

HAYEF: Journal of Education

RESEARCH ARTICLE

Ebeveynlerin Özel Gereksinimli Çocuklarının Eğitim Sürecindeki Rollerine İlişkin Görüşleri

Bedia YILDIRIM 

Milli Eğitim Bakanlığı, Aksaray, Türkiye

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, özel gereksinimli çocukların eğitiminde ebeveynlerin rolüne ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu; çocukları Aksaray ilinde ilk ve orta kademe özel eğitim okullarında eğitim görmekte olan 10 ebeveyn oluşturmaktadır. Ebeveynlerin özel eğitimde ebeveyn rolüne ilişkin görüşlerinin tespit edilebilmesi amacıyla, araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup kullanılan görüşme formu ebeveynlerin özel eğitimde ebeveyn rolüne ilişkin kişisel algılarına yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizine göre ailelerin eğitimde ebeveyn rolünü; verilen ödevlerin yapılması esnasında çocuklarına yardımcı olmak olarak algıladığı, bu hususta üzerlerine düşen görevleri yerine getirdikleri yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ancak çocuklarının gelişimini destekleme hususunda ek tedbirler alma ve okul içi etkinliklere katılım için zaman ayırma çabalarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte eğitim faaliyetlerine ilişkin ailelerin dış destek aldığı, destek kaynağı olarak rehabilitasyon merkezlerini gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak çalışmada ebeveynlerin özel eğitimde ailenin yeri ve önemi, çocukların akademik gelişimi ve desteklenmesi hususunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ifade edilebilir. Bu sonuçlar ışığında ebeveynlere yönelik özel eğitimde ailenin yeri ve önemi konularında seminerler düzenlenmesi ve ders programlarında aile katılımını zorunlu kılan etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Gelişimsel yetersizlik, özel eğitim, ebeveyn

Views of Parents About the Role of Their Children with Special Needs in the Educational Process

Abstract

The main purpose of the research was determined as the examination of parental views on the role of parents in special education. In this framework, the major goal of the research is to look into the perspectives of parents on their role in special education. The study group of the research consists of 10 parents whose children are studying in a special education school in Aksaray. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used as a research method in order to determine the opinions of the parents on the role of parents in special education. A semi-structured interview form was used within the scope of the research, and the interview form used consisted of open-ended questions about the personal perceptions of parents about the role of parents in special education. Obtained data were analyzed with the content analysis method. According to the analysis of the data, it was concluded that the families perceived the role of the parent in education as helping their children during the homework, and they expressed their opinion that they fulfilled their duties in this regard, but they did not try to take additional measures to support their children's development and to spare time for participation in school activities. However, it has been concluded that families receive external support regarding educational activities and show rehabilitation centers as a source of support. As a result, it can be stated that parents do not have enough information about the place and importance of the family in special education, the academic development and the support of children. In the light of these results, it is recommended to organize seminars on the place and importance of the family in special education for parents and to include activities that make family participation compulsory in the curriculum.

Keywords: Developmental disabilities, parent, special education

Giriş

Toplumun en küçük yapı taşı olan aile aynı zamanda içerisinde bulunan her bireyin birbirini etkilediği ve etkilendiği etkileşimli bir iletişim ağı ortamı olarak da tanımlanmaktadır (Okeke, 2001). Çocuklar gelişim dönemlerinin büyük bölümünü bu iletişim ağı içerisinde ebeveynleri ile bir arada geçirirler (Çelenk, 2003). Çocuk doğduğu andan itibaren ilk olarak ebeveynleri ile iletişim kurar, hayata dair tecrübe ve bilgileri onlar aracılığı ile edinir, sosyalleşmenin ilk aşamasını aile içerisinde gerçekleştirir. Beraberinde aile bireylerinin karakteri, davranış

ve hayata bakış açıları çocuğun gelişim sürecini doğrudan etkiler. Bu açıdan ailenin çocuk gelişimindeki önemi yadsınamaz ölçüde büyüktür (Kırık, 2014). Ebeveynlerinin yani anne ve babasının davranışlarını örnek alan çocuk, hayatı onlardan öğrendiği tutum ve davranışlara göre şekillendirmektedir (Demiriz & Öğretir, 2007). Bu anlamda ebeveynler çocuklar okula başlayana kadar onların büyümeleri, gelişimleri ve eğitimlerinden sorumlu olmakla birlikte aynı zamanda çocuklarının ilk öğretmenleri olarak görev yapmaktadır. Çocuklar okula başladığında ise ebeveynler bu sorumluluklarını öğretmenler ve okulları ile paylaşır (Kirkwood, 2016). Çocuğun toplumsal hayatı içerisinde yer

alan, kişiliğinin şekillenmesinde etkili ve öğrenme sonucunda kazanılan başarıda belirleyici faktörlerden biri olan okul kültürü; bireysel öğrenme ve gelişim çabalarının özendiricisi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin destekleyicisi olarak işlev görmektedir (Balci, 2007). Ancak okul kültürünün çocuklarda istenilen davranış değişikliklerini tek başına kazandırması kolay bir süreç değildir. Çocuklara kazandırılan davranışlar, bilgi ve beceriler ebeveynler tarafından desteklenip pekiştirildiği takdirde yerleşip kalıcı hale gelir. Okul ve ev ortamı arasında uyumsuzlukların var olması durumunda çocuğun okul ortamında edindiği kazanımları kalıcı hale getirmesi ve genelmesi güçleşir (Hornby, 2000). Bu süreçte aileler çocuklarının öğretmenlerini onların bir diğer ebeveyni olarak kabul edip, öğretmenlerin çocuklarıyla okulda neler yaptıklarını, uygun davranışların geliştirilmesi adına uyguladıkları yöntem ve teknikleri merak ederler. Benzer şekilde öğretmenler de ebeveynleri çocukların öğretmeni olarak kabul edip onların evde çocukları ile nasıl zaman geçirdiklerini, neler yaptıklarını, çocukların yaşam ortamlarının niteliğini, okulda uygulanan eğitim faaliyetlerinin evde sürdürülüp sürdürülmediğini, disiplin sağlama ve problem davranışlar konusunda ailelerin beklentilerini bilmek isterler (Maharaj-Sharma, 2015).

