımı	91	72,2
	İşçi	4	3,2
	Devlet memuru	16	12,7
	Serbest meslek	10	7,9
	Emekli	5	4,0
Ailedeki Çocuk Sayısı	1 çocuk	27	21,4
	2 çocuk	58	46,0
	3 çocuk ve üzeri	41	32,5
Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi	0-750 TL	17	3,5
	750-1500 TL	42	33,3
	1500-3000 TL	41	32,5
	3000 TL ve üzeri	26	20,6

Tablo 2. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Özellikleri

Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kız	59	46,8
	Erkek	67	53,2
Yaş	8	17	13,5
	9	25	19,8
	10	39	31,0
	11 yaş ve üzeri	45	35,7
Sınıf	2.sınıf	21	16,7
	3.sınıf	26	20,6
	4.sınıf	42	33,3
	5.sınıf	37	29,4
Tanı	Otizm	15	11,9
	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	14	11,1
	Özgül Öğrenme Güçlüğü	16	12,7
	Zihinsel Engel	81	64,3

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından Bilgi Formu, Aile Katılım Ölçeği ve Memnuniyet Ölçeği geliştirilmiştir. Genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların okuma becerileri ise Günayer-Şenel (1998) tarafından geliştirilen Sesli Okuma Testi ile değerlendirilmiştir.

1. Bilgi Formu (BF)

Araştırmada gereksinim duyulan aile özelliklerine ilişkin bilgileri edinebilmek için Bilgi Formu geliştirilmiştir. Özel gereksimi olan çocukların annelerinden kendileri, eşleri ve çocuklarına ilişkin tanımlayıcı demografik bilgileri içeren formu (Ek-1) doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form annenin ve babanın yaşı, eğitimi, çocuğun yaşı, sınıfı, tanısı, ailenin ayda elde ettiği gelir, ailedeki çocuk sayısı gibi bilgilerden oluşmuştur.

2. Aile Katılım Ölçeği (AKÖ)

Ailelerin eğitime katılımlarını değerlendirmek için bir değerlendirme aracı geliştirmek amacıyla öncelikle alanyazında yer alan ve aile katılımını değerlendiren ölçme araçlarına ulaşılmıştır (Cone ve diğ., 1985, Çatıkkaş, 2008; Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000; Kotaman 2008). Bu değerlendirme araçları incelenerek ülkemizdeki özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin çocuklarının eğitimine katılımlarını değerlendirebilecek maddelerin bulunduğu bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle elde edilen ilk deneme formu alan uzmanlarına gönderilerek değerlendirmeleri istenmiş böylece ölçeğin kapsam geçerliği incelenmiştir.

Kapsam Geçerliği: AKÖ'nün kapsam geçerliğini incelemek amacıyla madde havuzundan oluşan taslak ölçek, sekiz özel eğitim ve iki psikolojik danışma ve rehberlik alanında olmak üzere toplam on uzmana gönderilmiş ve bu uzmanlardan taslaktaki maddeleri anlaşılabilirlik, amaca uygunluk ve kullanılan dil açısından beşli derecelendirmeye (1: Hiç, 5: Çok) değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra ölçekte yer alan her madde için uzmanların verdikleri puanların ortalamaları, standart sapmaları ve değişim katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. AKÖ Kapsam Geçerliliği Çalışması Sonuçları

Aile Katılımı Maddeleri	Anlaşılabilirlik			Amaca Uygunluk			İfade / Dil		
	$\bar{x}$	SS	v%	$\bar{x}$	SS	v%	$\bar{x}$	SS	v%
1.Okulda yapılan çalışmaların (konferans, seminer gibi) düzenlenmesine gönüllü olarak katılıyorum.	4.50	.70	15.55	4.90	.31	6.32	4.90	.31	6.32
2.Okulun düzenlediği sosyal etkinliklere (gezi, toplantı gibi) çocuğum ile birlikte katılıyorum.	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00
3.Okulda iyi bir şey yaptığı zaman (sınavdan geçer not aldığı zaman, gibi) çocuğumu ödüllendiririm.	4.60	.69	15.00	4.60	.69	15.00	4.90	.31	6.32
4.Eve geldiği zaman çocuğuma gününün nasıl geçtiğini/okulda neler yaptığını sorarım.	4.80	.42	8.75	5.00	.00	.00	4.90	.31	6.32
5.Çocuğumun evde öğrenebilmesi için eğitim materyalleri (kitap, dergi, TV, video, bilgisayar, DVD gibi) sağlarım.	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00	4.90	.31	6.32
6.Veli toplantılarına katılıyorum.	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00
7.Çocuğumun gelişimine yardımı olacağını düşünürsem, öğretmenini ile ailevi ya da kişisel sorunlarımı ve çözüm yollarını tartışırım.	4.90	.31	6.32	4.80	.42	8.75	4.90	.31	6.32
8.Okula maddi katkı sağlayacak kermes, sergi gibi etkinliklere katılıyorum.	4.90	.31	6.32	4.80	.42	8.75	4.90	.31	6.32
9.Çocuğumun problemleri ile ilgili bilgi edinmek ve çözüm bulabilmek için öğretmen ya da okul yönetimi ile görüşürüm.	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00
10.Öğretmenden çocuğumun özel gereksinimleri (okuma ve yazma gibi) ile ilgili destek/yardım isterim.	4.90	.31	6.32	4.90	.31	6.32	5.00	.00	.00
11.Çocuğumun davranışlarına ilişkin kurallar koyar ve bu kurallara uyup uymadığını izlerim.	4.90	.31	6.32	4.90	.31	6.32	4.90	.31	6.32
12.Çocuğuma evde rahat ders çalışabileceği bir ortam sağlamaya çalışırım.	4.90	.31	6.32	5.00	.00	.00	4.90	.31	6.32
13.Çocuğumun ödevlerini yapıp yapmadığını izlerim/kontrol ederim.	4.90	.31	6.32	4.90	.31	6.32	4.80	.42	8.75
14.Çocuğumun ev ödevlerini yapmasına yardım ederim.	4.90	.31	6.32	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00
15.Çocuğumu, okuldaki sosyal etkinliklere (gezi, toplantı gibi) katılması için desteklerim.	4.50	.85	18.88	4.80	.63	13.12	4.30	.94	21.86
16.Öğretmenin verdiği ev ödevinin çocuğumun gelişim düzeyine uygun olup olmadığını kontrol ederim/izlerim.	4.50	.70	15.55	4.30	1.05	24.41	4.40	.84	19.09
17.Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları (defterini kontrol etmek, ona işlenen konularla ilgili sorular sormak, gibi) düzenli olarak izlerim.	4.90	.31	6.32	4.90	.31	6.32	5.00	.00	.00
18.Çocuğuma destek olan uzmanlarla (dil konuşma terapisti, fizyoterapist, özel eğitimci, psikolog ve öğretmen gibi) işbirliği yaparım.	4.90	.31	6.32	4.80	.63	13.12	5.00	.00	.00
19.Çocuğumun yetersizlikleri/özellikleri hakkında bilgi edinebileceğim kitapları, dergileri okur, radyo ve televizyon programlarını izlerim.	4.90	.31	6.32	4.90	.31	6.32	5.00	.00	.00
20.Çocuğumun yetersizliği/özellikleri hakkında akrabalarımızı, komşularımızı, arkadaşlarımızı veya öğretmenleri bilgilendiririm.	4.80	.42	8.75	4.70	.67	14.25	4.80	.42	8.75
21.Çocuğuma öyküler okurum ya da anlatırım.	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00
22.Çocuğumun okul çalışmaları ile ilgili olarak öğretmeni ile haberleşirim.	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00
23.Çocuğumun gelişimini arttırmak için evde onunla birlikte televizyon izlemek, kitap okumak gibi çeşitli etkinlikler yaparım.	4.90	.31	6.32	4.90	.31	6.32	4.80	.42	8.75
24.Çocuğumun sınıftaki ve okuldaki davranışları konusunda öğretmenle konuşurum.	4.50	.85	18.88	4.70	.67	14.25	4.50	.85	18.88
25.Çocuğumun sınıf arkadaşlarının velileri ile okul dışında da görüşürüm.	4.90	.31	6.32	4.60	.69	15.00	4.90	.31	6.32
26.Çocuğumun okulda gösterdiği gelişme hakkında öğretmenden bilgi alırım.	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00	4.90	.31	6.32
27.Çocuğumun sosyalleşmesine yardımcı olmak için arkadaşları ile bir araya gelmesini sağlarım (sinemaya ve doğum günlerine gitmek, eve davet etmek, bilgisayarda oyun oynamalarını sağlamak, gibi).	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00
28.Çocuğumun gelişimine katkıda bulunabilmek için evde yapabileceğim etkinlikler konusunda öğretmenden bilgi alırım.	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00
29.Çocuğumu hayvanat bahçesi, sinema, tiyatro, müze gibi yerlere götürürüm.	5.00	.00	.00	4.90	.31	6.32	5.00	.00	.00
30.Çocuğumun arkadaş ilişkileri konusunda öğretmeni ile konuşurum.	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00

Tablo 3 incelendiğinde, maddelerin anlaşılabilirlik, amaca uygunluk, ifade/dil açısından ortalamalarının 4.20'den büyük, standart sapmalarının 1.00'dan küçük ve değişim katsayılarının %25'ten küçük olduğu görülmektedir. Değişim katsayısının %50'den küçük olması uzmanların görüşlerinin/puanlarının homojen olduğunu göstermektedir (Saraçbaşı, Karaağaoğlu ve Saka, 1986). Elde edilen değerler, bu değeri aşmadığı için ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Ancak öneriler dikkate alınarak, bazı maddelerin diline ilişkin gerekli düzeltmeler yapılmış ve 30 maddelik ölçeğe son hali verilmiştir. AKÖ'de yer alan her madde 1: Hiçbir zaman (1 puan), 2: Nadiren/Ayda bir (2 puan), 3: Bazen/İki-üç haftada bir (3 puan), 4: Sık sık/Haftada birkaç kez (4 puan), 5: Her zaman/Her gün (5 puan) olmak üzere 5'li dereceleme ile değerlendirilmektedir.

Yapı Geçerliği: AKÖ için yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkenden bu değişkenlerin bir araya gelerek az sayıda anlamlı değişken ortaya koymasını hedefleyen istatistiksel bir analizdir (Büyüköztürk, 2002; 2007; Pallant, 2005). Annelerle görüşme yapılarak toplanan veriler üzerinden öncelikle Temel Bileşenler Analizi yapılmış ve daha sonra Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmış, analiz ile maddelerin yalnızca bir faktörde yüksek faktör yük değerine (.30 ve üzeri) sahip olmalarına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2002; 2007). Yapılan analiz sonucunda faktör yük değerleri .30'un altında olan ve aralarındaki fark .10'dan düşük 7 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ölçekte yer alan 6. madde'nin ise faktör yük değerinin .28, iki faktör yük değeri arasındaki farkın .10'a eşit olmasına karşın aile katılımını değerlendiren tüm ölçeklerde ve araştırmalarda (Baker, 1997; Cone ve diğ., 1985; Kotaman, 2008; McWayne ve diğ., 2004) yordayıcı bir madde olarak bulunması ve katılımı değerlendirmede önemli bir faktör olması sebebiyle ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir. Böylece, annelerden toplanan katılım verileri üzerinden yapılan faktör analizi sonucuna göre AKÖ'de 23 madde yer almıştır (Ek-2).

Varimax Dik Döndürme Tekniği sonucunda AKÖ'nün 2 faktörlü bir yapıya sahip olduğu, bu 2 faktörün toplam varyansın %42'sini açıkladığı görülmüştür. Faktör 1'in toplam varyansın %22'sini, faktör 2'nin ise toplam varyansın %20'sini açıkladığı bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan iki faktörde yer alan maddelerin içerikleri temel alınarak birinci faktör **Genel Katılım (GK)**, ikinci faktör ise **Öğretmen ile Görüşme (ÖG)** olarak kavramsallaştırılmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan bu faktörlerin birbiriyle ve toplam puanla ilişkilerini belirlemek amacıyla, genel katılım, öğretmenle görüşme alt ölçekleri ve katılım ölçeği toplam puanları normal dağılım göstermediğinden Spearman-Brown korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Spearman-Brown korelasyon katsayısı Pearson korelasyon katsayısının parametrik olmayan alternatifidir (Büyüköztürk, 2002; 2007; Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007; Pallant, 2005). Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Ölçekteki maddelerin döndürme öncesi faktör 1 yük değerleri ile Varimax Dik Döndürme Tekniği sonrası faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansları ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Toplam Katılım ile Alt Ölçek Puanları Arasındaki Spearman-Brown Korelasyon Katsayıları

	GK	ÖG
GK		.20**
ÖG	.20*	
Toplam Katılım	.88**	.57**

**p<.05

*p<.01

Tablo'da görüldüğü gibi, genel katılım ve öğretmenle görüşme alt ölçeklerinin puanları ile toplam katılım puanları arasındaki ilişki yüksek ve anlamlıdır. (Cohen, 1988). Bu da, ölçekteki maddelerin benzer davranışları ölçtüğünü ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007).

Tablo 5. AKÖ için Yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Döndürme Öncesi Faktör 1 Yük Değerleri	Varimax Dik Döndürme		Ortak Faktör Varyansı
		Faktör 1	Faktör 2	
14.Çocuğumun ev ödevlerini yapmasına yardım ederim.	,67	,79	,05	,64
13.Çocuğumun ödevlerini yapıp yapmadığını izlerim/kontrol ederim.	,73	,70	,28	,58
17.Çocuğumun okulda yaptığı çalışmaları(defterini kontrol etmek, ona işlenen konularla ilgili sorular sormak, gibi) düzenli olarak izlerim.	,55	,68	,00	,47
29.Çocuğumu hayvanat bahçesi, sinema, tiyatro, müze gibi yerlere götürürüm.	,54	,66	,01	,45
16.Öğretmenin verdiği ev ödevinin çocuğumun gelişim düzeyine uygun olup olmadığını kontrol ederim/izlerim.	,72	,66	,32	,54
19.Çocuğumun yetersizlikleri/özellikleri hakkında bilgi edinebileceğim kitapları, dergileri okur, radyo ve televizyon programlarını izlerim.	,44	,62	-,09	,40
12.Çocuğuma evde rahat ders çalışabileceği bir ortam sağlamaya çalışırım.	,35	,59	-,18	,38
18.Çocuğuma destek olan uzmanlarla (dil konuşma terapisti, fizyoterapist, özel eğitimci, psikolog ve öğretmen gibi) işbirliği yaparım.	,63	,57	,29	,41
2.Okulun düzenlediği sosyal etkinliklere (gezi, toplantı gibi) çocuğum ile birlikte katılırım.	,44	,55	-,00	,31
8.Okula maddi katkı sağlayacak kermes, sergi gibi etkinliklere katılırım.	,45	,50	,08	,26
23.Çocuğumun gelişimini arttırmak için evde onunla birlikte televizyon izlemek, kitap okumak gibi çeşitli etkinlikler yaparım.	,57	,48	,31	,33
21.Çocuğuma öyküler okurum ya da anlatırım.	,43	,45	,10	,22
5.Çocuğumun evde öğrenebilmesi için eğitim materyalleri (kitap, dergi, TV, video, bilgisayar, DVD gibi) sağlarım.	,32	,41	-,00	,17
4.Eve geldiği zaman çocuğuma gününün nasıl geçtiğini/okulda neler yaptığını sorarım.	,31	,36	,02	,14
1.Okulda yapılan çalışmaların (konferans, seminer gibi) düzenlenmesine gönüllü olarak katılırım.	,37	,36	,13	,15
6.Veli toplantılarına katılırım.	,34	,28	,19	,12
26.Çocuğumun okulda gösterdiği gelişme hakkında öğretmenden bilgi alırım.	,63	,10	,90	,83
30.Çocuğumun arkadaş ilişkileri konusunda öğretmeni ile konuşurum.	,49	-,04	,86	,74
24.Çocuğumun sınıftaki ve okuldaki davranışları konusunda öğretmenle konuşurum.	,62	,14	,83	,71
22.Çocuğumun okul çalışmaları ile ilgili olarak öğretmeni ile haberleşirim.	,58	,09	,83	,70
7.Çocuğumun gelişimine yardımı olacağını düşünürsem, öğretmeni ile ailevi ya da kişisel sorunlarımı ve çözüm yollarını tartışırım.	,56	,17	,68	,51
9.Çocuğumun problemleri ile ilgili bilgi edinmek ve çözüm bulabilmek için öğretmen ya da okul yönetimi ile görüşürüm.	,40	,07	,56	,32
28.Çocuğumun gelişimine katkıda bulunabilmek için evde yapabileceğim etkinlikler konusunda öğretmenden bilgi alırım.	,29	-,04	,53	,30

Güvenirlik Çalışması: Çocuğu özel gereksinimli olan 126 anneden AKÖ ile toplanan veriler analiz edilerek ölçeğin iç tutarlılığını hesaplamak amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. AKÖ'nün genel katılım, öğretmenle görüşme alt ölçekleri ve katılım ölçeği toplam puanları için iç tutarlılık katsayılarının sırasıyla .82, .87 ve .83 olduğu bulunmuştur. AKÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, bu ölçeğin anne ve babaların, özel gereksinimli çocuklarının eğitime katılımlarını değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve iç tutarlılığı yüksek bir araç olduğunu göstermiştir.

3. Memnuniyet Ölçeği (MEÖ)

Ailelerin özel gereksinimli çocuklarının devam ettikleri genel eğitim sınıflarına ilişkin memnuniyetlerini değerlendirmek amacıyla alanyazındaki aile katılım araçları incelenmiş (Cone ve diğ., 1985; Fantuzzo ve diğ., 2006; Kotaman, 2000), bu araçlarda yer alan anne-babanın çocuğunun devam ettiği okul ve programdan memnuniyetini değerlendiren maddelerden yararlanılarak yeni bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından memnuniyet ölçeğinin elde edilen ilk deneme formunun alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi istenmiş, böylelikle kapsam geçerliği incelenmiştir.

Kapsam Geçerliği: Ailelerin çocuklarının devam ettiği kurum ve programa ilişkin memnuniyetlerini değerlendirmek üzere oluşturulmuş maddeleri içeren deneme ölçeğinin kapsam geçerliğini araştırmak amacıyla araç, sekiz özel eğitim ve iki psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan toplam on uzmana gönderilmiştir. Ölçekteki maddeleri anlaşılabilirlik, amaca uygunluk ve kullanılan dil açısından beşli derecelendirmeyeyle (1: Hiç, 5: Çok) değerlendiren uzmanlar aynı zamanda ölçekle ilgili önerilerini belirtmişlerdir. Deneme ölçeğinde yer alan her madde için uzmanlar tarafından verilen puanların ortalamaları, standart sapmaları ve değişim katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. MEÖ Kapsam Geçerliği Çalışması Sonuçları

Memnuniyet Maddeleri	Anlaşılabilirlik			Amaca Uygunluk			İfade / Dil		
	$\bar{x}$	SS	v%	$\bar{x}$	SS	v%	$\bar{x}$	SS	v%
1.Çocuğumun okulundaki disiplin anlayışından ve okulun uygulamakta olduğu kurallardan memnunum.	4.80	.42	8.75	4.90	.31	6.32	4.70	.67	14.25
2.Çocuğuma sağlanan akademik eğitimden memnunum.	4.90	.31	6.32	4.90	.31	6.32	4.90	.31	6.32
3.Çocuğumun okuluna gittiğimde iyi karşılanırım.	4.80	.63	13.12	4.80	.63	13.12	4.80	.63	13.12
4.Çocuğumun öğretmeni ile konuşmak beni memnun eder.	4.90	.31	6.32	4.90	.31	6.32	4.90	.31	6.32
5.Veli toplantılarından çocuğumun durumu hakkında bilgilenmiş olarak çıkarım.	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00
6.Öğretmenin çocuğumla ilgilendiğini düşünüyorum.	4.80	.42	8.75	4.80	.42	8.75	4.80	.42	8.75
7.Öğretmenin çocuğumun annesi olarak beni tanımaya çalıştığını biliyorum.	4.80	.42	8.75	4.70	.67	14.25	4.80	.42	8.75
8.Öğretmen benim çocuğumla ilgili önerilerime saygı duyar, bunları dikkate alır.	4.90	.31	6.32	4.90	.31	6.32	4.90	.31	6.32
9.Bu okulun fiziksel özellikler, uygulanan eğitim programı gibi nedenlerle çocuğum için uygun bir kurum olduğunu düşünüyorum	5.00	.00	.00	4.70	.94	20.00	5.00	.00	.00
10.Çocuğumun okulunda çalışan branş öğretmenleri veya hizmetliler gibi görevliler çocuğumla ilgilenirler.	4.70	.67	14.25	4.80	.63	13.12	4.80	.63	13.12
11.Okul idarecilerinin çocuğumun sorunları ile yakından ilgilendiklerini düşünürüm.	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00
12.Çocuğumun okulundaki rehber öğretmen çocuğumla ilgili sorunların çözümünde bana yardımcı olur, yol gösterir.	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00	5.00	.00	.00
13.Okulda çalışanlara çocuğumun gelişimine destek olacakları konusunda güven duyarım.	4.40	.84	19.09	4.50	.85	18.88	4.50	.85	18.88

Tablo 6'daki sonuçlara bakıldığında, anlaşılabilirlik, amaca uygunluk, ifade/dil açısından değerlendirilen maddelerin ortalamalarının 4.40'tan büyük, standart sapmalarının 1.00'dan küçük ve değişim katsayılarının %25'ten küçük olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre, değişim katsayısının %50'den küçük olması grubun benzeşik, başka bir deyişle uzmanların maddelere verdikleri puanların homojen olduğunu göstermektedir (Saraçbaşı ve diğ., 1986). Buna göre, uzmanların önerileri dikkate alınarak ölçekteki bazı maddelerin diline ilişkin gerekli düzeltmeler yapılmış, fakat ölçekten hiçbir madde çıkarılmamıştır. Böylelikle, beşli derecelendirme (1: Hiçbir zaman=1 puan, 2: Nadiren=2 puan, 3: Bazen=3 puan, 4: Sık sık=4 puan, 5: Her zaman=5 puan) ile değerlendirilen 13 maddelik ölçeğe son hali verilmiştir.

Yapı Geçerliliği: MEÖ için yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, tüm maddelerin .30'un üzerinde faktör yük değerine sahip oldukları bulunmuş, iki faktör arasında .10'dan düşük faktör yük değerine sahip 2 madde ise ölçekten çıkarılmıştır. Böylece, annelerden memnuniyet için toplanan veriler üzerinden yapılan faktör analizi sonucuna göre MEÖ'de 11 madde yer almıştır (Ek-3).

Varimax Dik Döndürme Tekniği sonucunda MEÖ'nün iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu, fakat ölçekte yer alan maddelerin döndürme öncesi birinci faktördeki yük değerlerinin ve birinci faktörün açıkladığı varyansın yüksek olması ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2002). AFA sonuçlarına göre birinci faktördeki yük değerleri .33 ile .80 arasındadır ve birinci faktörün açıkladığı varyans %35'tir. Bu nedenle memnuniyet ölçeğindeki maddelerin tek faktör altında toplanmasına karar verilmiştir. Tek faktörlü olarak yeniden yapılan AFA sonuçlarına göre ise, tek faktörün toplam varyansın %38'ini açıkladığı görülmüştür.

Memnuniyet ölçeğinde yer alan maddelerin faktör 1 yük değerleri ve ortak faktör varyansları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. MEÖ için Yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör 1 Yük Değerleri	Ortak Faktör Varyansı
7.Öğretmenin çocuğumun annesi olarak beni tanımaya çalıştığını biliyorum.	,81	,65
8.Öğretmen benim çocuğumla ilgili önerilerime saygı duyar, bunları dikkate alır.	,75	,56
4.Çocuğumun öğretmeni ile konuşmak beni memnun eder.	,75	,56
6.Öğretmenin çocuğumla ilgilendiğini düşünüyorum.	,73	,54
2.Çocuğuma sağlanan akademik eğitimden memnunum.	,73	,53
3.Çocuğumun okuluna gittiğimde iyi karşılanırım.	,56	,30
5.Veli toplantılarından çocuğumun durumu hakkında bilgilendirilmiş olarak çıkarım.	,53	,29
10.Çocuğumun okulunda çalışan branş öğretmenleri veya hizmetliler gibi görevliler çocuğumla ilgilenirler.	,50	,24
11.Okul idarecilerinin çocuğumun sorunları ile yakından ilgilendiklerini düşünürüm.	,47	,22
12.Çocuğumun okulundaki rehber öğretmen çocuğumla ilgili sorunların çözümünde bana yardımcı olur, yol gösterir.	,37	,14
1.Çocuğumun okulundaki disiplin anlayışından ve okulun uygulamakta olduğu kurallardan memnunum.	,33	,11

Güvenirlilik Çalışması: Özel gereksinimli çocukları genel eğitim sınıflarına devam eden 126 annenin çocuklarının devam ettiği okul ve okulda uygulanan programdan memnun olup olmadıkları MEÖ ile değerlendirilmiş ve annelerden toplanan veriler analiz edilmiştir. MEÖ için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .81 olduğu bulunmuştur. Buna göre, ölçek genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli çocukların ailelerinin kurum ve programa yönelik memnuniyetlerini değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek güvenilir bir araçtır.

4. Sesli Okuma Testi (SOT): Ülkemizde genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların akademik performanslarına ilişkin doğru ve geçerli bilgi edinilememesi nedeniyle (Sucuoğlu ve Kargın, 2006), annelerin eğitime katılımının çocukların akademik başarıları üzerindeki etkilerini araştırmak mümkün olmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada annelerin eğitime katılımlarının çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesine karar verilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri Günayer-Şenel (1998) tarafından geliştirilmiş olan SOT kullanılarak değerlendirilmiştir. Test, ilkokula giden öğrencilerin sesli okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir ve A ve B Formu olmak üzere iki ayrı testten oluşmaktadır. Her iki test ilkokul 1'den 5. sınıfa kadar her sınıf düzeyine yönelik geliştirilmiş okuma parçaları ile her parçanın anlaşılıp anlaşılmadığını ölçen beşer soruyu içermektedir. Testler basit, kısa ve büyük punto olarak yazılmış parçalardan başlayıp, sınıf düzeyi arttıkça, daha zor, uzun ve küçük punto ile yazılmış parçalar halinde devam etmiştir. Okuma testinden, sesli okuma puanı (okuma ve hata puanı) ve anlama puanı olmak üzere iki ayrı puan türü elde edilmektedir.

Sesli okuma puanına öğrencilerin okurken yaptığı her hataya 1 puan verilmesi ve her parça için toplam hata puanının hesaplanması ile ulaşılmaktadır. Elde edilen hata puanı, her parçadaki sözcük sayısına göre hesaplanmış toplam puandan çıkartılmaktadır. Elde kalan puan sıfır ve altında ise sıfır olarak değerlendirilmekte, sıfırdan büyük bir sayı ise, her parça için

yapılan bu işlem sonunda elde edilen puanlar toplanarak öğrencinin sesli okuma puanına ulaşılmaktadır. Testte yanlış okuma davranışları, okuma metnindeki sözcükler yerine başka sözcük koyma, sözcüğü yanlış okuma, sözcüğü okurken eklemeler yapma ya da sözcüğü okurken bazı heceleri çıkarma, sözcüğün bir bölümünü yanlış okuma, sözcük atlama, sözcüğü tekrarlama (sözcüğü önce yanlış okuyup sonradan düzeltme de tekrar sayılmaktadır), sözcüğü okurken iki saniyeden uzun süren takılma veya heceleme, okuduğu yeri kaybetme, satır tekrarı, satır atlama ve noktalamaya dikkat etmeme olarak tanımlanmıştır. Yanlış okuma davranışlarının her biri 1 hata puanı olarak değerlendirilmekte, ardından her sınıf düzeyindeki hata puanları toplanmaktadır. Her sınıf düzeyindeki parçadan alınan en düşük puan sıfır iken, parçaların hatasız olarak okunması durumunda alınan puanlar ise; 1.sınıf okuma parçasından 3 puan, 2.sınıf parçasından 6 puan, 3.sınıf parçasından 8 puan, 4.sınıf parçasından 10 puan ve 5.sınıf parçasından 15 puan şeklindedir. Okuma sırasında öğrenciler tarafından yapılan hatalar bu puanlardan çıkarılmaktadır. Yapılan hata sayısının, bu oranların üstünde olması, okunan parçanın düzeyinin çocuk için uygun olmadığı anlamına gelmektedir. Hata yapılmadan okunması da bu puanların toplanarak artmasını ve sesli okuma puanının yüksek olmasını sağlamaktadır (Günayer-Şenel, 1998).

Okuma testinden elde edilen ikinci puan türü ise anlama puanıdır. Testte her sınıf düzeyi için hazırlanmış parçaya ilişkin beşer soru bulunmaktadır. Doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak puanlanmaktadır. Her parçaya ilişkin 5 soru olduğundan, her parçadan alınan en yüksek puan ve testten alınan en yüksek toplam puan da 25'tir. Bu çalışmada SOT'un yalnızca A Formu kullanılmıştır (Ek-4).

Okuma testinin **kapsam geçerliği** çalışmasında, 1'den 5'e kadar her sınıf düzeyinde öğretmenlik yapmış 20 ilkokul öğretmeninden, okuma testini oluşturan parçaları, o sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuyup, anlamalarına uygunluğu yönünden değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin

değerlendirmeleri sonucunda, parçaların yazılmış olduğu sınıf düzeyine uygun ve o sınıf düzeyindeki öğrencilerin sesli okuyup, anlayabilecekleri parçalar olduğu belirtilmiştir.