Ailenin eğitim faaliyetlerindeki yeri ve öneminin anlaşılmasıyla birlikte son yıllarda, eğitim faaliyetlerinde başarıya ulaşma hususunda ailenin rolüne artan sıklıkta değinilmektedir. Bu anlamda aile öğretmen iletişimi, ailelerin okuldaki kurumsal etkinliklere katılımı, çocukların akademik ilerleyişleri ile bağlantılı olan ev ödevlerinin desteklenmesi, çocuğun bakımı gibi sorumluluklar üzerinde durulmaktadır (Rogers ve ark., 2009). Bununla birlikte okul ziyareti, öğretmen yardımcısı olmak, alan gezilerinde yardımcı olmak, sınıf içi etkinliklere katılmak, çocuklar için gerekli olan araç gereçleri temin etmek, meslekleri hakkında bilgi vermek, okulda gerçekleştirilen etkinlikleri ev ortamında tekrar etmekte ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerini desteklemelerine yardımcı unsurlar olarak belirtilebilir (Çamlıbel-Çakmak, 2014). Ancak aileler başta çocuklarının okulda kazanmış oldukları becerileri günlük yaşama aktarma, edindikleri becerileri davranışa dönüştürme, ihtiyaç dahilinde yardımcı olma, onlara rehberlik etme, yaşanabilecek olası problemleri önleme ve çözümlenme aşamalarında çeşitli eğitimlere gereksinim duymaktadır. Bu eğitimlerin başında da aile eğitimleri gelmektedir (Varol, 2016). Aile eğitiminin amacı aile bireylerine uygun tutum, davranış, bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır (Ünal, 2015). Nitekim aile eğitimi özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde yasalar aracılığı ile güvence altına alınmış ve ailelerin eğitim programlarına dahil edilmeleri okul sorumluluğuna bırakılmıştır (MEB, 2006). Eğitim programları engelli veya risk altındaki çocuklar ve onların ailelerine odaklı ya da her iki gruba yönelik ekip çalışması ile gerçekleştirilen programlardır (Bruder, 2000). Aile için tasarlanan bu eğitim programları; uzmanın eğitim faaliyetlerini ailenin ev ortamında gerçekleştirilmesi durumunda ev merkezli (eve dayalı); eğitim faaliyetlerinin eş zamanlı olarak ev ve kurumda gerçekleştirilmesi durumunda ev ve kuruma dayalı, ailenin kuruma gitmesi durumunda kurum merkezli olarak sunulabilmektedir (Dunst, 1999). Ev merkezli eğitim doğrudan çocuğa sunulan bir eğitim olmayıp, çocuğun gelişimine katkıda sağlayan aile bireylerine yönelik tasarlanan eğitimidir (Aral ve ark., 2002). Ailenin ve çocuğun gereksinimlerini kendi ortamında tespit etme, aile ile birlikte planlama yapabilme, aileye bilgi ve eğitim imkanı sunan ev merkezli özel eğitim hizmetlerinde en önemli amaç çocuk eğitiminde aile katılımını arttırmaktır (Birkan, 2002). Çocuklarda istenilen gelişmeleri sağlamak için geniş ölçüde kullanılan stratejilerden biri olan ev programları (Hinojosa & Anderson, 1991) ebeveynler tarafından düzenli bir şekilde uygulanması durumunda çocukların potansiyellerini en üst seviyeye çıkarma imkanı sağlayacaktır (Novak, 2011).

Normal gereksinime sahip çocukların eğitim süreci ile benzer şekilde özel gereksinimli çocukların eğitiminde de ebeveyn rolü oldukça önemli bir paya sahiptir. Özellikle özel gereksinimli çocukların belirlenen hedeflere ulaşması, okul ortamında edindikleri bilgi

ve becerileri günlük yaşamlarında farklı ortamlara genelledebilmeleri için ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerine katılımlarını zorunlu hale getirmektedir. Ebeveynlerin görev ve sorumlulukları özellikle okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin günlük yaşamda kullanılmasını sağlayarak kalıcı hale gelmesi ve çocukların güdülenmesi noktasında önem arz etmektedir (Danielson, 2002). Ancak özel eğitim hizmetleri uzun yıllar yalnızca özel gereksinimli bireyleri baz almış aileleri ise göz ardı etmiştir (Kaner, 2009). Oysa ki özel eğitimde ailenin yeri ve önemi bilinci ile; işbirliğine dayalı etkileşimin sağlanabilmesi durumunda özel gereksinimli öğrencilerle ilgili okulda uygulamaya konulması hedeflenen kararlar evde de uygulanabilir, ev okul arası tutarlılık oluşturularak (Jones & Passey, 2004) edinilen bilgi ve becerilerin genellenmesi ve kalıcılığının artırılması sağlanabilir. Ancak özel gereksinimli çocuklarının bakım ve eğitim gibi önemli gereksinimlerini karşılama konusunda kaygı düzeyi yüksek olan ebeveynler için bu süreç zorlayıcı olabilmektedir (Ersoy & Çürük, 2009). Ebeveynlerin bu süreç içerisinde sorun yaşamasına neden olan pek çok faktör bulunmaktadır. Çocuklarının özel gereksinimlerinden kaynaklı sorumluluklarının fazla olması, çocuklarının gelecekle ilgili sahip oldukları endişeler, tedavi ve eğitim hizmetlerinin yetersizliği, ebeveynlerin karşılaştığı olumsuz tutumlar (Küçükler, 2001), çocuklarının yaşam boyu bakım desteğine gereksinim duymaları ve davranış bozuklukları göstermeleri (Kaner, 2002), ebeveynlerin eğitim seviyelerinin düşük olması, okul ya da eğitim faaliyetlerine ilişkin olumsuz tutumlarına sahip olmaları, ev ya da iş kaynaklı ekstra sorumluluklarının varlığı ve sağlık sorunları (Köksal, 2008) gibi faktörler ebeveynlerin çocuklarının eğitim durumları ile yeterince ilgilenememelerine neden olabilmektedir.