SOT'un **ölçüt geçerliğini** test etmek amacıyla öğrencilerin, Türkçe ders notları ile okuma testinden aldıkları sesli okuma ve anlama puanları arasındaki korelasyon katsayısının sırasıyla .32 ve .35 olduğu ($p=.00$) saptanmıştır. Bu bulgulara göre testin gerek sesli okuma, gerek anlama yönünden kapsam ve ölçüt geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir (Günayer-Şenel, 1998).

Okuma testinin güvenilirliğini test etmek için ise paralel form güvenilirliği yöntemi kullanılmış, bu nedenle okuma testi ayrı iki form halinde hazırlanarak iki formun hem okuma hem de okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişki araştırılmıştır. 102 öğrenciye okuma testinin A ve B formlarının her ikisi birden uygulanarak, bu öğrencilerin formlardan aldıkları sesli okuma puanları arasındaki ilişki $r=.90$, anlama puanları arasındaki ilişki ise $r=.76$ olarak ($p=.00$) belirlenmiştir (Günayer-Şenel, 1998).

Uygulama Süreci

Çalışma grubunu oluşturan çocuklara ve annelerine ulaşabilmek için öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınmış, daha sonra Ankara ilinde bulunan devlet okulları ve Özel Özel Eğitim Kurumlarının idarecileri ile görüşülerek araştırmanın amacı ve kullanılacak araçlar hakkında bilgi verilmiştir. Ardından bu okulların rehber öğretmenleri ve eğitim koordinatörlerinden yeniden randevu alınarak, genel eğitim sınıflarında 1. sınıf ile 5. sınıf arasında eğitimlerine devam eden, üniversite ve hastanelerden tanı almış özel gereksinimli çocuklar belirlenmiştir. Böylece hem kurumlardan hem çocukların annelerinden onay alınmış, annelerin katılımları ve memnuniyetleri AKÖ ve MEÖ'nün yüz yüze uygulanması ile değerlendirilmiştir. Çocuklara ise SOT bireysel olarak uygulanarak çocukların okuma becerileri ses kayıt cihazı

kullanılarak kayıt edilmiştir. Uygulamanın hem uzun zaman alması (her bir çocuk için 20 ve her bir anne için 15 dakika), hem de okuma testinin A ve B formlarından elde edilen puanların birbirleri ile ilişkisinin yüksek olması nedeniyle yalnızca A Formu'nun kullanılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada, SOT için tekrar geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmamış ve Günayer-Şenel'in belirlediği geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçları kabul edilmiştir. Toplam 126 anne ve 126 çocuktan elde edilen veriler SPSS paket programına girilerek analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler bilgisayar ortamında SPSS 13.0 paket programında oluşturulmuş olan veri tabanına girilmiş, verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına ilişkin sorulara yanıt aranırken, çocuklar ve annelerden elde edilen puanlara ilişkin bilgi vermede ortalama, standart sapma ve puan aralıkları hesaplanmıştır. Annelerin eğitime katılımlarının özel gereksinimli çocuklarının okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemek ve katılıma etki eden değişkenleri belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis-testi ile Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Bu iki test analize dahil edilecek puanlar normal dağılım göstermediğinde kullanılmaktadır. Bu araştırmada analizde kullanılan puanların (annelerin katılım ve memnuniyet puanları ile özel gereksinimli çocukların okuma becerilerine ilişkin puanlar) normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Kolmogorov Smirnov-testi yapılmış (Büyüköztürk, 2002; 2007; Pallant, 2005), test sonuçları anlamlılık değerinin $p < .05$ düzeyinde olduğunu ve dağılımın tüm puanlar için normal olmadığını göstermiştir. Bu çerçevede analizlerde ilişkisiz t-testinin parametrik olmayan alternatifi Mann Whitney U-testi ile tek yönlü varyans analizinin normal olmayan dağılımlar için kullanılan alternatifi Kruskal Wallis-testi kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR

Aile katılımının genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçları doğrultusunda yürütülen istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların annelerinin eğitime katılım düzeyleri çocuklarının okuma becerileri üzerinde farklılaşmaya yol açmakta mıdır?

Bu bölümde annelerin katılımlarının genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocuklarının okuma becerileri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeden önce annelerin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri belirlenmiştir.

a) Annelerin eğitime katılımları ne düzeydedir?

Genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların annelerinin eğitime katılım düzeylerini belirlemek için katılım ölçeği ve alt ölçeklerinden elde edilen puanların ortalamaları, standart sapmaları ve puan aralıklarına ilişkin sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Annelerin AKÖ ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Puan Aralıkları

	n	Ortalama	Standart Sapma	Puan Aralığı
Toplam Katılım	126	94.88	10.17	47-112
Genel Katılım	126	65.10	8.22	33-80
Öğretmenle Görüşme	126	29.78	4.48	13-35

Tablo 8’de görüldüğü gibi annelerin toplam katılım ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 94.88, standart sapması 10.17’dir. Annelerin genel katılım faktöründen aldıkları toplam puan ortalaması 65.10 ve standart sapması 8.22 iken, öğretmenle görüşme faktöründen aldıkları toplam puan ortalaması 29.78 ve standart sapması 4.48’dir.

b) Annelerin eğitime katılım düzeyleri genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocuklarının okuma becerilerinde farklılaşmaya yol açmakta mıdır?

Araştırmaya katılan özel gereksinimli çocukların okuma becerileri Günayer-Şenel tarafından geliştirilmiş olan Sesli Okuma Testi (SOT) ile değerlendirilmiştir. SOT’tan çocukların okuma becerilerine ilişkin okuma (okuma ve hata) ve anlama puanı olmak üzere iki tür puan elde edilmektedir (Günayer-Şenel, 1998). Aşağıda tablo 9’da kaynaştırma uygulamalarına katılan özel gereksinimli çocukların okuma, anlama ve hata puanlarının ortalama, standart sapma ve puan aralıkları görülmektedir.

Tablo 9. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sesli Okuma Testi Puanlarının Ortalama, Standart Sapma ve Puan Aralıkları

	n	Ortalama	Standart Sapma	Puan Aralıkları
Okuma	126	23.49	9.80	4-41
Anlama	126	17.30	3.29	8-24
Hata	126	18.54	9.84	1-38

Tablo 9 incelendiğinde, çocukların SOT’tan elde ettikleri okuma puanlarının ortalaması 23.49, standart sapması 9.80’dir. Anlama puanlarının ortalaması 17.30 ve standart sapması 3.29 iken, araştırmadaki çocukların hata puanlarının ortalaması 18.54 ve standart sapması 9.84’tür.

Annelerin eğitime katılımlarının özel gereksinimli çocukların okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için öncelikle, anneler toplam katılım ve katılım alt ölçeklerinden aldıkları puanlar temel alınarak katılımı az, orta ve üst düzeyde olan anneler olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Bunun için annelerin AKÖ'den aldıkları toplam puanlar en düşükten en yüksek puana doğru sıralanmış, grubun yaklaşık alt%33.3'ünde yer alan anneler "katılımı az", grubun yaklaşık orta%33.3'ünde yer alan anneler "katılımı orta" ve yaklaşık üst%33.3'ünde yer alan anneler ise "katılımı çok" olan anneler olarak tanımlanmışlardır. Buna göre toplam puanları 47-91 arasında olan anneler katılımı az, 92-100 arasında olanlar katılımı orta ve 101-112 arasında olanlar katılımı çok olan annelerdir. Aynı hesaplama alt faktör puanları için de yapılmış, genel katılım faktör puanları, 33-60 arasında olanlar "katılımı az", 61-69 arasında olanlar "katılımı orta" ve 70-80 arasında olanlar "katılımı çok" olan anneler olarak tanımlanmışlardır. Son olarak aynı çalışma tekrar edilerek öğretmenle görüşme puanları 13-28 arasında olanlar "katılımı az", 29-32 arasında olanlar "katılımı orta" ve 33-35 arasında olanlar "katılımı çok" olan anneler olarak belirlenmiştir.

Özel gereksinimli çocukların okuma, anlama ve hata puanlarının annelerinin katılım düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, katılımı çok, orta ve az düzeyde olan annelerin çocuklarının okuma testi puanları karşılaştırılmıştır. Analizde çocukların SOT'tan aldıkları puanların normal dağılım göstermemesi sebebiyle ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis tekniği kullanılmıştır. Bu test tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan alternatifidir ve tek yönlü ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder. Test, a) bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde olmasını, b) gözlemlerin birbirinden bağımsız olmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2002; 2007; Pallant, 2005). Katılım toplam puanı ile alt faktör puanlarına ilişkin Kruskal Wallis-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Sesli Okuma Testi'nden Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Annelerin AKÖ Puanlarına Göre Kruskal Wallis-testi Sonuçları

		Katılım Grupları	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Toplam Katılım	Okuma Puanı	Alt Düzey	39	54.71	2	6.73	.03
		Orta Düzey	43	60.09			
		Üst Düzey	44	74.63			
	Anlama Puanı	Alt Düzey	39	44.37	2	15.75	.00
		Orta Düzey	43	70.74			
		Üst Düzey	44	73.38			
	Hata Puanı	Alt Düzey	39	72.23	2	6.58	.04
		Orta Düzey	43	66.83			
		Üst Düzey	44	52.51			
Faktör 1 (Genel Katılım)	Okuma Puanı	Alt Düzey	35	50.73	2	6.33	.04
		Orta Düzey	46	66.01			
		Üst Düzey	45	70.87			
	Anlama Puanı	Alt Düzey	35	44.63	2	13.21	.00
		Orta Düzey	46	69.24			
		Üst Düzey	45	72.31			
	Hata Puanı	Alt Düzey	35	76.24	2	6.28	.04
		Orta Düzey	46	60.92			
		Üst Düzey	45	56.22			
Faktör 2 (Öğretmenle Görüşme)	Okuma Puanı	Alt Düzey	41	55.09	2	8.37	.02
		Orta Düzey	48	75.44			
		Üst Düzey	37	57.34			
	Anlama Puanı	Alt Düzey	41	48.52	2	10.34	.00
		Orta Düzey	48	70.09			
		Üst Düzey	37	71.54			
	Hata Puanı	Alt Düzey	41	71.74	2	8.04	.02
		Orta Düzey	48	51.80			
		Üst Düzey	37	69.54			

Tablo 10'da görüldüğü gibi, özel gereksinimli çocukların okuma, anlama ve hata puanları annelerinin eğitime katılım düzeylerine göre $p < .05$ düzeyinde farklılaşmaktadır. Toplam katılım ve genel katılım faktörü için çocukların okuma, anlama ve hata puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, en fazla katılım gösteren annelerin çocuklarının okuma ve anlama puanları en fazladır, bunu sırasıyla katılımı orta ve az olan annelerin çocukları izlemektedir. Çocukların okuma hataları için yapılan Kruskal Wallis-testi sonuçlarına göre katılımı en az olan annelerin çocuklarının hata puanları en fazladır ve bunu katılımı orta ve en fazla olan annelerin çocuklarının izlediği görülmektedir. Öğretmenle görüşme faktörü için yapılan Kruskal Wallis-testi sonuçları ise katılımı en fazla olan annelerin (öğretmenle en fazla görüşen anneler) çocuklarının okuma ve anlama becerilerinin en fazla olduğunu göstermektedir. Öğretmenle görüşme faktörü puanları en az olan annelerin çocuklarının okuma hataları ise en fazladır.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığını incelemek için ikili gruplar arasında Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Mann Whitney U-testi iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Test, puanların normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda ilişkisiz t-testinin alternatifi olarak kullanılır ve a) bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde, b) gözlemlerin birbirinden bağımsız olmasını gerektirir (Büyüköztürk, 2002; 2007; Pallant, 2005).

Toplam katılım puanları için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre, katılımı en az ve en fazla olan annelerin çocuklarının okuma puanları arasında [$U=582.00$, $p < .05$] ve hata puanları arasında [$U=584.50$, $p < .05$] anlamlı fark bulunmaktadır. Anlama puanlarındaki anlamlı farkın ise, anneleri en az ve orta düzeyde katılım gösteren [$U=488.50$, $p < .05$] ve anneleri en az ve en fazla katılım gösteren çocuklara [$U=462.00$, $p < .05$] ait olduğu görülmüştür.

Mann Whitney U-testi AKÖ'nün genel katılım faktörü için tekrarlandığında, özel gereksinimli çocukların okuma puanları arasındaki anlamlı farkın anneleri en az ve en fazla katılım gösteren çocuklara ait olduğu görülmektedir [U=541.00, $p<.05$]. Test sonuçlarına göre en az ve en fazla katılım gösteren annelerin çocuklarının okuma hataları arasında anlamlı fark bulunmaktadır [U=543.00, $p<.05$]. Çocukların anlama puanları için yapılan analiz sonuçlarında, anlama puanları arasındaki anlamlı farkın anneleri en az ve orta düzeyde katılım gösteren çocuklar [U=484.00, $p<.05$] ile anneleri en az ve en fazla katılım gösteren çocuklara [U=448.00, $p<.05$] ait olduğu görülmüştür.

Öğretmenle görüşme faktörü için yapılan Mann Whitney U-testlerinin sonuçları ise katılımı en az ve orta düzeyde olan annelerin çocuklarının okuma puanları arasında [U=682.00, $p<.05$], anlama puanları arasında [U=649.50, $p<.05$] ve hata puanları arasında [U=689.00, $p<.05$] anlamlı fark bulunduğunu göstermektedir. Katılımı orta ve en fazla olan annelerin çocuklarının okuma puanları arasında [U=617.00, $p<.05$] ve hata puanları [U=621.50, $p<.05$] arasında anlamlı fark görülmekteyken, katılımı en az ve en fazla olan annelerin çocuklarının anlama puanları [U=479.00, $p<.05$] farklılaşmaktadır. Analiz sonuçları, özel gereksinimli çocukların okuma, anlama ve hata puanlarının annelerinin katılımına göre farklılaştığını göstermektedir. Buna göre, annelerin eğitime katılımı arttıkça çocukların okuma ve anlama puanlarının arttığı, katılım azaldıkça hata puanlarının da arttığı görülmüştür.

2. Annelerin eğitime katılım düzeyleri çocuklarının devam ettiği kurumdan memnuniyetleri üzerinde farklılaşmaya yol açmakta mıdır?

Bu bölümde öncelikle, annelerin özel gereksinimli çocuklarının devam ettiği genel eğitim sınıflarına ve sınıflarda uygulanan programa ilişkin memnuniyet düzeyleri incelenmiş, ardından annelerin katılım düzeylerinin memnuniyetleri üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır.

a) Annelerin okuldan ve çocuklarına uygulanan programdan memnuniyetleri ne düzeydedir?

126 annenin özel gereksinimli çocuklarının devam ettiği okul ve uygulanan programa ilişkin memnuniyetlerinin düzeylerini belirlemek amacıyla memnuniyet ölçeğinden elde edilen puanların ortalamaları, standart sapmaları ve puan aralıkları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, annelerin memnuniyet puanlarının ortalaması 33.91 ve standart sapması 7.23'tür. Annelerden memnuniyet ölçeğine ilişkin elde edilen verilerin puan aralığı ise 13-52'dir.

b) Annelerin eğitime katılım düzeyleri çocuklarının devam ettiği kurumdan memnuniyetleri üzerinde farklılaşmaya yol açmakta mıdır?

Anne-babaların özel gereksinimli çocuklarının eğitimlerine katılımları ve bu katılımdan elde ettikleri memnuniyet ilişkisi alanyazında önemle vurgulanmaktadır (Baker, 1997; Bielick ve Park, 2005; Grolnick ve diğ., 1997; Jinnah ve Walters, 2008; Miedel ve Reynolds, 1999; Özgün ve Honig, 2005; Zellman ve Waterman, 1998). Çalışmanın bu bölümünde katılımı az, orta ve üst düzeyde olan annelerin, çocuklarının devam ettiği genel eğitim okullarına ilişkin memnuniyetlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Bunun için annelerden elde edilen memnuniyet puanları normal dağılım göstermediğinden toplanan veriler Kruskal Wallis-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Annelerin MEÖ'den Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Katılım Puanlarına Göre Kruskal Wallis-testi Sonuçları

	Toplam Katılım Grupları	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Memnuniyet Toplam	Alt Düzey	39	57.49	2	9.40	.00
	Orta Düzey	43	55.10	2		
	Üst Düzey	44	77.03	2		

Tablo 11 incelendiğinde, özel gereksinimli çocukları olan annelerin memnuniyet puanlarının katılım düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<.05$). Katılım düzeylerine göre üç gruba ayrılan annelerin memnuniyet puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, en fazla memnuniyetin katılımı en fazla olan annelere ait olduğu görülmektedir. Test sonucunda ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruptan kaynaklandığını incelemek amacıyla annelerden elde edilen memnuniyet puanları (puanlar normal dağılım göstermediği için) ikili gruplar arasında Mann Whitney U-testi ile analiz edilmiştir. Yapılan test sonuçlarına göre, katılımı en az ve en fazla olan anneler [$U=595.50$, $p<.05$] ile katılımı orta düzeyde ve en fazla olan annelerin [$U=613.00$, $p<.05$] memnuniyet puanları arasında anlamlı fark bulunmaktayken, en az ve orta düzeyde katılım gösteren annelerin memnuniyet puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır [$U=810.50$, $p>.05$].

3. Genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların annelerinin eğitime katılımlarına etki eden değişkenler nelerdir?

Bu bölümde genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların annelerinin katılımlarına etki eden değişkenleri belirlemek amacıyla annelerden elde edilen puanlar normal dağılım göstermediğinden, iki ilişkisiz örneklem için Mann Whitney U-testi ve iki ya da daha fazla ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis-testi kullanılmıştır.

a) Yaş

Genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların annelerinin toplam katılım puanları ile alt faktörlerden aldıkları puanların annelerin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için 126 anne, yaşları 20-30 ($n=35$), 31-40 ($n=62$), 41-50 ($n=29$) ve 51 yaş üzeri olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Toplanan veriler incelendiğinde 51 yaşın üzerinde yalnızca bir annenin bulunması sebebiyle bu anne 41-50 yaş grubuna dahil edilmiş ve analizler bu yönde yapılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis-testi sonuçlarına göre, farklı yaş gruplarında olan annelerin toplam katılım puanları

$[\chi^2_{(2)}=2.26; p>.05]$, genel katılım faktörü $[\chi^2_{(2)}=3.43; p>.05]$ ve öğretmenle görüşme faktöründen $[\chi^2_{(2)}=.03; p>.05]$ aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bir başka deyişle, annelerin toplam katılım ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar annelerin yaşına göre farklılaşmamaktadır.

b) Eğitim durumu

Özel gereksinimli çocukların annelerinin toplam katılım ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların annelerin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için, çalışma grubunda yer alan anneler ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve lisansüstü eğitim almış olanlar olmak üzere beş gruba ayrılmış, lisansüstü eğitim almış yalnızca bir anne bulunması nedeniyle, bu anne üniversite eğitimi almış olan anneler grubuna dahil edilmiştir. Yapılan Kruskal Wallis-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, annelerin toplam katılım ve genel katılım faktöründen aldıkları puanlar eğitim durumlarına göre farklılaşmaktayken ($p<.05$), annelerin öğretmenle görüşme alt ölçeğinden aldığı puanlar eğitim durumlarına bağlı olarak değişmemektedir ($p>.05$). Katılım puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde ise, en fazla katılım gösteren annelerin üniversite eğitimi almış anneler olduğu, annenin eğitim düzeyi arttıkça katılımın da arttığı görülmektedir.

Kruskal Wallis-testi sonucunda toplam katılım ve genel katılım faktöründen aldıkları puanların eğitim düzeylerine göre farklılaştığı görülen annelerin katılım puanları arasındaki anlamlı farkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için (elde edilen puanlar normal dağılım göstermediğinden) grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Annelerin toplam katılım puanları üzerinden yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre, eğitim düzeylerine bağlı olarak değişen katılım puanları arasındaki anlamlı farklar ilkokul eğitimi almış anneler ile lise eğitimi almış anneler [$U=496.00, p<.05$], ilkokul eğitimi almış anneler ile üniversite eğitimi almış anneler [$U=254.00, p<.05$], ortaokul eğitimi almış anneler ile üniversite eğitimi almış anneler [$U=121.50, p<.05$] ve lise eğitimi

almış anneler ile üniversite eğitimi almış anneler [$U=324.50$, $p<.05$] arasındadır.

Aynı analiz annelerin genel katılım faktöründen aldıkları puanlar üzerinden tekrarlandığında, farklı eğitim düzeyleri olan annelerin katılım puanları arasındaki anlamlı farkların ilkökul eğitimi almış anneler ile lise eğitimi almış anneler [$U=406.00$, $p<.05$], ilkökul eğitimi almış anneler ile üniversite eğitimi almış anneler [$U=211.00$, $p<.05$] ve ortaokul eğitimi almış anneler ile üniversite eğitimi almış anneler [$U=115.00$, $p<.05$] arasında olduğu belirlenmiştir.

c) Ailedeki çocuk sayısı

Annelerin toplam katılım ve alt faktörlerinden aldıkları puanların sahip olunan çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Kruskal Wallis-testi yapılmıştır. Bunun için öncelikle anneler, sahip oldukları çocuk sayısına göre 1, 2 ve 3 çocuğa sahip olanlar olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Test sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo incelendiğinde sahip olunan çocuk sayısına göre annelerin toplam katılım ve genel katılım faktöründen aldıkları puanlar farklılaşmaktadır ($p<.05$). Annelerin öğretmenle görüşme faktöründen aldıkları puanlar ise ailedeki çocuk sayısına bağlı olarak değişmemektedir ($p>.05$). Annelerin AKÖ toplam ve alt faktörlerden aldıkları puanların sıra ortalamalarına bakıldığında, katılım puanları en yüksek olan annelerin bir çocuğu olduğu, çocuk sayısı arttıkça katılımın azaldığı görülmektedir. Analiz sonucunda belirlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre, çocuk sayısına bağlı olarak farklılaşan annelerin toplam katılım puanlarında görülen anlamlı farklar, 1 çocuğa sahip olan anneler ile 2 çocuğa sahip olan anneler arasında [$U=541.50$; $p<.05$], 1 çocuğa sahip anneler ile 3 çocuğa sahip anneler [$U=257.00$; $p<.05$] ve 2 çocuğa sahip anneler ile 3 çocuğa sahip olan anneler arasındadır [$U=886.50$; $p<.05$].

Annelerin genel katılım faktöründen aldıkları puanlar için aynı analiz tekrarlanmıştır ve sonuçta anlamlı farkların 1 çocuğa sahip olan anneler ile 2 çocuğa sahip olan anneler arasında [$U=502.00$; $p<.05$], 1 çocuğa sahip anneler ile 3 çocuğa sahip anneler [$U=254.00$; $p<.05$] ve 2 çocuğa sahip anneler ile 3 çocuğa sahip olan anneler arasında [$U=876.50$; $p<.05$] olduğu görülmüştür.

d) Gelir düzeyi

Genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların annelerinin katılım puanlarında aylık gelir düzeyine göre farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için çalışma grubunda yer alan anneler, aylık geliri 750 TL ve altında, 750 ve 1500 TL arasında, 1500 ve 3000 TL arasında ve 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip olanlar olmak üzere dört gruba ayrılmış, grupların toplam katılım ve alt faktör puanlarının annelerin gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Kruskal Wallis-testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tabloda annelerin katılım puanları ve genel katılım faktöründen aldıkları puanların gelir düzeyine bağlı olarak farklılaştığı görülürken ($p<.05$), öğretmenle görüşme faktöründen aldığı puanların ailenin aylık gelir düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$). Annelerin katılım puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde ise, gelir düzeyi arttıkça katılım puanlarının da arttığı görülmektedir. Bir başka deyişle annelerin gelir düzeyi arttıkça katılımları da artmaktadır. Kruskal Wallis-testi sonucu ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için veriler Mann Whitney U-testi ile analiz edilmiştir.

Gelir düzeyine göre değişen annelerin katılım puanları üzerinden yapılan Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre, toplam katılım puanları arasındaki anlamlı farklar 0-750 TL gelir düzeyine sahip anneler ile 750-1500 TL gelir düzeyine sahip anneler arasında [$U=154.00$; $p<.05$], 0-750 TL gelir düzeyine sahip anneler ile 1500-3000 TL gelir düzeyine sahip anneler [$U=64.50$; $p<.05$], 0-750 TL gelir düzeyine sahip anneler ile 3000 TL ve

üzerinde gelir düzeyine sahip anneler [$U=64.50$; $p<.05$], 750-1500 TL gelir düzeyine sahip anneler ile 1500-3000 TL gelir düzeyine sahip anneler [$U=452.00$; $p<.05$], 750-1500 TL gelir düzeyine sahip anneler ile 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip anneler [$U=139.00$; $p<.05$] ve 1500-3000 TL gelir düzeyine sahip anneler ile 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip anneler arasındadır [$U=366.00$; $p<.05$].

Genel katılım faktörü için tekrarlanan Mann Whitney U-testi sonuçları ise katılım puanları arasındaki anlamlı farkların 0-750 TL gelir düzeyine sahip anneler ile 750-1500 TL gelir düzeyine sahip anneler arasında [$U=132.00$; $p<.05$], 0-750 TL gelir düzeyine sahip anneler ile 1500-3000 TL gelir düzeyine sahip anneler [$U=46.00$; $p<.05$], 0-750 TL gelir düzeyine sahip anneler ile 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip anneler [$U=46.00$; $p<.05$], 750-1500 TL gelir düzeyine sahip anneler ile 1500-3000 TL gelir düzeyine sahip anneler [$U=408.00$; $p<.05$], 750-1500 TL gelir düzeyine sahip anneler ile 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip anneler [$U=103.50$; $p<.05$] ve 1500-3000 TL gelir düzeyine sahip anneler ile 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip anneler arasında [$U=380.50$; $p<.05$] olduğunu göstermiştir.

e) Çocukların sınıf düzeyi

Annelerin katılımının özel gereksinimli çocuklarının devam ettikleri sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için, çalışmaya katılan anneler, çocuklarının sınıf düzeylerine göre 2. sınıf ($n=21$), 3. sınıf ($n=26$), 4. sınıf ($n=42$) ve 5. sınıf ($n=37$) olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis-testi sonuçlarına göre, annelerin toplam katılım puanları [$\chi^2_{(3)}=2.50$; $p>.05$], genel katılım [$\chi^2_{(3)}=1.90$; $p>.05$] ve öğretmenle görüşme [$\chi^2_{(3)}=1.84$; $p>.05$] faktörlerinden aldıkları puanlar çocuklarının sınıf düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Annelerin puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde ise en fazla katılımın 2. sınıfa devam eden çocukların annelerine ait olduğu, sınıf düzeyi arttıkça katılımın azaldığı görülmüştür. Buna göre sınıf düzeyinin katılım üzerinde istatistiksel olarak anlamlı

olmamasına karşın, puanların sıra ortalamaları sınıf düzeyinin katılıma etki ettiğini göstermiştir.

f) Çocukların tanısı

Araştırmada otizm (n=15), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (n=14), özgül öğrenme güçlüğü (n=16) ve zihinsel engel (n=81) tanısı alanlar olmak üzere dört gruba ayrılan çocukların annelerinin katılım puanlarının çocuklarının tanılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Kruskal Wallis-testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, çocukların tanıları annelerin toplam katılım puanları [$\chi^2_{(3)}=7.35$; $p>.05$], genel katılım [$\chi^2_{(3)}=7.24$; $p>.05$] ve öğretmenle görüşme [$\chi^2_{(3)}=1.54$; $p>.05$] faktörlerinden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır. Bir başka deyişle, annelerden AKÖ ile elde edilen katılım puanları çocukların tanılarına göre değişmemektedir.