Özel eğitimde ebeveyn rolünün ebeveynler tarafından nasıl algılandığının, ev ve okul merkezli çalışmaların ebeveynler tarafından nasıl desteklendiğinin, ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecindeki rollerini yerine getirmelerini engelleyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesinin; özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerine olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ilgili alanyazında ilkökul ve okul öncesi eğitim çağındaki ailelerin çocuklarının eğitim sürecindeki rollerine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmalara (Argon & Kıyıcı, 2012; Doğrul ve ark., 2021; Gökçe, 2000; Köksal-Eğmez, 2008; Tümkaya & Yeşiloğlu-Uçar, 2021), aile katılımının öğretmen ve okul yöneticilerinin perspektifleri ile incelendiği çalışmalara (Bayraktar ve ark., 2016; Bıçak & Susar-Kırmızı, 2013; Erdoğan & Demirkasımoglu, 2010; Kahrman, 2022; Tümkaya & Altunkaynak, 2020) rastlanmakla birlikte, özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecinde ebeveyn rolüne yönelik ebeveynlerin kişisel görüşlerinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecine en önemli destekçileri olan ebeveynlerinin çocuklarının eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin ve yaşadıkları sorunların neler olduğunun tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmada ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarının eğitim sürecindeki rollerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecindeki rollerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ebeveynlerin çocuklarının ev temelli eğitim faaliyetlerini desteklemeye ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Ebeveynlerin çocuklarının eğitim faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Ebeveynlerin çocuklarının eğitim faaliyetlerine ilişkin başvurdukları destek unsurları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada ebeveynlerin özel eğitimde ebeveyn rolüne ilişkin görüşlerinin ayrıntılı olarak tespit edilebilmesi amacıyla, nitel araştırma

yöntemlerinden olgu bilim tercih edilmiştir. Bu yöntem yaşanmış ve tecrübe edilmiş bir durumu değerlendirmeye odaklanır (Miller, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçsal örnekleme yolu benimsenmiştir. Amaçsal örneklemede zengin ve önemli bilgilerin var olabileceği varsayılan durumların ayrıntılı olarak irdelenmesi amacıyla belli kriterlere sahip olan kişiler örnekleme dahil edilirler (Büyüköztürk ve ark., 2016). Araştırmanın katılımcıları Aksaray Murat Keskin Özel Eğitim İlk ve Ortaokulunda eğitim görmekte olan 1. sınıf (1 öğrenci), 2. Sınıf (1 öğrenci), 3. Sınıf (1 öğrenci), 4. sınıf (2 öğrenci), 5. sınıf (1 öğrenci), 6. sınıf (1 öğrenci), 7. sınıf (1 öğrenci), 8. sınıf (2 öğrenci) olmak üzere toplam 10 öğrencinin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Ebeveynlerden bir tanesi otizm spektrum bozukluğu, iki tanesi down sendromlu, sekiz tanesi zihinsel yetersizlik tanısı bulunan çocuğa sahiptir. Çoklu engelle sahip çocuğu olan ebeveyn bulunmama ile birlikte zihinsel yetersizlik tanılı çocukların tamamı hafif düzey zihinsel engel grubunda yer almaktadır. Katılımcıların araştırmaya alınma kriterleri: Aksaray’ da eğitim görmekte olan özel gereksinimi bulunan çocuğa sahip olmak, araştırma kapsamına dahil olmayı, araştırma kapsamında yapılacak olan yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmayı kabul etmek olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiş, görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Kullanılan form gerekli literatür taraması gerçekleştirildikten sonra araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu; çalışmanın amacı ve ebeveynlerin özel eğitimde ebeveyn rolüne ilişkin kişisel algılarını irdelemeye yönelik açık uçlu sorulardan meydana gelmektedir. Araştırmada veri kaybını engellemek ve çalışmanın geçerlik- güvenilirliğini artırmak için veri toplama aracının oluşturulması esnasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla görüşme formu 3 özel eğitim uzmanı ve 3 öğretim üyesi tarafından incelenmiş, uzman görüşleri neticesinde forma son şekli verilmiştir. Araştırma sürecine dahil olmayı kabul eden ebeveynlere görüşmeler için müsait oldukları gün ve saatler sorularak randevu alınmıştır. Görüşmelere başlamadan önce ebeveynlere araştırma amacına ilişkin bilgi verilmiş, ebeveynlere ait kişisel bilgilere yer verilmeyeceği, şahıs isimleri yerine kod isimlerinin kullanılacağı açıklanmıştır. Görüşmeler okul toplantı salonunda yapılmış olup, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu esnada veri kaybını önlemek için görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, gerekli yerlerde hatırlatıcı notlar alınmıştır.