Tablo 12. Annelerin AKÖ ve Alt Ölçeklerinden Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Değişkenlere Göre Kruskal Wallis-testi Sonuçları

Gruplar			n	Sıra	Sd	χ^2	p
EĞİTİM DURUMU	Toplam Katılım	İlkokul	44	47.33	3	22.78	.00
		Ortaokul	19	56.21	3		
		Lise	34	67.72	3		
		Üniversite	29	87.86	3		
	Genel Katılım	İlkokul	44	43.16	3	29.18	.00
		Ortaokul	19	57.18	3		
		Lise	34	72.72	3		
		Üniversite	29	87.69	3		
	Öğretmenle Görüşme	İlkokul	44	64.35	3	2.51	.47
		Ortaokul	19	61.13	3		
		Lise	34	57.06	3		
		Üniversite	29	71.31	3		
AİLEDEKİ ÇOCUK SAYISI	Toplam Katılım	1 çocuk	27	83.43	2	14.67	.00
		2 çocuk	58	64.55	2		
		3 çocuk	41	48.89	2		
	Genel Katılım	1 çocuk	27	85.00	2	16.26	.00
		2 çocuk	58	64.04	2		
		3 çocuk	41	48.57	2		
	Öğretmenle Görüşme	1 çocuk	27	67.35	2	.60	.73
		2 çocuk	58	63.88	2		
		3 çocuk	41	60.43	2		
GELİR DÜZEYİ	Toplam Katılım	0-750 TL	17	22.50	3	51.00	.00
		750-1500 TL	42	48.90	3		
		1500-3000 TL	41	76.33	3		
		3000 TL ve	26	93.65	3		
	Genel Katılım	0-750 TL	17	19.71	3	58.29	.00
		750-1500 TL	42	47.54	3		
		1500-3000 TL	41	78.21	3		
		3000 TL ve	26	94.73	3		
	Öğretmenle Görüşme	0-750 TL	17	51.29	3	4.50	.21
		750-1500 TL	42	61.82	3		
		1500-3000 TL	41	63.16	3		
		3000 TL ve	26	74.73	3		

g) Çocukların cinsiyeti

Annelerin toplam katılım, genel katılım ve öğretmenle görüşme faktörlerinden aldıkları puanların özel gereksinimli çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için, çalışmada yer alan 59 kız ve 67 erkek çocuk annesinin katılım puanlarının sıra ortalamaları arasındaki fark Mann Whitney U-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Annelerin AKÖ ve Alt Ölçeklerinden Aldığı Puanların Sıra Ortalamalarının Özel Gereksinimli Çocuklarının Cinsiyetine Göre Mann Whitney U-testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Toplam Katılım	Kız	59	73.48	4335.50	1387.50	.00
	Erkek	67	54.71	3665.50		
Genel Katılım	Kız	59	70.61	4166.00	1557.00	.04
	Erkek	67	57.24	3835.00		
Öğretmenle Görüşme	Kız	59	68.76	4057.00	1666.00	.12
	Erkek	67	58.87	3944.00		

Tablo 13 incelendiğinde görülmektedir ki, annelerin toplam katılım puanları sıra ortalamaları ve genel katılım faktöründen aldıkları puanlar çocuklarının cinsiyetine göre farklılaşmıştır ($p < .05$), diğer taraftan öğretmenle görüşme faktöründen aldıkları puanlar özel gereksinimli çocuklarının cinsiyetine göre farklılık göstermemiştir ($p > .05$). Kız ve erkek çocuk annelerinin toplam katılım puanı sıra ortalamalarına bakıldığında, kızların annelerinin katılım puanlarının en fazla olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu araştırmada çocukları genel eğitim sınıflarında ilköğretim 2-3-4 ve 5. sınıfa devam eden annelerin eğitime katılımlarının çocuklarının okuma becerileri üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Aile katılımını değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Aile Katılım Ölçeği (AKÖ) ve Memnuniyet Ölçeği (MEÖ) kullanılmış ve her iki ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların okuma becerilerini değerlendirmek için ise Günayer-Şenel tarafından geliştirilmiş olan Sesli Okuma Testi (SOT) kullanılmıştır. AKÖ ve MEÖ ile annelerden elde edilen veriler analiz edilerek aile katılımının ve memnuniyetinin ne düzeyde olduğu belirlenmiş, çocukların SOT'tan aldıkları okuma, anlama ve hata puanları analiz edilmiştir. Daha sonra annelerin katılımının çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. AKÖ ve alt ölçekleri ile MEÖ'den alınan puanların annelerin yaşı, eğitim durumu, evdeki çocuk sayısı, gelir düzeyi ile çocukların sınıfı, tanısı ve cinsiyeti gibi çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Alanyazında aile katılımının çocukların gelişimi ve akademik becerileri üzerinde etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar bulunmakta, aile katılımının arttırılmasına yönelik programlar hazırlanmakta ve öğretmenlere öneriler verilmektedir. Diğer taraftan herhangi bir hizmet alan kişilerin aldıkları hizmete ilişkin memnuniyetlerini ölçmek hizmetlerin niteliğini ve etkisini sorgulamak açısından çok önemlidir (Sucuoğlu, 2001). Ülkemizde yaklaşık 100.000 özel gereksinimli çocuk genel eğitim sınıflarına devam etmekte (<http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/kaynastirma>), ancak bu uygulamaların niteliği ve etkileri öğretmen görüşleri ve kaynaştırmaya yönelik tutumlar açısından değerlendirilmektedir. Anne ve babaların kaynaştırma

uygulamalarına ve çocuklarının devam ettiği genel eğitim kurumuna ilişkin memnuniyetlerini değerlendirmek kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılması, anne-babalara ve çocuklarına sağlanan hizmetlerin etkisinin araştırılması açısından çok önemlidir. Ancak ülkemizde ailelerin katılımını ve memnuniyetlerini değerlendiren pek fazla aracın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırma çerçevesinde geliştirilen ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan AKÖ ve MEÖ'nün alanda kullanılması ile kaynaştırma uygulamaları ve aile katılımına ilişkin daha sonra hazırlanacak programların niteliği ve etkililiği değerlendirilebilecektir.

Araştırmada ilk olarak annelerin çocuklarının eğitimine katılım düzeylerinin özel gereksinimli çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları, katılım düzeyleri farklı olan annelerin çocuklarının okuma ve anlama becerileri ile okurken yaptıkları hata sayılarının anlamlı şekilde farklılaştığını göstermiştir. Buna göre annelerin katılımları (toplam katılım puanları ile alt ölçek puanları) arttıkça çocuklarının okuma becerileri artmakta; okurken yaptıkları hata sayıları ise azalmaktadır. Alanyazında aile katılımının genel olarak normal gelişim gösteren çocukların okuma başarıları üzerinde farklılaşmaya neden olup olmadığı araştırılmış ve bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde aile katılımının çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Baker ve diğ., 1996; Bus ve diğ., 1995; Darling ve Westberg, 2004; Gest ve diğ., 2004; Hannon, 1995; Jordan ve diğ., 2000; Keith ve diğ., 1993; Keith ve Lichtman, 1994; McWayne ve diğ., 2004; Morrow ve Young, 1997; Mullis ve diğ., 2004; Rowe, 1991; Wade ve Moore 2000; Zellman ve Waterman, 1998).

Okulöncesinde çocukların aileleriyle yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar bulunmuş, ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılmaları ile anne-babaların çocuklarıyla birlikte kitap okumasının çocukların okuma başarıları üzerinde anlamlı fark yarattığı (Wade ve Moore, 2000), okuma becerileri ve dil becerilerinin geliştiği (Bus ve diğ., 1995) belirlenmiştir. Benzer şekilde McWayne ve diğerleri (2004), evde çocuklarıyla okul hakkında konuşan ve

okulda öğrendikleri ile ilgili evde etkinlikler düzenleyen, onlara kitap okuyan anne-babaların çocuklarının okuma becerilerinin aileleri eğitimlerine daha az katılan çocuklarıninkine göre daha fazla olduğunu gözlemlemişlerdir. Rowe ise 1991 yılında ilköğretimde eğitimlerine devam eden öğrencilerle yaptığı çalışmada, evde çocuklarla yapılan okuma çalışmalarının çocukların okuma başarısı, okumaya karşı edindikleri tutumları ve sınıf içi okuma etkinliğine katılımları üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu vurgulamıştır. Buna göre, çocuklarıyla evde kitap okuyan, çocuklarına hikaye okuyan ailelerin çocuklarının okulda yapılan okuma etkinliklerine daha fazla katıldıkları, okuma testlerinden akranlarına göre daha yüksek not aldıkları görülmüştür.

Ülkemizdeki çalışmalar incelendiğinde de alanyazına benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir (Çelenk, 2003; Kotaman, 2008; Salıcı-Ahioğlu, 2006). Çelenk (2003), ilk okuma yazma öğretiminde ve okuduğunu anlama başarısında evde ailelerinden yardım alan öğrencilerin daha başarılı olduklarını öne sürmüştür. Buna göre, okul ile dayanışma içerisindeki ailelerden gelen öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Salıcı-Ahioğlu'nun (2006) aile katılımının ilköğretim birinci sınıfa devam eden çocukların okuma ve yazma başarıları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmada, öğretmenin verdiği okuma çalışmasını evde çocuğuyla gerçekleştiren annelerin çocuklarının okuma becerilerindeki başarılarının arttığı bulunmuştur.

Bu araştırmanın diğer bir bulgusuna göre anneleri eğitimlerine daha fazla katılan özel gereksinimli çocukların okuduğunu anlama başarıları akranlarına göre daha fazladır. Alanyazında bu araştırmanın bulgularını destekleyen, aile katılımının normal gelişim gösteren çocukların okuma başarıları ile okuduğunu anlama başarılarını etkilediğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Gest ve diğ., 2004; Jordan ve diğ., 2000; Morrow ve Young, 1997; Shaver ve Walls, 1998). Gest ve diğerleri (2004) okulöncesi dönemde çocukların evde aileleriyle yaptıkları okuma etkinliklerinin anaokulundaki okul başarılarını etkileyip etkilemediğini araştırmışlar, çalışmalarında aileleri

kendilerine daha çok kitap okuyan, kendilerine hikaye anlatan çocukların anlama becerilerindeki başarılarının arttığı, okulda yapılan okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinde akranlarına göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Anaokuluna devam eden çocuklarla yapılan bir başka çalışmada da evde ve okulda yapılan etkinliklere katılan ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarılarının arttığı, sözcük dağarcığının geliştiği ve kendilerine okunan hikayeyi sözlü olarak anlatma becerisi kazandıkları görülmüştür (Jordan ve diğ., 2000).

Morrow ve Young (1997) ilkokul birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma başarılarının ailenin çocuğuyla evde yaptığı okuma etkinliklerini temel alan Aile Okuryazarlık Programı (Family Literacy Program) ile arttığını öne sürmüşlerdir. Çalışmada çocukların okuma becerileri okunan hikayeyi yeniden anlatma, hikayeye ilgili sorulan sorulara cevap verme boyutlarında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda evde çocuklarıyla kitap okuyan, onlara okunan hikayeye ilgili sorular soran annelerin çocuklarının okuma isteğinin, okuma becerilerinin ve okuduğunu anlama başarılarının arttığı bulunmuştur. Benzer bir çalışmada aile katılımının ilköğretimde eğitimlerine devam eden çocukların okuma ve anlama başarıları üzerindeki etkisi incelenmiş, aile katılımının çocukların okulda okuma derslerinde gösterdikleri başarıyı arttırdığı, okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür (Shaver ve Walls, 1998).

Alanyazında anne-baba katılımının özel gereksinimli çocukların okuma becerileri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar az da olsa bulunmaktadır (Calderon, 1999; Miedel ve Reynolds, 1999). Okulöncesi dönemde işitme engelli çocukların okuma becerilerine annelerinin katılımının etki edip etmediğinin incelendiği bir çalışmada, anneleri evde kendileriyle kitap okuyan işitme engelli çocukların ilerideki okul yaşamlarında akranlarına göre daha başarılı oldukları, okuma başarılarının arttığı bulunmuştur (Calderon, 1999). İlköğretim çağındaki özel gereksinimli çocukların okulöncesi dönemden başlayarak aileleriyle yaptıkları kitap okuma etkinliklerinin okuma becerileri

üzerindeki etkisinin incelendiği bir diğer çalışmada, anne ve babaların evde çocuklarıyla yaptıkları okuma etkinliklerinin çocukların okul çağındaki başarıları üzerinde etkili olduğu ve okuma başarısını arttırdığı görülmüştür. Buna göre, evde daha fazla kitap okuma etkinliği yapılan, kitap okunan ve okunan kitap ya da hikaye ile ilgili sorular sorulan özel gereksinimli çocukların okuldaki okuma derslerinde akranlarına göre daha başarılı oldukları, notlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Miedel ve Reynolds, 1999).

Ülkemizde aile katılımının çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olup olmadığının incelendiği çalışmalarda da aile katılımının çocukların okuma başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Başal ve Batu, 2002; Çolak, 2001: Akt., Başal ve Batu, 2002). Başal ve Batu (2002) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerine özel gereksinimli öğrencilerin okuma-yazma öğrenme sürecinde ailelerden yardım almaya gereksinim duyup duymadıklarını sormuşlar, öğretmenler bu soruya ailelerin desteğine ihtiyaç duyduklarını, çocuklarına kitap okuyan ve birlikte okuma etkinliği yapan ailelerin çocuklarının okuma ve yazmayı daha çabuk öğrendiklerini belirterek yanıt vermişlerdir. Çolak'ın (2001) yaptığı çalışmada da aile desteği alan çocukların okuma başarılarının akranlarına göre arttığı görülmüştür (2001: Akt., Başal ve Batu, 2002).

Bu çalışmaların sonuçları toplu olarak değerlendirildiğinde, aile katılımının çocukların okuma başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Aile katılımının sağlanması ile çocukların okuma ve anlama becerileri gelişmekte, yaptıkları okuma hataları azalmaktadır. Bu araştırmanın ilk bulgusunun anne-babaların eğitime katılımlarının kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu gösterdiği düşünüldüğünde, uygulama çalışmalarında anne-baba katılımını arttıracak programlar geliştirilmesi, anne ve babaların çocuklarının eğitime katılmaları için cesaretlendirilmesi gerektiği kabul edilmektedir.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu doğrultusunda, annelerin katılım düzeylerinin özel gereksinimli çocuklarının devam ettiği genel eğitim sınıfları ve okulda uygulanan programdan memnuniyetleri üzerinde etkili olup olmadığını incelemek amacıyla, öncelikle annelerin çocuklarının devam ettiği kurumdan memnuniyet düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra annelerin katılım düzeylerinin kurumdan ve programdan memnuniyet düzeyleri üzerinde etkileri araştırılmıştır. Analiz sonuçlarında annelerin çocuklarının eğitime katılımları arttıkça memnuniyetlerinin de arttığı görülmüştür. Alanyazında bu bulguyu destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Plunge ve Kratochwill'in (1995) özel gereksinimli çocukları olan annelerle yaptıkları çalışmada, annelerin katılımı arttıkça çocuklara uygulanan programdan, okul çalışanlarından ve özel eğitim hizmetlerinden memnuniyetlerinin de arttığı belirlenmiştir. Buna göre, annelerin eğitime katılımı arttıkça, çocuğunun okuldaki başarısının arttığını ve katılımının önemini farketmektedir. Benzer şekilde, 2008 yılında yaptıkları çalışmalarında Jinnah ve Walters, anne ve baba katılımının, çocukların devam ettiği okul ve programa ilişkin memnuniyeti etkilediğini belirtmişler, ailelerin çocuklarının eğitime katılımları durumunda, uygulanan programdan memnuniyetlerinin arttığını, okul çalışanları ve öğretmenle iletişimlerinin daha fazla olduğunu belirlemişlerdir.

Bu araştırma ve alanyazındaki çalışmaların sonuçları, çocuklarının eğitime daha fazla katılan ailelerin çocuklarının devam ettiği kurum ve eğitim programına ilişkin memnuniyetlerinin de arttığını göstermektedir. Aile okulda çocuğa sunulan ve uygulanan eğitimden, öğretmenin kendilerine karşı tutumundan ne kadar memnun ise katılımın da aynı oranda arttığı; çocuğunun eğitime katılımı arttıkça da memnuniyetin arttığı kabul edilebilir.