Verilerin Analizi

Gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz esnasında Creswell (2017)’in belirttiği üzere kategoriler oluşturulmuş, devamında veri kodlama işlemi gerçekleştirilmiş, kodlanan verilerden temalar oluşturulmuştur. Verilerin kod listesi araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup, kodlar ortak özelliklerine göre bir arada toplanarak kategorilere ulaşılmıştır. Veri kodlama işlemleri uzman görüşü ile desteklenmiş, ilgili kategorileri temsil eden kodlar birbirleri ile ilişkili bir şekilde açıklanarak yorumlara ulaşılmıştır. Veri analizi esnasında ise güvenilirliği artırma adına ebeveynlerin sorulara verdiği yanıtlar araştırmacı ve alan uzmanı tarafından incelenerek görüş birliği olan maddeler ve görüş ayrılığı olan maddeler belirlenmiş, Miles ve Huberman’ ın (1994) Güvenirlik=Görüş birliği / (Görüş birliği+ Görüş ayrılığı) × 100 formülü kullanılmış ve güvenirlilik %94 olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya katılan ebeveynlerin gerçek isimleri yerine kod isimleri kullanılmış olup ebeveynler E1, E2,E10 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma kapsamında güvenirliliği artırmak amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Etik Konular

Bu araştırma için Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ ndan 26.08.2021 tarih ve 2021/06-16 protokol numaralı etik

kurul onayı alınmıştır. İlaveten araştırma kapsamında yer alan katılımcılar araştırmanın amacı, çalışma planı, nihai hedefler konusunda bilgilendirilmiş, gönüllü katılımcı olduklarına dair onam formu alınmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında elde edilen bulgular alt problemlere uygun olarak sunulmuştur.

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecindeki rollerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecindeki rollerine ilişkin kişisel görüşleri ile ilgili ulaşılan bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Ebeveynlerin çocuklarının eğitimindeki rollerine ilişkin görüşleri

Tema	Kategoriler	Katılımcılar	f
Çocuk eğitiminde ebeveyn rolü	Her türlü yardıma hazır olma	E1, E4, E6, E8, E9,E10	6
	Zaman sorunu nedeniyle yardım edememe	E3, E7	2
	Çocuğun talep etmesi durumunda yardım etme	E2, E5	2

Tablo 1 incelendiğinde ebeveynler çocuklarının eğitim sürecinde her türlü yardıma hazır olduklarını ($f = 6$), zaman sorunu nedeniyle yardım edemediklerini ($f = 2$), çocuklarının talep etmesi durumunda yardım ettiklerini ($f=2$) ifade etmişlerdir. Aşağıda her türlü yardıma hazır olma (E1, E6), zaman sorunu nedeniyle yardım edememe (E3), çocuğun talep etmesi durumunda yardım etme (E5) kategorilerinde ebeveynlerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

E1: “Her zaman, okuyamadığımda, yazamadığımda, bilemediğimde... Benim tek evladım, her şeyim okusun yeter ki elimden geldiğince destek olurum. Eşim de ben de o okusun istiyoruz. Tabi eşim okusun ister ama dersleri ile ilgilenmez.”

E6: “Her şeyim o benim nasıl yardım etmem. Yeter ki okusun öğrensin, mahrum kalmasin... Durumumuz iyi desem yalan olur ama çocuktan kısılmaz. O okusun diye her şeyi yaparız.”

E3: “Aslında çok faydam olmuyor. Fırsat bulsam tabi destek olmak isterim ama yetişemiyorum. Her şeye yetişen ben olunca ona zaman kalmıyor doğrusunu söylemek gerekirse.”

E5: “Çocuğum yardım isterse yardım ederim. Bildiğim kadarıyla derslerine yardımcı olmaya çalışırım. Öğretmenim seni çağırıyor desin okula giderim. Okula yeni başladığında daha çok ilgilenirdim doğrusu ama büyüdükçe kendi de yapabilir oldu, bilemedim derse gösteriyorum şimdi.”

Ebeveynlerin çocuklarının ev temelli eğitimlerini destekleme stratejilerine ilişkin bulgular

Ebeveynlerin çocuklarının ev temelli eğitimlerini destekleme stratejileri ile ilgili ulaşılan bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Ebeveynlerin çocuklarının ev temelli eğitimlerini destekleme stratejileri

Tema	Kategoriler	Katılımcılar	f
Ev temelli eğitim desteği	Ev ödevlerine yardımcı olma	E1, E3, E4, E5, E7, E8, E9, E10	8
	Veli toplantılarına katılma	E6, E8, E9, E10	4
	Kitap okuma ve okutma	E4	1
	Okul dersleri ile ilgilenme	E4	1
	Okula hazırlama	E2	1

Tablo 2 incelendiğinde ebeveynlerin önemli bir kısmı çocuklarının ev temelli eğitim sürecine ödevlerine yardımcı olarak ($f=8$) destek olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte veli toplantılarına katılma ($f=4$), kitap okuma ve okutma ($f=1$), okul dersleri ile ilgilenme ($f=1$), okula hazırlama ($f=1$) şeklinde destek olduklarını da ifade etmişlerdir. Aşağıda ev ödevlerine yardımcı olma (E4, E9), okula hazırlama (E2), veli toplantılarına katılma (E10) kategorilerinde ebeveynlerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir;

E4: “Ödevlerine yardımcı oluyorum. Ödevlerini beraber yapmaya çalışıyoruz. Her gün okuldan geldiğinde hangi dersleri gördüğünü, neler işlediğini soruyorum. Kitap okutuyorum, arada ben okuyorum. Okumasına yardımcı oluyorum.”

E9: “Ödevlerini yaptırırım mutlaka. Her gün beraber geçeriz çalışma masasının başına. Az ya da çok ödevlerini bitiririz birlikte. Öğretmeni ile de görüşürüm. Elimden geldiğince arar sorarım, okula da giderim.”

E2: “Okula hazırlarım. Sabah erken kaldırır, kahvaltısını yaptırırım. Çantasına bakarım eksikliği var mı diye. Giyinirken yardım eder, servise bindiririm.”