Araştırmada annelerin özel gereksinimli çocuklarının eğitime katılımlarını etkileyen değişkenler de araştırılmış; eğitim düzeyi, ailedeki çocuk sayısı ve gelir düzeyi gibi anneye ait değişkenlerle, çocuğa ait sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkeninin annelerin katılım puanları üzerinde etkili

olduğu bulunmuştur. Anne yaşı ve çocuğun tanısının annenin eğitime katılımı üzerinde farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Alanyazında yapılan çalışmalarda bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde anne yaşının katılım üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur (Cone ve diğ., 1985; Rowe, 1991; Sucuoğlu, 1996). Buna göre, annelerin yaşları ne olursa olsun özel gereksinimli çocuklarının gelişimine katkıda bulunmaya çalıştıkları ve eğitime katılmakta gönüllü oldukları söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre annelerin eğitim düzeyleri katılımları üzerinde etkili bir değişkendir. Eğitim düzeyi yüksek olan annelerin toplam katılım ve genel katılım faktöründen elde edilen puanları eğitim düzeyi düşük olan annelere göre daha fazladır. Ancak AKÖ'nün öğretmenle görüşme alt boyutundan elde edilen puanların annenin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Annelerin katılım puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde ise annelerin eğitim düzeyi arttıkça toplam katılım ve alt faktör puanları da artmaktadır. Buna göre, annelerin eğitim durumunun eğitime katılımları üzerinde anlamlı etkiye sahip olan bir değişken olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, annelerin eğitim durumunun katılım üzerindeki etkisine ilişkin çelişkili bulgular olduğu görülmektedir. Birkaç çalışmada (Balli, Demo ve Wedman, 1998; Xu ve Corno, 2003) annenin eğitiminin eğitime katılımlarını etkilemediği, diğerlerinde ise (Akbaşlı ve Kavak, 2005; Baker, 1997; Carlisle ve diğ., 2005; Cone ve diğ., 1985; Kotaman, 2008; Pena, 2000; Salıcı-Ahioğlu, 2006; Sucuoğlu, 1996) katılım üzerinde etkili değişken olduğu bulunmuştur. Örneğin Kotaman 2008 yılında yaptığı çalışmasında, eğitim düzeyi yüksek olan anne-babaların katılımlarının eğitim düzeyi daha düşük anne-babalardan (üniversite eğitimi alanlar ve almayanlar) anlamlı şekilde farklılaştığını belirtmiştir. Aynı sonuçları elde eden bir başka çalışmada ise eğitim düzeyi azaldıkça ailelerin okulla ilişkilerinin azaldığı görülmüş, bu durum eğitim düzeyi düşük ailelerin kendilerine çocuklarına yardım etme konusunda daha az güven duymaları ve başarısızlıktan korkmaları ile açıklanmıştır (Akbaşlı ve Kavak, 2005). Kay, Fitzgerald, Paradee ve

Mellencamp (1994) çalışmalarında kendi eğitim düzeylerini düşük bulan anne-babaların çocuklarının eğitime katılımlarının az olduğunu bulmuşlar, bu anne-babaların çocuklarının devam ettiği eğitim programının içeriği hakkında bilgi sahibi olmadıkları ve programı izleyemedikleri için çocuklarını yanlış yönlendirmekten kaçındıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da bazı anneler AKÖ sorularını yanıtlarken öğretmenin verdiği ödevlerin kendilerine zor geldiğini, genellikle okulda işlenen konularla ilgili bilgi sahibi olmadıklarını, çocuklarını yanlış yönlendirmekten korktuklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada katılım üzerindeki etkisi incelenen diğer bir değişken ailedeki çocuk sayısıdır. Analizler sonucunda evdeki çocuk sayısının toplam katılım ve genel katılım faktöründen alınan puanlar üzerinde etkili olduğu, ancak öğretmenle görüşme faktörü puanının evdeki çocuk sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Katılım puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde ise, çocuk sayısı arttıkça katılımın azaldığı görülmüştür. Buna göre, evdeki çocuk sayısı katılım üzerinde farklılaşmaya yol açan bir faktördür. Araştırmanın bu bulgusu, alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir (Leyser, 1985; Salıcı-Ahioğlu, 2006). Örneğin, Salıcı-Ahioğlu (2006) çalışmasında ailedeki çocuk sayısının azaldıkça ailelerin öğretmen ile daha etkili bir ilişki kurduklarını belirtirken, Leyser (1985) özellikle evde bakıma muhtaç bir çocuğun olmasının katılımı olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Buna göre, küçük çocukları olan anne ve babaların çocuklarıyla ilgilenen bir bakıcı bulamadıklarından okuldaki toplantılara katılamadıkları belirtilmiştir.

Evde özel gereksinimli çocukları dışında başka çocukları da olan annelerin sorumlulukları daha fazla olduğundan katılım düzeyleri azalmaktadır. Bu araştırmanın uygulama sürecinde annelerle yapılan görüşmeler sırasında çocuk sayısı daha fazla olan anneler, evde başka çocukları olduğu için toplantılara ya da okulda yapılan etkinliklere katılmadıklarını, çocuğun ödevleriyle ilgilenemediklerini belirtmişlerdir. Evde bakıma muhtaç kardeşlerin ya da başka bireylerin olmasının annelerin

çocuklarıyla ilgili evde ya da okulda yapılan etkinliklere katılımlarını engellediği düşünülmektedir.

Ailenin gelir düzeyi katılım üzerinde etkisi araştırılan bir diğer değişkendir. Araştırmanın bulguları gelir düzeyi yüksek olan annelerin toplam katılım ve genel katılım faktörü puanlarının gelir düzeyi düşük olan annelere göre daha fazla olduğunu, öğretmenle görüşme faktörü puanlarının ise ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Annelerin katılım puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde annelerin gelir düzeyi arttıkça hem toplam katılım hem de alt ölçek puanlarının arttığı görülmüştür. Alanyazında genellikle ailenin ekonomik düzeyinin katılımı etkileyen önemli bir diğer değişken olduğu açıklanmış (Arnold ve diğ., 2008; Baker, 1997; Coleman ve Churchill, 1997; Eccles ve Harold, 1996; Grolnick ve diğ., 1997; Hill ve Taylor, 2004; Hofferth, 2003; Keith ve diğ., 1993; Salıcı-Ahioğlu, 2006), birkaç çalışmada ise (Bus ve diğ., 1995; Kotaman, 2008; Rowe, 1991) annelerin ekonomik düzeyinin katılımda farklılaşmaya yol açmadığı bulunmuştur. Waanders ve diğerleri (2007) düşük ekonomik düzeyin ailenin çocuğunun eğitime katılımını olumsuz etkilediğini, ekonomik düzey düştükçe katılımın da azaldığını belirtmişlerdir. Salıcı-Ahioğlu (2006) ise çalışmasında benzer sonuçları elde etmiş, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocuklarına daha elverişli yaşam koşulları sağlamakta olduklarını, çocukları ile iletişimlerinin daha yoğun olduğunu, çocuğun okuldaki etkinlikleri ile ilgili olup öğretmeni ile daha sık iletişimde bulunduklarını belirtmiştir. Ekonomik düzeyi en düşük olan ailelerin yaşam koşullarının çocuğun gelişimini olumsuz etkilediği, anne-babaların çocukları ile diyaloglarının yetersiz kaldığı, okul ve öğretmenle iletişimin istenilen seviyede bulunmadığı belirtilmiş, bu aile ortamında çocuğun başarısızlığının kaçınılmaz olduğu vurgulanmıştır.

Bu çalışmada, annelerle görüşme yapılarak AKÖ doldurulurken sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan annelerin katılım ölçeğinde yer alan “Çocuğumun evde öğrenebilmesi için eğitim materyalleri (kitap, dergi, TV, video, bilgisayar, DVD gibi) sağlarım”, “Okula maddi katkı sağlayacak kermes, sergi gibi

etkinliklere katılırim” gibi maddelere çoğunlukla “hiçbir zaman” ya da “nadiren” yanıtlarını verdikleri görülmüş, “Çocuğuma evde rahat ders çalışabileceği bir ortam hazırlamaya çalışırım” maddesine ise “hiçbir zaman” cevabını vermişler ve kış aylarında bunun imkansız olduğunu, havalar soğuk olduğunda soba yaktıklarını ve sobayı tek bir odada yakabildiklerinden çocuğun odasına gitmesine izin vermediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan annelerin ev/yaşam koşullarının çocuklarının eğitime daha az katılmalarına yol açtığını düşünmektedir.

Özel gereksinimli çocukların sınıf düzeylerinin annelerin katılımı üzerindeki etkisi ile ilgili analiz sonuçları, sınıf düzeyinin katılım üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermiştir. Annelerden elde edilen katılım puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde ise, katılım puanlarının sınıf düzeyi arttıkça azaldığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak, sınıf düzeyinin katılımı yordayıcı bir özelliği olduğu, bir başka deyişle katılım üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna varılabilir. Alanyazın incelendiğinde ise birkaç çalışma hariç (Kotaman, 2008; Rowe, 1991; Sucuoğlu, 1996) sınıf düzeyinin aile katılımı üzerinde etkili bir değişken olduğu, genellikle sınıf düzeyi arttıkça katılımın azaldığı, katılımın genel olarak okulöncesi ve ilkokul döneminde daha fazla olduğu görülmüştür (Adams ve Christenson, 2000; Baker, 1997; Hofferth ve Anderson, 2004; Rogers ve diğ., 2009). Örneğin, Adams ve Christenson, (2000) ilkokul, ortaokul ve liseye devam eden öğrencilerin aile katılımları arasındaki farkı inceledikleri çalışmalarında sınıf düzeyi arttıkça katılımın azaldığını bulmuşlardır. Çalışma sonuçlarına göre, ilkokula devam eden çocukların ailelerinin okul ile işbirliği ve eğitime katılımı, ortaokul ve liseye devam eden çocuklarınkine göre daha fazladır. Keith ve diğerleri (1986) ise, lise son sınıfa devam eden öğrencilerle yaptıkları çalışmada anne-baba katılımının çocukların ödev çıktıkları üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını, ancak ödevlere ayrılan zamanın artmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre üst sınıflardaki çocukların anne-babalarının katılımlarının alt sınıflara devam eden çocukların anne-babalarınınkine göre daha az olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada annelerin katılım puanlarında istatistiksel olarak

anlamlı bir fark bulunmamasına karşın, katılım puanlarının sıra ortalamaları sınıf düzeyi arttıkça katılımın azaldığını göstermiştir. Buna göre, alanyazındaki araştırmalarla benzer şekilde, sınıf düzeyinin ailenin katılımı üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Çalışmada elde edilen bulgular özel gereksinimli çocuğun tanısının annenin katılımı üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Alanyazına bakıldığında, çocuğun tanısının katılım üzerinde farklılaşmaya yol açıp açmadığını araştıran çalışmaların bulgularının çelişkili olduğu görülmüştür. Tanının katılım üzerinde etkili olduğunu belirten araştırmalar olduğu gibi (Baker, Blacher ve Pfeiffer, 1993; Leyser, 1985; Plunge ve Kratochwill, 1995), tanının katılım üzerinde farklılık yaratmadığını belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Sucuoğlu, 1996). Özel gereksinimli çocukların ailelerinin okuldaki etkinliklere katılımını inceleyen Leyser (1985) tanının katılım üzerinde etkili olduğunu belirtmiş, çalışma sonucunda en çok katılımın algısal bozukluğu olan çocukların ailelerine ait olduğu, bunu sırasıyla dil ve konuşma bozukluğu tanısı almış çocuklar ile davranışsal bozukluk gösteren çocukların ailelerinin izlediği görülmüştür. En az katılımın ise eğitilebilir zihinsel engelli çocukların ailelerine ait olduğu bulunmuştur. Sucuoğlu (1996) işitme, zihinsel ve ortopedik engelli çocukların aileleriyle yaptığı çalışmada, çocuğun tanısının yalnızca işitme ve zihinsel engelli çocuğa sahip anne-babaların katılımlarını katılımın yalnızca birkaç boyutunda yordadığını, tanının genel olarak katılım üzerinde etkili bir değişken olmadığını belirtmiştir. Bu araştırmaya katılan çocukların tanılarının çeşitlilik göstermesine karşın (otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özgül öğrenme güçlüğü ve zihinsel engel), çocuklar genel eğitim sınıflarına yerleştirilirken “hafif derecede engelli” olarak tanılanmışlardır. Sonuçta bu çalışmada çocukların tanılarının annelerin katılımları üzerinde bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Alanyazında ele alınan aile katılımını etkileyen çocuğa ait değişkenlerden biri çocuğun cinsiyetidir. Analiz sonuçlarına göre, toplam katılım ve genel katılım faktöründen alınan puanlar için kız çocukları olan annelerin katılımının erkek çocukları olan annelere göre daha fazla olduğu

bulunmuştur. Öğretmenle görüşme faktörü için ise katılımın cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Annelerin katılım puanlarının sıra ortalamaları incelendiğinde ise katılımın toplam katılım ve alt ölçeklerinden elde edilen puanlar için kız çocuğuna sahip annelerde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde anne ve baba katılımını birlikte araştıran bazı araştırmalarda cinsiyetin katılım üzerinde etkili bir değişken olmadığı (Keith, Keith, Kimberly, Speduto, Santillo, Killing, 1998; Keith ve Lichtman, 1994; Rowe, 1991; Sucuoğlu, 1996), bazılarında ise cinsiyetin katılım üzerinde farklılaşmaya yol açtığı, genellikle erkek çocuğa sahip ailelerde baba katılımının fazla olduğu, kız çocuğa sahip ailelerde ise anne katılımının daha fazla olduğu görülmüştür (Lamb, 1981; Lee ve diğ., 2007; Morgan ve diğ., 1988). Bir başka deyişle babalar erkek çocuklarının gelişimine ve eğitimine daha fazla katkıda bulunurken, anneler kız çocuklarının gelişiminde ve eğitiminde önemli etkiye sahiptirler. Yalnızca babaların katılımını araştıran çalışmalarda birkaç araştırma dışında (Hofferth ve Anderson, 2004; Hossain ve Roopnarine, 1993) babaların erkek çocuklarının eğitime kız çocuklarınıninkine göre daha fazla katıldıkları belirtilmiştir (Harris ve Morgan, 1991; Marsiglio, 1991; Starrels, 1994). Anne katılımını inceleyen çalışmalarda (Dwyer ve Coward, 1991; Radin, 1971) elde edilen sonuçlara göre ise, kız çocukları olan annelerin erkek çocukları olanlara göre daha fazla katılımı bulundukları görülmüştür.

Erkek çocuklarının eğitime baba katılımının, kız çocuklarının eğitime ise anne katılımının fazla olması çeşitli araştırmacılar tarafından insanların hemcinslerini daha iyi anlamaları ve onlar tarafından da daha iyi anlaşılma ile açıklanmış, çocukların yaşamları boyunca bir rol modeline ihtiyaç duydukları, bu rol modelin ise erkek çocukları için baba, kız çocukları için ise anne olduğu belirtilmiştir (Lamb, 1981; Lee ve diğ., 2007). Annelerin katılımının incelendiği bu çalışmada da özel gereksinimli kız çocuklarının eğitime annelerinin katılımının erkek çocuklarınıninkine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Buna göre, alanyazında farklı sonuçlara rastlanmasına

rağmen, cinsiyetin ailenin katılımı üzerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak bu çalışma, annelerin katılım düzeylerinin özel gereksinimli çocukların okuma, anlama ve hata puanlarında farklılık yarattığı, katılım arttıkça çocukların okuma ve anlama puanlarının arttığı, hata puanlarının ise azaldığını ortaya koymuştur. Bu bulgu temel alınarak özel gereksinimli çocuğu olan anne-babaların eğitime katılım için cesaretlendirilmeleri, katılımı arttıracak programlar ya da etkinlikler düzenlenmesi ile öğrencilerin en temel güçlüklerinden biri olan okuma alanındaki başarılarının arttırılacağı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlar ve geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Sonuç

Aile katılımının genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların okuma becerileri üzerinde etkili olup olmadığının incelendiği bu çalışmada annelerin katılım düzeylerinin özel gereksinimli çocukların okuma, anlama ve hata puanlarında farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Buna göre, eğitime katılım arttıkça çocukların okuma ve anlama puanları artmakta, hata puanları ise azalmaktadır. Diğer taraftan, annelerin katılımı çocuklarının devam ettiği kurum ve programa ilişkin memnuniyetlerini etkilemiş, katılım arttıkça annelerin memnuniyetlerinin de arttığı görülmüştür. Araştırmada aynı zamanda annelerin katılım puanlarının anne ve çocuklara ilişkin değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediği araştırılmış, katılım annelerin eğitim durumları, gelir düzeyleri, ailedeki çocuk sayısı ile çocukların sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine bağlı olarak farklılık göstermiştir. Başka bir deyişle, annelerin eğitim düzeyleri ve gelir düzeyleri arttıkça katılımlarının da arttığı, ailede sahip olunan çocuk sayısı ve çocuğun sınıf düzeyi arttıkça katılımlarının azaldığı görülmüştür. Diğer taraftan, özel gereksinimli kız çocuklarına sahip olan anneler erkek çocukları olan annelere göre daha fazla katılım göstermişlerdir.

Öneriler

Araştırmada geliştirilen öneriler uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

1) Bu araştırmada geliştirilen AKÖ için yapılan geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları, AKÖ'nün özel gereksinimli öğrencilerin anne-babalarının eğitime katılım düzeylerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiştir. Bu nedenle bu ölçek, sınıf öğretmenleri ve özel eğitimciler tarafından aile katılımının düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilir.

2) Öğretmenler/özel eğitimciler ya da rehber öğretmenler AKÖ'yü kullanarak anne-babaların katılımlarının az olduğu ya da hiç olmadığı boyutlarda katılımı arttıracak etkinlikler düzenleyebilirler.

3) MEÖ'ye ilişkin yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda, ölçeğin ailelerin özel gereksinimli çocuklarının devam ettiği genel eğitim okuluna ilişkin memnuniyetlerinin düzeylerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda MEÖ, sınıf öğretmenleri/özel eğitimciler tarafından ailenin okul ve uygulanan programdan memnuniyetinin belirlenmesinde kullanılabilir.

4) MEÖ kullanılarak öğretmenler/özel eğitimciler ya da rehber öğretmenler tarafından anne-babaların memnuniyetleri değerlendirilerek, memnun olmadıkları boyutlarda düzenlemeler yapılarak programların etkililiği artırılabilir.

5) Araştırma sonucunda ortaya çıkan ve aile katılımına etki eden annenin eğitim düzeyi, gelir düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun sınıfı ve cinsiyeti gibi değişkenler göz önünde bulundurularak ve bu değişkenlere ilişkin önlemler alınarak katılımı arttıracak etkinliklerin etkililiği sağlanabilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler:

1) Bu araştırmada genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli çocukların annelerinin katılımının çocuklarının okuma becerileri üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda katılımın özel gereksinimli çocukların diğer becerileri üzerindeki etkileri incelenebilir.

2) Bu araştırmada katılım ve memnuniyetin düzeylerine ilişkin veriler yalnızca annelerden toplanmıştır. Daha sonraki araştırmalarda AKÖ ve MEÖ aracılığıyla babaların eğitime katılımları da değerlendirilerek bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir.

3) Otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, özgül öğrenme güçlüğü ve hafif derecede zihinsel engel tanısı alan çocuklarla yapılan bu araştırmanın devamında yapılacak çalışmalarda görme engeli, işitme engeli gibi farklı tanı almış çocuklardan veri toplanabilir.

4) Genel eğitim okullarına devam eden farklı engel gruplarındaki çocukların anne-babalarının eğitime katılımları ile kaynaştırma hizmetlerinin yürütüldüğü okuldan memnuniyetleri değerlendirilebilir.

5) Anne ve babalar için çeşitli eğitim programları geliştirilerek bu programlara katılan ve katılmayan anne-babaların katılımları karşılaştırılabilir.

6) Anne-babaların memnun olup olmadıkları temel alınarak, memnun olmadıkları boyutlarını temel alan yeni programlar hazırlanabilir.

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. & Kavak, Y. (2005). *Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akçamete, G., Gürgür, H., Kış, A., & Kayaoğlu, H. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş öğrencilerin okuma yazma güçlükleri. 12. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 311-323.
- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L. & Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review, 37*(1), 74-90.
- Aslanargun, E. (2007). Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi, 18*, 119-135.
- August, D., Carlo, M., Dressler, C. & Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for english language learners. *Learning Disabilities Research & Practice, 20*(1), 50-57.
- Baker, A. J. L. (1997). Improving parent involvement programs and practice: A qualitative study of parent perceptions. *School Community Journal, 7*(1), 127-153.

- Baker, B. L., Blacher, J. & Pfeiffer, S. (1993). Family involvement in residential treatment of children with psychiatric disorder and mental retardation. *Hosp Community Psychiatry*, 44(6), 561-568.
- Baker, L., Allen, J., Shockley, B., Pellegrini, A. D., Galda, L. & Stahl, S. (1996). Connecting school and home: Constructing partnerships to foster reading development. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities*. US: National Reading Research Service.
- Balli, S. J., Demo, D. H. & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47(2), 149-157.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62.
- Başal, M. & Batu, E. S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 85-98.
- Bauch, J. P. (1994). Categories of parent involvement. *The School Community Journal*, 4(1), 53-60.
- Bauch, P. A. (1993). Improving education for minority adolescents: Toward an ecological perspective on school choice and parent involvement. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (p. 121-149). Albany: State University of New York Press.
- Bielick, S. & Park, J. (2005). Parent involvement and satisfaction with children's schools among children with and without specific learning disabilities. *U.S. Department of Education*, 1-15.

- Browder, D. M. & Snell, M.E. (2000). *Teaching functional academics*. In M.E. Snell & F. Brown (Ed). *Instruction of students with setere disabilities*, (p. 493-543). New Jersey: Merrill Publishing Company.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (8. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cairney, T. H. (2000). Beyond the classroom walls: The rediscovery of the family and community as partners in education. *Educational Review*, 52(2), 163-174.
- Calderon, R. (1999). Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 140-155.
- Cancio, E. J., West, R. P. & Young, K. R. (2004). Improving mathematics homework completion and accuracy of students with ebd through self-management and parent participation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(1), 9-22.

- Caprara, G. V., Vecchione, M., Allessandri, G., Gerbino, M. & Barbaranelli C. The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Psychology*, Web: (<http://www.onlinelibrary.wiley.com>). Retrieved January 20, 2011.
- 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.
- Casanova, U. (1996). Parent involvement: A call for prudence. *Educational Researcher*, 25(8), 30-46.
- Chavkin, N. F. & Williams, Jr., D. L. (1993). Minority parents and the elementary school: Attitudes and practices. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (p. 73-85). Albany: State University of New York Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, S. B. & Plaskon, S. P. (1980). *Language arts for the mildly handicapped*. New Jersey: Merrill, Publishing Company.
- Coleman, M. & Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education*, 73(3).
- Cone, J. D., Delawyer, D. D., Wolfe, V. V. (1985). Assessing parent participation: The parent-family involvement index. *Exceptional Children*, 51, 417-424.
- Cunningham, C. (1985). Training and education approaches for parents of children with special needs. *British Journal of Medical Psychology*, 58, 285-305.

Cunningham, G. K. (2003). Can education schools be saved? Web: http://www.vestibular.uerj.br/vest2004/files/2004ef_d1_ing.pdf.

Retreived August 12, 2010.

Curtis, W. J. & Singh, N. N. (1996). Family involvement and empowerment in mental health service provision for children with emotional and behavioral disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 5(4), 503-517.

Çatıkkaş, T. (2008). *Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyleri ile ilgili değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Çelenk, S. (2003). Okul-aile işbirliği ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 3-39.

Danielson, C. (2002). Enhancing student achievement: A framework for school improvement. Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, VA, USA. Web: <http://site.ebrary.com/lib/hacettepe/Doc?id=10044776&ppg=71>.

Retreived July 5, 2010.

Darling, S. & Westberg, L. (2004). Parent involvement in children's acquisition of reading. *The Reading Teacher*, 57, 28-42.

Dauber, S. & Epstein, J. (1993). Parent attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Eds.), *Families and schools in a pluralistic society* (p. 53-73). Albany: State University of New York Press.

De Luccie, M. F. (1995). Mothers as Gatekeepers: A model of maternal mediators of father involvement. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(1), 115-131.

Deslandes, R., Leclerc, D. & Dore-Cote, A. (2001). *Longitudinal studies of special education and regular students: Autonomy, parental*

involvement practices and degree of reciprocity in parent-adolescent interactions. The Annual Meeting of the American Educational Research Association. Seattle, WA. 1-20.

Downer, J. T. & Mendez, J. L. (2005). African American father involvement and preschool children's readiness. *Early Education & Development*, 16(3), 317-340.

Dwyer, J. W. & Coward, R. T. (1991). A multivariate comparison of the involvement of adult sons versus daughters in the care of impaired parents. *Journal of Gerontology*, 46(5), 259-269.

Dyer, W. J., McBride, B. A., Santos, R. M. & Jeans, L. M. (2009). A longitudinal examination of father involvement with children with developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 31(3), 265-281.

Eccles, J. S. & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family school links: How do they affect educational outcomes?* (p. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.

El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005.

Englund, M. M., Luckner, A. M., Whaley, G. J. L. & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.

Epstein, J. L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parental involvement. *Peabody Journal of Education*, 62(2), 18-32.

Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3).

- Erden, G., Kurdoğlu, F. & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 2-18.
- Eripek, S. (1987). Alt özel sınıf öğrencilerinin ilkokullar sınıfları düzeyinde sesli okuma başarılarının değerlendirilmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 125-140.
- Fan, X. & Chen, M., (2001). Parental involvement and students' academic achievement: Meta-anaysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fantuzzo, J., Perry, M. A. & Childs, S. (2006). Parent Satisfaction with Educational Experiences Scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 142–152.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
- Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y. & Ginsburg, M. D. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 272-281.
- Fitton, L. & Gredler G. (1996). Parental involvement in reading remediation with young children. *Psychology in the Schools*, 33(4), 325-332.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141-153.

- Funkhouser, J. E., Gonzales, M. R. & Moles, O. C. (1998). *Family involvement in children's education. Successful local approaches*. US: Department of Education, Washington, DC.
- Gauvain, M., Savage, S. & McCollum, D. (2000). Reading at home and at school in the primary grades: Cultural and social influences. *Early Education & Development, 11*(4), 447-463.
- Gest, S. D., Freeman, N. R., Domitrovich, C. E. & Welsh, J. A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: The moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(2), 319-336.
- Gleason, J. B. (1985). *The development of language*. Boston: Allyn & Bacon.
- Goldring, E. B. & Shapira, R. (1993). Choice, empowerment, and involvement: What satisfies parents? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15*(4), 396-409.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. & Doan-Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99-123.
- Gordon, I. J. (1970). *Parent involvement in compensatory education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Gordon, I. J. & Breivogel, W. (1976). *Building effective home/school relationships*. Boston: Allyn and Bacon.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532-544.

- Greif J. L. & Greif, G. L. (2004). Including fathers in school psychology literature: A review of four school psychology journals. *Psychology in the Schools*, 41(5), 575-580.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *Elementary School Journal*, 99, 53-80.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Gül, G. (2007). Okur-yazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Günayer-Şenel, H. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkokul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara.
- Gürşimşek, I., Kefi, S. & Girgin, G., (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Güzel, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (2001). Okuma becerisi (Ed. L. Küçükahmet), *Ders kitabı inceleme kılavuzu (Türkçe)* (p. 17-59). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Hahn, E. J., Simpson, M. R. & Kidd, P. (1996). Cues to parent involvement in drug prevention and school activities. *Journal of School Health*, 66(5), 165-170.

- Hamner, W. C. & Organ, D. W. (1978). *Organizational behavior: An applied psychological approach*. Texas/Dallas: Business Publications.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, home and school: Research and practice in teaching literacy with parents*. London: The Falmer Press.
- Hara, S. R. & Burke, J. D. (1998). Parental involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal*, 8(2), 219-228.
- Harris, K. M. & Morgan, S. P. (1991). Fathers, sons, and daughters: Differential paternal involvement in parenting. *Journal of Marriage and Family*, 53(3), 531-544.
- Harvard Family Research Project. (2006 - 2007). *Family Involvement in Elementary School Children's Education*, 2, 1-12. Web: <http://www.hfrp.org>. Retrieved January 6, 2010.
- Henderson, A. T. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement. An annotated bibliography. National committee for citizens in education special report*. Columbia: National Committee for Citizens in Education, MD. 84-100.
- Henderson, A. T. & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *American Psychological Society*, 13(4), 161-164.
- Hofferth, S. L. (2003). Race/ethnic differences in father involvement in two-parent families culture, context, or economy?. *Journal of Family Issues*, 24(2), 185-216.

- Hofferth, S. L. & Anderson, K. G. (2004). Are all dads equal? Biology versus marriage as a basis for paternal investment. *Journal of Marriage and Family*, 65(1), 213-232.
- Ho, S. E. & Willms, J. D. (1996). Effects of parent involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126–141.
- Honig, A. S. (1990). *Parent involvement in early childhood education*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hossain, Z. & Roopnarine, J. L. (1993). African-American fathers' involvement with infants: Relationship to their functioning style, support, education, and income. *Infant Behavior and Development*, 17(2), 175-184.
- <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozelegitimhizyonetmeligi.htm>.
- <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/kaynastirma>. Retrieved September 30, 2010.
- Hughes, P. & Naughton, G. M. (2000). Consensus, dissensus or community: The politics of parental involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3), 241-258.
- 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.
- Jinnah, H. A. & Walters, L. H. (2008). Including parents in evaluation of a child development program: Relevance of parental involvement. *Journal of Early Childhood Research & Practice*, 10(1), 1-12.

- Jones, B. A. (1993). An adolescent focused agenda: The collaborative role of school, family, and the community. *The School Community Journal*, 3(1), 14-26.
- Jordan, G.E., Snow, C.E., & Porche, M.V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524–546.
- Kay, P. J., Fitzgerald, M., Paradee, C., & Mellencamp, A. (1994). Making homework work at home: The parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 550–561.
- Keçik, İ. & Uzun, L. (2002). *Sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay.
- Keith, P. B., Lichtman, M. V. (1994). Does parental involvement influence the academic achievement of Mexican-American eight graders? Results from the national education longitudinal study. *School Psychology Quarterly*, 9(4), 256-273.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Kimberly, J. Q., Sperduto, J. Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36(3), 335-363.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G.M., Bickley, P., Trivette, P. S., & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22, 474-496.
- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M. & Aubey, L. W. (1986). Parental involvement, homework, and tv time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 373-380.
- Kırcaali-İftar, G. & Batu, S. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök yay. 7-23.

- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4, 80-102.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Eğitim Psikolojisi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lamb, M. E. (1981). Fathers and child development: An integrated overview. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (p. 1-70). New York: Wiley.
- LaSasso, C. J. & Mobley, R. T. (1999). National survey of reading instruction for deaf or hard of hearing students in the US. *Volta Review*, 99(1), 31-58.
- Lee, S. M., Kushner, J. & Cho, S. H. (2007). Effects of parent's gender, child's gender, and parental involvement on the academic achievement of adolescents in single parent families. *Behavioral Science*, 56(3-4), 149-157.
- Lewis, R.B. & Doorlag, D.H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey, Merrill, An Imprint of Prentice Hall.
- Leyser, Y. (1985). Parent involvement in school: A survey of parents of handicapped students. *Contemporary Education*, 57(1), 38-44.
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Hickman-Davis, P. & Kouzekanani, K. (2003). Effectiveness of supplemental reading instruction for second grade english language learners with reading difficulties. *The Elementary School Journal*, 103(3), 221-238.

- Marchant, G. J., Paulson, S. E. & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school context with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Marsiglio, W. (1991). Paternal engagement activities with minor children. *Journal of Marriage and Family*, 53(4), 973-986.
- McIntosh, K., Chard, D. J., Boland, J. B. & Horner, R. H. (2006). Demonstration of combined efforts in school-wide academic and behavioral systems and incidence of reading and behavior challenges in early elementary grades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(3), 146-154.
- McIntosh, K., Horner, R. H., Chard, D. J., Dickey, C. L. & Braun, D. H. (2008). Reading skills and function of problem behavior in typical school settings. *The Journal of Special Education*, 42(3), 131-147.
- McNeal Jr., R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-Economics*, 30, 171-179.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L. & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindegarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Meyers, C. E. & Blacher, J. (1987). Parents perceptions of schooling for severely handicapped children: Home and family variables. *Exceptional Children*, 53(5), 441-449.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children. *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-401.

- Morgan, S. P., Lye, D. N. & Condran, G. A. (1988). Sons, daughters, and the risk of marital disruption. *American Journal of Sociology*, 94(1), 110-129.
- Morrow, L. M. & Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: Effects on attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 736-742.
- Mullis, R. L., Mullis, A. K., Cornille, T. A., Ritchson, A. M. & Sullender, N. L. (2004). *Early literacy outcomes and parent involvement (Tech. Rep. No. 1)*. Tallahassee, Florida: Florida State University Family Institute, Outcome & Evaluation Unit.
- Myrberg, E. & Rosen, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 695–711.
- Oğuz, V. (2009). Okulöncesi eğitimde aile katılım modelleri. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(1), 76-89.
- Oktay, A., Gürkan, T., Zembat, R. ve Polat-Unutkan, Ö. (2003). *Ne yapıyorum? Neden yapıyorum? Nasıl yapmalıyım?* Ya Pa Yayınları, İstanbul.
- Özgün, O. & Honig, A. S. (2005). Parental involvement and spousal satisfaction with division of early childcare in Turkish families with normal children and children with special needs. *Early Child Development and Care*, 175(3), 259-270.
- Özsoy, Y. (1986). Okuma yetersizliği II. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 121-134.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS*. Australia. Allen and Unwin.

- Paschal, R. A., Weinstein, T. & Walberg, H. J. (1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. *The Journal of Educational Research*, 78(2), 97-104.
- Pena, D. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.
- Plunge, M. M. & Kratochwill, T. R. (1995). Parental knowledge, involvement and satisfaction with their child's special education services. *Special Services in the Schools*, 10(1), 113-138.
- Preciado, J. A., Horner, R. H. & Baker, S. K. (2009). Using a function-based approach to decrease problem behaviors and increase academic engagement for Latino English language learners. *The Journal of Special Education*, 42(4), 227-240.
- Radin, N. (1971). Three degrees of maternal involvement in a preschool program: Impact on mothers and children. *Child Development*, 43(4), 1304-1355.
- Rankhorn, B., England, G. Collins, S. M. Lockavitch, J. F. & Allgozzine, B. (1998). Effects of the failure free reading program on students with severe reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(3), 307-312.
- Rashbash, J., Leckie, G., Pillinger, R. & Jenkins, J. (2010). Children's educational progress: Partitioning family, school and area effects. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 173(3), 657-682.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- 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.

Rowe, K. J. (1991). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 61(1), 19-35.

Salıcı-Ahioğlu, Ş. (2006). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma sürecini etkileme biçiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Saracho, O. N. (2002). Family literacy: Exploring family practices. *Early Child Development and Care*, 172(2), 113-122.

Saraçbaşı, O., Karaağaoğlu, E. & Saka, O. (1986). *Basic programlama ve istatistiksel yöntemler*. Ankara.

Schiller, K. S., Khmelkov, V. T. & Wang, X. Q. (2002). Economic development and the effects of family characteristics on mathematics achievement. *Journal of Marriage and Family*, 64(3), 730-742.

Share, D. L., Jorm, A. F., Maclean, R. & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1309-1324.

Shaver, A. V. & Walls, R. T. (1998). Effect of title I parent involvement on student reading and mathematics achievement. *Journal of Research & Development in Education*, 31(2), 90-97.

- Sheard, M. (2010). Hardiness commitment, gender, and age differentiate university academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 189-204.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Sönmez, M. (2010). Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği. In A. Cavkaytar (Ed.), *Aile katılımı* (p. 112-113). Ankara: Maya Akademi.
- Starrels, M. E. (1994). Gender differences in parent-child relations. *Journal of Family Issues*, 15(1), 148-165.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S.M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63(5), 1266-1281.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22(3), 185-209.
- Stephenson, J. R. & Dowricke, M., (2000). Parent priorities in communication intervention for young students with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(1), 25-35.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarına anne-baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25-43.
- Sucuoğlu, B. (2001). Küçük adımlar erken eğitim programı. *Anne babaların küçük adımlar erken eğitim programına ilişkin doyumlarının belirlenmesi* (p. 105-121). İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma: Yaklaşımlar, yöntemler, stratejiler*. İstanbul: Morpa Yayınları. 25-62.

- Sui-Cu, E. S. & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade achievement. *American Sociological Association*, 69(2), 126-141.
- Şahin, F. T. & Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Tillman, J. D. & Ford, L. (1996). *African-American family involvement in early childhood special education programs*. Annual Meeting of the National Association of School Psychologists, Atlanta, GA. 1-29.
- Waanders, C., Mendez, J. L. & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45(6), 619-636.
- Wade, B. & Moore, M. (2000). A sure start with books. *Early Years*, 20(2), 39-46.
- Watkins, T. J. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *Journal of Educational Research*, 91(1), 3-14.
- Weber, J. L. & Stoneman, F. (1986). Parental nonparticipation in program planing for mentally retarded children: An empirical investigation. *Applied Research in Mental Retardation*, 7, 359-369.
- Winton, P. (1985). Effective strategies for involving families in intervention efforts. *Focus on Exceptional Children*, 19(2), 3-10.
- Wong, S. W. & Hughes, J. N. (2007). Ethnicity and language contributions to dimensions of parent involvement. *School Psych Rev*, 35(4), 645-662.
- Xu, J. & Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103(5), 503-517.

- Yamauchi, L. A., Lau-Smith, J. & Luning, R. J. I. (2008). Family involvement in a Hawaiian language immersion program. *The School Community Journal, 18*(1). 39-60.
- Zellman, G. L. & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research, 91*(6), 370-380.

EKLER**EK-1
BİLGİ FORMU**

Değerli Anne,

Bu ölçek, “Aile Katılımının Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimi Olan Çocukların Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” için yapılan araştırmada annelerin çocuklarının eğitimine katılımlarını değerlendirmek için veri toplamak amacıyla kullanılacaktır. Ölçek soruları iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anne, baba ve çocuğun demografik bilgilerine ilişkin sorular bulunmakta; ikinci bölümde ise annelerin eğitime katılım düzeylerini ve çocuklarının devam ettiği eğitim programına ilişkin memnuniyetlerini belirlemek için hazırlanmış sorular yer almaktadır.

Ölçeği doldururken sizden ricamız hiçbir soruyu boş bırakmamanız ve her soru için duygu, düşünce ve katılım düzeyinizi en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Bu araştırmaya katıldığınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Fatma Toros
Ankara
Üniversitesi
Yüksek Lisans
Öğrencisi

1.Yaşınız			
20.30() üzeri ()	31-40 ()	41-50 ()	51 yaş ve
2.Medeni Durumunuz			
Evli ()	Ayrı ()	Boşanmış ()	
3.Eğitim Durumunuz			
Okuma-yazma yok ()	İlköğretim 5. sınıf ()	İlköğretim 8. Sınıf ()	
Ortaöğretim ()	Üniversite ()	Lisansüstü ()	
4.Mesleğiniz			
Ev Hanımı ()	İşçi ()	Devlet Memuru ()	Serbest Meslek () İşsiz () Emekli ()
5.Babanın Eğitim Durumu			
Okuma-yazma yok ()	İlköğretim 5. sınıf ()	İlköğretim 8. Sınıf ()	
Ortaöğretim ()	Üniversite ()	Lisansüstü ()	
6.Babanın Mesleği			
İşçi ()	Devlet Memuru ()	Serbest Meslek ()	İşsiz () Emekli ()
7.Ailedeki Çocuk Sayısı			
1 Çocuk ()	2 Çocuk ()	3 Çocuk ()	4 Çocuk ve üzeri ()
8.Ailenin Aylık Toplam Gelir Düzeyi			
0.750 ()	750-1500 TL ()	1500-3000 TL ()	3000 TL ve üzeri ()
9.Çocuğunuz Cinsiyeti			
Kız ()	Erkek ()		
10.Çocuğunuzun Yaşı			
6 Yaş ve altı ()	7 ()	8 ()	9 () 10 () 11 Yaş ve üzeri ()
11.Çocuğunuzun Sınıfı			
Anasınıfı ()	1. Sınıf ()	2. Sınıf ()	3. Sınıf () 4. Sınıf () 5. Sınıf ()
12.Çocuğunuzun Tanısı:			

EK-2

AİLE KATILIM ÖLÇEĞİ

Aşağıda belirtilen etkinlikler ve durumlara katılma düzeyinizi uygun bölüme (X) koyarak belirtiniz.

Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren / Ayda bir	Bazen / İki-üç haftada bir	Sık sık / Haftada birkaç kez	Her zaman / Her gün
1.Okulda yapılan çalışmaların (konferans, seminer gibi) düzenlenmesine gönüllü olarak katılırım.					
2.Okulun düzenlediği sosyal etkinliklere (gezi, toplantı gibi) çocuğum ile birlikte katılırım.					
3.Eve geldiği zaman çocuğuma gününün nasıl geçtiğini/okulda neler yaptığını sorarım.					
4.Çocuğumun evde öğrenebilmesi için eğitim materyalleri (kitap, dergi, TV, video, bilgisayar, DVD gibi) sağlarım.					
5.Veli toplantılarına katılırım.					
6.Çocuğumun gelişimine yardımcı olacağını düşünürsem, öğretmeni ile ailevi ya da kişisel sorunlarımı ve çözüm yollarını tartışırım.					
7.Okula maddi katkı sağlayacak kermes, sergi gibi etkinliklere katılırım.					
8.Çocuğumun problemleri ile ilgili bilgi edinmek ve çözüm bulabilmek için öğretmen ya da okul yönetimi ile görüşürüm.					
9.Çocuğuma evde rahat ders çalışabileceği bir ortam sağlamaya çalışırım.					
10.Çocuğumun ödevlerini yapıp yapmadığını izlerim/kontrol ederim.					
11.Çocuğumun ev ödevlerini yapmasına yardım ederim.					
12.Öğretmenin verdiği ev ödevinin çocuğumun gelişim düzeyine uygun olup olmadığını kontrol ederim/izlerim.					
13.Çocuğumun okulda yaptığı çalışmalarını (defterini kontrol etmek, ona işlenen konularla ilgili sorular sormak, gibi) düzenli olarak izlerim.					
14.Çocuğuma destek olan uzmanlarla (dil konuşma terapisti, fizyoterapist, özel eğitimci, psikolog ve öğretmen gibi) işbirliği yaparım.					
15.Çocuğumun yetersizlikleri/özellikleri hakkında bilgi edinebileceğim kitapları, dergileri okur, radyo ve televizyon					

programlarını izlerim.					
16.Çocuğuma öyküler okurum ya da anlatırım.					
17.Çocuğumun okul çalışmaları ile ilgili olarak öğretmeni ile haberleşirim.					
18.Çocuğumun gelişimini arttırmak için evde onunla birlikte televizyon izlemek, kitap okumak gibi çeşitli etkinlikler yaparım.					
19.Çocuğumun sınıftaki ve okuldaki davranışları konusunda öğretmenle konuşurum.					
20.Çocuğumun okulda gösterdiği gelişme hakkında öğretmenden bilgi alırım.					
21.Çocuğumun gelişimine katkıda bulunabilmek için evde yapabileceğim etkinlikler konusunda öğretmenden bilgi alırım.					
22.Çocuğumu hayvanat bahçesi, sinema, tiyatro, müze gibi yerlere götürürüm.					
23.Çocuğumun arkadaş ilişkileri konusunda öğretmeni ile konuşurum.					

EK-3

MEMNUNİYET ÖLÇEĞİ

Aşağıda belirtilen etkinlikler ve durumlara ilişkin görüşünüzü uygun bölüme (X) koyarak belirtiniz.

Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
1.Çocuğumun okulundaki disiplin anlayışından ve okulun uygulamakta olduğu kurallardan memnunum.					
2.Çocuğuma sağlanan akademik eğitimden memnunum.					
3.Çocuğumun okuluna gittiğimde iyi karşılanırım.					
4.Çocuğumun öğretmeni ile konuşmak beni memnun eder.					
5.Veli toplantılarından çocuğumun durumu hakkında bilgilenmiş olarak çıkarım.					
6.Öğretmenin çocuğumla ilgilendiğini düşünüyorum.					
7.Öğretmenin çocuğumun annesi olarak beni tanımaya çalıştığını biliyorum.					
8.Öğretmen benim çocuğumla ilgili önerilerime saygı duyar, bunları dikkate alır.					
9.Çocuğumun okulunda çalışan branş öğretmenleri veya hizmetliler gibi görevliler çocuğumla ilgilenirler.					
10.Okul idarecilerinin çocuğumun sorunları ile yakından ilgilendiklerini düşünürüm.					
11.Çocuğumun okulundaki rehber öğretmen çocuğumla ilgili sorunların çözümünde bana yardımcı olur, yol gösterir.					