E10: “Olabilirdiğince ilerleyelim diye ödevleri ile dersleri ile ilgilenirim. Her veli toplantısına giderim mutlaka. Günlük kontrol ederim defterlerini kitaplarını neler yaptılar diye.”

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim faaliyetlerine ilişkin yaşadığı sorunlara ilişkin bulgular

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim faaliyetlerine ilişkin yaşadığı sorunlar ile ilgili ulaşılan bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tema	Kategoriler	Katılımcılar	f
Karşılaşılan Sorunlar	Olumsuz yaşantılar	E3, E5, E6, E7, E8, E10	6
	Ebeveyn kaynaklı sorunlar (eğitim düzeyi, yaş, iş, çocuk sayısı)	E1, E2, E5, E8, E10	5
	Çocuk kaynaklı sorunlar (Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi)	E1, E7, E8, E9	4
	Çevresel faktörler (Öğretmen, okul idaresi)	E2, E3, E7	3
	Maddi sorunlar	E6, E7	2
	Sosyo kültürel özellikler	E2	1

Tablo 3’te ebeveynlerin çocuklarının eğitim faaliyetlerine ilişkin yaşadığı sorunların; olumsuz yaşantılar ($f=6$), ebeveyn kaynaklı sorunlar ($f=5$), çocuk kaynaklı sorunlar ($f=4$), çevresel faktörler ($f=3$), maddi sorunlar

($f=2$) ve sosyo kültürel özellikler ($f=1$) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Aşağıda olumsuz yaşantılar (E5), ebeveyn kaynaklı sorunlar (E8), çocuk kaynaklı sorunlar (E1), çevresel faktörler (E2) kategorilerinde ebeveynlerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir;

E5: “Çalıştırıyorum, çalıştırıyorum da olmuyor, yapamıyor. Yapamıyor mu unutmuyor mu ama hep aynı şeyler, dön dolaş aynı. İlerleyemiyor. Şimdi öyle olunca Allah var ben de üstüne düşmez oldum. Benim öteki kız da var, o canavar maşallah. Ona yaptıracağıma ona yaptırıyorum. Zamanım yok çünkü bi biri bi biri olmuyor, baktım o gidiyor ona bakıyorum ben de. Yetişemiyorum keşke yetişsem.”

E8: “Eskiden daha çok yaptırıyordum da, kaçınıcı sınıfa geldi, yine bakıyorum ama ben de bilemiyorum bazı ödevlerini ve derslerini ben de kardeşine soruyorum.”

E1: “Hiç istemiyor ki, ödev yapayım, ders çalışayım, ben de okuyayım, yazayım demiyor. Öbür çocuklar ders yaparken ben de yapayım demiyor. Anlamıyor mu, içinden mi gelmiyor bilemedim.”

E2: “Türkçe bilmiyorum. Öğretmeni de sevmedim toplantı olduğunda okula gitmiyorum ben de.”

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim faaliyetlerine yönelik başvurdukları destek unsurlarına ilişkin bulgular

Ebeveynlere çocuklarının eğitim faaliyetlerine ilişkin başvurdukları destek unsurları ile ilgili ulaşılan bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tema	Kategoriler	Katılımcılar	f
Eğitimde destek unsurları	Rehabilitasyon merkezleri	E1, E3, E4, E6, E7, E8, E10	7
	Takviye dersler	E3	1
	Destek almıyorum	E2, E5, E9	3

Tablo 4 incelendiğinde ebeveynlerin önemli bir kısmı ($f=7$) rehabilitasyon merkezlerinin çocuklarının eğitim sürecinde başvurdukları destek unsuru olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca takviye dersler aldığını ifade eden

($f=1$) çocuklarının eğitim sürecinde herhangi bir destek almadığını ifade eden ($f=3$) ebeveynlerin de bulunduğu görülmektedir. Aşağıda rehabilitasyon merkezi (E7, E10), özel ders (E3) ve destek almıyorum (E2) kategorilerinde ebeveynlerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir;

E7: “Rehabilitasyon merkezinden destek alıyoruz. Orada da ders işleyip ödev yaptırıyorlar. Tekrar niteliğinde oluyor. Başka türlü destek alamam durumun yok.”

E10: “Rehabilitasyon merkezi arar sorar servisle gelir götürürler. Orda da başka öğretmenleri var onlarla işler dersini. Belki bir şeyler öğrenir diye gönderiyorum.”

E3: “Özel eğitim merkezine de gidiyor. Rehabilitasyon merkezine yani. Oradan da destek alıyoruz. Okul dersleri ile birebir ilerliyorlar. Ben ayrıca özel ders de aldırıyorum. Boş zamanı yok bol bol tekrar yapсын iyice öğrensin istiyorum.”

E2: “Bi destek yok doğrusu, okulda ne yaparsa o, evde de yaptırabilişimiz kadar.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocukla en fazla zaman geçiren ve onu en iyi tanıyan kişilerden oluşan aile kurumu çocuğun hayatında oldukça önemli bir yere sahiptir (Smith ve ark., 2006). Özel gereksinimli bireylerin hayatında ailenin yeri normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla çok daha önemlidir. Aileler için ise özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak şüphesiz ki zor bir deneyimdir (Dikici-Sığırtmaç & Deretarla-Gül, 2014). Yaşamakta oldukları yoğun endişe ve stres aileyi oluşturan tüm bireylerinin yaşam kalitelerini olumsuz etkileyebilmekte, ayrıca çocuklarının gelişimsel hedeflerinin gerçekleştirilmesini güçleştirmektedir (Piştav-Akmeşe ve ark., 2011). Aileler tam olarak ne yapmaları gerektiğini bilemedikleri için doğru olmayan tutum ve davranışlar

sergileyebilmekte ve çocuklarının gelişiminde beklenen katkıyı sağlayamamaktadır (Can-Toprakçı, 2006). Görme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerle yapılan çalışmalarda ailelerin akademik beceri, cinsel eğitim, öz bakım, bilgilendirilme, bağımsız hareket, davranış kontrolü, psikolojik destek, sosyal beceri, dışlanma, yönlendirilme alanlarında gereksinimleri olduğu belirlenmiştir (Küçüközyiğit ve ark., 2021). Benzer şekilde otizm spektrum bozukluğu tanımlı çocuğu olan ailelerle Orum-Çattık ve ark. (2020), tarafından yapılan çalışmada da OSB tanısı erken dönemlerde konulsa dahi ailelerin çocuklarının eğitim sürecine nasıl ve ne şekilde katılacaklarını bilemedikleri, beceri ve davranışların kazandırılmasında sistematik öğretim süreçlerine gereksinim duydukları vurgulanmaktadır. Nitekim çalışma kapsamında da ailelerin eğitim sürecine dahil olma algısının yalnızca ev ödevlerinin yapılmasına yardımcı olma ve gerekli durumlarda öğretmenle görüşme şeklinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan bir başka çalışmada da (Tutuk & Melekoğlu, 2019) işitme yetersizliği olan bireylerin ailelerinin çocuklarının eğitim sürecine dahil olma durumlarının çocuklarının okumalarını destekleme, hatalarını düzeltme, okuduğunu anlama sorularında destekleyici olma hususlarında ağırlık kazandığı görülmektedir. Ayrıca çalışma sonucunda ödevler dışında günlük tekrar ve kalıcılığın sağlanması adına ebeveynler tarafından ekstra çalışmalara yeterince yer verilmediği, veli toplantısı ve öğretmenle görüşmelerinde istenilen sıklıkta olmadığı ve belirli bir sistematizinin de bulunmadığı; ihtiyaç duyulması durumunda öğrenci takibinin veli tarafından yapıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmanın veli toplantı sıklığının yeterli düzeyde olmadığı, özellikle sınıf düzeylerindeki ilerleme ile birlikte veli toplantılarına katılımın oldukça azaldığı sonuçları ile örtüşmektedir.

Ailelerin kişisel algılarına göre özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarının eğitim sürecine aktif katılım sağlayamamalarının önünde pek çok engel bulunmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine aktif katılım sağlayamamalarının önündeki engellerin ebeveyn kaynaklı faktörler üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveynler bu faktörleri; iş hayatı ve mesleki yoğunluk, normal gelişim gösteren çocuklarının eğitim faaliyetlerine yardımcı olmayı tercih etme, özel gereksinimli çocuğun geçmiş olumsuz yaşantılarından uzaklaşma isteği, maddi imkansızlıklar olarak ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Bıçak ve Susar-Kırmızı (2013), Crites (2008) ve Gülay-Ogelman (2014) yaptıkları çalışmalarda ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecini destekleme hususunda zaman ayırmada benzer şekilde sorun yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte ebeveyn kaynaklı faktörlerden biri olan ebeveynlerin eğitim durumlarının bu olumsuzlukların yaşanmasında etkili olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin çocuklarının eğitim sürecine dahil olmalarının önündeki bir engel olarak ebeveyn eğitim durumunun belirtildiği benzer çalışmalara rastlanmaktadır (Harris & Goodall, 2008; Kay ve ark., 1994; Salıcı-Ahioğlu, 2006; Welsch & Zimmer, 2008; Yavuz ve ark., 2016). Ebeveyn kaynaklı faktörler arasında belirtilen bir diğer faktörün ise maddi imkansızlıklar olduğu görülmektedir. Nitekim alanyazında da benzer şekilde eğitim eşitsizliklerinin eğitim bilimleri literatüründe üzerinde önemle durulan bir faktör olduğu, gelir eşitsizliğinin pek çok toplum adına sorun teşkil ettiği belirtilebilir (Atmaca, 2021). Ayrıca çalışma kapsamında ulaşılan bulgulara göre çocukların eğitim faaliyetlerinden birinci derecede sorumlu olan kişinin anneler olduğu, ev ve okul etkinliklerinin desteklenmesi hususunda eşler arasında işbirliğinin olmadığı ifade edilebilir. Nitekim alan yazında da Mutlu ve diğerleri (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bununla birlikte ailedeki çocuk sayısı, diğer çocukların eğitim seviyesi, evde ikinci bir özel gereksinimli bireyin var olması, öğretmenler ve okul hakkında sahip oldukları olumsuz düşüncelerin ailelerin sürece dahil olmalarını engelleyen diğer faktörler arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Alanyazında da benzer şekilde ailedeki çocuk sayısının (Case-Smith & Nastro, 1993) çocuğun yaşının ve sınıf düzeyinin (Green ve

ark., 2007; Piştav-Akçamete & Kayhan, 2014) ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılımını etkilediğine yönelik benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Çocuk kaynaklı faktörler incelendiğinde çocuğun cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, katılım daveti gibi faktörlerin ağırlık kazandığı belirtilebilir. Benzer şekilde Green ve ark. (2007), gerçekleştirdikleri çalışmada çocuğa ait eğitim düzeyi ve yaş faktörlerinin ailelerde eğitim sürecine dahil olmada belirleyici olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Çevresel faktörler değerlendirildiğinde, ailelerin eğitim sürecine dahil olup olmamalarındaki önemli yordayıcıların başında öğretmen ve okul idaresi gelmektedir. Çalışma kapsamında elde edilen bu bulgu Castro ve ark. (2004) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşür niteliktedir. Ayrıca ebeveynlerin farklı kültürel değerlere, farklı dil kullanımına bağlı olarak özellikle okul temelli katılımlarda arka planda kalmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ebeveynlerin eğitim sürecinde etkin rol almalarının önündeki engellerden biri olarak sosyo kültürel çevre unsurunun etkili olduğu sonucuna ulaşan benzer çalışmalar görülmektedir (Aslanargun, 2007; Keçeli-Kayısı, 2008).

Ailelerin çocuklarının eğitim sürecinde destek unsuru olarak rehabilitasyon merkezlerini belirttiği, takviye destek alan ebeveynlerin oranının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin; çocuklarının eğitim hayatının başlaması ile birlikte eğitim sorumluluklarını okul ve öğretmenlere bıraktığı, eğitim sürecinin birincil sorumluluğunun okul kültürüne ait olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Genellenebilmesi açısından araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Az sayıda katılımcı ile çalışılmış olması ayrıca katılımcılar arasında tüm engel türlerine yer verilmemesi sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda; özel eğitim sürecinde ailenin önemine ilişkin farklı engel gruplarında daha fazla katılımcı ile farklı yöntemler kullanılarak nitel ve nicel araştırmalar gerçekleştirilmesi önerilebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında ebeveynlere özel gereksinimli çocukların eğitiminde ailenin yeri ve önemine ilişkin seminerler verilebilir. Ebeveyn desteğini etkili bir şekilde sağlayabilmelerine yönelik beceriler kazandırılabilir. Aile katılımını artırmak adına; eğitim öğretim faaliyetleri kapsamında ders programlarına aile katılımını sağlayacak etkinlikler (anne babamla okuyorum, kültürel özelliklerin sınıfta sunumu, resmi törenlerde aktif rol alma, ebeveyn sınıf ziyaretleri, veli katılımını sağlayacak ödevlerin verilmesi) ilave edilebilir.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma için etik komite onayı Aksaray Üniversitesi'nden (Tarih: 26 Ağustos 2021, Sayı: 2021/06-16) alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from the ethics committee of Aksaray University (Date: August 26, 2021, Number: 2021/06-16).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author have no conflicts of interest to declare.

Funding: The author declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

Aral, N., Kandır, A., & Yaşar-Can, M. (2002). *Öğretmen Rehber Kitabı Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ya- pa Yayınları.

- Argon, T., & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim Kurumlarında Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri [Teacher views in primary schools about parental participation in education]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80–95.
- Aslanargun, E. (2007). Okul Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine bir Tarama Çalışma [The review of literature on school-parent cooperation and students' school success]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 119–135.
- Atmaca, T. (2021). Eğitim Eşitsizliklerinin Sınıf İçi Uygulamalara ve Öğrencilerin Gelişim Alanlarına Yansımaları [Reflections of educational inequalities on classroom practices and students' development areas]. *HAYEF: Eğitim Dergisi*, 18(3), 353–384.
- Balcı, A. (2007). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Bayraktar, V., Güven, G., & Temel, Z. F. (2016). Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin aile katılım çalışmalarına yönelik tutumlarının incelenmesi [A study into the attitudes of teachers working at preschool education institutions regarding family involvement activities]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 755–770.
- Bıçak, E., & Susar Kırmızı, F. (2013). Öğretmen Görüşlerine Göre Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Uygulamalarda Öğrenci ve Velilerin Değerlendirilmesi [An evaluation of students' and parents' attitudes towards sound-based sentence method based on teachers' views]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 193–210.
- Birkan, B. (2002). Erken Özel Eğitim Hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 099–109. [CrossRef]
- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 105–115. [CrossRef]
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma Yöntemleri (22.baskı)*. Pegem Yayıncılık.
- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımı [Parent involvement in pre-school]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(10), 1–17.
- Can-Toprakçı, N. (2006). *Kuramda Eğitim Alan Zihinsel Engelli Öğrencilerin Annelerine Genişletilmiş Aile Eğitim programının Uygulanmasının Öğrencilerin Matematik Ders Amaçlarını Edinmelerinde, Sürdürme ve Genellemelerinde Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Case-Smith, J., & Nastro, M. A. (1993). The effect of occupational therapy intervention on mothers of children with cerebral palsy. *American Journal of Occupational Therapy*, 47(9), 811–817. [CrossRef]
- Castro, D. C., Bryant, D. M., Peisner-Feinberg, E. S., & Skinner, M. L. (2004). Parent involvement in head start programs: The role of parent, teacher and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 413–430. [CrossRef]
- Çattık, E. O., Yetkin, A. İ., & Diken, H. İ. (2000). Erken Çocukluk Döneminde Otizm Spektrum Bozukluğunda Aile Eğitim programının Müdahaleler [Parent-implemented interventions in autism spectrum disorder in early childhood]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 589–610.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online EDergisi*, 2(2), 28–34.
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd ed). Sage.
- Crites, C. V. (2008). *Parent and community involvement: A case study* [Doctoral Thesis]. Wilmington University.
- Danielson, C. (2002). *Enhancing student achievement: A framework for school improvement*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Demiriz, S., & Öğretir, A. D. (2007). Alt ve Üst Sosyo-ekonomi Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi [A study of the attitudes of mothers of 10-years-old children in lower and upper socio-economic status]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105–122.
- Dikici-Sığırtaç, A., & Deretarla-Gül, E. (2014). *Okul Öncesinde Özel Eğitim*. Vize Yayıncılık.
- Doğrul, H., Yanpar Yelken, T., & Kılıç, F. (2021). Okul Öncesi Eğitimi Bünyesindeki Farklı Kurumlarda Yer Alan Anasınıflarında Aile Katılımı Çalışmalarının Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(67), 683–695.
- Dunst, C. J. (1999). Placing parent education in conceptual and empirical context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 141–147. [CrossRef]
- Erdoğan, Ç., & Demirkasimoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri [Teachers' and school administrators' views of parent involvement in education process]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399–341.
- Ersoy, Ö., & Çürük, N. (2009). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Annelerde Sosyal Desteğin önemi [The importance of social support for the mothers of the children who have special needs]. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5(17), 104–110.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 204–209.
- Green, C. L. W., Hoover-Dempsey, J. M. T., K. V., & Sandler, H. (2007). Parents motivations for involvement in childrens education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532–544.
- Gülay-Ogelman, H. (2014). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılım Çalışmaları: Denizli ili Örneği [Family involvement activities at preschool educational institutions: Case of Denizli Province]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 259–284.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277–289. [CrossRef]
- Hinojosa, J., & Anderson, J. (1991). Mothers perceptions of home treatment programs for their preschool children with cerebral palsy. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 273–279. [CrossRef]
- Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. Cassell Wellington House.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. [CrossRef]
- Jones, J., & Passey, P. (2004). Family adaptation, coping and resources: Parents of children with developmental disabilities and behavior problems. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(1), 31–46.
- Kahraman, E. (2022). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Ders Başarısını Artırmaya Yönelik Velilerden Beklentileri* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaner, S. (2002). Aile Stres Değerlendirme Ölçeği Faktör Yapısı, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1–2), 1–10.
- Kaner, S. (2009). Aile Katılımı ve İşbirliği. In B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin Engelliler ve Eğitimleri* (s. 351–405). Kök Yayıncılık.
- Kay, P. J. F., Paradee, M., C., & Mellencamp, A. (1994). Making Homework at home: The parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 550–561.
- Keçeli-Kayısı, B. (2008). Akademik Başarının Artırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69–86.
- Kırık, A. M. (2014). Aile ve Çocuk İlişkisinde İnternetin Yeri: Nitel bir Araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 337–347.
- Kirkwood, D. (2016). Understanding the power of parent involvement. Retrieved from <https://www.naeyc.org/resources/blog/understanding-power-parent-involvement>
- Köksal-Eğmez, C. F. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı* [The participation of families at preschool education] (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçüker, S. (2001). Erken Eğitimin Gelişimsel Geriliği Olan Çocukların Anne-babalarının Stres ve Depresyon Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 1–11.
- Küçüközyiğit, M. S., Aslan, C., & Yalçın, G. (2021). Görme Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesi [Determining the needs of families with children with visual impairment]. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1214–1239.
- Maharaj-Sharma, R. (2015). Are parents doing it right? Retrieved from <http://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/handle/2139/8556>
- MEB. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı. *Genelge no 2006-95*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68–82. [CrossRef]
- Mutlu, A., Tarsuslu, T., Günel, M. K., & Livanelioğlu, A. (2007). Serebral palsili Çocuklarda ev Egzersiz Programının Etkinliğinin İncelenmesi. *Türk Pediatiri Arşivi*, 42(3).
- Novak, I. (2011). Parent experience of implementing effective home programs. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 31(2), 198–213. [CrossRef]
- Okeke, B. A. (2001). *Essentials of special education*. Afro- Orbis Publishing Company.
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2014). Okul Öncesi ve İlkokula Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Aile Katılım Düzeylerinin İncelenmesi

- [Investigation of parental involvement in the education of pre-school and primary school-level special needs students]. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 39–56.
- Piştav-Akmeşe, P., Kayhan, N., & Mutlu, A. (2011). Serebral Palsi’li Çocuğa Sahip Olan Annelerin Aile Ortamını Algılama Düzeylerinin İncelenmesi [Levels of perception of family environment in mothers of children with cerebral palsy]. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 22(1), 105–114.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children’s school achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34–57. [\[CrossRef\]](#)
- Sahıcı-Ahioğlu, Ş. (2006). Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Farklı Sosyo Ekonomik Düzeydeki Ailelerin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Sürecini Etkileme Biçiminin Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Smith, T., Gartin, B., Murdick, N., & Hilton, A. (2006). *Families and children with special needs*. Pearson.
- Tümkiye, S., & Altunkaynak, M. (2020). Öğretmen Adaylarının Aile Katılımının Etkililiği ve Aile Katılımına Yönelik Engelleri ile Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Öz Yeterliliklerinin İlişkisi [The effectiveness of pre-service teachers’ family participation and their barriers to family participation and the relationship between attitude and professional self-efficacy]. *Opus-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 604–632.
- Tümkiye, S., & Yeşiloğlu-Uçar, F. (2021). İlkokul Eğitiminde Aile Katılımına ve Engellerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri [Teachers and parents’ views on family participation and barriers in primary education]. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30(3), 155–169.
- Tutuk, T., & Melekoğlu, M. A. (2019). İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilere Kaynaştırma Ortamlarında Uygulanan Akıcı Okuma Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi [Investigation of teacher opinions towards reading fluency interventions for students with hearing impairments in inclusive environments]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1737–1759.
- Ünal, F. (2015). Aile Eğitimi. In A. B. Aksoy (Ed.), *Aile Eğitimi ve Katılım Her Yönüyle Okul Öncesi Eğitim*. Hedef CBS Basım Yayın.
- Varol, N. (2016). *Aile Eğitimi*. Kök Yayıncılık.
- Welsch, D. M., & Zimmer, D. M. (2008). After-school supervision and children’s cognitive achievement. *BE Journal of Economic Analysis and Policy*, 8(1), 1–27. [\[CrossRef\]](#)
- Yavuz Konokman, G., & Yokuş, G. (2016). Ebevyenlerin Okul Öncesi Eğitime Katılım Düzeylerine İlişkin Algıları [Parents’ perceptions on their involvement in preschool education]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 176–193.